

Elliot W. Eisner

El ojo ilustrado

*Indagación cualitativa y mejora
de la práctica educativa*

 *Paidós Educador*



F-006028



PAIDÓS EDUCADOR

Últimos títulos publicados:

73. R. C. Orem - *La teoría y el método Montessori en la actualidad*
74. A. T. Jersild - *La personalidad del maestro*
75. C. B. Chadwick - *Tecnología educacional para el docente*
76. R. M. W. Travers - *Introducción a la investigación educacional*
77. J. Bruner - *La importancia de la educación*
78. M. Selvini Palazzoli y otros - *El mago sin magia*
79. M. Ramsey - *El jardín de infantes*
80. J. Held - *Los niños y la literatura fantástica*
81. M. Meenes - *Cómo estudiar para aprender*
82. J. B. Araujo y C. B. Chadwick - *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*
83. M. H. Solari - *Historia de la educación argentina*
84. L. E. Acosta Hoyos - *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*
85. J. S. Bruner y otros - *Aprendizaje escolar y evaluación*
86. L. Grey - *Disciplina sin tiranía*
87. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*
88. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*
89. M. C. Wittrock - *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*
90. P. Vayer y C. Roncin - *El niño y el grupo*
91. M. A. S. Pulaski - *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*
92. C. Coll - *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*
93. G. Ferry - *El trayecto de la formación*
94. C. Blouet-Chapiro y G. Ferry - *El psicólogo en la clase*
95. J. Funes - *La nueva delincuencia infantil y juvenil*
96. V. Bermejo - *El niño y la aritmética*
97. M. Arcà, P. Guidoni y P. Mazzoli - *Enseñar ciencia*
98. P. Bertolini y F. Frabboni - *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)*
99. C. B. Chadwick y N. Rivera - *Evaluación formativa para el docente*
100. L. P. Bosch - *Un jardín de infantes mejor*
101. P. Besnard - *La animación sociocultural*
102. S. Askew y C. Ross - *Los chicos no lloran*
103. M. Benlloch - *Ciencias en el parvulario*
104. M. Fernández Eguía - *Poder y participación en el sistema educativo*
105. C. Carreras, C. Martínez y T. Rovira - *Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil*
106. F. Canonge y R. Ducl - *La educación técnica*
107. D. Spender y F. Sarah - *Aprender a perder. Sexismo y educación*
108. P. Vayer, A. Duval y C. Roncin - *Una ecología de la escuela*
109. R. G. Brockett y R. Hiemstra - *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*
110. B. Aisenberg y S. Alderoqui - *Didáctica de las ciencias sociales*
111. G. Alisedo, C. Chiocci y S. Melgar - *Didáctica de las ciencias del lenguaje*
112. C. Parra e I. Saiz - *Didáctica de matemáticas*
113. H. Weissmann y otros - *Didáctica de las ciencias naturales*
114. H. Gardner - *Educación artística y desarrollo humano*
115. E. W. Eisner - *Educación la visión artística*
116. M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis - *Nuevas perspectivas críticas en educación*
117. A. Puigros - *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*
118. A. Coulon - *Enometodología y educación*
119. N. Luhmann - *Teoría de la sociedad y pedagogía*
120. H. A. Giroux - *Placeres inquietantes*
121. J. A. Castorina y otros - *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*
122. J. Pagés y otros - *La educación cívica en la escuela*
123. H. A. Giroux - *Cruzando límites*
124. P. McLaren - *Pedagogía crítica y cultura depredadora*
125. E. W. Eisner - *El ojo ilustrado*

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA
BIBLIOTECA

Elliot W. Eisner

El ojo ilustrado

Indagación cualitativa y mejora
de la práctica educativa



PAIDÓS

Barcelona
Buenos Aires
México

Título original: *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*

Publicado en inglés por Prentice Hall, Inc.

Traducción de David Cifuentes y Laura López

Cubierta de Julio Vivas

1ª edición, 1998

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Todos los derechos reservados a Elliot W. Eisner

© 1990 by Prentice Hall, Inc.

© de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-495-0477-6

Depósito legal: B-62/1998

Impreso en A & M Gràfic, S.L.,
08130 Sta. Perpétua de Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

*Para Steve y Linda.
Beethoven lo expresó mejor:
«Desde el corazón
se puede volver otra vez al corazón».*

SUMARIO

Cap. 1 y 2 -

Unas palabras de agradecimiento	11
Introducción	15
1. Pensamiento cualitativo y entendimiento humano	25
2. ¿Qué hace cualitativo a un estudio?	43
3. Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas	59
4. Conocimiento educativo	81
5. Crítica educativa	105
6. Validez de la crítica educativa	129
7. Una mirada de cerca a la crítica educativa.	145
8. El significado del método en la indagación cualitativa	197
9. ¿Tienen los estudios de caso cualitativos algo que enseñar?	229
10. Tensiones éticas, controversias y dilemas en la investigación cualitativa	247
11. Mirar hacia adelante: preparar investigadores cualitativos	263
Bibliografía	285
Índice de nombres	295
Índice analítico	299

UNAS PALABRAS DE AGRADECIMIENTO

Al escribir este libro, he recibido el apoyo de muchas personas e instituciones cuyas contribuciones me gustaría agradecer. Desde septiembre de 1987 hasta agosto de 1988 estuve becado por el Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, en Stanford, California. Si alguna vez hubo en esta tierra un paraíso para los estudiantes, seguramente sería este lugar feliz. Su entonces director, Gardner Lindzey, y su director asociado, Bob Scott, mediante su buen criterio cualitativo, lograron crear la combinación exacta entre la estructura social e intelectual y la clase de apoyo discreto que hace de la vida intelectual una diversión. Vaya mi profundo aprecio hacia ellos y la Spencer Foundation, especialmente a su presidente, Larry Cremin, por su apoyo a mi trabajo como becado Spencer durante el año que residí en el centro.

Los becarios a menudo necesitan becarios con los que mantener relaciones especiales: Fui afortunado al poder establecer satisfactorias relaciones, cálidas y personales, con varios becarios. Mi vecino en el centro, David Berliner, fue fuente constante de estímulo: nuestros entusiasmos sobre materias intelectuales corrían paralelos. Gary Marx y Barry Schwartz son dos de los sociólogos más perspicaces que conozco. Ambos tenían mentes tenaces, cada uno a su manera. Discutieron y apoyaron las ideas que les expuse sobre mi trabajo, y aprendí mucho de las suyas. Nancy Scheper-Hughes es una antropóloga de aguda intuición y profundo compromiso social, y una escritora de brillante estilo. Sus comentarios sobre su propio trabajo en Brasil me garantizaron que otros, fuera de mi campo, compartían algunos de mis puntos de vista. Nate Gage, colega en Stanford y becario del centro, ha sido siempre una persona cuyas ideas desafiaban y estimulaban otras. Nuestras discusiones y debates tienen una larga y productiva historia. Marcia Johnson, una psicóloga experimental modélica, también contribuyó a mi pensamiento. En el centro también estaba Fred Dretske, un filósofo de la ciencia, cuyos puntos de vista sobre prácticamente cualquier mate-

ria filosófica están a 180 grados de los míos, pero con quien he tenido algunas de las charlas más satisfactorias y estimulantes del año. Cada uno de estos estudiantes —y amigos— me han aportado mucho, y por ello cuentan con mi gratitud.

Otros muchos contribuyeron a que mi trabajo llegará más allá de los límites del centro. El profesor Michael Connelly y su equipo en el Institute for Studies in Education de Ontario fueron muy amables al leer los tres primeros capítulos y comentarlos conmigo durante un seminario de tres horas en Toronto. A esto siguió una gran cantidad de notas y cartas. Me gustaría darle las gracias públicamente. Don Arnstein, Barbara Arnstein y David Flinders prestaron cuidadosa atención a varios capítulos de este libro desde la posición ventajosa de sus especializaciones en filosofía de la educación y currículo, respectivamente. Comentaron seriamente mi propuesta para una crítica, y asimismo quisiera agradecerse.

También quiero expresar mi profundo aprecio a mi amigo Alan Peshkin, quien leyó este manuscrito con cuidado, comentándolo con perspicacia. Contribuyó de manera especial a su forma última.

Además, quisiera dar las gracias a Roger Shuy y a Jim Kuntz, C. de J., por permitirme incluir sus trabajos en mi libro. Les estoy muy agradecido por su generosidad. También estoy agradecido a Peggy Hagberg, quien, como estudiante graduada, preparó a sugerencia mía el artículo citado al final del capítulo 5.

Durante mi estancia como becario en el centro coincidí regularmente con mis alumnos de doctorado. Choya Wilson y Rebecca Hawthorne leyeron y comentaron el primer borrador de los tres primeros capítulos. Marcy Singer y Bruce Uhrmacher comentaron conmigo en detalle prácticamente el manuscrito entero, y me proporcionaron ayuda para obtener libros y artículos que necesitaba para realizar mi trabajo. Para ellos mi más profunda gratitud.

Cuatro personas más, cada una de ellas a su manera, intervinieron en las contribuciones más importantes a mi trabajo. Kathleen Much, una editora con talento, leyó el manuscrito de cabo a rabo y me ayudó a mejorarlo. Evy Schiffman puso meticulosa atención en detalles sustanciales e hizo valiosas sugerencias sobre cuestiones de estilo. Nancy Baumann, más que cualquier otra persona, me ayudó a hacer este libro posible. Nancy me condujo al centro para obtener material manuscrito, preparó el texto, revisó material que yo había compilado anteriormente, me estimuló y mantuvo mi mente libre de distracciones que de otra manera me hubieran dificultado la concentración para leer y escribir. Expreso mi más sentido agradecimiento a Kathleen, Evy y Nancy.

Los libros no se escriben simplemente para leer, escribir y editar textos, aun siendo estas tareas muy importantes. Los libros se escriben para seres humanos que necesitan nutrirse, cuidarse, a veces mimarse y siem-

pre estimularse. Mi esposa, Ellie, me proporcionó esta clase de apoyo con su habitual generosidad y cariño. Entendió cuándo estuve preocupado, compartió el entusiasmo y me alentó cuando mi pozo intelectual se secaba. Sus contribuciones a mi trabajo inspiraron cada página.

ELLIOT W. EISNER
Stanford, California
Enero de 1990

INTRODUCCIÓN

PROPÓSITOS, CUESTIONES Y VISIÓN DE CONJUNTO

El título de este libro, *El ojo ilustrado*, está íntimamente relacionado con mi vida como pintor, y mi vida como pintor está íntimamente relacionada con la manera en que pienso acerca de la indagación. Aunque no he pintado más que durante un cuarto de siglo, mi compromiso con las artes visuales desde los seis años en adelante, y mis estudios en el School of the Art Institute de Chicago y posteriormente en el Institute of Design del Institute of Technology de Illinois, contribuyeron mucho a dar forma a la manera en que pienso sobre ver y resolver problemas. Si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer. Ver, algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro.

La visión, al menos inicialmente, cuenta con la existencia de cualidades que se pueden ver. Estas cualidades pueden ser aspectos del mundo que habitamos o productos de nuestra imaginación. Imaginar es generar imágenes; ver es experimentar cualidades. Tanto el contenido del mundo como el contenido de nuestra imaginación cuentan con cualidades. A través de la percepción de cualidades —no sólo de aquellas que podemos ver, sino también de aquellas que experimentamos a través de nuestros sentidos— nuestra conciencia nace. *El ojo ilustrado* trata de la percepción de cualidades, de aquellas que impregnan las íntimas relaciones sociales y de aquellas que constituyen las complejas instituciones sociales, como las escuelas. También trata del significado de aquellas cualidades y del valor que nosotros les asignamos.

Pero ver cualidades, interpretar su significado y calcular su valor es sólo una cara de la moneda. La otra cara está relacionada con la hazaña mágica y misteriosa a través de la cual el contenido de nuestra conciencia se hace público. Estoy convencido de que damos demasiado por sentado esta realización. Pero, en realidad, ¿cómo compartimos con otros la sensación de una tarde veraniega en Florencia, Italia, o Dubu-

que, Iowa? ¿Qué debemos hacer para decir al mundo lo excitante que nos ha parecido una clase a la que hemos asistido, una discusión que hemos oído, una escuela que hemos visitado? ¿Cómo recreamos el hecho de manera que puedan conocerlo aquellos que no estaban allí? Y, ¿cómo conseguiremos la destreza para hacerlo? ¿Depende la destreza de la experiencia? ¿Puede ser expresada? Mi libro trata también de estas cuestiones.

Las raíces de este tema son casi tan viejas como la propia historia; puesto que la historia, si es algo, es una manera de contar a la gente cuentos sobre el pasado que les ayudarán a comprender cómo fue y cómo llegó a ser así. Estas raíces son tan viejas como la historia escrita; quienes dibujaron animales en los muros de las cuevas de Lascaux hicieron esfuerzos humanos hace unos veinte mil años para hablar de sus experiencias y, quizás, de sus aspiraciones y hazañas.

Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber. Mi propósito en este libro es examinar algunas de las maneras en las que los métodos, contenido y suposiciones en las artes, humanidades y ciencias sociales se pueden utilizar para ayudarnos a entender mejor nuestras escuelas y aulas. Mi propósito es ensanchar las formas por las que pensamos acerca de la indagación en educación y ampliar nuestras perspectivas sobre qué significa «saber». Pero mi propósito último va más allá de todo esto: es contribuir al progreso de la educación. Para mí, la prueba última de un conjunto de ideas educativas es el grado en el que iluminen e influyen positivamente en la experiencia educativa de quienes viven y trabajan en nuestras escuelas.

No creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si nos distanciamos de sus problemas o sus logros. Imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo interactúan los principales rasgos o dimensiones de las mismas. Es imposible comprender el páncreas humano si se estudia sin referencia con el resto del cuerpo. Sólo se puede entender como una parte de un sistema. Las aulas no son fundamentalmente distintas. Lo que hagan los profesores y alumnos está influido por su ubicación en un sistema. De este modo, el pluralismo metodológico y el holismo organizativo son dos pilares conceptuales sobre los que se construye mi trabajo.

Estos conceptos han sido meditados por científicos sociales como Erving Goffman, quien más que nadie ha convertido la vida social cotidiana en una de nuestras instituciones sociales más importantes; Bruno Bettelheim, cuyo trabajo con niños autistas reveló uno de los ojos más ilustrados en ese campo; William Foote Whyte, cuyas observaciones sobre los italianos del norte de Boston se convirtieron en el clásico *Street-corner Society*. Éstos son algunos de los autores cuyos trabajos participan en una tradición humanística. En educación, Philip Jackson, Sarah Lawrence Lightfoot, Theodore Sizer y Alan Peshkin han dirigido su atención intelectual a las escuelas y comunidades por caminos que Lincoln y Guba (1985) llaman «indagación naturalista».

Estos estudiosos no sólo estudian grupos intactos en su «estado natural», sino que intentan dar sentido a esos grupos a través de un lenguaje que no está restringido a formalismos o a teorías que hacen olvidar a los individuos concretos. Cada uno intenta contar una historia que suene a verdad sin comprometerse con lenguajes figurativos o interpretativos.

Hay otra tradición práctica de la que he aprendido: la práctica de la crítica. Los críticos cumplen la formidable tarea de dar sentido a algunos de los trabajos más complicados y sutiles que los humanos han creado: las obras de arte. Su tarea profesional es expresar, hablar sobre una pintura de Willem de Kooning o una sonata de Beethoven, un poema de e. e. cummings o una novela de John Updike, tratando los trabajos con justicia y permitiendo a otros experimentar sus cualidades y significados. A este respecto, no considero las reacciones a trabajos de arte parecidas a las reacciones a un borrón de tinta Rorschach. No creo que cualquier interpretación, cualquier valoración de un trabajo artístico sea tan buena como cualquier otra. Si lo hiciera, no habría escrito este libro. Las obras de arte —como las aulas, las escuelas y la enseñanza— participan de una historia y son parte de una tradición. Reflejan un género de práctica y una ideología. Quienes conocen la tradición, entienden la historia, están familiarizados con esos géneros y pueden ver en qué consisten esos grupos y prácticas, es más probable que tengan algo útil e informativo que decir acerca de ellos. La crítica es un arte de decir cosas útiles sobre objetos y hechos complejos y sutiles a fin de que otros críticos menos sofisticados, o sofisticados de diferente manera, puedan ver y comprender lo que no veían y comprendían antes.

El ojo ilustrado participa de una tradición poblada por quienes han intentado transformarse perspicaz y articuladamente a partir de lo que han encontrado. En este sentido, críticos educativos y críticos de arte comparten un propósito común: ayudar a otros a ver y comprender.

Para llevar a cabo este propósito, se debe ser capaz de utilizar el lenguaje para revelar lo que las palabras, paradójicamente, nunca podrán expresar. Esto significa esa voz que se debe oír en el texto, concedida aliteración y estimuladas cadencias. Las alusiones relevantes se deben emplear, y se deben utilizar las metáforas que subyacen por sugestión. To-

dos estos recursos y más son una parte de la caja de herramientas de esa indagación cualitativa de la conducta, tanto como el análisis de variantes lo es para los modos de investigación cuantitativa convencionales.

Unas pocas palabras sobre esa voz. He intentado en este libro, como en todos mis escritos, mantener un sentido de voz presente. Quiero que los lectores sepan que este autor es un ser humano y no una abstracción incorpórea que se despersonaliza a través de las convenciones lingüísticas que esconden su firma. Este acercamiento es más honesto. Por lo tanto, no me disculpo por el tono personal que espero trascienda estas páginas. Aunque mis palabras estén preparadas por un ordenador, están creadas por una persona. Quiero mostrar esto.

La razón para enfatizar la voz y otros tropos no es una pretensión de recargar el lenguaje para que sea «humanístico» o «artístico»; pretende servir a intereses epistemológicos. Qué busquemos, así como qué vemos o decimos, está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas. El lenguaje de proposiciones, ese lenguaje fundamental para las ciencias empíricas, según Langer (1942), no puede imitar la impresión de la vida del sentimiento. Para que el sentimiento se comunique, se debe utilizar el «lenguaje» de las artes, porque a través de la forma que manifiesta un símbolo ese sentimiento toma vida real. Por lo tanto, el objetivo de explotar llanamente el lenguaje es hacer justicia a lo que se ha visto; es ayudar a los lectores a alcanzar el saber.

Esta práctica también tiene una larga tradición. Sus antepasados teóricos se encuentran en la *Poética* de Aristóteles y posteriormente en la filosofía de Ernst Cassirer y su concepción de la forma simbólica, así como en el trabajo de su alumna, Susanne Langer, y sus perspectivas de las funciones cognitivas del arte. También encuentra sus raíces en el Dewey de *Art as Experience* y del aún más temprano *Philosophy and Civilization*. Llega a nosotros con el trabajo de filósofos europeos como Wilhelm Dilthey y de sociólogos como Georg Simmel. Más recientemente encontramos temas similares, relacionados con los múltiples caminos en los que la experiencia está simbolizada, echando un vistazo a los escritos de Rudolf Arnheim, de Nelson Goodman y, por supuesto, de Michael Polanyi. Arnheim cree que en la naturaleza la mayor parte del saber es visual, y que las proposiciones y el arte visual son dos maneras de representar lo que se ha conceptualizado. Goodman arguye que existen tantos mundos como maneras de describirlos y que los mundos que conocemos son los mundos que construimos. Polanyi habla acerca de un saber tácito. «Sabemos», dice, «más de lo que podemos expresar.» De hecho, así es.

Richard Rorty y el último Stephen Toulmin están también entre aquellos que reconocen las múltiples formas de saber; cada uno ha «renunciado», como a una ambición equivocada, a la aspiración de alcanzar la *epistémé*, el saber verdadero y cierto. La opinión, dice Toulmin, es lo mejor que podemos conseguir.

Estos estudiosos no son nombres familiares para la comunidad de investigadores de educación norteamericanos. De hecho, la filosofía a menudo se considera como una distracción académica en los programas preparatorios de investigadores en ciencias sociales. La filosofía es persistente, engatusa a los alumnos para que se hagan preguntas sobre suposiciones básicas, genera dudas e incertidumbres y, como es sabido, impide que las personas se encuentren el trabajo hecho. Muchos parecen creer que es mejor dejar de lado las preguntas sin respuestas y los problemas irresolubles e ir al grano. Considero tales actitudes miopes. Los conceptos esenciales de las ciencias sociales son filosóficos por naturaleza: objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, estructura. ¿Por qué dejar de examinarlos, aun cuando este examen nunca produzca un solo significado inobjetable?

Un concepto que necesita atención en los círculos de investigación es el de «cualitativo». He utilizado los términos *cualitativo* e *indagación* en el subtítulo de este libro, así como en casi todos sus capítulos, pero estos términos requieren alguna clarificación. Consideré y rechacé varios términos antes de escoger *cualitativo*. Esas otras posibilidades incluían *naturalista*, *interpretativo*, *guía práctica* y *etnográfico*. *Naturalista*, por ejemplo, no se adecua bien a lo que hacen los profesores cuando enseñan. Indagación *interpretativa* sugiere que la investigación cuantitativa no interpreta a quienes tienen una conducta convencional. No creo que éste sea el caso, incluso en las actividades más claramente no interpretativas. Contar el número de veces que un profesor saca a colación una cuestión de primer orden, no depende simplemente de números, sino de qué se considera una cuestión de primer orden y de decidir que requiere interpretación. La indagación como *guía práctica* es una frase oportuna, pero demasiado limitada. Uno muy bien puede estar interesado en los rasgos cualitativos de un libro de texto, un edificio escolar o un cuerpo de materiales de enseñanza, pero esto difícilmente son «prácticas». *Etnográfico* describe un trabajo dentro del campo de la antropología cultural, pero el tema al que este libro se dirige es más amplio que la etnografía.

Si estos términos tienen sus limitaciones, también las tiene *cualitativo*. El término *cualitativo* remite a su opuesto, *cuantitativo*, y supone que la indagación cualitativa no hace uso de la cuantificación. Esto no es así. Para algunos aspectos de la educación, la cuantificación puede ser el método más apropiado de describir lo que se necesita decir. *Cualitativo* también supone que otras formas de indagación —los experimentos científicos, por ejemplo— no tienen nada que ver con cualidades. Nada más lejos de la verdad. Todos los fenómenos empíricos son cualitativos. La diferencia entre «indagación cualitativa» e «investigación cuantitativa» concierne principalmente a las formas de representación que se enfatizan al presentar un cuerpo de trabajo. La diferencia no es que una se dirige a cualidades y la otra no.

Entonces, ¿por qué, teniendo en cuenta estos argumentos, he utilizado el término *cualitativo*? Por tres razones. En primer lugar, *cualitativo* es suficientemente general como para abarcar no sólo la enseñanza y otras formas de la actividad humana, sino también objetos tales como edificios o libros. Las consideraciones cualitativas se tienen en cuenta para componer sonetos, canciones y guiones. Se emplean en enseñanza, en dirigir ejércitos y en la construcción de teorías. Las consideraciones cualitativas se utilizan para contar una historia y para hacer el amor, para mantener una amistad y vender un coche. Resumiendo, el pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos. No es alguna forma exótica de hacer o realizar, sino un aspecto dominante de la vida cotidiana. Por ésta y otras razones es útil.

En segundo lugar, el término *cualitativo* ha establecido un asidero firme en la comunidad de investigadores de la educación. Participa de un universo general del discurso en educación, y creo que es mejor intentar refinar ese discurso, mediante el desarrollo de una aproximación más crítica y analítica a él, que acuñar un nuevo término.

Una tercera razón para usar el término *cualitativo* está relacionada con las artes. Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción. Las consideraciones cualitativas se pueden emplear para componer las cualidades que constituyen obras de arte. En tanto que estoy convencido de que las cualidades convertidas en arte informan, y en cuanto quiero expresar el potencial de las artes como vehículos reveladores del mundo social, la *indagación cualitativa* me parece tener el toque apropiado.

Unas palabras sobre el término *indagación*. He utilizado *indagación* en lugar de *investigación* y *evaluación*, porque quisiera incluirlo en la esfera dentro de la cual este libro trata de esforzarse por revelar no sólo las cualidades de las aulas y la escuela, sino también los procesos de enseñanza; la enseñanza es una forma de indagación cualitativa. Además, indagación es un concepto límite entre investigación y evaluación. La investigación y la evaluación son ejemplos de indagación, pero no toda indagación es un ejemplo de investigación o evaluación. Para ampliar la esfera a la que se aplica el pensamiento cualitativo, espero que se reconozcan sus manifestaciones más generales.

Un último comentario sobre la terminología. El enfoque principal de este libro está centrado en tipos particulares de indagación cualitativa llamados conocimiento educativo y crítica educativa. A veces hablaré de indagación cualitativa para hacer una indicación general de sus características. En otras ocasiones me referiré específicamente al conocimiento educativo y a la crítica educativa. Intento plantear tanto las cuestiones generales, como las formas particulares de la indagación cualitativa que han caracterizado mi propio trabajo de los últimos quince años. Desde el contexto de mis escritos, espero que los lectores sean capaces de determinar cuándo el enfoque de mis observaciones es general y cuándo es específico.

La palabra *conocimiento* viene del latín *cognoscere*, conocer. En las artes visuales, conocer depende de la habilidad para ver, no meramente mirar. *Crítica* se refiere al proceso de permitir a otros ver las cualidades que posee una obra de arte. La crítica efectiva funciona como una comadrona de la percepción. La ayuda a nacer, después la refina y la ayuda a ser más aguda. El conocimiento y la crítica se aplican tanto a los fenómenos sociales y educativos como al mundo del arte. Se pueden aplicar a las escuelas, las aulas y la enseñanza, y a la percepción y al análisis de recursos instructivos. Los ejemplos para su aplicación se pueden encontrar en las quince tesis doctorales de filosofía que mis alumnos de la Universidad de Stanford han completado usando el conocimiento y la crítica educativas.

Tanto el conocimiento como la crítica se dirigen a cualidades. Un conocedor puede ser consciente de las cualidades para realizar una crítica útil, aunque no se necesite ser un crítico para ser conocedor. El conocimiento y la crítica también reflejan mi interés por devolver al mundo de la educación estructuras de referencia de las artes y las humanidades. Sin embargo, como términos, tienen rasgos problemáticos, al igual que *cualitativo*.

Conocimiento tiende a evocar algo decadente o de élite. No tengo la intención de que sea así; nadie con mucha perspicacia en algunos dominios —un afinador de pianos, por ejemplo— es un conocedor en ese dominio. La crítica se resiente de su asociación con el negativismo. Desgraciadamente, muchas personas piensan en comentarios negativos cuando oyen o leen la palabra *crítica*. Pero éste no es un significado necesario o intencionado. La crítica de arte, música, literatura, poesía o asuntos sociales no impone una obligación de hacer comentarios despectivos. La crítica puede alabar. Su propósito es ilustrar una situación o un objeto para que se pueda ver o apreciar. Apreciamos tanto las virtudes como los defectos.

Existen muy pocos términos que no arrostran responsabilidades conceptuales con respecto a la manera en que deben interpretarse. Reconozco las responsabilidades potenciales de los términos que he escogido utilizar, pero tengo la esperanza de que los lectores trabajarán con estos términos de la misma manera como yo los he utilizado.

Los títulos de los capítulos de *El ojo ilustrado* sugieren lo que, a mi parecer, está entre las cuestiones principales en indagación cualitativa: generalización, objetividad, ética, la preparación de investigadores cualitativos, validez, etcétera. Estas cuestiones han ocupado mi mente durante las dos últimas décadas, y espero que ocupen también las mentes de mis lectores. No creo en «últimas palabras» en lo que a asuntos humanos se refiere, sólo en mejores conversaciones. Espero que los contenidos de los capítulos ayuden a intensificar las conversaciones de los educadores y a hacer el mundo educativo más rico y complejo.

Este libro se basa en varias premisas, que quisiera hacer explícitas desde el principio. Algunas de esas premisas son más discutibles que otras, pero estoy preparado para defenderlas todas. En realidad, este libro se puede considerar como un argumento en apoyo de cada una de las que a continuación se detallan:

1. Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos, tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
2. El saber humano es una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre.
3. Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él.
4. El uso efectivo de cualquier forma a través de la cual se conoce y se representa el mundo requiere el uso de la inteligencia.
5. La elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no sólo influye sobre lo que podemos decir, sino también sobre lo que entendemos como experiencia.
6. La indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo.
7. Qué formas particulares de representación se convierten en aceptables para la comunidad de investigadores educativos es más una cuestión política que epistemológica. Las nuevas formas de representación, cuando son aceptadas, requieren nuevas competencias.

Los libros, al igual que las conferencias y las lecciones, a menudo consiguen lo que el autor más o menos intenta. Si tuviera que describir lo que espero que sea mi libro, en primer lugar, espero que establezca las conexiones entre indagación cualitativa y nuestras vidas cotidianas, y sus funciones tanto en la práctica como en los estudios sobre educación. En segundo lugar, espero que amplíe nuestra comprensión de las formas mediante las cuales los humanos conocen el mundo; mi propósito es extender a los asuntos sociales lo que consideramos como modos legítimos de indagación. En tercer lugar, espero que el libro amplíe el ya creciente interés en realizar investigaciones cualitativas en educación y que permita a quienes están interesados en tal tarea hacerlo bien.

En una ponencia que leí en el encuentro de la American Educational Research Association en 1975, titulada «The Perceptive Eye: Toward a Reformation in Educational Evaluation», expresé la esperanza de que algún día se dedicarían publicaciones a la indagación cualitativa y existirían programas en los que personas preparadas realizaran ese tipo de trabajo. Estoy contento de decir que una década después algunas de mis

esperanzas se han visto cumplidas. La School of Education de la Universidad de Stanford tiene ahora una serie de cursos sobre métodos cualitativos para estudiantes de doctorado y, en 1988, se celebró una convención de doctorados en metodología de investigación y evaluación en la cual los métodos cualitativos jugaron un papel central. Por otra parte, desde 1988, este campo tiene una nueva publicación, *The International Journal of Qualitative Studies in Education*. Esto ofrece nuevos testimonios de que los intereses metodológicos en educación se han extendido. Creo que este interés irá en aumento.

Finalmente, y lo que es más importante, espero que *El ojo ilustrado* contribuya a la mejora de la práctica educativa, proporcionándonos una comprensión más plena y compleja sobre cómo son las escuelas y las aulas. Lo veremos.

Capítulo 1

PENSAMIENTO CUALITATIVO Y ENTENDIMIENTO HUMANO

Un pintor coge el sol y lo convierte en una mancha amarilla. Un artista coge una mancha amarilla y la convierte en el sol.

PABLO PICASSO

EL PANORAMA ACTUAL

Casi todo el mundo en Estados Unidos está afectado por la situación de la educación norteamericana. Nos cuenta la prensa que uno de cada cinco jóvenes norteamericanos que sale de la escuela es funcionalmente analfabeto. Nos cuentan las fuerzas armadas que los reclutas tienen que esforzarse mucho para leer los manuales técnicos y los encuentran extremadamente difíciles para operar con los equipos. Nos cuentan las asociaciones de comerciantes que las escuelas no han preparado a los estudiantes para que puedan realizar cálculos simples y que ellas, las empresas, tienen que proporcionar remedio a la educación. Nos cuentan las comisiones federales que el estado de la enseñanza en Norteamérica es muy problemático a menos que mejore; hemos perdido no sólo nuestro margen competitivo, sino también nuestra nación.¹

Para quienes han trabajado en el campo de la educación desde hace algo más de unos pocos años, estas preocupaciones no son nuevas. Hacia la mitad de los años cincuenta, las escuelas norteamericanas se consideraban un terreno educativo baldío (Bestor, 1985). Al final de los años cincuenta perdimos la carrera espacial con la Unión Soviética, una pérdida que estimuló al Congreso de los Estados Unidos a proporcionar cientos de millones de dólares para la reforma curricular. En los años setenta, lamentamos la bajada de los resultados del Test de Aptitud Es-

1. Las preocupaciones que describo aparecen semanalmente en los periódicos locales y en publicaciones periódicas de los Estados Unidos. Se han publicado docenas de reportajes nacionales que proclaman la desgraciada situación de la educación norteamericana, desde el comienzo de la década de los ochenta. Véanse, por ejemplo, D.I. Commons (1985), *Who Will Teach Our Children?*; L.M. Branscomb (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*; W.J. Bennett (1986), *First Lessons: A Report on Elementary Education in America*; y L. Alexander (1986), *Time for Results: The Governor's 1991 Report on Education*.

colar (TAE) y nos preocupamos de que el grado de inflación erosionara más nuestros valores. En los años ochenta, vimos a la comunidad de comerciantes intervenir con sus propios medios y la profesión educativa se replanteó la preparación de los profesores.²

Las reacciones a estos estados de la cuestión desembocaron en una variedad de formas. Hubo mucha discusión, pero no acción, sobre aumentar el número de días al año que los alumnos pasan en la escuela. De todas formas, cuarenta y un Estados han fortalecido el currículo para incrementar el número de unidades de relleno requeridas para la graduación y diecinueve Estados examinan ahora a los alumnos en busca de una competencia mínima para la graduación (*Digest of Educational Statistics*, 1989).

También el público ha expresado preocupación y ha pedido responsabilidad pública: en muchos Estados se publicaron en la prensa local los resultados evaluados de los exámenes, realizados sobre la base de una escuela por grados. Los niveles de asimilación de contenidos de los alumnos se expusieron para que todos los vieran, generalmente sin interpretación. Cuando los requerimientos legales y el escrutinio público de los resultados de la prueba no son suficientes para aumentar la asimilación de contenidos, se usa el dinero como incentivo. En California, estaba en alza hasta hace poco un plus para el éxito académico como política del Ministerio de Educación.³ A nivel nacional, el presidente Bush ha propuesto un plan para recompensar a las escuelas destacadas con pagos por sobresaliente.

Quienes tienen una inclinación más académica, fijan la mirada en la investigación. La Office of Education de Estados Unidos, bajo la forma de su secretario de Educación, William Bennett, publicó un folleto titulado *What Works* (1987). Presumiblemente, proporciona a los alumnos formas de investigación para mejorar los resultados escolares. Por los investigadores tenemos noticias de otras maneras de aumentar la asimilación de contenidos de los alumnos. Los profesores se animan a aumentar el tiempo académico en las tareas de sus alumnos (Rosenshine, 1976). Algunos (Slavin, 1983) sugieren cooperativas de aprendizaje, mientras que otros prescriben un proceso en cinco o seis estadios que creen que constituye una enseñanza sobresaliente. En tanto sucede todo esto, los investigadores continúan perseverando en el problema —según parece, intratable— de la mejora escolar; entre titulares de prensa en los cuales se afirma que la educación norteamericana es una vergüenza nacional.

Donde las escuelas universitarias de educación han parecido como demasiado esotéricas y poco prácticas, el hueco ha sido ocupado por las

2. Véase, por ejemplo, el California Business Roundtable Report (1988), *Restructuring California Education: A Design for Public Education in the Twenty-First Century*.

3. Este programa se llama «Cash for CAPS». CAPS se refiere al Programa de Evaluación de California.

organizaciones comerciales, entusiasmadas por ofrecer a los profesores y administradores de escuela una información más útil en cuanto a las técnicas para mejorar casi cualquier aspecto de la práctica que se puede nombrar. Para enseñar mejor está el enfoque Hunter (1982). Para mejorar el currículo está el método Dunn (1978). Para el desarrollo de habilidades mentales está el sistema 4 Mat (McCarthy, 1987). Para mejorar la disciplina en las aulas está el enfoque de la disciplina aversiva. Parece que haya una solución para cada problema, y ya sobran los problemas. Pocas personas parecen estar contentas con el estado global de nuestras escuelas, pero menos todavía parecen saber exactamente qué hacer con ellas.

El enfoque «clásico» para mejorar las escuelas dirige su mirada hacia las universidades para proporcionar el saber de base investigadora que se puede ofrecer a los profesores y a otros profesionales de la educación. El propósito de la investigación es descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que expongan relaciones bastante fuertes, que generen la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras. Gran parte de la investigación educativa se establece sobre la suposición de que el saber, obtenido como el resultado de un estudio cuidadoso, puede llevarse a los educadores a través de las ofertas de los cursos universitarios, los programas de perfeccionamiento, las publicaciones, las conferencias, y el equivalente educativo de los trabajadores de extensión agrícola: las personas que saben y pueden llevar el mensaje a otros. El enfoque clásico ha tardado mucho en caer.⁴

Aunque creo que la investigación «básica» en educación puede ser importante, el mundo educativo ha cambiado durante la pasada década, más o menos, y se han cuestionado los supuestos convencionales sobre investigación y el papel de los investigadores en la mejora de la enseñanza. Un resultado es la revolución que se ha conocido como indagación cualitativa.

No parece especialmente revolucionario decir que es importante intentar entender cómo funcionan los profesores y las aulas antes de re-

4. La utilización del saber generado por una investigación básica en educación, a menudo se ha comparado con la manera en la que los granjeros recibían información de los trabajadores de extensiones agrarias, que habían recibido la información de investigadores de base. La idea es que los investigadores de base en educación transmitirían sus hallazgos a los trabajadores extensivos en educación, quienes, a su vez, informarían de las conclusiones de la investigación a los profesores que trabajan en los programas de perfeccionamiento. Esta manera de utilizar la investigación subestima significativamente las diferencias entre la agricultura y la educación, y coloca a los profesores en un papel pasivo, receptivo. Para una visión crítica de tales procedimientos y las suposiciones sobre las que se asientan, véase H. Broudy (1976), «The Search for a Science of Education».

partir recomendaciones para el cambio. Sin embargo, gran parte de lo que se ha sugerido a los profesores y administradores de escuela se ha propuesto de forma independiente del contexto y, a menudo, por personas que desconocían las prácticas que intentaban mejorar. Si la indagación cualitativa en educación trata de algo, es sobre cómo intentar comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en los que trabajan. Para alcanzar este propósito —y existen otros propósitos igualmente importantes para la indagación cualitativa— es necesario «prestar atención» a las escuelas y las aulas por las que nos preocupamos, observarlas y utilizar lo que vemos como fuente de interpretación y valoración. ¿Por qué, por ejemplo, asumimos que el éxito educativo se fomentará por la ampliación del año escolar, especialmente cuando los que quieren ampliarlo se quejan de que las escuelas concretas no son lugares buenos para que estén los niños? ¿Por qué creemos que destinar mucho tiempo a las tareas es una virtud educativa? ¿No depende de la clase de tareas en que estén ocupados los alumnos? Y si los alumnos estuvieran ocupados en soñar despiertos o en encontrar cosas más interesantes en que pensar, en lugar de ocuparse de lo que está ocurriendo en las aulas, ¿no sería tal conducta un testimonio de su buen juicio? ¿Por qué creemos que elevar los estándares será probablemente útil para fomentar el éxito educativo, o que impartir más matemáticas o ciencia mejorará la educación de los alumnos? ¿Qué tipo de matemáticas? ¿Qué tipo de ciencia? ¿Qué costes de oportunidad se pagan? Pedimos a los profesores que asuman más y más responsabilidades cada año: hace pocos años fue una clarificación de los valores, después una educación familiar, y hoy en día, educación sobre el sida. ¿Es realista esperar más de los profesores sin reducir sus responsabilidades en otras áreas, o es que los profesores tienen demasiado poco que enseñar?⁵

Preguntas como éstas no se responden examinando nuevos métodos de instrucción o escrutando resultados de exámenes exitosos. Requieren una intimidad con lo que ocurre en las escuelas. La enseñanza necesita ser «conocida» en el sentido bíblico del Antiguo Testamento: en directo, en contacto íntimo.

Los resultados de un contacto como éste pueden decirnos mucho de lo que necesitamos saber sobre las escuelas concretas y sobre el trabajo en las aulas. Los estudios de casos individuales se pueden generalizar;

5. Uno de los rasgos preocupantes en el ámbito educativo es la rapidez con que vienen y van las ideas sobre las formas de mejorar la práctica. Parece que cada tres o cuatro años se encuentra una nueva «solución» para estos problemas educativos, aparentemente no tratados con anterioridad. Cuando aparecen estas panaceas se espera que los profesores sigan la nueva pista. De vez en cuando, los profesores veteranos aprenden a ignorar y capear las nuevas modas, y continúan actuando en gran medida como lo han venido haciendo siempre. Al apostar poco por lo que se les ofrece y al haber obtenido poco éxito con lo que se les ofreció en el pasado, han aprendido que la resistencia pasiva es una manera efectiva de enfrentarse a los caprichos cambiantes de la educación.

ésta es una idea que discutiré en el capítulo 8. Además, el estudio cualitativo de aulas *concretas* y profesores *concretos* en escuelas *concretas* hace posible proporcionar una retroalimentación a los profesores, que es fundamentalmente diferente a la clase de información que ellos reciben en los programas educativos de perfeccionamiento o a través de las publicaciones periódicas.

Los programas de perfeccionamiento suelen impartirlos individuos que tienen algo que decir acerca del currículo, del proceso de enseñanza o de la organización de las aulas, pero que no tienen observaciones actuales de la enseñanza de los profesores con quienes hablan. Como resultado, aconsejan, en general, que no se pueden tener en cuenta los puntos fuertes concretos y las debilidades de cada uno de los profesores a los que se dirigen. Esto es como si la rica pero tacaña propietaria de un equipo de baloncesto, intentando ahorrar algún dinero, contratara a un entrenador a razón de un día al mes. El equipo vería al entrenador un día al mes y el entrenador daría sus consejos sin haber visto jugar al equipo. Los programas de perfeccionamiento rara vez se imparten tan a menudo como una vez al mes, y en pocos programas de este tipo los instructores son personas que hayan observado a los profesores en acción. Los instructores necesitarán ser clarividentes para saber qué consejos serán los apropiados para cada profesor.⁶

La indagación cualitativa —en este caso, el estudio de escuelas o aulas— puede proporcionar la doble ventaja de aprender sobre escuelas y aulas, de una manera que sea útil para comprender otras escuelas y aulas, y aprender sobre aulas concretas y profesores concretos de una forma que sea beneficioso para ellos mismos. Los inicios de un trabajo de este tipo en las escuelas se remontan a Matthew Arnold (1968), el inspector de escuela inglés que escribió, con una intuición brillante, acerca de las escuelas del siglo XIX en Inglaterra. El tipo de trabajo que Arnold llevó a cabo ha sido continuado como una moda ejemplar por Her Majesty's Inspectors (HMI), un grupo de inspectores de escuela británicos de élite, auspiciados nada menos que por la reina, para observar las escuelas y profesores e informar a la reina y al Ministerio de Educación y Ciencia británico sobre sus puntos fuertes y debilidades. En Norteamérica, lo más parecido al HMI son los asesores de temario y los inspectores de escuela del condado, pero su expediente no es tan impresio-

6. El reciente resurgimiento del interés por la *investigación activa*, la idea de que los profesores pueden darse a sí mismos la oportunidad de definir los problemas de la investigación e intentar encargarse de ellos, está entre las ideas recientes más prometedoras en relación con la mejora escolar. Para que esto tenga éxito, desde mi punto de vista, será preciso diversificar el papel del profesor, de tal manera que los profesores interesados en este tipo de trabajo tengan la oportunidad, como parte de su normal trabajo diario, de dedicarse a estas actividades. Estas ocupaciones no se pueden llevar a cabo con efectividad si se añaden a una carga de enseñanza que ya es pesada. Para una perspicaz exposición sobre este tema, véase J.M. Atkin (1989), «Can Educational Research Keep Pace with Education Reform?».

nante. Los modelos norteamericanos de supervisión encuentran sus raíces en el mundo industrial. El culto a la eficacia, como nos recuerda Callahan (1962), fue un esfuerzo temprano de Norteamérica para reducir la enseñanza a una rutina práctica. La tarea del supervisor, como la de un jefe de producción en cadena, es controlar que el trabajo se haga bien, y esto se supone que es así cuando se hace de acuerdo con las especificaciones. El tiempo y el avance del estudio se convierten en los métodos mediante los cuales se incrementa la productividad escolar; hasta se creyó que se optimizaría la eficiencia de los trabajadores (profesores) eliminando el avance desperdiciado.

Hemos recorrido un largo camino desde la orientación tiempo-y-avance que caracterizó gran parte de la educación norteamericana durante las dos primeras décadas del siglo xx. El legado de este período fue una concepción hiperracionalizada de la enseñanza, vista como una especie de máquina educativa que puede hacerse más productiva mediante la investigación y la gestión científica. Encontrar el mejor método ha sido una aspiración mantenida durante mucho tiempo, tanto por los enseñantes como por los investigadores de la educación.⁷

El tipo de trabajo que Matthew Arnold realizó en Inglaterra no ha tenido su análogo en Estados Unidos. Nuestra tradición investigadora está más por mantener el taylorismo, la gestión científica sobre la conducta humana, que por mantener las orientaciones interpretativas o cualitativas para mejorar la enseñanza. Pero a mediados de los años sesenta la situación comenzó a cambiar.

Aunque Willard Waller, un sociólogo norteamericano, estudió las escuelas de los años treinta (1932), su trabajo, al igual que los de otros sociólogos como Lynd (1937), no llamó la atención de los investigadores educativos. La tradición investigadora norteamericana en educación surge a partir del trabajo de Edward L. Thorndike. Es específico, se centra en los individuos y se interesa por la enseñanza y la formación de la conducta. Se orienta más hacia el control y menos hacia la interpretación.

En los años sesenta se publicó *Life in Classrooms* (1968) de Philip Jackson. Jackson había dedicado un año a observar las clases del Laboratory School de la Universidad de Chicago, la misma escuela que John Dewey había fundado en 1896. El resultado de las observaciones de Jackson fue un libro lleno de perspicacia y compuesto artísticamente, que se recuerda más por sus metáforas e intuiciones que por la reverencia hacia los datos cuantitativos que ofrece en la segunda mitad del libro.

7. Para una clarificadora exposición sobre los esfuerzos de los educadores estadounidenses para crear un sistema uniforme y efectivo, véase D. Tyack (1974), *The One Best System*. También es relevante para este tema en general L. Cuban (1988), *The Managerial Imperative*.

Al libro de Jackson le siguió pronto el *Complexities of an Urban Classroom* (1968) de Louis Smith y William Geoffrey. Smith, al igual que Jackson, se había formado como psicólogo, y era uno de los más duros, y Geoffrey era el profesor de la clase donde se realizó el estudio. Tanto *Life in Classrooms* como *Complexities of an Urban Classroom* fueron estudios muy importantes, no sólo —quizás ni siquiera principalmente— por sus intuiciones, aunque éstas fueran significativas, sino también por su método: introducirse en la escuela y procurar ver lo que había. Smith continuó su estudio con *Anatomy of Educational Innovations* (1971). Paulatinamente, otros empezaron a reflexionar sobre la educación y desarrollaron trabajos basándose en sus observaciones. Aunque algunos de los trabajos más importantes de los años cincuenta y sesenta sobre la educación se realizaron dentro del academicismo educativo, muchos de ellos estaban firmados por personas que no tenían posiciones fuertes en el ámbito de la erudición educativa, pero, sin embargo, tenían comentarios importantes que hacer. Me refiero, por ejemplo, a Paul Goodman, cuyo *Growing up Absurd* (1960) es un informe mordaz e incisivo sobre la generación Eisenhower, con su meta de poseer dos coches en cada garaje, dos pollos en cada cazuela y una casa en los barrios residenciales. Después, en *Compulsory Miseducation* (1966), Paul Goodman habló sobre el papel de la escuela en la disminución de la inteligencia; y en *Death at an Early Age* (1968), Jonathan Kozol pintó un retrato especialmente conmovedor de las ignominias e injusticias infligidas a niños pequeños negros en la ciudadela académica de Estados Unidos: la ciudad de Boston.

Los autores de estos libros no hicieron esfuerzos para ser conscientemente respetables como estudiosos. En realidad, creo que muchos estudiosos educativos rechazarían sus trabajos, en la actualidad, calificándolos de «románticos» e insuficientemente «rigurosos». Sin embargo, creo que lo que aquellos autores tenían que decir era, a menudo, auténtico y «correcto». Por supuesto, ellos habían estudiado mucho. Lo que todos esos trabajos exponían era otra forma de intentar comprender el mundo de la educación, o, si no el mundo de la educación, una pequeña parte de él. A medida que esta perspectiva empezó a desarrollarse, las cuestiones metodológicas comenzaron a acechar. Realmente, ¿se puede considerar *Death at an Early Age* como una investigación? ¿Cómo se puede probar la validez de un trabajo como éste? ¿Cómo se puede juzgar su fiabilidad? ¿Cómo se considerará su subjetividad? Después de todo, ¿puede la investigación ser un asunto de opinión y ser la opinión lo mismo que el saber?

Una lectura atenta del *Educational Researcher*, el órgano interno de la American Educational Research Association (AERA), revela los principales rasgos de la controversia. ¿Son realmente diferentes por naturaleza la investigación y la evaluación cualitativas de la investigación que se caracteriza por ser convencional o cuantitativa? ¿Se pueden derivar las generalizaciones del estudio de casos individuales? ¿Da esto sentido

a la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa? Las respuestas a estas preguntas difieren mucho.⁸ Smith y Heshusius (1986) se preocuparon por clausurar las conversaciones en un esfuerzo por aminorar las diferencias. En un artículo publicado en 1982 (Eisner, 1982), expuse que la diferencia entre la investigación convencional y lo que se ha llamado investigación cualitativa es una diferencia entre hacer arte y hacer ciencia. Phillips (1987) cree que el término *saber* debería limitarse a los productos de la ciencia y que el *saber artístico* es un *oxymoron*. Lincoln y Guba (1989) creen que la «lucha» por la legitimidad es una batalla entre los paradigmas en competencia, y que el bando que ha dominado el campo de la educación desde principios de siglo no es sólo en gran medida irrelevante para los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, sino que ha ocasionado más problemas de los que ha resuelto. Sin embargo, Miles y Huberman (1984) han realizado un esfuerzo valioso al intentar manejar los datos cualitativos «rigurosamente» —a su entender—, de manera que los resultados de un trabajo así puedan ser de confianza.

El debate sobre estas cuestiones continúa, mientras cada vez hay más estudiosos en el campo de la educación que se sienten atraídos por los tipos de entendimiento que produce la indagación cualitativa.

Connelly y Clandinin (1988), por ejemplo, hacen uso extensivo de los relatos de los profesores para comprender la experiencia de los propios profesores, mientras ellos planifican los currículos y se ocupan de enseñar. Estos relatos son materiales cualitativos a través de los cuales Connelly y Clandinin tienen acceso al carácter de la experiencia de los profesores, que ellos revelan a través de sus narraciones. El interés por la experiencia, en términos que son en gran parte fenomenológicos, se encuentra en el trabajo de Pinar (1988) y en la dirección que ha proporcionado para reconceptualizar la teoría del currículo. Otros estudiosos, como Maxine Greene (1988) y Madeleine Grumet (1988), han demostrado gran interés por los aspectos cualitativos de la práctica educativa, especialmente en sus rasgos fenomenológicos.

No debería sorprender que los esfuerzos iniciales por legitimar la indagación cualitativa, dentro de la comunidad investigadora en educación norteamericana, identifiquen tal indagación con etnografía. La antropología cultural, de la que la etnografía es una parte, es, después de todo, un miembro de la familia de las ciencias sociales, como la psicología o la sociología. Tiene una tradición investigadora y se interesa por el trabajo de campo. Además, los investigadores no necesitan renunciar a sus declaraciones para hacer ciencia si su trabajo es antropológico. Aunque estudiosos en educación antropológicamente cualificados, como Harry Wolcott (1975), señalaron que la mayor parte de lo que pasa en la

8. Para ejemplos de estos debates, véase E.W. Eisner y A. Peshkin (1990), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*.

etnografía educativa en el presente no es antropológico, todavía se ape-
la a la etnografía como modelo.

Creo que existe otro factor que ha apoyado la vuelta de la antropología a la educación: está expuesto en un clásico artículo escrito por uno de los antropólogos más importantes de Estados Unidos, Clifford Geertz (1973). La «descripción gruesa» de Geertz se centra en la naturaleza del método y los propósitos de la etnografía. El propio Geertz, que está influido por estetas como Susanne Langer, llama la atención sobre la cuestión del positivismo ordenado, que ha influido de manera significativa en su propio campo. La descripción gruesa es un intento de interpretar, de hacer aflorar desde debajo de la superficie el aspecto más enigmático de la condición humana: la construcción del significado. Los conductistas, así como los positivistas, no estaban muy interesados en el significado. A sus ojos, el problema consistía en entender cómo conseguir que las personas realizaran tareas concretas. Las teorías del refuerzo y el condicionamiento operante se desarrollaron ampliamente en laboratorios —a menudo con animales— y se aplicaron a las escuelas, donde, dado el modelo industrial que hemos estado utilizando, parecían no sólo admisibles, sino apropiadas. Geertz se interesa por las cuestiones más profundas; de hecho, muchos de sus intereses están en consonancia con los propósitos del Paul Goodman, John Holt y Jonathan Kozol. Los cuatro se interesan por el tipo de significado que las personas dan a sus vidas. Una lectura en profundidad del lingüísticamente elegante y conceptualmente perspicaz capítulo de Geertz sobre la descripción gruesa ayuda a promover el tipo de investigación que empezó a surgir en los años setenta.

Sugería al principio que el movimiento hacia la etnografía, como vía para hacer investigación cualitativa legítima en educación, es comprensible. Como parte de las ciencias sociales, la etnografía es un miembro de la misma familia. Pero la investigación cualitativa y, más en general, la indagación cualitativa, están muy lejos de la etnografía. Los científicos políticos, los historiadores, los sociólogos y los psicólogos clínicos también utilizan la indagación cualitativa. En realidad, la indagación cualitativa influye en los hechos cotidianos de la vida diaria. La indagación cualitativa, y más en general el pensamiento cualitativo, no es una forma de actividad exótica reservada a personas con un talento especial o que están correctamente iniciadas en formas especiales de antropología cultural. Se extiende por nuestros juicios diarios y proporciona las bases para nuestras decisiones más importantes: a quién elige uno como compañero, dónde elige uno vivir, el tipo de carrera que uno quiere ejercer, cómo se relaciona uno con la familia y los amigos. Tales decisiones están guiadas por consideraciones cualitativas. Los ritos y rituales de las iglesias y sinagogas, las celebraciones públicas en las que participamos, la manera en que preparamos la mesa para nuestros amigos y familiares son, en realidad, resultados de la indagación cualitativa.

Las raíces de tales ideas se pueden encontrar en uno de los últimos y principales trabajos de John Dewey. Dewey tenía 74 años cuando fue invitado por la Universidad de Harvard para participar en una serie de conferencias públicas. El tema que eligió fue el arte, y el libro del que aquellas conferencias fueron origen es *Art as Experience* (1934). Aunque ésta, que es la última de sus principales obras, está casi abandonada en las escuelas de educación, proporciona, sin embargo, una perspectiva de la mente, el significado y el método que podría servir perfectamente a quienes estén, como yo, interesados en ampliar las maneras en las que pensamos acerca de la indagación. Para Dewey, el arte no se limita a los objetos que se colocan en los museos, o a las representaciones que se celebran en las salas de conciertos. De hecho, los conceptos esotéricos a menudo interfieren, en su opinión, en nuestras apreciaciones de los papeles extensivos en nuestra vida cotidiana. Dewey nos recuerda que el arte es fundamentalmente una cualidad especial de la experiencia, y que el proceso mediante el cual se vive depende del uso del pensamiento cualitativo. Este modo de pensamiento constituye uno de los caminos por los cuales se manifiesta la inteligencia humana. Dewey escribe:

Cualquier idea que ignora el papel necesario de la inteligencia en la producción de las obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo especial de material: signos verbales y palabras. Sin embargo, pensar en términos de relaciones de cualidades es una exigencia tan severa para el pensamiento como el pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos. En realidad, desde que se manipulan fácilmente las palabras por vías mecánicas, la producción de una obra de genuino arte exige probablemente más inteligencia de la que pone en práctica el, así llamado, pensamiento que circula entre los que se enorgullecen de ser «intelectuales» (pág. 46).

Lo que enseña Dewey es que el arte es descendiente de la inteligencia humana, que no se limita a los objetos de los museos, que penetra en nuestra vida cotidiana y que la habilidad de poseer la forma de la experiencia que Dewey llama «arte» es algo que la cultura en general y las escuelas en particular pueden fomentar.⁹ Condiciones análogas se aplican a la indagación cualitativa en educación: la indagación cualitativa no se limita a lo que las revistas de investigación publican normalmente, es

9. Hay una tendencia general entre personas legas, e incluso entre algunos educadores, que relacionan la realización en arte con algo distinto al resultado del pensamiento. La asociación del arte con una emoción ha sido tan fuerte que, a menudo, se ve el arte como la ramificación de las emociones, y las emociones se han considerado como la antítesis del pensamiento. El temprano reconocimiento del carácter inteligente del pensamiento artístico, llevado a cabo por Dewey, sirve como precursor de algunos de los puntos de vista cotidianos relacionados con variados tipos de inteligencia humana. Véase, por ejemplo, J. Dewey (1931), «Qualitative Thought», en *Philosophy and Civilization*.

un producto de la inteligencia, y la habilidad para realizar tal indagación se puede promover mediante la educación.

Defender, como he hecho, que el pensamiento cualitativo penetra en nuestra vida diaria es hacer una afirmación. El problema al que debo enfrentarme, y al cual mis lectores deben atender, está relacionado con la comprensión de dónde y cuándo ocurre esto. Limitar la indagación cualitativa a conducir la investigación o evaluación es olvidar el papel fundamental que juega en la generación de conciencia. Dado que este punto es tan central en mi tesis, debo ilustrar su presencia en los aspectos prosaicos y profundos de nuestras vidas. Para emprender este viaje debemos empezar por la experiencia.

EXPERIENCIA COMO TRANSACCIÓN Y REALIZACIÓN

La experiencia tiene su génesis en nuestra transacción con las cualidades que constituyen nuestro entorno. Entiendo por cualidades esos rasgos de nuestro entorno que podemos experimentar a través de nuestros sentidos. Mucho antes de que seamos capaces de asignar palabras a esas cualidades que llamamos azul, caliente, alto, ruidoso o espinoso, las experimentamos en su estado anónimo. En función de lo intacto que esté nuestro sistema sensorial seremos capaces de percibir la multitud de cualidades, dentro de nuestras capacidades.

Nuestra capacidad de experimentar cualidades, desde cierta perspectiva, está ya bien desarrollada cuando llegamos al mundo. De hecho, los fetos bien desarrollados son sensibles a los sonidos y pueden experimentar el movimiento antes de nacer.¹⁰ Conforme maduran los niños, sus sistemas sensoriales se diferencian cada vez más. Como resultado, son capaces de experimentar más y más aspectos de su entorno.¹¹ En realidad, la experiencia —nuestra conciencia de algunos aspectos del mundo— es una realización y, a mi entender, es una realización cognitiva. *Aprendemos a ver, o al menos aprendemos a ver aquellos aspectos del mundo sutiles y complejos.* Cuando pensamos en las personas, consideramos que los expertos en algún campo —un radiólogo examinando con rayos X, un gemólogo inspeccionando un diamante, un director dirigiendo una orquesta, un psicólogo clínico escuchando a un cliente— es obvio que oyen y ven más que nosotros. También saben más sobre la historia y antecedentes de los objetos y personas que atienden, pero, antes de que ellos pudieran descubrir esas cuestiones, han tenido que in-

10. El buen desarrollo de la sensibilidad del feto a los estímulos sensoriales se discute con detalle en M.C. Robeck (1978), *Infants and Children: Their Development and Learning*.

11. En particular, los psicólogos de la Gestalt han enfatizado el proceso de la diferenciación perceptiva, un proceso mediante el cual se perciben cada vez más las sutiles distinciones entre los cualidades del mundo. Véase, por ejemplo, el trabajo de R. Arnheim (1954), *Art and Visual Perception*.

teresarse por sus cualidades. La incapacidad para experimentar estas cualidades no deja terreno para una reflexión más profunda. Sólo podemos calcular e interpretar lo que podemos experimentar. Al nivel más sofisticado llamamos a estas personas «expertos», un concepto central en este libro.

Otra consideración en cuanto a la percepción de las cualidades. A menudo tendemos a experimentar cualidades como objetos etiquetados: «árbol», «silla», «aula», «profesor», etcétera. Esto sucede porque nos movemos instantáneamente desde las cualidades que somos capaces de ver hacia su clasificación y etiquetaje. Establecemos categorías. Desde luego, establecer categorías es útil: por las categorías conocemos las «especies» de nuestra experiencia. Pero establecer categorías también puede ser un estorbo cuando extingue el derecho de redimir, como normalmente hace, la exploración de cualidades que constituyen *este* aula, *ese* estudiante, *esta* escuela en particular. Si nuestra experiencia perceptiva fracasa por la clasificación, nuestra experiencia se atenúa; no experimentamos todo lo que podemos. Dewey (1934) distingue dos modos de atención. Llama *reconocimiento* al proceso de establecer categorías y *percepción* al proceso de exploración visual. El arte, como la ciencia, es una de las herramientas que utilizamos para ayudarnos a mantener viva nuestra percepción.

Los aspectos cualitativos de la experiencia no sólo están sujetos a prestar atención a las cualidades de afuera, sino que también se manifiestan en las cosas que hacemos y realizamos. Los pintores realizan juicios cualitativos acerca de lo que ellos crean sobre el lienzo, los compositores piensan cualitativamente cómo su indagación musical genera esos sonidos diseñados que culminan en una partitura musical, los coreógrafos diseñan bailes pensando en términos de espacio y movimiento. Aunque las manifestaciones del pensamiento cualitativo investigan su apoteosis en las bellas artes, sus raíces están, creo, en las tareas corrientes de la vida diaria.

Consideremos la creación de una ensalada. Las ensaladas se dan típicamente por sentado: entiendo que no son locuciones comunes que alguien *crea* una ensalada o que puede ser creativo al hacer una ensalada. Muchas ensaladas se conocen a partir de estereotipos culturales: otras ensaladas que hemos conocido. De hecho, las posibilidades son infinitas. En nuestra imaginación podemos visualizar nuevas sabrosas posibilidades, podemos imaginar lo que puede ser, pero aún no es. También podemos considerar los ingredientes que tenemos a mano y los que podemos adquirir. Dentro de la interacción de imaginación y realidad nos ponemos a trabajar. Las opciones disponibles son múltiples. No sólo podemos decidir qué utilizar, sino también cómo preparar lo que hemos decidido utilizar. ¿Cómo cortaremos los vegetales? ¿Qué proporción de cada ingrediente añadiremos? ¿Cómo dispondremos los ingredientes —mezclados, por capas, en filas sobre una bandeja plana—? ¿Y el aliño —qué tipo, cuánto, servido directamente sobre los vegetales o aparte—? Cada ima-

gen sobre lo deseable requiere una atención, una reflexión y una especulación sobre las cualidades de las potenciales ensaladas alternativas. La ensalada común no es ahora simplemente el producto de una receta conocida, sino un intento de invención creativa para deleitar nuestros sentidos: gusto, vista, tacto y olfato. Percibimos e imaginamos, comparamos y contrastamos. Estimamos el tiempo y coste de cada alternativa. Actuamos, controlamos y calculamos. Al final, nuestra ensalada refleja nuestras ambiciones culinarias, el grado en que nuestra destreza hace nuestras ambiciones realizables, y el alcance hasta donde nuestra imaginación y nuestra sensibilidad nos permiten innovar y controlar lo que hemos hecho. De esta manera, nuestra humilde ensalada puede ejemplificar la solución del problema de las cualidades sofisticadas. Las cualidades de lo que hemos hecho reflejan el alcance de lo que hemos conseguido.

Las ensaladas son cosas que uno hace y requieren poner atención sobre las cualidades. Otra de estas «cosas» es una conversación, y la conversación está más cerca de la enseñanza. Ser competente en el arte de conversar significa saber cuándo pararse y qué hay que enfatizar cuando hablamos, saber cómo oír lo que se escucha, y ver la expresión del cuerpo, la voz y el gesto. Requiere poner especial atención a las distintas señales cualitativas que las personas nos proporcionan y, a su vez, ser capaces de expresar en términos similares estas cualidades que mantienen la conversación viva e interesante.

El buen conversador —y el buen profesor— sabe cómo experimentar y reacciona a una amplia colección de significados, muchos de ellos no verbales. Después de todo, casi cualquier frase —como «¿Cómo lo has hecho?»— puede conllevar una amplísima colección de significados dependiendo de las palabras que se enfaticen. El énfasis es un aspecto del control de las cualidades. «¿Cómo lo has hecho?» «¿Cómo lo has hecho?» «¿Cómo lo *has* hecho?» «¿Cómo lo *has* hecho?» Cualquier transcripción escrita de un discurso en una clase que omita tal énfasis es como no informar. Sólo una parte del significado de cualquier conjunto de palabras reside en su, así llamado, sentido literal. Comprender qué funciona en las escuelas y aulas requiere sensibilidad hacia cómo se dice y se hace algo, no sólo a qué se dice y hace. En realidad, el qué depende del cómo.

Los más diestros en el tratamiento cualitativo del lenguaje son los escritores. Cuando su habilidad es grande, nos proporcionan material y nos ayudan a comprender, paradójicamente, lo que las palabras no pueden explicar. Consideremos las palabras de Elie Wiesel. Siendo un niño durante la Segunda Guerra Mundial, Wiesel (1969, 1970, 1972, 1978) pasó cuatro años de su vida en Buchenwald, un campo de exterminio nazi, en el cual dos millones de personas fueron gaseadas de manera sistemática hasta morir, y sus cadáveres quemados en hornos. ¿Cómo llegaremos a conocer estos hechos? Pertencen al pasado. ¿Cómo rememoraremos —o podremos rememorar— lo que experimentaron quienes

se encontraban allí? ¿A través de qué signos podremos participar, aunque sea de manera indirecta, de su realidad y de esta manera saber, siempre vagamente, qué sintieron? Las palabras de Elie Wiesel contienen algo que enseñar a quienes estamos interesados en la descripción cualitativa en las escuelas y otras instituciones. Prestemos atención a lo que escribe Wiesel:

Nunca olvidaré esa noche, la primera noche en el campo, la que ha convertido mi vida en una larga noche, siete veces maldita y siete veces sellada. Nunca olvidaré ese humo. Nunca olvidaré las caritas de los niños, cuyos cuerpos vi convertidos en volutas de humo bajo un silencioso cielo azul.

Nunca olvidaré esas llamas que consumían para siempre mi fe.

Nunca olvidaré el silencio nocturno que me privó, para la eternidad, del deseo de vivir. Nunca olvidaré esos monumentos en los que yo asesiné a mi Dios y mi alma, y convertí mis sueños en polvo. Nunca olvidaré esas cosas, ni siquiera si estoy condenado a vivir tanto como el propio Dios. Nunca.

Los barracones que hicimos para meternos eran muy largos. En el techo había algunos tragaluzes teñidos de azul. La antesala del infierno debe ser como esto. ¡Demasiados hombres locos, demasiados gritos, demasiada brutalidad bestial!

Había docenas de prisioneros para recibirnos, con porras en las manos, arremetiendo contra cualquier parte, contra cualquier persona, sin razón. Órdenes:

«¡Desnudaos! ¡Rápido! ¡Los! Conservad sólo en las manos los cinturones y los zapatos...»

Teníamos que arrojar la ropa al fondo de los barracones. Ya había allí un gran montón. Trajes nuevos y viejos, abrigos rasgados, andrajos. Para nosotros esto era la verdadera igualdad: la desnudez. Tiritando por el frío.

Algunos oficiales de las SS se paseaban por la habitación, buscando hombres fuertes. Si estaban interesados, ¿quizá convendría hacerse pasar por robusto? Mi padre pensó lo contrario. Era mejor no atraer su atención. Nuestro destino sería, entonces, el mismo que el de los otros. (Después llegamos a comprender que hizo lo correcto. Quienes fueron seleccionados ese día, fueron alistados en el Sonder-Kommando, la unidad que trabajaba en los crematorios. Bela Katz —hijo de un tendero importante de nuestra ciudad— había llegado a Birkenau con el primer transporte, una semana antes que nosotros. Cuando se enteró de nuestra llegada, se acercó hasta nosotros para darnos su palabra de que, habiendo sido elegido por su fuerza, tuvo que echar el cuerpo de su padre en el horno crematorio.)

Los golpes continuaban lloviendo sobre nosotros.

«¡Al barbero!»

Con el cinturón y los zapatos en la mano, me dejé arrastrar hasta los barberos. Nos cortaban el pelo con maquinillas y nos afeitaban todo el pelo del cuerpo. El mismo pensamiento zumbaba todo el tiempo en mi cabeza: que no me separasen de mi padre.

Libres de las manos de los barberos, empezamos a vagar con la multitud, encontrando a amigos y conocidos. Estos encuentros nos llenaban de alegría —sí, alegría—: «¡Gracias a Dios! ¡Estás vivo todavía!».

Pero otros estaban llorando. Utilizaban todas las fuerzas que les quedaban para llorar ¿Por qué se dejaron llevar aquí? ¿Por qué no podían haber muerto en sus camas? Los sollozos ahogaban sus voces.

De repente alguien lanzó sus brazos alrededor de mi cuello en un abrazo: Yechiel, el hermano del rabino de Sighet. Estaba sollozando amargamente. Me pareció que estaba llorando de alegría por continuar con vida (Wiesel, 1969, págs. 44-46).

En estos pocos párrafos, Wiesel crea un texto que nos permite visualizar y sentir la desesperación que caracterizó su llegada a Buchenwald. La frase «nunca olvidaré...», repetida siete veces, crea una cadencia que confiere al término «nunca» un sentido interminable, una recapitulación enfática diseñada para realzar la intensidad de un ya intenso momento. A través del ritmo del lenguaje, la imagen de los barracones y la desnudez de sus cuerpos, la vulnerabilidad de los prisioneros se hace palpable. La cadencia, la imagen y el *innuendo*, en estos pocos párrafos graba, mantiene y proporciona las imágenes a través de las cuales podemos, de manera indirecta, sentirnos afectados por la escena. Lo que tenemos aquí es un tipo de retrato, pintado en un texto, que genera la poderosa imagen visual de una pesadilla.

La creación de un retrato así depende de la habilidad del escritor para experimentar las cualidades del lugar, conceptualizar sus relaciones, experimentar las furtivas cualidades dominantes que permiten esas relaciones, y, lo que no es menos importante, imaginarlas e interpretarlas a través del texto. El episodio, como vivido, ha pasado; el texto, como escrito, vive. De esta manera lo cualitativo se utiliza en dos sentidos. El primero es la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos; comprender cómo fueron. El segundo es su representación, en el caso de Wiesel, a través del texto.

Puede parecer extraño estar leyendo un libro sobre indagación cualitativa y educación, en el cual los primeros temas que llaman la atención son una ensalada y un campo de exterminio puesto en funcionamiento por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Tengo dos razones para utilizar estos ejemplos. La primera es que quisiera mostrar que los escritores que intentan ofrecer a sus lectores la posibilidad de sentirse afectados por un acontecimiento, aunque sea tan repugnante como un campo de exterminio, pueden de alguna manera crear un texto que haga posible la participación indirecta. La experiencia del campo y la forma del texto deben tener alguna congruencia experimental. En segundo lugar, como indicaba antes, quisiera mostrar que las consideraciones cualitativas en asuntos humanos no se limitan ni a lo horrendo ni a lo exótico. Son una parte ubicua de la vida y se manifiestan allí donde experimentamos las cualidades del entorno, aunque sea algo

tan simple como una ensalada. Las cualidades son cualidades para la experiencia. La experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, la aprehensión inteligente del mundo cualitativo, *obtenemos sentido*.

RASGOS DE LA INDAGACIÓN CUALITATIVA

Hasta ahora mi exposición ha explorado una serie de cuestiones. Esto puede ser práctico, creo, para destilar y recapitular las más importantes de ellas y, con posterioridad, indicar específicamente qué significa investigación cualitativa en el contexto de la educación.

En primer lugar, nuestro sistema sensorial es el instrumento mediante el cual experimentamos las cualidades que constituyen el entorno en que vivimos. Para que se obtenga la experimentación, las cualidades deben estar presentes, ya sea en el ambiente o a través de una imaginación activa.

En segundo lugar, la capacidad de experimentar cualidades requiere algo más que su presencia. La experiencia es una forma de la realización humana y, como tal, depende de una actuación de la mente; la experiencia cualitativa depende de las formas cualitativas de la indagación. *Aprendemos* a ver, oír y sentir. Este proceso depende de la diferenciación perceptiva y, en materia de educación como en otras formas de contenido, la capacidad para ver, sutil pero significativa, es crucial. A menudo nos referimos a quienes son capaces de hacerlo como perspicaces.

En tercer lugar, la indagación cualitativa no se dirige sólo hacia aquellos aspectos del mundo «de afuera», sino que también se dirige a los objetos y hechos que somos capaces de crear. Las ensaladas, las sinfonías y las conversaciones requieren el ejercicio del pensamiento cualitativo. Porque la selección y la organización de las cualidades pide un criterio cualitativo, la enseñanza y los libros de texto, la arquitectura escolar y la distribución de las aulas, todo ello está bajo la influencia de las consideraciones cualitativas. Ser hábil en cuestiones cualitativas requiere la capacidad de experimentar o crear cualidades que merecen experimentarse. En su forma más elevada, llamamos a esta experiencia arte.

En cuarto lugar, una de las formas más útiles de indagación cualitativa, para lo que me propongo, se encuentra en la literatura. Los escritores exponen las capacidades de transformar la propia experiencia en una forma pública llamada texto, la cual, cuando se construye de manera artística, nos permite participar de un estilo de vida. Llegamos a conocer una escena en virtud de lo que ha hecho el escritor. De esta manera, el escritor comienza con cualidades y termina con palabras. El lector empieza con palabras y finaliza con cualidades.

Por último, los textos pueden tomar diferentes formas. Literalmente, un texto escrito puede hacer lo que el tratamiento figurativo del len-

guaje no puede; la poesía puede decir lo que la prosa no puede comunicar, y viceversa. Las culturas de todo el mundo han proporcionado a sus habitantes los recursos necesarios para transformar la experiencia en una forma pública, de manera que otros puedan experimentarla. Aunque dos experiencias nunca pueden ser idénticas, el tipo de texto que uno crea establece la diferencia, y esta diferencia es epistémica. En parte, llegamos a conocer el mundo en virtud del texto que leemos, las imágenes que vemos y las canciones que cantamos.

¿Qué tienen que ver las ensaladas y el Holocausto con la indagación en educación? Exactamente esto. Los problemas que acosan nuestras escuelas están tratados, típicamente, por unos políticos que tienen poco conocimiento directo de ellos. Como resultado, nos ofrecen «soluciones» a estos problemas que no sirven. Nos dicen que con la ampliación de la jornada escolar y del año escolar incrementaremos los niveles de éxito. Nos dicen que elevando las expectativas, la realización de los estudiantes se elevará. Nos dicen que la posición de nuestro país en el mundo está siendo amenazada porque nuestros estudiantes no alcanzan un nivel suficientemente elevado, en comparación con los estudiantes de otros países. Nos dicen que si los padres pueden elegir las escuelas a las que van sus hijos, la competencia entre las escuelas elevará la calidad de la enseñanza.

Para saber si pasar más tiempo en las escuelas es bueno para los niños, necesitamos saber qué sucede en las escuelas. Si las escuelas son realmente lugares pobres para que estén los niños, lo último que queremos hacer es tenerlos allí pasando más tiempo. Para saber cómo son las escuelas, conocer sus fuerzas y sus debilidades, necesitamos ser capaces de *ver* lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz. Necesitamos alcanzar el nivel de un crítico en conocimiento educativo para reconocer lo que cuenta, y necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a quienes tienen interés en nuestras escuelas. Elevar las puntuaciones de los exámenes con exámenes de múltiple elección puede ser realmente una posibilidad. Pero, ¿qué significa esto desde una perspectiva educativa? Sólo valorando la calidad de la enseñanza y la significatividad del contenido de lo que se enseña podremos estar en posición de establecer tales criterios. Esto requiere una valoración de la educación en términos similares a aquellos con los que los críticos valoran novelas, películas, poesía y arte. Requiere criterio. Un cuerpo escolar no está determinado por el recuento del número de páginas en un artículo o el número de artículos en una publicación académica. Los juicios cualitativos deben hacerse, y tales juicios dependen del conocimiento en el campo en el que se realiza el trabajo.

Cuando nos dicen que los profesores deben elevar sus expectativas con respecto a los alumnos, necesitamos saber si en este momento esas expectativas son demasiado bajas. Una manera de descubrirlo es pre-

guntar a los profesores qué esperan. Una manera mejor es observarlos mientras enseñan. Para *ver* lo que observamos necesitamos ser capaces de prestar atención a las señales implícitas, así como a las señales explícitas, que proporcionan los profesores. Dicha mirada depende de las formas cualitativas del pensamiento. Quienes no pueden ver nada, excepto lo más obvio, parecen ser de poca ayuda para determinar qué son las escuelas, cómo funcionan las clases o cómo enseñan los profesores. ¿Son demasiado bajas las expectativas de los profesores? Hoy por hoy no lo sabemos.

La conexión entre escuelas, campos de exterminio y ensaladas se encuentra en la atención que se presta a las cualidades del material o a la situación sobre la cual queremos hablar o escribir. El pensamiento cualitativo se emplea para enseñar, así como para hacer ensaladas. Se da en las relaciones que establecemos con los demás, así como en el entorno que creamos para nuestros niños. Para crear prosa hablada, enseñanza cualificada y relaciones constructivas, necesitamos prestar atención a las cualidades que las constituyen colectivamente. Esta atención fomenta la comprensión. En el caso de la educación, proporciona el tipo de comprensión que necesitamos para crear mejores escuelas y evaluar los resultados de nuestros esfuerzos. No se puede decir todo con la puntuación de un examen; para algunas cosas necesitamos formas literarias. Este libro trata del proceso para asegurar tal comprensión mediante la construcción, sobre una tradición existente en arte y humanidades, de una tradición que, generalmente, ha sido rechazada como forma de comprensión y mejora de la práctica educativa. Nuestro próximo paso será preguntar sobre los rasgos de este trabajo. ¿Qué hace cualitativo a un estudio? Enseguida volveremos a ese tema.

Capítulo 2

¿QUÉ HACE CUALITATIVO A UN ESTUDIO?

La forma artística se corresponde con las formas dinámicas de nuestra vida sensorial directa; las obras de arte son proyecciones de un «sentimiento vital», como lo llama Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de los sentimientos que se formulan para que las concibamos.

SUSANNE LANGER

LA PRIORIDAD DE LA EXPERIENCIA

Toda indagación *empírica* se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas. La verdad o falsedad de las reivindicaciones que uno hace quedan determinadas por las relaciones que tienen con las cualidades a las que supuestamente se refieren. Estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia. La palabra *empírico* deriva del latín *empericus*, que viene del griego *emperikós*, «experiencia». Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo.

Pues si el tema estuviera del otro lado, no habría diferencia entre los estudios a los cuales nos referimos como cuantitativos y aquellos que consideramos cualitativos. Sin embargo, tanto en nuestros huesos como en nuestras cabezas, sabemos que no son lo mismo. El propósito de este capítulo es describir los rasgos de la investigación cualitativa. Para hacer una cosa así de manera sólida es necesario construir un argumento de abajo a arriba. El primer escalón es la idea de que la experiencia depende de las cualidades, y que toda indagación empírica está básicamente enraizada en ellas.

La consecuencia de esta observación no es sólo que el saber del mundo empírico es cualitativo, sino también que nos enfrentamos con la formidable tarea de intentar representar lo que hemos llegado a saber a través de cualquier medio. El medio más común que utilizamos es el lenguaje. Un rasgo del medio es que hace de intermediario, y cualquier cosa que media cambia lo que comunica; el mapa no es el territorio y el

texto no es el suceso. Aprendemos a escribir y a dibujar, bailar y cantar, en razón a *re-presentar* el mundo como lo conocemos.¹

Lo que seamos capaces de representar depende de dos factores clave. El primero es la forma de la representación que deseamos utilizar. El mundo que somos capaces de crear en un texto es un mundo diferente del que podemos presentar en una fotografía. El segundo, el armazón conceptual que empleamos dirige nuestra atención a maneras particulares y, por lo tanto, lo que experimentamos se forma a través de este armazón. De esta manera, las preguntas que hacemos, las teorías que utilizamos, guían nuestra indagación; en realidad, lo que llegamos a saber sobre el mundo está influido por las herramientas de que disponemos. Un punto importante, pero sutil, es que el lenguaje, como cualquier otra forma de representación, es constitutivo de experiencia, y no es meramente un comunicador de ella. El lenguaje conforma, enfoca y dirige nuestra atención: transforma nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública.

La implicación de estas ideas es que la decisión de estudiar y describir el mundo educativo, mediante lo que denominamos sociología, influye en lo que estudiamos. Lo hace de diversas maneras. En primer lugar, conforma el contenido de la experiencia proporcionando las categorías y teorías que definen lo que es de interés. Los sociólogos se preocupan por muchos aspectos de los grupos humanos, pero no por todos. En segundo lugar, la decisión de estudiar la educación a través de la sociología conforma las maneras en las que se representa la experiencia, porque la forma utilizada para comunicar la comprensión sociológica es de carácter lingüístico. En tercer lugar, conforma tanto el enfoque como el mensaje, porque normalmente recoge una epistemología y, por lo tanto, tiende a descuidar aquello que no se corresponde con criterios convencionales para un trabajo aceptable dentro de la comunidad sociológica. El método y el medio no son instrumentos pasivos a la hora de transmitir un mensaje.

Además, ya sólo como formas sociológicas de indagación (ejemplo que he utilizado únicamente por conveniencia), influyen en el contenido de la experiencia, de la misma manera que las demás ciencias sociales. Los científicos políticos se interesan por el poder, la coalición y el cambio; los psicólogos por el refuerzo, el ego y los esquemas; los sociólogos por la afiliación, el estatus y los roles; los antropólogos por el parentesco, la cultura y los rituales, etcétera. Cada disciplina define sus propios intereses, utiliza sus propias categorías, especifica sus propios propósitos y, de este modo, crea su propio mundo (Goodman, 1978). De

1. El concepto de representación no se debería interpretar en este libro como la creación de una imagen isomórfica del mundo percibido. El proceso de *re-presentación* es un proceso de interpretación, una reconstrucción, y como tal reconstituye la experiencia a partir de lo que la origina. No tenemos ningún espejo de la naturaleza.

cualquier forma, tienen en común la utilización de los métodos cualitativos. La indagación cualitativa no pertenece a una única disciplina.

Aunque las ciencias sociales, así como la historia y la literatura, utilizan el lenguaje para describir el mundo, lo hacen de manera particular. Una forma del lenguaje es la proposicional. El discurso proposicional se construye con aserciones y tiene relaciones sujeto-predicado. En las aproximaciones convencionales a la investigación y la evaluación, tal discurso enfatiza el uso denotativo del lenguaje y el sentido literal como ideal. La definición operacional —definir términos con respecto a las maneras en que se pueden medir— es un importante método para conseguir precisión. En realidad, existe cierta relación con el lenguaje matemático como epítome de la precisión en la representación.

Otra forma de conseguir precisión con el lenguaje es disminuir sus rasgos afectivos y personales. Algunas ciencias sociales todavía enfatizan la importancia de neutralizar el tono al escribir artículos de investigación. La presencia del tono se considera algo inconveniente. En esta actitud se manifiesta la advertencia (afortunadamente menos destacada que antes) de utilizar la tercera persona del singular o la primera persona del plural en los escritos científicos, referirse a las personas estudiadas como sujetos y evitar las metáforas y comparaciones. Volveré a estos temas cuando me refiera a las cuestiones de la subjetividad y la objetividad en la investigación; por ahora, el propósito es que la descripción del mundo que las ciencias sociales estudian debe hacerse, con el tiempo, pública a través de las formas de representación. El lenguaje constituye una de estas formas, y las maneras en que puede utilizarse el lenguaje son múltiples.

Los novelistas, dramaturgos y poetas, por ejemplo, también utilizan el lenguaje para describir e interpretar lo que ellos han experimentado. Pero el uso que hacen del lenguaje rara vez es literal. Los novelistas, por ejemplo, utilizan tramas, metáforas, cadencias y estilos indirectos como método para contar sus historias. Sus razones tienen que ver con las funciones especiales que estas estrategias lingüísticas ponen en marcha. El potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana, es tremendo, tanto que no queda restringido a un grupo cerrado de convenciones lingüísticas. Consideremos las diversas formas en que funciona el lenguaje en el siguiente texto:

El pueblo de Holcomb está situado entre los altos trigales del oeste de Kansas, una zona solitaria que el resto del Estado llama «ahí afuera». A unos 110 km al este de la frontera de Colorado, el campo, con su cielo azul oscuro y el aire seco del desierto, tiene una atmósfera que se parece más al Lejano Oeste que al Medio Oeste. El acento local está matizado con un deje de la pradera, una nasalidad de rancho, y los hombres, la mayoría de ellos, llevan pantalones estrechos, sombreros tejanos y botas puntiagudas de tacón. La tierra es llana y

las vistas son asombrosamente extensas; los caballos van en manadas, y un grupo blanquecino de elevadores de trigo se alza con la elegancia de los templos griegos, visible mucho antes de que el viajero lo alcance.

Holcomb también se puede ver desde largas distancias. No hay mucho para ver, sólo un grupo confuso de edificios divididos en el centro por las principales vías del ferrocarril de Santa Fe, una aldea fortuita, limitada al sur por el estrecho pardo del río Arkansas (que ellos pronuncian «Ar-kan-sas»), al norte por la autopista, ruta 50, y al este y oeste por tierras de praderas y campos de trigo. Después de que llueva, o cuando deshuela, las calles sin nombres, sin sombras, sin pavimento, cambian del polvo nauseabundo al barro. Al final de la ciudad hay una construcción antigua de viejo estuco, cuyos cimientos soportan una señal eléctrica —BAILE—, pero el baile cesó hace mucho tiempo y el anuncio ha estado apagado durante muchos años. Cerca se encuentra otro edificio con un cartel insólito, de oro desconchado, colgado sobre una ventana sucia que anuncia: BANCO DE HOLCOMB. El banco cerró en 1933 y sus dependencias se han convertido en apartamentos. Es una de las dos «casas de apartamentos» del pueblo; la otra es una mansión decadente conocida como «Casa de los profesores», porque allí viven una buena parte de los profesores de la escuela local. Pero la mayoría de las casas de Holcomb son construcciones de madera con un solo piso y porche.

Abajo, en la estación, la encargada de Correos, una mujer demacrada que utiliza una chaqueta de cuero, tejanos y botas de *cowboy*, se encarga de la destartalada estafeta. La estación, con su desconchada fachada pintada de color púrpura, es igualmente melancólica; el Jefe, el Superjefe y el Capitán pasan cada día, pero estos conocidos trenes nunca paran allí. No se detiene ningún pasajero —sólo algún mercancías ocasionalmente. Arriba, en la autopista, hay dos gasolineras, una de las cuales funciona además como tienda de comestibles, mientras que la otra, muy poco surtida, funciona como café —el Café de Hartman, donde la señora Hartman, la propietaria, sirve bocadillos, café, refrescos y cerveza de 3,2°. En Holcomb, como en el resto de Kansas, impera la «ley seca».

Y esto, realmente, es todo (Capote, 1965, págs. 3-4).

Debería señalarse que *A sangre fría*, de Truman Capote, es una historia verídica. Describe, con cierta licencia literaria, lo que ocurrió «una mañana a mediados de noviembre de 1959». Esto es lo que algunos críticos han llamado «periodismo literario» (Wolfe, 1973). De cualquier manera, mi propósito aquí no es clasificar un género, sino mostrar de qué manera ambienta un escritor un escenario que permita al lector alcanzar un sentido de la escena y el modo en que, en el caso de Capote, se cometerá un asesinato.

Las escuelas tienen también modos, y muestran escenas de gran teatralidad que los políticos y quienes procuran mejorar las prácticas conocen. Los métodos mediante los cuales un saber de este tipo se hace posible son el ojo ilustrado —se ve la escena— y la capacidad para cons-

truir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí.

Las ideas que se acaban de expresar tienen varias implicaciones. En primer lugar, en principio es posible escribir un texto, incluso uno nacido de la imaginación, que ilustre o ejemplifique algunos aspectos importantes del mundo. A través de la imaginación, el escritor crea, por ejemplo, una novela que comunique un retrato íntimo de hechos que en realidad no ocurrieron, pero podían haber ocurrido. O el escritor crea un texto que represente hechos que no le ocurrieron, pero que le ocurrieron a otros. También hay escritores, como Capote, que escriben con una licencia artística sobre hechos que en efecto ocurrieron, pero que fueron reconstruidos con posterioridad. Y existen también quienes seleccionan situaciones particulares para estudiar y utilizan métodos premeditados que permitan a otros reproducir lo que ellos han dicho sobre esos acontecimientos. El ejemplo más sistemático de este procedimiento se encuentra en el experimento de laboratorio. De este modo, existe una especie de continuo que va desde la ficción «verdadera» —la novela, por ejemplo— a lo fuertemente controlado y cualitativamente descrito en los experimentos científicos. En cualquiera de los dos extremos de este continuo se tiene la capacidad de informar de manera significativa. La investigación y la evaluación cualitativas se localizan hacia el extremo narrativo del continuo, sin ser ficción en el sentido estricto del término.

AFIRMACIÓN VERSUS EXPRESIÓN DEL SIGNIFICADO

Los filósofos orientados hacia la estética han prestado atención a la manera en que formas contruidas cualitativa y artísticamente pueden expresar los significados. Uno de ellos es John Dewey. Dewey establece una distinción importante entre formas que afirman significados y aquellas que los expresan. En su *Art as Experience* (1934), dice:

El problema que tenemos entre manos puede ser concretamente dibujar una distinción entre expresión y afirmación. La ciencia afirma significados; el arte los expresa. Las afirmaciones disponen las condiciones bajo las cuales puede darse la experiencia de un objeto o situación. Una afirmación es buena, es decir, efectiva, según el grado en que estas condiciones se afirman, en tanto que caminos que pueden utilizarse como direcciones en las cuales uno puede llegar a una experiencia.

Lo poético como distinto de lo prosaico, lo estético como distinto de lo científico, la expresión como distinta de la afirmación, hacen algo diferente para dirigirnos hacia una experiencia: la constituyen (pág. 84).

La posición que Dewey plantea aquí hace eco en la distinción que establece Susanne Langer entre *símbolos representativos* y *símbolos*

presentativos. Para Langer (1942), los símbolos representativos, como los significados afirmados de Dewey, son símbolos que *apuntan* a los significados que intentan comunicar. El discurso proposicional, un ejemplo fundamental, dirige la atención de los lectores u oyentes hacia sus referentes. La frase «El gato está sobre el sofá» es, en un sentido, un conjunto de instrucciones que indican qué hay que esperar si se utiliza la afirmación como guía. Las palabras no expresan por sí mismas la «gatidad», «sobreidad» o «sofoidad». Para que estos significados puedan expresarse, en tanto que contrastados con lo afirmado, debe crearse una forma que presente directamente la cualidad de la experiencia que el autor o el hablante desean comunicar; aquí es donde la tarea se convierte en artística. De esta manera, cuando Dewey dice que la ciencia afirma significados y el arte los expresa, quiere decir, utilizando la terminología de Langer, que los símbolos utilizados por la ciencia son representativos, mientras que en arte esos símbolos son presentativos. Los símbolos representativos son, por así decirlo, transparentes. Nos trasladamos a sus referentes a través de ellos. Los símbolos artísticos son opacos. No los utilizamos para trasladarnos a sus referentes, sino que obtenemos, a partir de ellos, directamente los significados que muestran. Puede observarse una ilustración de este tema en los tratamientos gráficos que se hacen a continuación de la palabra gato:



FIGURA 1

En el primer modelo, la palabra *gato* es estrictamente denotativa y convencional. Aunque la letra tipo Bodoni tiene, en efecto, una cualidad expresiva, su tipografía está tan extendida que solemos desatender su forma y nos relacionamos antes con el significado denotativo de la palabra que con la interacción entre denotación y forma. En el modelo uno la palabra *gato* es un signo cuyo referente podemos imaginar sin dificultad.

El modelo dos muestra un estado de cosas diferente. Aquí las letras G-A-T-O son todavía legibles. Sin embargo, la forma utilizada para escribir *gato* en la versión dos es muy diferente de la versión uno. En el modelo dos experimentamos algunas de las cualidades melosas y felinas de los gatos. Esta versión de *gato* representa un aspecto de la «gatidad» del gato. Las palabras o, más exactamente, el tratamiento de las letras dentro de una palabra, dicen tanto como las letras consideradas desde una perspectiva literal.

El modelo tres posee rasgos expresivos, pero la cualidad dominante de estos rasgos es totalmente distinta a las ejemplificadas en los modelos uno y dos. Aunque tanto las letras como la palabra siguen siendo idénticas, la manera en que se trata cada modelo expresa un significado distinto. El modelo tres nos muestra un gato —o al menos un aspecto de la «gatidad»— muy diferente del modelo dos.

SEIS RASGOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Vuelvo ahora a la enumeración y descripción de los rasgos que hacen cualitativo a un estudio. Existen seis rasgos, cada uno de los cuales contribuye de manera distinta a formar el carácter global del estudio cualitativo.

Primero, los estudios cualitativos tienden a estar *enfocados*. En educación, aquellos que realizan la investigación cualitativa llegan a las escuelas, visitan las aulas y observan a los profesores. Deben observar a los consejos escolares en acción, ver cómo juegan los niños y frecuentar el parque local para conseguir el material que necesitan. Pero el enfoque que yo describo no se limita a los lugares en los que los humanos interactúan, también incluye el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas, la ubicación de las vitrinas de trofeos escolares y el diseño de los comedores. En resumen, cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo.

Reflexionemos un momento acerca del movimiento feminista y sus implicaciones en el lenguaje sexista de los libros de texto, en la proporción de atención dedicada a hombres y a mujeres en las páginas de los libros de texto, con las ilustraciones que se utilizan. Todo esto, y más, son objetos propios de un estudio cualitativo. Vallance (1975) hace de los libros de texto material social, objetos para su estudio cualitativo. Está interesada en la manera en que los textos utilizan rasgos estéticos para comunicar sus mensajes. Tales preocupaciones no son marginales, porque la manera como se escriben los libros, como se diseñan los edificios, como se organizan las clases, nos dice mucho de cómo se supone que se comportan las personas y qué se supone que aprenden, así como cualquier otra cosa que puedan hacer. No es casual que los bancos hagan mucho uso de las columnas dóricas y de la arquitectura neoclásica. La racionalidad y la seriedad son intrínsecas a la arquitectura griega; el mensaje es inconfundible.

En tanto que parte de un enfoque, el estudio cualitativo no es manipulativo, es decir, tiende a estudiar situaciones y objetos intactos: como Lincoln y Guba (1978) dicen, es «naturalista». Este rasgo se acerca al deseo de los antropólogos de parecer invisibles ante los individuos de las culturas que estudian, aunque algunos antropólogos han empezado

a explorar el significado de la intervención dentro de las culturas en las que trabajan (Scheper-Hughes, 1979). Sin embargo, en general los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser.

Al subrayar los rasgos típicos de los estudios cualitativos, no quiero dejar de lado a los estudios que examinan los cambios educativos. En un estudio cualitativo emprendido por Decker Walker y por mí mismo (Eisner y Walker, 1989), proporcionamos información a una fundación privada sobre el grado de éxito conseguido en cuatro distritos escolares, situados en tres Estados, a los que se había asignado fondos para el cambio curricular. Nuestra tarea desde la fundación fue estudiar el proceso del cambio, determinar el alcance de lo que estaba ocurriendo, y establecer criterios sobre la calidad del programa que se estaba implantando en relación con los logros alcanzados. Para hacerlo, observamos a los profesores en acción, visitamos las aulas de cada distrito, entrevistamos a los administradores escolares y a los miembros del consejo escolar, así como a los profesores, y valoramos los materiales del currículo que cada distrito estaba utilizando. En esta situación, el cambio (en realidad, mejora) fue el último tema de nuestro interés, pero no éramos los únicos que estaban manipulando el cambio, aunque lo estuviéramos observando. A partir de que el proceso de cambio estuvo bajo el control de cada distrito, no hubo razón para que el cambio autogenerado no pudiera ser estudiado por vías cualitativas. En realidad, muchas escuelas de distrito están ocupadas en la experimentación educativa que necesita un estudio cualitativo: escuelas imán, cooperativas de aprendizaje, reestructuración, utilización de tutores, entrenadores, instrucción asistida por ordenador, y cosas por el estilo. Las oportunidades para la investigación cualitativa abundan en los distritos escolares de todo el país.

Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el *yo como instrumento*. He dado mucha importancia a la sensibilidad y la percepción en el contexto de la investigación cualitativa. Este énfasis se debe al hecho de que los rasgos que se incluyen en un grupo no llevan una etiqueta colocada en la manga: no se anuncian a sí mismos. Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado.

La capacidad para ver lo que cuenta es uno de los rasgos que diferencian a los principiantes de los expertos. De acuerdo con Berliner (1988), los profesores principiantes tienden a describir prácticamente todo lo que pueden sobre las aulas cuando se les pide que cuenten lo que sucede allí. El experto sabe qué debe rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga efi-

ciente la búsqueda de lo significativo. En los años cuarenta, De Groot (1946) demostró que la memoria visual de los grandes maestros de ajedrez no era más sofisticada o estaba mejor desarrollada que la de sus no tan grandes contrincantes de ajedrez. La diferencia entre los expertos y los menos expertos residía en que los grandes maestros poseían una gran formación en cuanto a esquematizar, con la que ajustar los movimientos en el tablero. Su memoria visual era específica para el ajedrez. El significado era la fuente de su percepción.

Aquí tenemos, cuando lo aplicamos al estudio de las aulas y las escuelas, la interacción entre sensibilidad y esquema. Tanto la sensibilidad como el esquema proporcionan el método mediante el cual damos sentido a una formación cualitativa compleja. La sensibilidad nos advierte de las cualidades matizadas y el esquema se relaciona con un dominio y con la significatividad de lo que se busca y se ve. Sin la sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad.²

La explotación positiva de nuestra propia subjetividad está relacionada con el yo como instrumento (Peshkin, 1988). Como he indicado anteriormente, la historia de cada persona, y por lo tanto de su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma. Esta firma única no es una responsabilidad, sino una manera de proporcionar intuición individual a una situación. La conformidad con un criterio estándar aplicado de manera uniforme por un grupo de jueces, cuyas puntuaciones se pueden comprobar para determinar el consenso, es característica de la investigación convencional. La pregunta operativa es: «¿Se corresponden los juicios de los jueces con un nivel significativamente más allá del azar?». Para poder alcanzar niveles altos de acuerdo, los jueces están capacitados para aplicar criterios preespecíficos en las muestras, hasta que las diferencias entre los juicios disminuyan. Cuando la valoración es lo suficientemente uniforme entre los jueces, empieza a llevarse a cabo una nueva forma de juzgar.

En esta forma de indagación cualitativa, llamada crítica educativa, las figuras y las suposiciones en la investigación cualitativa son diferentes. Aunque los críticos puedan estar capacitados para hacer valoraciones comunes, incluso interpretaciones comunes de aulas, las preespecificaciones suprimen o abandonan únicamente aquellas observaciones e interpretaciones astutas que son el sello de los críticos educativos perspicaces. En lugar de considerar la uniformidad y la estandarización como lo más óptimo, la crítica educativa ve la intuición única como lo mejor.

2. Para una discusión lúcida y útil del papel de los esquemas en la cognición, véase U. Neisser (1976), *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*.

Esta apreciación de la intuición personal como una fuente de significado no es una licencia para tomarse libertades.³ Los críticos educativos deben proporcionar evidencias y razones. Pero rechazan el supuesto de que la interpretación única es una responsabilidad del entendimiento, y consideran que las intuiciones provocadas por las múltiples formas de ver son más atractivas que las comodidades que proporciona una creencia en una única, pero correcta, intuición.

Un tercer rasgo que hace cualitativo a un estudio es su *carácter interpretativo*. En el contexto de la indagación cualitativa, el término *interpretativo* tiene dos significados. En primer lugar, significa que los investigadores tratan de *justificar* aquello de lo que se han *informado*. ¿Por qué un profesor reacciona en una clase de esta manera? ¿Cómo se justifica el uso de ese tipo de incentivos en el aula? ¿Cómo ha influido una nueva política educativa concreta en la manera de enseñar de los profesores? ¿Qué tipo de supuestos sobre el intelecto se reflejan en las nuevas exigencias curriculares? ¿Qué tipo de mensajes ofrece la asignación del tiempo a un determinado tema sobre la importancia de lo que se estudia? Resumiendo, un significado de *interpretación* está relacionado con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo. A veces esto requiere la utilización de constructos tomados de las ciencias sociales. Otras veces requiere la creación de una nueva teoría.

Un segundo significado de *interpretación* está relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada. Como indiqué más arriba, la investigación cualitativa trata de cuestiones de significado. *Significado* es un término escurridizo, y una manera de tratar las cuestiones escurridizas es abandonarlas por completo. El conductismo escogió este camino. La mayoría de los temas del conductismo versan sobre qué hacen las personas o los animales, no sobre lo que para ellos significa hacer. Para los investigadores y evaluadores cualitativos todavía se considera el significado, aunque sea algo escurridizo. En este sentido, los investigadores cualitativos están interesados en cuestiones de motivación y en la cualidad de la experiencia llevada a cabo por quienes están en la situación estudiada. ¿Qué motivó a Jimmy a hacer su trabajo de matemáticas? ¿Qué sintió Jane cuando solicitó organizar un mural para el próximo partido? ¿Cómo afecta un aviso por megafonía a los estudiantes de cuarto cuando interrumpe una animada discusión sobre un poema que acaban de leer?

Ciertamente, es verdad que poner atención en la conducta es necesario, pero la observación y la descripción no terminan en la conducta.

3. La carga del «todo vale» es preponderante en la investigación cualitativa y, a menudo, la ponen en práctica individuos que precisan un patrón o un criterio estricto para determinar el significado y el valor de las afirmaciones, o quienes simplemente no entienden los rasgos de la indagación cualitativa. A medida que las prácticas en métodos cualitativos continúen creciendo en las escuelas de educación, y en otros lugares, espero que oigamos hablar cada vez menos del «todo vale».

La indagación cualitativa atraviesa la superficie. Los investigadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) ha denominado «descripción gruesa». Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan. Elie Wiesel (1969) nos ayudó a comprender algo de la estructura profunda en los pocos párrafos sobre el Holocausto citados en el capítulo 1; quiso no sólo dejar manifiesta una conducta, sino también una imagen y su importancia.

Los términos dentro de los cuales las cuestiones de significado se hacen públicas dependen en gran medida de las estructuras teóricas o de las marcas de referencia que ejercen influencia sobre la escena. Antes dije que tanto la sensibilidad como el esquema tenían importancia para la observación. El tipo de importancia que surge de cualquier retrato de una investigación está conformado por el tipo de esquema que se emplee. Si los antropólogos estudian un pueblo, sus tradiciones, sus habitantes y sus constructos teóricos, desde el ámbito de la antropología, su práctica proporcionará las ventanas a la percepción y los términos dentro de los cuales se establecen los significados. Ritos, rituales y relaciones de parentesco, y cosas por el estilo, son como un esquema principal para mejorar el enfoque. Si los científicos políticos estudiaran ese mismo pueblo, nos contarían otra historia, no menos real. Los historiadores ponen atención a otras cuestiones, los pintores a otras, etcétera. Los significados se construyen, y la forma que adopten se debe en parte a las herramientas que se utilicen. Las diferentes disciplinas emplean diferentes herramientas. Esta manera en que los significados se hacen importantes es una función no sólo de las cualidades «externas», sino también de las herramientas que se aplican.

Las herramientas conceptuales, que están inmediatamente disponibles, no son los únicos factores que influyen en los significados que obtenemos a partir de lo que observamos. Nuestra comprensión de los factores antecedentes es otro de estos factores. Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significado. Los humanos aprenden; llevan consigo sus memorias e interpretaciones de hechos pasados. Su experiencia se conforma, en parte, por su historia personal. Por ejemplo, tanto si una superintendente escolar asume riesgos como si no lo hace, su actitud puede estar relacionada con su percepción de la historia del distrito, y con las consecuencias de ésta para ella y para el distrito ahora mismo. Las bolas de billar se mueven en relación de causa y efecto. A mi entender, no participan de una herencia cultural y no poseen memoria. Aquí, la historia no tiene importancia. No ocurre lo mismo en las aulas, escuelas o distritos escolares. ¿De dónde parte la orientación de la comunidad? ¿Hacia dónde tiende? ¿En qué dirección parece inclinarse? ¿Qué pasará con este niño concreto de diez años? ¿Está todavía íntegro el matrimonio de sus padres? ¿Qué supone una vida hoga-

refia inestable para su capacidad de actuar con crítica? ¿Necesito ser mucho más solidario? Este tipo de preguntas son relevantes en una investigación cualitativa.

Un cuarto rasgo que muestran los estudios cualitativos, especialmente la crítica educativa, ya ha sido expuesto con anterioridad: *el uso del lenguaje expresivo*, y la presencia de la voz en el texto. El tipo de objetividad que valoran algunas revistas —la neutralización de la voz, la aversión a la metáfora o los adjetivos, la ausencia de la primera persona del singular— rara vez es un rasgo de los estudios cualitativos. Nosotros mostramos nuestras firmas. Nuestra firma deja claro que una persona, no una máquina, está detrás del texto. La estratagema retórica utilizada en algunas publicaciones de ciencias sociales para enmascarar el hecho de que una persona realizó el artículo es irónica; la necesidad de objetividad conduce al camuflaje. «Yo» se convierte en «nosotros» o en «el investigador». No está muy claro cómo sucede este hecho mágico, pero lo que está claro es que tales locuciones son engañosas.

La presencia de la voz en el texto y el uso del lenguaje expresivo también son importantes para fomentar el entendimiento humano. Los psicólogos alemanes lo llaman *einfihlung*. En inglés se llama *empathy*.

La empatía es la capacidad de ponerse en la piel de otro ser humano. Cualquiera la experimenta al leer a Elie Wiesel o a Truman Capote. Los buenos escritores te colocan ahí. La empatía concierne al sentimiento o a la emoción, y la emoción, curiosamente, suele ser entendida como el enemigo de la cognición. Rechazo el punto de vista según el cual leer sobre personas, lugares o hechos que son emocionalmente fuertes y recibir una impresión visceral es leer algo sobre una mentira. ¿Por qué dejar al corazón fuera de las situaciones que intentamos hacer que los lectores comprendan?

Una preciosa discusión de la manera en que el lenguaje específico transforma la experiencia en símbolos desprovistos de sentimientos es la de Eddington (1929), el gran físico de la primera mitad del siglo xx:

Examinemos el tipo de saber que maneja la ciencia exacta. Si buscamos entre los textos eruditos de física o filosofía natural las preguntas más inteligibles, podemos toparnos con un comienzo como éste: «Un elefante se desliza por una ladera herbosa...». El aspirante experimentado sabe que no debe poner mucha atención en esto; sólo se propone dar una impresión de realismo. Lee: «La masa del elefante es de dos toneladas». Apuntemos ahora al asunto; el elefante desaparece del problema y una masa de dos toneladas ocupa su lugar. ¿Qué son exactamente las dos toneladas, el tema real del problema? Se refiere a una propiedad o condición que, vagamente, describimos como la «ponderabilidad» que se da en un sector particular del mundo externo. Pero de esta manera no llegaremos más allá. La naturaleza del mundo externo es inescrutable, y sólo nos hundiremos en un cenagal de indescriptibles. ¿Nunca importa a qué *se refieren* dos toneladas, qué *son*? ¿Cómo ha afectado, de hecho, de una manera tan determinada a nuestra experiencia? Dos toneladas

son la lectura del contador cuando el elefante estaba situado en una balanza. Demos un paso más. «La pendiente de la colina es de 60° .» Ahora la ladera desaparece del problema y un ángulo de 60° ocupa su lugar. ¿Qué son 60° ? No hay necesidad de luchar con concepciones místicas de dirección; 60° es la lectura de una plomada entre las divisiones de un alargador. De manera similar que el otro dato del problema. El césped suavemente extendido sobre el cual el elefante se desliza se reemplaza por un coeficiente de fricción, aunque quizás un elemento natural no sea exactamente lo que marca un indicador de medida. Sin duda hay maneras más indirectas utilizadas en la práctica para determinar los pesos de los elefantes y las pendientes de las colinas, pero éstas se justifican porque es sabido que se obtienen los mismos resultados que con un indicador directo de lecturas.

...Y de esta manera vemos que la poesía desaparece del problema, y a la vez comienza la aplicación seria de la ciencia exacta: nos quedamos sólo con el indicador de lectura. Entonces, si los únicos indicadores de lectura o sus equivalentes están dentro de la máquina de calcular científica, ¿cómo podemos reproducir mecánicamente cualquier cosa excepto los indicadores de lectura? Pero esto es exactamente lo que mecánicamente reproducimos. El problema posiblemente sea hallar el tiempo de descenso del elefante, y la respuesta es un indicador de lectura en el segundero de nuestro reloj (págs. 251-253).

Ahora se debería decir que, para los propósitos de los físicos, es conveniente transformar las informaciones en fuerzas medibles. Pero no es conveniente si uno está intentando ayudar a los lectores a comprender lo que otras personas experimentan. Crear un modelo de indagación en educación siguiendo los pasos de la indagación en la física podría servir para un propósito de poca envergadura, pero no creo que los físicos puedan proporcionar un modelo adecuado para la investigación educativa. Sentir el calor de la silla en los propios pantalones como si se tratase de un deslizamiento por una pendiente no es en absoluto lo mismo que leer un manómetro que mide la velocidad y la fricción. El buen escrito cualitativo ayuda a los lectores a experimentar el calor —indirectamente, por supuesto.

Un quinto rasgo de los estudios cualitativos es su *atención a lo concreto*. Las ciencias sociales convencionales utilizan lo concreto para llegar a afirmaciones generales. Lo hacen así mediante el uso de procedimientos de muestreo y estadísticas de inferencias. Para utilizar procedimientos estadísticos se deben crear datos. La forma que toman los datos para ser tratados de manera estadística es numérica. Cuando se realiza esta transformación se pierde la unicidad de los rasgos concretos. Lo que aparece es una descripción de relaciones, casi desconectada de lo concreto de donde originalmente se obtuvieron los datos.

Esta transformación de cualidades en sus «equivalentes» —nunca son equivalentes— cuantitativos es una de las contribuciones de la cien-

cia posgalileana. En *The Quest for Certainty*, Dewey (1929) expone esta transformación:

El trabajo de Galileo no fue un desarrollo, sino una revolución. Marcó un cambio desde lo cualitativo hasta lo cuantitativo o medible; desde lo heterogéneo a lo homogéneo; desde las formas intrínsecas a las relaciones; desde las armonías estéticas a las fórmulas matemáticas; desde el goce contemplativo a la manipulación activa y el control; desde el reposo al cambio; desde los objetos externos a la secuencia temporal (págs. 94-95).

Por supuesto, puede ser útil transformar rasgos cualitativos concretos en afirmaciones genéricas; la suma es posible mediante este proceso y, mediante la suma, un tipo de economía conceptual. Al mismo tiempo, el sabor de la situación concreta, el individuo, el hecho o el suceso, se pierden. Los estudios cualitativos intentan proporcionar ese sabor. Esto se lleva a cabo, antes que nada, a través de la sensibilidad de lo que se puede llamar legítimamente rasgos estéticos del caso. Las manifestaciones más sofisticadas de dicha percepción se localizan en las bellas artes. Los expertos en bellas artes son capaces de hacer distinciones muy refinadas entre las obras de arte a las que prestan su atención. De hecho, el mejor es capaz de detectar copias y falsificaciones que pasarían desapercibidas para una mirada menos sofisticada. La revelación de una situación concreta requiere, primero, conciencia de sus rasgos distintivos. La percepción es todavía primordial, pero además se requiere la aptitud para interpretar esos rasgos distintivos a través del texto. Cuando se lee un estudio de un caso perfilado con precisión, en el que se ha utilizado la crítica educativa, los lectores alcanzan un sentimiento de las características distintivas del caso. El aula, la escuela, el profesor, no están perdidos en la abstracción. Una vez más, en los casos de Holcomb y Buchenwald, Capote y Wiesel hacen esto por nosotros. Al mismo tiempo, las situaciones concretas ejemplifican más de lo que describen directamente. En lo concreto se emplaza un tema general.

Me dedicaré a esta cuestión en el capítulo 8. Por ahora, la indicación es que el estudio cualitativo proporciona un sentido de la unicidad del caso; es la mejor manera de hacer que el caso sea palpable.

Un sexto rasgo de los estudios cualitativos concierne a los criterios para juzgar los éxitos. La investigación cualitativa es creíble gracias a su *coherencia, intuición y utilidad instrumental*.

A diferencia del experimento que demuestra las relaciones de causa y efecto o las correlaciones que estadísticamente describen el esfuerzo de la asociación, los estudios cualitativos emplean habitualmente formas múltiples de evidencia, y persuaden por sus razones. El término *persuasión* puede parecer a primera vista inapropiado para una iniciativa que aspira a un avance en el entendimiento humano. Normalmente

ambicionamos descubrir la verdad, desenterrar los hechos, llegar a conocer las cosas de manera objetiva. Esta concepción del saber tiende a desatar su naturaleza social y la influencia que la estructura y la perspectiva ejercen sobre las maneras en las que hacemos lo que sabemos. La indagación cualitativa, como las aproximaciones a la investigación cuantitativa convencional, es en última instancia una materia de persuasión, de ver las cosas de una manera que satisfice, o es útil para los propósitos que nos señalamos. La evidencia empleada en los estudios cualitativos llega de múltiples fuentes. Estamos persuadidos por su «peso», por la coherencia del caso, por la lógica de la interpretación. Probamos nuestra perspectiva y ponemos atención en ver si parece «correcta» (Goodman, 1978). En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si el resultado se puede «tener en cuenta»; al final, lo que cuenta es una cuestión de juicio.

El carácter completo de la iniciativa tiene un espíritu fuertemente racional y, a menudo, estético. Es una aproximación al mundo social que acepta su dinámica y calidad de vida. Reconocemos que lo que creemos que es el caso goza sólo de un estatus temporal. Las situaciones sociales están en un estado de inestabilidad. Esto no significa que las conclusiones extraídas sobre las escuelas, aulas, profesores o alumnos tengan sólo una vida breve y fugitiva. Esto significa que los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas, universales e invariables representadas por los propósitos de los físicos. El nuestro es un universo más «blando», más maleable —o un conjunto de ellos.

La implicación práctica de lo anterior es que el juicio jugará un papel más amplio de lo que a menudo sucede, cuando los resultados de una indagación cualitativa aparecen como «incontrovertibles». En la indagación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí mismos.

Naturalmente, existe un modelo de trabajo, no sólo en la literatura y la antropología, sino en un campo cuyas conclusiones tienen un sentido social profundo y consecuencias individuales. El campo del que hablo es el derecho. Los tribunales legales son los teatros en los que se gana o se pierde, y el método para ganar es argumentar basándose en razones que apelan muy a menudo a varias clases de evidencia, pero esto rara vez conduce de manera no ambigua a una conclusión única. Siempre existen ambigüedades, circunstancias, posiciones alternativas, otras formas de interpretar la evidencia y otras evidencias. La abogada del tribunal trata de ganar el caso reuniendo evidencias que persuadan al jurado para que dicte el veredicto de inocencia. Su adversario busca lo contrario. En muchos sentidos, la investigación cualitativa es similar en su esfuerzo de persuasión.

Quiero dejar claro que no estoy sugiriendo que la investigación convencional, especialmente en el campo de la educación, no se ocupe de

ello de forma similar. Sin embargo, normalmente no expresa sus esfuerzos en estos términos. La *persuasión* tiene un toque subjetivo, para algunos el toque del vendedor. Con la manera como se diseñan los estudios, el tipo de instrumentos empleados, los grupos estudiados, las estadísticas que se emplean, y la manera en que se interpretan los datos, se intenta, en último término, conseguir un caso persuasivo que resistirá las dudas de los escépticos y los ataques de aquellos cuyos valores se dirigen, en principio, a ver la situación de manera distinta. El *perspectivismo* no es una idea atractiva para quienes creen en existencias naturales que pueden llegar a conocerse tal y como realmente son.

Por último, podría reconocer que los rasgos que he descrito están presentes en diferente medida en cualquier tipo de estudio. Los estudios pueden ser cualitativos en diversos grados.⁴ El experimento formalizado, cuantitativamente descrito en el laboratorio psicológico, tendrá pocos de los rasgos que he descrito. Un estudio de las escuelas del tipo que crearon Sarah Lawrence Lightfoot (1983) o Tom Barone (1978) tendrán muchos de estos rasgos. Es posible encontrar ejemplos a lo largo del camino. Algunos estudios combinan de manera explícita el material cuantitativo y cualitativo y lo hacen de forma efectiva (Sternberg, 1978). Mi posición aquí es dejar claro que cuando hablo acerca de lo que hace que un estudio sea cualitativo, no me estoy refiriendo a una noción de inclusión de clase, o exclusión de clase, a la idea de que algo pueda ser una cosa u otra. Las obras humanas se pueden situar en un continuo. *Hamlet* se sitúa en un extremo del continuo; el trabajo de Duncan Luce (1960) en psicología matemática, en el otro.

Uno de los intereses principales de quienes reflexionan sobre las cuestiones metodológicas en centros de investigación cualitativa son las cuestiones de subjetividad y objetividad. ¿Podemos confiar en los informes subjetivos? El capítulo 3 se ocupa de éstas y otras cuestiones relacionadas con ellas.

4. No sólo los estudios pueden ser cualitativos en diferentes grados —esto es, algunos estudios cualitativos pueden ser extremadamente figurativos y literarios, en tanto que otros son más literales en la utilización del lenguaje—, sino que pueden emplear tanto formas de representación literarias como cuantitativas. No hay razón para que varias formas de representación, incluida la cuantitativa, no se puedan combinar en la manera de realizar un estudio que sea de carácter predominantemente cualitativo, o viceversa.

Capítulo 3

OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN CUALITATIVAS

El hombre es un animal atrapado en las redes de la significación que él mismo ha tejido.

CLIFFORD GEERTZ

LA BÚSQUEDA DE LO REAL

En toda la cultura norteamericana, pero en especial dentro de la comunidad de investigadores educativos, la búsqueda de una visión objetiva de las cosas continúa siendo un ideal esquivo. Entre todo aquello que podamos pretender, con nuestros esfuerzos, para comprender el mundo, la objetividad está sin duda entre los ideales más apreciados. Pero, ¿qué es la objetividad y qué la hace tan importante? Y, ¿cómo nos atañe?

Este capítulo se referirá a estas cuestiones. Mi análisis se constituirá sobre una distinción entre lo que Newell (1986) llama *objetividad ontológica* y *objetividad de procedimiento*. Espero persuadir a los lectores de que la objetividad ontológica no puede, en principio, proporcionarnos lo que esperamos y que la objetividad de procedimiento proporciona menos de lo que pensamos. Así pues, sugeriré una concepción que no creo que padezca las expectativas irrealizables que hemos defendido para una visión objetiva de las cosas. Espero que, reconceptualizando la manera en la que creamos y nos referimos a los mundos en los que participamos, seremos capaces de asegurar una manera más razonable y útil de pensar acerca del estatus de nuestras creencias empíricas.

Habitualmente, la objetividad significa ver las cosas tal como son. Ser objetivo es experimentar un estado de hechos de manera que revelen sus rasgos actuales. Ver las cosas tal como son es experimentarlas o conocerlas en su estado ontológico. A esto se llama *objetividad ontológica* o *verificabilidad*. En el mejor de todos los mundos, buscamos la verificabilidad tanto en la percepción como en el entendimiento. Lo que deseamos ver y saber no es un mundo subjetivo, hecho de creencias, creado a través de la fantasía, la ideología o el deseo, sino el que está realmente ahí fuera. Como el sargento Friday, queremos conocer «los

hechos, señora, sólo los hechos». La verificabilidad implica una relación isomórfica entre afirmación y realidad.¹

Quienes están familiarizados con la epistemología sabrán que la verificabilidad como ideal se predica de una teoría correspondiente de la verdad. El propósito de la correspondencia epistemológica, como lo concibieron los griegos, era alcanzar el saber cierto y verdadero. Esto fue lo que diferenció al saber de la creencia. El saber era *epistéme*, la creencia *dóxa*. De esta manera, cualquier cosa que *supiéramos* era, por definición, verdadera. Si no era verdadera, no podíamos saberla. Podíamos *creer* que era verdadera, pero creer y saber eran entonces, y son hoy, diferentes estados del ser. Esta orientación considera el saber como un tema de descubrimiento. De esta manera, decimos que los científicos *descubren* las leyes que gobiernan el universo y que desentierran los hechos. Buscamos un mundo objetivo, conocido objetivamente.

También se puede apreciar que, como ideal, la conexión entre el mundo y los indagadores no se refiere sólo a lo que los indagadores perciben, sino también a lo que han dicho acerca del mundo. En otras palabras, la conexión está en lo que ocurre no sólo en la percepción y en el entendimiento, sino también en la representación. A lo mejor, tal representación proporciona, como apostilló Richard Rorty (1979), un espejo de la naturaleza.

La objetividad de procedimiento es el desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos. Uno de los ejemplos más comunes de este método es la prueba de éxito puntuada objetivamente. Una vez que se ha realizado la prueba, identificar las respuestas correctas e incorrectas no precisa de la interpretación. Aunque existen cuestiones interpretativas al nivel de la realización de la prueba, al nivel de la puntuación, el trabajo lo puede realizar el escáner óptico. Ni siquiera la puntuación requiere un juicio, puesto que es un procedimiento objetivo —por lo tanto, decimos que tenemos una prueba objetiva o un método objetivo para valorar las respuestas.

Las definiciones operacionales también son objetivas, en lo que a procedimiento se refiere. Definir un concepto o una calificación teniendo en cuenta cómo se mide, significa emplear un conjunto de procedimientos que otros también pueden utilizar. Además, cuando se emplean tales procedimientos, se espera que produzcan resultados idénticos.

1. La creencia más extendida, al respecto de las relaciones entre la percepción y el mundo que habitamos, afirma que es posible obtener una percepción y una comprensión del mundo que refleje exactamente los rasgos verdaderos del mismo. Definimos a las personas como seres sensatos, fríos, imparciales o clarividentes. A menudo, tanto la emoción como la imaginación se consideran como antitéticas para las cualidades. Por lo tanto, muchas personas creen que el mundo puede ser conocido como realmente es, y que el propósito del entendimiento es obtener una relación verídica o isomórfica entre la realidad y nuestra concepción de ella.

cos, en tanto los procedimientos se sigan y en tanto los fenómenos que se medían no hayan cambiado. Las pruebas o los procedimientos que dependen de un criterio personal, en tanto que subjetivos tal como los han creado la mayoría de los investigadores, nos remiten a juicios subjetivos que no son merecedores de confianza. El propósito de la iniciativa investigadora, desde una perspectiva metodológica, es utilizar un conjunto de métodos de procedimiento objetivo para alcanzar un entendimiento ontológicamente objetivo de los objetos y de los hechos que se estudian.

La objetividad del procedimiento también se obtiene al formar jueces que realicen juicios idénticos sobre los objetos o sobre su juicio. Esto se consigue especificando los criterios que se van a emplear y asignando números a las cualidades a lo largo de todo el continuo, exponiendo la excelencia de cada criterio. Cuando los jueces se han formado de manera exitosa en la aplicación de los criterios, las correlaciones entre las puntuaciones de los jueces serán altas; de manera ideal, serán uniformes. En tales circunstancias, hasta cuando no se utilizan las mediciones en sentido literal, decimos que los jueces han utilizado procedimientos de puntuación objetivos o muy aproximados a la objetividad. Creemos que los jueces de los Juegos Olímpicos no hacen simplemente juicios subjetivos sobre la calidad de los saltadores que puntúan. A medida que las diferencias entre las puntuaciones de los jueces aumentan, nuestra confianza en el juicio de los jueces disminuye. El consenso engendra confianza en la objetividad de los juicios emitidos.

La subjetividad es una noción tan molesta en la comunidad de investigadores educativos que hemos creado normas lingüísticas para reducir su presencia.² Nos referimos a nosotros mismos como *el investigador* o utilizamos la primera persona del plural. Hasta hace poco tiempo, la primera persona del singular —yo, me, mi— estaba proscrita en los artículos de investigación. Hablamos de *sujetos*, no de personas, o, como mucho, remotamente, utilizamos la letra S para referirnos a ellos. En resumen, formalizamos nuestro lenguaje tanto como sea posible para despersonalizar nuestra presencia en los trabajos que elaboramos. La personalización socava la objetividad; es decir, tememos sugerir que lo que vamos a decir sobre el mundo se refiere más a nosotros mismos que al mundo tal como es. Nuestras tradiciones discursivas intentan crear la ilusión de que proporcionamos ontológicamente una imagen de espejo objetiva de lo que realmente está ahí fuera.

Los problemas de la objetividad ontológica y la objetividad de procedimiento son importantes, tanto porque conducen a problemas prác-

2. El lenguaje es un poderoso vehículo para expresar y ocultar valores concretos. El lenguaje convencional utilizado en los informes de investigación escritos es uno de los que crea la ilusión de objetividad, tratando de disminuir la presencia del investigador en la investigación. Es interesante (y preocupante) notar cuán lejos vamos para convencernos de nuestra propia neutralidad conceptual.

ticos en el ámbito de la investigación empírica (a menudo tendemos, por ejemplo, a descartar estudios que no podemos medir), como porque refuerzan una perspectiva del saber que es en sí misma problemática. Por ejemplo, consideremos la teoría de la correspondencia de la verdad sobre la cual descansa una objetividad ontológica.

¿De qué manera podemos saber si nuestra perspectiva ontológica sobre la realidad se iguala o se corresponde con ella? Para saber que existe una correspondencia entre nuestros puntos de vista sobre la realidad y la realidad misma, necesitaremos saber dos cosas. Necesitaremos conocer la realidad, así como nuestros puntos de vista sobre ella. Pero si conociéramos la realidad tal como es, no necesitaríamos tener un punto de vista sobre ella. A la inversa, desde el momento en que no podemos tener conocimiento de la realidad tal como es, no podemos saber si nuestro punto de vista se corresponde con ella.

Algunos arguyen que una perspectiva «verdadera» de la realidad nos permite predecir o controlar los acontecimientos. Cuando somos capaces de hacerlo, puede decirse que nuestra perspectiva de la realidad se corresponde con la realidad misma. Pero nuestra aptitud para predecir y controlar los acontecimientos no nos da derecho a concluir que las perspectivas acerca del mundo que defendemos corresponden al mundo tal como realmente es. Los curanderos han obtenido durante años resultados «milagrosos» a partir de sus consultas. El hecho de que sus consultas a veces funcionen no significa que sus creencias acerca de la fuente de sus efectos sea verdadera —o que lo sean nuestras perspectivas—. Utilizar la predicción y el control para verificar la creencia es una instancia de afirmación de la consecuencia, un procedimiento que no está lógicamente justificado, como Popper (1959) y otros han señalado. En realidad, la perspectiva de Popper es que nunca podemos verificar la verdad de una afirmación, sólo podemos refutarla, y aun entonces, nunca completamente. Popper es un probabilista, no un verificacionista.

La estructura dependiente del carácter de la percepción está relacionada con la imposibilidad de conocer el mundo en su estado prístino —un tipo de percepción inmaculada—. La percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es sólo una parte del cerebro, es una parte de la tradición. ¿Cómo se percibirá la enseñanza? Depende de lo que pensemos que se debe tomar en cuenta. Si estoy interesado en la «espera» tendré que buscarla. La claridad del lenguaje, las relaciones y compenetración de los profesores con los estudiantes, la significatividad de las ideas expuestas y el estilo personal de los profesores, su cordialidad y su entusiasmo son, todos ellos, candidatos para la atención. Cuál escoger, depende de la estructura. Las percepciones, parafraseando a Kant, están vacías sin las estructuras y las estructuras están ciegas sin las percepciones. Obtenemos las estructuras con la socialización,

profesional o de otro modo. Lo que llegamos a ver depende de lo que busquemos y lo que busquemos depende, como ha señalado Gombrich, de lo que sabemos expresar. Los artistas, nos recuerda Gombrich, no pintan lo que ven, ven lo que son capaces de pintar. Una mente vacía no es nada. Bruner, Neisser, Goodman, Arnheim y Geertz han señalado que la mente mediatiza el mundo y, por esto, la propia percepción es un hecho cognitivo.

Naturalmente, existe una complicación adicional relacionada con la objetividad ontológica. Esta complicación interactúa con las limitaciones inherentes a la representación. Cualquier noticia sobre el mundo debe tener alguna forma y dejarse subsumir en algún sistema simbólico. Algunos sistemas, como el lenguaje, describen. Otros, como las artes visuales, representan. Algunos lenguajes describen literalmente, otros de manera metafórica. Algunos sistemas visuales describen visualmente, pero apelan básicamente a nuestras emociones —como en el expresionismo—. Otros representan visualmente pero apelan a nuestra imaginación —como en el surrealismo—. Aún existen otros que representan visualmente, pero apelan a nuestra experiencia óptica —la obra de Josef Albers y su pintura, que nos trae al recuerdo un campo lleno de colores—. Dentro de un solo sistema simbólico, existen restricciones únicas y posibilidades únicas. Dado que cada sistema simbólico tanto revela como oculta, su uso proporciona, por necesidad, una perspectiva parcial de la realidad que intenta describir o representar. De hecho, la forma que seleccionamos constituye la comprensión que conseguimos: el medio es una parte del mensaje.

Para complicar más las cosas, los esquemas que utilizamos tienen su propia percepción estructural. Estos esquemas se pueden considerar como *estructuras de apropiación*. Definen los contornos mediante los cuales se crea nuestra percepción y comprensión del mundo. En este sentido, la indicación de Goodman (1978) sobre la naturaleza creadora del mundo que poseen los sistemas simbólicos se hace especialmente lógica: para los activistas antiabortistas, un óvulo fecundado es un niño y su destrucción un asesinato; para la población pro abortista, es un protoplasma inviable que todavía no ha alcanzado el estado de persona. Cada grupo crea su propio mundo a través de los esquemas de lo humano que utiliza.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, las esperanzas de alcanzar la objetividad ontológica —la prístina aprehensión inmediata del mundo tal como es— parecen desaparecer. La ausencia de lo que Goodman (1978, pág. 96) ha llamado «algo impasible subyacente» es, espero, un problema para muchos. Sin un ancla, ¿cómo podemos mantener nuestra estabilidad? La necesidad de un ancla como ésta crea la motivación para encontrarla, para asegurarnos de que está ahí, y de que con un esfuerzo adecuado e ingenio la podremos encontrar. La búsqueda, como lamentó Dewey, es una búsqueda de la certeza.

Del mismo modo que para la objetividad de procedimientos, la creación de procedimientos que eliminen el juicio es, ciertamente, posible. La ubicuidad del hecho de cerrar herméticamente las pruebas de aptitud en envases de plástico que se abren con un mecanismo, unas pruebas a las que se respondió rellenando los espacios con lápices de grafito de tal manera que se puedan puntuar con máquinas que las mantengan alejadas de las manos humanas, da testimonio del atractivo de tales procedimientos. Están políticamente a salvo (realizar juicios acerca de exámenes de varias respuestas puede ser peligroso) y también son efectivas. Sin embargo, el consenso no proporciona ninguna apropiación de la realidad, simplemente demuestra que las personas pueden estar de acuerdo. Se puede facilitar el acuerdo de diversas maneras. Una de ellas es simplificar el objeto o las cualidades juzgadas de manera que no requieran interpretaciones o sutilezas de la percepción, lo que se llama datos de inferencia baja. La otra es crear un conjunto de restricciones que limite el alcance del juicio de manera que su utilización sea innecesaria, y hasta imposible. Cuando las restricciones son muy grandes, el alcance de la elección es más limitado. Los cajeros de banco, por ejemplo, a menudo se colocan en tales circunstancias.³ El consenso como un criterio para la objetividad de procedimiento nos informa acerca del propio consenso, no necesariamente sobre el mundo tal como es. De esta manera, lo que la objetividad de procedimiento nos dice es que las personas están de acuerdo; esperamos que sea así por buenas razones. Esto puede ser todo lo que podemos conseguir, pero deberíamos reconocerlo, porque así es.

SOBRE EL SOLIPSISMO Y LA TORRE DE BABEL

La perspectiva presentada aquí, sobre el saber como dependiente de una estructura, ¿conduce al solipsismo? ¿Negamos la existencia o las contribuciones del mundo exterior? ¿En qué sentido la indagación cualitativa es posible si las únicas cualidades a las que podemos referirnos están situadas en nuestras cabezas? Resumiendo, cuando rechazamos la objetividad ontológica, ¿caemos en un subjetivismo radical y, por lo tanto, perdemos cualquier base para realizar elecciones racionales? ¿Procedemos como Denis Phillips (1983) ha declarado, de una torre de Babel en la que hemos renunciado a nuestra capacidad para comunicar o determinar si estamos equivocados? Si deseamos eludir una torre de Babel, ¿deberemos estar de acuerdo sobre un lenguaje breve, oficial?

3. Una virtud de utilizar como procedimiento métodos objetivos es que tales métodos tienden a unificar las maneras como actúan los individuos. Para las instituciones interesadas en controlar la variedad de las realizaciones humanas, el uso de tales métodos es importante. Naturalmente, el coste es que los individuos que los utilizan renuncian a su capacidad de ejercer juicios. A largo plazo, se puede decir que tales individuos no están cualificados.

No lo creo. Negar que podemos tener un saber ontológicamente objetivo es afirmar que cualquier cosa que llegemos a saber sobre el mundo será conocida a través de nuestra experiencia. Nuestra experiencia, en cambio, está mediada por la experiencia anterior. Nuestra experiencia anterior se forma por la cultura, por el lenguaje, por nuestras necesidades y por todas las ideas, prácticas y acontecimientos que nos hacen humanos. También se forma por nuestras capacidades genéticas, esas aptitudes o disposiciones particulares que constituyen nuestra impresión intelectual y nos distinguen del resto de la humanidad. Para reconocer nuestra unicidad, y para apreciar nuestra cultura y su contribución a nuestra manera de ver las cosas, no debemos dirigirnos a la torre de Babel que Phillips reivindica como nuestro destino inevitable. Nuestra capacidad para comunicar, para entendernos con cada uno de los demás, para acomodar las diferencias a la vista, para aceptar las diferentes interpretaciones de la experiencia y, efectivamente, cambiar nuestros pensamientos, proporciona una evidencia amplia de que la catástrofe antes mencionada, de la que algunos nos avisan es, básicamente, un recurso retórico o una táctica del miedo para motivarnos a aceptar una epistemología cierta. En realidad, creo que es mucho más liberador vivir en un mundo con muchos paradigmas y diferentes procedimientos que en uno con una única versión oficial sobre la verdad o sobre cómo encontrarla. Los verificacionistas tienen razón al preocuparse sobre la validez de las propuestas; están equivocados al proponer que el camino hacia la verdad es propiedad exclusiva de su grupo.

LAS VIRTUDES DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS PERSPECTIVAS MÚLTIPLES

¿Hay virtudes para la subjetividad? ¿Es la subjetividad una de ellas? En un interesante artículo sobre lo subjetivamente virtuoso, Peshkin (1985) escribe:

Mi subjetividad es funcional y los resultados que produce son racionales. Pero, si son racionales sólo para mí y para nadie más, ni ahora ni nunca, entonces tengo ilusiones generadas y el destino de mis puntos de vista es que sean ignorados. Cuando revelo lo que he visto, mis resultados los imitan otros buscadores, y buscan donde yo lo hice y ven lo que yo vi. Mis ideas son proposiciones para que otros se entretengan, no necesariamente como verdad, menos aún como Verdad, pero sí como posiciones sobre la naturaleza y significado de un fenómeno que puede servir a su sensibilidad, y formar su pensamiento sobre sus propias indagaciones. Si, de algún modo, todos los investigadores fueran así, todos podríamos contar la misma historia sobre los mismos fenómenos (en tanto que conciernen a sus aspectos no denotables). En virtud de la subjetividad, cuento la historia que estoy motivado a contar. Reservo mi subjetividad y no soy un observador participante neutral, sino simplemente una cabeza vacía... (pág. 280).

Una de las puntualizaciones de Peshkin es que las biografías personales, y los modos únicos de pensamiento, hacen posible que los individuos experimenten el mundo de maneras únicas. Las formas únicas de experimentar posibilitan nuevas formas de saber para mantener viable la cultura. Entonces, esas nuevas formas se convierten en proposiciones para formar la experiencia de otros, quienes, a su vez, pueden utilizarlas para crear otras formas nuevas, las cuales, a su vez... etcétera.

Peshkin también señala que nuestro yo subjetivo considera situaciones nuevas en términos relevantes para él, y diferentes de los yoes de los demás, y que nosotros tenemos muchos yoes subjetivos. Cuál de los muchos yoes empieza a destacar depende de la situación en la que nos encontramos. Este yo subjetivo puede ser considerado como un único yo si la serie de los yoes que posee cualquier individuo se considera como uno; o se puede considerar como muchos, si cada uno de los yoes se considera como uno. Ya se trate de uno o de muchos, la puntualización es que las perspectivas alteradas, y aquellas que elegimos o estamos obligados a utilizar, se refieren a los rasgos del contexto del momento.

Existe otro sentido en el que los yoes se pueden expresar en plural. Este sentido tiene que ver con nuestra capacidad para observar una situación desde varios puntos de vista. La enseñanza formal intenta, de alguna manera, desarrollar la capacidad de cambiar las perspectivas (Hirst, 1974). Podemos aprender cómo considerar un estado de hechos desde una perspectiva económica, una perspectiva psicológica, una perspectiva biológica, etcétera. Podemos aprender a alterar nuestro marco de referencia. Cada marco de referencia proporciona una visión distinta y una interpretación diferente de un estado de cosas.⁴ Una breve historia ilustrará esta puntualización.

Un grupo de escolares estaba comentando que en el Estado en que vivían, un Estado agraciado con grandes y exuberantes bosques verdes, la estación de caza estaba a punto de empezar. También estaban comentando que en la época de caza anterior era cierto que habían muerto muchos ciervos. La pregunta era: ¿por qué morían muchos ciervos?

Un alumno dijo que los ciervos podían morir porque los cazadores del Estado eran buenos tiradores y estaban entrenados para rastrear ciervos. Otro dijo que los ciervos podían morir por la pérdida de sangre y una consecuente falta de oxígeno en el cerebro. Otro dijo que la verdadera razón por la que morían los ciervos era que los humanos tenían la necesidad innata de expresar sus instintos agresivos y encontraron una salida legal matando ciervos. Otro dijo que la verdadera razón por la

4. La expresión «estado de cosas» no es exactamente correcta. Cuando se emplean estructuras diferentes de referencia para dirigirse al mundo, el mundo al que se dirigen no es idéntico al que se revela por una estructura de referencia distinta. De esta manera, cada estructuración proporciona un mundo diferente. Para un estudio de esta perspectiva, véase N. Goodman (1978), *Ways of Worldmaking*.

que podían morir los ciervos era que la legislatura del Estado estaba presidida por el National Rifle Association, que permitía la caza de ciervos.

Cada una de estas explicaciones es, de alguna manera, plausible. Ninguna de ella es necesariamente más verdadera que otra; depende del punto de vista que uno adopte. A medida que la capacidad de uno para adoptar perspectivas diferentes crece, cambia lo que se considera relevante. Los datos que se buscan cambian. La interpretación de lo que es apropiado se altera. Adoptar varios puntos de vista es una manera de examinar situaciones desde ángulos diferentes. No se trata tanto de alcanzar finalmente una integridad coherente entre las muchas perspectivas, sino de ser intelectualmente versátil o teóricamente ecléctico (Schwab, 1969). Es una cuestión de ser capaz de manejar varias maneras de ver, desde una serie de puntos de vista diferentes, antes de reducir todos los puntos de vista a uno solo y correcto.

EL YO COMO INSTRUMENTO

Antes de introducir una concepción que creo que es la que mejor sirve a nuestro propósito —la mejora de la práctica educativa—, permítame relatar las preocupaciones que los objetivistas tienen sobre las amenazas a la objetividad desde la investigación y evaluación cualitativas:

1. A menos que los procedimientos sean específicos y se reduzcan al ámbito del juicio personal, las conclusiones dirán más sobre los observadores que sobre lo observado.

2. El lenguaje no proposicional, el uso de las metáforas y el lenguaje figurativo, por ejemplo, minan la posibilidad de verificación.

3. El uso de estructuras que son lógicamente inconmensurables significa que uno puede llegar a conclusiones contradictorias sin ser capaz de encontrar una solución.

4. Es mejor concebir el saber como el producto de una indagación científica; arte, poesía y literatura son esencialmente irrelevantes para tales materias.

5. La verdad excede a la creencia, porque puede haber más desacuerdos de consenso en las creencias que son verdad.

6. La objetividad ontológica debería ser el ideal hacia el que todos los investigadores deberían dirigir sus esfuerzos.

OTRA PERSPECTIVA: UN INFORME TRANSACTIVO

Cada una de las preocupaciones y creencias enumeradas más arriba está reñida con las perspectivas desarrolladas en este capítulo. La creencia de que sólo a través de un procedimiento estándar prescrito

puede obtenerse una descripción, interpretación o evaluación útiles del mundo rechaza lo que los novelistas, directores de cine, historiadores y antropólogos han mostrado a través de sus obras. La obra más importante en esos campos depende de la intuición e interpretación personal, no simplemente de seguir un conjunto de procedimientos replicables.

Al tener en cuenta el lenguaje no proposicional, la *exactitud* de la ficción no es la *verdad* de la física. Decir que una obra de ficción es «exacta» o «verdadera como la vida» es decir que capta e ilumina algunos aspectos de la realidad. Esta realidad está en función de la aptitud del escritor para utilizar una forma que nosotros llamamos literatura, para revelar algo sobre el mundo que él o ella ha experimentado y que nosotros encontramos creíble. Las pruebas de verdad científica son tan relevantes para probar la verdad ficticia como el saber de química para hacer un *soufflé*. Rechazar las maneras en las que la literatura o la poesía informan porque no se pueden probar específicamente es cometer un error categórico. Podemos vivir con muchas versiones de la exactitud, y la verdad es una de ellas.

En la medida en que se relacione la inconmensurabilidad de la estructura, a veces los objetivistas dirán de la investigación cualitativa que es adecuada como un reconocimiento, pero que el saber real se obtiene mediante experimentos. Esta perspectiva refleja su compromiso con la ciencia experimental. Los experimentos son buenas maneras de entender, pero no son las únicas. Como Cassirer (1961-1964), Polanyi (1958) y Langer (1942) han dicho, las proposiciones no llevarán la impresión de todo lo que los humanos llegan a saber y desean expresar. El lenguaje en cualquiera de sus formas no es lo mismo que la experiencia cuyas formas intenta representar. Ésta es una de las razones por las que la verificabilidad fracasa como criterio de la objetividad o la verdad. Ninguna proposición puede mantener una relación cara a cara con las cualidades que pretende describir. Unas proposiciones pueden contradecir otras proposiciones, pero no cualidades.

La idea de que la verdad supera a la creencia es en sí misma una creencia en la posibilidad de una objetividad ontológica. Y todo lo que podemos saber es el producto de una mente activa en intercambio con el mundo. Buscar más de lo que *en última instancia* tiene referencias en nuestras propias creencias, *después de utilizar criterios apropiados para obtenerlas*, es recurrir a una autoridad superior o buscar una línea principal que evite la mediación de la mente con la naturaleza. Ambas cosas, hasta donde puedo decir, son improbables. Stephen Toulmin, uno de los principales filósofos de la ciencia norteamericanos, hace esta puntualización:

Todas nuestras explicaciones científicas y lecturas críticas comienzan con, abarcan e implican algunos puntos de vista interpretativos, estructuras

conceptuales o perspectivas teóricas. La relevancia y adecuación de nuestras explicaciones nunca se pueden demostrar con rigor platónico o necesidad geométrica. (No en cuestiones desmenuzadas; la *epistémé* era siempre una pregunta demasiado grande.) En cambio, la pregunta operativa es: ¿cuáles de nuestras posiciones están garantizadas racionalmente, son razonables y defendibles? Esto es, las opiniones fundamentadas antes que sin fundamento, las *dóxas* razonables antes que las inestables (1982, pág. 115).

Lo que interesa a quienes creen en la objetividad ontológica es la introducción de paradigmas, normas y métodos que minen la posibilidad de una *epistémé*, en la comunidad comprometida en la búsqueda y evaluación. Están preocupados por el pluralismo cognitivo, y aún más por el relativismo, y se preocupan por la racionalidad perdida a causa de una aproximación a la indagación en la que no hay manera de saber si sus propuestas son ciertas.

La prescripción del método no es, en la base, epistemológica, sino también política (Eisner, 1988). Los métodos o perspectivas que se desvían de las normas aceptadas, a menudo se consideran errores; amenazan el saber tradicional competente y convencional. Si los nuevos criterios necesitan calcular nuevas formas de indagación, si es relevante *cómo* se expresan las cosas para entender los significados del mensaje, se necesita ser capaz de «leer» esos significados y entender las formas que expresan. Lo que se necesita es interpretación y exégesis: en una palabra, racionalidad.

Por racionalidad entiendo el ejercicio de la inteligencia en la creación o percepción de elementos, tal como están relacionados con la totalidad de la que participan. No restrinjo la racionalidad al pensamiento discursivamente mediado, ni la limito a la aplicación de la lógica. La racionalidad humana se muestra en cada relación entre elementos que esté construida con habilidad o que esté percibida con intuición. Tanto los poetas como los físicos, tanto los pintores como los filósofos, tanto los actores y los profesores como los matemáticos y los astrónomos actúan racionalmente. La raíz del término racionalidad está relacionada con la *ratio* —orden de relación—. De esta manera, los profesores que planifican una lección, los evaluadores que asesoran un aula y los administradores que proporcionan dirección al claustro son todos actores racionales.

Desde mi perspectiva, la lógica, en su sentido más estrechamente definido, concierne a la práctica de diseñar conclusiones defendibles desde un conjunto de premisas: ser lógico es ejercitar la razón con respecto a las inferencias o deducciones necesarias para conseguir una consistencia. Pero la propia lógica es más angosta que la racionalidad: es uno de sus subapartados. Actuar lógicamente es actuar de manera racional, pero para actuar racionalmente no es preciso actuar de manera lógica.

La importancia de esta distinción reside en reconocer la racionalidad como una virtud del intelecto que desbanca a la lógica. Incluye bajo

su abrigo un amplio abanico de actividades cuya preocupación inteligente no depende de la aplicación de la lógica. Una segunda implicación concierne al último rincón de la educación. En tanto que la racionalidad es una virtud intelectual primordial, su perfeccionamiento en una gran variedad de esferas, en las cuales se puede ejercitar, debería ser el principal propósito educativo.

UN VIRAJE HACIA LA TRANSACCIÓN

¿Existe una manera de evitar la dicotomía que sugieren los conceptos *objetivo* y *subjetivo*? Me gustaría proponer una solución alternativa derivada del trabajo de Dewey (1938). Consideremos los tres conceptos presentados aquí:

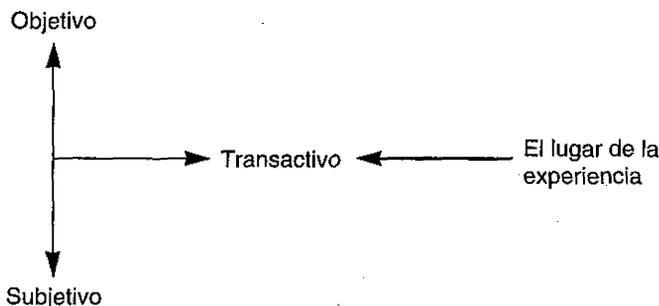


FIGURA 2

Aquí lo *transactivo* se concibe como el lugar de la experiencia humana. Es el producto de la interacción de dos entidades *postuladas*, lo objetivo y lo subjetivo. En tanto que lo que podemos saber acerca del mundo es siempre resultado de una indagación, está mediado por la mente. Dado que está mediado por la mente, el mundo no puede ser conocido en su estado ontológicamente objetivo. Se postula un mundo objetivo con una entidad tanto general como particular. Puesto que lo que sabemos del mundo es un producto de una transacción de nuestra vida subjetiva y un mundo objetivo postulado, esos dos mundos no se pueden separar. Para separarlos sería preciso un ejercicio de la mente, y, en tanto sea necesario emplear la mente para efectuar dicha separación, nada que se haya «separado» como resultado de su uso reflejará la mente de la misma manera que cuando se le «separó» de ella. Por lo tanto, lo que tenemos es la experiencia: una transacción antes que entidades dependientes de lo subjetivo y lo objetivo.

¿Dónde nos deja esto? Si no podemos tener una perspectiva puramente objetiva y nos negamos a confiar en una subjetiva, ¿cómo sabe-

mos cuándo confiar en una consideración transactiva? Volveré ahora sobre este tema.

CRITERIOS PARA VALORAR CONSIDERACIONES TRANSACTIVAS

Aquello en lo que confiamos depende, en última instancia, de los rasgos del texto que leemos y de que esos rasgos nos permitan comprender, ver o anticipar. No hay prueba de la verdad definida de manera operacional que se pueda aplicar a una investigación o evaluación cualitativas, pero sí hay preguntas que hacer y rasgos que buscar y valorar. Al reconocer que ninguna objetividad prístina ni ninguna subjetividad pura son posibles, al reconocer que toda experiencia que se deriva del texto es transactiva, podemos preguntar qué pasa en el texto que parece hacerlo creíble. Creo que los siguientes rasgos son revelantes: a) coherencia, b) consenso y c) utilidad instrumental.

La coherencia

Un criterio mediante el cual se determina la credibilidad de la narrativa cualitativa es la coherencia o severidad del argumento que presenta. ¿Tiene sentido la historia? ¿Cómo se sostienen las conclusiones? ¿Hasta qué punto se han utilizado las múltiples fuentes de datos para dar crédito a la interpretación realizada? ¿Son congruentes las observaciones con el resto del estudio? ¿Existen anomalías que no se pueden adecuar? ¿Existen otras interpretaciones creíbles? Si es así, ¿qué lleva a uno a aceptar la interpretación ofrecida? ¿Se relacionará bien el estudio con lo que ya se sabe?

Los rasgos estéticos impregnan la coherencia. Cuando decimos que un estudio o interpretación «suena a cierto», queremos decir, pienso, que tiene coherencia y sentido. Cuando hablamos del «peso de la evidencia», utilizamos una metáfora para describir el sentido de la facticidad que experimentamos después de haber oído o leído una interpretación de cómo son las cosas. Cuando decimos algo que no «sienta bien», establecemos juicios basados en criterios que no somos capaces de describir, pero en los cuales, sin embargo, confiamos.

La coherencia concierne a las cualidades de la Gestalt. En este sentido, la ley de *pregnancia* —la buena coincidencia— es relevante para nuestra tasación de la coherencia de la interpretación o valoración. Cuando decimos que un argumento es «irrefutable», queremos decir que «no encontramos agujeros en él». Escrutamos el argumento para encontrar inconsistencias, lapsus en la lógica, o simplemente cosas que no se correspondan.

La coherencia también está relacionada con lo que Nelson Goodman ha llamado «exactitud» (1978). Al hablar de representaciones y ejemplificaciones, Goodman arguye que preguntar si un poema, un cuadro, una

novela o una obra de teatro son verdaderos es hacer una pregunta errónea. Debemos preguntar, dice, si son correctos. Por ejemplo, una obra de ficción no es literalmente verdadera en el sentido en que el personaje ficticio corresponde al personaje real. No puede haber un real Willy Loman, o Blanche Dubois o Hamlet. Pero, aunque no se refieran a uno en particular, los caracteres ficticios se refieren a todos aquellos que comparten dilemas, conflictos y esfuerzos similares. Las historias en las que esos personajes aparecen son «exactas», incluso si no son literalmente verdaderas. Es decir, no son verdaderas en el mismo sentido que una aseveración científica que es verdadera. Goodman escribe:

Dejando de lado estas cuestiones, una declaración es verdadera, y una descripción o representación es exacta, para el mundo al que se adecua. Y una versión ficticia, verbal o pictórica, si se construye de manera metafórica, puede adecuarse y ser exacta en un mundo. Antes de prestar atención a subordinar la exactitud a la verdad, será mejor, creo, que subordinemos la verdad que está en todo bajo la noción general de exactitud en la adecuación (1978, pág. 132).

Goodman nos ofrece un concepto de la exactitud que trasciende a la verdad. En sus términos, la verdad es un subconjunto de la exactitud en la adecuación. Al mismo tiempo, puede ser un error decir que no existe un Willy Loman en el mundo y, por lo tanto, que lo que Arthur Miller tiene que decir de él no es ilustrativo, útil, informativo o revelador. Decir que un estudio cualitativo produce un trabajo que no es literalmente verdadero no es decir que el trabajo no es exacto o útil.

La coherencia, aunque importante como criterio en la tasación de la investigación o evaluación cualitativas, puede despistar. Como Geertz (1973) señala, nada es tan coherente como la historia de un estafador. Se puede construir coherencia al margen de toda la evidencia. Los investigadores pueden despejar la evidencia que podía debilitar o poner en duda su caso. Los datos podrían endulzarse. Pueden matizarse las palabras con los significados que convengan, de manera sutil. Resumiendo, nos pueden engañar quienes necesitan convencer, e incluso quienes no lo necesitan. Es posible comprometerse con una conclusión preconcebida o con una manera particular de ver las cosas hasta tal punto que, de manera involuntaria, nos centremos sólo sobre aquellos aspectos de la situación, o de la historia, que apoyan nuestras preconcepciones.

Una de las virtudes de las definiciones operacionales, y las pruebas estandarizadas valoradas ópticamente, es que mediante ellas se incrementa la posibilidad de réplica.⁵ Los datos, al menos cuando adoptan

5. Las *definiciones operativas* definen la manera en la que algo se ha medido. De este modo, la inteligencia de cada cual se define operativamente por el procedimiento que utilizamos para garantizar su puntuación en un test de inteligencia Stanford-Binet.

esta forma, no están «tocados por manos humanas». En la investigación cualitativa, el observador o el investigador es el instrumento principal; uno puede hacer inconscientemente la vista gorda a lo que no está conforme con sus valores o expectativas.

Tenemos un intercambio. Si dependemos de instrumentos de pruebas estandarizadas o de programas de observación para describir estados de cosas, no tenemos seguridad de que los instrumentos concretos utilizados serán sensibles o apropiados para lo que quien diseñó el instrumento podría no haber previsto, a saber, los rasgos únicos de un aula concreta. Sin embargo, para los rasgos de un aula para la cual el instrumento es revelante debemos obtener una mayor fiabilidad. La necesidad de réplica es una necesidad de fiabilidad. La necesidad de relevancia es necesidad de validez. Hasta el momento ha existido una tensión clásica entre lo que es fiable y lo que es válido.

En relación con la coherencia como criterio para valorar la investigación y la evaluación cualitativas está la *corroboración estructural* (Eisner, 1986). Corroboración estructural es el término que utilizo para describir la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias que apoyan una conclusión. En muchos círculos de evaluación se llama *triangulación* (Webb y otros, 1966; Mathison, 1988). Para que un estudio esté estructuralmente corroborado, se necesita unir una constelación de unidades de información, y retazos de evidencias, que den sustancia a las conclusiones que se quieren diseñar. En el campo del derecho se puede utilizar la evidencia circunstancial para condenar a alguien por un crimen del cual no hay testigos oculares. La prueba es una duda razonable; donde no hay base para una duda razonable, el veredicto se considera justificado.

En la jurisprudencia norteamericana, el tipo de evidencia necesaria para la culpabilidad depende de si el caso presentado se sitúa dentro de la ley criminal o civil. En los casos criminales, un veredicto de culpabilidad debe presentar unos criterios más elevados que en el derecho civil. Para un caso criminal, el veredicto depende de la evidencia bajo una duda razonable. Para un caso civil, se debe presentar el criterio menos severo de preponderancia de la evidencia. Los diferentes modelos reflejan de manera conveniente las diferentes situaciones en las cuales se van a emitir los veredictos. A mi modo de ver, tal práctica es conveniente también para la indagación educativa.

En los estudios educativos, los numerosos ejemplos de Peshkin (1986) sobre las maneras en que las escuelas cristianas evangélicas promueven los valores cristianos —su control real de las vidas de los estudiantes bajo su cuidado, la prohibición de ciertos tipos de música, las reglas sobre las relaciones entre varones y mujeres, el énfasis en la infalibilidad de la Biblia, la incorporación de las Escrituras en los contenidos del curso— proporcionan una plétora de datos que ofrecen conclusiones acerca del carácter de estas escuelas, conclusiones que se corroboran estructuralmente.

Hasta las observaciones a corto plazo de escuelas, como las realizadas por Jackson (1981a, b, c) y Lighfoot (1981a, b, c), proporcionan numerosas instancias en las que la comunidad de familias de clase media-alta expresan, de un modo similar, a los profesores y administradores de escuelas, la importancia del éxito académico —aunque sea a cualquier precio. Cuando Lighfoot menciona «la clase mugrienta» de Highland Park High, dicha expresión no cae llovida del cielo; conviene al clima educativo que ha descrito. Cuando David Elkind (1988) describe a los «niños ocupados», proporciona docenas de ejemplos de las maneras en que los padres ambiciosos presionan a sus hijos. Cuando expresa las preocupaciones por los costos potenciales de tal conducta, estamos preparados para tomar esas preocupaciones en serio. De hecho, cuando oímos que los distritos escolares están intentando «academizar» los jardines de infancia, reconocemos tales esfuerzos como ejemplo del síndrome del niño ocupado sobre el que Elkind ha escrito.

La utilización de múltiples fuentes de datos es una de las maneras por las que se pueden corroborar estructuralmente las conclusiones. A medida que los diferentes tipos de datos convergen o apoyan a otros, el cuadro, como la imagen de un rompecabezas, se hace más claro. En la mejor de las circunstancias, la interpretación se hace ineludible.

Siempre es posible introducir interpretaciones competentes para cualquier análisis: lo que constituye una evidencia apremiante para un freudiano no es convincente para un conductista. Además, no hay suprateoría que pueda resolver las diferencias, ni ningún tribunal de apelaciones superior que pueda solucionar las interpretaciones y decidir cuál es la exacta. Las diferencias de paradigma a menudo son diferencias en los puntos de partida. Al final, no se puede satisfacer a todos los escépticos sin considerar cómo se ha ido cerrando cada consideración. Los investigadores se esfuerzan por hacer sus conclusiones e interpretaciones tan creíbles como sea posible *dentro de la estructura que han decidido utilizar*. Una vez que han presentado ese criterio de dificultad, sus lectores son libres para hacer sus propias elecciones.

El consenso

El consenso es la condición por la que los investigadores y los lectores de una obra están de acuerdo en que los hallazgos y/o interpretaciones expuestos por el investigador son consistentes con su propia experiencia o con la evidencia presentada. *Consenso*, un término derivado del verbo latino *consentive*, «estar de acuerdo», es una forma de corroboración múltiple. En relación con la investigación y la evaluación cualitativas, un consenso afirmativo confirma las conclusiones del investigador. ¿Cómo se obtiene el consenso en la investigación y evaluación cualitativas?

Algunos rasgos descritos anteriormente consideran que la coherencia y la corroboración estructurales son importantes para obtener el consenso. El consenso es, después de todo, una cuestión de acuerdo, y el acuerdo es en última instancia una cuestión de persuasión. Lo que algunos pueden encontrar persuasivo, a otros les puede parecer no persuasivo. Para algunos, la investigación que no proviene de medir variables, *ipso facto* no puede tener credibilidad. La socialización ha sido tan poderosa, y sus compromisos metodológicos tan fuertes, que cualquier cosa que no se corresponda con su imagen de la investigación no tiene cabida en el panteón del saber. Kenneth Boulding ha comparado el poder del compromiso y la imagen con la convicción religiosa. En un libro incisivo y provocador titulado *The Image*, Boulding escribe:

Un devoto musulmán, por ejemplo, cuya vida entera ha sido construida alrededor de la observancia de los preceptos del Corán, opondrá resistencia vigorosamente a cualquier mensaje que tienda a arrojar una duda sobre la autoridad de su obra sagrada. La resistencia puede tener la forma de una simple ignorancia del mensaje, o puede tener la forma de una respuesta emotiva: cólera, hostilidad, indignación. De la misma manera, un «devoto» psicólogo resistirá duramente cualquier evidencia presentada a favor de una percepción extrasensorial, porque aceptarla sería echar abajo toda su imagen del universo. Si las resistencias son muy duras, pueden tener duras manifestaciones y, a menudo, necesitar mensajes repetidos para romperlas, y cuando se rompen, el efecto es el de una reordenación o reorganización de todas las estructuras del saber (1956, pág. 12).

Para aquellos que tienen fuertes resistencias, la posibilidad de cambio es pequeña. Para aquellos que están dispuestos a considerar otras evidencias que las variables medidas, los coeficientes de probabilidad y los intervalos de confianza, la posibilidad de cambio es buena.

Como ya he indicado, alcanzar el consenso es sencillo si se presta atención a lo obvio. La sofisticación educativa no es necesaria para contar el número de veces que un profesor se aclara la garganta en el aula, o computar el tiempo de espera como el tiempo transcurrido entre la pregunta del profesor y la respuesta del alumno.

Cuando esto llega a temas mucho más sutiles, en aquellos casos que necesitan interpretación, alcanzar el consenso puede ser una tarea muy ardua. Los lectores pueden deducir de estos argumentos que el nivel que ha alcanzado el consenso significativo no está relacionado con la sutileza y complejidad de lo que se describe e interpreta. Podemos esperar de manera razonable un casi perfecto consenso sobre las veces que el profesor se aclara la garganta, quizás un consenso algo menor sobre el tiempo de espera, y uno considerablemente más pequeño acerca del nivel en el que los comentarios de los alumnos son incisivos. No esperaríamos el mismo grado de precisión en todos los aspectos. Aristóteles lo expresó mejor en la *Ética* (McKeon, 1941):

El distintivo de un hombre educado es buscar precisión en cada clase de cosas, tantas como la naturaleza de los objetos permita; evidentemente, es igual de absurdo aceptar un razonamiento probable de un matemático y pedir pruebas a un científico retórico (pág. 936).

Existen otras consideraciones similares. La cantidad de consenso que necesitamos antes de actuar depende de la significatividad de la precisión que necesitamos para hacer algo y del coste potencial de la acción. Si una decisión concierne a despedir a un profesor, por ejemplo, desearíamos estar casi seguros de que disponemos de un nivel de consenso adecuado para justificar tal acción. Si quisiéramos ayudar a un profesor en sus comienzos, deberíamos actuar a partir de una evidencia sobre la que, sustancialmente, habría un menor consenso. Resumiendo, el nivel de consenso que se considera adecuado dependerá de lo que se juzgue y de cuán significativas serán las consecuencias de nuestra acción.

El consenso es concurrencia como resultado de la evidencia considerada relevante para la descripción, interpretación y evaluación de algún estado de cosas. El consenso no implica «verdad». La mayoría de las más grandes obras de arte y ciencia se rechazaron en un principio; ciertamente consiguieron el consenso, pero era negativo. Esas mismas obras en la actualidad —las investigaciones sobre la caída libre de Galileo, los cuadros de Van Gogh, la música de Stravinsky, por ejemplo— disfrutaban de un consenso sustancial y hoy reciben elogios, no rechazos.

También deberíamos recordar a quienes sostuvieron opiniones sobre aquellas obras cuando fueron creadas, que estuvieron tan seguros entonces sobre la validez de sus juicios como quienes mantienen opiniones opuestas hoy. De hecho, en ambas situaciones hay consenso. Aquí la moraleja es simplemente que es importante llegar a un consenso sobre la obra de uno, pero una vez que lo tenemos, no se debería pensar que hemos acaparado la verdad. Lo que se ha acaparado es el acuerdo.

La utilidad instrumental

La prueba más importante para cualquier estudio cualitativo es su utilidad. La utilidad puede ser de varios tipos. Primero, está la utilidad de comprensión. Un buen estudio cualitativo puede ayudarnos a entender una situación que de otra manera podría ser enigmática o confusa. Leemos una narración, reflexionamos sobre sus contenidos y juntamos las piezas. Por ejemplo, se puede leer una nueva historia —digamos, una historia revisionista del industrialismo norteamericano— y experimentar, por primera vez, un toque de verdad que no habíamos percibi-

do antes; por primera vez, la relación entre los sindicatos y el capitalismo norteamericano tiene sentido. Las cosas se colocan en su lugar.

La mayor parte de la ciencia política consta de interpretaciones de acontecimientos políticos que dan orden y estructura a lo que, de otra forma, estaría tan sólo desordenado; se tiene la sensación de que ahora se entienden los motivos e intereses de los principales participantes.

Tanto en la historia como en la ciencia política, las posibilidades de pruebas experimentales son remotas; es muy difícil manipular de manera experimental la conducta política de los poderes extranjeros e imposible reproducir la política de la Italia renacentista. Los análisis de los políticos de la OTAN o de los Medici pueden ser instructivos. Una utilidad instrumental de la comprensión es la satisfacción, hasta cuando no se obtiene nada como resultado.

Un segundo tipo de utilidad es la anticipación. Quienes escriben sobre temas educativos suelen estar interesados en algo más que en revelar, de manera comparativa, los rasgos únicos de una minoría del mundo. Muchos profesores y administradores de escuela no tienen la altura histórica de un Abraham Lincoln o un Martin Luther King, Jr., y los estudios de sus vidas es probable que ocupen poco tiempo. Se puede estudiar a los profesores concretos, como ha hecho Tracy Kidder (1989), y analizar las escuelas concretas como muestras o ejemplos de tipos más grandes. La utilidad de los estudios sobre casos particulares, ya sean escuelas o personas, reside en las descripciones e interpretaciones que van más allá de la información que se da acerca de ellos. La necesidad de anticipar el futuro y, de hecho, la capacidad para hacerlo, es prioritaria. Los estudios cualitativos pueden hacer una contribución importante en esta dirección.

La anticipación del futuro se da de tres maneras relacionadas, pero diferentes. Un tipo de anticipación se refleja en la predicción. Podemos obtener coeficientes de probabilidad de los meteorólogos sobre la posibilidad de que llueva mañana. La investigación y evaluación cualitativas rara vez proporcionan informaciones de este tipo.

Un segundo tipo de anticipación la proporcionan los mapas. Los mapas son retratos a escala de los terrenos. Se dibujan para facilitar al viajero la anticipación (y conseguir o eludir) de encuentros concretos durante el viaje. Esperamos que el mapa tenga una relación congruente y a escala con el territorio que describe. Los mapas pueden representar el espacio, la altura, la temperatura, la profundidad oceánica, la topología, la fauna y la flora —en realidad, cualquier cosa que se pueda simbolizar—. Los mapas nos ayudan a llegar a donde deseamos llegar.

La investigación y evaluación cualitativas pueden servir como un mapa, pero es más probable que funcionen como guías, un tercer tipo de utilidad. Las guías, más que los mapas, están asociadas de cerca con las utilidades de los estudios cualitativos. A diferencia de los mapas, los estudios cualitativos son generales, no tienen una escala matemática

que se corresponda con el territorio, y son más interpretativos y narrativos. Su función es destacar, explicar, proporcionar direcciones al lector para que pueda estar informado. Las guías nos llaman la atención sobre aspectos de la situación o del lugar para ayudarnos a que no nos perdamos. Normalmente están preparadas por personas que han visitado el lugar antes y saben mucho sobre él. Si la guía es útil, es posible que experimentemos lo que, de otra manera, nos habríamos perdido, y podamos entender más de lo que habríamos entendido sin los beneficios de la guía. Una buena guía profundiza y amplía nuestra experiencia y nos ayuda a comprender lo que estamos viendo.

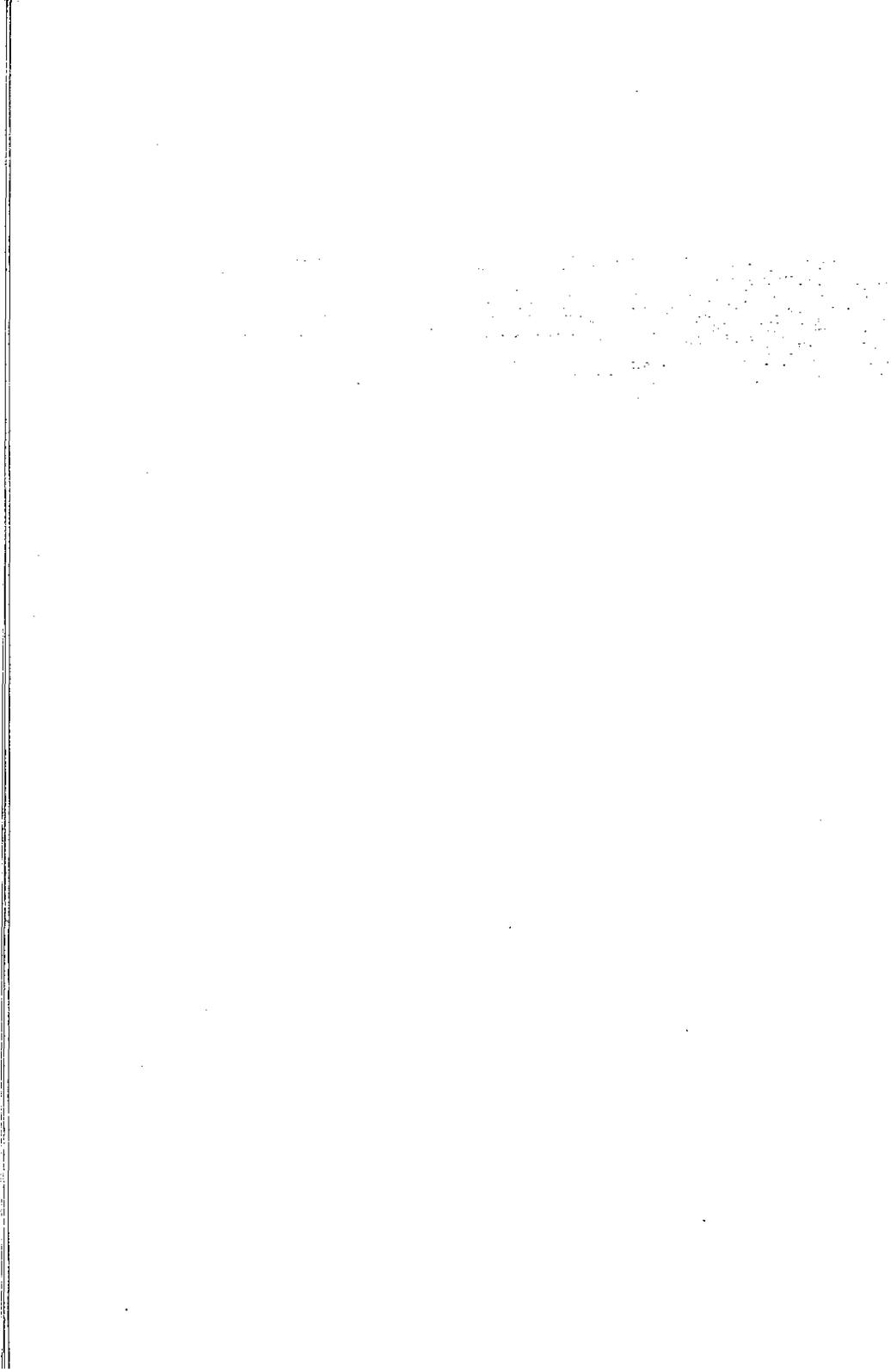
Un ejemplo de utilidad que podría llamarse «guía cualitativa» se encuentra en la descripción de Tracy Kidder, de la señora Zajac, en su libro *Among Schoolchildren* (1988). Kidder no deja duda de que la señora Zajac se preocupa por sus alumnos y no sólo les enseña, sino que también aprende de ellos. Tampoco deja duda de que señora Zajac puede ser dura cuando necesita serlo, y blanda y cálida cuando es preciso. De hecho, la capacidad para formular las reglas, para hacerlas cumplir y para mantener consistentes las expectativas, es una de las claves de su éxito como profesora. Aunque a veces sus mejor intencionados esfuerzos fallan, en la mayoría de las ocasiones son útiles.

Al crear un retrato vívido de un profesor de escuela elemental, Kidder nos ayuda a comprender algo de la tensión, tanto personal como profesional, que un papel de este tipo puede generar. Al comprender la vida de un profesor a través de su libro, podemos comprender los aspectos de la enseñanza que casi nunca aparecen en las descripciones de las «escuelas productivas» o de los profesores excelentes. Kidder, al mostrar una faceta humana de los profesores, nos invita a entrar en una parte de su vida íntima. Como resultado, nos separamos de *Among Schoolchildren* con un conocimiento del terreno pedagógico que no podíamos tener antes de haber pasado por sus páginas.

En este capítulo he tratado de eludir los peligros de la objetividad y la subjetividad enfatizando la idea de que no podemos obtener una perspectiva ontológicamente objetiva del mundo, la idea de la transacción mental y temática y la idea de que nuestra experiencia del mundo está en función no sólo de sus rasgos, sino también de lo que ponemos en ellos. Siempre nos colocamos en una posición constructiva. *Construimos* nuestras experiencias, no simplemente las *tenemos*.

Esta perspectiva constructivista reconoce que los recursos que utilizamos para interpretar el mundo no sólo guían nuestra atención hacia él, sino que, cuando los utilizamos para representarlo, tanto obligan como hacen posible lo que somos capaces de expresar. El saber queda, de esta manera, mediado de dos formas. Primero, está mediado por lo que ponemos en el mundo mientras tenemos la experiencia. En segundo lugar, está mediado por lo que utilizamos para expresar nuestra experiencia una vez obtenida. Además, una perspectiva puramente subjetiva

podría no estar influida por condiciones objetivas, y una perspectiva puramente objetiva podría no estar influida por condiciones subjetivas. Esto último ni siquiera es posible. Creo, con Dewey, que una orientación transactiva del proceso del saber nos permite eludir los dualismos —objetivo y subjetivo— que han provocado demasiada malicia en la metodología de la investigación educativa.



Capítulo 4

CONOCIMIENTO EDUCATIVO

La realidad es una sucesión infinita de pasos [y] niveles de percepción. Un lirio es más real para un naturalista que para una persona corriente. Pero es todavía más real para un botánico. Y se alcanza aún otro estadio de la realidad con el botánico que es especialista en lirios.

VLADIMIR NABOKOV

EL SIGNIFICADO DEL CONOCIMIENTO

Los capítulos precedentes asignan un papel central a la percepción en nuestro saber del mundo. La percepción se manifiesta en la experiencia y es una función de las transacciones entre las cualidades del entorno y lo que aportamos a esas cualidades.^{1*} El carácter de esa experiencia está en gran medida influido por nuestra capacidad para diferenciar entre las cualidades que nos llaman la atención.

La capacidad para hacer distinciones matizadas entre cualidades complejas y sutiles es una instancia de lo que he llamado *conocimiento* (Eisner, 1976, 1985b). El conocimiento es el arte de la apreciación. Pue-

1. El término *cualidad* tiene dos significados muy diferentes. El primero y más común se refiere al valor de algo, como en «una alfombra de calidad» o «un diamante de buena calidad». El segundo significado se refiere a los rasgos sensoriales de algo —la cualidad de lo rojo, o la elegancia de un movimiento en una danza o en una cancha de baloncesto—. Aunque a menudo utilizamos el lenguaje para representar las cualidades que experimentamos, el lenguaje que utilizamos rara vez es adecuado para revelar el carácter de estas cualidades. El lenguaje artísticamente tratado, como el utilizado en poesía y literatura, y bastante a menudo en las expresiones de los niños de preescolar y en algunos usos de argot, está muy cerca de la creación de un análogo de la experiencia de las cualidades que no tienen nombre. Cuando hablo de investigación y evaluación cualitativas, me refiero a una forma de investigación y evaluación que no sólo pone su atención en las cualidades —a las cuales, por supuesto, se debe dirigir toda la investigación empírica—, sino también a los usos de formas representativas, que intentan interpretar las cualidades de manera expresiva a través de la propia forma en que se han determinado.

* Debemos aclarar que estos «dos significados diferentes» corresponden, en castellano, a los términos «calidad» —en el primer caso— y «cualidad» —en el segundo—. Hemos optado por traducir el inglés *quality* por aquel de los dos términos castellanos que corresponde, según el sentido que se le dé en cada caso. Somos conscientes de que al hacerlo así perdemos el doble sentido del inglés, que es fundamental al hablar de «investigación cualitativa». En todo caso, creemos que la nota del autor aclara la polisemia de este concepto clave que se pierde en la traducción. (*N. de los t.*)

de mostrarse en cualquier esfera en la que el carácter, importancia o valor de los objetos, situaciones y realizaciones se distribuyen y son variables, incluida la práctica educativa.

Este capítulo se centra en el conocimiento y su aplicación en la enseñanza, el currículo, y la educación en general. Pero antes de dirigirnos a cuestiones educativas, examinaré el conocimiento como proceso. Para este propósito no hay mejor materia que el conocimiento del vino.

Una vez más, he de rogar paciencia a los lectores en lo que puede parecer tangencial, o perteneciente a un ámbito que no tiene relación. Este libro se construye sobre métodos que prestan especial atención a las sutilezas de la experiencia cualitativa, y el vino sirve bien para ilustrar estos métodos. Espero que la comprensión de cómo el conocimiento se aplica al vino nos ayude a construir un fundamento de la comprensión de su papel en la percepción de la práctica educativa.

¿Qué es ser un conocedor de vino? Ciertos requisitos parecen obvios. Primero, uno necesita acceder al vino y tener aptitudes para degustarlo. Pero degustar vino —lo que quiere decir experimentar sus cualidades visuales, olfativas y gustativas— no es simplemente una cuestión de ponerse el vino en la boca. Se trata de apreciar, y apreciar requiere perspicacia. La *perspicacia* es la capacidad para diferenciar y experimentar las relaciones entre una cualidad gustativa en el vino y otras. Al igual que la interacción de sonidos en una partitura sinfónica, experimentar el vino es experimentar una interacción de relaciones cualitativas.

En segundo lugar, el conocimiento del vino precisa no sólo de una conciencia de las cualidades del gusto, sino también de las cualidades de la apariencia y del olor. El color del vino tinto en el borde de un vaso, cuando éste está inclinado, es un indicativo de su edad; el más pardo es más viejo. La manera en que sus «piernas» se agarran al interior del vaso dice algo sobre su cuerpo. El perfume o aroma de un vino es otra cualidad que cuenta. Éstas y otras cualidades constituyen los rasgos del vino que pueden proporcionar una potencial experiencia. Digo «potencial» porque el hecho de que, en realidad, podamos experimentar el perfume del vino, por ejemplo, depende *tanto* de la presencia del perfume en el vino, *como* de nuestra aptitud para apreciarlo. Experimentar esta transacción es una manifestación de la inteligencia cualitativa (Ecker, 1963). El conocimiento depende de unos niveles altos de inteligencia cualitativa en el dominio en que se trabaja.

En tercer lugar, el conocimiento del vino depende de la capacidad para experimentar esas cualidades como una muestra de un grupo más grande de cualidades; no es «simplemente» una cuestión de diferenciación sensorial.

Un tipo de degustación está enfocada en la cualidad de cualidades *per se*. Degustamos cierta dulzura o dureza en un vino blanco. Experimentamos sus cualidades. *Sabemos* qué experiencia produce. Apreciamos sus efectos en el interior de la boca —podemos describir un vino

blanco como redondo, lleno y cabezón, otro como agudo, ligero y seco—. Lo que sabemos a través de las distinciones cualitativas que somos capaces de realizar, concierne a las cualidades experimentadas. Lo que podemos o no podemos saber es que un vino es un Sauternes mientras que otro es un Chardonnay. Si sabemos que uno es un Sauternes y otro un Chardonnay, sabemos más que las cualidades de cada vino —también sabemos que cada uno es una muestra de una clase más amplia.

Ya que los vinos (como los niños) nunca son idénticos, somos capaces de situar cada vino dentro del tipo que representa, y también de asignarle una posición entre los vinos de esa clase. Para hacerlo, necesitamos un concepto de cómo sabe en general un Sauternes y un Chardonnay; además necesitamos recordar las diferencias entre los Sauternes y los Chardonnay concretos que hemos degustado. Necesitamos una memoria gustativa. La capacidad para diferenciar y recordar nos permite formar los conceptos gustativos a los que se refieren las palabras *Sauternes* y *Chardonnay*.

LAS UTILIDADES DEL SABER ANTECEDENTE

Nuestro conocimiento del vino está influido por algo más que por nuestra capacidad para diferenciar las cualidades sutiles y complejas del vino que degustamos, y para compararlas en nuestra memoria sensorial con otros vinos degustados. También está influida por nuestra comprensión de las condiciones que dan origen a estas cualidades. Saber cómo se hace un Sauternes —el tipo de uva que se utiliza, el tiempo en que se cosechan las uvas, la manera en que se prensan y procesan— contribuye a nuestra capacidad para experimentar los matices del vino. Cada vino manifiesta su historia. El saber de esta historia puede tener algo que ver con nuestra capacidad para experimentar sus cualidades. Las uvas Tokay tienen una presencia y un carácter que las uvas Concord no poseen. Las cubas de roble francés proporcionan un sabor que se puede distinguir del de las tinajas de acero inoxidable. Los vinos Sauternes de Francia poseen un estilo que difiere de los de California. La puntualización es que el conocimiento verdadero incluye no sólo la capacidad de experimentar cualidades, sino la de experimentar cualidades como un caso o un síntoma de factores que tienen que ver con las cualidades del vino utilizado en la degustación. Visto de otra manera, los factores antecedentes son relevantes para dar sentido al vino. Cualquier vino puede ser considerado como un síntoma o una ejemplificación de esos factores antecedentes —un vino puede ilustrar los efectos de utilizar acero inoxidable en su fabricación—. El saber de los factores antecedentes puede servir de guía para buscar las cualidades del vino que se va a degustar. Cuáles de ellas enfatizamos depende de para qué queramos utilizar la experiencia.

El desarrollo del paladar también se fomenta de otras maneras. Saber que los toneleros utilizan diferentes tipos de madera en la construcción de los barriles, nos advierte a la hora de degustar las cualidades que confieren las distintas maderas al vino. Los toneleros también «tuestan» el interior de los toneles con un pequeño fuego. Cuánto se haya tostado el tonel —claro, medio, oscuro— influye en el sabor del vino. Los conocedores de vinos pueden apreciar esas diferencias; y los fabricantes de vino tienen bajo control estos factores en el proceso de la elaboración del vino. Además, el conocimiento permite que los fabricantes de vino ajusten el proceso sobre la base de una degustación anticipada. De esta manera, los fabricantes de vino están interesados en la degustación potencial del vino, y juzgan su potencial sobre la base de que si el vino sabe como antes está preparado para ser bebido.

Una puntualización final relacionada con el arte de fabricar vino y su relación con el conocimiento en general. Los enólogos actuales están muy cualificados en la química y en la ciencia de fabricar vino; sin embargo, en última instancia, la fabricación del vino es un arte. Un arte porque la calidad del vino depende de que alguien sea capaz de a) experimentar los matices cualitativos del vino y b) hacer juicios sobre las virtudes de las cualidades experimentales. Incluso una receta o una fórmula tienen su prueba final en las cualidades experimentadas cuando el vino se degusta. Al final, una experiencia cualitativa es la «medida» de la calidad del vino, y no la fórmula.

No existe receta infalible que se pueda utilizar para reproducir lo que se ha producido antes. Las uvas del vino, como los niños, no llegan en formas estandarizadas. La cantidad de azúcar en las uvas varía de una estación a otra, de un lugar a otro. Las diferencias en el material en bruto se deben a diferencias en el clima de un año a otro año, y han de tenerse en cuenta en el momento de decidir qué se va a hacer.

Hasta ahora, el principal enfoque de la discusión sobre el conocimiento ha sido sobre la apreciación de las cualidades. Realmente, en todo dominio las cualidades que de algún modo participan son variadas. La más compleja es el sujeto, la más amplia que debemos utilizar para organizar la información. Probablemente, las aulas son uno de los sujetos más complejos para el conocimiento. En las aulas, saber la historia de la situación, algo sobre el profesor y la escuela, y los valores que se consideran importantes en la comunidad, puede ayudarnos a apreciar e interpretar lo que hemos apreciado. Lo que podemos ver y decir de un profesor de primer curso, es probable que difiera considerablemente de lo que diríamos y veríamos si supiéramos que el profesor lleva quince años en la profesión. Saber que los estudiantes de una clase tienen un coeficiente intelectual (CI) de 140 puede influir en lo que buscamos y en cómo tenemos en cuenta lo que hemos visto. No es difícil llegar aquí al punto central: se trata de que nuestra percepción e interpretación de los hechos está influida por una amplia gama de conocimientos, que creemos que atañen a

ese aula o a esa situación. Nuestras ideas sobre algo establecen una diferencia entre lo que tenemos o no en cuenta (Rosenthal, 1986).

Aquello que atañe a un aula concreta está necesariamente limitado por un saber alcanzado únicamente a través de la observación. Nuestra capacidad para entender las teorías sobre enseñanza y aprendizaje, nuestros puntos de vista sobre lo que es importante en el proceso educativo, y nuestra imagen de las relaciones profesor-alumno que son aceptables, se sostienen sobre lo que preferimos observar y sobre cómo lo interpretamos. El tipo de saber relevante para la observación de las aulas procede del saber general sobre la teoría educativa y el saber específico acerca de las aulas. En general, en la medida en que estos tipos de saber amplían nuestra conciencia de la situación, es probable que nuestra experiencia se haga cada vez más diferenciada.

Los lectores notarán que en la afirmación anterior califico mis comentarios con la expresión «en general». Esto es porque, así como el saber relevante para una situación puede proporcionar una nueva ventana a través de la cual se puede percibir dicha situación, también puede limitar la percepción.

LA RESPONSABILIDAD DEL SABER ANTECEDENTE

Uno de los dilemas incorporados a la aculturación es el hecho de que el lenguaje que adquirimos, nuestras expectativas, y las normas que impregnan nuestra cultura proporcionan señales útiles para desenvolvernos en el mundo en que vivimos. Aprendemos un lenguaje categorial, y las categorías estructuran nuestra percepción de manera concreta. Además, esas categorías están cargadas de valores. Aprendemos a buscar esas cualidades etiquetadoras, pero especialmente aquellas que tienen para nosotros un valor concreto. Si las cualidades de la nieve afectan al hecho de esquiar, desarrollamos categorías para describir la nieve que sean relevantes para el esquí. De esta manera, nuestros propósitos influyen en nuestro lenguaje, y nuestro lenguaje influye en nuestra percepción. Enseñamos a los jóvenes a buscar ciertas cualidades dando nombres a esas cualidades, para que sean más fáciles de recordar. Los mecanismos mnemónicos realizan funciones similares, y en virtud de esos mecanismos podemos recordar una serie de cualidades que, de otra manera, nos sería difícil almacenar y recuperar (Hintzman, 1978).

Quienes trabajan en ciencias sociales utilizan términos como *movilidad social*, *adaptación*, *etnocentrismo*, *mecanismos de defensa*, *refuerzo* y *disonancia cognitiva*, y después aprenden el significado de esos términos encontrando ejemplos. Los mismos términos se desarrollan originalmente desde la percepción de las cualidades que se conceptualizaron y se etiquetaron después: las etiquetas siguieron a la experiencia, también a la del habla. En la socialización profesional, normalmente la ex-

perencia sigue a la etiqueta. En la medida en que nos movemos desde las etiquetas a las relaciones entre las etiquetas, y desde ahí hasta las explicaciones de la covariabilidad entre las cualidades que las etiquetas designan, se obtienen teorías. Las teorías son estructuras explicativas complejas diseñadas para satisfacer la racionalidad humana, su necesidad de orden y su deseo de anticipar el futuro —si no de controlarlo—. Las etiquetas y las teorías, dice Jerome Bruner (1964), están entre las más útiles «tecnologías de la mente».

Las etiquetas y las teorías no están, sin embargo, libres de costes. El mismo orden que proporcionan genera expectativas que, a menudo, dificultan una percepción nueva. Las etiquetas y las teorías proporcionan una forma de ver. Pero una forma de ver es también una forma de no ver. Hay respuestas de sobras y también percepciones de sobras. Frecuentemente, lo que vemos está bajo la influencia de lo que sabemos. Esta influencia está gráficamente ilustrada en el aprendizaje del dibujo.

Los artistas principiantes tienen que aprender a hacer caso omiso a lo que saben lógicamente, por ejemplo, sobre la longitud del brazo de un modelo para ofrecer una visión proporcionada del brazo. Algunos profesores de dibujo proponen a los estudiantes copiar una fotografía que se ha girado hacia arriba o hacia abajo, para minimizar los efectos del saber «cognitivo» en la percepción de la forma que tienen los estudiantes (Edwards, 1979). En este caso, lo real es la relación visual tal y como *aparece*, no como la establece por una medición distorsionada.

En la cultura norteamericana existe una tendencia a tratar el mundo visual como un dato susceptible de ser etiquetado, en lugar de como cualidades susceptibles de ser exploradas. A menudo tratamos las cualidades como si fuesen medios en lugar de como fines; es decir, utilizamos las cualidades para hacer algo más, para llegar a algún otro sitio, para predecir lo que pasará. Sólo vemos la parte de la fachada de nuestra casa, y no necesitamos más para saber que estamos en nuestro hogar. Si lo dudas, intenta dibujar la parte delantera de tu casa de memoria, y después compara el dibujo con la casa real. Es probable que las cuestiones de proporción, los detalles y algunos rasgos mayores estén mal tratados. En una cultura con predilección por la eficacia, rara vez dedicamos algo de atención a las formas halocéntricas de la percepción (Schactel, 1959).

El resultado de tales indicaciones es la desatención a los matices y detalles: una disminución del conocimiento. Como no tenemos tiempo para prestar atención de manera cuidadosa, simplemente no vemos lo que no vamos a utilizar de inmediato. Cuando nuestras etiquetas, junto con nuestros propósitos, forman nuestros modelos de percepción, sus efectos sobre la percepción pueden convertirse en especialmente limitantes. Empezamos a hacer algunos tipos de cosas que podemos hacer con las etiquetas y las teorías que sabemos utilizar. Cuanto más utilicemos estas etiquetas y teorías, más probable es que las sigamos utilizan-

do. La familiaridad engendra comodidad, y las teorías que conocemos y utilizamos proporcionan una estructura coherente y consistente para nuestra relación con el mundo.

MIRADA EPISTÉMICA

Los procesos de conocimiento que he descrito se pueden considerar ejemplos de una mirada epistémica² (Dretske, 1969). La *epistème* se refiere al saber, y una mirada epistémica es el tipo de saber obtenido a través de la vista. Mi énfasis en la mirada debería considerarse como una manera taquigráfica de referirse a todos los sentidos y las cualidades a las cuales son sensibles. Las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales. Como subrayó Jackson (1968), los aromas de la leche rancia y el polvo de lápices son a menudo signos ciertos de un aula de escuela elemental.

Hemos visto que la conciencia de las cualidades es un método primario de mirada epistémica; efectivamente, esto es fundamental. Debemos ser conscientes de las cualidades antes que de otras consideraciones que pueden tenerse en cuenta. De esta manera, la conciencia de las cualidades de la voz, maneras, movimiento y entorno visual, hasta en sus más mínimos detalles, proporcionan *per se* saber de aquellas cualidades. Pero, como he indicado, aquellas cualidades también se pueden tener en cuenta como muestras de una clase más amplia. Vemos algo «como». La lección no es sólo una lección, es un ejemplo de discurso. Considerando la lección como algo que pertenece a una clase, y observando la clase como una serie variada de ejemplos, podemos situar cualquier lección concreta en esa serie. La mirada epistémica *primaria* depende de la conciencia de lo concreto. La mirada epistémica *secundaria* se refiere a la mirada de lo concreto como miembro de un conjunto más amplio.

Es importante anotar que el término *saber*, como yo lo utilizo aquí, no está limitado por proposiciones verdaderas, sino que incluye la conciencia de una serie de cualidades. No necesitamos realizar un informe o una declaración para saber lo que está ante nosotros. Y, a lo largo de nuestras vidas, muchas veces no lo hacemos. No sólo sabe-

2. Se debería señalar que la concepción de Fred Dretske (1969) sobre la mirada epistémica, del cual he tomado prestado el término, es radicalmente diferente de la concepción que ofrezco en este libro. Dretske sostiene que la mirada epistémica requiere una creencia de que se trata de tal o cual cosa. En otras palabras, mientras que la mirada no epistémica proporciona una sensación, Dretske cree que sólo cuando interviene la creencia la imagen que se ve se vuelve epistémica.

Yo no acepto este punto de vista. Creo que la mirada se vuelve epistémica cuando los individuos toman conciencia de cierto conjunto de las cualidades, tengan o no tengan creencias sobre ellas. Por ejemplo, mi conocimiento del sabor de la Coca-Cola es un ejemplo de «mirada» epistémica o gusto epistémico. No quiero restringir la epistemología a cuestiones de creencias, sino más bien relacionarla con cuestiones de conciencia.

mos más de lo que podemos expresar, como ha dicho Polanyi (1967), sino que expresamos mucho menos de lo que sabemos. Nuestro saber no depende de nuestro expresar. Nuestro expresar es una manera de hacer público lo que hemos llegado a saber. El conocimiento es el medio a través del cual llegamos a aprehender las complejidades, matices y sutilezas de los aspectos del mundo sobre los que tenemos un especial interés.

Un aspecto del conocimiento está sujeto a una mala interpretación. Dije antes que el conocimiento es el arte de la apreciación. La *apreciación* es un término que, desgraciadamente, se combina con «una afición hacia». No existe una relación necesaria entre apreciar algo y aficionarse a ello. Apreciar las cualidades de un vino, un libro, o una escuela, significa experimentar las cualidades que constituyen cada uno y entender algo de ellos. Esto también incluye hacer juicios sobre su valor. Se puede apreciar la debilidad de un argumento, un profesor o un poema tanto como su fuerza. Nada en el conocimiento como forma de apreciación *requiere* que nuestros juicios sean positivos. Lo que se requiere (o se desea) es que nuestra experiencia sea compleja, sutil y que contenga información.

En cierto modo, todas las personas poseen cierto grado de conocimiento en algunas áreas. Sin embargo, prácticamente en todos los casos el nivel de conocimiento puede elevarse a través de la enseñanza. Los profesores de literatura pueden ayudar a las personas a aprender cómo leer una novela, en realidad a aprender las diversas maneras en las que se puede leer una novela. Los entrenadores ayudan a los jugadores a aprender cómo leer un campo de juego en movimiento, de manera que su realización en el juego pueda ser más efectiva. Los críticos de cine o de pintura ayudan a otros a aprender a mirar lo que, de otra forma, no podrían apreciar, y en ese proceso incrementan su nivel de conocimiento. Los miembros de grupos relacionados con la lucha contra la discriminación por género o de minorías han ayudado a otros a apreciar las formas de sexismo y racismo sutiles, pero significativas, que se encuentran en libros, periódicos, leyes y otros materiales aparentemente neutrales. En el proceso, la conciencia de las personas se eleva y se hacen más capaces de apreciar y responder a tales materiales. Apreciar un comentario racista no es decir que a uno le gusta, sino reconocerlo. Una vez más, la mirada es epistémica.

El conocimiento, en su modo más común, se relaciona con cuestiones de cualidad, en el sentido de valor.³ Los conocedores de vino, arte o política suelen ser los que pueden discernir el valor de aquello en lo que se ocupan. A menudo pueden ofrecer las razones de sus juicios.

3. John Dewey señala en *Experience and Education* (1938) que mientras que un bistec debería ser bueno, no es bueno para los niños. La bondad, sin considerar el contexto, no tiene realmente significado. Estoy de acuerdo.

El interés por el valor de la realización del estudiante y el profesor en los grupos educativos ha sido fuerte e importante. Queremos conocer la cualidad (valor) de la educación que los niños están recibiendo.

Los juicios interesados por la cualidad dependen de la memoria o de lo que Broudy (1987) ha llamado nuestro «almacén de imágenes». Las sensibilidades refinadas nos permiten hacer discriminaciones sutiles a partir de las cuales podemos formar conceptos. Estos conceptos son imágenes que se construyen desde nuestra experiencia con las cualidades. Por ejemplo, tenemos una imagen auditiva de la música barroca que nos permite distinguirla de la música romántica. Tenemos una imagen de la arquitectura gótica que nos permite distinguirla de la arquitectura georgiana. Tenemos una imagen del cocker spaniel que nos permite distinguirlo del gran danés, etcétera. Dentro de cualquiera de estas imágenes, tenemos una serie más amplia de ejemplos que podemos ordenar con respecto a la cualidad. Los conocedores de perros pueden distinguir no sólo entre el cocker spaniel y el gran danés, sino también entre un cocker spaniel cuyos rasgos se consideren excelentes y otro cuyos rasgos se consideren mediocres.

De manera similar, tenemos imágenes de formas de enseñanza, clases de vida en las aulas, y tipos de actividad estudiantil que nos permiten distinguir entre grados de excelencia en cada uno. De hecho, en un acto complejo como la enseñanza existen muchas variedades o géneros. Lo que significa excelente para uno, probablemente es diferente de lo que es excelente para otro. Las cualidades que constituyen la excelencia en una lección no son idénticas de aquellas que hacen excelente una discusión. En resumen, poseemos una multitud de imágenes desde las cuales seleccionamos para identificar y valorar lo que experimentamos. El conocimiento requiere la aplicación apropiada del criterio del ejemplo. En el campo de la educación, los criterios son mucho más complejos que los empleados para juzgar cualquier obra de arte o a un cocker spaniel.

Consideremos un ejemplo bastante sencillo: juzgar la calidad de los saltos de trampolín en las Olimpiadas. En este caso, cinco jueces asignan una puntuación al salto de trampolín sobre un número de saltos. Los jueces saben qué salto van a realizar los deportistas: por ejemplo, medio tirabuzón con pirueta completa. Para llevar a cabo su cometido, los jueces deben hacer tres cosas. Primero, los jueces deben *ver* el salto. Esto requiere una discriminación visual sutil. En segundo lugar, deben situar lo que han visto dentro de un rango de los saltos recordados, uno de los cuales representa el perfecto ejemplo del medio tirabuzón con pirueta completa. En tercer lugar, los jueces deben asignar a cada salto una puntuación sobre una escala de diez puntos, que indique la calidad de la realización del saltador dentro de esta distribución. En principio, se puede relacionar una de cada diez puntuaciones en la memoria visual de un juez con un nivel concreto de realización; es decir, cada juez

puede saber de antemano lo que constituye un 1, un 2, un 3, un 4, un 5, etcétera. La tarea de los jueces es esencialmente de mirada y juicio.

El juicio de las realizaciones de salto de trampolín en las Olimpiadas es sencillo comparado con la valoración de la enseñanza. En primer lugar, no existe una idea única a la que se pueda asignar una realización de enseñanza. Las variedades de excelencia son numerosas, y se relacionan con las diferencias de forma y las diferencias con respecto a las cuales se evalúa. Las diferentes concepciones de virtud educativa conducen a diferentes concepciones de la enseñanza virtuosa. Más aún, quien es enseñado cuenta a la hora de juzgar tanto como quien está enseñando.

En segundo lugar, en las Olimpiadas cada saltador cae a la misma piscina, desde la misma altura y la misma tabla. Esto no sucede así en la enseñanza, donde en la práctica todo es diferente de un profesor a otro. Cuando se consideran los factores antecedentes que deberían tenerse en cuenta en el juicio de la enseñanza, los mayores grados de complejidad en el juicio de la enseñanza, comparados con los juicios en los saltos de trampolín, se hacen especialmente claros. Además, al evaluar la enseñanza, rara vez la estamos relacionando con realizaciones únicas aisladas. Normalmente no estamos interesados en un único grupo de discusión o en una lección única, sino en una realización dentro de un abanico de situaciones durante un periodo de tiempo. A diferencia de los saltos de trampolín, no se trata de una cuestión de acción momentánea. De esta manera, nuestros juicios no sólo deben tener en cuenta las contingencias relacionadas con aulas concretas, sino también una serie de realizaciones que se revelan durante un extenso periodo de tiempo. Los expertos en educación tienen más y más factores complejos para considerar que sus homólogos en las competiciones de salto de trampolín olímpico.

¿QUÉ TIENEN EN CUENTA LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN?

He tratado de describir el conocimiento educativo como si el enfoque exclusivo estuviera en el profesor. Aunque la enseñanza es claramente un enfoque principal para el conocimiento educativo, está lejos de ser el único. De hecho, los expertos en educación fijan su atención en casi todo. Es decir, tienen que fijar su atención en todo lo que sea relevante tanto para satisfacer un propósito educativo específico, como para iluminar el estado educativo de las cosas en general. Por ejemplo, los libros de texto y los materiales de instrucción son importantes candidatos para la atención de los expertos en educación. Desde el momento en que las decisiones de inclusión o exclusión de contenidos están relacionadas con el hecho de lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender (Walker y Schaffarzick, 1972), los exámenes de los contenidos

y la forma de los materiales instructivos es importante. Los textos que plantean preguntas interesantes, comunican un sentido del entusiasmo sobre el tema del que se va a hablar, son *convenientemente* fáciles de leer y estimulan la imaginación, lo que los hace probablemente mejores que los materiales que no tienen esos rasgos. Determinar que algunos materiales poseen estos rasgos, mientras que otros no, es ceder la palabra al conocimiento educativo (Vallance, 1975).

La mirada que parece obvia no siempre es fácil. Durante años los libros de texto que se publicaban atribuían a las mujeres papeles de enfermeras, pero nunca de médicos, otorgaban a los hombres la responsabilidad de las decisiones importantes y a las mujeres la responsabilidad de hacer felices a sus maridos. Ahora somos capaces de ver lo que en los períodos tempranos aparentemente no podíamos ver o no teníamos interés de ver. En la actualidad, Estados como California analizan los textos escolares para asegurarse de que tales mensajes mudos no estén entre los que se les transmiten a los niños, por medio de los libros que se adoptan como textos escolares.

Tenemos que darnos cuenta de que la manera como se diseñan los edificios escolares afecta a la manera como las personas se comportan en ellos. ¿En qué medida el diseño de un colegio —o aula— facilita o impide el talento de los propósitos escolares? ¿Cómo se construyen las aulas y qué pasa con el diseño y la colocación del mobiliario? ¿Conduce esto a un cambio en la imagen que afecta a la facilidad de la realización escolar del niño?

En un artículo compilatorio, Getzels (1974) apunta que los cambios de distribución en las aulas se deben, en gran medida, a cambios en la imagen del estudiante. Pensemos en el cambio de los pupitres fijos a los móviles:

La perspectiva del estudiante como un organismo vacío se transformó en una perspectiva del estudiante como un organismo activo. Aprender se entendía no sólo como un proceso conectivo, sino también como un proceso cognitivo dinámico y afectivo. Desde ese punto de vista, el estudiante —no el profesor— se convierte en el centro del proceso de aprendizaje. Era el estudiante en lugar del profesor quien determinaba tanto los estímulos —lo que iba a aprender— como las respuestas —lo que se aprendía—. La experimentación en el laboratorio de enseñanza empieza a interesarse por la relación entre la personalidad del estudiante y su aprendizaje, y el profesor, en el aula, por las necesidades del estudiante y su reajuste en la situación de aprendizaje.

No fue accidental que la imagen del aula ideal trajera un nuevo ajuste. El aula centrada en el profesor se transforma en el aula centrada en el pupilo. El pupitre del profesor se movió desde el frente del aula a un lado, y las rígidas sillas de los pupitres en filas rectas —lo cual parecía un punto de vista más sensato y práctico que el antiguo— se convierte en una curiosidad, cuando no en algo primitivo, y son reemplazadas por sillas móviles que se pueden cambiar de lugar, no sólo en función de los requeri-

mientos del profesor, sino también, lo cual es más importante, por las necesidades del pupilo (pág. 532).

Las puntualizaciones de Getzels están bien planteadas. Para nuestro propósito, explican la importancia de discernir de qué manera los rasgos físicos (y también los organizativos) pueden afectar a lo que estamos tratando de llevar a cabo. El aula del siglo xix, con su plataforma elevada en la cual se sentaba el profesor detrás de un gran pupitre de madera y mirando hacia abajo a los pupilos —quienes, en cambio, miraban hacia arriba al profesor—, expresa tanto simbólica como prácticamente un conjunto de valores. La imagen del aula como series de pupitres alineados en filas, seis a lo ancho y ocho a lo largo, en las cuales los niños están clavados como mariposas, expresa un sentido de la vida y del papel de los estudiantes muy diferente del de un aula en la cual los pupitres están agrupados, donde los estudiantes se ven las caras unos a otros, y donde los pupitres están distribuidos de manera desigual por toda la habitación. Desde el momento en que se tienen en cuenta estas cuestiones, los expertos en educación pueden alcanzar un conocimiento de las aulas mostrando las maneras como se utiliza en ellas el espacio.

Los edificios escolares se pueden diseñar como hueveras o como grandes salas de estar. Los espacios pueden ser regulares o irregulares. Las superficies pueden ser mecánicas u orgánicas. El entorno puede incluir plantas vivas y animales o puede estar amueblado para satisfacer las necesidades del conserje. «¿Cómo se está en un sitio como éste?», es una pregunta nada trivial que los expertos en educación deben tratar de responder correctamente.

ALGUNAS DE LAS PRINCIPALES DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

Una manera de pensar sobre las cuestiones del conocimiento educativo es considerar las cinco dimensiones siguientes, que, creo, contribuyen a lo que he definido como la enología de la enseñanza (Eisner, 1988). Estas dimensiones son: a) la intencional, b) la estructural, c) la curricular, d) la pedagógica y e) la evaluativa. Se puede examinar cada una de estas dimensiones desde el punto de vista del conocimiento educativo. En primer lugar, describiré cada dimensión y después proporcionaré un ejemplo de cómo se pueden dirigir.

La dimensión intencional

La *dimensión intencional* se ocupa de las metas o propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas. El término *intenciones* designa los propósitos o metas que están explícitamente relacionados y que se

comunican de manera pública, así como aquellos que se utilizan en la actualidad en las aulas. Estos propósitos o metas pueden ser generales o específicos, y pueden estar dirigidos a un amplio abanico de resultados o a uno más restringido. Pueden ocuparse de modos sofisticados de cognición o basarse en recuerdos, pueden poner atención o rechazar aspectos afectivos o de actitudes de comportamiento de los estudiantes, pueden ser educativamente triviales o significativos. Lo que los distritos escolares, las escuelas o los profesores intentan conseguir y lo que realmente consiguen son cuestiones importantes, tanto que pueden ser tema de un conocimiento educativo. En realidad, la noción de «currículo oculto» se predica de la importancia de los mensajes mudos que reciben los niños. Más aún, las metas adecuadas dependen de una multitud de consideraciones, algunas de las cuales identifiqué antes en la discusión acerca de los factores antecedentes que conciernen a los juicios sobre las aulas.

En primer lugar, existen preguntas sobre quiénes son los estudiantes y qué les interesa más a largo plazo. En estas cuestiones siempre habrá más de un punto de vista (Adler, 1982; Apple, 1982). Después, nos encontramos con cuestiones de valores abstractos que tienen que ver con las metas educativas generales, y valores que conciernen de manera específica con los más variados valores legítimos de cualquier área temática. (Hay al menos una docena de propósitos, no sólo uno, para los estudios sociales. Incluso las matemáticas, una materia en la que a menudo se piensa como relativamente estandarizada, tiene más de una versión defendible.) Es más, también existen cuestiones de proporción. ¿Cuánta atención debe otorgarse a los propósitos cognitivos, y cuánta a los llamados própositos no cognitivos? Si se tiene un propósito, ¿cómo se va a conseguir? Si el propósito es educativamente cuestionable o problemático, ¿importa si se va a conseguir? ¿Por qué preocuparnos por hacer algo que no tiene valor?

En un aula, la diferencia entre los propósitos intencionales y los propósitos operativos es de especial importancia. Un profesor o un distrito escolar pueden respaldar un tipo de resultado, pero en la práctica se enfatiza otro (Eisner, 1986). Lo que sucede en la práctica puede estar muy lejos de lo que la guía curricular prescribe, o de lo que los profesores afirman que es su propósito de éxito. Esto puede ser todavía peor. La puntualización es que a menudo existe una discrepancia entre lo que los educadores dicen, y pretenden conseguir, y lo que hacen cuando trabajan con los estudiantes. Los propios estudiantes no pueden comprender claramente lo que sus profesores quieren conseguir, y pueden tener metas muy diferentes en la mente. En realidad, un estudiante podría conocer bastante bien la intención del profesor para hacerle entender y disfrutar la física, mientras que su propósito podría ser que le aceptasen en una universidad de élite. Al final, el éxito no tiene por qué significar haber conseguido una formación.

Existen numerosas maneras de pensar en las metas y en las intenciones. Una de ellas se refiere al nivel en el cual son exitosas. Otra es pensar si tienen valor. Una necesidad no respalda las metas que un profesor valora para reconocer lo que han estado llevando a cabo. Al mismo tiempo, el que los estudiantes alcancen las metas que un profesor ha fijado no significa que haya tenido lugar un proceso educativo. Un pintor se puede proponer realizar un cuadro de tercera y alcanzar el éxito realizando obras de tercera.

La dimensión estructural

La segunda de las principales áreas, que el experto en educación debe considerar, es la *dimensión estructural*. Dreeben (1968), Apple (1982) y otros han analizado de qué manera las formas organizativas de las escuelas —cómo se divide la jornada escolar y cómo se asignan bloques temporales a los temas— influyen sobre lo que los estudiantes aprenden. El experto educativo debería preguntarse: ¿cuáles van a ser los efectos de dividir una jornada escolar en nueve períodos iguales de cincuenta minutos cada uno? Aunque esta forma de organización educativa es común en las escuelas secundarias, hay otras manera de organizar el tiempo.

Habitualmente, la estructura de una organización tiene rasgos persistentes. A diferencia de los temas que los estudiantes trabajan, los cuales pueden cambiar con el transcurso de los días o las semanas, la estructura organizativa de la escuela es la misma diariamente durante años. Debido a las estructuras, las personas actúan dentro de la influencia de muchos aspectos de sus vidas, cuya importancia puede ser profunda. El trabajo de Roger Barker en psicología ecológica (1968) se articula especialmente en torno a este punto.

Tengamos en cuenta la manera en la que organizamos las universidades. Parece racional dividir la jornada de las universidades en unidades iguales y asignar profesores, materias y estudiantes a cada unidad. El día se ordena de manera uniforme para que en cualquier momento se pueda saber exactamente quién está dónde y haciendo qué. Esta organización también tiene sus consecuencias. Los estudiantes de las universidades se mueven cada cincuenta minutos, siete veces al día. Tienen alrededor de seis minutos para trasladarse de un lugar a otro. Cuando una escuela secundaria tiene quinientos estudiantes o más, el movimiento entre las aulas recuerda un juego de sillas musicales o una cinta transportadora en movimiento. La puntualidad es importante. Se hace necesario que los estudiantes conecten y desconecten su atención en función del reloj, en lugar de en función del tiempo psicológico. Los estudiantes deben aprender a cambiar los mecanismos cognitivos de las matemáticas a la historia, de la historia a la ciencia, de la ciencia al arte, del arte al francés, del francés a la educación física —o al menos parece que lo hacen.

No todos estos requisitos, que están en función de la manera en la que hemos decidido organizar las aulas, son perjudiciales. Un experto en educación puede apreciar cuáles no son concluyentes para el talento de un determinado conjunto de valores educativos. ¿Qué significa un esquema de organización de este tipo para la preparación de los profesores? ¿Cómo afecta a su capacidad para que los estudiantes lleguen a saber lo que enseñan? ¿Qué implica para la planificación de las lecciones? ¿Qué significa para la construcción de las relaciones a través de las áreas temáticas? ¿Deben las escuelas organizarse en estos bloques temporales? ¿Cuáles son las alternativas? ¿Deben moverse los estudiantes? ¿Por qué no se mueven los profesores y los estudiantes permanecen estables, en lugar de hacerlo al revés?

Comprender la influencia de una estructura organizativa en las escuelas proporciona una base para considerar sus utilidades y capacidades, sus beneficios y costes. Esto nos permite considerar otras maneras de hacer las cosas.

Otra estructura organizativa que ha tenido una importante influencia sobre las escuelas, como Goodlad y Anderson (1959) han apuntado, es la estructura por grados de las escuelas elementales. Si las escuelas tienen grados, y si cada grado tiene un contenido de enseñanza y aprendizaje, un estudiante que ya conoce el contenido del próximo grado será «de doble promoción», una práctica que es muy utilizada en las escuelas norteamericanas. A la inversa, un estudiante que no ha aprendido el contenido del curso al final de un año escolar, repetirá el curso, otra práctica ampliamente utilizada en las escuelas norteamericanas. Estas prácticas, que parecen fluir de manera lógica de una estructura escolar por grados, ¿son coherentes con lo que se conoce sobre la variabilidad del desarrollo de los niños? ¿Qué aporta una estructura escolar por grados a las concepciones, tanto de alumnos como de profesores, sobre el progreso educativo? La educación que está principalmente relacionada con la enseñanza a los alumnos, ¿es un cuerpo graduado de contenidos? ¿Qué pasa con los niños que repiten curso? ¿Prosperan?

Los expertos en educación, que se centran en los aspectos estructurales de la escolaridad, notarán de qué manera las envolturas organizativas que hemos diseñado afectan a cómo se desarrolla la educación. Las escuelas, al igual que los hospitales, las fábricas y las prisiones, tiene una única virtud que éstas pretenden alcanzar. ¿De qué manera facilita la estructura organizativa de nuestras escuelas y nuestras aulas ese talento?

La dimensión curricular

La *dimensión curricular* es otra área importante que el experto en educación puede tener en consideración. Uno de los aspectos más im-

portantes del conocimiento se centra en la calidad de los contenidos del currículo, y en los objetivos y las actividades que se emplean para ocupar a los estudiantes en ello. Para hacer juicios sobre la significatividad del contenido, se debe conocer el contenido que se está enseñando y las alternativas a éste dentro del área. ¿Está al día el contenido? ¿Es importante desde una perspectiva de disciplina? ¿Cómo lo está interpretando el profesor y cómo lo están interpretando los estudiantes? ¿Qué sucede con el método que sirve para enfrentarse con dicho contenido? ¿Mantienen las actividades ocupados a los estudiantes? ¿Extraen de ello un nivel más alto de pensamiento? ¿Se aprende y enseña el contenido de manera que los estudiantes sean capaces de aplicarlo o percibir su relevancia en cuestiones externas al tema?

¿Cuál es la conexión entre este tema y otros? Desde otra perspectiva, ¿cuál es el grado de *fuerza límite* (Bernstein, 1971) entre los temas? ¿Es este currículo, como diría el sociólogo británico Basil Bernstein (1971), un *tipo integrado o colectivo* de currículo? ¿Quién *estructura* las actividades: el profesor, el estudiante, la guía curricular? ¿Existe continuidad entre las actividades? ¿Es el currículo una serie de hechos y actividades individuales sin relación, entresacadas de las áreas de contenido que los alumnos estudian? ¿Proporciona este currículo oportunidades a los estudiantes para practicar las habilidades que han aprendido, o se deja que estas habilidades se atrofien después de haber sido introducidas?

Las decisiones sobre el currículo enseñan a los estudiantes cosas muy importantes junto con el contenido. Por ejemplo, los estudiantes aprenden, más rápido de lo que los adultos creen, que para ellos es importante aprender. Este mensaje se expresa de diferentes maneras; entre las más importantes está la cantidad de tiempo dedicado a los temas. Asignamos tiempo a lo que se considera importante (Bernstein, 1971). Otra cuestión es graduar las prácticas. Lo que está graduado sirve tanto para los estudiantes como para los profesores. Las materias «menores» reciben menos tiempo y es menos probable que se gradúen o examinen. Mientras estas asignaturas se realizan, un sociólogo del saber se presenta en la escuela. El currículo se convierte tanto en un método para desarrollar modos de pensamiento, como en una estructura simbólica que define una jerarquía de valores para la juventud. ¿Qué enseña esta jerarquía a la juventud? ¿Qué clase de pensamiento evoca y pone en práctica el currículo? ¿Qué rechaza? ¿Y qué significa, si significa algo, ese rechazo para el tipo de mentalidad que seguramente los niños van a desarrollar? ¿Qué sabrán y qué es más probable que se quede fuera de su comprensión? ¿En qué recursos culturales serán capaces de participar, y cuáles serán gratos para otras personas?

Consideremos también la manera en la que se fomenta el aprendizaje. ¿Está revisado el encuentro de los niños con el currículo, tanto aquel en el que los niños trabajan de manera individualizada y perso-

nalmente aislada, como aquel en el que tienen oportunidades de trabajar con otros niños? Desde otro punto de vista, ¿son especialmente individuales o cooperativas las actividades que se utilizan para fomentar el aprendizaje? ¿Hasta qué punto se trata de una competición individual?

Los términos que he utilizado —*cooperativa, competición, aislado*— están cargados de valores. Los valores que implican no son aceptados por todo el mundo. No estoy sugiriendo que estos valores concretos deberían ser los únicos mediante los cuales se revise el currículo. Lo que sugiero es que las implicaciones de valor del currículo deben tenerse en cuenta. Qué valores se utilicen es una cuestión que remite a los expertos en educación.

Es importante recordar que los rasgos del currículo que he descrito se manifiestan por sí mismos en las cualidades que podemos percibir. Estas cualidades, una vez experimentadas, se pueden interpretar. Sin la conciencia de la fuerza límite de un tema, no podemos considerarla o examinar sus efectos. Aprender a ver lo que hemos aprendido, y no sólo a mirar, sigue siendo una de las tareas más decisivas y difíciles de los expertos en educación. Todo lo demás descansa sobre esto.

La dimensión pedagógica

La *dimensión pedagógica* es la cuarta de las áreas principales de la enseñanza, que puede ser el centro del enfoque de los expertos en educación. Se trata de la que, con mucho, ha recibido el más alto grado de atención. Hay dos puntos sobre la enseñanza de particular relevancia para el conocimiento educativo. Primero, el hecho de que en realidad todos los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que se está enseñando y aprendiendo. Uno de los resultados más insistentes en la investigación sobre la enseñanza es que el «mismo» currículo se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña (McCutcheon, 1976; Rubinek, 1982; Hawthorne, 1987). En *este* sentido, la distinción entre currículo y enseñanza es artificial. Nadie puede enseñar nada a alguien. Nadie puede enseñar algo a nadie.

En segundo lugar, lo que los estudiantes aprenden en el aula está limitado por lo que los profesores pretenden enseñar o lo que contiene el currículo. Como Dewey expresó, «es una de las más grandes falacias educativas asumir que los niños aprenden sólo lo que se les enseña en el momento» (Dewey, 1938). Los profesores enseñan con ejemplos, con señales encubiertas, enfatizando algunos aspectos del contenido más que otros, preguntando a los estudiantes directa o indirectamente, con la animación y el entusiasmo que muestran en la clase, con el nivel de

afectividad que proporcionan a los estudiantes, con la claridad de sus explicaciones, y más. Los profesores enseñan dependiendo de las imágenes, utilizando metáforas, empleando diagramas y mapas, organizando discusiones, leyendo, asignando proyectos, planteando cuestiones. Los profesores concretos utilizan estos métodos o recursos de manera idiosincrásica. Los rasgos de su enseñanza expresan sus propios mensajes. El conocimiento educativo puede dirigir las mismas cualidades de la enseñanza que normalmente evalúan los calendarios de observaciones estandarizadas y las pruebas de éxito estandarizadas.

Haré dos comentarios finales sobre el conocimiento educativo en tanto que aplicado a la enseñanza. Uno concerniente a la importancia de los propósitos del profesor y a la relevancia del contexto al hacer juicios sobre lo que se ha visto; el otro relativo a observar un caso de enseñanza como ejemplo de un género de enseñanza.

En primer lugar, es fácil ser duro con los profesores si se intenta valorar un caso de enseñanza comparándolo con un «caso» ideal. Bajo estas circunstancias, casi todos los profesores nos defraudarán. Es más razonable no renunciar a los ideales, pero moderarlos considerando el contexto en el que se desarrolla la enseñanza y los propósitos aceptados por el profesor. La enseñanza, al igual que la vida, está llena de intercambios. Calcular la calidad de la enseñanza, hacer balance, considerar los intercambios, es más realista que tratar de igualar la realidad a su ideal. Un profesor con experiencia que trabaja con una clase «difícil» podría verse obligado a emplear enfoques que, desde cierta perspectiva, podrían ser cuestionables para otro tipo de clase. Un profesor nuevo podría hacer elecciones que serían problemáticas si las hiciese un veterano. En una lección que tenga un alto nivel, los propósitos a corto plazo podrían aceptarse si mostraran una pequeña parte de una iniciativa más significativa. Cuál es el contexto, quién es el profesor, quiénes son los estudiantes, con qué otras exigencias debe enfrentarse un profesor, cuáles son los propósitos de un profesor; todas éstas son consideraciones relevantes para intentar ver y valorar la enseñanza. El conocimiento educativo se mejora y la percepción se hace más aguda cuando se reconoce el contexto. Desde el momento en que casi siempre se interpreta la percepción de las cualidades en las situaciones escolares, conocer los rasgos del contexto es, con toda probabilidad, hacer que la interpretación sea más defendible y más equitativa.

En segundo lugar, muchas investigaciones sobre enseñanza se han predicado a partir de la suposición de que existe un sistema o método «mejor», el cual, en principio, se puede discutir y puede conducir a niveles altos de éxito de los estudiantes (Tyack, 1974). Los estudios experimentales sobre la enseñanza están a menudo diseñados para identificar y comunicar esos métodos mejores. En cierto modo, se puede considerar tal esfuerzo como una búsqueda de las leyes, como un esfuerzo por hallar relaciones de causa-efecto que funcionen. Al descubrir

«lo que funciona»,⁴ los profesores pueden reproducir los éxitos, algo parecido a colocar la enseñanza al nivel de la ciencia. Aunque existe algo más que hace de la enseñanza un arte (Gage, 1978), la búsqueda de sus bases científicas ha dominado la investigación sobre la enseñanza.

Si seguimos el ejemplo de las artes, y aplicamos lo que podemos aprender de ellas al estudio de la enseñanza, esperaremos que la excelencia en la enseñanza, como en el arte, sea de muchos tipos. O sea, esperaremos encontrar diferentes tipos de excelencia arraigados en diferentes géneros de enseñanza. La música, la pintura y la poesía contienen multitud de géneros. Las cualidades que se ganan la admiración en un cuadro de Flemish del siglo XVI no son aquellas que se ganan la admiración en el cubismo del siglo XX. Lo que constituye excelencia para el jazz difiere de la excelencia en el canto gregoriano. Lo que distingue a un experto es la comprensión del género, y el empleo de criterios apropiados a ese género para analizar el trabajo o la realización con la que se enfrenta.

La enseñanza también tiene géneros de realización. Incluso un género como la lección puede tomar muchas formas. Una lección sistemática, específica, lógica y clara tiene importantes virtudes. Pero una lección especulativa, que se interrumpe a menudo, una lección que proporciona a los estudiantes un sentido de un profesor tratando de ocuparse de ideas que no están totalmente resueltas, pero que aún siguen siendo interesantes, tiene otras virtudes educativas. No se deben valorar los méritos de una lección utilizando criterios que son adecuados para otra. Necesitamos reconocer el estilo general del que participa un ejemplo de enseñanza y calcular su calidad mediante «reglas» que le son propias. En la *República* de Platón, Sócrates enseña a Glaucón mediante un procedimiento dialéctico. A menudo, los diálogos deambulan y vuelven a puntos establecidos con anterioridad. Rara vez siguen una línea recta. Aristóteles, sin embargo, enseña mediante un orden jerárquico desarrollado de manera analítica, cuya lógica es meticulosa. Tanto Platón como Aristóteles son excelentes maestros, pero su excelencia se basa en géneros de enseñanza diferentes. Reconocer estos géneros es un distintivo de un experto sofisticado. En términos más sencillos, un calendario de observación predefinido *no* coincidirá con todas las situaciones de enseñanza.

Es fácil distinguir entre la lección y la discusión o entre la consulta individual y la instrucción a un pequeño grupo. Es evidentemente claro que los criterios propios de la destreza al valorar la dirección de una discusión, difieren de los criterios necesarios para valorar o percibir las cualidades de una lección. Lo más difícil de ver y valorar es la firma personal del profesor. Tanto Monet como Renoir son impresionistas, pero

4. Para un ejemplo del esfuerzo por codificar «lo qué funciona» en investigación educativa, véase *What Works* (1987).

su obra es diferente. Renoir no sería un pintor mejor si en su obra se acercara más a Monet, o viceversa. Los expertos en educación reconocen la firma que cada uno de los profesores imprime a su trabajo. Éstas son, por así decirlo, estilos dentro de un género. Necesitamos reconocer de alguna forma las cualidades dominantes de la enseñanza tal y como se muestran, y ofrecer un juicio —que es difícil de hacer— de cómo se puede mejorar la enseñanza.

Existe un carácter casi teleológico en este tipo de valoración: ¿puede la enseñanza llegar a ser más de lo que intenta ser? Visto desde una perspectiva diferente, podemos preguntar cómo se puede incrementar la coherencia de la enseñanza. La tarea de preparar a los profesores no es intentar transformar la firma pedagógica de un profesor en otra forma, sino ayudar al profesor a desarrollar las fuerzas que «le llegan de manera natural». Éste no es un argumento en favor del «determinismo biológico» en la enseñanza; por el contrario, es un alegato para mejorar lo que es personalmente distinto en la enseñanza. El cultivo de una idiosincrasia productiva en el arte de la enseñanza es tan importante como en el arte de la pintura.

Esta actitud hacia la enseñanza va en sentido contrario de la que a veces se presenta como una tecnología de la enseñanza, que pretende llevarla, como ellos dicen, «hasta la ciencia»; esto último implica encontrar o tratar de encontrar, como lo intentó Frederick Taylor, el más efectivo y eficiente camino *estandarizado* para llevar a cabo una realización humana compleja (Callahan, 1962). La visión que se expone aquí, en contraste con el taylorismo, celebra una diversidad productiva en lugar de una uniformidad estándar.

La dimensión evaluativa

La quinta dimensión principal que puede servir como enfoque para el conocimiento educativo es la *dimensión evaluativa*. En esta dimensión me centraré en las maneras en que las prácticas de evaluación, especialmente las incorporadas a los exámenes, influyen en la opinión de los estudiantes.

Los exámenes se han utilizado profusamente en las escuelas norteamericanas, en un esfuerzo por obtener una información de confianza y válida sobre la productividad escolar. A través de los departamentos de educación estatales, un público educativamente ansioso, preocupado por sus escuelas, confía en un montón de exámenes para controlar sus efectos. Desde cierta perspectiva, examinar a los estudiantes para determinar su éxito académico parece ser una manera razonable de identificar el logro de los estudiantes y la efectividad escolar. ¿Por qué no «probar» y hacer inferencias sobre la productividad escolar a partir de los resultados que los estudiantes alcanzan? Más aún, ¿por qué no recom-

pensar a los profesores sobre la base del éxito académico de sus estudiantes? ¿Por qué no comparar escuelas sobre la base de los resultados de sus exámenes? El resultado más alto de un profesor o una escuela, ¿hace al profesor o a la escuela mejores?

Los expertos en educación examinarán los efectos de tales presupuestos, así como sus manifestaciones en la práctica. ¿Cuáles son las consecuencias de examinar, si es que hay alguna, para los profesores y alumnos? ¿Influye el hecho de examinar sobre lo que se aprende? ¿Forma métodos de enseñanza? ¿Comunica mensajes a los estudiantes que apoyan los valores que el profesorado y la comunidad aceptan? ¿Crea una jerarquía entre los temas que los chicos estudian? Resumiendo, los expertos en educación cuya atención se ha dedicado a la evaluación estarían ocupados no sólo con la adecuación técnica de las pruebas empleadas —¿tienen las pruebas un contenido válido?, ¿son relevantes para el currículo?, ¿son estadísticamente fiables?, etcétera—, sino también con lo que, además del éxito académico, podrían engendrar, y con lo que el subtexto del programa de pruebas podría ser.

Tengamos en cuenta el hecho de que, en muchos distritos escolares, se examina a los niños en mayo o junio para valorar su nivel de éxito académico durante ese año escolar. Para cuando se han evaluado los exámenes y se ha informado de la realización evaluativa del estudiante, sus profesores ya han sido asignados a nuevos grupos de estudiantes, así que es imposible para ellos utilizar los resultados de los exámenes para hacer algo diferente con los estudiantes que se han examinado. Es claro que existe un intercambio teniendo en cuenta el período de un programa de exámenes, pero la consideración de los costes y beneficios de tal intercambio podría muy bien ser una de las consideraciones que los expertos en educación tuviesen en cuenta al reflejar lo que han visto.

El conocimiento en el terreno evaluativo no está limitado a los exámenes, en tanto que la evaluación no requiere necesariamente utilizar exámenes. La evaluación está relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso. Las prácticas de evaluación impregnan las aulas a causa de las maneras en que los profesores valoran los comentarios de los alumnos, su comportamiento social y su trabajo académico. Estos mensajes evaluativos son constantes en la vida escolar. El tono de la voz, la expresión facial y los mensajes de apoyo y entusiasmo son parte de la cultura del aula. Éstos también son hechos apropiados para la valoración de los expertos en educación. Efectivamente, se podría argüir que la cultura de la evaluación es tan persistente en las escuelas que las manifestaciones de esta cultura son colectivamente más poderosas, en la formación de las prioridades diarias, que aquellos momentos especiales dedicados a los exámenes formales.

La evaluación tiene lugar en todas partes: cuando los profesores oyen leer a los niños, cuando los niños entregan lo que han escrito,

cuando los estudiantes responden a las propuestas de los profesores, etcétera. Como las escuelas están diseñadas para ser lugares en los cuales las tareas que los niños realizan están siempre un poco fuera de su alcance, algunas escuelas crean casi continuamente escenarios en los cuales los niños están al borde del fracaso. Se proporciona relativamente poco tiempo a los estudiantes para que practiquen o disfruten las habilidades recién adquiridas; las habilidades más complejas, rara vez están tan incentivadas. Cuando se considera además que las expectativas del distrito para los estudiantes están estandarizadas en lugar de individualizadas, se ve que la dimensión evaluativa tiene un impacto aún más grande. Debido a un formato de evaluación común, los niños pueden comparar su posición en una jerarquía que define la realización de otros niños que compiten en la misma carrera. Los expertos en educación no sólo notarán los efectos de la enseñanza en la cultura escolar, sino que también interpretarán lo que ellos han llegado a apreciar.

Un comentario final: las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidas las utilizadas en los exámenes, están entre las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente en las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes de evaluación, instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia. Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado.

FUENTES DE DATOS PARA EL CONOCIMIENTO

Las fuentes de datos para el conocimiento educativo son muchas. La más importante es indudablemente la observación de los profesores y la vida del aula. Pero las intuiciones sobre la enseñanza y las aulas se pueden obtener tanto hablando con los estudiantes sobre su trabajo y preguntando por sus puntos de vista sobre lo que están haciendo, como observando. De la misma manera, las entrevistas con los profesores pueden ser una fuente muy rica de información. Los expertos en educación no sólo miran y ven, hablan con otros y escuchan lo que éstos tienen que decir. La entrevista es un poderoso recurso para aprender cómo perciben las personas las situaciones en las cuales trabajan. Es importante recordar que el conocimiento pretende comprender lo que

está sucediendo. Cualquier fuente de datos que pueda contribuir a este fin es un recurso adecuado.

Entre estos recursos hay materiales instructivos, trabajos de estudiantes, exámenes elaborados por los profesores, boletines de los administradores escolares, trabajos hechos en casa y cosas por el estilo. ¿Cuál es el texto y cuál el subtexto de esos sistemas de mensajes y qué comunican a causa de su forma y contenido? ¿Qué tipos de preguntas se plantean a los estudiantes en los trabajos para hacer en casa? ¿Cuál es la naturaleza de sus respuestas al profesor, y hasta qué punto están elaboradas o son interpretativas, en tanto que contrastadas con el uso de las respuestas programadas que indican una contestación correcta o incorrecta? ¿Cuánto tardan en devolver los trabajos que se les han entregado para realizar en casa? Una vez más, el problema es dar sentido a la situación; cualquier cosa que nos permita profundizar en nuestro entendimiento utilizando múltiples fuentes de datos es ventajosa (Lincoln y Guba, 1980).

Las fuentes de datos incluyen también la historia de la escuela o de la comunidad, dado que pueden mejorar nuestra capacidad de interpretar lo que vemos. Tales datos se pueden obtener examinando detenidamente los periódicos locales y hablando con los «veteranos», quienes conocen la historia de la situación. Al decir que este contexto histórico es potencialmente un recurso útil para un conocimiento profundo, quisiera enfatizar la palabra «potencialmente». No sugiero que sea siempre necesario situar una escuela o un aula en su contexto histórico, sino sólo que, en algunos casos, puede ser de ayuda. Que sea o no útil dependerá de la naturaleza del problema que se está estudiando y de la disponibilidad de diversos recursos. De todas formas, mi propósito principal no es construir una lista de lavandería de fuentes de datos potenciales para el conocimiento educativo, sino más bien subrayar que cualquier cosa que sea relevante para una mirada más aguda y una comprensión más profunda es un buen objetivo.

Aunque ver lo que sucede en los contextos educativos es un logro fundamentalmente importante, esta mirada nunca es suficiente *si* el conocimiento se ha de convertir en conocimiento social. Para que esto suceda, el ver se debe transformar en decir. Ésta es la tarea de la crítica, el tema del próximo capítulo.

Capítulo 5

CRÍTICA EDUCATIVA

Cada crítico, como cada artista, tiene una inclinación, una predilección que está íntimamente relacionada con la propia existencia de la individualidad. Su tarea es convertirla en un órgano de percepción sensitiva y de intuición inteligente, y hacerlo sin someterse a las preferencias instintivas desde las cuales se derivan la orientación y la sinceridad.

JOHN DEWEY

EL SIGNIFICADO DE LA CRÍTICA

En *Art as Experience*, John Dewey escribe: «El propósito de la crítica es la reeducación de la percepción de la obra de arte» (1934, pág. 324). Es una concepción que acepto, y que examinaré aquí en tanto que concierne, en primer lugar, a las obras de arte, pero también a los trabajos en educación, especialmente a la práctica de la educación.

En el capítulo anterior expuse el significado del conocimiento y sus relaciones con cinco dimensiones de la educación. El conocimiento, a diferencia de la crítica, es un acto privado. Su propósito es apreciar las cualidades que constituyen algunos objetos, situaciones o hechos. Ser un experto en algún dominio significa apreciar y experimentar las cualidades significativas y, a menudo, sutiles que constituyen un acto, una obra o un objeto y, normalmente, ser capaz de relacionar éstos con las condiciones contextuales y antecedentes. El conocimiento no impone una obligación al experto de articular o justificar, de explicar o persuadir: se puede ser un experto en buen vino sin tener que pronunciar una palabra sobre su calidad. Se puede apreciar a un profesor excelente —o no tan excelente— en acción sin escribir un informe, hablar a un administrador, o proporcionar una retroalimentación al profesor. El conocimiento puede ser, y a menudo es, el acto callado de la apreciación.

Debido a que el conocimiento es básicamente privado, tiene por sí mismo poca utilidad social. Por supuesto, quienes tienen niveles altos de conocimiento en, por poner un ejemplo, mobiliario, es más posible que busquen y compren lo que consideran de alta calidad —dentro de los límites de su poder adquisitivo—. Sin embargo, el hecho de que alguien sea un experto en algún dominio tiene relativamente poca importancia para aquellos que no lo son. Para que el conocimiento tenga una

presencia pública, debemos acudir a la crítica, para que ésta proporcione una cara pública al conocimiento.

El conocimiento educativo proporciona el acceso a los aspectos sutiles y complejos de los fenómenos educativos, y a través de este acceso los críticos educativos obtienen el contenido que necesitan para actuar como críticos. Si se puede considerar al conocimiento como el arte de la apreciación, se puede concebir la crítica como el arte de la revelación. La función básica del crítico es educativa. Por «educativo» entiendo proporcionar el material mediante el cual la percepción se incrementa y se profundiza el entendimiento. Para hacer esto, el crítico debe ser capaz de realizar la función de un experto. Y en cuestiones educativas el crítico debe actuar como un experto en educación. La crítica cuenta con el conocimiento de las cualidades y de las condiciones antecedentes y contextuales para su contenido: alguien puede ser un experto sin ser un crítico, pero no puede ser un crítico de cualquier tipo sin tener cierto nivel de conocimiento.

La tarea del crítico es realizar correctamente una misteriosa hazaña: transformar las cualidades de un cuadro, una obra de teatro, una novela, un poema, un aula o una escuela, o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. Ya que no hay un equivalente lingüístico para las cualidades *per se*, la tarea no puede ser de simple traducción. Sin reglas de equivalencia no existe correspondencia unívoca del referente al símbolo. De esta manera, cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable; *siempre* habrá interpretaciones alternativas de la «misma» obra, como la historia de la crítica atestigua con tanta elocuencia.¹ Más aún, las mismas cualidades descritas en cualquier informe crítico no son, necesariamente, todas aquellas que pueden describirse o aquellas que otros críticos podrían haber descrito. Resumiendo, la selección siempre funciona tanto en la percepción como en el retrato crítico de lo que se ha visto.

Las raíces de la crítica se encuentran en las actividades normales de la vida cotidiana. Cada vez que se hacen juicios sobre las cualidades de las cosas —la comida que se va a comprar, los argumentos que se van a utilizar, la música que se escucha, las políticas y las leyes que se promulgan, los alimentos que se ingieren, los juegos que se juegan u observan— el conocimiento y la crítica están presentes. Nos interesa ser ca-

1. Se podría argumentar que una de las principales funciones de la crítica es proporcionar el contenido mediante el cual los lectores de diferentes críticos pueden comparar y contrastar interpretaciones competitivas de la misma obra y, de esta manera, profundizar en el entendimiento de sus múltiples propuestas. Esta perspectiva de una de las más importantes funciones de la crítica es tan aplicable a la crítica de la cultura y la sociedad como a la crítica de las obras de arte.

paces de describir y valorar lo que experimentamos: ésa es una capacidad necesaria en nuestras relaciones con los demás, y para decidir qué requiere una situación. Los niños pequeños adquieren tales capacidades de la misma manera que aprenden a jugar, y de la misma forma que tratan de argumentar su caso cuando aparecen las inevitables diferencias de opinión. En efecto, el campo del deporte sigue siendo un bastión de la crítica vernácula, no escrita para la *intelligentsia*, sino para el hombre y la mujer de la calle. Consideremos el lenguaje de la siguiente descripción de un evento deportivo.

Caos en la cancha. Precisamente la manera como los Knicks cubren a Gerald Wilkins lo parece. Los Cavaliers se retiran, ahora giran y tratan de encontrar a un hombre —cualquier hombre— para cubrir mientras Wilkins cuele la pelota en su campo driblando dos veces con la izquierda.

Wilkins se dirige hacia la parte delantera derecha del campo. A medio camino, por una zona masivamente cubierta, Brad Daugherty, el centro de los Cavs, está empezando a alzar los brazos en una posición defensiva, mientras Wilkins, un saltador de metro noventa y ocho, se coloca y lanza con un pequeño salto, encurriéndose con ligereza desde la canasta. Daugherty, esta vez lento, y nunca fue un saltador especialmente bueno, no tiene oportunidad en el juego. Pero detrás de él, oculto a la mirada de Wilkins, está John «Hot Rod» Williams al acecho.

Williams, el número 18 de los blancos de casa, los Cavs, se agacha despacio, salta con ambos brazos extendidos hacia los lados. Con dos metro once y ciento cuatro kilos, es uno de los delanteros más delgados de la liga. Es todo piernas; su cintura está a dos tercios de la longitud de su cuerpo (el ángulo de la rodilla señala un tercio). Los muslos son gruesos y de fuerte aspecto, pero, a partir de ahí, el cuerpo se estrecha; su pecho, que no es profundo, conduce a su más bien pequeña cabeza.

Mientras Wilkins libera el balón al final del salto, Williams se estira, saltando por encima de Daugherty. Su brazo derecho, un delgado cilindro que parece tener el mismo diámetro que el núcleo de un enchufe, encaja y aplasta el tiro, atrapándolo a un buen metro y medio después del punto de liberación (Capouya, 1988, pág. 60).

Ahora comparemos esta crítica deportiva con la crítica de una obra de arte de un importante pintor norteamericano, Ben Shahn. El difunto Harold Rosenberg, uno de los principales críticos de arte de Norteamérica y profesor de pensamiento social en la Universidad de Chicago, escribió esta crítica de arte para *The New Yorker*. El extracto es extenso debido a que, creo, es importante captar el sentido de lo que hace Rosenberg, y los propósitos a los que se dirige:

Para quienes responden a ello, una especie de virtud social y moral realiza los cuadros de Ben Shahn. Estas pinturas expresan las cosas correctas que hacen que se miren correctamente, sin tener en cuenta su calidad individual. Shahn está entre los artistas más masivamente coleccionados de los últimos cuarenta años: más de sesenta colecciones privadas

y museos han cedido los ciento ochenta cuadros, dibujos, esbozos, pósters y fotografías que constituyen su retrospectiva del Jewish Museum. Incluso obras como *Stop H Bomb Tests*, *Tom Mooney and his Warden*, *J.B. Holo-han* y *Scabbies Are Welcome* parecen haber sido incapaces de desalentar la adquisición de cuadros de Shahn para salas de estar y galerías institucionales. La conocida reproducción de *The Passion of Sacco and Vanzetti* (no incluida en la muestra) se recibió como un emblema de la injusticia recordada, más que como una pintura al témpera de un grupo de figuras en un escenario de escalones y columnas clásicas. La impresión general que dejan las pinturas, y las obras gráficas de Shahn, es la de un artista constantemente enfrascado en la batalla en un frente de la historia contemporánea —el frente de las cuestiones que en los años treinta defendían la mayoría de hombres y mujeres de buena voluntad.

Sin embargo, la idea de que Shahn es especialmente un pintor que defiende causas sociales y políticas sólo es correcta en parte —incluso en los años treinta, cuando su dedicación a las víctimas de la opresión estuvo en lo más alto, se desvió por caminos que poco tenían que ver con la ideología que parecía central en su obra—. En el mismo año que cre  *Sacco and Vanzetti: In the Courtroom Cage* (1931), dibuj  *Haggadah for Passover*, y en esa década también produjo obras tan «neutrales» como *Photographer's Window*, que es una traducción literal del paisaje del estudio de vecindario, y *Seurat's Lunch*, en la que se desparraman puntos blancos sobre un escaparate, en un homenaje cómicamente torpe para celebrar el neoimpresionismo. Desde su propia perspectiva, Shahn representa una posición humanista, en lugar de una estrechamente política. Si el artista humanista fue sensible a los ejemplos de injusticia, pasados y presentes —como en el caso de Dreyfus, Sacco y Vanzetti, Tom Mooney, los barrios bajos, la pobreza urbana y rural, el desempleo, las huelgas, las minorías, los campos de concentración, la brutalidad nazi, la amenaza de las bombas nucleares—, también se conmovió con los niños que juegan, la primavera y el florecimiento del campo, las meditaciones sobre el destino del hombre, las Escrituras y las emociones abstractas como la rabia y la hermandad, o las intuiciones metafísicas expresadas en términos simbólicos, como en *Age of Anxiety* y *Everyman* (un payaso realizando un salto mortal en compa a de dos figuras pensativas con las manos apretadas) (Rosenberg, 1985, University of Chicago Press, págs. 90-91).

La crítica de un partido de baloncesto y la crítica de una exposición retrospectiva de un importante pintor norteamericano tienen rasgos comunes. Ambas precisan experiencia y el talento del crítico para hacerlas bien. Ambas describen y valoran. Ambas hacen de su tema una cuestión vívida. Ambas nos proporcionan material para reflexionar, incluso aunque no hayamos estado allí.

LA ESTRUCTURA DE LA CRÍTICA EDUCATIVA

En el capítulo 4 describí cinco dimensiones importantes que los expertos en educación deberían tener en cuenta en el estudio de la ense-

ñanza. Estas cinco dimensiones proporcionan una estructura para la percepción. Pero, ¿qué pasa con la estructura de la crítica? ¿Cómo debería organizarse la crítica de lo que se ha experimentado?

Puede pensarse que la crítica educativa tiene cuatro dimensiones: *descripción, interpretación, evaluación y temática*. Analizaré cada una de ellas por orden. Desde el principio, sin embargo, quiero señalar que en la identificación de estas dimensiones —que pueden considerarse como estructura de la crítica educativa—, me arriesgo a dar la impresión de que esta estructura prescribe una secuencia de crítica educativa escrita, o de que lo que se ha experimentado en una escuela o un aula se puede parcelar con facilidad en las cuatro dimensiones que estoy a punto de describir. Esto no es así. Las cuatro dimensiones de la crítica educativa no prescriben una secuencia entre las partes de una crítica educativa, aunque no prohíben a los críticos que utilicen estas dimensiones para organizar sus escritos. Más aún, las cuatro dimensiones no implican que cada una sea completamente independiente de las demás, aunque para los propósitos analíticos podría ser de ayuda efectuar tales distinciones. En resumen, las distinciones que estoy a punto de realizar intentan tener una utilidad heurística y no deberían considerarse como prescripciones de un enfoque. De hecho, el mundo que experimentamos es una mezcla que, a menudo, intentamos ordenar más tarde; pero esta mezcla, una vez ordenadas deja de serlo, incluso si la ordenación arroja alguna luz sobre ella. Mi mensaje es tratar estas distinciones como herramientas con las cuales trabajar, no como reglas a seguir.

DESCRIPCIÓN

La descripción permite a los lectores visualizar cómo es un lugar o un proceso. Podría ayudarles a «ver» la escuela o el aula que el crítico está intentando hacerles comprender.

La mirada con el ojo de la mente no es el único efecto importante de la escritura descriptiva; el texto también puede permitir a los lectores participar indirectamente en los hechos descritos. Es decir, podría permitirles tener una sensación del lugar o proceso y, en la medida de lo posible y apropiado, de la experiencia de quienes ocupan la situación. Ya hemos visto de qué manera Truman Capote permite que los lectores «vean» Holcomb, Kansas, en la escena inicial de *A sangre fría*. Y hemos experimentado la poderosa manera como Elie Wiesel recrea para nosotros su experiencia en un campo de exterminio nazi. Imaginemos lo que no sabríamos, tanto de Holcomb como de Buchenwald, si estuvieran descritos de una manera estrictamente literal. Un informe emocionalmente visceral de un campo de exterminio podría ser, en el mejor de los casos, un informe parcial; también podría ser engañoso. Las escuelas y las aulas también se prestan a formas similares de descripción.

Para comprender el tipo de lugar que es una escuela o un aula, necesitamos tener el tipo de informe que nos permitiría saber lo que sentiríamos y lo que nos parecería estar allí.

Para hacer posible una participación indirecta, los críticos educativos deben tener acceso a las cualidades que la situación muestra. Se trata, por supuesto, de un hecho transactivo. La habilidad para construir una situación con perspicacia —es decir, *darle* sentido— proporciona el contenido básico con el que trabajan los críticos. Pero después deben crear en la forma escrita una estructura que transporte los significados a través de la prosa descriptiva. Un hacer así requiere un tratamiento artístico del lenguaje narrativo. Y, como ya he indicado, este logro significa dar forma al texto, escuchar sus cadencias, seleccionar la palabra o la frase exacta, utilizar metáforas acertadas, y, en raras ocasiones, crear neologismos que tengan alguna función epistemológica. El «truco» en la escritura, que a menudo se da por supuesto, es crear en el mundo público una estructura o forma cuyos rasgos representen lo que se experimenta en privado. La sensación del descubrimiento y la excitación que emanan de un aula no es simplemente un conjunto de palabras; es un conjunto de cualidades, incluida una sensación de energía que de algún modo debe hacerse palpable a través de la prosa. Esto es lo que consiguen los escritores eficientes.

Una vez más, la función de un logro de este tipo no es simplemente embellecer u ornamentar o hacer algo «literario», es epistémica. Su propósito es ayudar al lector a saber. La visualización es una fuente de saber. Otra es la emoción. Cómo se siente una situación no es menos importante que cómo parece. La dimensión descriptiva de la crítica educativa hace posibles ambas cosas.

En la crítica educativa escrita, especialmente en la dimensión descriptiva, el escritor parte siempre de una historia incompleta. Uno no lo cuenta todo, ni puede. En este sentido, la narración, al igual que la percepción, es inherentemente selectiva. Pero la selectividad, aunque parcial y dependiente de la estructura, es una manera de puntualizar las observaciones y, de este modo, ayudar a otros a aprender a mirar. Sólo los menos competentes intentan poner atención en todo (Berliner, 1988). El profesor hábil sabe qué rechazar. El estudiante competente sabe en qué fijarse. El jugador experto de ajedrez sabe qué patrones cuentan sobre el tablero. Dado que la escritura de la crítica es en sí misma un arte, y creo que lo es, el escritor debe ser selectivo tanto en la percepción como en la revelación. Para preparar una buena comida no es necesario utilizar todo lo que tenemos en la despensa.

La selectividad no acaba en la escritura. Existe una línea argumental en la teoría literaria que sostiene que los textos los hacen los lectores, no los escritores (Fish, 1980). Esto es cierto, en un sentido trivial. Los lectores, al igual que los escritores, deben construir lo que leen para darle significado, pero decir esto no es afirmar que el tipo de texto que se

lee no plantea diferencias. Lo que se lee y cómo se escribe plantea una diferencia; éste es el eje de aprender a escribir.

Volvamos a un ejemplo de escritura descriptiva en crítica educativa. Procede de las páginas con las que se abre un estudio más amplio. Lo incluyo aquí como un ejemplo de escritura vívida y una ilustración de cómo se ve la escena:

Dónde aparcar
PEGGY HAGBERG

¿Dónde aparcar? El ciclón (aparato ventilador) del recinto vallado del solar de aparcamiento de la moderna Cox School de los años cincuenta, está ahora ocupado por una especie de barracones escolares prefabricados que parecen remolques de camión. Desafiando a la urbanización de los solares de aparcamientos para coches (o estaciones de tren), los barracones prefabricados parecen haber sido arrojados desde muy alto, como si el consejo escolar los hubiese fletado en un inmenso avión, que, sobrevolando Cox, hubiese arrojado los contenedores sobre el solar del aparcamiento de la escuela.

Esto debe de ser un añadido. El antiguo solar del aparcamiento también sirve como zona de juego para los 700 alumnos de la Cox School. Los barracones descuidadamente colocados parece que realmente proporcionan áreas de juego privadas, y decoradas sin monotonía, para grupos de niños de diferentes edades y alturas.

Las historias del descenso de inscripciones y la subasta de los edificios de las escuelas de los barrios periféricos deben parecerle un mal chiste a las personas de la Cox School. Se construyó para alojar a 400 estudiantes.

En 1971, esta escuela se incluyó en la lista de escuelas de educación compensatoria de Oakland. Había demasiados niños que no alcanzaban los objetivos, eran pobres, eran negros. Todos los estudiantes de Cox están clasificados ahora por el Estado en la categoría de «EDY» (jóvenes educativamente desaventajados). Me asombró lo que ha significado para los estudiantes seis años de dinero extra y programas especiales. Para conseguir y mantener esa ayuda, la escuela debe tener un currículo que enfatice el DPT (diagnóstico, prescripción y tratamiento), la individualización de la instrucción y la capacidad básica de mejora.

El señor. N y yo fuimos recibidos en la oficina del director a las 8.45 de la mañana. N dejó una buena posición de joven y brillante futuro ejecutivo para venir a California a enseñar. Se ha dedicado a la enseñanza siete años, durante los cuales consiguió el master en psicopedagogía, una credencial de psicopedagogo, una credencial administrativa y se colocó en la Lista Preferente Administrativa de Oakland. Su ambición

es convertirse en administrador de escuela. Tras seis años como profesor de escuela media, este año ha combinado una clase de quinto y sexto —quiere conseguir la experiencia que le ayude a procurarse una posición administrativa.

Tengo problemas para seguir los largos pasos del señor N cuando vamos hacia su aula. Los escalones de madera del barracón tiemblan, mientras, entre los saludos y las preguntas de los niños —«Hola, señor N», «¿Quién es ella?»—, dos adultos y doce niños entramos en el recinto.

Seis filas de cinco pupitres compartén el espacio de la aula prefabricada, de color azul turquesa, de 6 por 12 metros, con un espacio vacío para una estufa, un pequeño pupitre de profesor, una mesa de trabajo, treinta niños y un adulto. Unos 45 centímetros separan los asientos de la primera fila de la pizarra. ¿Cómo evoluciona N —quien tiene una de esas pegatinas de «Prefiero estar navegando» pegada en el parachoques de su viejo Volvo— a través y alrededor de la habitación atestada? En verdad, los estudiantes no pueden moverse demasiado.

Las pizarras están montadas a lo largo de uno de los lados estrechos y uno de los anchos de la habitación. Diseñadas para que las utilicen niños pequeños de primaria, están por debajo del nivel de los ojos de los niños de quinto y sexto curso; cuando acaba de escribir en ellas, este profesor debe tener un dolor de espalda diario. Encima de las pizarras hay unas largas tarjetas, cada una con el nombre de un estudiante. Clavado con una chincheta debajo de cada tarjeta está la muestra del esfuerzo de redacción de cada niño.

8.50

Cinco minutos después de que suene el último timbre, 23 niños (diez chicas y trece chicos) están en la sala; diez se han sentado. En pocos minutos, todos, excepto un estudiante, se han sentado en su sitio; el ruido se desvanece mientras N les cuenta que la opción de almuerzo para hoy es un Hoagie o un perrito caliente. Después de haber recibido este fragmento decisivo de información, lo siguiente en el orden del día es averiguar quién soy. N les dice mi nombre y lo que estoy haciendo en su aula (alrededor de diez alumnos parecen escuchar este segundo fragmento de relato inteligente). La voz de N se apaga entre las muchas conversaciones.

N pide un silencio que él mismo mantiene —por un momento.

9.00

N dice a los chicos: «Dentro de diez minutos haremos vocabulario; mientras paso lista haced cinco minutos de matemáticas. Haced estos cuatro problemas de la pizarra. Simplificad estas fracciones»:

1. $18/30 = /$

2. $9/45 = /$

3. $5/6 = /18$

4. $2/5 = /20$

(Sospecho que el plan es que ellos ocupen cinco minutos haciendo los problemas y cinco minutos comprobando sus soluciones. De alguna manera me he hecho un lío. ¿Cómo reducir $5/6$ a $x/18$ o $2/5$ a $x/20$? Nadie responde.)

Mientras N pasa lista, cinco estudiantes trabajan en los problemas, los demás están en su mayoría callados, y algunos se ocupan de sus propios problemas privados —hablando, pidiendo parte del material a los demás— y unos pocos están mirando sus propios libros y materiales. Sucede algo que se repetirá varias veces durante la mañana: como si respondiese a una señal, tan pronto como N dice «haced estos cuatro problemas», una chica alta y delgada, con una chaqueta roja, se levanta de su silla en una esquina alejada de la habitación, camina hacia arriba por una fila y baja de nuevo por la otra. A mitad de camino, por la segunda fila, otra chica más alta, con un vestido rosa, se pone detrás de la primera y las dos continúan hacia el fondo del pasillo y cruzan por detrás de los dos pupitres del final, entre las filas tercera y cuarta. En la tercera fila, una chica regordeta, con unos pantalones vaqueros demasiado pequeños, se coloca detrás de la chica del vestido rosa. La procesión se mueve hacia delante de la fila dos y se añade a ella su último miembro: la chica del vestido verde de abuelita. Las cuatro llegan al sacapuntas que hay en la esquina, afilan con cuidado sus ya afilados lápices, y sin hacer una parada desandan sus caminos hacia sus asientos. Los miembros de esta conga del aula reciben suaves empujones de algunos compañeros, y bromean con los demás mientras se mueven. N no les dice nada.

Un francotirador ha tomado posiciones en el armario empotrado y dispara al azar con un paraguas a dos de las «sacadoras de punta».

Se oye un fuerte portazo cuando el monitor abre la puerta. Entra un «chico del tráfico» que lleva un montón de señales de STOP. Es un chico realmente pequeño y las señales son grandes. Las señales se le escapan entre los brazos, golpean el suelo, la pared y el muro de la puerta. N le pide que saque las señales. Él se va.

9.15

N dice: «Bueno, sigamos...», pero varios estudiantes no le permiten continuar —están pidiendo lápices—. N está tranquilo: «Cogisteis algunos ayer. Tomad; no tenemos más lápices. Mañana diré no. No podéis pedir más». ¿Otra señal? Las «sacadoras de punta» se levantan de nuevo y recorren su camino hacia el sacapuntas. Siguen la misma ruta que antes. Esta vez las siguen varios estudiantes. N no dice nada.

N empieza a corregir los problemas de las fracciones. Seis estudiantes están mirándole y levantando sus manos. Una chica sentada exactamente frente a él está jugando con lo que parece ser un pupitre lleno de globos desinchados. N advierte a la chica, Shanna, que los quite de ahí. La respuesta llega rápidamente: sale del pupitre un globo hinchado que se deshinchaba en el aire. La acción y el ruido distraen a todo el mundo. Antes de que el barullo se calme, N reacciona: «¡Muy bien, eso es! ¡Sal

fuera!». Shanna se niega. N la agarra de la mano y el brazo y la saca fuera de la clase. Ella se queda fuera mirando por la ventana. Todos la ignoran excepto yo y, finalmente, desaparece.

Durante quince minutos se revisan las fracciones. N pide que levanten la mano para dar la respuesta. Si la respuesta es errónea, pregunta a otro. Los estudiantes responden hasta que se encuentran las respuestas correctas. $9/45$ se reduce a $3/15$, pero no se reduce más. Un chico con una chaqueta de cuadros verde proporciona una explicación paso a paso de su «reducción» de $2/5$ a $8/20$ —lo cual, apunta el chico, no es una reducción. Pero su mensaje se pierde; nadie parece estar escuchándole. Este procedimiento continúa hasta que se solucionan los cuatro problemas.

(Pasar lista y calmar el desorden ha ocupado 32 minutos.)

9.32

N dice a los estudiantes que saquen los deberes. Entre el ruido general de golpes de tapas de pupitres, pies que se arrastran, conversaciones personales y protestas de los niños, (a la señal) la «Marcha de las Sacadoras de Punta» comienza de nuevo.

Mientras las «sacadoras de punta» hacen su recorrido, afilan las puntas de sus lápices y vuelven, N lanza una reprimenda, en su tono cansino de siempre, sobre la falta de disciplina personal que indica el haber perdido los deberes o no haberlos traído de casa. Su puntualización es ésta: «Hechos o no, al menos deberíais haber vuelto a traer las hojas a la escuela para trabajarlas aquí». (Entonces, me pregunto, ¿por qué llevárselo a casa?)

Ocho estudiantes no tienen las hojas de los deberes. N les dice que acerquen sus pupitres a los de los compañeros y las compartan. Este cambio ocupa alrededor de tres minutos —justo el tiempo necesario para que una chica con chaqueta azul haga la demostración de unos pasos de danza a una reducida pero interesada audiencia sentada al final de la sala. N no dice nada.

La hoja de los deberes es un rompecabezas de palabras cruzadas. Muchos de los estudiantes han empezado a tratar de comprobar las respuestas, o rellenan los cuadros mientras se dan las respuestas. N les instruye sobre la manera de hacer crucigramas: «Anticipaos, predecid el número de espacios para las letras que tienen que rellenarse, y utilizad las letras del principio para las claves».

Shanna llama a la puerta con fuerza. El monitor le abre. Mirando expectante, con regocijo, anuncia a todo el mundo que el subdirector ha dicho que está ocupado con los padres y «el señor N tendrá que arreglar sus problemas él solo». N responde a Shanna (y a todo el mundo) con un: «No, no lo haré. ¡Shanna, sal fuera!». Shanna sonrío y se va. N descuelga el teléfono de la habitación y llama al subdirector. Los niños se han quedado quietos y escuchan con atención. Después de esperar un minuto al teléfono, el subdirector contesta. N dice que ha mandado a Shanna al subdirector otra vez. Después cuelga.

9.59

N pide, y consigue, un momento de silencio. Anuncia que los alumnos deben separarse en grupos de lectura. Primero trabajará con los «calidoscopios» (los que cambian a menudo de lugar). Los otros grupos deberán leer y contestar las preguntas que los demás grupos apunten en la pizarra.

Los «calidoscopios» colocan sus pupitres formando un grupo, cerca del espacio reservado para la estufa. N está de pie cerca del grupo, escuchando su lectura en voz alta y haciendo preguntas.

Los demás niños: unos pocos tienen abierto el libro *Be a Better Reader* y parecen estar leyendo. La mayoría todavía está arrastrando sus pupitres, yendo al montón de lecturas para coger un libro, hablando o abortos en sus propios asuntos. N parece que se ha librado de su grupo de lectura; no presta atención a los que no son «calidoscopios».

El monitor abre la puerta para hacer entrar a una mujer joven y atractiva. N saluda a la señora Johnson. Después supe que es la madre de un estudiante suspendido.

N dice a la clase que *continúen* leyendo (casi nadie está leyendo), se dirige hacia la puerta y sale con la señora Johnson. Mantiene la puerta ligeramente entreabierta con el pie. Antes de que la puerta se haya cerrado (¿y a la señal?) las «sacadoras de punta» empiezan otra expedición. El volumen de sonido se convierte en jaleo. N aparece en la entrada: «¡Callaos y volved al trabajo!» (¿volver al trabajo?). N desaparece otra vez. (En este momento no puedo echar por tierra años de respuesta-habitual-del-profesor y mirar ferozmente a los peores infractores en un intento de indicar que soy un adulto responsable.)

La ola de ruido arremete otra vez. N entró en el aula y pide silencio. La sala se tranquiliza y las «sacadoras de punta» se encaminan hacia la parte posterior de los pupitres. N suelta un discurso sobre modales: «¿Qué impresión tendrías si fueras la señora Johnson; qué pensarías sobre la clase de tu hija? (*Me pregunto lo que pensará señora Johnson.*) ¿Te sentirías incómodo?». La respuesta es el silencio.

10.15

N les dice: «Leed y responded las preguntas, mirad las páginas 22, 23 y 24, y tened preparadas las respuestas para cuando trabaje con vuestro grupo. Ahora estoy con los «calidoscopios»». (No dice cuándo trabajará con los otros.)

Suena el timbre del descanso y los chicos se precipitan hacia la puerta. N grita: «¡No! Sentaos. El timbre más largo es para que calléis y os preparéis, el más corto para salir al descanso. Ahora, ponéos en fila». (Las chicas forman una fila y los chicos otra.) Se quedan callados.

N los despide (Hagberg, 1975, págs. 1-7).

Lo que sigue en el informe es la interpretación de la autora de los hechos que ha descrito. Esta interpretación no la ofreceremos aquí. Lo

que el extracto ilustra es la manera en que una escritora hace vívidos los hechos que ella cree significativos en el aula que ha observado. A partir de la lectura de su descripción, no es difícil generar una imagen de estos hechos, conseguir una impresión del aula, ver a las «sacadoras de punta» avanzar entre los pasillos hasta el sacapuntas, imaginar al francotirador disparando contra el enemigo. La claridad de su escritura y lo vívido de las imágenes nos permiten participar de manera indirecta en la escena. Las cualidades de la experiencia que un escrito así hace posible, son tan importantes para comprender un aula de la zona céntrica de la ciudad como las descripciones cuantitativas exactas de las estrategias de discurso empleadas en esas escuelas.

LA INTERPRETACIÓN

Si se puede pensar en la descripción como en la obtención de un *informe*, se puede considerar la interpretación como una *justificación*. Los críticos educativos no sólo están interesados en hacer vívido lo que han experimentado, sino también en explicar su significado; esta meta requiere a menudo colocar lo que se ha descrito en un contexto en el cual se puedan identificar sus factores antecedentes. Esto también significa aclarar las consecuencias potenciales de las prácticas observadas y proporcionar razones que justifiquen lo que se ha visto.

En las ciencias sociales, las teorías se desarrollan para justificar las relaciones. En otro tiempo se creyó, y todavía se cree en algunos círculos, que se podrían definir las condiciones necesarias y suficientes, en una situación social, para controlar y predecir la existencia de un hecho a partir de un conjunto de condiciones antecedentes. Cronbach (1977) y otros han señalado que existen tantas contingencias y relaciones interactivas entre las variables del aula, que es más razonable considerar las teorías como guías para la percepción que como mecanismos que conducen al control severo o a la predicción exacta de hechos.

Los críticos educativos pueden trabajar con una concepción heurística de la teoría. Cuando los críticos trabajan con la teoría, la utilizan como una herramienta con propósitos explicativos —no para encontrarse con las pruebas rigurosas para el «experimento verdadero», sino para satisfacer la racionalidad, profundizar en la conversación y plantear nuevas preguntas—. Más aún, rara vez una teoría podrá satisfacer todas las dimensiones sobre las que los críticos pueden desear hablar o escribir. Por lo tanto, existirá cierto eclecticismo en la aplicación de la teoría. Podrían utilizarse varias teorías para justificar diferentes (o incluso «el mismo») conjuntos de cualidades.

Supongamos que un profesor ha planeado una lección de ciencias. Se supone que los niños, que están en tercer curso, aprenderán algo sobre las densidades de los líquidos. Cada uno tiene un tubo de ensayo de

cristal y cinco botellas que contienen líquidos de diferentes densidades. Cada densidad tiene un color específico. El rojo es la densidad más alta, verde la siguiente, luego azul, amarillo y naranja. La tarea de los estudiantes es determinar la densidad de cada líquido, poniendo los mismos en el tubo en diferentes órdenes. Al final, deben tener el de mayor densidad en el fondo del tubo, el siguiente en densidad encima, y así sucesivamente. Si han tenido éxito, el orden de los colores será: rojo, verde, azul, amarillo y naranja, aunque los niños no lo saben.

El profesor cree que serán necesarios dos períodos de veinte minutos para que los alumnos completen el experimento y dejen constancia de sus ensayos y observaciones. Para sorpresa del profesor, la mayoría de los estudiantes resuelven el problema en quince minutos en la primera sesión. ¿Qué hará el profesor? ¿Introduce la siguiente lección del temario de ciencias? ¿Pasa a otro tema? Hacia el final del primer período, una estudiante levanta el tubo de ensayo para que el profesor lo inspeccione, y muestra que ha encontrado una forma de mezclar los colores (por tanto, las densidades) que le permite crear una nueva secuencia de densidades, así como nuevos colores. El profesor está tan sorprendido como encantado y anima a los demás niños a experimentar de una manera similar. Los niños lo hacen así con entusiasmo durante el segundo período de veinte minutos.

¿Qué haría un crítico educativo en una situación similar? ¿Cómo describiría e interpretaría el crítico este hecho? Aquí la tarea del crítico es interpretar las acciones del profesor y las actividades de los niños, y emplear, donde sean aplicables, las ideas teóricas de las ciencias sociales que justifiquen tales factores, así como el tipo de aprendizaje en el que los niños están ocupados, y el significado educativo y psicológico del cambio brusco en las tácticas del profesor durante un período clave de la lección. Al analizar el tipo de aprendizaje en el que están ocupados los niños, la atención del crítico no deberá dirigirse sólo al problema que el profesor preparó, sino al terreno social, al tipo de aprendizaje alentado por el contexto social al cual se dirigía el problema. ¿Se ayudaban los niños unos a otros? ¿Qué tipo de problemas introdujeron, y cómo dieron con ellos? ¿Cuál fue su grado de ocupación y participación? Éstas y otras cuestiones parecidas se considerarían normalmente en el contexto de la experiencia, y entonces éste influiría sobre el contenido de la crítica. Resumiendo, el contexto, considerado en términos generales, sería un candidato adecuado para la interpretación.

Es importante darse cuenta de que ninguna teoría de las ciencias sociales puede abarcar un conjunto de individuos dentro de un aula específica. Esto es así por varias razones. Joseph Schwab, un sagaz estudioso de práctica educativa, escribe:

Casi todas las teorías en todas las ciencias conductistas están enmarcadas en la coexistencia de teorías competitivas. No existe una teoría de la

personalidad, sino muchas, que representan al menos seis elecciones radicalmente diferentes de lo que es relevante e importante en la conducta humana. No hay una teoría de grupos, sino varias. No existe una teoría del aprendizaje, sino media docena. Todas las ciencias sociales y conductistas están enmarcadas por las «escuelas»; cada una se distingue por una alternativa diferente del principio de indagación, cada una selecciona, de las complejidades íntimas de la materia temática, la pequeña fracción del todo que puede tratar.

Las teorías que surgen de indagaciones tan dirigidas, son, entonces, radicalmente incompletas; cada una de ellas es incompleta frente a la extensión que las teorías competitivas abarcan de diferentes aspectos del tema de indagación, y lo tratan de manera diferente. Más aún, existe una constante invención de los nuevos principios que iluminan nuevas facetas de la materia temática, nuevas relaciones entre las facetas y nuevas maneras de tratarlas. Resumiendo, hay muchas razones para suponer que cualquiera de las teorías existentes sobre la conducta es una representación pálida e incompleta de la conducta actual (Schwab, 1969, pág. 27).

Las idealizaciones de la teoría *son* idealizaciones. La práctica es individual e idiosincrásica; por lo tanto, la teoría debe ser tratada con flexibilidad: debe *determinarse* para que coincida con la práctica.

Al escribir sobre el conocimiento he dicho que la conciencia de las cualidades era un objetivo fundamental, debido a que lo que se puede interpretar depende en principio de la conciencia. Sin conciencia no es posible la interpretación. Si se está tratando de un arte visual no objetivo, o de música sinfónica, las cualidades que sobresalen pueden disminuir algo la necesidad de la interpretación, al menos en comparación con las cualidades que emergen de la interacción social. Sin embargo, en las situaciones en las que los humanos interactúan, la necesidad de interpretación es casi siempre urgente. Las cosas no siempre son lo que parecen ser. Para entender los significados encubiertos o implícitos en una situación, se debe penetrar la superficie, se debe buscar lo que Clifford Geertz (1973) denomina la «descripción gruesa»: interpretación. Geertz escribe:

Si la interpretación antropológica construye una lectura de lo que sucede, divorciarla de lo que sucede —de lo que en ese momento o lugar las personas concretas dicen, hacen, de lo que les hacen, del vasto conjunto de asuntos mundanos— es divorciarla de sus aplicaciones y dejarla vacante. Una buena interpretación de algo —un poema, una persona, una historia, un ritual, una institución, una sociedad— nos lleva al corazón de lo que se está interpretando. No hacerlo así, sino en cambio dirigirnos hacia cualquier otro lugar —a una simple admiración de su elegancia, de la inteligencia de su autor, o de la belleza del orden euclidiano— puede tener sus atractivos intrínsecos; pero es algo diferente de lo que requiere la tarea que tenemos entre manos —entender de qué va todo este galimatías con la oveja (1973, pág. 60).

Existe una diferencia, a menudo muy sutil, entre la descripción de la conducta y su interpretación. A veces la descripción «directa» es lo que uno quiere; pero casi nunca es adecuada sin la interpretación, *si* lo que intenta es comprender la importancia que tienen los hechos o las situaciones para las personas. De esta manera, en la estructura interpretativa los críticos educativos deben, por así decir, distanciarse de la escena para exponer sus significados y justificar lo que se ha descrito. Interpretar es situar en un contexto, exponer, desvelar, explicar. Es, cómo alguien podría decir, una actividad hermenéutica de «descodificación» de mensajes dentro del sistema. Pero podemos estar seguros de que no hay código que romper, al menos no en un sentido técnico. Aunque existe una superficie en la que se debe penetrar. Si la descripción trata de lo que es, la interpretación se enfoca en el porqué o el cómo.

La línea entre la descripción y la interpretación es más difícil de trazar de lo que se podría creer. He estado escribiendo sobre la interpretación de una manera que podría dar al lector la ilusión de que las cuatro dimensiones de la crítica educativa encuentran su contrapartida en la vida. De hecho, gran parte de la percepción es en principio interpretativa. Geertz (1973), citando a Gilbert Ryle, señala la diferencia entre juzgar si una conducta es un guiño o un parpadeo. El guiño implica un mensaje, el parpadeo no. La mayor parte del tiempo nos encontramos con más de un mensaje posible. Consideremos las diferencias entre una sonrisa de satisfacción y una sonrisa. Los labios en cada caso pueden tener una misma forma cóncava, pero, sin embargo, a una la leemos como una sonrisa y a la otra como una sonrisa de satisfacción. La interpretación no es simplemente la descripción, tiene una función. Las razones que podríamos dar para justificar nuestra interpretación (asumiendo que las conocemos) pueden estar relacionadas con el contexto en el que se observan la sonrisa o la sonrisa de satisfacción, con las recientes condiciones antecedentes o con los mensajes enviados por las otras partes del cuerpo. La puntualización es que, en este caso, la conducta del que sonríe o sonríe de satisfacción no sólo se ve, sino que se ve «como». Esto se asigna a la clase y se interpreta como parte de esa clase.

La interpretación de hechos en escuelas y aulas rara vez es el resultado de acontecimientos únicos. El sentido que damos a las situaciones sociales, los significados que asignamos a la acción y los motivos que inferimos de lo que vemos se suelen constituir sobre un período de tiempo. Son interactivos. Como marcadores a lo largo del camino, trazan el pasado y proporcionan señales para el futuro. Nos permiten anticipar el futuro estableciendo patrones a partir del pasado como una guía. De este modo, si vemos a un profesor actuar de una manera concreta hacia un niño o tratar una lección de un modo especial, y si esas maneras y modos de relacionarse y enseñar aparecen una y otra vez, derivamos de ese patrón un conjunto de expectativas. Llegamos a conocer a una per-

sona dentro de un contexto concreto. Las sorpresas disminuyen. La predictibilidad se incrementa.

La creación de patrones derivados de la observación, como una base para exponer y predecir, es tanto la bendición como la ruina de la observación. Saber qué hay que buscar hace la búsqueda más eficaz. Al mismo tiempo, saber qué hay que buscar puede hacer menos probable que veamos cosas que no eran una parte de nuestras expectativas. Como indiqué al hablar del conocimiento, nuestro saber en una esfera puede interferir con la construcción del saber en otra.

EVALUACIÓN

La educación es una empresa normativa. Su propósito no es meramente cambiar a los estudiantes, sino mejorar sus vidas. Dado que las escuelas son instituciones sociales cuya misión es educativa, la significatividad de lo que sucede en las escuelas es tema de criterio que permite sopesar su valor educativo. John Dewey (1938) establece una distinción entre tres tipos de experiencia que pueden darse en las escuelas y en la vida en general. La experiencia, para Dewey, es el método a través del cual operan los procesos educativos; por lo tanto, la comprensión de la educación requiere valorar el tipo de experiencia que tienen los individuos. Un tipo de experiencia es la que Dewey llama no educativa. La experiencia no educativa no tiene efecto de una manera u otra sobre el curso del crecimiento humano. Simplemente es experiencia recibida que no deja ningún residuo significativo. Puedo rascarme la cabeza, tocar la mesa sobre la que estoy escribiendo, leer la firma que tengo delante, escuchar un sonido, comer un alimento, decir hola a un amigo, incluso mantener una larga conversación sin haber tenido experiencias que afecten a mi vida de una manera u otra. Tales experiencias son inconsecuentes.

Hay un segundo tipo de experiencia que Dewey llama maleducadora. La experiencia maleducadora detiene el crecimiento y/o desarrolla disposiciones hacia un dominio de la experiencia humana que limita o disminuye la posibilidad de crecimiento en ese área. En general, son experiencias que generan fobias o ansiedades, que prohíben el divertimento o la participación en las actividades humanas saludables, que limitan la percepción, que promueven los prejuicios o que disminuyen la racionalidad —todas estas experiencias, debido a su limitación del crecimiento, son maleducadoras del carácter.

La experiencia educativa, el tercer tipo de experiencia que Dewey identifica, alienta el crecimiento de la inteligencia humana, nutre la curiosidad y produce satisfacciones al realizar aquellas cosas que merecen la pena llevarse a cabo. La experiencia educativa es lo que esperamos que los estudiantes tengan en la escuela. Pero la educación por sí mis-

ma no lo garantiza. La experiencia educativa es el principal resultado deseado de la educación, pero es claro que puede darse cada vez que los seres humanos se relacionan con el mundo.

Lo que es problemático y conflictivo, y por lo tanto interesante, es el hecho de que, aunque las personas pudieran estar de acuerdo en que la educación es un proceso que produce crecimiento, existen muchas opiniones sobre lo que es el crecimiento. En un texto anterior (Eisner, 1985b) he descrito las principales orientaciones de valores en la educación, para mostrar de qué manera las diferentes perspectivas de lo que es importante en las escuelas se refleja en los tipos de currículo que se proporciona. Me refería a orientaciones como *racionalismo académico*, *adaptación social-reconstrucción social*, *relevancia personal*, *desarrollo de los procesos cognitivos* y *currículo como tecnología*. No repetiré aquí los valores que están fijados en estas orientaciones de los programas escolares. Los menciono solamente para ilustrar el hecho de que, aunque las personas estén de acuerdo en que la educación concierne al fomento del crecimiento, se tienen diferentes opiniones acerca de lo que se considera crecimiento.

Para esta forma de indagación cualitativa llamada crítica educativa, es vital la evaluación de lo que se ve. A diferencia del llamado observador distante, quien, en cierto modo, sólo es competente en la descripción, los críticos educativos tienen también la tarea de valorar. La razón para llevar a cabo esta función es clara. Describir el trabajo de los estudiantes, o los procesos de la vida en el aula, sin ser capaz de determinar si este trabajo o estos procesos son maleducadores, no educativos o educativos, es describir un conjunto de condiciones sin saber si esas condiciones contribuyen a un estado de salud o enfermedad educativa. Si fueras a un médico que supiese describir, e incluso interpretar, tu estado físico, sin ser capaz de juzgar si estás sano o enfermo, probablemente buscarías a otro médico —especialmente si no te encuentras bien.

Ahora bien, la tarea de determinar los valores educativos de la práctica escolar y la experiencia del estudiante es mucho más complicada que juzgar el estado de salud física de una persona. En primer lugar, porque lo que constituye la salud es mucho menos discutible que lo que constituye educación. En segundo lugar, porque los métodos a través de los cuales se puede determinar el estado de salud de una persona son, en general, mucho más precisos y fidedignos que las herramientas válidas para evaluar la «salud» educativa de las escuelas. La tarea de los críticos educativos es más sutil, más compleja y siempre se relaciona con el contexto. Esta complejidad significa que la crítica que utilizamos para valorar lo que ocurre puede diferir de un estudiante a otro. No obstante, el hecho de que sea complejo y específico para cada contexto no significa que debemos evitar hacer juicios sobre el valor educativo de lo que hemos visto. Si no sabemos con qué contamos, no hay manera de saber en qué dirección debemos dirigirnos. Si no podemos decir si nos

movemos hacia delante o hacia atrás, estamos sin timón y sin brújula. En definitiva, estamos paralizados.

La moraleja de esta historia es que no puede existir evaluación sin juicios de valor. No puede haber reclamación sobre el estado de la educación sin una concepción de lo que es educativamente de valor. La «educación de libre valor», como educación de libre valor, es un *oxymoron*.

Existe una interesante y compleja tensión en la evaluación, en un terreno relacionado con el desarrollo de la idiosincrasia personal. Sir Herbert Read, uno de los más importantes críticos-filósofos de Inglaterra, arguyó (Read, 1944) que el *summum bonum* de la educación es ayudar a los individuos —niños, adolescentes y adultos— a convertirse en lo que potencialmente son. En tanto que esas potencialidades se configuran de manera única, en el mejor de los casos la experiencia educativa que proporciona la escuela se dirigirá a incrementar la individualización. Dentro de una individualización incrementada, lo apropiado de comparar estudiantes se hace cada vez más problemático. Las comparaciones son más aceptables cuando el material o la realización son medidas; la aplicación de una medida común, por ejemplo el cronómetro, es mejor cuando todos los corredores están en la misma pista, salen desde el mismo lugar y tienen el mismo punto de llegada. Pero a medida que la «pista» empieza a diferir y los destinos varían de un estudiante a otro, las comparaciones significativas se hacen cada vez menos apropiadas y más difíciles. Por supuesto, se puede medir el peso y la masa de plátanos, mandarinas y naranjas. Incluso podemos ordenarlas de acuerdo con el tamaño, pero esta descripción, aunque sea precisa y útil para algunos propósitos, no nos dice demasiado acerca de sus rasgos distintivos. Para saber si tenemos una buena mandarina, debemos conocer la mandarina que tenemos entre manos, y cómo son las buenas mandarinas.

En el caso de los niños, el problema de la evaluación es todavía más complejo. Podemos intentar conocer a quien tenemos delante, pero estamos menos seguros sobre lo que será el «estado final» de un niño concreto. Podemos, y debemos, guiarnos por una imagen de lo virtuoso para *este niño* y, como ya he indicado, esa imagen es siempre tan conflictiva como falible.

Pero decir que el reconocimiento de la inconmensurabilidad entre niños, profesores y escuelas, es uno de los rasgos predominantes de una aproximación a la evaluación educativa que no sea de carácter reduccionista o simplista, no es afirmar que no existan criterios para valorar lo que hemos visto. Puede que no haya estándares de medición, pero existen criterios para el juicio.

La diferencia entre aplicar un estándar y emplear un criterio fue discutida con gran intuición por John Dewey en su capítulo «Criticism and Perception» de *Art as Experience* (1934). Allí escribe:

Un estándar tiene tres características. Es un objeto físico concreto que existe bajo condiciones físicas específicas; no es un valor. Una yarda es un palo de una yarda y el metro es una barra depositada en París. En segundo lugar, los estándares son medidas de cosas definidas, de longitudes, pesos y capacidades. Las cosas medidas no son valores, aunque tiene gran valor social ser capaz de medirlas, desde el momento en que las propiedades de las cosas en cuestión de talla, volumen y peso son importantes para el intercambio comercial. Por último, en tanto que estándares de medida, éstas definen las cosas en relación con la cantidad. Ser capaz de medir cantidades es de gran ayuda hasta para los juicios, pero en sí mismo no se trata de un modo de juzgar. El estándar, al ser una cosa pública y externa, se aplica físicamente. El palo de una yarda se coloca físicamente sobre las cosas para determinar su longitud...

Si bien no hay estándares para las obras de arte y, por lo tanto, tampoco para la crítica (en el sentido en que existen estándares para la medición), sin embargo hay criterios de juicio, de manera que la crítica no cae en el campo del mero impresionismo. La discusión de forma en relación con la materia, del significado del medio en el arte, de la naturaleza del objeto expresivo, ha sido un intento por parte del escritor de descubrir algunos de esos criterios. Pero tales criterios no son reglas o prescripciones. Son el resultado de una tentativa por encontrar lo que es una obra de arte como experiencia; por determinar el tipo de experiencia que la constituye (págs. 307, 309).

No será una sorpresa para los lectores experimentados que históricamente la principal función de la medición educativa haya sido aplicar estándares a la realización de los estudiantes, para diferenciar las posiciones de los estudiantes individuales en una distribución. Uno de los principales objetivos de las pruebas de norma-referencia es facilitar la comparación entre estudiantes. Incluso en las pruebas de criterio-referencia el propósito es la comparación, pensada no para comparar un estudiante con otro, sino cada estudiante con el criterio. Lo que estas dos pruebas de valoración tienen en común es que ambas son comparativas, y que lo son con respecto a un criterio fijo o común.

Podemos distinguir entre evaluación de criterio-referencia y evaluación de norma-referencia, como las diferencias entre la comparación de un estudiante con un criterio y la comparación de un estudiante con un grupo. También podemos distinguir entre éstas y la *evaluación de referente personal*. En este caso también se realiza una comparación, pero la comparación es entre la realización pasada y presente del estudiante, no con otros estudiantes o con un criterio fijo. Realizar tales comparaciones precisa la capacidad de valorar las cualidades del trabajo del estudiante, y tener algún sentido de la dirección en la que se mueve. Aquí será útil el empleo de las carpetas del estudiante, una práctica muy utilizada en el campo de la educación artística, que también se ha adoptado en otras áreas de la enseñanza. Una vez más, el propósito no es moldear a un niño de acuerdo con una imagen fija o convertirlo en un producto que reúna una serie de especificaciones; no se trata de un mo-

delo industrial. Es preferible tener un sentido de la dirección orgánica o biológica del trabajo del estudiante y realizar valoraciones sobre la base de lo que el trabajo está intentando ser.

Comprendo que al hablar de esta manera sobre los niños y su trabajo me arriesgo a sugerir una forma de determinismo biológico. No creo que lo que un estudiante sea capaz de hacer o ser esté biológicamente determinado. No creo que un niño tenga propensiones o aptitudes determinadas genéticamente, y que una importante función de la enseñanza sea ayudar a su realización.²

Al escribir sobre la evaluación de esta manera, como un intento de valorar los rasgos idiosincrásicos de los niños y los adolescentes, sé muy bien que complico lo que, de otro modo, parecería una empresa aparentemente sencilla. La lógica estándar de la evaluación requiere la estructuración de objetivos en términos de conducta. En tal caso, éstos proporcionan las especificaciones contra las cuales puede determinarse la efectividad educativa. Entonces, las tareas instructivas para los estudiantes se diseñan y ordenan de acuerdo con su nivel de dificultad. Se enseña a los estudiantes y se utiliza un examen cuyos términos miden los límites para alcanzar los objetivos. Estos objetivos son casi siempre comunes para una clase de estudiantes especificada de antemano; se anticipa una pequeña interacción entre estudiantes y tareas, y se aplican los mismos estándares a todos los temas de los estudiantes con los mismos objetivos. Se trata de un modelo clásico de finalidades de la conducta humana intencional. Es un modelo ordenado que tiene mucha aceptación.

Este modelo funciona razonablemente bien³ en grupos industriales, en los cuales los efectos de interacción se pueden minimizar o anticipar con precisión. En tales grupos es posible establecer un conjunto de procedimientos que pueden convertirse en rutinas predecibles, las cuales, tiempo después, puedan cosechar un resultado predecible deseado.

Ni los niños ni los adolescentes son demasiado acomodaticios. Tienen sus propias ideas, motivaciones, necesidades y sentimientos sobre lo que quieren hacer o ser. Cuando un grupo de veinticinco o treinta es-

2. Para una discusión global de las inclinaciones cognitivas que están influidas tanto cultural como genéticamente por las inteligencias, véase H. Gardner (1985), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [trad. cast.: *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995].

3. Recalcaré que mi calificación de que «este modelo funciona razonablemente bien» se hace para subrayar el hecho de que las líneas ensamblarias funcionan. Sin embargo, tienen problemas. Los trabajadores normalmente las encuentran aburridas, y las tasas de absentismo son altas, particularmente los viernes y los lunes. Las empresas ilustradas intentan inventar mejores vías para diseñar actividades de producción, de manera que la satisfacción obrera aumente. Para algunos, especialmente los neomarxistas, tales soluciones son particularmente perniciosas, ya que no alteran las condiciones fundamentales del trabajo en una sociedad capitalista. Por lo tanto, conducen a los trabajadores lejos de los problemas reales de su vida obrera y, de esta manera, aplazan los proyectos de un cambio significativo.

tán juntos, nuestra capacidad para predecir y controlar los resultados o procesos se hace todavía más cuestionable. Pero incluso en el caso de que se pudiera encontrar una manera de controlar los resultados, sólo sería de utilidad para un segmento pequeño de lo que la práctica educativa intenta alcanzar. La impredecibilidad productiva —el pensamiento creativo— no se caracteriza por la conformidad a un estándar predeterminado. Además, la idea de que las escuelas se convertirían en productos idénticos es antitética con la imagen de la educación representada en este libro. Que un propósito así pueda hacer más fácil la vida de un evaluador no viene al caso. No veo la virtud de tener una tecnología de la educación que defina nuestras aspiraciones educativas, sin tener en cuenta cuán «práctica» podría ser una tecnología de ese tipo.

TEMÁTICAS

Una de las diferencias entre obras de arte y obras de crítica es que las obras de arte cuentan, por lo común, historias más generalizadas como una parte integral de su forma total. El autor de una obra de teatro no proporciona al final una explicación de la moral de la historia: cualquier lector lo entiende, o pierde el hilo de la obra. En la crítica, la puntualización de la historia crítica a menudo se hace explícita en el análisis crítico.

En la crítica educativa se cuenta una historia, quizás sobre una clase o su profesor. La clase se describe vívidamente de manera que los lectores pueden visualizar la escena, se explican las significaciones de las acciones dentro de las aulas y se discute el valor educativo de los hechos descritos e interpretados. Pudiera parecer que un crítico hace todo lo que se pueda hacer cuando se han completado la descripción, la interpretación y la evaluación. Pero hay más.

Cada aula, escuela, profesor, estudiante, libro o edificio no sólo se muestra a sí mismo, sino también los rasgos que tiene en común con otras aulas, escuelas, profesores, libros y edificios. Es decir, cada individuo es también una muestra de una clase más amplia. En este sentido, lo que se ha aprendido sobre algo en concreto puede tener relevancia para la clase a la que pertenece. El tema, empapado de la situación particular, se extiende más allá de la propia situación.

Este tema se aplica a otras situaciones mediante un proceso conocido como *generalización naturalista* (Stake, 1975), como contraste con la *generalización formal* (Donmoyer, 1980). En los estudios estadísticos, donde prevalece la generalización formal, se deben dibujar las muestras al azar en una población, de manera que los hallazgos que surgen del estudio de la muestra se puedan generalizar a la población de la cual se seleccionaron. En los estudios de casos, este procedimiento de muestreo no funciona. La muestra rara vez es al azar. Más aún, el proceso de inferen-

cia opera proporcionando una guía a la percepción, en lugar de pronosticar los rasgos de otros estados de hechos. Los profesores experimentados, nos recuerda Donmoyer, aprenden a partir de una experiencia que no es fortuita. Lo que uno aprende sobre una escuela puede elevar su conciencia a rasgos que se puedan encontrar en otras escuelas; el estudio no afirma que otras escuelas tendrán rasgos idénticos o casi parecidos, sino que son rasgos que se podrían buscar en otras escuelas.

El proceso de la generalización naturalista es un aspecto ubicuo de nuestras tendencias normales de generalizar. Nadie dirige su vida mediante una selección al azar de los hechos, para establecer generalizaciones formales. Vivimos y aprendemos. Intentamos extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que vivimos, y utilizamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro.

El uso de casos individuales para obtener directrices para el futuro es una función central tanto de los cuentos populares como de los proverbios. En el caso de los cuentos populares, se aprecia la historia no sólo por su interés narrativo o sus cualidades humorísticas, sino también porque hay una importante lección que se aprende de ella. El interés de aprender una lección es que ésta influya sobre nuestro entendimiento o conducta; esto tiene una utilidad instrumental. Lo mismo puede afirmarse del proverbio. Más compacto que el cuento, también encierra una idea que tiene utilidad instrumental. «Los tontos se precipitan donde los ángeles tienen miedo de llegar» no es una sentencia ni sobre los tontos ni sobre los ángeles, sino sobre la precaución y la prudencia. La fábula de Esopo de la tortuga y la liebre no trata ni de tortugas ni de liebres, sino de la perseverancia. Mi puntualización aquí no es simplemente describir las utilidades de la sabiduría popular, sino ilustrar el hecho de que el proceso de generalización es un rasgo dominante de la vida y que adopta muchas formas.

La formulación de temas *dentro de* una crítica educativa significa identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. En cierto sentido, un tema es como una cualidad dominante. Las cualidades dominantes tienden a impregnar y unificar situaciones y objetos. Aunque una pintura tenga normalmente sólo una cualidad dominante, las aulas y las escuelas pueden tener muchas. Un estudio cualitativo de un aula, profesor o escuela puede producir múltiples temas. Estos temas son destilaciones de lo que se ha encontrado. En cierto modo, proporcionan un sumario de los rasgos esenciales. También proporcionan las claves o señales para las percepciones de otras situaciones, como la situación desde la cual se extrajeron los temas. Un ejemplo de un tema se encuentra en la descripción de «tratamiento» que hacen Powell, Farrar y Cohen (1985) sobre las formas de la acomodación puntual entre los estudiantes de escuela superior y sus profesores, formas de acomodación que hacen sus vidas más fáciles. Ellos escriben:

En su clase sobre *El guardián entre el centeno*, la señora Austin dejó claro que el tratamiento que ofreció sustituía la relajación por el compromiso. Cuando preguntó a una estudiante qué se proponía Salinger en un pasaje leído en voz alta, la estudiante objetó que la tarea asignada era sólo explicar por qué le había gustado el pasaje; la señora Austin inmediatamente dio marcha atrás y no hizo ninguna otra pregunta exploratoria o de sondeo durante el resto de la clase. Durante la rueda de preguntas, la cualidad de éstas no fue nunca el punto principal. En tanto que se enfrentaron sólo con los detalles en lugar de con la trama o el significado, las respuestas fueron siempre breves y siempre correctas o incorrectas. Las preguntas no se prestaron a discusión o debate, y no se sacó nada en claro.

La señora Austin enfatizó su deseo de trabajar en un entorno ameno y libre de problemas, y estaba orgullosa de que ni ella ni la escuela tuviesen muchos estudiantes problemáticos: «Aquí tenemos una actitud que funciona. Los estudiantes han aprendido a ser respetuosos». Parte de la razón de su éxito y el de la escuela, dijo, era que todos habían aprendido a dejar a los demás libres. No había una atmósfera «autoritaria»: «No tenemos a un hermano mayor mirando por encima de tu hombro todo el rato». No sólo había profesores libres de presiones administrativas, sino que «los estudiantes no están presionados por los profesores». Ella creía que todos ganaban con ese tratamiento: «Funciona muy bien» (pág. 75).

Powell, Farrar y Cohen vieron las relaciones, que ellos creían de importancia, que se dan dentro de los institutos. Nos cuentan por qué son importantes y les dan un nombre, *tratamientos*, los cuales nos permiten mantenernos dentro de las cualidades que ellos han percibido. La nueva conciencia de estas cualidades, que ahora adquieren una presencia especial a través de un nombre, no sólo nos posibilita alcanzar la esencia de sus observaciones en las escuelas, sino buscar cualidades similares en otras escuelas. Su tema nos proporciona una guía, no una garantía.

Es importante anotar que Powell, Farrar y Cohen no configuraron el concepto de tratamiento antes de su observación empírica en los institutos; no estaban implicados en probar hipótesis. Los institutos que observaron no estaban seleccionadas al azar, sino que fueron aquellos cuyos directores estuvieron de acuerdo en permitirles la visita. El concepto de «tratamiento» surgió después, no antes, de la investigación. Fue, por así decir, desarrollado inductivamente y nombrado después. Aunque Powell, Farrar y Cohen llevaron a las escuelas donde ellos habían estudiado un conjunto perceptual altamente diferenciado, los tratamientos no eran una parte de ello. Ahora pueden ser una parte de los nuestros. Tendré mucho más que decir sobre estos temas en el capítulo 8, cuando trate de responder a la pregunta «¿Tienen los estudios de caso cualitativos lecciones que enseñar?».

Las cuatro dimensiones que he descrito —descripción, interpretación, evaluación y temáticas— constituyen la estructura de la crítica educativa. Pero, ¿cuál es su validez? Éste será el tema del próximo capítulo.

Capítulo 6

VALIDEZ DE LA CRÍTICA EDUCATIVA

Es verdad, incluso si no sucedió.

KEN KESSEY

Los hechos son los enemigos de la verdad.

MIGUEL DE CERVANTES

¿CÓMO SABES QUE SABES?

Una de las fuentes de dificultad persistentes, para aquellos que utilizan métodos cualitativos de investigación y evaluación, concierne a cuestiones sobre la validez de su trabajo. Hay algunos que creen que lo personal, lo literario, y a veces incluso lo poético, no pueden ser una fuente válida de saber. Denis Phillips (1987), quien es algo más que un poco escéptico acerca de la investigación y evaluación cualitativas orientadas artísticamente, escribe:

al igual que los poetas auténticos, se supone que los investigadores cualitativos tienen agudos poderes de observación, una elevada autoconciencia y comprensión de cómo sus propias personalidades pueden dar forma a sus trabajos, y un dominio sensitivo del lenguaje en el que van a redactar las observaciones. Sin embargo, hay un aspecto importante en el que los poetas y los investigadores cualitativos difieren: las obras que producen los poetas pueden tratar de ser amenas, intuitivas y estimulantes, pero, normalmente, no es necesario que sean aceptadas como verdaderas. «Media liga, media liga, media liga hacia delante», etcétera, es un tributo poético de la carga de la brigada ligera, pero sólo un inocente (o un guionista de Hollywood) podría tomarlo como una descripción objetiva de lo que realmente sucedió ese fatídico día en Crimea. Efectivamente, en muchos casos la noción de «verdad» no parece aplicable en absoluto a la poesía; consideremos los versos de John Keats: «Tú todavía desenmarañada novia de la quietud, tú criatura del silencio y del tiempo lento». Estas palabras son mágicas —evocan y comunican mucho; preguntar si son o no son ciertas es cometer un serio «error categórico».

Por otra parte, los investigadores cualitativos generalmente intentan que sus hallazgos se tomen como verídicos. Decir que una descripción de un aula, o de la vida de una pandilla urbana, o de la vida campesina de al-

guna cultura exótica es evocadora, pero que no es significativo el hecho de que sea verdadera o falsa, es simplemente otro error categórico (es identificar la investigación cualitativa con la poesía o con algo similar). Además, se trata de un error fatal para la investigación cualitativa; si una descripción cualitativa o un análisis no son verdaderos o falsos (por ejemplo, si esos términos no les son aplicables), entonces, la cuestión de si esa descripción o análisis debe creerse o seguirse no puede plantearse —no es sensato decir que se cree en los versos de Keats, igual que no es sensato decir que se cree en el Concierto de clarinete de Mozart [y hacer de ello una base de intervención social y política! (págs. 9-10).

Phillips comenta que los poetas, y supongo que también están incluidos los novelistas, crean obras que «pueden tratar de ser amenas, intuitivas y estimulantes, pero, normalmente, no es necesario que sean aceptadas como verdaderas». ¿Qué quiere decir Phillips con «verdaderas»? Aparentemente, quiere decir literalmente verdaderas. Las obras de poesía y literatura no son verdaderas en un sentido literal, pero pueden ser verdaderas en un sentido metafórico. Restringir la verdad, como Phillips sugiere, a una sola verdad literal, es restringir el saber a esas formas de discurso que pueden ser literalmente verdaderas. La razón de que esto deba ser así es que, para Phillips, el saber depende de afirmaciones susceptibles de una corroboración literal. Él cree que si una afirmación no puede ser corroborada en el sentido literal, no puede serlo de ninguna manera.

Sus perspectivas nos dejan con una visión restringida del saber, incluso para el tipo de conocimiento que proporciona la ciencia. El saber científico rara vez es verdadero en el sentido literal que Phillips insinúa. Especialmente en las ciencias sociales, donde la metáfora, el razonamiento analógico y los constructos hipotéticos abundan, las verdades literales son escasas. Cuando utilizamos la literatura, por ejemplo, para ampliar la comprensión, la verdad *literal* se convierte en un criterio irrelevante para valorar su utilidad. Un poco de ficción puede ser verdadera y seguir siendo ficción. La ficción, en el sentido metafórico de verdad, es «verdadera en la vida»; nos ayuda a percibir, experimentar y comprender lo que previamente hemos rechazado. El arte, así como la ciencia, realiza una función específica, y yo diría que la propia ciencia es un arte mucho más allá de lo que Phillips parece comprender. ¿Verdad literal? ¿Qué ciencia social la proporciona? Como Goodman (1978) indica, se puede considerar la verdad como un subconjunto de la corrección y, como Toulmin (1982) nos recuerda, las *doxai* es lo mejor que podemos conseguir. El reconocimiento de la pluralidad de formas de conocer el mundo es una invitación para abrir no la caja de Pandora, sino la propia mente.

Según la perspectiva de Phillips, cuando Clifford Geertz (1973) escribe que «el hombre está atrapado en las redes de la significación que él mismo ha tejido», o que «el propósito de la etnografía es incrementar

la precisión con la que instigamos a los demás», está escribiendo poesía que poco o nada tiene que enseñarnos, ya sea sobre la humanidad o sobre la antropología. Cuando Robert Nisbet (1976) escribe sobre la sociología como una forma de arte, y describe a los grandes sociólogos en términos de retratistas y paisajistas, de acuerdo con la perspectiva de Phillips, las metáforas poéticas de Nisbet tienen poco o nada que contarnos sobre la sociología o la sociedad. Cuando Freud escribe sobre el ego y los mecanismos de defensa, de acuerdo con Phillips, tal expresión, al borde de la alusión y la metáfora, tiene poco o nada que ver con la comprensión de la manera en la que funcionan las personas. Geertz, Nisbet y Freud están, parece ser, «simplemente» haciendo alusiones poéticas que no deben ser tomadas en serio.

Ahora bien, si Phillips cree que estas figuras principales de las ciencias sociales deberían tomarse en serio, aparentemente está preparado para abrir la puerta a las contribuciones de la imaginación poética al problema de comprender cómo es el mundo real. Si él no lo hace, y si estamos restringiendo nuestra perspectiva del saber a la suya, necesitamos depurar las ciencias sociales de mucho de lo que ellas tienen que ofrecer.

Antes de describir las técnicas o los métodos mediante los cuales la crítica educativa se vuelve creíble, deseo hacer un comentario sobre la validez, cuando se trata de materias tan complejas y sutiles como la descripción, la interpretación y la evaluación de la enseñanza y la vida en las aulas.

Primero, no estamos buscando un asidero en la realidad «tal y como es realmente». Como he argumentado en el capítulo 3, *esta* aspiración es, en principio, imposible de alcanzar. Siempre tendremos que estar satisfechos con una versión mediada por la mente de lo que sabemos que sucede. Segundo, ya que nosotros no podemos obtener una comprensión inmediata de las cosas como «realmente son», tampoco podemos estar seguros de haber encontrado la verdad. Siempre tenemos que «soportar» juicios e interpretaciones. La crítica es inherentemente una acción de juicio.¹ Tercero, el hecho de que hagamos juicios no significa que no podamos tener una base para juzgar la solidez de los juicios que hacemos. Debemos considerar las bases evidenciales de nuestros juicios; cualesquiera que sean, siempre serán falibles. Es razonable esperar que tengamos buenos cimientos para los juicios que realizamos, pero no que nuestros juicios sean ciertos.

Incluso en derecho, en un proceso en el cual puede aplicarse la pena máxima no se exige certeza; sólo se exige que no exista duda *razonable*

1. Una de las fuentes más esclarecedoras al respecto de las funciones de la crítica es *Art as Experience* de John Dewey, especialmente el capítulo 14, «Criticism and Perception». Todo el libro de Dewey es un encomio a la experiencia, un concepto que es central en su filosofía. Según escribe Dewey, la crítica trata de la profundización y la expansión de la experiencia. En este sentido, el crítico es un educador y la crítica un medio educativo.

sobre la validez del veredicto. En diagnóstico clínica, sea física o psicológica, no esperamos certeza; la mayor evidencia que podemos conseguir la dan las circunstancias. En una investigación estadística estimamos las probabilidades, no las certezas. Además, las probabilidades que pertenecen a un grupo tal vez no se puedan aplicar a un individuo; incluso en este caso, las probabilidades están comprometidas o se hacen menos probables que las estadísticas de inferencias que aplicamos a muestras o poblaciones.

En casos clínicos, y en situaciones legales tales como tribunales de derecho, la inferencia se hace sobre otros cimientos. No tenemos una muestra azarosa. Intentamos reunir un caso creíble. No decimos que «todo vale» en los tribunales, ni que «todo vale» en los estudios cualitativos. La cuestión gira en torno a lo que cuenta como evidencia. Y aquí, las diferentes personas ofrecen diferentes criterios. Quienes proclaman que la única manera «real» de saber algo es mediante los experimentos, deben, necesariamente, restringir su concepto de conocimiento a aquellas cosas para las que hay evidencia experimental. La evidencia experimental es agradable de conseguir cuando podemos conseguirla, pero no siempre es así. Si necesitásemos la evidencia experimental para justificar lo que hacemos en las escuelas, tendríamos que cerrar nuestras escuelas mañana, o tal vez antes. Además, el tipo de controles necesarios para el experimento verdadero simplemente no es el que disponen quienes trabajan con niños en las escuelas. Entonces, ¿en qué podemos confiar? Más exactamente, ¿cuáles son las maneras en que la crítica educativa puede hallar estándares razonables de credibilidad? Se utilizan tres fuentes de evidencia en la educación crítica: *corroboración estructural*, *validación consensual* y *adecuación referencial* (Eisner, 1985b). Consideraré cada una de ellas por separado.

LA CORROBORACIÓN ESTRUCTURAL

La corroboración estructural, al igual que el proceso de triangulación, es un método mediante el cual se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos. Estos datos vienen de la observación directa de las aulas, de entrevistas con alumnos y profesores (incluso con los colegas de un profesor), del análisis de materiales utilizados (exámenes, libros de texto, proyectos asignados, libros de ejercicios, fichas) y de la información cuantitativa relacionada con la interpretación y evaluación. Buscamos una confluencia de evidencias que proporcione credibilidad, que nos permita tener confianza en nuestras observaciones, interpretaciones y conclusiones.

Al pretender la corroboración estructural, buscamos conductas o acciones recurrentes, aquellos rasgos casi temáticos de una situación

que inspiran la confianza de que los hechos interpretados y valorados no son aberrantes o excepcionales, sino característicos de la situación. Son lo que Alfred Schutz y Thomas Luckman (1973) llaman «tipificaciones».

Al colocar las piezas juntas para formar un conjunto complejo, que sea creíble, se realiza una especie de trabajo de detective. En seguida puede venir a la memoria Sherlock Holmes, o el trabajo del despierto Hércules Poirot, quien fue capaz, mediante trozos y piezas de evidencias, de determinar quién asesinó al señor Ratchett en el Orient Express. En nuestras propias relaciones con la gente escuchamos de qué manera las evidencias apoyan la credibilidad de la historia del narrador u ofrecen confianza a nuestra imagen de lo concreto. Por más escépticos que podamos ser, cuanto con más evidencias se nos persuade, más nos apartamos de nuestro escepticismo. El uso de múltiples tipos de datos es un camino para fomentar la credibilidad.²

En todos los estudios se puede utilizar la evidencia de forma selectiva. En los enfoques cualitativos de la investigación, el campo de acción es amplio para que las personas vean lo que eligen ver, o interpreten lo que ven de acuerdo con su propia luz teórica. En la metodología convencional de investigación, el procedimiento objetivo, cuando está presente, proporciona mucho menos campo de acción para la interpretación personal o para la descripción: una realización mesurada o un incidente cuantificado es menos subjetivo que la influencia de la orientación personal. En ese sentido, el estudio cualitativo es menos fidedigno. La metodología cualitativa de investigación en general, y la crítica educativa en particular, proporciona un espacio mayor para las inclinaciones personales del investigador y, por lo tanto, un mayor potencial para la heterogeneidad. Pero no se debe olvidar que una descripción no se forma sólo en virtud de lo que un investigador o evaluador particular extrae de la escena, sino también en virtud de lo que un método o procedimiento excluye. Tanto la omisión como la comisión afectan a lo que expresamos. La uniformidad entre observadores en la descripción, interpretación y evaluación puede reflejar simplemente un método compartido. La objetividad de procedimiento intenta conseguir tal uniformidad.

Señalar esto no es sancionar o justificar el rechazo intencional de la evidencia contraria a los intereses creados o los valores educativos de

2. Creo que en cuestiones de interpretación, la credibilidad depende de un «sentimiento» de coherencia, o lo que Goodman llama «correctud». Existe, me parece, un criterio estético innegable que empleamos al juzgar la credibilidad de los argumentos o la relación entre lo que los individuos dicen y cómo se comportan. Cuando esta relación es incongruente, se da una carencia de adecuación. Esta carencia de adecuación o carencia de coherencia es en sí misma un rasgo estético y nos ofrece una pausa. La elegancia, la armonía y la belleza de una explicación teórica, incluso en la más dura de las ciencias naturales, es una consideración importante de su atractivo. Para una discusión sobre estas cuestiones, véase T. Kuhn (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, y su *The Essential Tension* (1977).

uno. Por el contrario, debido a que los métodos son vulnerables a tales efectos, *es especialmente importante no sólo utilizar múltiples tipos de datos, sino también considerar las evidencias disconformes y las interpretaciones o valoraciones contradictorias* cuando uno presenta sus propias conclusiones. Al decir esto no quiero decir que los críticos educativos estén obligados a proporcionar a los lectores cada interpretación o valoración posible sobre lo que han escrito; un procedimiento así sólo podría ser voluminoso y poco elegante, y quizá no tuviese mucha utilidad. No quiero decir que no sea tan prudente como importante considerar aquellas interpretaciones y valoraciones alternativas que uno considera razonablemente creíbles. No hay medida para determinar tal credibilidad; esto también es una cuestión de juicio. El problema reside en la imparcialidad, en considerar las interpretaciones alternativas razonables. Esto no significa renunciar al propio punto de vista.

La corroboración estructural en la crítica educativa, como en derecho, requiere reunir evidencias. El peso de la evidencia se hace persuasivo. Es obligado que así sea. En cierto sentido, las cuestiones de peso o coherencia apelan a los criterios estéticos. Son cualidades sentidas como el resultado de lo que se revela. El argumento *estricto*, el caso *coherente*, la *fuerza* de la evidencia son términos que sugieren corrección de formas: ecos de Goodman (1978).

Al mismo tiempo, podría reconocerse que las mismas situaciones sobre las cuales se escribe una crítica educativa, no serán cristalinas y sin ambigüedades; la mayor parte de la vida nos acribillan los dilemas, intercambios, ambigüedades. Siempre se pueden encontrar virtudes en las más problemáticas aulas y vicios en las más virtuosas. Menciono esto porque no es realista asumir que donde una situación se puntúa con virtudes y vicios, con rasgos que se enfocan y dispersan, con claridad y ambigüedad, es posible escribir una crítica educativa que en sí misma no tenga certeza. Se puede forzar la precisión, pero eso no la hace útil.

Por último, al escribir una crítica educativa, el crítico puede aludir a las múltiples fuentes de datos para proporcionar garantía de las interpretaciones y valoraciones. La forma mediante la cual se proporciona tal garantía se deja al crítico. Al igual que en arte y humanidades, la manera como se escribe la crítica debe llevar la firma del escritor. Efectivamente, Geertz tiene en cuenta la voz del autor como una fuente de la autoridad del trabajo (1988). Lo último que quisiera es un formato estandarizado para una forma de revelación premeditada sobre las sensibilidades únicas del autor.

VALIDACIÓN CONSENSUAL

La validación consensual es, en su base, un acuerdo entre diversas personas competentes de que son correctas la descripción, interpreta-

ción, evaluación y temática de una situación educativa. Dicho acuerdo puede existir en todas o algunas de las combinaciones posibles: se podría asegurar la validación de la descripción, pero no la de la interpretación o el resto. Se podría discrepar con alguien en una descripción, pero estar de acuerdo en la interpretación, etcétera. La validación consensual puede darse de múltiples maneras. Primero, se puede alcanzar la evidencia mediante la corroboración estructural listada. Dada la evidencia presentada, se genera el consenso. Segundo, la validación consensual puede darse al existir más de un crítico educativo que *independientemente* prepara una crítica educativa de la misma escuela o aula. Aunque este procedimiento es raro en los contextos educativos, apareció en las críticas educativas, o retratos, como los llamó Lightfoot, publicadas a finales de 1981 en la edición de *Daedalus*. Philip Jackson (1981a, b, c) y Sarah Lightfoot (1981a, b, c) visitaron tres institutos y prepararon independientemente las críticas educativas sobre cada escuela. Se pueden leer estas críticas y determinar en qué grado coinciden.

En tales ejercicios no debería esperarse isomorfismo. Claramente, los críticos ofrecen sus propios antecedentes de la escena y tienen su propia manera particular de describir e interpretar los hechos. Los estilos de escritura también difieren. Pero, en el caso de Lightfoot y Jackson, las observaciones coinciden de manera sustancial. Hay diferencias, seguro, pero las zonas de acuerdo, bajo mi punto de vista, pesan mucho más.

En arte y en literatura se han escrito, literalmente, cientos de críticas sobre las mismas obras (Hoy, 1963). Al tratar de una pintura o de una novela, se está tratando de algo que en esencia es estable; lo que cambia son los contextos y los críticos. Por lo tanto, se podría esperar algo más de conformidad entre críticos que tratan de fenómenos estables, que entre aquellos que tratan de fenómenos cambiantes —por ejemplo, las aulas y las escuelas.

Incluso sobre los efectos estables, los críticos tienen diferentes perspectivas. ¿Consideramos válidas sólo aquellas porciones de una obra en las que hay unanimidad o consenso? ¿Trataríamos de extraer una media, una mediana o una moda? Difícilmente. En su lugar, consideramos lo que cada crítico ha tenido que decir y valoramos las razones del crítico. Principalmente, utilizamos la crítica como un control frente a nuestra propia experiencia con una pintura o una novela concretas. Tendré más que añadir sobre este proceso dentro de un momento, pero por ahora la puntualización es que la validación consensual en las artes y humanidades no se obtiene por la búsqueda de consenso entre críticos, sino por la consideración de las razones que ofrecen los críticos, las descripciones que proporcionan, la lógica de sus argumentos, lo incisivo de sus observaciones, la coherencia del caso, e, indudablemente, la elegancia del lenguaje. La retórica tiene un lugar en la crítica, al igual que en la ciencia (Gusfield, 1981).

En los procesos que acabo de describir, podemos encontrar críticas con perspectivas muy diferentes de la misma situación o de la misma obra. ¿Qué hacemos con estas diferencias? En la metodología estándar de la investigación, podríamos descartar a los críticos por incompetentes y encontrar otros que estén independientemente de acuerdo, o podríamos contemplar nuestros propios criterios y métodos, que para ellos podrían estar equivocados. Nuestros métodos podrían no ser claros o, aun siéndolo, podrían ser incompletos, o las instrucciones a nuestros críticos (o jueces) podrían ser ambiguas. La puntualización es la siguiente: no podemos confiar en las diferencias de perspectiva; tal circunstancia indica informalidad estadística. Debemos tratar de lograr la formalidad entre los jueces. Como un último resorte, quizás, podríamos decidir limitar aquello a lo que los críticos tienen que prestar atención. Mediante tal simplificación, podríamos lograr un nivel más alto de acuerdo entre los críticos, incluso si en el proceso comprometemos la validez.

En la crítica, las diferencias entre los jueces no son indicadores necesarios de informalidad. Diferentes críticos podrían prestar atención a diferentes dimensiones de una misma obra. Podrían estar ofreciendo diferentes perspectivas de la obra. Podrían ser sensibles a diferentes aspectos de la obra. La coherencia interna y la corroboración estructural dentro de una parte de la crítica son mucho más importantes que el grado en el que hay consenso entre los jueces. Quizás haya más de cinco mil críticas de la obra de Shakespeare *Hamlet* (Hoy, 1963). Ningún erudito en literatura soñaría en tratar de calcular un punto medio entre las críticas como una prueba adecuada de la obra de un crítico. Normalmente, la validación consensual en la crítica es un consenso ganado desde los lectores que están persuadidos de lo que la crítica ha tenido que decir, no por los consensos entre varios críticos. Quienes escriben críticas sociales son críticos con diferentes personalidades políticas, y es poco probable que coincidan demasiado. En realidad, si conocemos a los críticos, leeremos su obras con su perspectiva u orientación en mente. No esperamos que un Jacques Barzun y un Ivan Illich estén de acuerdo en lo que es correcto y lo que es erróneo en la enseñanza, pero eso no significa que no haya mucho que aprender de cada uno de ellos. ¿Cómo se realiza tal aprendizaje? Esta cuestión nos ofrece un tercer y más importante criterio para valorar la crítica educativa.

LA ADECUACIÓN REFERENCIAL

La principal función de la crítica educativa, como de cualquier crítica, es la expansión de la percepción y el aumento de la comprensión. Los críticos hablan de manera que otros puedan ver y comprender; la

crítica es una aventura educativa. Si la crítica no ilumina su tema, si no ofrece una percepción y un entendimiento humanos más complejos y sensibles, falta a su propósito primario. Éste es el propósito que subraya la *adecuación referencial*. La crítica es referencialmente adecuada al ámbito para el cual un lector es capaz de localizar en su tema las cualidades a las que se dirige el crítico, y los significados que él o ella otorgan a esas cualidades. En este sentido, la crítica es totalmente empírica;³ su adecuación referencial se mide no con abstracciones apartadas de las cualidades, sino con la percepción y la interpretación de las propias cualidades. De esta manera, el crítico educativo es quien describe las aulas, los profesores, las formas de compromiso del estudiante, la atmósfera y el carácter de las escuelas, los rasgos dominantes del vecindario en el que está la escuela, las disposiciones políticas y sociales de la comunidad o los rasgos, tanto obvios como sutiles, de los libros de texto que leen los estudiantes y que, principalmente, tratan del mundo empírico. Este mundo no sólo se hace vívido, se interpreta y valora. Una obra de crítica educativa es referencialmente adecuada cuando los lectores son capaces de ver lo que se habrían perdido sin las observaciones del crítico.

LA CRÍTICA EDUCATIVA Y SU PÚBLICO

¿Para quién se escribe la crítica educativa? ¿Qué ideales deben guiar su forma y uso? Vamos a considerar la última cuestión.

El primer ideal para la crítica educativa es que contribuya a la mejora del proceso educativo y, a través de él, a la mejora educativa de los estudiantes. En este sentido, la crítica educativa es un medio educativo. Esto no está separado del vehículo descriptivo del valor mental relativo sólo a algo llamado saber desinteresado, sino que más bien es relativo al entendimiento para el progreso educativo. El propósito de esta empresa, como el de la propia educación, es normativo, no simplemente descriptivo. De esta forma, la mayor prueba de resistencia de la crítica educativa (y ésta es la misma prueba que aplicaría a cualquier forma de investigación *educativa*) es: ¿contribuye al progreso de la educación?

3. Los rasgos empíricos de la crítica educativa y del criticismo en general no se pueden exagerar. Existe una tendencia a considerar los estudios empíricos como aquellos que usan procedimientos cuantitativos. Mientras que los estudios que emplean la cuantificación tienden a ser empíricos, el empirismo se refiere a la experiencia, y la experiencia siempre es algo fundamentalmente cualitativo. La adecuación referencial de una crítica educativa se determina localizando las cualidades a las que se refiere la crítica, y valorando el juicio crítico mediante la manera en la cual nos ayuda a ver y comprender el tema al que se dirige. En lugar de enfatizar la abstracción muy apartada del mundo cualitativo, la crítica se enjuicia mediante su intimidad con las cualidades que describe, interpreta y valora.

El progreso puede darse a varios niveles, cada uno de ellos relacionado con los públicos de la crítica educativa. Uno de ellos es el profesorado. Otro es la administración de las escuelas. Un tercero es quienes hacen la política educativa.

La enseñanza es una empresa profesionalmente aislada. Normalmente los profesores trabajan solos. Es decir, rara vez cotejan u obtienen los beneficios de la observación sostenida y la retroalimentación. Una vez que cruzan la entrada de la escuela, su tiempo discrecional se limita. Pasan el día con niños u adolescentes, e incluso cuando tienen «tiempo libre», asumen su enseñanza en una escuela departamentalizada, a menudo en compañía de estudiantes que vienen de visita o buscan ayuda extra.

El resultado de un programa apretado, y de muy poco tiempo y espacio para la reflexión, deja a los profesores en una posición de intentar averiguar, a su manera, cómo lo están haciendo. Ésta no es una tarea fácil. La mayoría de los profesores están demasiado cerca de sí mismos para conseguir una perspectiva adecuada. Intentan, a la manera de o desde la escuela, explicarse cómo fue el día y cómo lo hicieron. Pero nunca están seguros —nunca están seguros de lo que se están perdiendo, de lo que no han notado, de lo que no pueden ver—. Todo esto lo sufren los profesores demasiado a menudo desde la *ignorancia secundaria*, ese estado del ser en el cual no sabemos qué no sabemos. (La *ignorancia primaria* es el estado en el que sabemos lo que no sabemos y podemos hacer algo por ello.) Es muy difícil tratar con la ignorancia secundaria en cualquier esfera de la vida.

Dado el aislamiento profesional y la dificultad que crea para mejorar la realización, la importancia potencial de la crítica educativa es clara. Para hacer un buen trabajo, los críticos educativos deben ser también expertos en educación. Deben estar adiestrados en el arte de la apreciación, es decir, de la enseñanza. El beneficio potencial de tener personas que puedan apreciar la enseñanza en una posición desde la que puedan proporcionar un análisis de apoyo, pero crítico, de lo que ellos han visto, no es irrelevante. Este tipo de retroalimentación no suele darse en las instituciones educativas de ningún nivel: ni las universidades ni las escuelas elementales ni secundarias hacen una sola inversión en el estudio y mejora de la enseñanza *tal y como se realiza en las aulas*. Algunos programas de prácticas en uso se dan en algunos distritos escolares, pero están muy enfocados a las técnicas o «pasos» de la buena enseñanza, no a lo que los profesores reales hacen en sus propias aulas. Las dificultades específicas de un profesor o sus esfuerzos concretos no suele ser probable que se dirijan a tales talleres. Las visitas ocasionales de los directores a las aulas a menudo son por motivos de control y certificación en lugar de para ayudar a los profesores en su trabajo. Los programas de observación, que utilizan a veces los equipos de evaluación en sus visitas, a menudo son reduccionistas y, o se les escapa lo que es importante en una aula concreta, o descontextualizan la

información que recogen, lo cual es de poca utilidad para aquellos a quienes va destinada.⁴

Los norteamericanos han diseñado las escuelas de tal manera que, desde una perspectiva estructural, hace difícil que los profesores mejoren lo que hacen, excepto por medio de su propia reflexión. Las escuelas tienen poco espacio para la reflexión. El resultado, desde mi punto de vista, es el de una institución que fomenta poco el crecimiento profesional en la enseñanza después de los primeros tres o cuatro años. Una vez que los profesores han asumido las rutinas y aprenden los contenidos que han de enseñar, una vez que han desarrollado un buen olfato para el humo y aprenden a predecir los fuegos, se ha conseguido la capacidad para arreglárselas, y con ella la necesidad de desarrollarse como profesores disminuye. Para estar seguros, existen profesores concretos que tienen sus propios intereses profesionales y continúan creciendo en todos los aspectos de sus carreras, pero trabajan en instituciones que hacen poco por posibilitar dicho crecimiento o incluso por recompensarlo. Aproximadamente la mitad de los profesores dejan la profesión durante los primeros cinco años de magisterio. Irónicamente, una vez se han puesto al corriente, la mitad busca trabajo en cualquier otro sitio (Heyns, 1988).

La observación crítica de la realización no se toma en serio en las escuelas —salvo en un ámbito, el deporte—. En el campo de juego los entrenadores estudian la realización de los jugadores. Se graban cintas de vídeo y se extraen cuidadosos análisis. Se diseccionan las jugadas para ayudar a los jugadores a entender sus propios movimientos y cómo mejorarlos. ¿Dónde está el equivalente en las aulas de una atención tan escrupulosa? ¿Quién escrutina la realización del profesor? ¿Dónde está la retroalimentación? ¿Quién realiza el entrenamiento? ¿Trabajamos sobre el supuesto de que una vez que alguien obtiene una credencial de enseñanza, la tarea de aprender a enseñar se ha completado? Las respuestas a estas preguntas son obvias. Incluso el tipo de observación y retroalimentación que he sugerido rara vez se proporciona, aun cuando no aceptemos la idea de que la compleja tarea de aprender a enseñar acabe con una licenciatura o una graduación en una universidad. La crítica educativa dentro de las escuelas no estaría limitada a un, así llamado, crítico de visita; sería una parte del trabajo del profesor. Esto re-

4. Es irónico que en el esfuerzo por mejorar la enseñanza, los profesores son tema para los criterios de evaluación que pican, cortan y rebanan su enseñanza en trozos y pedazos, oscureciendo de esta manera el carácter orgánico necesario para una buena enseñanza. En nombre de la objetividad y la precisión, los programas de observación se han diseñado sobre el presupuesto de que los elementos de la enseñanza se pueden identificar y medir como si se tratase de unidades discretas, y que a través de la suma de los resultados sobre tales unidades discretas se puede hacer una valoración válida de la realización de la enseñanza. Esto es análogo a la valoración de la calidad de la música por la cantidad de fa-moles que haya en una composición musical.

queriría una redefinición de los papeles de las escuelas y proporcionaría tiempo a los profesores para ayudar a los demás.⁵

La mejora de la enseñanza precisará algo más que proporcionar una crítica educativa útil para la enseñanza; también requerirá atención a las dimensiones evaluativa y estructural de la enseñanza que he descrito en el capítulo 4. Pero la creación de oportunidades mediante las cuales los profesores puedan procurarse una crítica útil no es un mal lugar para empezar. En cualquier caso, los buenos críticos educativos tendrán que tener en cuenta de qué maneras las dimensiones importantes de la enseñanza influyen en el crecimiento de oportunidades para los profesores. Resumiendo, tendrían que considerar el conjunto y las condiciones dentro de las cuales trabajan los profesores. Ayudar a los profesores a apreciar por sí mismos las formas en que ese conjunto afecta a su trabajo no es una tarea pequeña.

Lo que he descrito antes es uno de los públicos para la crítica educativa que consta de dos millones y medio de profesores empleados en más de cien mil escuelas de Norteamérica. Sus necesidades son especialmente importantes en tanto que las escuelas no les proporcionan muchas oportunidades para aprender acerca de su propia enseñanza.

El aislamiento que experimentan los profesores encuentra su equivalente entre los administradores de escuelas, especialmente entre los directores. Ellos, incluso más que los profesores, quizás tienen una sensación de aislamiento. Los profesores tienen al menos otros profesores en las mismas escuelas con quienes relacionarse. Pero sólo existe un director. También los directores, al igual que los profesores, pueden beneficiarse de la crítica educativa enfocada en su propia administración. Cómo se relacionan con los profesores y los alumnos en sus escuelas, las mudas pero significativas señales que proporcionan a otros, el tono que emplean y los valores que de manera tácita aprueban en sus acciones, son aspectos relevantes en la mejora de las escuelas. No intentaré aquí especificar los acuerdos organizativos que podrían emplearse para proporcionar tal retroalimentación; las diferentes escuelas y los distri-

5. La mejora de la enseñanza, bajo mi punto de vista, precisará de una redefinición de la naturaleza de la función del profesor en la escuela. Lo que creo necesario es una escuela que haga posible que los profesores asuman una variedad de funciones en el contexto de ser un profesor que de vez en cuando puede liberarse de las presiones de su propia aula y ayudar a otros profesores, o ser ayudado por ellos. En este momento, existen básicamente dos funciones para un profesional de la enseñanza: profesor o director. Creo que las funciones necesarias incluyen responsabilidades de supervisión de los nuevos profesores por parte de los profesores veteranos, oportunidades de que los profesores se ocupen de su desarrollo curricular, oportunidades para que los profesores puedan desarrollar mejores métodos de evaluación y muchas oportunidades para que los profesores puedan llevar a cabo una investigación con sus colegas y con investigadores de las universidades. Resumiendo, la propia escuela debe ser un centro para el desarrollo profesional de los profesores, tanto como para los estudiantes. Esto requerirá una reconceptualización de lo que significa ser profesor.

tos escolares necesitarán poner en marcha acuerdos adecuados para sus propias situaciones. En este caso, la puntualización es que la retroalimentación es tanto crítica como solidaria, y no está restringida a quienes enseñan; también se aplica a quienes dirigen las escuelas.

En la afirmación anterior he utilizado la frase «crítica y solidaria». Esta frase es crucial. Sin una valoración crítica no hay crecimiento, sin apoyo no hay aceptación. Recordemos que el primer ideal de la crítica educativa es que conduce al crecimiento. Es importante proporcionar crítica de una forma que se dirija a resultados constructivos, no destructivos. Esto significa que la crítica debe escribirse para adecuarse a su público. Más concretamente, necesita escribirse de manera que sea posible obtener resultados constructivos. Desde una perspectiva práctica, esto significa que los juicios deberían hacerse sobre la forma y el contenido de una crítica educativa en relación con un aula concreta, un profesor o un administrador de escuela concretos. No es necesario, y puede ser incluso perjudicial, «descargar» todo lo que uno advierte que es problemático en un aula o profesor concretos. La exhaustividad no siempre es saludable. Cuánto decir, qué decir y cómo decirlo requiere una consideración de sus efectos sobre el público al que uno habla o escribe.

Esta «gestión de las noticias» podría ser considerada por algunos como problemática. Recordaría a quienes están preocupados por la franqueza que nunca lo contamos todo, ni siquiera a nuestros mejores amigos. Y cuando los artículos que se presentan a publicaciones eruditas se revisan en consideración a su publicación, los revisores a menudo están dotados de una forma que distingue entre los comentarios que van a hacerse al editor y los que se harán al autor. Estas consideraciones reflejan una conciencia de la relación del mensaje con el lector. También en este caso, la crítica debería ser de ayuda. Ese criterio pesa más que la virtud abstracta de la totalidad cuando se presupone que tal totalidad, al tenerlo todo en cuenta, podría ser dañina.

La puntualización de tener en cuenta de forma anticipada las consecuencias de una crítica educativa no se concibe como una prescripción para un acercamiento «sólo a las buenas noticias» en la retroalimentación. Se trata de una recomendación de reflexionar sobre las consecuencias de un mensaje a la luz del principio de dirección que guía el uso de la crítica educativa. Este principio es especialmente importante en una aproximación que posiblemente sea personal. Cuando las cualidades se convierten en datos, y cuando los datos se abstraen y se utilizan los números para representarlos, es mucho más probable que las observaciones sobre las prácticas sean difusas y no específicas. A menudo, en la crítica educativa, los profesores, los estudiantes, las aulas y los administradores de escuela *concretos* se hacen vívidos. Bajo esta circunstancia, se tiene una especial responsabilidad hacia quienes están involucrados. En estos asuntos hay también consideraciones éticas es-

peciales, que analizaré en el capítulo 10. De momento, paso al tercer público principal de la crítica educativa: los políticos.

Las políticas son directrices que intentan realzar la efectividad organizativa ajustando límites, proporcionando direcciones e incentivos, y catalogando prescripciones para conductas individuales. Quienes hacen política definen los requisitos, imponen sanciones, proporcionan recompensas, determinan la disponibilidad y definen una multitud de otras condiciones diseñadas para establecer una dirección y mantener la estabilidad organizativa. Pero las políticas, al igual que las intenciones, no siempre se dirigen hacia los fines deseados, y su formulación no siempre se basa en un entendimiento adecuado de los problemas a los que tratan de dirigirse. En cuestiones educativos, la proliferación de políticas basadas en concepciones limitadas, y a menudo erróneas, es especialmente evidente. Consideremos lo que sigue.

Desde los primeros años ochenta (y antes) hubo gran interés por la calidad de las escuelas públicas. Los principales índices de descenso de la calidad se reflejaron en los resultados del TAE (Test de Aptitud Escolar), en los resultados de los exámenes estandarizados y en las declaraciones de los empresarios de que los graduados en los institutos no tenían las destrezas básicas necesarias para realizar sus trabajos. Además, las fuerzas armadas se habían visto obligadas a crear escuelas especiales para incrementar la capacidad de leer y escribir. Incluso escuelas universitarias y universidades lo han encontrado necesario para incrementar el número de «cabeza aprovechadas» de los cursos de inglés que ofrecen a los estudiantes recién llegados. *A Nation at Risk* (USA Research, 1984), el reportaje más influyente sobre la educación que se ha publicado en el último cuarto de siglo, considera a las escuelas norteamericanas como un desastre que representa, en opinión de los autores, una amenaza mayor para la seguridad nacional que la invasión de un ejército extranjero.

Para hacer disminuir estos problemas, se han recomendado políticas y promulgado leyes que refuercen las escuelas. Éstas incluyen un incremento de semanas de asistencia de los alumnos a las escuelas, la ampliación de la jornada escolar, y la necesidad de cursos más duros. Parece claro que prácticamente nadie desea que los niños pasen más tiempo en un lugar que, en principio, es perjudicial, con lo que tal prescripción debería empeorar aún más la situación. No estoy sugiriendo que las escuelas sean perjudiciales para los jóvenes, sino sólo que, si quienes se dedican a la política hacen creer que es así, no tiene sentido que sea necesario que se pase más tiempo allí. Si los estudiantes no son capaces de leer, parece razonable intentar averiguar el porqué, en lugar de prescribir más de lo mismo, o de «elevant los estándares». La mejor manera de averiguar la razón es tratar de comprender qué funciona en las escuelas. El conocimiento y la crítica educativos pueden ser métodos muy útiles para informar a otros acerca del estado de las escuelas.

Problemas similares existen en otras áreas. Como ya he indicado, ahora perdemos alrededor de la mitad de los profesores nuevos unos cinco años después de que hayan empezado a enseñar (Heyns, 1988). ¿Por qué? ¿Y por qué entre quienes se van, los más capaces académicamente se van los primeros? Las causas pueden ser múltiples, pero seguramente será que muchos profesores sienten que nadie se preocupa de lo que hacen (Eisner, 1985), que tienen que luchar para conseguir suministros mínimos y que tienen pocos incentivos y oportunidades para desarrollar sus propios programas, en distritos escolares que cada vez tienen más currículos prescritos y estandarizados. ¿Cómo pueden los políticos enfrentarse con efectividad a los problemas educativos sin una comprensión adecuada de lo que es la escuela para quienes enseñan en ella? ¿Qué debería saber el público en general sobre el trabajo de los profesores y cómo se les debería apoyar? En este caso, la puntualización es simplemente que los remedios para los problemas escolares que se desarrollan como una reacción a los síntomas, es probable que no sean sensibles a las causas. Para comprender los problemas es necesario prestar atención a sus causas, no sólo a sus síntomas. Este proceso requiere una presencia en las escuelas y un talento para ver (no simplemente mirar) cómo trabajan.

Los problemas que encontramos pueden estar generados por nuestra concepción limitada y esencialmente equivocada de las apropiadas intenciones educativas; éstas podrían ser una función de la manera en que hemos estructurado nuestras instituciones, y podrían deberse a los contenidos que enseñamos o a la manera como se enseñan, o ser resultado de las maneras inapropiadas en que evaluamos a nuestros estudiantes, profesores y escuelas. Quizás todos estos factores afectan a nuestros programas escolares. La política educativa efectiva es más posible cuando hacemos algo más que mirar los resultados de los exámenes y exclamar: «¡El cielo se hunde, el cielo se hunde!». La crítica educativa tiene algo que ofrecer.

Quizás el equivalente más cercano relacionado con lo que he descrito se encuentra en el campo de la ciencia política, concretamente en cómo se conforma la política pública y exterior. Una sustancial parte de la ciencia política es interpretativa. Los estudiantes de política interior y exterior intentan comprender el contexto dentro del cual se sitúan los problemas, y desde este contexto formulan opciones políticas para las ramas legislativa y ejecutiva del gobierno. Las opciones alternativas se consideran con respecto a sus consecuencias probables y los inevitables intercambios que las diferentes direcciones potenciales de acción pueden exigir. La tarea es proporcionar una imagen interpretativa útil para un estado de hechos complejo y dinámico. Al igual que en un campo de fútbol o una cancha de baloncesto, el político necesita mantener la mirada cerca del estado del juego para realizar los movimientos correctos. El intento de estimular el marcador de un partido elevando los estándares

res o animando a los jugadores a que jueguen con mayor dureza, no es probable que demuestre efectividad. Se necesita un cuidadoso análisis de las opciones y una comprensión de la manera en que se está desarrollando el juego.

En el terreno de la educación, tenemos forzosamente analogías comparables a los análisis de la política pública en *A Place Called School*, de Goodlad (1984), *Horace's Compromise*, de Sizer (1984), *The Shopping Mall High School*, de Powell y otros (1985), y en *High School*, de Boyer (1983). Todos son ejemplos de estudios cualitativos relevantes para la política. Cada uno intenta penetrar la superficie de la enseñanza, ir más allá de los síntomas hasta sus causas. Pero sus diagnósticos sugieren que es necesario un buen pacto y jornadas más largas en la escuela y más semanas escolares por año. Los cambios en la enseñanza que ellos proponen, de manera irónica, son más difíciles de legislar. Aun a la larga, es mejor apreciar la complejidad de un problema complejo que dejarse seducir por los remedios simplistas que no pueden funcionar. El conocimiento y la crítica educativos intentan fomentar tal apreciación. El próximo capítulo presentará una mirada más de cerca a cómo se puede llevar a cabo esto.

Capítulo 7

UNA MIRADA DE CERCA A LA CRÍTICA EDUCATIVA

Sin embargo, el hecho de que cualquier expresión lingüística sea y siga siendo una expresión «metafórica» prueba que la capacidad de representación objetiva no puede ser nunca completamente dominante en el ámbito del lenguaje. La metáfora constituye un factor indispensable en la totalidad orgánica del lenguaje. Sin metáforas el lenguaje perdería su alma y se convertiría en un sistema de signos convencionales.

ERNST CASSIRER

LA CRÍTICA DE LA CRÍTICA

Aunque las raíces de la crítica se encuentran en las observaciones y en los juicios de la vida cotidiana, la crítica alcanza sus formas más sofisticadas en la literatura y en el arte. Nos será de gran ayuda echar una breve ojeada al trabajo de dos críticos de arte norteamericanos, Harold Rosenberg y Leo Steinberg, y pasar desde sus trabajos a un examen de las semióticas de Roland Barthes y al estudio clásico de Erving Goffman, titulado *Asylums*.

La razón para examinar estos trabajos es mostrar una relación familiar: la crítica educativa forma parte de una tradición que floreció hace mucho tiempo en las artes y las humanidades, en la filosofía, y después en las ciencias sociales. Aristóteles fue un agudo observador de la condición humana, y su profunda comprensión de las vicisitudes prácticas de la vida se puede observar en su *Ética*. Kant fue un escritor antropológico, y Marx, por supuesto, ofreció al mundo moderno la crítica más influyente de los sistemas socioeconómicos que él conocía. Escritores como Alexis de Tocqueville, Hannah Arendt, Erich Fromm, Michel Foucault y Bruno Bettelheim, todos ellos escritores cuyos trabajos trataremos aquí brevemente, también contribuyeron de manera significativa a nuestra percepción y comprensión del mundo social. La crítica educativa forma parte de esta tradición, una tradición a la que, hasta hace muy poco, no se había ofrecido un lugar importante en la metodología de la investigación educativa.¹

1. Aunque es claro que el interés por la indagación cualitativa en educación ha crecido considerablemente en las últimas dos décadas, la mayoría de estos intereses han aparecido entre investigadores que incluyen tales indagaciones en una de las ciencias sociales, espe-

En el ámbito del arte, los críticos siguen a los artistas. Es decir, los críticos no proporcionan a los artistas las especificaciones para que éstos realicen las obras; no se relacionan con los artistas como si se tratase de arquitectos que van a construir sus casas. Los críticos son más bien comentaristas, intérpretes, evaluadores y, en el mejor de los casos, educadores. En el ámbito del arte, los críticos se centran a menudo en el contexto en el que se ha producido una obra de arte, para permitir que el lector se ubique en un campo de ideas que agudice su percepción. Existen muchas maneras diferentes de conseguirlo. No vamos a examinarlas todas, porque, en cierto sentido, hay tantas versiones de crítica como escritores. Pero podemos hacernos una idea bastante clara del trabajo del crítico teniendo en cuenta los siguientes comentarios. El primero, de Rosenberg, acerca de una exposición retrospectiva del trabajo del importante pintor norteamericano Ben Shahn. El segundo, de Steinberg, sobre una pintura de Picasso. Rosenberg escribe:

Lo que vincula el arte de Shahn con las pinturas de los más literales contemporáneos como William Gropper, Jack Levine, Philip Evergood y los Soyer no es un estilo compartido, o incluso una temática común, sino una moralización persuasiva y su, acaso, inevitable compañera, una tristeza inerradicable. Esto se encarna en los mortecinos dibujos de caras y torsos de Shahn, en sus omnipresentes muros de fondo y en su aguado e indeciso color. Incluso en su mayor espontaneidad, la exuberancia parece estar prohibida por su concepción de la naturaleza de nuestros tiempos. Es interesante observar que, en sus últimos años, gira hacia la glorificación de los textos del Antiguo Testamento, y recurre a entrelazar hojas de oro, como si el pigmento fuese un vehículo inadecuado para su entusiasmo.

Entre los artistas e intelectuales de los años treinta, el impulso moralizante se fue profundizando con rapidez en algunos alegatos políticos concretos; esto explica el sentido de inocencia y autohonradez (por ejemplo, en *Scoundrel Time*, de Lillian Hellman), cuya supremacía prueba que estuvieron actuando al servicio de una odiosa tiranía. Su universo moral era una esfera cerrada, completa en sí misma, y nada de lo que se hiciera fuera podía afectar su rectitud. En el arte de los años treinta, un desnudo o un interior a menudo parece hacer una puntualización moral, del mismo modo que una pintura que apele al mejor cuidado de la salud (*The Clinic*, de Shahn) o que deplora las víctimas del nazismo (*Concentration Camp*). En *Spring*, de Shahn, la pareja tumbada en la hierba tiene todo el derecho de estar allí, del mismo modo que un artista judío como Shahn tiene todo el derecho de hacer dibujos simbólicos a partir del al-

cialmente en la antropología, o quienes tratan de reducir las formas cualitativas de indagación a una forma blanda de positivismo. Existen relativamente pocos estudiosos que hayan relacionado sus trabajos con el arte y las humanidades. Maxine Greene, Madeline Grumet, William Pinar, Robert Donmoyer, Tom Barone y Gail McCutcheon se cuentan entre esos pocos. Espero que el movimiento hacia las artes y las humanidades como fuentes para métodos del estudio de la práctica educativa siga creciendo, a la par de una comprensión que se empieza a desarrollar por lo que respecta a la relación entre métodos y lo que podemos aprender de su utilización.

fabeto hebreo (*Pleiades, Tenth Commandment*), incluso aunque no sea religioso y no conozca la lengua hebrea (Rosenberg, 1985, pág. 92).

Del ensayo de Rosenberg se desprenden tanto un sentido de la erudición como un sentido del estilo. No está comentando una pintura, ni siquiera un conjunto de pinturas, sino el trabajo de uno de los principales artistas norteamericanos —una retrospectiva de éste—. Rosenberg tiene comentarios que hacer al trabajo de Shahn, serias reservas sobre su significado. Estos comentarios están incluidos en el contexto que Rosenberg construye. Compara el trabajo de Shahn con el de otros pintores —Gropper, Levine, Evergood y los Soyer. Relaciona el impulso de sus trabajos con los de Shahn, y coloca el conjunto de su trabajo en un marco social, en el que incluye la obra *Scoundrel Time* (1976) de Lillian Hellman, una historia sobre el macarthismo y la importante gente de Hollywood que cayó, para mostrar el coraje que se necesitaba para desafiarlo. Lo que Rosenberg hace en su escrito es doble. Por una parte, muestra sus credenciales; conoce los escenarios intelectual y artístico norteamericanos, tanto del pasado como del presente. En segundo lugar, comenta la calidad del trabajo de Shahn, no sus pinturas concretas, sino todo el corpus de su trabajo, y tiene cosas penetrantes que decir al respecto. Al final, sus comentarios son devastadores: «Lo que hacía falta», escribe de Shahn, «no era un amplio rango de tópicos —lo cual sólo podía dar como resultado una mayor disolución—, sino una nueva aproximación al arte».

Este tipo de crítica es a la vez general y penetrante. Los escritos de Rosenberg poseen autoridad. Sus conclusiones son, con seguridad, satisfactorias. Algunos lectores las rechazarán como manifiestamente equivocadas; la mayoría considera que Ben Shahn es un gran pintor norteamericano. Con todo, y aunque no se esté de acuerdo, Rosenberg ofrece a los lectores temas para reflexionar. Pues en sí mismo, en tanto que explora una profunda consideración de la obra, no es una crítica trivial con talento.

Leo Steinberg, un importante historiador del arte contemporáneo, tiene una aproximación diferente a la crítica del arte. Consideremos sus comentarios al respecto de un tema común en las pinturas de Picasso, *los mirones de durmientes*:

Una acuarela de Picasso del período azul presenta al artista a los veintitrés años. No está haciendo nada de lo que suelen hacer los artistas en los autorretratos. No está buscando su reflejo en el espejo, no mira con desafío, no observa a un modelo. No aparece ni en el trabajo ni en el descanso, sino profundamente ocupado en la inacción: mirando a una muchacha dormida.

La muchacha está tumbada en un charco de luz, uno de los brazos alzados abrazando su cabeza. Está tumbada al alcance de los brazos, casi a punto de deslizarse de la cama, y su esquina de papel pintado se disuelve en el cálido brillo del sueño del mediodía. La figura del pintor comunica

una opresiva conciencia de circunstancia. Polvorienta tinta azul iguala su taza y su pelo. Su sombra fría contrasta con el brillo de ella; su estar sentado más alto con el estar tumbada más baja de ella; su sólido perfil con el trazo trémulo de la piel de ella. Su oposición es total. Y si lo radiante de ella sugiere la pura dicha del cuerpo, la consciente perplejidad de él se convierte en una condición de exilio.

Estas pinturas tempranas son cortinas descorridas. Introducen el tema de la mirada al durmiente, que se convertirá en uno de los angustiados temas continuamente recurrentes del que dan constancia los trabajos de Picasso. El artista debe de haber sido consciente desde el principio de que el tema era antiguo. Escenas de ninfas durmiendo observadas por varones expectantes —escenas al respecto de la mirada y el deseo— forman parte de la gran tradición del arte, en la antigüedad y de nuevo desde el Renacimiento. Pero el joven Picasso se apropia del tema universal como si lo hubiese encontrado él detrás de sus puertas cerradas y en sus profundidades privadas. De este modo, la confrontación con la mirada al durmiente penetra su trabajo como si se tratase de una confesión. Y ésta puede ser la razón por la cual sus posteriores exploraciones del tema fueron postpuestas durante mucho tiempo; la empresa cubista que estaba comenzando a brotar entonces no tenía utilidad para estos sentimientos. Pero antes de colocar en su lugar este tema, Picasso lo desnudó de sus connotaciones emocionales privadas: en una soberbia pintura de 1908 el tema del despertar del sueño está despersonalizado (Steinberg, 1972, págs. 93-95).

En Steinberg encontramos una elegancia de lenguaje y una profunda intuición en las obras individuales. Descubre sutiles pero importantes cualidades en los trabajos sobre los que escribe:

Y aunque la pose tumbada de la mujer en contraste con la figura del hombre de pie, de algún modo parece familiar y adecuada, no existe encuentro de oposiciones satisfactorio, sólo exclusión mutua: él de pie, en la oscuridad, vestido a la moda, exhausto, inacabado; mientras el desnudo sueño de la muchacha la mantiene sencilla e íntegra (1972, pág. 93).

Steinberg alcanza una alegoría poética que parece llegar al corazón de la obra a la que presta atención. Sus comentarios no están dirigidos al contexto, como los de Rosenberg, y, aunque el contexto no está ausente, se dirigen más a la interpretación de la obra mediante el lenguaje, no creando simplemente una forma artística paralela, sino haciendo aparecer cualidades de la obra a la visión, ofreciendo a la obra un marco en el cual puedan reconsiderarse estas cualidades.

Las características de las que tanto Rosenberg como Steinberg nos hablan no son monopolio de la pintura. También aparecen en las maneras como enseñan los profesores y funcionan las escuelas, y en cómo se tratan los niños entre sí. La crítica no es un camino limitado a las bellas artes. Incluso los aspectos más prosaicos de nuestra cultura son candidatos de la crítica. Veamos el comentario de Roland Barthes cuando escribe acerca de los juguetes en la cultura francesa:

Juguetes franceses: no se puede encontrar una ilustración mejor para el hecho de que los franceses adultos ven a los niños como otros ellos mismos. Todos los juguetes que normalmente vemos son en esencia un microcosmos de los adultos; todos ellos son copias reducidas de objetos humanos, como si a los ojos del público el niño fuese, lo dicho, tan sólo un hombre pequeño, un homúnculo al que se deben proporcionar objetos de su tamaño.

Las formas inventadas son muy raras: unos pocos juegos de bloques, que apelan al espíritu de «hágalo usted mismo», y que son las únicas que ofrecen formas dinámicas. En cuanto al resto, los juguetes franceses siempre significan algo, y este algo está siempre completamente socializado, constituido por los mitos o por las técnicas de la vida adulta: la armada, los medios de comunicación, la oficina de correos, la medicina (miniaturas de cajas de instrumental, teatros de operaciones para muñecos), la escuela, la peluquería (secadores para permanentes), las fuerzas aéreas (paracaidistas), transportes (trenes, Citroens, Vedettes, Vespas, gasolineras), la ciencia (juguetes marcianos).

El hecho de que los juguetes franceses prefiguren de manera literal el mundo de las funciones adultas no es, obviamente, para preparar a los niños a que acepten estas funciones, mediante la construcción (incluso antes de que pueda pensar por sí mismo) por él mismo de una coartada de una naturaleza que ha creado siempre soldados, çarteros y Vespas. Aquí los juguetes ponen de manifiesto la lista de cosas que los adultos no encuentran inusuales: guerra, burocracia, fealdad, marcianos, etcétera. En efecto, esto no es mucho más que la imitación como signo de una abdicación, como su literalidad: los juguetes franceses son como las cabezas reducidas de los j-baros, en las cuales se pueden reconocer, disminuidas al tamaño de una manzana, las arrugas y los cabellos de un adulto. Por ejemplo, existen muñecos que orinan; tienen un esófago y, si les das de beber de una botella, mojan sus pañales; pronto, sin duda, la leche se convertirá en agua en sus estómagos. Esto supone preparar a las niñas pequeñas para la causalidad de ser amas de casa, «condicionarlas» para su futuro papel de madre. Sin embargo, enfrentado a este mundo de fieles y complicados objetos, el niño sólo puede identificarse a sí mismo como dueño, como usuario, nunca como creador: él no inventa el mundo; él lo usa: allí están, preparadas para él, acciones sin aventura, sin maravilla, sin alegría. Está metido en su pequeño inquilinato de quedarse en casa, en el que nunca tiene que inventar los principales motivos de la causalidad adulta; se le proporciona todo ya preparado: él sólo tiene que ponerse a sí mismo, nunca se le permite descubrir algo desde el principio hasta el final. Los sencillos juegos de bloques, con tal de que no estén demasiado acabados, implican un aprendizaje del mundo muy diferente. Pues el niño no crea de ninguna manera objetos significativos, poco importa para él que tengan un nombre adulto; las acciones que lleva a cabo no son las de un usuario, sino las de un demiurgo. Crea formas que caminan, que ruedan, crea vida, no accesorios: ahora los objetos actúan por sí mismos, ya no son un material inerte y complicado en la palma de sus manos. Pero este tipo de juguete es bastante raro: los juguetes franceses se basan normalmente en la imitación, están propuestos para producir niños que sean usuarios, no creadores.

El estatuto burgués de los juguetes puede reconocerse no sólo en sus formas, todas las cuales son funcionales, sino también en sus materias

primas. Los juguetes corrientes están hechos con materiales sin ningún encanto, son los productos de la química, no los de la naturaleza. En la actualidad, muchos se moldean a partir de mezclas complicadas; el material plástico con el que están hechos tiene una apariencia a la vez basta e higiénica, que destruye todo el placer, la dulzura y la humanidad del contacto. Un signo que me llena de consternación es la gradual desaparición de la madera, a pesar de que es un material ideal a causa de su firmeza, solidez y blandura, y el calor natural de su contacto. La madera, en cualquiera de las formas que se le dé, quita a los ángulos demasiado afilados sus cualidades heridoras, y no tiene la frialdad química del metal. Cuando el niño la maneja y la golpea, nunca vibra ni chirría, tiene un sonido a la vez sordo y agudo. Es una sustancia familiar y poética, que no interrumpe el contacto del niño con el árbol, la mesa, el suelo. La madera no hiere ni lastima; no se rompe, se desgasta, y puede durar mucho tiempo, viviendo con el niño, quien modifica poco a poco las relaciones entre el objeto y la mano. Si muere, va menguando, no inflamándose como esos juguetes mecánicos que desaparecen tras la hernia de un muelle roto. La madera crea objetos esenciales, objetos para todos los tiempos. Aún siguen conservándose algunos de aquellos juguetes de madera de los Vosgos, esas granjas de marquetería con sus animales, las cuales sólo eran posibles, eso es cierto, en los días de la artesanía. En la actualidad, los juguetes son químicos en materia y color; sus muchos materiales le introducen a uno en una coinoestesis* de uso, no de placer. De hecho, estos juguetes mueren muy pronto y, una vez muertos, no tienen una vida póstuma para los niños (Barthes, 1972, págs. 53-55).

Del texto de Barthes se pueden extraer varios mensajes, del mismo modo que de Rosenberg y Steinberg. Uno de ellos es que incluso lo aparentemente más trivial puede tener un significado sustancial, si se mira como un significante y se provee del adecuado contexto para su significación. Barthes nos muestra la importancia de la madera en los juguetes de los niños, algo que podría parecer no apropiado como fuente representativa de significado. Rosenberg comenta que Shahn «recurre» a hojas de oro como si el pigmento no fuese un vehículo adecuado para su arte. Steinberg nos habla del impacto psicológico de la colocación de dos figuras en un cuadro: «De nuevo un hombre mirando, esta vez el retortijón del hambre de un hombre: observa a la muchacha durmiendo en una cama baja —a sus pies, pero a una distancia tan desmesuradamente grande que la hace aparecer inaccesible—». Cada crítico apunta hacia lo que de otro modo no podría verse, o, de ser visto, se miraría como algo sin importancia.²

* Del griego *koino* (comunidad) y *esthesis* (sensación). (N. de los t.)

2. Un manera con la que los críticos, al igual que los artistas, llaman nuestra atención acerca de lo que tenemos que denotar es la «desfamiliarización». Al utilizar una metáfora llamativa o al crear una nueva conexión colocando un objeto, proceso o idea, en un nuevo contexto, los críticos nos obligan a levantarnos y tomar nota de ello. Dicha descontextualización nos desfamiliariza con el tema problemático al que nos dirigimos, y además nos ayuda probablemente a que lo veamos de una nueva manera.

El talento para escribir como crítico —y Rosenberg, Steinberg y Barthes son maestros en este oficio— requiere la capacidad de denotar y comparar la importancia simbólica de los objetos y actividades sociales. El logro inicial requiere una conciencia de las características cualitativas y sus significados —para Rosenberg la utilización de hojas de oro; para Steinberg, el tratamiento del espacio y la escala; para Barthes, la ausencia de madera—. En el campo de la educación, podemos preguntar: ¿cómo están hechas nuestras aulas? ¿Cuál es el tipo de tareas en las que queremos que se comprometan los estudiantes? ¿Niegan también éstas a los niños la oportunidad de crear sus propias soluciones o de definir sus propios problemas, como denuncia Barthes en el caso de los niños franceses y sus juguetes?

Mi propósito aquí no es hacer una lista de las características de las escuelas norteamericanas, sino más bien mostrar que los tipos de cualidades que los críticos toman en cuenta en el arte y en la vida social no son diferentes de aquellas a las que se pueden dirigir en los estudios de las escuelas. Uno de los mayores desafíos para la comunidad de investigadores es preparar profesores que tengan la penetrante intuición y la sensibilidad clarividente de los críticos cuyos trabajos hemos examinado.

Antes de desplazar nuestra atención hacia ejemplos de crítica educativa, consideremos el trabajo de un importante científico social, Erving Goffman, cuya obra titulada *Asylums* (1961) revela de manera convincente el impacto del conjunto de las instituciones en la identidad individual. Un breve pasaje del libro de Goffman ilustra su talento para ayudarnos a entender lo que significa estar en un hospital mental:

Entonces el interno se da cuenta de que ciertos roles se han perdido para él a causa de la barrera que le separa del mundo exterior. El típico proceso de ingreso trae consigo también otros tipos de pérdidas y de mortificación. Generalmente, encontramos a una sección de empleados que se dedica a los procedimientos de admisión, como anotar el historial de su vida, fotografiarlos, pesarlos, tomar las huellas dactilares, asignar números, buscar y hacer una lista de las pertenencias personales para almacenarlas, desvestirlos, bañarlos, desinfectarlos, cortarles el pelo, colocarles la ropa del centro, informarles de las normas y asignarlos a su sección. Los procedimientos de admisión mejor deberían llamarse «entrenamiento» o «programación», porque con ellos se ajustan los límites personales del recién llegado para darle forma y codificarlo, como si se tratase de un objeto que puede alimentar la máquina administrativa del establecimiento, para ser suavemente pulido en operaciones de rutina. Muchos de estos procedimientos cuentan con atributos como el peso o las huellas dactilares, que el individuo sólo posee en tanto que es miembro de una categoría más amplia y abstracta, es decir, de los seres humanos. Las acciones que aceptan las bases de tales atributos lo ignoran necesariamente casi todo acerca de las bases previas de la autoidentificación (1961, pág. 16).

El pasaje precedente, al igual que el que le sigue, ejemplifica tanto la intuición como la manera de describirla. Los críticos de arte nos demuestran una profunda comprensión de las condiciones de la creación y las condiciones de las que participan las obras de arte. Para el científico social y el semiólogo francés se trata de percibir la importancia social de esas características supuestamente triviales de la realidad social que, generalmente, se pasan por alto con gran facilidad. Pero, ¿qué relación tienen con la educación estas diversas aproximaciones al mundo? Será útil que echemos un vistazo a la obra de Theodore Sizer.

Horace's Compromise (Sizer, 1987) es un libro que examina los institutos norteamericanos a partir de la perspectiva de un personaje inventado, Horace Smith, un veterano profesor de instituto de estudios sociales. En este pasaje Sizer presenta el escenario de su estudio:

He aquí un profesor de inglés, Horace Smith. Tiene cincuenta y tres años, y veintiocho de profesión en las aulas del instituto; lo que se dice un viejo profesor. Está orgulloso y comprometido, y es respetado en su práctica. No ha tenido que hacer nada más. Enseñar es demasiado divertido, demasiado gratificante, demasiado entregado para abrir otro frente de trabajo.

Horace estuvo en el instituto Franklin, en un barrio de una gran ciudad, durante diecinueve años. Durante ocho años fue director del departamento de inglés, pero cedió el puesto a un colega, porque sintió que el compromiso administrativo añadido al puesto interfería con el hecho de enseñar de la mejor manera que sabía.

Se levanta a las 5.45 de la mañana, con cuidado para no despertar a su esposa ni a su hija mayor. Le gusta llegar a la escuela a las 7, y el camino desde su casa hasta allí es de unos cuarenta minutos. Le hubiera gustado tener su casa cerca del instituto, pero no puede permitírselo. Sólo unos pocos de sus colegas viven en la ciudad universitaria, y luego están las mujeres de los ejecutivos cuyos salarios pueden soportar las hipotecas. El trabajo de su mujer, en la licorería que ella, él y el hermano de ella tienen, no empieza hasta las 10, y a su hija, una recién asociada en un bufete de abogados de la ciudad, le gusta dormir hasta el último minuto posible y saltarse el desayuno. Horace se lava y se viste de puntillas.

Prepara café, algunas tostadas, y sale de casa a las 6.20. No es el primero en llegar a la escuela. Los vigilantes y otros profesores —los más antiguos— ya suelen estar allí «entreteniéndose», como dice uno de los profesores.

La sala de profesores es amplia, en realidad son dos habitaciones. La parte de la entrada, sin ventanas, está formada por un laberinto de despachos de tabiques prefabricados, uno por cada antiguo profesor. Los nuevos o los jóvenes se reparten los despachos. Cada uno tiene un escritorio empotrado y una silla. La mayoría tiene armarios archivadores. Tabiques en tres lados, de un metro y medio de altura, engalanados con fotografía, pósters, listas, breves refranes, notas de colegas sobre asuntos que han pasado hace tiempo. Horace: llama a casa. Horace: los siguientes alumnos del coro están exentos de tu clase de período 7 —Adelson, Cartwright, Donato...

Horacio se dirige a su despacho, deja su maletín, coge su taza y se va a por café hacia la esquina de la otra parte de la sala de profesores, un espacio bien iluminado por amplias ventanas y amueblado con un desorden de mesas, sofás de plástico y sillas. El espacio es un familiar y confortable revoltijo, con la fragancia del humo de los cigarrillos fumados unas horas antes. Horace enciende uno, acaso involuntariamente, tal vez como una forma de contrarrestar los vapores muertos de ayer. Tras servirse un poco de café, charla con varios colegas, normalmente otros profesores de inglés.

El timbre de aviso suena a las 7.20. Horace apaga el cigarrillo, coge su taza todavía medio llena y vuelve a su despacho, donde la añade al desorden de su escritorio; recoge algunos papeles y libros, y, junto con su maletín, carga con ellos por el pasillo hacia su aula. Los estudiantes ya están allí alborotando, amigablemente, ruidosos, la mayoría ignorándole por completo —no irreflexivamente, pero sin pensarlo—. Horace piensa a menudo en la importancia de esta diferencia semántica. Muchos adultos son irreflexivos con los profesores. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes, simplemente ignoran por completo que estamos aquí, gente pensante. Inocentes, concluye.

Siete y media, y suena el timbre. Hay diecisiete estudiantes; debería haber veintidós. Bill Adams está enfermo. Horace lo ha oído en la conserjería. Joyce Lezcowitz está en el funeral de su abuela; Horace no lo ha oído de fuentes oficiales, pero sabe que es verdad. Le pone a Joyce un «Ex Ab» —ausencia excusada— en su lista. Mientras echa un vistazo a la lista, ve a dos estudiantes más que llegan corriendo a sentarse. Llegáis tarde. Lo siento... Disculpe... El autobús... Horace hace caso omiso a las disculpas y excusas y busca a los dos «no presentado» en su lista. Aún falta uno de los nombres. ¿Dónde está Jimmy Tibbetts? Silencio. Tibbetts se gana un «ausente» detrás de su nombre (Sizer, 1984, págs. 9-11).

Sizer permite que el lector se identifique con Horace Smith, el hombre, y ofrece cierto sentido a su familia, su hogar y su trabajo. El escrito es vívido; el lector no tiene dificultad para visualizar las escenas en las que Horace Smith juega un papel central. En estas escenas vemos imágenes del pasado. Para quienes han asistido a los institutos norteamericanos, el timbre de las 7.30, los estudiantes ausentes, las excusas de quienes llegan tarde, los movimientos ubicuos, las mínimas dificultades del programa y el humor de los quinceañeros no son extraños. El retrato que nos pinta Sizer es congruente con nuestra propia experiencia; refleja autenticidad.

Estos retratos son partes importantes de lo que se necesita para comprender las situaciones de las que nos hacemos cargo. Proporcionan un contexto imaginable, a través del cual nuestras a menudo más abstractas conclusiones pueden dotarse de sentido. Sizer aporta a Horace Smith y a la escuela en la que enseña un rostro humano.

El rostro que Sizer pinta en *Horace's Compromise* nos permite formularnos ciertas preguntas vigentes sobre el sentido de la vida en las escuelas para los maestros de instituto. Nuevas preguntas nos dirigen a nuevas teorías. Generar teorías depende en especial de la aguda percep-

ción de esas cualidades cuyo colectivo constituye la vida en las escuelas. Esto se mejora siendo capaz de ver e interpretar lo que se ha visto. Sin lo anterior no existe interpretación. Sin interpretación no se puede desarrollar teoría alguna. Por lo tanto, la teoría crece a la luz de la percepción. La percepción da origen a la conciencia, y la interpretación le confiere sentido.

CRÍTICA EDUCATIVA: PRESENTACIÓN, COMPARACIÓN Y VALORACIÓN

Hasta aquí, hemos leído textos de crítica experta en sus modalidades, realizados por dos críticos de arte, un semiólogo, un científico social y un educador. Ahora consideraremos un ejemplo de crítica educativa. Escribí este texto en circunstancias inusuales.

En el otoño de 1985, el secretario de Educación William Bennett fue a la *Banneker High School* de Washington, DC, para dar una lección sobre los *Federalist Papers* de James Madison. El acontecimiento, televisado para todo el país, pretendía mostrar a la burocracia de Washington tocando de cerca la realidad de las escuelas y, en cierto sentido, demostrando qué enseñanza concreta se podía ofrecer a la juventud norteamericana. La lección de cuarenta y cinco minutos de Bennett se grabó en vídeo, y la American Educational Research Association (AERA) invitó a cuatro investigadores de educación para que analizaran el evento según sus modalidades de estudio, y presentasen los resultados en la sesión anual de la convención de la AERA. Yo era uno de los cuatro. En la convención, varios cientos de personas vieron pequeños extractos del vídeo y escucharon cada uno de los cuatro análisis presentados por sus cuatro autores. Lo que sigue a continuación es mi intervención y, como comparación, el texto de otro analista, Roger Shuy.

Cada uno de estos análisis refleja un abordaje particular al estudio de la enseñanza. Shuy es un lingüista, y su texto refleja su enfoque y sus métodos. Mi texto es una muestra especial de crítica educativa. Digo «especial» porque la crítica educativa no suele escribirse a partir de un vídeo de cuarenta y cinco minutos. Las observaciones suelen ser «en directo», y a menudo requieren pasar varias semanas en un aula o escuela. Además, no tuvimos la oportunidad de aprender nada del contexto de primera mano, de entrevistar a los alumnos o a su profesor, o de examinar material escrito en otras fechas. A causa de estas circunstancias, esta muestra de crítica educativa es atípica, como la de Roger Shuy. Además, dado que estos textos se prepararon para ser presentados en la convención de la AERA, su longitud estaba limitada a lo que cada conferenciante pudiese decir en treinta minutos o menos. Normalmente, una crítica educativa ocupa varias veces la longitud de la que aquí se muestra. Sin embargo, dado que el texto es breve y se me ofrece una oportunidad única de compararlo con el de otro analista del mismo

evento, creo que podrá servir para mis propósitos. Estos textos van seguidos de una crítica educativa, escrita por James Kuntz, C. de J., de la que analizaré forma y contenido.

Después de leer el artículo de Shuy y el mío, los lectores podrán encontrar útil compararlos y confrontarlos. Shuy hace aparecer en el análisis del discurso una variedad de conceptos y métodos que, desde su punto de vista, hacen posible revelar los movimientos lingüísticos y las estructuras discursivas que funcionan en la clase de Bennett. En este sentido, Shuy investiga el esqueleto del diálogo para comprender el camino en el que se integra el juego el discurso. Mi análisis pretende retratar a Bennett como persona y como profesor. Se dirige al significado de las ideas que él y sus alumnos examinan, y trata de proporcionar un terreno para dar una imagen del escenario y de lo que Bennett enfatiza cuando enseña. Mi análisis omite mucho de lo que incluye el de Shuy, y viceversa. La lección que se puede sacar de ello es que lo que parezca ser enseñar y lo que se vea en ello depende, y no en pequeña medida, de la forma del análisis que se haya utilizado.

UN SECRETARIO EN LA CLASE

Elliot W. Eisner

¡En esta esquina, con 80 kilos de peso, tenemos a William, El Gato, Bennett! Fotógrafos fuera del cuadrilátero. Los micrófonos forman una pequeña montaña en la mesa ante él —parece ser que todos los medios están conectados—. Los focos están por todas partes, creando un nivel de calor que envuelve en perlas de sudor a nuestro campeón. Los disparos de las cámaras de los fotógrafos resuenan alrededor del cuadrilátero, creando un constante jaleo que anuncia a todos aquellos que ven la escena que aquí ya no hay lecciones de civismo. El propio secretario de Educación —nuestro jefe educativo— se está preparando para su primer combate con el magnífico y brillante instituto Banneker.

Que el secretario de Educación, en otro tiempo profesor de filosofía, dé una lección inaugural de un nuevo año escolar, para enseñar a una clase multirracial de alumnos de instituto lo que deben aprender de los *Federalist Papers* de James Madison, no es un acontecimiento común. Ningún secretario de Educación de los que recuerdo ha hecho nunca nada parecido, y en directo para la televisión. Sin embargo, aquí tenemos a este cuarentón ligeramente barrigudo, ex profesor, exponiendo su propia vida a las vicisitudes de la educación secundaria en Norteamérica. ¿Cómo lo hará? ¿Puede este hombre dar clases a adolescentes? ¿Qué estrategias empleará? ¿Y qué hay de todas esas luces, de la ascendente montaña de micrófonos en la mesa que tiene delante, de la multitud de periodistas que se alinean en las paredes de la clase, de los cables

conectados a su cinturón y a su corbata? Pienso que pocos profesores disfrutarían con una tarea de este tipo.

Desde el principio se tiene la sensación de determinación e intensidad. Al ajustarse el equipo electrónico al que está atado, Bennett abre el fuego reconociendo con ironía: «Éste es un día típico en la Banneker», y, dirigiéndose a la clase: «Si ustedes lo desean, pueden girarse y saludar». «¡Hola mamá!», dice, y los aproximadamente veinticinco estudiantes le imitan entre risillas, reconociendo su comprensión al demostrarles que tampoco para ellos es una día normal en Banneker.

«Muy bien, vamos al trabajo. Voy a escribir mi nombre en la pizarra, así pueden escribirme si cometo errores.»

¿Sarcástico? Difícil de decir. Ni Bennett ni los estudiantes ríen. A caso lo dice en serio. Pasados los preliminares, nuestro campeón se quita la chaqueta, la cuelga en la silla adyacente a la mesa, se arremanga y empieza a caminar de aquí para allá frente a la clase. «¿Por qué leer *Federalist 10*?» «¿Por qué, hermano?» «¿Por qué no ver el partido Georgia-Alabama?» Su voz, su forma de moverse, los gestos de sus manos —pero sobre todo la intensidad de su mirada— no dejan dudas de que éste es un encuentro serio. «Vamos al trabajo» —su frase de apertura es apropiada—. La lección de hoy no será «una de tantas», no será una discusión superficial de principio a fin sobre cualquier cosa que a nadie importa, sino un serio examen de ideas que parecen preocuparle profundamente.

La tarea que Bennett ha preparado para estos estudiantes es leer y entender los *Federalist Papers* de James Madison, concretamente el texto 10. Los estudiantes asisten a una lección de instituto a partir de la cual, según Bennett, todos los graduados irán a la universidad. De nuevo, no sólo es un día especial, sino que también lo son los estudiantes. El hecho de que por lo menos la mitad de la clase sea negra sirve para ilustrar a los millones que estarán viendo a Bennett y a su clase por televisión al respecto de que los negros también pueden tratar conceptos tan abstractos como la tensión entre la libertad y el gobierno de la mayoría.

El propósito de la lección de Bennett es doble —por lo menos desde el ventajoso punto de vista del espectador—. En primer lugar, su interés en ayudar a los alumnos a que entiendan los conceptos filosóficos sobre los que descansa nuestro gobierno. Desea que entiendan que todos los conceptos acerca del gobierno se han construido a partir de cierta concepción de la naturaleza humana. El punto de vista acerca de la naturaleza humana da forma a la manera en la que él cree que se debería constituir nuestro gobierno.

En segundo lugar, Bennett está interesado en desarrollar las capacidades críticas y analíticas de los estudiantes. Su manera de enseñar rebusca de tácticas típicas empleadas en la enseñanza de las humanidades. Así, lo que anima su actividad como maestro es su interés en compartir

ideas no triviales acerca de la naturaleza del gobierno justo y la alegría de ayudar a los jóvenes a que descubran poco a poco lo que él ya ha aprendido. Este material no es ajeno a Bennett. Es obvio que lo ha utilizado antes y a menudo ¿Cómo lo sabemos? Repite pasajes literales del *Federalist* 10 de Madison. El libro que orgullosamente suele mostrar a la clase está «convenientemente sobado». Tan sobado que casi se le deshace entre las manos. En cierto modo, esta condición es una reminiscencia de los sobrestimados peluches que han llegado a la mediana edad. Madison y Bennett son viejos amigos. «¿Qué es una facción?», pregunta. «¿Y por qué es un problema en una sociedad como la nuestra? ¿Por qué la libertad causa el problema de la facción?» Libertad, facción, interés personal. Son ideas nada triviales que conciernen no sólo a la época de Madison, sino también a la nuestra.

«La libertad proporciona la oportunidad de mantener diferentes opiniones», responde un estudiante. «Si le das libertad a la gente, las personas tendrán diferentes versiones de la libertad.»

Se ha planteado el problema de manera clara —o se ha empezado a plantear. «¿Cómo resolver el problema de las facciones?», pregunta Bennett. «Eliminar las libertades», responde; y, a continuación, rápida y tranquilamente plantea otra pregunta: «¿Por qué no eliminar las libertades?».

El problema de las facciones tiene finalmente dos soluciones alternativas. La primera, eliminar la libertad. Pero hacer eso es acabar con el juego. Este remedio, en palabras de Madison, es peor que la enfermedad. La segunda, ofrecer a cada uno la misma opinión. Pero esto tampoco funciona. ¿Cómo hacer que una mayoría siga interesada en explorar los intereses de una minoría, a la vez que se mantienen las libertades que todos desean?

Se puede predecir el patrón de réplicas de asuntos tan espinosos. Bennett formula una pregunta indefinida, que requiere la recolección del material leído y una comprensión interpretativa del mismo. Los estudiantes contestan con unas respuestas que tratan de satisfacer la cuestión. Entonces Bennett responde pidiendo una elaboración o clarificación. A la vez rechaza la explicación; directa y duramente, a menudo con mirada burlona, humor contenido o con otra pregunta. Entonces los estudiantes elaboran sus respuestas. Por último, Bennett explica la elaboración de los alumnos y les ofrece el contexto que ninguno de ellos ha sido capaz de proporcionar.

Las respuestas de Bennett, por lo general, son siete o diez veces más extensas que las de sus estudiantes. Sus salvas verbales duran de 60 a 120 segundos. Los estudiantes suelen hablar de 10 a 20 segundos.

La manera de expresarse de algunos de los estudiantes es especialmente impresionante. Ofrecen una cadena verbal de conexiones racionales que, incluso cuando se pierden de manera marginal los puntos de vista de Madison, no dejan de ser loables.

Bennett utiliza dos métodos pedagógicos que suelen ser conocidos, pero rara vez empleados. Resume las principales ideas que ha discutido la clase en varios momentos a lo largo de los cuarenta y cinco minutos de la lección. Convierte estas cuestiones en formas casi silogísticas.

«Das libertad a la gente, y consigues diferencias de opinión.»

«Permites diferencias de opinión, y recibes la violencia.»

«¿Cómo controlamos la violencia?»

«¿Cómo puedes, en una sociedad libre, prevenir que la mayoría tiranice a la minoría?»

Su intensidad es feroz; se mueve de un lado a otro; a veces aprieta los puños. Sus ojos van de un lado a otro. No existe indiferencia en él. Está ante las cámaras y lo sabe. Pero uno siente que hay algo más. Bennett parece *preocupado* por lo que está enseñando. Las ideas que enseña forman parte de él mismo. Su voz, su comportamiento, su sinceridad —sí, su sinceridad es lo que muestra la mayor parte del tiempo—. Para él, no se trata de un simple juego, incluso aunque en principio no fuese más que una táctica de relaciones públicas. Conoce el material demasiado bien. Sus estrategias pedagógicas son demasiado intensas para eso. Para Bennett, se trata de una materia importante, y trata de que los estudiantes entiendan cuán importante es.

Dije que Bennett empleaba dos estrategias pedagógicas con sus alumnos; resumir las ideas más importantes es una de ellas. La otra es enseñar por transferencia.

Facciones, dice, es una palabra pasada de moda. ¿Qué palabra utilizamos hoy? «Grupos de especial interés», responde uno de sus estudiantes. «Exacto», contesta Bennett.

«Me siento muy decepcionado cuando escucho que se habla de grupos de especial interés pensando que se trata de algo nuevo. Tampoco Madison tuvo suerte con ellos en su tiempo. Coged un periódico; ¿leéis el periódico cada día, no es así?», a sabiendas y con sarcasmo pregunta a la clase, burlándose de ellos al hacerlo. «Coged un periódico cualquiera y encontraréis intereses especiales salpicando sus titulares.» Lo demuestra con el periódico local que ha traído a clase.

Ilustra la naturaleza interesada del ser humano describiendo una situación en la que un grupo de 150 personas trata de comprar 25 entradas para un concierto de Bruce Springsteen. Trata de explicar las complejas nociones abstractas del *Federalist* 10 de manera que los estudiantes de diecisiete y dieciocho años puedan simpatizar con ellas. Trata de ayudarles mostrándoles la íntima relación entre las preocupaciones y soluciones de aquellos «jóvenes, de apenas dieciocho años, como los que tenéis vosotros, a lo máximo», y los problemas, dilemas y aspiraciones de hoy.

A menudo va más allá. Bennett no trata de establecer solamente firmes conexiones entre el pasado y el presente, sino que también explica

el problema del interés propio y la violencia en sus días de universitario, cuando uno de sus compañeros de Boston fue atacado sin previo aviso por un grupo de la Universidad de Nueva York, porque estaba celebrando la victoria de los Celtics contra Nueva York. Bennett revela una pequeña parte de sí mismo en este caso.

Quizás porque un buen porcentaje de sus alumnos son negros, Bennett explica la visión de Madison de la guerra civil y el deseo de Lincoln de salvar la Unión. «¿Se salvó la Unión?», pregunta. Habla de las prioridades de Lincoln y de la tensión entre «dos bienes», la libertad de los esclavos y el mantenimiento de la Unión. En los últimos cinco minutos de su lección se han hecho varias relaciones; parece convencido de que su lección no ha de ser una estéril reliquia del pasado sin ninguna relación con el mundo actual o los intereses reales de los estudiantes a los que se dirige.

«El corazón del corazón del corazón de *Federalist* 10 está en la observación de Madison de que las causas latentes de la facción están arraigadas en la naturaleza humana.»

Por lo tanto, la naturaleza humana engendra conflicto potencial y violencia. El gobierno es el medio por el que reconciliar el interés propio con el bien público. La lección latente de Bennett, a mi parecer, no sólo trata del punto de vista de Madison sobre los derechos constitucionales, sino también sobre las virtudes de nuestra visión de las personas y del gobierno. Existen, eso es seguro, otros gobiernos con otras visiones, pero los puntos de vista de nuestro gobierno, aunque en la práctica a veces fallen, son los más virtuosos. Este mensaje no es explícito. No es precisamente lo que podríamos definir como «venta por persuasión». Pero de cualquier modo está ahí. Bennett tiene una misión y un mensaje. Comparte lo que cree que es de profunda importancia para sus estudiantes. Saborea la lucha, la cultiva, prueba y desafía a los estudiantes con los que trabaja. El grupo de la clase ha visto a un rudo boxeador mostrando sus destrezas en el cuadrilátero. Bennett no es un peso pluma. Y a juzgar por el aplauso que recibe al final del decimoquinto asalto, parece que ha vencido por decisión unánime.

¿Se pueden aprender algunas lecciones a partir de esta incursión en el período colonial? Creo que sí. Una de ellas es que la buena dirección de las ideas que se están enseñando pueden liberarnos de convencer a todos los contendientes; las respuestas y las afirmaciones de los alumnos se pueden tratar con estilo si uno conoce su suelo intelectual. Bennett, al menos con este material, lo hace a buen seguro. ¿Qué representa esta competencia para todos aquellos que estamos interesados en la mejora de la enseñanza? ¿Qué alcance puede tener que un profesor posea encanto pedagógico, si ese profesor no tiene un firme dominio del contenido que enseña? Los psicólogos suelen estudiar a menudo la enseñanza como si se tratase de un proceso sin contenidos. ¿Se puede realmente estudiar la enseñanza de esta forma? ¿Se puede enseñar por

transferencia si no se ven las conexiones mediante las que se refleja dicha transferencia?

Otra lección o tema que debemos extraer de la cinta de vídeo tiene que ver con las virtudes pedagógicas de la intensidad emocional. Los modelos intelectuales que interesan a Bennett no son simplemente los académicos. No se ha dicho una palabra de cursos, puntuaciones o plazos que deben respetarse. No se pregunta a los alumnos de una manera superficial. Las preguntas de Bennett están formuladas con intensidad y tienen puntería. Están diseñadas para dirigir al estudiante hacia las ideas principales del material. ¿Hay peligros en una aproximación de este tipo? Por supuesto. Se puede acusar a Bennett de dar una lección que está disfrazada de discusión. Después de todo, cuando empezó ya sabía exactamente dónde quería llevar finalmente a la clase. No se trata de preguntas de estudiantes dirigidas a otros estudiantes. Se le puede acusar de utilizar un método de aproximación pedagógica de «ping-pong». Sin embargo, creo que estas objeciones son objetables. Podemos encontrar defectos en cualquier realización —Dios nunca hace nada que no contenga fisuras—. Bennett dirige la atención de los estudiantes hacia cuestiones muy importantes. Se preocupa por lo que está enseñando. Plantea cuestiones que colocan a los alumnos ante los puntos centrales de *Federalist* 10. A menudo resume la distancia que han recorrido. Expresa entusiasmo y complacencia por lo competente de sus respuestas. Les ayuda a ver las conexiones entre una obra escrita en 1787, sobre los problemas de la guerra civil, y nuestra sociedad actual. Utiliza su ingenio para estimularlos cuando es necesario, y deja la puerta abierta a puntos de vista contrarios. Hay mucho que aprender de él. Después de haber estudiado la enseñanza y el aprendizaje en los institutos durante los últimos dos años y medio, les puedo decir, en confianza, que aquí hay mucho que aprender (Eisner, 1986).

LA LECCIÓN DEL SECRETARIO BENNETT:
UN ARGUMENTO PARA LA ENSEÑANZA DE RESPUESTA

Roger W. Shuy
Georgetown University

A modo de exposición analítica sobre los contenidos educativos, me acerco a este vídeo como si no tuviera ningún otro dato más que los ofrecidos en esta discreta unidad. El acontecimiento de una lección ha estado muy bien documentado (por ejemplo, Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1976). El evento de una lección, como el evento de una subasta, el de una entrevista entre médico y paciente o el interrogatorio policial, tiene en la actualidad una estructura bastante bien definida. Como en la mayoría de acontecimientos de comunicación humana,

tiene un segmento de apertura, un cuerpo principal y un segmento de cierre o conclusión. De hecho, esta estructura corresponde a las tres sencillas secciones de la mayoría de las conversaciones humanas: Hola-Temas interactivos-Adiós. Los saludos y el segmento de cierre han sido estudiados por especialistas en ritual o lenguaje formulativo (por ejemplo, Irvine, 1974). Estos estudios han sido muy útiles, especialmente para el entendimiento intercultural. Sin embargo, en una cultura y en el tema de la interacción de las aulas, nuestros principales intereses se centran en el cuerpo principal de la estructura, la introducción de los temas y, sobre todo, las respuestas.

Un camino útil para observar la enseñanza es considerarla como una forma de diálogo. En las mejores circunstancias, una persona dialogará con otra persona. La mayor parte de nuestra comunicación y aprendizaje efectivos fuera de las escuelas se apoya, de hecho, en el diálogo. Otras formas de enseñanza se apoyan en el monólogo, el sermón, la lección, por ejemplo, donde la comunicación sólo tiene una dirección, de quien habla a quien escucha en silencio. Una teoría implícita en educación es que cuanto más adultos son los estudiantes, más se utiliza el monólogo. En algún lugar entre el actual diálogo y el monólogo en una sola dirección se lleva a cabo la comunicación en la mayor parte de la enseñanza secundaria. Los investigadores de la interacción en las aulas han documentado que, al menos durante los últimos ocho años, el tipo de conversación en clase que ha dominado está referido con un patrón de relación (Hoetker y Ahlbrand, 1969). Más recientemente, este patrón se ha documentado en las escuelas norteamericanas en relación con el modelo Pregunta-Respuesta-Evaluación de Mehan (1979). Como Schneider y otros (1985) señalan, «La relación puede probar la existencia de saber en los alumnos, pero no educa» (pág. 113). El énfasis de la enseñanza de relación reside en lo que ellos llaman «bajo nivel de hechos e ideas, detalle literal y lo ya conocido» (pág. 113).

En contraste con el modelo de relación, Gallimore y Tharp (1983) describen algo llamado enseñanza de respuesta, en la cual el profesor ayuda a que los estudiantes alcancen el punto más alto de lo que Vygotsky (1978) llama la zona de desarrollo próximo, es decir, el nivel potencial de comprensión que algún día pueden alcanzar. Utilizando preguntas contingentes (en vez de preguntas evaluativas), el profesor realiza ajustes que ayudan al pensamiento y la expresión de ideas de los alumnos, empujándoles más allá de donde están hacia el siguiente nivel superior de comprensión. Una práctica de este tipo está más cerca del diálogo que de la enseñanza de relación.

Estas estructuras de diálogo en clase pueden verse como una especie de continuo entre la lección de una sola dirección en un extremo y el diálogo cotidiano en el otro, como se muestra en la tabla 1.

Quienes defienden el modelo de enseñanza de respuesta, utilizado con notables resultados en el Kamehameha Early Education Project en

Hawai (Gallimore y Tharp, 1983), creen que está muy cerca del tipo de lenguaje que se utiliza de manera más eficaz para el aprendizaje en casi todos los acontecimientos de la vida, excepto en las escuelas. Sus posiciones están refrendadas por investigaciones en otros eventos comunicativos, como en la interacción médico-paciente, donde los historiales médicos han demostrado extraer informaciones más cuidadosas y completas de los pacientes cuando los médicos formulan sus interrogatorios como un diálogo en lugar de como un estricto modelo de relación de pregunta-respuesta (Shuy, 1979). Incluso el vendedor de automóviles entiende la necesidad de que sus clientes se comprometan expresando sus propias preferencias y posibilidades, en vez de utilizar cualquier tono rutinario de ventas estándar.

TABLA 1. Variedades de estructura en la conversación en el aula.

<i>Estructura comunicativa</i>	<i>Monólogo</i>	<i>Enseñanza de relación</i>	<i>Enseñanza de respuesta</i>	<i>Diálogo</i>
Ejemplos:	Sermón Lección	Mayoría de aulas de EE.UU. Entrevistas médico/paciente Testigos juicios		Comunicación adulto-adulto Conversación adulto-niño Comunicación niño-niño
Modo Comunicativo:	Unidireccional	Unidireccional	Bidireccional	Bidireccional

Debemos preguntarnos por qué la educación ha desarrollado una práctica en la cual domina la enseñanza de relación, en un mundo en el que prácticamente la totalidad del aprendizaje antes de la escuela, y gran parte del aprendizaje después de la escuela, ha demostrado ser muy eficaz mediante el diálogo interactivo. Las respuestas, no ha de sorprendernos, tienen poco que ver con el aprendizaje o la enseñanza en tanto tal, sino que surgen de intereses económicos. Los profesores que se enfrentan con una clase de treinta o más estudiantes, encuentran difícil dialogar, de una manera efectiva, con un estudiante de una forma que sea productiva para su desarrollo. Los mismos profesores se enfrentan además con otro problema, el del valor tradicional del silencio. Animar a los estudiantes a que dialoguen entre sí provocaría que el nivel de ruido de la clase se hiciese inaceptable para el prejuicio por ahora bien desarrollado contra el diálogo en clase. En efecto, «no hablen» es la admonición más repetida por la mayoría de los profesores.

Otro valor tradicional que dificulta el diálogo productivo para el desarrollo en las aulas es el principio democrático del turno de palabra: ningún estudiante debe acapararla y todos deben tener su turno. Por democrático que esto sea, no está dirigido a incentivar el desarrollo de los niveles individuales potenciales de comprensión. En el mejor caso, dicho desarrollo, en un aula con treinta estudiantes, es indirecto e inferido.

Este marco de estructuras potenciales de comunicación, disponible en la manera de enseñar del señor Bennett en su clase en la Banneker High School de Washington, DC, es un punto de inicio necesario en un análisis de la disertación de su interacción con el aula. El primer paso consiste en determinar la estructura global del acontecimiento educativo. En su caso, se trata del tradicional modelo de enseñanza de relación. Una evidencia de que se trata de dicho modelo es la utilización de las siguientes herramientas en el análisis de la disertación:

Escenario

Análisis de secuencias de preguntas

Análisis de temas

Análisis de respuestas

Análisis de evaluación

ESCENARIO

Quizás no sea justo con el secretario Bennett considerar el vídeo del aula que se analiza aquí como un acontecimiento educativo. La presencia de la televisión, el hecho de que se podría considerar al secretario de Educación como el mejor en el ámbito en el que está a la cabeza, y el propósito de relaciones públicas de este acontecimiento deberían ser suficientes, por sí solos, para descalificar este acontecimiento como un evento educativo y etiquetarlo en su lugar como un evento de relaciones públicas.

Pero, dado que los medios lo ven como un acontecimiento educativo, dado que el señor Bennett se refiere a sí mismo como profesor y dado que el escenario es un aula real en la cual se supone que tiene lugar la enseñanza, deberá ser analizado como si sus propósitos no fuesen diferentes de los de cualquier otro acontecimiento educativo. Asumiremos aquí que este acontecimiento captado por las cámaras en ese aula es representativo de cómo actuaría el señor Bennett si fuese el profesor habitual de todo el curso. En realidad, con su beneplácito a ser filmado en vídeo está dando un silencioso asentimiento a dicha suposición. En efecto, está diciendo: «Soy un profesor. Y soy lo bastante bueno como para ser filmado. De hecho, mi clase de hoy, aquí, debe servir de modelo a otros profesores».

En el estilo de enseñar de Bennett hay mucho de bueno y efectivo. Enseña con amabilidad y humor. Evalúa positivamente en la mayoría

de las ocasiones y anima a los estudiantes a ir un poco más allá en sus respuestas. Proporciona frecuentes resúmenes (seis veces) o mapas de lo lejos que han logrado llegar, y trata, con cierto éxito, de relacionar *Federalist 10* con la vida corriente de Norteamérica. Tiene un completo control y queda claro, por sus ocasionales comentarios administrativos, que tiene marcada una dirección definida y no permite derivaciones. Realiza frecuentes comentarios sobre la necesidad de involucrar a otros estudiantes en la discusión e insiste en levantar la mano y en el procedimiento del turno de palabra.

En efecto, está claro que tiene un completo éxito al dirigir a los estudiantes a que hagan lo que espera que hagan con sus temas. La pregunta sería que cabría formular es si los estudiantes se ven o no impulsados a ir más allá de sus niveles corrientes de entendimiento a un nivel superior que el que tenían antes de comenzar la clase.

ANÁLISIS DE SECUENCIA DE PREGUNTAS

Como etnógrafo, la primera pregunta que me planteé ante este acontecimiento fue: «¿Qué se está haciendo aquí?». La respuesta puede parecer simple, pero tiene características discursivas muy complejas. El señor Bennett está impartiendo una clase para estudiantes de instituto con una lección sobre el texto n° 10 de *Federalist* de Madison. Presumiblemente, se les ha asignado a los alumnos un trabajo para casa y han venido a clase preparados para discutirlo. También es claro que el señor Bennett lo considera una materia lo suficientemente estimulante para una clase de estudiantes muy inteligentes. Por esta razón, podemos esperar que su enseñanza en esta clase se centre en cuestiones de alto nivel, concernientes a las causas y efectos o a inferencias del texto en situaciones de la vida corriente, más que en una mera relación objetiva de los datos del propio texto.

Schneider y otros (1985) describieron vivamente las estrategias de preguntas utilizadas en una clase similar de estudiantes de alto rendimiento en California, pero también contrastaron su abordaje de las preguntas en esa clase con otra clase de bajo rendimiento, de la misma escuela, el mismo día y sobre el mismo tema: la relación de la Constitución norteamericana con una demanda implicada con el saludo a la bandera. El patrón de preguntas del profesor a la clase de alto rendimiento se movía desde preguntas indefinidas hasta cuestiones de «por qué», en un esfuerzo por proporcionar el tipo de asistencia que conduce a hacer lo posible para que los estudiantes avancen, a partir de la mera relación de datos, hacia generalizaciones sobre causas y efectos, personales o no.

En la clase de bajo rendimiento, el profesor empezó con la misma estrategia de preguntas generales, y una pregunta indefinida, pero no consiguió las mismas generalizaciones e inferencias rápidas que había

conseguido con la clase de alto rendimiento. En este caso, el patrón de preguntas era el siguiente:

<i>Pregunta del profesor</i>		<i>Respuesta del alumno</i>
Indefinida	→	Nula
↓		
«Por-»	→	Nula o parcial
↓		
«Sí/no»	→	Exitosa
↓		
«Por-»	→	Exitosa

El resultado final en las dos clases fue más o menos el mismo, y la mayor diferencia residía en los patrones de preguntas utilizados por el profesor para llegar allí. Ambas clases tenían la misma zona de desarrollo próximo, pero una la alcanzó con una asistencia mínima y la otra sólo la alcanzó por medio de la cuidadosa elección de preguntas oportunas por parte del profesor.

Es de crucial interés para nosotros, al analizar la enseñanza del señor Bennett, una idea que pusieron de relieve Schneider y otros (1985), relativa a que el maestro no sabe realmente qué hacer una vez que la clase de alto rendimiento ha alcanzado las generalizaciones e inferencias apropiadas. Es decir, ¿cuál es *su* próximo nivel de desarrollo? ¿Adónde se les debe conducir ahora mediante una enseñanza efectiva? En términos de «enseñanza de relación» *versus* «enseñanza de respuesta», es claro que en la enseñanza de respuesta, ésa que está más cerca del diálogo y que dirige al estudiante a niveles más elevados de desarrollo de una manera autogenerada, es mucho más sencillo alcanzar las generalizaciones e inferencias deseadas, pero más difícil ir más allá de ese nivel, por lo general porque los profesores no saben realmente dónde ir o dónde está realmente la siguiente zona de desarrollo próximo.

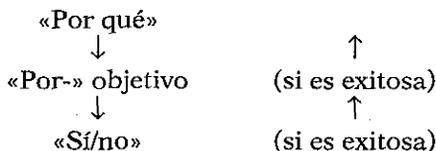
TABLA 2. Tipos de cuestiones planteadas de acuerdo con la fuente de respuesta.

<i>Fuente de respuesta</i>	<i>Tipo de cuestión</i>	
Respuesta generada por el estudiante	Indefinida	0
	«Por-» «Por qué»	14
Respuesta generada por el profesor	Objetiva «por-»	49
	«Sí/no»	29
	Tópico	7
Total		99

Las estrategias de preguntas del señor Bennett en la lección de la Banneker School son instructivas a este respecto. Excluyendo las cuestiones retóricas, el señor Bennett realiza un total de noventa y nueve preguntas, repartidas como se muestran en la tabla 2.

En un estudio no publicado sobre las preguntas de los profesores en las aulas, se mostró que los profesores que formulan más del doble de preguntas de «por-» que preguntas de «Sí/no» se consideran más efectivos que aquellos profesores que se apoyan en «Sí/no» y en cuestiones tópicas sobre todo (Shuy, en prensa). En este estudio sobre ciento catorce niños de escuela elemental de seis clases, se contestaron pocas de las preguntas de «por qué» durante las doce lecciones examinadas. No se descubrió ninguna pregunta indefinida.

Era de esperar que, al enseñar a una clase de instituto, el señor Bennett formulase más cuestiones de «por qué» y otras tantas de «por-». Así lo hizo, y dos tercios de sus preguntas fueron del tipo de alto nivel. Además, su secuencia de cuestión-pregunta fue apropiada por permitir, en primer lugar, que los estudiantes autogenerasen (a partir de sus preguntas «por-»), y, después, demostrasen y especificasen sus respuestas mediante cuestiones de «por-» objetivas (tales como «dónde», «qué» y «cuándo»). Cuando el señor Bennett no consigue la especificidad que desea, plantea una cuestión «Sí/no» e inmediatamente retrocede de nuevo a la escala de cuestión «por-». En el modelo de enseñanza de relación, la estrategia cuestión-pregunta de Bennett es un excelente modelo que deben seguir otros profesores. Se puede plantear el siguiente diagrama:



Es decir, Bennett empieza con una cuestión de alto nivel que debe conducir a que el alumno generalice, infiera relaciones apropiadas o desarrolle su propia teoría de causa y efecto. Si el alumno no lo consigue, Bennett le ayuda planteando una cuestión de recuerdo (usualmente con «qué», «dónde» o «quién»), la cual servirá de base para la generalización, la inferencia o la causa y efecto. Si aun así éste no consigue la respuesta deseada, Bennett se mueve hacia una cuestión «Sí/no», no como un fin en sí misma ni como un examen del saber o la memoria del estudiante, sino más bien como un empuje de apoyo como base para volver de nuevo a la cuestión anterior a la última pregunta «por qué» planteada. Entonces, ya mejor reforzado con el saber específico necesario para pensar a través de la cuestión «por qué», el estudiante se ve apoyado, más que dirigido, mediante una efectiva secuencia de cuestión-pregunta.

Debe hacerse notar que la razón de que no existan genuinas cuestiones indefinidas en esta lección es posible que se deba a la presión del tiempo causada por una actuación ante las cámaras. Bennett reparte el tiempo de su lección muy bien y, para garantizar la inspección del público por el que se sabía seguido, no podía ser demasiado extenso en su enfoque. En lugar de preguntas indefinidas, del tipo «dime-todo-lo-que-sabes», Bennett confió en catorce bien calculadas preguntas «por qué» como el más alto nivel de su agenda.

Si nos fijamos en la ubicación de estas cuestiones «por qué» podemos observar una estructura diferente en esta lección. Una transcripción completa de la lección ocupa veintisiete páginas mecanografiadas. Si se divide la lección en tercios, de nueve páginas cada uno, se puede ver que siete cuestiones «por qué» se plantean en el primer tercio, una en el segundo tercio y seis en el último tercio de la lección. La distribución de respuestas ofrecidas por los varones frente a las mujeres se correlacionó con esta división de cuestiones «por qué», como se muestra en la tabla 3.

Es decir, durante los períodos de actuación de varones en la respuesta a cuestiones, Bennett plantea más cuestiones «por qué». O, visto de otra manera, los varones responden durante los períodos de cuestiones «por qué» de Bennett mucho más de lo que lo hacen las mujeres. Esta diferencia varón-mujer se tratará más adelante.

TABLA 3. Distribución de respuestas de varones y mujeres a todas las cuestiones, comparada con la distribución de cuestiones «por qué» en los diferentes estadios de la lección.

<i>Página de transcripción</i>	<i>Nº respuestas de varones (N=10)</i>	<i>Nº respuestas de mujeres (N=12)</i>	<i>Nº de pregunta «por qué»</i>
1-9	22	9	7
10-18	2	30	1
19-27	27	0	6
Total	51	39	14

Veintidós estudiantes respondieron a las cuestiones de Bennett: diez varones y doce mujeres. Los varones pronunciaron 634 palabras en 51 turnos de palabra con un promedio de 12.4 palabras por turno. Las mujeres pronunciaron 419 palabras en 39 turnos de palabra con una media de 10.7 palabras por turno. Bennett interrumpió a los varones en el 19% de sus respuestas y a las mujeres en el 27% de las suyas. Los varones consiguieron un promedio de 5.1 turnos de palabra

cada uno, mientras que las mujeres sólo alcanzaron 3.35 de los turnos cada una. Estos hechos apuntan a la necesidad de posteriores estudios sobre la interacción de los estudiantes femeninos en las aulas de instituto.

Los datos aquí presentados nos sugieren lo siguiente al respecto de las mujeres durante la lección en relación con los varones:

1. Menos ganas de participar al principio de la clase.
2. Menos ganas de participar al final de la clase.
3. Más ganas de participar a mitad de la clase.
4. Menos ganas de responder a las cuestiones «por qué» que llevan a generalizaciones, inferencias o causas y efectos.
5. Más costumbre de ser interrumpidas.
6. Menos palabras por turno.
7. Menos turnos de palabra.
8. Más ganas de responder a preguntas «Sí/no» o a preguntas «por-» que llevan a observaciones de hechos, como «dónde» o «qué» en vez de a «por qué» o «cómo».
9. Más ganas de formular preguntas durante el período designado como tiempo de Bennett para responder preguntas.
10. Menos ganas de formular preguntas durante el período designado período de preguntas de estudiantes.
11. Menos generalizaciones, respuestas de causa y efecto, o relaciones de inferencia.

En términos de secuenciación de preguntas, Bennett siguió el modelo tradicional de enseñanza de relación en lugar del modelo de respuesta. Es decir, Bennett controlaba las preguntas y, como podemos ver a continuación, los temas introducidos. Sin embargo, debemos señalar que Bennett utilizaba el modelo de enseñanza de relación tan bien como puede ser utilizado. El análisis de la secuencia de preguntas muestra también aquí sugerencias para una vía de investigación de las respuestas de los alumnos según el género. Es difícil determinar si la asignación de turnos de palabra que hace Bennett, o la selección natural de las preguntas que habría que responder hecha por los estudiantes, es la causa de las marcadas diferencias que aquí se señalan en la respuesta a cuestiones de alto nivel. De cualquier modo, estos hallazgos apuntan a posteriores análisis de la interacción profesor-alumno en el aula.

ANÁLISIS DE TEMAS

Ahora dirigiremos nuestra atención a si es o no posible ayudar a que los estudiantes alcancen el nivel superior de su zona de desarrollo proximal en el modelo de enseñanza de relación. Schneider y otros (1985)

la encontraron una tarea muy frustrante. Establecieron que sus clases más avanzadas alcanzaron las generalizaciones apropiadas, las relaciones e inferencias con bastante rapidez y tuvieron bien poco más que hacer con el modelo de relación. En consecuencia, sugieren que un modelo de enseñanza de respuesta debe ser más apropiado.

Una manera de determinar a qué debe conducir un modelo de enseñanza de respuesta está en los temas introducidos tanto por el profesor como por el estudiante. Los temas que las personas introducen en una conversación son claves de sus acciones o intereses. Nos dicen qué es lo que realmente les interesa. El análisis de temas simplemente señala todos los temas introducidos y retomados a lo largo del acontecimiento. De hecho, los temas retomados sugieren siempre un interés más intenso que los temas simplemente introducidos. En esta lección, Bennett introduce ocho temas y retoma uno de ellos, con un total de nueve temas. Los estudiantes introducen tres, todos ellos en forma de pregunta. Durante la secuencia de temas de Bennett se introdujo una de estas preguntas. Las otras cuestiones se plantearon durante el llamado período de preguntas. Los temas de Bennett fueron los siguientes:

Tema Página texto

1	1	¿Por qué hay que leer <i>Federalist</i> 10?
2	3	¿Por qué es relevante hoy?
3	4	¿Cómo resolver el problema de las facciones?
4	7	La naturaleza humana es malvada.
5	10	El gobierno protege nuestros derechos
6	11	(tema 4 retomado). La naturaleza humana es malvada.
7	15	¿Cómo podemos controlar nuestras pasiones?
8	20	La respuesta está en el gobierno representativo.
9	23	También los gobiernos representativos tienen problemas.

A partir de las preguntas formuladas por los estudiantes, podemos aducir que sus temas son los siguientes (M = mujer; V = varón):

Tema Página texto

1	15 M9	¿Se supone que la mayoría cree realmente que la raza es un asunto importante?
2	25 V2	¿Fue el papel moneda un serio problema y se extendió por toda la Unión?
3	26 V10	¿Por qué <i>Federalist</i> 10 estaba dirigido sólo a las personas de Nueva York?

Los temas de un hablante ofrecen una indicación muy clara de los intereses de una persona en una conversación. Sin embargo, en una clase los papeles del hablante son una barrera para descubrir cuáles son los verdaderos intereses de los estudiantes. No existe una voz real a menos que la estructura del acontecimiento le permita tener una. Haciendo honor a Bennett, él permite que los estudiantes presenten sus propios temas en el breve período de preguntas al final de la clase. Pero incluso este período de preguntas está altamente ritualizado, como en la mayoría de las clases. Los temas de la discusión principal han sido declarados de suma importancia por la figura que detenta el poder, el profesor. Por el contexto y por la manera como Bennett cava una zanja para los temas de los estudiantes, es claro que se espera que dichos temas sólo sean directamente relevantes para cada uno de ellos.

Sin embargo, en agudo contraste con el denominado período de preguntas, está la solitaria cuestión introducida por M9 durante el llamado período de clase de los temas de Bennett. Tiene que ver con el miedo que muchos negros sienten, a saber, que aunque la raza sea un problema serio, ni trivial ni frívolo, la mayoría «puede colocarlo como una distinción relativamente importante» y convertirlo en un serio y nefasto problema para la minoría negra. Bennett no podría ser acusado de racismo en su respuesta a M9, porque hace notar que la raza es un asunto serio, pero es claro que el interés de M9 está en el ámbito de las relaciones entre razas y los asuntos constitucionales. Es probable que en una clase formada únicamente por estudiantes negros, en Washington, DC, éste hubiese sido también el interés de los demás estudiantes.

Por otra parte, los temas de Bennett muestran evidencias de existir más allá de la historia norteamericana. El tema que retoma, en este caso la maldad de la naturaleza humana, ocupa casi un cuarto del tiempo de clase. El problema esencial, sobre el que Bennett se detiene una y otra vez, reside en la naturaleza malvada de toda la humanidad.

Una vez más, debemos enfatizar que la lección de Bennett se localiza en el estilo de enseñanza de relación. Tuvo un éxito completo al conseguir que los estudiantes llegasen a hacer lo que él esperaba que hiciesen con sus propios temas. Al igual que la clase avanzada de Schneider y otros (1985), los estudiantes de Bennett se dirigen con rapidez hacia las generalizaciones, causas y efectos, y al pensamiento relacional en sus temas. Pero la enseñanza de respuesta es muy similar al diálogo, a la conversación normal. En la enseñanza de respuesta, como en el diálogo, los estudiantes deberían introducir sus propios temas de tal modo que el profesor pueda guiarles hacia la generalización, determinación de causa y efecto, e inferencias de sus propios temas, intereses y agendas. Pero esto no se puede hacer sin antes permitir que los estudiantes presenten sus propios temas. Cuando se

permite que esto suceda, los profesores intervienen respondiendo y enseñando por medio de sus respuestas las importantes y autogeneradas cuestiones de los estudiantes.

Incluso en la enseñanza de relación aquí analizada, existen evidencias de los temas de los estudiantes sobre los que se debe basar la enseñanza de respuesta, ofreciendo un pequeño indicio de lo mucho que se podría haber hecho si Bennett hubiese escogido dar la clase de manera coherente con un modelo de respuesta.

ANÁLISIS DE RESPUESTAS

El análisis de respuestas es otra de las rutinas del análisis del discurso aplicable a esta lección. En ella, los estudiantes responden a las preguntas de Bennett, y éste evalúa y responde a las respuestas de los estudiantes.

Hubo veintisiete respuestas de estudiantes a las catorce preguntas «por qué» de alto nivel de Bennett. Veintiuna las formularon varones y sólo seis fueron formuladas por mujeres. Estas respuestas fueron del tipo:

X porque Y
X para que Y
X, por lo tanto Y

Los tres segmentos iguales de la clase que hemos señalado antes mostrando la distribución de las respuestas a preguntas «por qué» aparecen en la tabla 4.

De los veintidós estudiantes que respondieron a todas las noventa y nueve preguntas de Bennett, sólo ocho estaban comprometidos en responder esas preguntas de alto nivel, cuatro varones y cuatro mujeres, como muestra la tabla 5.

Lo que es notable es que dos varones reúnan más de la mitad de las respuestas. Por supuesto, la cuestión que cabe investigar aquí concierne al porcentaje real de estudiantes comprometidos en las respuestas de alto nivel, en relación con la totalidad de la clase. También tiene interés comparar las percepciones acerca de las soluciones dadas por el profesor y/o los espectadores de este vídeo. ¿Ven realmente los profesores dicho desequilibrio cuando oyen una buena respuesta, o asumen que los demás estudiantes también son capaces de ofrecer la misma respuesta?

Así pues, el análisis de las respuestas de la clase sugiere áreas necesitadas de investigación, acerca de la diferenciación de hombres y mujeres en las preguntas respondidas, pero también se muestra que los estudiantes de esta clase han proporcionado generalizaciones, relaciones causales, e inferencias desde el principio de la clase y en todo momento. El profesor que percibe tales respuestas efectivas puede tomar dichas

TABLA 4. Distribución de las respuestas de estudiantes varones y mujeres a preguntas «por qué» en diferentes estadios de la lección.

<i>Páginas de transcripción</i>	<i>Nº estudiantes varón que responden preguntas «por qué»</i>	<i>Nº estudiantes mujer que responden preguntas «por qué»</i>	<i>Preguntas «por qué»</i>
1- 9	11	1	7
10-18	2	5	1
19-27	8	0	6
Total	21	6	14

TABLA 5. Distribución de respuestas a preguntas «por qué» entre los estudiantes concretos ($n=8$ estudiantes).

<i>Nº de código del estudiante</i>	V1	V2	V7	M1	V3	M7	M9	M10	Total
<i>Nº de respuestas a preguntas «por qué»</i>	10	5	4	3	2	1	1	1	27

Nota: V significa varón; M significa mujer.

claves como una indicación de que el modelo de enseñanza de relación no es capaz de mover a los alumnos a límites más elevados de su desarrollo. Continuar la enseñanza de relación, bajo estas circunstancias, sólo puede llevar a una relación repetitiva, que refleja poco acerca de lo que es posible y reitera, una y otra vez, lo que es obvio. La teoría parece ser que si un poco es bueno, mucho debe ser mejor. Dicha teoría tiene poco sentido en la mayoría de las demás áreas de la vida, como el cocinar, donde un poco de sal puede ser buena, pero mucha asegura un desastre.

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN

También son interesantes las respuestas evaluativas de Bennett a las respuestas de los estudiantes a sus preguntas. Siempre era amable y trataba sus respuestas con dignidad, incluso cuando no era exactamente lo que buscaba. Esencialmente ofrece cuatro tipos de respuestas evaluativas a sus contestaciones: negativa, desafío, neutra y positiva.

La evaluaciones negativas de Bennett están mitigadas o suavizadas, incluidos ejemplos como «Es más que eso, ¿no?», «Bien, pero yo di-

ría...», o «Pero es más sencillo que eso, ¿no es así?». Sus evaluaciones neutrales no alaban ni condenan. Normalmente tomaban la forma de un «Está bien» o «De acuerdo», dicho con un tono plano. Los desafíos de Bennett suelen repetir las palabras del estudiante en una pregunta formulada con un tono tal como «¿Son facciones los demócratas y los republicanos?», indicando que parte de la respuesta es acertada, pero no toda, o pidiendo al estudiante que vuelva a responder con otras palabras. Las evaluaciones positivas de Bennett solían tomar la forma de «Cierto» o «Exacto». A un estudiante, que ofrece una respuesta inferida especialmente aceptable, Bennett le dijo: «De acuerdo. Perfecto. Exacto. Inmejorable. Inmejorable. Eso es. Es cierto».

Sin embargo, una vez más, la descomposición de las evaluaciones de Bennett según el tipo y el género del estudiante es muy instructiva. Bennett no evaluó más de la mitad de las respuestas de los estudiantes. La tabla 6 muestra en porcentajes las evaluaciones que realizó.

Tabla 6. Distribución de las evaluaciones del secretario Bennett según el tipo de evaluación y según el género del estudiante.

Género del estudiante	Tipo de evaluación (%)			
	Positiva	Neutra	Desafío	Negativa
Varón	45	0	30	25
Mujer	50	30	0	20

Por supuesto, lo que hay aquí de interés son las evaluaciones neutras y los desafíos de Bennett. Sólo ofreció desafíos a los estudiantes varones y sólo evaluaciones neutras a las estudiantes mujeres. Una vez más, los datos de esta clase concreta son limitados, pero sugieren interesantes análisis posteriores de las evaluaciones en las aulas. ¿Desafían los profesores más a los varones que a las mujeres? ¿Desafían los profesores varones a los varones, en tanto que las mujeres desafían a las mujeres? Desde la perspectiva del análisis del discurso, ¿está el desafío muy cerca de la enseñanza de respuesta, en tanto que anima el discurso y lo hace más parecido a un diálogo? ¿Deberían los profesores desafiar más y emplear menos evaluaciones positivas, negativas o neutras?

¿CÓMO DEBE SER UN MODELO DE RESPUESTA?

Hemos señalado al principio que Gallimore y Tharp (1983) y Schneider y otros (1985) colocan sus frustraciones en cómo conseguir que los alumnos se muevan con rapidez hacia las generalizaciones, re-

laciones de inferencia, o comprensión de causa y efecto que desea el profesor. Estos investigadores sugieren que la respuesta a su frustración es pasar del modelo de enseñanza de relación al modelo de respuesta. También señalamos antes que el modelo de respuesta está muy cerca del diálogo conversacional, un modo de comunicación en dos direcciones con dos partes introduciendo temas, cambiando el rumbo de la lección, y relacionándolas con sus propias vidas.

La lección aquí analizada es un buen modelo de enseñanza de relación, pero no es sólo un modelo de relación. Quizás este modelo se podría haber trabajado mejor, con un grupo de estudiantes menos inteligentes, menos preparados y menos motivados. Sin embargo, desde muy al principio de esta clase queda claro que estos estudiantes no sólo proporcionan las respuestas objetivas deseadas, sino también que muestran una clara evidencia de sus habilidades para ver relaciones causales, inferencias apropiadas y generalizaciones a partir del pasado hacia el presente. Dichas respuestas se pueden ver en el uso de términos como «porque», respuestas del tipo «si X, por lo tanto Y» y sentencias del tipo «X, por lo tanto Y». La principal razón por la que los estudiantes hacen esto con frecuencia y bastante bien es que Bennett formula preguntas con «por qué», que hacen posible este tipo de respuestas.

Si Bennett hubiese pretendido encontrarse con un evento de modelo de enseñanza de respuesta, debería haber hecho algo más con las preguntas de los estudiantes, como la referida a las relaciones entre razas que señalamos antes. Deberían haber existido más preguntas de los alumnos, comentarios u opiniones a lo largo de toda la lección, no sólo al final, durante el llamado período de preguntas. Debería haber existido menos rigidez en las reglas de turno de palabra. Debería haber existido un esfuerzo consciente para colocar en el fondo de la discusión los intereses o temas de los estudiantes.

La enseñanza de respuesta no tiene que funcionar en todas las clases, pero a partir de Gallimore y Tharp (1983), Schneider y otros (1985) y el análisis de la clase de Bennett que hemos ofrecido, este modelo habría sido más apropiado aquí para esta clase sofisticada.

Sin embargo, una más profunda y acaso más seria pregunta teórica queda sin responder. Se asume que las preguntas de alto nivel son en cualquier caso mejores que las meras relaciones de hechos objetivos, u orientaciones memorísticas. A pesar de que esto parece cierto y evidente, ¿qué investigación de base puede refrendarlo? ¿Cómo podemos saber que los estudiantes se dirigen hacia su siguiente nivel de desarrollo proximal cuando se utilizan preguntas de alto nivel? Probablemente, no conoceremos las respuestas a estas preguntas hasta que estudiemos, etnográfica y lingüísticamente, clases en las que efectivamente se ofrezca esa enseñanza de respuesta. Por el momento, parece que existen muy pocas de estas clases a nuestra disposición.

Referencias bibliográficas

- Gallimore, R. y Tharp, R.G. (1983), *The regulatory effect of teacher questions: a microanalysis of reading comprehension lessons* (informe n° 109), Honolulu, Centre for the Development of Early Education, The Kamehameha Schools.
- Hoetker, J. y Ahlbrand, W. (1969), «The persistence of recitation», *American Educational Research Journal*, 6, págs. 145-167.
- Irvine, J. (1974), «Strategies of status manipulation in the Wolof greeting», en R. Bauman y J. Sherzer (comps.), *Explorations in the ethnography of speaking* (págs. 167-191), Cambridge, Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979), *Learning lessons*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schneider, P., Hyland, J. y Gallimore, R. (1985), «The zone proximal development in eighth grade social studies», *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, págs. 113-119.
- Shuy, R. (1979), «Language policy in medicine», *Language in Public Life*, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- (en prensa), «Question asking strategies in the classroom», en J. Green, J. Harker, y C. Wallat (comps.), *Multiple Analysis of Classroom Discourse Processes*, Norwood, NJ, Ablex.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975), *Towards an analysis of discourse*, Nueva York, Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1976), *Language, schools and classrooms*, Londres, Methuen.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press (Shuy, 1986).

Los anteriores ensayos apuntaban al trabajo de un profesor dando una única lección a un grupo de estudiantes a quienes no había visto antes. Estos ensayos —uno de crítica educativa y el otro un análisis lingüístico— se prepararon a partir de una grabación de vídeo de cuarenta y cinco minutos. Como he indicado, las circunstancias para las que se prepararon son atípicas. Se incluyen estos ensayos en este capítulo para proporcionar una idea de las diferentes aproximaciones al análisis de las aulas que se pueden realizar, pero las condiciones bajo las cuales se escribieron y la finalidad para la que fueron preparados —la convención anual de la AERA— no representan las condiciones bajo las cuales se suele preparar una crítica educativa. La que sigue sí lo hace.

Lo que estás a punto de leer es un trabajo de James Kuntz, C. de J. El trabajo forma parte de una tesis doctoral presentada en la Universidad de Stanford (Kuntz, 1986), elaborada bajo mi dirección, e incluida aquí en parte, con permiso del autor. El propósito de Kuntz es describir, interpretar y valorar las maneras como los valores que pertenecen a la

justicia social, un valor central de la educación jesuita, se transmiten. Ha examinado dos clases, cada una en un instituto jesuita del área de Bay, en California, durante casi tres meses. He extraído 23 páginas de su tesis doctoral de 483 páginas, seguido de mi análisis de su crítica educativa. Cada párrafo de este texto está numerado, y en mis comentarios me refiero al número de dicho párrafo. No he comentado todos los párrafos.

MUNDO EXTERIOR/MUNDO DE LA ESCUELA
ST. JAMES: TRADICIÓN E HISTORIA

James Kuntz

1. Varios años después de que se fundase el Berchmans Hall [uno de los dos institutos estudiados por Kuntz], los padres jesuitas iniciaron una pequeña misión educativa en Mount Hermon. Instalada en un «agujero rodeado de montañas de arena», en palabras de un antiguo jesuita de St. James, la escuela secundaria sobrevivió durante sus primeros años como una pequeña parte de la gran institución jesuita formada para servir a muchos distritos. Mount Hermon prosperó durante el siglo XIX y, en aquel entorno urbano, creció la correspondiente St. James.

2. Con una clara separación de las demás instituciones jesuitas, St. James inició un nuevo período en su historia. Ni la Depresión ni la Segunda Guerra Mundial afectaron seriamente su existencia, y la comunidad católica local contribuyó generosamente en el mantenimiento de la escuela, y en la construcción de un gimnasio nuevo para el campus.

3. En otras palabras, el desarrollo de St. James era el espejo del de Berchmans. Los jesuitas y sus colegas laicos consiguieron que los inmigrantes y otros católicos de Mount Hermon desearan la seguridad y el sentido de comunidad que proporciona una escuela de educación parroquial. En las décadas de los sesenta y setenta, las expectativas de estos católicos cambiaron o, más concretamente, se expandieron al incluir no sólo el desarrollo de la fe y un aceptable talento académico, sino también una alta calidad de preparación para la universidad. Los educadores de St. James se enfrentaron a los mismos fines ambivalentes que los de Berchmans: ¿puede el deseado y deseable fin de la excelencia académica acabar con la transmisión de los valores religiosos, especialmente en lo que se refiere a las demandas de justicia social en la enseñanza cristiana?

ST. JAMES

4. Todas las casas son iguales. Algunas tienen diferentes colores; en otras, la forma de un ventanal o la posición del garaje distingue una de

la del vecino. Sin embargo, la impresión de conjunto es de igualdad: los urbanistas han visto parcelas de terreno y han diseñado estructuras que maximizan el aprovechamiento a expensas de la diversidad. Hilera tras hilera, calle tras calle, el vecindario de St. James conserva su carácter por la fuerza de la homogeneidad.

5. A primera vista, St. James High School, rodeado de uniformidad, presenta una fachada que contrasta. Sus edificios desprecian a sus vecinos, y sus formas sugieren propuestas muy diferentes del entorno de casas del barrio. Las aulas, los campos de juego, las zonas de aparcamiento para estudiantes, todas con la señal de «escuela» en el paso motorizado que atraviesa hacia la autopista cercana.

6. La llegada matinal y la salida de la tarde refuerzan estas primeras impresiones. De repente aparecen en los alrededores de la escuela riadas de estudiantes. Algunos de los chicos de St. James llegan en sus propios coches; un gran número llega en autobús o con otros medios de transporte público, y unos pocos incluso llegan caminando a la escuela. La mayoría de los estudiantes provienen de una extracción de clase media y el 85 % son católicos bautizados. En raras ocasiones a lo largo del año escolar los alumnos visten chaqueta y corbata, ya que el estricto uniforme escolar, como en Berchmans, es cosa del pasado.

7. Durante la mayor parte del día escolar, los estudiantes permanecen en la clase o en las áreas designadas, y la escuela empieza a parecerse con detalle a las casas que la rodean. No son frecuentes las visitas del exterior, y la estructura de la escuela parece una isla entre los bloques cuadrados que la rodean, separada, apartada, cerrada en sí misma. Lo más parecido a las casas que la rodean es que St. James es una casa privada, cuyas fachadas muestran no sólo tradición eclesiástica o educativa, sino más bien separación e insularidad.

8. St. James tiene en común con sus vecinos un deseo de mezclar lo más útil de lo nuevo con un pasado bien definido que da forma a toda visión futura. Se oyen ecos de conservadurismo, patriotismo, legalidad y tradición en los pasillos de St. James, sin reverberancias irónicas. Los estudiantes se mueven por los pasillos de una clase a otra como soldados formando filas: caótica intensidad dirigida hacia una meta reglamentada. Aunque bastante hermosa en apariencia y diseño, los recientes edificios de la escuela acogen aulas bastante tradicionales: espacios cuadrados con los acostumbrados pupitres de profesores y estudiantes, rodeados de pizarras y estrechas ventanas.

9. Los treinta y cuatro alumnos que esperan la clase de Teología III de Jim Reardon cada día después del almuerzo tienen este sentimiento de separación. Han logrado llegar a St. James desde la escuela pública local u otras escuelas católicas no sólo por cuestiones académicas, sino en relación con su tradición en el Catholic Mount Hermon. La clase 209 no difiere sustancialmente de cualquier otra clase de St. James, ni siquiera de las clases que estaban en los antiguos edificios de St. James, y el cuerpo

de estudiantes, con algunas excepciones significativas, siguen siendo blancos, de clase media, católicos, de las nacionalidades europeas que tradicionalmente han suministrado estudiantes a St. James durante décadas. Cualquier tradición que se encarne —lo que en St. James incluye presentaciones dramáticas y literarias, triunfos deportivos presentes y pasados, éxito académico y realizaciones de alumnos en círculos políticos, religiosos y económicos— asume gran importancia para la comunidad escolar.

10. A pesar de estar vestida con adornos contemporáneos, la tradición sigue teniendo gran influencia en St. James, en la mente tanto de los estudiantes como del profesorado y del personal. En este contexto, Jim Reardon se enfrenta a un desafío considerable al enseñar *Teología III/Adopción de decisiones morales*. Los estudiantes no sólo poseen casi de manera invariable unos antecedentes marcados por la enseñanza de la Iglesia tradicional, sino que se debe esperar que este tipo de enseñanzas se introduzca también a nivel familiar. Con respecto no sólo a la justicia social y a otras enseñanzas de la Iglesia tradicional, sino también a métodos apropiados para abordar cuestiones morales, Jim Reardon se enfrenta a dos tareas: enseñar la materia del curso y abrir las mentes y los corazones de los estudiantes.

AULA 209

11. El aula 209 está orientada hacia un patio, pero muy pocos estudiantes miran por sus ventanas. Los pupitres de los estudiantes están colocados en forma de U alrededor de tres de las cuatro paredes de la cuadrada habitación, y dos o tres pupitres previenen el fácil acceso a las ventanas. Uno encabeza el aula al frente de la habitación, de cara a las ventanas: la mesa del profesor que ocupa todo el ancho de las dos patas de la U; los paneles de pizarra cuelgan de la pared de la derecha, al igual que una pantalla permanente, y los alumnos están sentados a la izquierda, en sus asientos asignados. Durante los controles y los exámenes, el profesor hace que los alumnos reordenen sus pupitres para prevenir que copien, aunque sin completo éxito. El profesor advierte que los momentos de evaluación están marcados por medidas estrictas; los estudiantes copian de todos modos.

12. Cuatro anchos y cuadrados plafones de lámparas proporcionan iluminación a la clase, los días que el sol no inunda la habitación. En la parte trasera de la habitación hay un gran proyector emplazado en un carro junto a una ancha vitrina repleta con una variedad de libros de texto y otros volúmenes. La claridad de las paredes y una alfombra verde suavizan la, por lo demás, reglamentada organización y la sensación de estructuración de la habitación.

13. Un póster colocado en el tablón de anuncios, justo a la izquierda de la puerta, reza: «Si quieres paz, trabaja por la justicia», aunque

ningún estudiante, ni el maestro, se refirieron nunca a él durante mis meses de observación. Del resto del espacio de las paredes de la habitación cuelgan de manera ocasional recortes de periódicos o listas de notas, pero hay muy poco más en cuanto a decoración. El alfombrado y la luz natural, que entra en la habitación a través de las estrechas ventanas, salvan la sala de un aspecto sombrío.

14. Al discutir sobre qué clase podría observar, Jim Reardon expresó su opinión de que el período justo después del almuerzo era el más difícil, y en seguida decidí escoger esa clase. En efecto, Jim encontró ocasionales problemas con sus estudiantes, y la pequeñez de la clase y el caluroso mediodía contribuyeron a ellas, como confirmó con franqueza un alumno:

Era una clase calurosa. Después del almuerzo, es la hora de la siesta.

(Todd Longo, entrevista, 22 de abril)

La atlética contienda de la hora del almuerzo contribuye bastante al bajón del mediodía: frecuentemente, los alumnos llegan a clase acalorados y sudorosos, con las ropas desaliñadas. Como resultado de ello, su atención vagabundea y ellos deben hacer esfuerzos para mantenerse despiertos.

15. Las interrupciones de la clase figuran en mis observaciones en St. James al igual que en las de Berchmans, pero en St. James adquirieron un carácter más intrusivo e intencionado. La administración utilizó el sistema de megafonía con cierta regularidad durante el quinto período, como mínimo cada dos días, y con más frecuencia por cuestiones disciplinarias. Por ejemplo, el 3 de febrero, Jim Reardon estaba moderando una discusión en la que la clase comparaba los campos de concentración nazis con la conducta norteamericana durante la masacre de My Lai, en Vietnam. En el momento en que estaba detallando de manera cuidadosa las comparaciones y los contrastes entre ambos horrores, la voz del ordenancista de la escuela sonó por los altavoces:

Les estaría muy agradecido a los profesores si detuviesen a quienes andan por el vestíbulo.

(Administrador, clase, 3 de febrero)

Inmediatamente el profesor detuvo la clase y salió al vestíbulo, donde trató de atrapar a uno o dos de los estudiantes que habían estado merodeando por los pasillos. Los estudiantes que andaban por los pasillos también habían oído el aviso, con lo que pudieron huir y sólo un par de ellos cumplieron su período de castigo con el ordenancista de la escuela, después de clase; pero aunque Jim Reardon trató de enlazar la lección con la interrupción —«Disculpen, estaba cumpliendo órdenes»—

el ímpetu de la lección se había perdido a causa de una obligación disciplinaria mucho menor. Pero en St. James pocos asuntos disciplinarios eran menores; y, entre las tradiciones que las autoridades escolares se esforzaban por mantener, el orden era una de las más importantes —incluso a expensas de la comodidad de los profesores o, como en este caso, de la instrucción educativa.

16. Pero los estudiantes provocaron la más llamativa suspensión de una clase que yo he observado durante mi temporada en Berchmans y St. James; y lo que es más, la escuela defendió a los estudiantes causantes de dicha interrupción. El 18 de enero, Jim Reardon había empezado la lección con un comentario acerca de los apuntes diarios, y cómo deben realizarlos los estudiantes. Sin previo aviso y sin llamar a la puerta, dos jugadores de baloncesto del St. James, vistiendo sus camisetas deportivas, entraron en la clase anunciando que había entradas a la venta para el partido de baloncesto de esa semana, que se jugaba en casa. Interrumpido en mitad de una frase, el profesor no reaccionó con enfado, sino con media aquiescencia.

17. Cuando el trabajo de marketing empezó, él se quedó atrás, mirando con interés. Ninguno de los estudiantes tomó a mal la interrupción; ni tampoco aprovecharon la oportunidad para desperdiciar buena parte de su tiempo. El periódico *The Mount Hermon* había designado aquel día a uno de nuestros visitantes como «Genuino estudiante de secundaria de toda Norteamérica»; algunos de los estudiantes bromearon con él amablemente acerca de esa publicidad, a lo cual reaccionó un poco azorado, mientras su compañero de equipo vendía entradas a cuatro o cinco estudiantes. Una vez que acabaron las transacciones, los dos jugadores de baloncesto le dieron las gracias al señor Reardon y abandonaron la sala para ir a otra clase. El profesor resumió la clase hasta el momento de la interrupción y volvieron a sus consideraciones acerca de los apuntes.

18. Cuando pregunté a Jim Reardon por este incidente, empezó su respuesta dejando sentado que él trataba de animar a los estudiantes de St. James, especialmente a los mayores, a que trazasen por sí mismos un rumbo independiente en sus tratos con los maestros y en sus elecciones en clase. Confesó que se sintió sorprendido al ser interrumpido en la mitad de una clase de aquel modo, porque previamente había denegado el permiso para vender entradas, cuando los jóvenes habían tratado de entrar en la clase durante el rezo con el que Reardon suele iniciar su lección. Que este rechazo enojase a los estudiantes sugiere que, por lo menos en el área de los deportes, la administración y el profesorado garantizan a los estudiantes una gran independencia; que Jim Reardon permitiese la interrupción de su clase, pero no del rezo, indica que considera al deporte una parte constitutiva de la experiencia educativa en St. James, aunque no sea su prioridad principal. Y, de hecho, él mismo defendió los colores de la escuela en los partidos de baloncesto que se jugaron en casa:

Yo apoyo a los chicos en sus actividades, no necesariamente sólo deportivas. De 8 de la mañana a 2 de la tarde los chicos están gastando aquí su tiempo y su dinero.

(Jim Reardon, entrevista, 26 de enero)

El punto de vista de Jim resuena en las respuestas de los estudiantes que buscan algo más que cuestiones académicas en St. James. Los estudiantes están completamente de acuerdo con Jim en que la escuela incluya algo más que cuestiones académicas. Todd Longo llegó a la conclusión de que un estudiante necesita tiempo para reflexionar acerca de los muchos cambios que está experimentando, y que la escuela ofrece esta oportunidad de una manera que no puede hacerlo el hogar:

Algunas clases son aburridas por muchas razones, pero alcanzar un sentido de ti mismo es muy difícil, y hay más tiempo para eso en la escuela que en casa. Puedes estar de mal humor en la escuela y algo molesto con la autoridad. Pero estás cambiando y deberías disfrutar de tu tiempo aquí.

(Todd Longo, entrevista, 22 de abril)

19. Interrupciones como los anuncios por el sistema de megafonía concernientes al cumplimiento de la disciplina y estudiantes vendiendo entradas de baloncesto, junto con el desfavorable horario de esta clase de treinta y cuatro estudiantes —justo después del almuerzo—, añadían complicaciones al desafío de Jim Reardon, enfrentado a un curso de adopción de decisiones morales... Los cursos de decisión moral, en los currículos religiosos católicos, incluían en sus programas de estudio no sólo la conclusión o el contenido como resultado de una buena decisión moral, sino también el razonamiento moral que contribuye a esas decisiones. Factores externos, como los arriba mencionados, complicaban este proceso, porque los estudiantes solían proceder de una educación católica tradicional. Mensajes subliminales al respecto de la importancia de la disciplina o el deporte, incluso al respecto de la importancia de cuestiones académicas, sólo podrían reforzar la resistencia de los estudiantes a nuevas maneras de pensar, así como a conclusiones o instancias morales en oposición consigo mismo, que acabarían acentuando sus antecedentes educativos. El estilo de enseñar de Jim Reardon adquiere gran significado frente a esas condiciones, porque tiene que vencer prácticas administrativas, resistencias de los estudiantes y una estrecha educación moral tradicional, como perfil del difícil camino que significa para él la adopción de decisiones morales.

EL TRABAJO DEL PROFESOR

Estilo de enseñar

20. James Reardon ejemplifica el tipo de estudiante que los profesores y administradores de St. James desean desarrollar. Alumno de la escuela, obtuvo el grado de master en divinidad en una de las más prestigiosas universidades del condado, y después volvió a su *alma mater* para repartir los beneficios de su educación con sus estudiantes. Aproximadamente de treinta años de edad, estaba casado y su mujer esperaba su tercer hijo. Dedicado a su profesión, obtiene gran satisfacción de su magisterio, aunque sabe que con un puesto de profesor de instituto nunca podrá esperar que se le recompense con sustanciales sumas de dinero. Pero el placer de enseñar y la convicción de su importancia pesan más que los sacrificios económicos que realiza.

21. Parte de la satisfacción que Reardon siente incluye una visión de la comunidad cristiana que él opina que St. James ilustra, al menos cuando funciona de la mejor manera. Se remite al teólogo de la congregación norteamericana del siglo XVIII, Jonathan Edwards, y a su visión del corazón como centro de la experiencia religiosa y el saber, y expresa su deseo de que la mejor educación ofrecida en St. James incluya no sólo lo académico o lo religioso, sino también lo deportivo y otras actividades. Cree que todos estos factores han contribuido a la comunidad cristiana y, de ese modo, espera ayudar a sus alumnos en sus diferentes actividades extraescolares, tanto en la contienda intramuros de la hora del almuerzo, como en otros acontecimientos similares. Su presencia añade peso a sus creencias acerca de cómo debería funcionar la comunidad de St. James:

Los chicos dicen que los contenidos no son críticos, pero «el profesor sabe mi nombre y sabe que yo estaba en el juego. Me dice hola fuera de las horas de clase o fuera de la escuela». El reconocimiento y apoyo del profesorado es importante.

(Jim Reardon, entrevista, 26 de enero)

22. Jim compara el potencial de la comunidad que observa en St. James con el de otro instituto católico en el que trabajó varios años antes. Le pregunté sobre el papel de las actividades deportivas en St. James, a partir del incidente de la venta de entradas durante la clase del 18 de enero:

[El incidente] refleja el estilo del departamento de deportes de aquí, pero no a toda la escuela. En mi anterior escuela, los hermanos, todos los entrenadores y los profesores laicos colocaban en lo más alto de las prio-

ridades el deporte. St. James tiene una organización mejor. Pero entre los alumnos, si no te sabes controlar, no se te reconoce.

(Jim Reardon, entrevista, 26 de enero)

Aunque cree que la comunidad cristiana puede florecer en St. James, entiende que otros valores puedan obstruir su crecimiento, y, en St. James, esto se refiere a los deportes en la institución, que pueden crear una formidable competición entre los alumnos.

23. Jim Reardon también ve los antecedentes y la formación de los estudiantes como un posible impedimento para el aprendizaje sobre la adopción de decisiones morales. Consideraba el perfil del conjunto de estudiantes bastante similar al que existía cuando él estuvo en St. James: blancos, europeos del oeste, católicos. Los dos cambios que observó: que ahora vienen muchos más estudiantes de fuera, de los alrededores de Mount Hermon, y que unos pocos padres de clase obrera mandan a sus hijos a St. James, lo cual sólo incrementa la resistencia que ha experimentado estos tres años en la escuela.

24. El profesor cree con firmeza en la importancia de que los estudiantes conozcan sus propios valores, y que tomen conciencia del significado de la integridad en el proceso de adoptar decisiones morales. Así, animando a los estudiantes a que utilicen este proceso al observar el mundo que les rodea, Reardon cree que los estudiantes pueden aprender a adoptar buenas decisiones morales, ofreciéndoles las enseñanzas adecuadas en principios morales. Pero algunos valores de los estudiantes más firmemente defendidos representan un impedimento al crecimiento de la moral. Muchos estudiantes de St. James abusan del alcohol y muestran actitudes machistas frente a las mujeres, según el maestro, a la vez que demuestran muy poca simpatía por aquellos cuyas actividades difieren de las suyas, y la mayor humillación con la que un estudiante puede etiquetar a otro es llamarle «marica».

25. Reardon también ha detectado una inclinación conservadora entre los alumnos en lo referente al racismo. Sus intentos por discutir sobre el racismo se han encontrado, de manera invariable, con la respuesta de los estudiantes de que la discriminación contraria invita a la misma condena, algo que Reardon rechaza. Se ha cuestionado si todo estudiante blanco muestra discriminación, y aunque este racismo se esconda bajo la superficie, se expresa resentimiento contra los estudiantes que visten de manera diferente, o contra clubes étnicos para estudiantes negros, hispanos u orientales.

26. Reardon cree que enseñar es un arte, no una ciencia, y considera que podía servir mejor a sus estudiantes mediante un repertorio ecléctico de técnicas de enseñanza mezcladas, con entusiasmo hacia sus estudiantes y su materia. Pero sus métodos de puntuar y evaluar plantean demandas muy estructuradas a los estudiantes, aunque les permite al-

gunas libertades creativas en la elección de temas y el modo de abordarlos. Estas demandas incluyen quince apuntes diarios cada trimestre, ocho trabajos para casa/opciones de proyecto, cinco controles y participación activa en las discusiones de clase. El maestro resta puntos de la nota del alumno por entregar un trabajo tarde, y espera que los estudiantes le entreguen los trabajos limpios y sin faltas de ortografía.

27. El deseo del profesor de contabilizar llegó a la evaluación casi diaria de los alumnos. Por ejemplo, el día 9 de febrero, el profesor completó una sección de su materia y después pidió a sus alumnos que sacasen los libros y las libretas de apuntes mientras ponía una anotación en su lista al lado de los nombres de aquellos que nos los habían traído a clase. Animó con severidad a estos alumnos a que se preparasen para asistir a clase con más celo; los estudiantes estaban un poco molestos al final de aquella lección.

28. El 16 de febrero, el profesor recogió los trabajos para casa pasando sistemáticamente por todos los pupitres con su lista en la mano. A aquellos alumnos que no entregaron el trabajo, el profesor sólo les advirtió:

Mejor que me los entreguen antes de que se vayan hoy a casa.

(Jim Reardon, clase, 16 de febrero)

29. La combinación de demandas académicas, la importancia que el profesor da a sus temas, el desafío del material y algunas de las actividades de los estudiantes, llegaron a provocar cierto resentimiento, el cual en ocasiones llevó al incumplimiento de la disciplina. Aunque sin ningún significado para sus reacciones acostumbradas, se dieron con demasiada frecuencia conductas impropias de los estudiantes que indicaron que, en ocasiones, algunos estudiantes eligen esta manera de rechazar lo que el maestro está enseñando, y que el catalizador de sus rechazos es el estilo del profesor.

30. De manera bastante interesada, Jim Reardon creía que los problemas disciplinarios, en la escuela, tendían a ser pocos en número, por lo que los profesores podían ser indulgentes en el contexto de la fuerte disciplina que la institución propiciaba. De hecho, declaró:

En las evaluaciones que realizo al final del año, pocos estudiantes sienten que mi política disciplinaria es arbitraria. La mayoría piensan que les dejo demasiado libres.

(Jim Reardon, entrevista, 22 de abril)

Pero el profesor sancionó a los estudiantes por numerosos errores o infracciones disciplinarias durante el tiempo que yo observé la clase, en

tanto que algunas de las reacciones de los estudiantes a sus demandas, aun siendo mudas, representaron una actitud de rebeldía por parte de, por lo menos, un par de estudiantes. Mientras que algunas de las infracciones ilustraban el comportamiento general de los estudiantes, otras insinuaban la frustración del profesor y la resistencia del estudiante.

31. Dos incidentes ilustran el tipo de comportamiento de infracción que el profesor, incluso conociéndolo, estaba inclinado a ignorar, lo cual presentaba un desafío directo a su autoridad. El 13 de enero, cuando el profesor acababa de realizar sus puntualizaciones sobre el comportamiento humano ideal como la norma por la cual debe juzgarse la acción moral, un alumno, que estaba en el pasillo esperando el sexto período de clase, imitó a una persona fumando un canuto de marihuana. Enfrascado en su análisis, el profesor no observó esta jocosa contrapartida a su lección, aunque unos cuantos estudiantes sentados cerca de mí apenas podían controlar sus risas.

32. El 1 de marzo, dos estudiantes estaban esperando fuera de clase a un tercero para recuperar su *stick* de hockey. Finalmente, uno de los muchachos lanzó el *stick* a través de la puerta ante la clase, mientras el profesor se movía por la clase, regañando a los alumnos a causa de su bajo nivel general. El muchacho que había lanzado el *stick* entró furtivamente en la clase, lo cogió y volvió al pasillo con sus amigos, ante la silenciosa complacencia de todos nosotros. Producto de la vitalidad del estudiante más que de ninguna otra cosa, tales ejemplos del mal comportamiento tenían poco que ver con incidentes que caracterizaban una extraña relación entre profesor y estudiante.

33. Este tipo de incidente puede desarrollarse a partir de la frustración del profesor o de la oposición del estudiante, pero en ningún caso señala la ruptura definitiva de la buena relación entre ambos. A veces, el profesor reaccionó contra las violaciones de la disciplina. El 27 de enero, dos estudiantes se estuvieron molestando mutuamente durante el rezo del principio de la clase, y otros dos estudiantes entraron en clase varios minutos después. Obviamente molesto, el profesor apuntó en las hojas de detención a los dos que se habían retrasado, y a los dos que se habían estado molestando durante el rezo les pidió verlos después de clase.

34. En otras ocasiones, el profesor reaccionó a los errores académicos, al fracaso de los alumnos para estudiar los cuestionarios, leer el material asignado, llevar al día los apuntes o tomar parte activa de las discusiones. El 24 de febrero, el profesor decidió enviar a un estudiante al vestíbulo obligatorio de estudios para que se quedase en el aula al final del día escolar, por no haber leído un capítulo, después de que el profesor le hubiese insistido para que lo hiciese la semana anterior. Y el 4 de marzo, en sólo cinco minutos, Reardon advirtió a un estudiante que no había atendido a la clase y le dijo que quería verlo al final de la lección, se quedó mirando con reproche a un estudiante que se había levantado y que volvió a su asiento cuando observó la mirada fija del

profesor, y llamó la atención a un alumno en el pasillo amenazándole con arrestarlo por mal comportamiento.

35. Jim Reardon expresó su descontento con cada uno de los alumnos envueltos en estos incidentes y con el conjunto de la clase. Un tercer tipo de enfrentamiento tuvo un cariz más personal. Cuando el profesor sancionó a un estudiante con motivo de un incidente, el joven reaccionó con enfado. Cuando al profesor se le agotó la paciencia, también reaccionó con enfado, y utilizó un vocabulario en consecuencia. Por ejemplo, el 3 de febrero, el profesor le dio una hoja de arresto a un estudiante por llegar tarde, y el estudiante arrancó la hoja de las manos del profesor. Entonces Reardon le dijo al estudiante que se acababa de ganar otro arresto por su actitud, lo que no hizo más que alimentar la actitud desafiante del joven. Volvió a su sitio y se sentó con los brazos cruzados durante el resto de la clase.

36. Por lo general, los estudiantes reaccionaron con suavidad a las confrontaciones, pero en una rara ocasión un estudiante no consiguió contenerse. El 18 de febrero, un estudiante volvió a clase vistiendo una camiseta deportiva, después de que el profesor le hubiese enviado al departamento de deportes por llevar una camiseta que anunciaba una marca de cerveza. El código de vestimenta escolar prohíbe este tipo de indumentaria. Cuando el alumno regresó a clase por segunda vez, el profesor salió a la puerta de la clase para consultar con otro profesor. Tras la puerta, el estudiante hizo un gesto obsceno a la vista de toda la clase, y aunque el profesor volvió a entrar cuando la clase estaba riendo, él no observó lo que había ocurrido.

37. Durante la clase del 4 de marzo, Jim Reardon y un estudiante se enfrascaron en un acalorado debate al respecto de si se debe permitir enseñar a los profesores homosexuales. Después de unos cuantos intercambios bruscos de opiniones y un tono elevado que había derivado hacia el error del estudiante al utilizar principios morales en esta argumentación, el estudiante quiso iniciar un comentario diciendo: «Yo pienso», pero fue interrumpido por Jim, quien dijo: «Yo pienso que no». Tras un breve silencio, el profesor pasó a la pregunta de otro estudiante, y el primer estudiante murmuró para sí: «Eso es porque eres un gilipollas, Jim».

38. Pero estos acalorados intercambios de opiniones representaban una pequeña porción de las interacciones entre profesor y estudiantes, y un tono más amable caracterizó la mayoría de las discusiones. Al comienzo de la clase del 22 de febrero, el profesor relató varias anécdotas de sus días de estudiante en St. James. Precisamente al comenzar la lección de aquel día el ordenancista de la escuela utilizó el sistema de megafonía para llamar a un estudiante a su despacho. Uno de los estudiantes preguntó a Jim si el ordenancista era tan estricto en sus tiempos, y Jim replicó que le habían exigido demasiado. En efecto, los alumnos de la escuela entendían algunas de las frases codificadas que el

ordenancista utilizaba. En particular, cuando las palabras «...y coja sus libros» aparecían al final de un aviso, significaba que el ordenancista había decidido mandar al alumno a su casa. La clase permaneció en silencio, considerando las duras condiciones a las que generaciones anteriores de estudiantes se habían enfrentado, y Jim y la clase acabaron compartiendo el vínculo común de asistencia a St. James como si fuese una auténtica moda. Aquel día la clase fue muy bien.

39. Jim no enfatizaba su papel como profesor, o la autoridad que tenía sobre los estudiantes. De hecho, empleaba el humor con frecuencia en la clase, consigo mismo como objeto de risa. El 24 de febrero, Jim estaba resumiendo un argumento de manera incorrecta, porque no había escuchado con atención la puntualización que el estudiante había hecho sobre las trampas. Cuando el estudiante se lo hizo saber alegremente, el profesor se dio un aviso a sí mismo por no haber prestado atención, algo de lo que siempre acusaba a los alumnos. Y cuando preguntó a los alumnos si podían controlar los niveles de otros profesores, la clase rió con entusiasmo, mientras unos cuantos estudiantes sugerían que consultase con ellos cuál debería ser el nivel apropiado para cada profesor.

40. El estilo de demandas y desafíos del profesor, combinado con las actitudes de los estudiantes en algunas cuestiones morales, llegó a crear una provocativa, cargada y, en raras ocasiones, hostil atmósfera en el aula 209. Los estudiantes no responsabilizaron a Reardon por sus fracasos en las veces en que su comportamiento fue inadecuado en clase, pero se mostraron sorprendidos por su ocasional disgusto con ellos al respecto del material que consideraba importante:

Hoy hemos hablado de los diez mandamientos. Nuestra clase los engulló bastante rápido, pero sin escarbar demasiado... Pudimos ver que [Reardon] se sentía bastante disgustado por el hecho de que las demás clases habían tenido problemas con los diez mandamientos. Yo sentí que estaba bastante disgustado con nuestro comportamiento.

(Larry Tautolo, diario, 1 de marzo)

Los desafíos del profesor provocaron en varias ocasiones aceptación, en otras confusión y, ocasionalmente, acritud en parte de los estudiantes, pero incluso aquellos estudiantes a quienes disgustaba el curso, o Jim Reardon, estaban de acuerdo en que era un buen profesor:

No me gusta la clase del señor Reardon y no me gusta él... Pero es un extraordinario profesor.

(Todd Bratton, entrevista, 17 de marzo)

41. El estilo de enseñar de Reardon consiguió una variedad de respuestas de los estudiantes, y sus tres años de magisterio en el St. James

le han proporcionado algunas técnicas pedagógicas para tener una ventaja ante esas respuestas. Capitalizando la competitividad entre estudiantes, y su propio énfasis en la puntuación y en pedir a cada uno responsabilidades por sus propias acciones, Jim Reardon logra guiar a los estudiantes hacia la comprensión de los principios de adopción de decisiones morales y de sus propias responsabilidades para utilizar esos principios en la dirección de sus vidas.

Técnicas pedagógicas

42. Aunque en varias ocasiones Reardon unió su clase con la de otro profesor, para ver una película o para discutirla, consumió la mayor parte de su tiempo de clase enseñando a treinta y cuatro jóvenes en el aula 209. Aunque ocasionalmente los estudiantes formaban pequeños grupos para debatir una cuestión y después informar de ello al resto de la clase, normalmente la clase seguía el patrón tradicional. Reardon empezaba con un período de silencio, en el que pedía a los alumnos que rezasen por sus propias preocupaciones. Este momento de silencio solía evocar diferentes peticiones públicas de los estudiantes, que estaban relacionadas con problemas familiares y de salud, asuntos nacionales o temas como la situación de un grupo de trabajadores en una empresa concreta, e incluso algunos más amplios concernientes a la paz o al fin del hambre en el mundo.

43. Después de pasar lista, el profesor empezaba la clase con una explicación del tema del día, y una referencia a los deberes para casa, textos o tipo de material pertinente para la discusión del tema. Después de preguntar si los alumnos tenían cuestiones a plantear, generalmente Reardon presentaba un breve resumen del estado de la cuestión, junto con antecedentes del material que no aparecía en el libro de texto de los alumnos, *Deciding*, de Michele McCarty. Pero su breve introducción generalmente daba cuenta del estilo de enseñanza más característico de las clases de Reardon: con un fuerte énfasis en el método socrático, el profesor preguntaba a la clase y a los individuos concretos de la clase con una intensa forma de sondear que realizaba diversas funciones.

44. En primer lugar, el método socrático comprometía a muchos estudiantes en la discusión, y subrayaba el deseo de Reardon de que cada estudiante fuese responsable de la preparación de la clase y, en un sentido más amplio, de todas sus acciones. Esta forma de preguntar uno por uno podía provocar ocasionales conflictos como los anteriormente mencionados.

45. En segundo lugar, Jim Reardon no permitía que la clase estuviese demasiado centrada en el profesor, sino que animaba a los estudiantes a que respondiesen con sus propias opiniones después de que se hubiese confirmado que habían comprendido el material asignado.

Aunque Reardon expresaba su interés por la opinión de los estudiantes... algunos creían que tenía prejuicios, en gran medida, porque su comprensión de los principios morales le hacía capaz de «ganar» debates con los estudiantes, por la fuerza de su argumentación. Por último, la utilización del método socrático fomentaba la atención de los estudiantes y solía prevenir los problemas disciplinarios causados por ellos.

46. El profesor también enfatizó a veces los modos tradicionales de involucrar al estudiante, en ocasiones con marcado éxito. El 10 de febrero, Jim Reardon estaba explicando el poder de la presión del grupo y empleó el contexto para demostrar dicha presión a los estudiantes. Empezó dando instrucciones a los estudiantes:

Profesor: Guardad vuestros bolígrafos. Se trata de una difícil prueba en la que debéis competir por grupos. Cada grupo debe seguir estas directrices: primero, nada de ruido en los grupos; segundo, sentarse erguidos, con los pies en el suelo, un brazo paralelo al suelo y el otro perpendicular. Hacerlo así tiene su valor, ya que en el trabajo para casa el equipo ganador se llevará todos los puntos. La mayoría de todas mis otras clases han aguantado trece minutos.

Estudiante: ¿De qué se trata el juego?

Profesor: Hablaremos de eso más tarde.

(Clase, 10 de febrero)

47. Los estudiante se quedaron sorprendentemente callados. No sólo cada uno hizo lo posible por ganar, y conseguir la puntuación del trabajo para casa, sino que nadie quería fracasar frente a los demás de su grupo. Cuando el profesor descubría que un miembro del grupo había roto la posición, eliminaba a ese grupo de la competición, y si algún miembro de un grupo eliminado hablaba, el grupo recibía un día de arresto por cada persona del grupo, por persona. Nadie deseaba seis días de arresto; nadie hablaba.

48. El silencio mantenía unidos a los grupos, pero individualizados a cada uno de los estudiantes. Algunos muchachos miraban fijamente la espalda del muchacho que tenían delante, mientras otros dejaban que su mirada vagase por toda la habitación. Aquí y allá, algún estudiante abría los ojos como si estuviese en trance. Conforme la competición avanzaba, el silencio se hacía cada vez más palpable, dolían las articulaciones y las rodillas, con lo que, obviamente, mantener el silencio se hacía más duro.

49. Pasados dos minutos el grupo 2 fue eliminado, seguido por el grupo 6 a los cinco minutos, el grupo 5 a los siete y el grupo 3 a los ocho minutos. Los grupos 1 y 4 seguían en su silenciosa competición, hasta que un chico del grupo 1 profirió un gemido y rompió la posición: el grupo 4 había ganado la batalla de voluntades, tras diez minutos y cuarenta segundos.

50. Tras una ronda de aplausos que sonaron mucho más ruidosos por el silencio que los precedía, Jim Reardon preguntó al grupo cuáles fueron sus sensaciones. Los estudiantes dijeron que se habían centrado en el desafío de mantener la posición, incluso después de que el dolor empezase a notarse, y hablaron de mantener la mente alejada de aquella sensación de malestar. Cuando preguntó a los estudiantes sobre la finalidad del ejercicio, varios estudiantes dijeron: «¡Concentración!». Pero Reardon replicó que quería plantear dos cuestiones a los estudiantes:

Primera, ¿tuvo el grupo alguna influencia? Segundo, ¿tiene algo que ver con ello la tangible eliminación?

(Jim Reardon, clase, 10 de febrero)

Tras haber demostrado de manera gráfica el poder de la presión del grupo, y el aprovechamiento de la competitividad de sus estudiantes, el profesor distribuyó un texto sobre la moralidad cristiana: «Ser humano es ser moral, ser moral es ser humano». La relación del ejercicio en grupo con la competición y el texto hizo que los estudiantes comprendiesen la lección: de qué manera adoptar decisiones morales depende de cómo se asocien con el grupo, y, además, qué constituye para ellos una auténtica descalificación como seres humanos.

51. Los lugares comunes del currículo no funcionaban demasiado bien a favor de este tipo de mensaje, pero tampoco lo hacían en su contra; más bien, proporcionaban una retirada hacia el modelo tradicional. El contenido del programa seguía las líneas académicas normales, y el abordaje de temas, aunque más socrático de lo habitual, solía ser el tradicional. El aula, con su forma cuadrada, con pizarras y pupitres, era muy parecida a las innumerables aulas de otras escuelas. Aunque el profesor animaba a los alumnos a que hiciesen suyo el curso, y trataba de manera insistente de comprometer a los estudiantes en los procesos de adoptar decisiones, tanto los estudiantes como el profesor se daban cuenta de que Jim Reardon había determinado el contenido y el estilo de la clase, y los estudiantes subrayaban este detalle con ironía:

Profesor: Es vuestro curso.

Estudiante: Bravo, es nuestro curso, ¿y ahora qué?

(Clase, 13 de enero)

En la mayoría de los aspectos comunes educativos, Jim no practicaba la innovación...

52. Pero en un sentido muy real Jim Reardon utilizó la práctica constante de la puntuación como una técnica pedagógica, en una dirección similar a su utilización de la pregunta socrática. Su continuo fluir de demandas de apuntes, estudios para pruebas y exámenes, participación en

clase y cosas por el estilo, reflejaba los compromisos del profesor con su tarea, y su deseo de que los estudiantes viesan la adopción de decisiones morales como su normal forma de vida, y no como un molesto apéndice.

53. Por ejemplo, el 2 de marzo, Reardon pidió a los estudiantes que escribiesen sus explicaciones de frases tomadas de las Bienaventuranzas en Mateo 5.3-12, en un folleto que les había entregado. Mientras los estudiantes realizaban sus tareas, anotando sus sentencias al lado de frases como «los pobres de espíritu», y «perseguido por el amor a la justicia», el profesor se movía por la clase poniendo calificaciones en su hoja de anotaciones. Cuando un estudiante formuló una pregunta, la voz del profesor adquirió un tono bastante histriónico, dando a los alumnos la impresión de que se requería cualidad y eficacia para responder las preguntas.

54. Hacia el final del tiempo previsto para el ejercicio, Reardon pasó lista y fue preguntando uno por uno a los estudiantes si habían leído el material necesario para completar el mismo. Cuando hubo acabado su control de los alumnos, y la tensión de la clase había alcanzado su nivel más elevado, el profesor declaró que todo el temario había sido un ejercicio de autoestudio, y que no sería puntuado. La clase expresó su sensación de relajamiento y el reconocimiento implícito de que la presión de la calificación había motivado su concentración en la tarea asignada. El profesor presionó a los estudiantes para que se esforzasen, pero después definió el ejercicio como de autoestudio, presumiblemente para provecho de los alumnos. En realidad, no quedó claro lo que se pretendía enseñar con aquella lección.

55. Mediante su gran énfasis de la calificación, Jim Reardon ilustraba los puntos clave de su curso. La explicación de su control de puntuaciones incluía frases como: «comentarios perspicaces», «pensamiento abierto y crítico», «totalidad» y «voluntad para compartir perspicacias, preguntas, interpretaciones y observaciones». Insistiendo en la necesidad de perspicacia para las cuestiones morales, y en el valor de compartir esta perspicacia con una gran comunidad, Jim Reardon resumía su acercamiento a la adopción de decisiones morales. Su método incluía una completa explicación de los principios morales y de lo que contribuía a la adopción de una decisión moral, así como una explicación de la importancia de la tradición y de la comunidad en conceptos como el comportamiento humano ideal, la ley, la infalibilidad y el pecado. También subrayó la igualdad entre lo que es verdaderamente humano y lo que es verdaderamente moral, enfatizando que el ser humano en su mejor forma actúa como un ser moral (Kuntz, 1986, págs. 216-239).

Desearía comentar cierto número de características del material que se acaba de leer. En primer lugar cabe señalar que en el párrafo de introducción Kuntz proporciona lo que debería verse como un organiza-

dor avanzado (Ausubel, 1978). Coloca a la escuela que está estudiando en un contexto histórico, un contexto que también relaciona las dos escuelas que está observando. Permite que el lector conozca el tipo de personas que envían a sus hijos a St. James, los valores que defienden, y los cambios que estos valores han sufrido a lo largo de los años. Insinúa que los cambios en las expectativas de la comunidad tienen consecuencias para la escuela, si no en los valores que propugna, sí en los de los estudiantes. Estas nuevas expectativas crean una tensión, que Kuntz identifica y, del mismo modo, los lectores la identifican como tensión entre lo espiritual y el desarrollo racional y el éxito en la universidad, con lo que se aprovecha el interés de los lectores.

A partir del cuadro histórico general de los párrafos 1, 2 y 3, Kuntz se mueve hacia lo más específico, centrándose en St. James, su vecindario y sus características humanas y físicas. Debe señalarse aquí que la repetición en «hilera tras hilera, calle tras calle, el vecindario de St. James conserva su carácter por la fuerza de la homogeneidad», refuerza el contenido literal del párrafo: la igualdad o repetitividad de las casas que conforman el vecindario. En esta breve frase, vemos de qué manera la forma puede, efectivamente, transportar las ideas que el escritor quiere que los lectores capten.

En el párrafo 5 la metáfora «señal escuela» capta la inmediatamente apprehendida diferencia entre la escuela y las casas que la rodean. «Señal» funciona; connota inmediatez y un cambio radical de conciencia. La escena que Kuntz describe en el párrafo 6 va incluso más allá. Pasa de la imagen del emplazamiento de la escuela a las actividades de quienes están en su interior. El embudo, por así decirlo, se hace más estrecho y los lectores van centrándose poco a poco en quien, en el párrafo 9, dirige el aula y es el héroe de la narración, Jim Reardon. Entre tanto, pequeños detalles y datos —el 85% de los estudiantes son católicos bautizados— inspiran confianza en que el escritor ha hecho sus deberes.

Ya desde las primeras páginas, Kuntz emplea metáforas para dar contundencia y profundidad: «La estructura de la escuela parece una isla entre los bloques cuadrados que la rodean, separada, apartada, cerrada en sí misma». Y: «Los estudiantes se mueven por los pasillos de una clase a otra como soldados formando filas: caótica intensidad dirigida hacia una meta reglamentada». El texto es metafóricamente descriptivo. Kuntz pretende describir una escena, conseguir que el lector vea St. James y entienda un poco de la historia de las expectativas de quienes envían a sus hijos al otro lado de sus puertas. El tema principal del párrafo 8 es la necesidad que tiene la escuela de reconciliar o integrar lo nuevo sin perder la tradición, lo viejo. ¿De qué manera una escuela con un compromiso histórico con los valores espirituales puede también preparar a los estudiantes para la vida instrumentalmente orientada que llevarán cuando abandonen St. James? En efecto, la integración de estos valores sin sacrificar lo antiguo a lo más moderno no

es una simple necesidad que encontraremos en el futuro, sino algo que existe para estudiantes y profesores en el presente.

Kuntz no sólo proporciona una imagen visual del lugar, sino que también ayuda al lector a ser consciente del potencial conflicto de valores —no limitado sólo a cualquier tipo de escuela católica—. Por último, en el párrafo 10, Kuntz nos lleva directamente al curso que imparte Jim Reardon, y en el párrafo 11 al aula 209, donde se desarrolla la escena que corresponde a este capítulo.

De nuevo, la descripción que Kuntz hace del aula permite que el lector vea sus características: «Los pupitres de los estudiantes están colocados en forma de U... Uno encabeza el aula al frente de la habitación, de cara a las ventanas: la mesa del profesor ocupa todo el ancho...».

Nos enteramos de la aparente desconfianza del profesor en los estudiantes durante las evaluaciones, puesta de manifiesto en la petición de que reordenen sus pupitres. Kuntz revela estos datos en su descripción de detalles y desvela con simplicidad la futilidad del esfuerzo del profesor de reducir las trampas en un curso dedicado a la justicia social.

En los párrafos 12 y 13 Kuntz proporciona más detalles, poniéndonos al corriente del aspecto del escenario y coronándolo con el astuto comentario de que el póster «Si quieres las paz, trabaja por la justicia» no fue nunca comentado, ni por los estudiantes ni por el profesor, durante el tiempo que él estuvo en la clase. Comentarios como éste impresionan por la sutilidad de percepción que revelan; no sólo nos muestran una conciencia de algo que podía haber pasado desapercibido, sino que también indican que no tener en cuenta dicho material significa que incluso esfuerzos bienintencionados, como utilizar material visual para propósitos educativos, pueden erosionarse y acabar convertidos en una decoración negligente.

En el párrafo 14 Kuntz señala que, según Jim Reardon, el período de después del almuerzo es el más difícil para él; éste es el período que escoge Kuntz —pero no nos dice por qué—. Los lectores sentirán una curiosidad que no verán satisfecha.

Los comentarios de los párrafos 14 y 15 siguen contribuyendo a la sensación de candor que muestra el texto; Kuntz está aparentemente tranquilo, tratando de revelar los problemas con franqueza. La ironía expresada en el párrafo 15 —la interrupción de una discusión sobre los campos de concentración nazis por el ordenancista de la escuela, hablando por megafonía, requiriendo a los profesores para que «les den hojas de arresto a quienes andan por los pasillos»— es especialmente contundente.

A partir de este punto, todo el texto trata de preparar el escenario para la sustantiva descripción pedagógica que ofrecerá a continuación. Se puede saborear o percibir la comunidad, la escuela y la atmósfera general del aula en la que emergerá la acción del capítulo.

En la mayoría de las situaciones sociales, los valores son complejos y, a menudo, compiten por sobresalir; es decir, los individuos suelen dar

vueltas entre la pretensión de un valor y otro contrario a él. En el párrafo 18 nos damos cuenta de una situación de este tipo. Jim Reardon valora el espíritu de la escuela, y sabe que la enseñanza deportiva es importante para ella. También valora el sólido trabajo académico, y el rezo en el aula es de máxima prioridad para su trabajo como profesor. Aquí nos encontramos con la venta de entradas de baloncesto por parte de dos estudiantes atletas que interrumpen una lección —algo que él desearía proteger— por el espíritu de la escuela —algo que él aprecia—. Percibimos los extraños factores a los que deben enfrentarse los profesores cuando tratan de enseñar. Sin duda alguna podemos imaginar que no es fácil la tarea de Jim Reardon, combinada con el letargo de después del almuerzo. Aun así, su trabajo no es atípico.

Igualmente, cabe destacar de qué manera el párrafo 20 desliza informaciones biográficas sobre Jim Reardon. Es parte del flujo narrativo, no es un mecánico resumen dado «de frente»; se convierte en parte integrante del retrato. Su lógica es orgánica, más que geométrica.

También debe destacarse que, cuando Kuntz ofrece conclusiones generales del punto de vista de Jim Reardon, suele intercalar algunas breves citas textuales, como en los párrafos 21 y 22, que confirmen sus conclusiones. Esta útil técnica proporciona evidencias para sostener las afirmaciones e incrementa su credibilidad.

En el párrafo 25 Kuntz debería haber reforzado su observación con una cita o una descripción concreta de la conversación. Por supuesto, existen consideraciones formales que limitan el número de citas textuales que pueden incluirse en la narración sin que se pierda coherencia o se interrumpa el fluir del texto. El escritor no desea proporcionar ni un texto inconexo ni una completa transcripción de todo lo que ha sucedido. De aquí que siempre exista selección, estructura y corrección en la producción de narrativa. Este proceso no sólo se da en la creación del texto, sino también en la propia percepción. El truco consiste en proporcionar tantos detalles como sean necesarios para encontrar las condiciones manifiestas. El problema es que el nivel de especificidad estimado necesario varía según las inclinaciones epistemológicas de los lectores. Se debe evitar emplear un nivel de especificidad que sea demasiado reduccionista y mecanicista, lo cual trivializa lo que se pretende retratar, o uno que posea tan poca evidencia y lógica que no ofrezca credibilidad. El material de Kuntz evita estos dos cepos. Lo bien que lo consigue se haría todavía más vívido si se leyese las otras 450 páginas no incluidas aquí.

En la obra de Kuntz, el texto se mueve entre afirmaciones que interpretan o describen las creencias de Jim Reardon y el detalle de citas que encierran y confirman estas interpretaciones y descripciones. Ejemplos de este desplazamiento en focos aparecen a lo largo de todo el texto, y son especialmente vívidos en los párrafos 31, 32, 33 y 34. En el párrafo 35 no hay duda de que «vemos» la escena de un enfadado intercam-

bio de opiniones y un desafiante estudiante. Aprendemos algo sobre Jim Reardon mediante este tipo de imágenes.

Kuntz también utiliza subtítulos para ofrecer el enfoque del texto y alertar al lector de la orientación del capítulo. Todos los escritores de crítica educativa tienen que enfrentarse a la organización de sus textos. ¿Cómo se puede estructurar la narración para hacer posible que los lectores entiendan la escena? Una relación cronológica puede hacerlo, pero acaso no de la mejor manera. El crítico ha experimentado una miríada de acontecimientos, y sus apuntes de estos acontecimientos pueden ser casi completos; también se han conseguido otras fuentes de datos. La tarea es crear una narración coherente que ilumine la clase, la escuela o la figura del profesor. Kuntz ha decidido centrarse en temas que cree de importancia en *este* trabajo concreto y los organiza de arriba abajo; es decir, de lo general a lo particular. A pesar de que no tengamos sensación de cronología, aprendemos cosas sobre estas dimensiones de las situaciones que Kuntz cree que son importantes.³

Una última anotación. La buena crítica educativa requiere una buena escritura. Es muy difícil que un escritor mediocre pueda poner de relieve las cualidades de la vida en un aula en la narración. Kuntz escribe bien. El lenguaje fluye, los párrafos están relacionados. No tenemos dificultad para entender el texto. El texto de Kuntz no ofrece lo más expresivo, estético o artístico que se puede leer en este género, pero es afortunado, más de lo que se necesita para ayudar a que el lector vea y comprenda la situación sobre la cual se está escribiendo.

3. El análisis que acabo de realizar puede verse como una metacrítica del trabajo de Kuntz. He proporcionado una especie de crítica de la crítica. En cierto sentido, es como una especie de metaanálisis de un informe experimental, correlacional o estadístico. Su intención es explicar más aún lo que se ha explicado, comprender las estrategias y las tácticas empleadas por el escritor, y evaluar sus adecuaciones, especialmente frente a los estudios convencionales. El problema de juzgar «conclusiones», o temas —como yo los he llamado—, es a menudo más complejo y más sutil. Normalmente, estos temas invaden el lenguaje que el crítico utiliza cuando pretende describir las características de una situación. El propio acto de seleccionar a qué características hay que prestar atención es tanto evaluativo como interpretativo. Es evaluativo desde el momento en que, por lo general, no se suele describir lo que se cree trivial. Y es interpretativo porque la significación de un acontecimiento se relaciona con el tipo de significado que se obtiene de él.

Capítulo 8

EL SIGNIFICADO DEL MÉTODO EN LA INDAGACIÓN CUALITATIVA

La negación de la complejidad es el comienzo de la tiranía.

ANÓNIMO

LA IMPORTANCIA DEL JUICIO

Para los lectores que busquen un procedimiento, una fórmula o un conjunto de reglas para hacer una indagación cualitativa, este capítulo puede ser una decepción. No conozco ningún «método» para llevar a cabo la indagación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. No existe un cuerpo codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo. Desafortunadamente —o afortunadamente— en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada.

Lo que puedo proporcionar en este capítulo son algunas de las consideraciones que se pueden tomar en cuenta cuando se estudia algún aspecto del mundo educativo: cómo funcionan las escuelas, cómo enseñan los profesores, qué hacen los estudiantes en su tiempo libre en las escuelas, qué tipo de ideas se examinan en las aulas y qué clase de valores se proponen en los libros de texto y otros materiales de instrucción. Las consideraciones ofrecidas en este capítulo deberían tratarse como una serie de heurísticas, no como un conjunto de algoritmos. Nacen de la experiencia de trabajo en las escuelas, pero no proporcionan una vía para el éxito seguro.

La razón de la parquedad de las prescripciones metodológicas está relacionada con la naturaleza de la propia indagación cualitativa. Primero, la indagación cualitativa ocupa un lugar privilegiado en lo idiosincrásico, en la explotación de los esfuerzos únicos de los investigadores, en lugar de en la estandarización y en la uniformidad. Por lo tanto, los investigadores que estudian escuelas o aulas, y que se ocupan de ese oficio llamado trabajo de campo, harán cosas de manera que las doten de sentido, según el problema en que estén interesados, el talento que posean y el contexto en el que trabajen.

Segundo, todas las formas están influidas por el estilo, y, en tanto que el estilo es personal, se introduce una inevitable dimensión personal en el trabajo cualitativo —una dimensión que la metodología de investigación convencional suele tratar de minimizar—. En la indagación cualitativa, los rasgos estilísticos personales no son ni responsabilidades ni elementos fácilmente replicables. Los investigadores cualitativos confieren su propia firma a la obra.

En tercer lugar, la investigación cualitativa a menudo ocupa semanas, meses e incluso años. Por esta razón, no es posible predecir el fluir de los acontecimientos tal y como se revelan, de manera que los investigadores deben ajustar su dirección de la acción basada en la aparición de las condiciones que quizá no se previeron. Como en un partido de baloncesto, los espectadores deberían tener algunas expectativas razonables sobre lo que es probable que vean, pero los hechos concretos en la cancha son imposibles de predecir. Cómo responden los jugadores depende del estado del propio juego; deberían hacer una cosa cuando quedan veinte minutos de partido y otra completamente distinta a dos minutos del final. De esta manera, la indagación cualitativa funciona mejor si los investigadores toman conciencia del emerger de las configuraciones y realizan ajustes apropiados de acuerdo con ello. Un plan preformulado de procedimiento que sea indiferente a la emergencia de las condiciones es el camino más seguro hacia el desastre.¹

La flexibilidad, el ajuste y la interacción son tres sellos del «método» cualitativo. Incluso los propósitos pueden cambiar en el curso de la indagación, dependiendo de lo que suceda en la situación. Una actitud de este tipo hacia el método es diametralmente opuesta a la aspiración de tenerlo todo bajo control, de manera que los efectos puedan explicarse sin ambigüedades.

En cuarto lugar, mi concepto del método también implica que es tan poco razonable como imprudente esperar que las propuestas de investigación cualitativa conduzcan al tipo de finalidad y especificidad que a menudo vemos en propuestas de investigación que utilizan métodos cuantitativos. La idea de que uno sabe de antemano lo que son las variables significativas y puede predecir su magnitud en células, describiendo los efectos anticipados de ciertos tratamientos, no es apropiada para la investigación cualitativa. Esto no significa que la investigación cualitativa no tenga un ritmo o razón, sino que el curso de su desarrollo está supeditado a los rasgos de un futuro que nadie

1. Donald Schoen (1983) ha escrito con elocuencia sobre el tipo de flexibilidad y entendimiento intuitivo del proceso y del contexto que los enseñantes reflexivos utilizan en la amplia variedad de situaciones en las que se encuentran. Los músicos de jazz y los atletas, al igual que los hombres de negocios y los profesores, rara vez siguen un plan de acción como si fuera un proyecto. Por el contrario, el propósito flexible y la sensibilidad del contexto son el sello de la inteligencia cualitativa en acción.

puede prever por completo. La indagación cualitativa requiere una considerable confianza en que los investigadores serán sensibles frente a lo significativo y capaces de realizar los movimientos correctos en el contexto. Esto significa que las pautas para la investigación serán menos específicas; es más, se deja la investigación en manos de la oportunidad y los acontecimientos. Al igual que en una buena conversación, uno escucha al otro, y el cómo, el cuándo y qué se dice depende de lo que el otro ha dicho.

Una vez más, esta introducción al método no es una apología para planteamientos descuidados o ilusionados; es un reconocimiento de que la indagación cualitativa participa de un paradigma conceptual que no se propone controlar las variables como se hace en un laboratorio, para identificar la contribución a cada variable de los efectos conseguidos. Su función es reflejar la complejidad de tal trabajo y su dependencia de las sensibilidades y el buen juicio del investigador cualitativo. No existen rutinas que prescribir, reglas para dirigir los pasos, algoritmos que calcular. Existen deseos, propósitos flexibles y la necesidad de quedar en contacto con lo que es importante.

EL ACCESO: LOGRARLO Y MANTENERLO

Los lugares más obvios y significativos para la investigación cualitativa en educación son las escuelas y las aulas. El acceso a las escuelas y a las aulas no es algo que se puede dar por supuesto.

Hubo un tiempo en la historia de la educación norteamericana en que era relativamente fácil para los investigadores de las universidades localizar escuelas y aulas en las que recoger datos. El estatus de los investigadores era sustancialmente más alto que el de los profesores, y los profesores, normalmente, ofrecían poca o ninguna resistencia a su entrada. La presencia de los investigadores en las escuelas o aulas solía ser breve, y sus hallazgos a menudo eran tan abstractos que el anonimato de los profesores o los estudiantes estaba bastante bien asegurado. En la mayoría de los casos, lo que se estaba examinando era el experimento, no a los estudiantes o la escuela, y quien asumía la responsabilidad del experimento era el investigador, no el profesor.

En la investigación cualitativa esto no fue así durante mucho tiempo. Los investigadores normalmente no pegan y huyen, sino que se quedan (Becker, 1986). El profesor y la escuela no son durante mucho tiempo abstracciones sin rostro, sino que a menudo son identificables, incluso con seudónimo y, por lo tanto, corren riesgos. Y, finalmente, los profesores son menos complacientes desde que en algún momento tuvieron que soportar decisiones unilaterales que les afectaban. A menudo, su complacencia a colaborar con el investigador se predica sobre un *quid pro quo*; los profesores esperan de manera justifi-

cada una compensación por permitir el acceso de los investigadores.²

Se podría pensar que proporcionar retroalimentación sobre la base de lo que un investigador ha aprendido en una escuela o aula podría ser una práctica estándar y razonable. Esto sucede de manera menos frecuente de lo que deseáramos creer, y por muchas razones. Primero, porque los investigadores suelen centrarse en publicaciones que leen otros miembros de la comunidad investigadora, en lugar de ocuparse de los profesores y los administradores de escuelas, que son quienes hacen posible el estudio. En segundo lugar, por la forma en la que se escriben los artículos de investigación, que frecuentemente es incomprensible para quienes no están familiarizados con la jerga o estadística técnica. En tercer lugar, porque quienes practican la enseñanza suelen esperar poco de los investigadores; a menudo los profesores consideran que el trabajo de los investigadores tiene escasa relevancia —una creencia que parece confirmarse por sus días de estudiante, en los programas de prácticas para profesores—. Para algunos profesores, el motivo de permitir el acceso de los investigadores no es que esperen resultados que les ayudarán a modificar sus propias prácticas, sino que la variedad es interesante y la colaboración con una universidad es un signo de tener miras de futuro.

El resultado final de tales expectativas es que la educación ha sido, y en buena medida sigue siendo, un terreno bifurcado. Los investigadores se apuntan tantos en las publicaciones técnicas, y los profesores se centran en la práctica, prestando poca atención a las revistas de investigación o a los reportajes de investigación, aparte de la utilidad ocasional de sus hallazgos destilados y traducidos para legitimar lo que ya creían. De esta manera, el tema del acceso que estamos considerando es parte de un tema todavía más amplio, que concierne a las relaciones de poder entre los investigadores y los practicantes de la enseñanza. En la mayoría de los casos, los profesores ven a los investigadores en sus escuelas y aulas como intrusos en su medio, en lugar de como colegas con quienes pueden trabajar. Estoy contento de poder decir que este tipo de relación, que todavía es dominante en la relación profesor-investigador, está empezando a cambiar, principalmente como resultado del creciente interés entre los investigadores universitarios en la naturaleza de la

2. Creo que uno de los más importantes desarrollos recientes en la educación norteamericana es el creciente interés por dar a los profesores una voz en las políticas y prácticas que afectan a su trabajo. Tanto el informe de la Carnegie Commission sobre la enseñanza como el Holmes Report subrayan la importancia del aprecio profesional y la autonomía de los profesores. Una consecuencia potencial de este desarrollo podría ser el sentido incrementado de la igualdad entre investigadores de universidad y profesores de escuelas públicas. A medida que crezca tal igualdad, el acceso a las escuelas y las aulas será el resultado de la negociación entre quienes trabajan en las universidades y quienes trabajan en las escuelas. Incluso es posible que veamos una mayor colaboración entre los investigadores y los profesores. Últimamente, los mismos profesores es posible que asuman una responsabilidad principal en su propio orden del día de la investigación y, con un poco de suerte, las escuelas harán posible que los profesores, en tanto que profesionales, sigan esos órdenes del día.

práctica educativa (Atkin, Kennedy y Patrick, 1989) y, en parte, a causa del aumento de autoestima profesional y de la autonomía de los profesores.

El acceso es un tema delicado. Necesitamos el consentimiento de aquellos a quienes estudiamos para realizar nuestro trabajo. Ellos deben comprender, en la medida en que nosotros podamos explicarlo, los propósitos de la investigación y cómo realizará el estudio. Deben saber lo que ellos, en tanto que personas que dan su consentimiento, pueden esperar como resultado del trabajo. Con esto no quiero decir que un crítico educativo o cualquier otro investigador cualitativo esté cualificado, en principio, para explicarle a un profesor de forma precisa lo que se aprenderá. Si los resultados se supieran por adelantado, el estudio sería innecesario. Pero los profesores podrían saber cómo se proporcionará la retroalimentación, si es así, y qué usos se dará a la investigación.

Por supuesto, existe una dificultad especial al surgir tales compromisos en la investigación cualitativa. Dado que el investigador cualitativo dedica un tiempo sustancial al estudio de una situación, y dado que las situaciones humanas cambian, a menudo es difícil saber si los propósitos o intenciones formulados de antemano seguirán siendo relevantes, interesantes o importantes después. Y dado que la investigación cualitativa normalmente desarrolla un enfoque de manera gradual, la claridad del propósito no es su sello en las etapas iniciales de la indagación. De esta manera, para los investigadores es mejor proporcionar una descripción de los propósitos en general, en lugar de una específica, si no por otra razón, porque pueden cambiar las velocidades cuando sea necesario. Esta práctica no implica decepción; implica cierto grado de flexibilidad adecuada y la comprensión de que, en cuestiones tan impredecibles como las escuelas y las aulas, normalmente es difícil saber por adelantado y con exactitud qué asuntos son más significativos en una situación concreta. De esta manera, conseguir el acceso está acompañado de tensión. Por un lado, los investigadores quieren, en la medida que sea posible, ayudar a quienes facilitan el acceso a comprender los propósitos de la empresa y los métodos, tiempos y obligaciones que ambas partes poseen. Por otro lado, en los estudios cualitativos, los investigadores extraen sus claves de lo que surge; no es inusual para los investigadores cualitativos tener sólo una idea general, incluso vaga, sobre las direcciones o el curso de la acción que llevarán a cabo, hasta que se introducen en el escenario. De alguna manera, la forma y el enfoque que un estudio cualitativo puede tomar gradualmente están más cerca de la creación de un collage que de la construcción de un edificio. Un collage terminado depende de decisiones en proceso, hechas a partir de la observación de la configuración que se va revelando. Al construir un edificio se siguen las especificaciones. En un collage, el artista controla las cualidades y las sigue. En una escuela las cualidades «se despliegan» y el investigador cualitativo las ve y las selecciona.

Sin tener en cuenta la impredecibilidad, conseguir el acceso a cambio de proporcionar información a quienes trabajan en el escenario es decisivo. Las formas en las que los investigadores consiguen el acceso varían dependiendo de la situación, pero en un distrito escolar el permiso del supervisor —e incluso a veces del consejo escolar— puede ser necesario. Tal permiso incrementa la posibilidad de que lo proporcionen, en su momento, tanto el director como los profesores. En un extenso estudio de seis institutos (Eisner, 1985c) que yo dirigí, no sólo conseguí el permiso de los supervisores de seis distritos escolares y de los directores de las escuelas, sino que en cada caso pedí conocer a todo el profesorado del instituto para describirles el estudio y pedir su colaboración. Para conseguir el asentimiento del profesorado de manera confidencial en una escuela, envié a cada uno de sus miembros una postal con mi dirección, para que fuera devuelta con su voto de manera anónima. No quería invadir su escuela con un grupo de asistentes de investigación graduados para observar sus aulas sin su rotundo consentimiento —el cual, de hecho, ya se había conseguido.

¿Deben los investigadores cualitativos solicitar el permiso de todo el profesorado antes de empezar el trabajo? No, si el estudio no requiere la participación de todos ellos. La «regla» general es que los investigadores deberían solicitar el consentimiento de aquellos a quienes esperan proporcionar información o quienes van a ser observados. Incluso aquí, es necesario el juicio. Si el contacto es indirecto o muy breve —es decir, una simple conversación durante un rato— tal vez no sea necesario que se solicite el consentimiento de todos para el conjunto del estudio. Los individuos que eligen no proporcionar ayuda pueden expresar sus inquietudes cuando se les pregunte. En el caso que he descrito antes, todos los profesores eran candidatos a la observación; por lo tanto, se solicitó el permiso de todos ellos, y aunque ningún profesor se opuso a ser observado, se hizo de tal manera que yo fui honrado con su solicitud, sin considerar el «sesgo en la muestra».

En otro estudio en el que fui investigador codirector (Eisner y Walker, 1988), el distrito escolar era destinatario de fondos de una fundación, y ésta nos pidió dirigir una evaluación cualitativa del programa. En este caso no solicitamos el permiso especial de cada profesor, ya que proporcionar el acceso era una parte del acuerdo del distrito escolar con la fundación. Diferentes situaciones requieren diferentes criterios y diferentes procedimientos. Sin embargo, la insensibilidad hacia los sentimientos de quienes son observados, sin considerar las invitaciones de las fundaciones, llevan al desastre.

Al solicitar el acceso a una escuela o aula, los investigadores pueden necesitar inicialmente depender del director para la aprobación completa del proyecto o estudio, pero obtener el permiso de los profesores es otra cuestión. En general, los investigadores son el mejor defensor para convencer a los profesores de que el estudio es importante. Es pe-

ligroso intentar conseguir el permiso haciendo que el director u otra persona describa el estudio a los profesores, por varias razones. Primero, porque la descripción quizá no sea exacta. Segundo, el director tal vez no esté entusiasmado con el proyecto. Tercero, las respuestas ofrecidas a las preguntas de los profesores quizá no correspondan con las que habría querido ofrecer el investigador. Y, quizás lo más importante, nunca se sabe qué imagen del investigador tienen los profesores u otras personas. ¿Será este investigador solidario y simpático, u hostil y suspicaz? ¿Existe una acción oculta tras la investigación? ¿«Entiende» el investigador a los estudiantes y a los profesores? La mejor persona para calmar tales temores es el propio investigador. Después de que el director haya dado su facultativa aprobación, el investigador debería hablar directamente con los profesores.

A menudo, durante el curso del trabajo en una escuela surgen dos factores que son fuente potencial de dificultades. En primer lugar, los profesores pueden esperar que el investigador se convierta en una especie de asistente del profesor en el aula; los alumnos, especialmente los jóvenes, también podrían desarrollar tales expectativas. En segundo lugar, los profesores pueden hacer peticiones, a menudo sutiles, para la retroalimentación educativa: «¿Cómo lo estoy haciendo?» o «¿Qué piensas de mi manera de enseñar?».

Normalmente, la manera más sabia de solventar tales situaciones es no acceder a dichas peticiones. Asumir la responsabilidad de ayudar a un profesor puede distraer la atención del investigador para atender a lo que es importante para el estudio; ofrecer una inmediata retroalimentación al profesor es bueno cuando la evaluación es positiva, pero puede ser desastroso para el estudio cuando es negativa. Además, si los investigadores cualitativos están interesados en la manera en que se desarrollan las cosas en circunstancias *típicas*, su presencia en el aula crea cierto grado de atipicidad —el cual sólo se vería exacerbado si actuaran como entrenadores del profesor o como una fuente de aprobación.

Conservar el acceso es tan delicado como obtenerlo. Una manera de mantener el acceso es no olvidar que en ese lugar, en todas las interacciones, los investigadores son los primeros y más destacados estudiantes de la situación: en realidad, cada uno puede ser un dato. El acuerdo con el papel de los investigadores durante el curso de la observación también es importante. Debe dejar claro, por ejemplo, que la razón por la que no pueden ser una ayuda para el profesor no es que quieran evitar el trabajo, sino que se podrían distraer seriamente de lo que necesitan constatar.

Al describir tales entendimientos entre el investigador y el profesor, haré dos observaciones más. Primero, puede haber situaciones en las que acciones como la de ayudar al profesor sean adecuadas y útiles. Nada sustituye al juicio al decidir lo que es apropiado en situaciones concretas. Mis recomendaciones deben interpretarse como generales.

En segundo lugar, la manera como se logran el entendimiento mutuo y los acuerdos entre el investigador y el profesor es muy importante. Los investigadores pueden generar tanto ansiedad como incómoda formalidad al valorar las prácticas de los profesores con una actitud que lleve a un contrato formal y obligatorio: estos contratos deben ser moderadamente claros, adecuadamente generales y personalmente solidarios en lugar de rígidos, formales y altamente específicos. La comodidad interpersonal y la confianza mutua son los elementos decisivos.

El acceso está influido tanto por la manera en la que se valora a las personas como por los entendimientos y acuerdos que se alcancen con ellos. Cada día con más frecuencia, los profesionales de la enseñanza esperan, en la medida de sus posibilidades, algún beneficio de aquellos a quienes han acogido. En otros tiempos, la asociación con un proyecto de investigación universitario estaba concebida para ser pago suficiente por sí misma. Hoy esto rara vez es suficiente. Los acuerdos, como he indicado, necesitan ser tan generales que uno no se vea atado por los propósitos y los procedimientos que se encadenan después de introducirse en el campo de investigación. Sin embargo, deberían ser lo bastante claros como para ofrecer a quienes son observados una comprensión suficiente de en qué está interesado el investigador. Sé que esto es como andar sobre la cuerda floja, pero no puedo proporcionar una especificidad mayor; debe tenerse en cuenta el contexto.

A veces el acceso está condicionado a la revisión de los resultados del estudio por parte del individuo o grupo estudiado. Dado que los estudios cualitativos a menudo se enfocan en escuelas concretas, la reputación de la escuela o de los profesores puede estar en juego. ¿Qué derecho tienen quienes son estudiados, si lo tienen, para revisar el material escrito antes de su divulgación? Aquí nos introducimos en aguas difíciles. Creo que las copias del producto de la investigación se deberían repartir a las partes relevantes antes de que se hagan públicas. Creo que deberían solicitarse su opinión. Creo que el investigador o el evaluador deberían considerar lo que ambos tienen que decir. Pero en el análisis final, la decisión de divulgar o publicar debería ser del investigador. El investigador debería asumir la responsabilidad de lo que se dice, incluso si quienes han sido estudiados no están de acuerdo en cuestiones de hecho o de interpretación.³

3. Algunos investigadores, como MacDonald (1977) y Donmoyer (1990), han abogado por algo próximo a la evaluación «democrática». En este modelo se ofrece a la voz de cada uno una oportunidad de hablar, y el producto de la evaluación final es el resultado de la negociación entre quienes están implicados en la deliberación. Evidentemente, un abordaje de este tipo tiene su mérito. Sin embargo, creo que existe algo llamado pericia y que no todo el mundo la tiene. Todos podemos ser expertos en algún tema, pero no en todos. Creo que en la educación se necesita un lugar para alguien con pericia en describir, interpretar y valorar la práctica educativa. No considero a la pericia antidemocrática o elitista; la considero el resultado del reconocimiento de diferentes tipos de competencias y su adecuada utilización.

Una vez que los investigadores acuerdan dar a otros un poder de veto, su integridad intelectual se compromete —incluso si están equivocados—. Los investigadores tienen el derecho a estar equivocados. Un investigador puede decidir proporcionar a los enseñantes una oportunidad para preparar una réplica, pero dar a alguien más el derecho de aprobar o desaprobar, como una condición para su divulgación, es socavar la competencia del investigador cuyo nombre figura en el trabajo.

Finalmente, con respecto al acceso, es preciso considerar otra dimensión, no porque afecte al investigador que está en ese momento en ese lugar, sino porque afectará a las oportunidades que tengan otros de trabajar en el mismo lugar. Hablo de lo que los practicantes de la acampada llaman «dejar el sitio limpio». El estado afectivo con el que un investigador deja un campo de trabajo —el sentimiento de bienestar y de satisfacción que experimentan los participantes— puede tener una gran influencia sobre si permitirá a otros trabajar allí. En la práctica, se debe prestar especial atención a la cuestión de las relaciones humanas, pero no sólo durante los períodos cercanos a la investigación. Los investigadores deben mantener sus promesas, proporcionar retroalimentación, aclarar su propio papeleo, atar cabos sueltos, expresar agradecimiento y tener especial cuidado con la manera como salen del campo de investigación. Los invitados a nuestra casa que dejan los dormitorios y los baños en un estado de desorden es posible que no sean bienvenidos una segunda vez.⁴

¡Ah!, pero es más fácil ordenar los dormitorios y dejar el cuarto de baño limpio que dejar contento, algunas veces, a un director de instituto o a un profesor. Si, por ejemplo, el director de instituto concede permiso para el estudio, con la expectativa de que lo que el investigador tenga que decir sobre la escuela atraerá acólitos entre quienes lo lean, si el motivo del director fuera político y si los resultados del investigador se inclinasen hacia una dirección opuesta, el director podría perfectamente estar disgustado. Es improbable que incluso un escenario físicamente limpio pudiera recompensar por los daños que ha sufrido la reputación de la escuela y el ego del director. Una manera de evitar un sentimiento así, es que el investigador no diga nada, excepto cosas positivas, sobre la escuela; resumiendo, omitir todo eso no contribuye a una imagen positiva de la escuela. Acceder a tales expectativas podría ser atractivo para con una campaña de relaciones públicas, no conducir a la realización de un estudio cualitativo.

Son cuestiones importantes. Las menciono aquí porque están sobre el terreno. En tanto que opino que los investigadores *educativos* tienen una responsabilidad al valorar los méritos educativos de la práctica, una imagen que sólo ofrece el lado positivo, cuando también hay

4. Estoy agradecido a Alan Peshkin por las profundas observaciones sobre la importancia de dejar el sitio limpio.

otras caras, es una abrogación de esta responsabilidad. Además, la aspiración de ser «neutral» tiene una grieta inherente; no existe la neutralidad, incluso cuando uno decide ser descriptivo. Uno *elige* qué va a describir. Realizar una investigación educativa, especialmente una investigación cualitativa, es tener que encargarse de estos momentos difíciles. Es mejor anticiparnos al resultado, a que nos llegue por sorpresa.

QUÉ HAY QUE BUSCAR: ENFOQUES PREFIGURADOS Y EMERGENTES

Una vez que se ha conseguido el acceso, ¿cómo deciden los investigadores qué hay que buscar en un aula o escuela? ¿A qué vale la pena que presten atención? No existen una respuesta estándar a tales preguntas, aunque es posible identificar —como he hecho en el capítulo 5— dimensiones de la educación que podrían ser candidatas a la atención. Esas dimensiones son la *intencional*, la *estructural*, la *curricular*, la *pedagógica* y la *evaluativa*.⁵ También es verdad que aunque uno pudiera introducirse en una escuela o aula con un objetivo observacional específico, lo que llamo *enfoque prefigurado*, también se podría permitir que la situación hablase por sí misma, es decir, abrir el paso a un *enfoque emergente*.

Por ejemplo, en un enfoque prefigurado un investigador debería decidir buscar las maneras como se fomenta la competitividad o la cooperación en el aula o la escuela. El investigador debería estar interesado en la frecuencia, forma y calidad del diálogo en un tipo de estudios sociales, o en la forma en la que la estructura de la jornada escolar influye en las maneras en las que los profesores organizan sus lecciones. En cada caso se selecciona un enfoque y se convierte en el objetivo principal de la atención del observador. Todo lo que se coloque en ese objetivo es candidato para ser interpretado.

Los investigadores pueden plantearse un enfoque prefigurado de manera independiente o de acuerdo con los profesores o los administradores de la escuela, quienes podrían desear una retroalimentación concreta sobre aspectos de su enseñanza o escuela, acerca de los cuales existe cierto interés o inquietud. Por ejemplo, un profesor podría querer saber si habla demasiado, si proporciona bastante «espacio» a los estudiantes para sus comentarios, o si se trata de manera equitativa a los estudiantes de su aula. Un enfoque así puede servir como objetivo principal de la atención o como una parte de un orden del día prefigurado. Proporcionar retroalimentación sobre los aspectos de la enseñanza que los profesores y los administradores identifican como importantes, puede contribuir de manera significativa al *quid pro quo* que he descrito antes.

5. Existen otras maneras de formular las principales dimensiones de la educación, pero éstas son para mí las más importantes. Para un estudio que utiliza estas dimensiones en el análisis de la educación, véase Uhrmacher (1990).

Cuando existe un enfoque prefigurado, la aparición de lo no previsto puede obtener una atención especial. Uno de mis estudiantes decidió observar a una profesora de inglés de instituto para determinar el tipo de valoración crítica que ella aportaba al análisis de la literatura: ¿estaba su enfoque en la estructura formal de la novela en el tipo de experiencia que genera en los estudiantes, en sus rasgos o género histórico o en su mensaje y relevancia para el mundo de los estudiantes? Durante el curso de la observación se hizo evidente que la profesora utilizó bastante ironía en su enseñanza. No estaba enseñando la ironía en la literatura; la propia profesora utilizaba la ironía como una estrategia pedagógica.

Si consultásemos el *Handbook on Research on Teaching* (Wittrock, 1986) o el *Education Abstracts* (1988), no encontraríamos entradas bajo el epígrafe «ironía en la enseñanza». Simplemente, no se trata de un rasgo que mi estudiante podría haber supuesto, aunque fue un rasgo principal de la realización de su profesora. En este caso, el enfoque se desvió del estudio de la novela a la utilización de la ironía en la enseñanza. La franqueza ante tales cualidades es a menudo muy reveladora. Dicha franqueza lleva a lo que Dewey ha llamado *propósito flexible* (Dewey, 1938), en contraste con la fidelidad hacia un conjunto predefinido de objetivos. Saber cuándo es apropiado cambiar de marcha y cuándo reconocer las sorpresas de la información, conduce tanto a una buena ciencia como a un buen arte.

Aunque se podría comprender por qué un término tan aparentemente improbable como la *ironía* podría no aparecer en el *Education Abstracts*, es más difícil de entender por qué el término *artístico* no aparece en el voluminoso *Third Handbook of Research on Teaching*. Aunque el índice de ese volumen monumental contiene cerca de ochocientas entradas, arte y artístico no se encuentran en ninguna parte, *excepto* bajo la enseñanza del arte, como contraste con el arte de la enseñanza. Su omisión es signo de que lo artístico en la enseñanza y el arte de la enseñanza se han apartado de algún modo de la investigación en la enseñanza.

LAS VIRTUDES Y LOS DEFECTOS DE UN HORARIO DE OBSERVACIÓN

Un horario de observación especifica las variables o dimensiones a las que un observador presta atención. Una vez que se han especificado estas variables o dimensiones, se suelen designar escalas de valoración para acompañarlas: excepcional, bueno, regular, menos que regular e inadecuado, o alguna versión de lo anterior. El observador examina y después marca la casilla adecuada. Si más de un observador hace esto, se puede determinar la fiabilidad de la intervaloración. Para algunos propósitos tal procedimiento puede ser útil. Si lo que se quiere saber es

cuántas veces ha ocurrido algo, lo mejor es un cálculo de frecuencias. El estudio de Roger Shuy de la lección de William Bennett, que aparece en el capítulo 7, es un ejemplo de cómo los cálculos de la frecuencia, a lo largo del comentario interpretativo, pueden ser utilizados de manera inteligente. Pero si se quiere describir o interpretar el significado, la relevancia o la conveniencia de algo, el uso de números u otra señal altamente reduccionista es probable que sea de poca ayuda. Aunque un listado de variables observables, rasgos o dimensiones, se puede formular y utilizar para proporcionar de manera momentánea un informe abreviado, esto no debería inspirar a los investigadores un falso sentido de seguridad en la creencia en que un informe como éste es todo lo que ellos necesitan. En primer lugar, las variables identificadas antes de que los investigadores entren en la escena pueden no ser las más significativas educacionalmente. En segundo lugar, normalmente no es la incidencia de un hecho lo que le otorga significado, sino su cualidad y su relación con el contexto en el que funciona. Considerar la incidencia de los rasgos aislados puede oscurecer en lugar de revelar lo que es importante en el escenario.⁶ En tercer lugar —y esto tiene que ver con el informe, en vez de con el enfoque— la idea de que las cualidades de un aula o una escuela pueden revelarse mediante «lecturas puntuales» es cuestionable, por no decir algo peor.

Teniendo estos argumentos en mente, se puede elegir enfocar la observación del aula sobre los siguientes factores o dimensiones: la calidad de los contenidos que se enseñan, la variedad de formas de representación utilizadas, los tipos de incentivos utilizados, y la calidad y forma del compromiso de los estudiantes. Consideremos cada uno de ellos por turnos.

LA CALIDAD DE LOS CONTENIDOS QUE SE ENSEÑAN

De manera sorprendente, la calidad de los contenidos que se enseñan frecuentemente se abandona en una observación del aula. La razón, creo, es que quienes observan a los profesores a menudo no son especialistas en el tema que éstos están enseñando y, por lo tanto, se centran en lo que hacen el profesor y los estudiantes. Sin embargo, como he indicado antes, la calidad de lo que se enseña es de una importancia crucial. No es válido enseñar un contenido trivial, sin considerar la habilidad de la propia enseñanza: lo que no vale la pena enseñar no vale la pena que se enseñe.

6. Contar la incidencia de los hechos es, por supuesto, una tarea mucho más fácil que apreciar las relaciones entre hechos. Sin embargo, la presencia de algo, independientemente de su relación con los rasgos del conjunto del cual participa, casi nunca es informativa sobre su significado o su valor. Aprender cómo apreciar estas relaciones es uno de los aspectos principales del conocimiento, y aprender a verlas, un éxito primordial del arte.

Al valorar el contenido, también se puede buscar el alcance en el cual lo que se enseña es relevante para las ideas de otras áreas de contenido o para los asuntos y situaciones ajenos a la escuela.

La línea entre el contenido y el proceso no es del todo clara. En realidad, esta línea es difícil de dibujar porque la manera como enseña el profesor y lo que hacen los estudiantes están mediatizados por la actividad mediante la cual los estudiantes construyen los contenidos. Si un profesor de biología enseña de manera que los estudiantes aprendan un conjunto de ideas significativas, mediante un método que requiere que ellos experimenten, es probable que el significado de las ideas aprendidas sea diferente de «las mismas» ideas aprendidas como parte de un ejercicio estudiado en las conclusiones de un libro de texto. Los procesos mediante los cuales se asientan y se comprenden las ideas, que a su vez están influidas por las condiciones de enseñanza, dan significado al contenido aprendido. Por lo tanto, *cómo* se enseña algo y *qué* se enseña, desde una perspectiva experimental, forman parte del mismo conjunto. Se puede prestar atención tanto a lo separable como a lo experiencial, aspectos inseparables del contenido.⁷

LA VARIEDAD DE LAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN UTILIZADAS

El mundo se nos presenta como un conjunto de cualidades que aprendemos con la experiencia. El significado se construye a partir de esas cualidades mediante la virtud de las experiencias que generan sus rasgos. Estas experiencias proporcionan el contenido de las formas de representación que los humanos han aprendido a utilizar para comunicar lo que han experimentado. Estas formas de representación pueden ser visuales, auditivas o kinestéticas, así como discursivas, poéticas, figurativas y numéricas. Su equivalente social son las artes visuales, la música, la danza, la ciencia, la poesía, la literatura y las matemáticas en sus formas varias. Cada tipo de representación enfatiza y hace accesible aspectos concretos del contenido. Lo que podemos comunicar mediante imágenes o diagramas, a menudo es difícil o imposible comunicarlo con palabras, y viceversa. Lo que podemos decir a través de la poesía no puede decirse en prosa (Langer, 1942; Goodman, 1976; Arnheim, 1986). De esta manera, la elección de las formas de representación utilizadas por los profesores para ayudar a los estudiantes a entender, por ejem-

7. Una de las intuiciones más profundas de los educadores progresivos fue su reconocimiento de la importancia intelectual de ayudar a los niños a ver las conexiones entre los medios y los fines. El aprendizaje memorístico fracasa al ayudar a los niños a hacer esas conexiones, y, como resultado, la significatividad de lo que se había aprendido se pierde de manera sustancial. En realidad, se puede argumentar que a menos que los niños entiendan cómo se llega a las conclusiones, no es probable que tengan una comprensión del significado de esas conclusiones.

plo, la guerra civil, puede tener una influencia capital sobre lo que los niños tienen la oportunidad de aprender (Epstein, 1989). Primero, el tipo de significado que los estudiantes pueden obtener está influido por las formas de representación mediante las cuales se construye el significado. Las fotografías de la guerra civil de Mathew Brady y el carácter literario del Gettysburg Address de Lincoln hacen posible tipos únicos de significados. Segundo, los modos de pensamiento que emplean los niños están influidos por los tipos de tareas en las cuales ellos tienen la oportunidad de comprometerse. Cada forma de representación impone sus propios requisitos cognitivos y precisa sus propias habilidades (Eisner, 1982). Los talentos necesarios para leer o para crear una partitura musical o un cuadro abstracto no son los mismos. El talento para leer un informe científico sobre el mundo es, en aspectos importantes, distinto de leer poesía o una novela histórica. Tercero, los tipos de capacidades e intereses que tienen los niños son relevantes para su habilidad al enfrentarse constructivamente con el contenido que alberga una forma de representación. Quienes poseen interés o destreza en el uso de las formas visuales de representación pueden tener ventaja si la presentación del material a la clase se hace de manera visual. La equidad educativa es más posible si las formas de representación son diversas en lugar de restringidas. Si las formas son restringidas, los que tienen aptitudes e intereses afines a la forma enfatizada tendrán una ventaja sobre aquellos cuyas aptitudes se rechazan.⁸

En definitiva, es importante prestar atención al conjunto de formas de representación utilizadas en una clase, debido a los diferentes tipos de significado que cada una proporciona y a los diferentes tipos de destrezas de pensamiento que desarrolla cada una, porque la equidad educativa es probable que se incremente a medida que crece la diversidad de formas. A pesar del trabajo de Epstein (1989) y del desarrollo de la obra de Singer (1990), este área ha recibido poca atención empírica en el contexto de las aulas.

8. Las cuestiones de equidad son aquí de una importancia sustancial. Cuando los programas escolares no revelan a los estudiantes las oportunidades de utilizar formas importantes de representación, niegan a éstos el acceso a los significados que de otra manera podrían poseer. Además, niegan las oportunidades de sobresalir entre aquellos estudiantes cuyas aptitudes e intereses residen en las áreas dirigidas por quienes abandonan las formas. Tales prácticas son profundamente desigualadoras, mientras sea práctica común que las universidades se impongan sobre los estudiantes cuyas aptitudes, intereses y esfuerzos residen en el arte. Muchas universidades no ofrecen a los estudiantes créditos por los cursos que recibieron en bellas artes cuando calculan la nota media de la licenciatura del estudiante. Esto es especialmente irónico, porque muchas de las instituciones que no toman en cuenta los créditos de los estudiantes cuyo trabajo y talento reside en las artes, ofrecen cursos de arte en sus propios campus, para los cuales no sólo ofrecen créditos, sino también una licenciatura académica.

LOS TIPOS DE INCENTIVOS EMPLEADOS EN LAS AULAS

Una de las principales preocupaciones entre quienes enseñan es mantener un nivel adecuadamente alto de motivación por parte de los estudiantes. Una aproximación clásica a cuestiones de motivación es el uso de la zanahoria y el palo. Por lo general, para los niños de enseñanza primaria prevalecen los sistemas de incentivos de la «zanahoria». El elogio del profesor, los puntos a favor, las estrellas y los privilegios especiales se utilizan para motivar y mantener el interés. Consideremos el siguiente ejemplo:

APRENDIENDO POR INTERÉS DE...

En Brenham, Texas, los alumnos de enseñanza media estudian duro para obtener más que buenas notas este mes. Llevarán a casa relojes y bolígrafos grabados.

Un programa de incentivo escolar financiado por los comercios recompensará a los graduados de octavo que hayan mantenido una media de 90 puntos durante 2 años y medio, con un reloj de 120 dólares con esfera especial.

Bajo un programa similar, los mejores estudiantes de sexto y séptimo en el distrito escolar de Brenham conseguirán bolígrafos grabados. Y el estudiante con el incremento más alto en la media del curso también recibirá un reloj.

(Palo Alto, *Times Tribune*, 9 de febrero de 1988)

En contraste, algunos profesores utilizan en las aulas la estrategia del palo, empleando algo llamado disciplina de aversión (1980). El profesor escribe las reglas del comportamiento la pizarra del aula y junto a ellas las listas de penalizaciones por la infracción; este acuerdo es algo parecido a un contrato que los estudiantes no tienen oportunidad de negociar. Al hacer explícitas las reglas y las consecuencias por romperlas, los profesores estandarizan y racionalizan las expectativas y las penalizaciones.

La estandarización y la racionalización de las reglas y sus consecuencias puede, sin embargo, interferir en el aprendizaje sobre la arbitrariedad, la negociación y la contextualización de las acciones. Además, el énfasis de las recompensas y penalizaciones —las «zanahorias» y los «palos»— puede socavar los motivos más profundos y más estables para la acción. Un sistema de recompensa extrínseca, empleado sistemáticamente, puede hacer que los niños se habitúen a la adquisición de la recompensa como el motivo principal para estudiar (Lepper y Greene, 1978). La amenaza de las consecuencias negativas puede conducir al mismo resultado. El truco pedagógico es adaptar las actividades al aprendi-

zaje de manera que los incentivos por el aprendizaje sean intrínsecos a la actividad. Éste no es lugar para hurgar profundamente en asuntos relativos a incentivos para el aprendizaje y sus consecuencias. Baste con decir que el tipo de incentivos que en general se utilizan son consecuentes, y la atención a su forma y efectos es un aspecto importante del estudio de las escuelas.⁹

LA CALIDAD Y LA FORMA DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE

Uno de los hallazgos más comunes y desalentadores en las escuelas y las aulas es que son lugares aburridos (Goodlad, 1984). Mientras nadie espera que las escuelas o las aulas tengan el espíritu constante de un musical de Broadway, la idea de que los estudiantes podrían desperdiciar su infancia aburridos en la escuela debería por los menos hacernos reflexionar. ¿Deben ser las escuelas de esta manera? De hecho, uno de los riesgos más importantes y satisfactorios de la vida intelectual es que sea excitante. Cuando hablamos con personas comprometidas intelectualmente con lo que hacen, hay una sensación inconfundible de excitación en sus voces, en su animación y en la intensidad con la que hablan de su trabajo; en realidad, su excitación es a menudo contagiosa. Para personas como éstas, la satisfacción es intrínseca a su trabajo.

Creo que el análisis y la descripción del compromiso del estudiante es una dimensión importante de la vida en la escuela. Los estudiantes que se aburren con lo que estudian, que son poco entusiastas y reacios a actuar sin recompensa, nos deberían preocupar mucho. Por lo tanto, la atención a la calidad y la forma del compromiso del estudiante es una dimensión no trivial de la escolaridad y hacia ella se debe dirigir justificadamente nuestra atención.

Un índice del compromiso es la actividad voluntaria de los estudiantes. ¿Llegan los estudiantes pronto a la escuela? ¿Prefieren realizar los proyectos en el aula que salir al recreo? ¿Son reacios a marcharse al final del día? ¿Eligen hacer en el aula los proyectos durante sus ratos libres? Incluso una lista tan breve de preguntas sugiere qué gran serie de criterios se deberían tener en cuenta para valorar la calidad educativa de las escuelas o aulas. Normalmente rechazamos tales apreciaciones y

9. En un interesante e importante libro sobre los efectos de la recompensa en los niños, titulado *The Hidden Cost of Reward*, Mark Lepper y David Greene señalan que los niños que reciben recompensas extrínsecas por actividades que de otra manera serían intrínsecamente satisfactorias, tales como un caballete de pintor, es menos probable que se comprometan voluntariamente con dicha actividad que los niños que no reciben recompensas extrínsecas por la misma actividad. Todavía no hemos empezado, creo, a apreciar de manera adecuada los efectos secundarios de los sistemas de recompensa que habitúan a los niños a recompensas externas por su trabajo en la escuela.

consideramos los resultados de exámenes estandarizados como el principal indicador, si no el único, de la calidad educativa. Establecer cómo se sienten los estudiantes en relación con lo que están haciendo, expresado mediante sus acciones, gestos, expresiones y comportamientos, sigue siendo uno de los resultados más fiables y significativos de la escolaridad. Si los estudiantes están desconectados o no les gusta lo que han estudiado, es posible que no se dediquen a ello si no es mediante coacción.

Los candidatos potenciales para la atención de los investigadores en las escuelas y aulas podrían constituir una verdadera lista de lavandería. Aquí identificaré algunos aspectos de la vida de las escuelas y aulas que han sido y podrían ser temas importantes para la observación. Obviamente, esta lista es ilustrativa, no global:

1. Tiempo de espera. ¿Cuánto tiempo proporciona el profesor a los estudiantes para pensar y elaborar sus respuestas a las preguntas que él ha formulado?
2. Tiempo de compromiso académico. ¿Cuánto tiempo se dedica a las actividades inequívocamente académicas (¡a menudo más difíciles de reconocer de lo que se supondría!) durante el período escolar?
3. El carácter de las tareas, preguntas y problemas en los que están comprometidos los estudiantes.
4. El grado en el que se anima a los estudiantes a definir y estructurar sus propios problemas en clase.
5. La incidencia de la discusión, el debate y la argumentación inteligente en clase.
6. La prevalencia, calidad y resultados de las actividades en pequeños grupos.
7. El grado de participación de los estudiantes en la formulación de soluciones a los problemas del desorden en el aula creados por ellos mismos y sus compañeros.
8. El alcance que tiene el uso que hace el profesor de las rutinas que minimizan el tiempo necesario para tratar cuestiones no intelectuales y no académicas.
9. La manera en que los profesores hacen frente a las excesivas demandas sobre su tiempo durante el día escolar.
10. Las relaciones que se establecen entre los diversos temas que cursan los estudiantes y la manera en que los profesores facilitan tales relaciones.

El problema con un listado como éste es que cada tema por sí mismo es una parcela aislada, independiente del marco y la estructura teórica que le otorgarían significado intelectual. Lo que uno decide observar depende tanto del enfoque que se enmarca como de la insistencia del marco sobre el observador. El enfoque se formula deliberadamente,

mientras que el marco se insinúa a sí mismo en la conciencia del observador cuando éste se abre y los rasgos del escenario se imponen. Un *mero* listado, ni goza del beneficio del propósito ni es necesariamente relevante para los rasgos únicos del escenario observado.

FUENTES Y TIPOS DE DATOS

Se puede mejorar el sentido que se da a las escuelas y aulas cuando se presta atención a la variedad de fenómenos que surgen por sí mismos y se establecen las condiciones de las cuales se extrae la información, la cual es improbable que emerja de manera espontánea. También es provechoso buscar información en lugares inesperados. En general, el filón más rico de información se descubre mediante la observación directa de la vida en la escuela y el aula. Lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen, son candidatos principales para la atención. Vivimos en una situación e intentamos, siendo autoconscientes de nuestra propia experiencia y su relación con el mundo fenoménico, dar sentido a la compleja escena social en la que vivimos. Estas observaciones se aprovechan de un tipo especial de percepción.

En circunstancias normales, estar situado en un estado de hechos significa esencialmente que los acontecimientos se filtrarán en nosotros: a menudo no somos especialmente conscientes de cómo vivimos la vida —la experiencia diaria es parte del flujo y reflujo del ser—. Cuando actuamos como expertos es importante que centremos nuestra atención en dos objetivos: uno de ellos son los acontecimientos en sí mismos, el otro es cómo influyen dichos acontecimientos en nuestra experiencia. Obviamente, estos dos objetivos no pueden separarse tal y como he sugerido. Hago esta distinción porque deseo destacar la importancia que posee ser conscientes de la experiencia que tenemos, y relacionarla con las cualidades de la situación. Esta conciencia proporciona la sustancia a partir de la cual se construye la crítica educativa. De esta manera, el tipo de conciencia a la que me estoy refiriendo es un tipo de instrucción autoconsciente. Nuestra experiencia diaria no se caracteriza por un nivel tan elevado de conciencia.

La utilización de las entrevistas

El segundo lugar en importancia para la observación directa lo ocupa la entrevista. Necesitamos escuchar lo que las personas tienen que decirnos acerca de sus actividades, sus sentimientos y sus vidas. ¿Qué siente un profesor al respecto del nuevo sistema de evaluación que ha impuesto el Estado? ¿Espera que afecte a su enseñanza? Si es así, ¿de

qué maneras? Si no, ¿por qué? ¿Cómo eligió otro profesor las actividades que propuso a los estudiantes para interesarlos? ¿De dónde procedían las actividades? ¿Qué hizo con los resultados? ¿Qué relevancia tiene lo que los estudiantes interpretan de su trabajo en clase y qué piensan que es importante del material que están estudiando? ¿Qué hacen los profesores con su tiempo libre después de la escuela? ¿Cuánto tiempo libre tienen? ¿Tienen un segundo trabajo? ¿Lo necesitan para llegar a final de mes?

Es sorprendente cuántas personas están dispuestas a hablar con quienes creen que realmente los escucharán. En general, las entrevistas no necesitan —en realidad no deberían necesitar— ser formales, ser encuentros a modo de cuestionarios programados. El propósito del entrevistador es ponérselo fácil a la persona, tener alguna idea de lo que él o ella quiere saber, pero sin ser rígido ni mecánico en el método. Es más prudente no utilizar una grabadora en la primera entrevista (si es necesario, se debería pedir siempre permiso para hacerlo). Realizar una buena entrevista es, en cierto modo, como participar en una buena conversación: escuchar atentamente y hacer preguntas centradas en los ejemplos y sentimientos concretos en lugar de las especulaciones abstractas, que es menos probable que proporcionen información auténticamente significativa. Pedir a un profesor o a una profesora que describa brevemente su filosofía de la educación es posible que sea más adecuado que las afirmaciones grabadas de una lección de filosofía de la educación de tercer curso. Normalmente, es mejor centrar la atención de los entrevistadores en las cosas que han hecho. A menudo es útil para los investigadores pedir a los profesores que expliquen algo de lo que ellos dicen en clase —la manera en que introducen un tema, responden a los estudiantes o seleccionan una cuestión para discutir.

Las entrevistas pueden realizarse en el lugar más improbable y en el más cotidiano: en vestíbulos, caminando hacia la sala de profesores, en coches, durante el almuerzo, en el aparcamiento, entre clases —de hecho, se suele estar dispuesto a hablar de lo que se piensa o siente en cualquier lugar—. En un estudio cualitativo que realicé (Eisner, 1985c), cada ayudante de la investigación siguió a un estudiante de instituto durante un período de dos semanas, cada día desde las 8.30 hasta las 15.30. Los veintiún estudiantes que se siguieron proporcionaron tanto una dirección como un pasaporte de lo que estaba sucediendo. Los ayudantes de la investigación acompañaron a los estudiantes a la clase y participaron con ellos y sus compañeros en los ámbitos sociales fuera de las aulas. Fueron capaces de conseguir una visión íntima de la escuela a través de los ojos de estos estudiantes de instituto. Mientras los entrevistadores no formales acompañaban a muchos estudiantes, se conseguía la información sustancial de la entrevista. En definitiva, estos estudiantes proporcionaron un acceso inusual a la escuela —a los si-

*delawners**, a los *jocks*** , a los estudiantes de color y a la corriente mayoritaria.¹⁰

Documentos e instrumentos

Otra fuente importante de información sobre las escuelas y aulas son las grabaciones y los instrumentos que frecuentemente revelan lo que las personas no dirían o no pueden decir. Consideremos, por ejemplo, el tipo de exámenes que los profesores realizan o la clase de trabajos para casa que se pide a los estudiantes. Estos instrumentos, a menudo disponibles para los investigadores cuando preguntan por ellos, proporcionan un tipo de definición operativa de lo que valoran los profesores. Presumiblemente, los exámenes son representativos de lo que los profesores creen importante. ¿Qué tipo de contenidos tienen la responsabilidad de aprender los estudiantes? ¿Qué tipo de preguntas se plantean en los exámenes? ¿Qué tipo de respuestas se van a ofrecer y qué respuestas se consideran adecuadas? ¿Cuánta retroalimentación se ofrece a los alumnos? ¿De qué maneras, si las hay, se pide a los alumnos que corrijan sus respuestas? Todas estas preguntas apuntan hacia los datos que más información pueden revelar sobre los incentivos y los valores que se expresan en un aula concreta. Una cosa es declarar las destrezas cognitivas de alto nivel que se valoran, y otra completamente diferente reforzar la memoria mediante los exámenes que las hacen patentes y las recompensan. En realidad, dos de los incentivos más significativos de los valores educativos son los tipos de contenido y los procesos que las hacen patentes mediante los instrumentos de valoración que se utilizan, y los tipos de respuesta que se consideran aceptables. Tales rasgos tienen mucho que decir sobre lo que los profesores y los examinadores valoran y lo que se comunica como importante a los estudiantes.

Al igual que los exámenes, las tareas de los cuadernos de trabajo y los trabajos para casa son ricas fuentes de información sobre el aula. ¿Qué se les está preguntando a los alumnos? ¿Cuánto tiempo es necesario para completar las tareas para casa? Y, tal vez lo más importante, ¿cuánta y qué tipo de retroalimentación proporcionan los profesores a los estudiantes?, y ¿cuánto tiempo deben esperar los estudiantes para ello?

* El término *sidelawner* se refiere a aquellos estudiantes que pasan la mayor parte del tiempo de la jornada escolar en el césped del campus, en lugar de en el aula. Una definición posible, en castellano, sería «quienes hacen novillos». (*N. de los t.*)

** El término *jock* se emplea en Estados Unidos para referirse a aquellos estudiantes más interesados por las actividades deportivas que por las académicas. (*N. de los t.*)

10. Para el informe completo sobre este estudio, véase Elliot W. Eisner (1985c). Véase también Eisner (1985b), concretamente las páginas 256-274, «Playing the School System: The Low Achievers Game», de Barbara Porro.

Este tipo de instrumentos suelen ser mudos, pero en los testimonios reveladores de los profesores hablan de las tareas que creen importantes o las que se sienten obligados a enfatizar. Proporcionan lo que Webb y otros han definido como *medidas discretas* (1981), los sucedáneos indirectos de los valores, las expectativas y las conductas que de otra manera serían difíciles de observar y valorar.

Para que esta identificación de las fuentes de datos específicos se fragmente y se atomice, debería enfatizar que el contexto como un todo es una fuente primaria de información; dentro de él las acciones constituyen un subtexto que puede revelar los significados de lo que las personas comparten dentro de ese contexto. Una cualidad observada o un dato obtenido se convierte en una fuente significativa de información en cuanto a cómo encaja o se relaciona con una constelación más grande de hechos o materiales. En general, los investigadores buscan patrones extensos y, cuando es difícil localizar tales patrones, los sucesos concretos se vuelven significativos por el lugar que ocupan en las configuraciones más pequeñas, más limitadas.

La serie de eventos e instrumentos que pueden utilizarse como fuente de datos está limitada sólo por la sensibilidad y la intuición de los investigadores: los avisos puestos en las aulas y los vestíbulos, los pósters que anuncian acontecimientos próximos, los graffitis, las localizaciones en el campus escolar de diferentes grupos sociales, la disposición de los asientos en el comedor o la sala de asambleas y otros indicadores potenciales se *convierten* en datos relacionados con las cuestiones que plantean y el significado que el investigador les dé.

Los informes escolares, los periódicos y las estadísticas de la comunidad son relevantes en cuanto a los asuntos a los que el investigador se quiere dirigir, y también son fuentes potencialmente reveladoras, ya que generan un contexto en el cual se puede profundizar en el significado. La utilización de múltiples formas de datos, como indiqué en el capítulo 5, tiende a proporcionar el material que contribuye a una investigación creíble. Lo que se considera relevante en un esfuerzo de este tipo depende de las conexiones que seamos capaces de construir. Éstas, a su vez, dependen de la perspicacia y la imaginación.

La imaginación podría parecer algo excéntrico en una sección en la que se describen fuentes de datos relevantes. No es así. La información se *convierte* en dato sólo cuando un investigador es capaz de hacerla significativa. Sin imaginación, nos vemos situados en la «confusión del estruendo», como la describió William James. La imaginación proporciona al mundo categorías nombrables que clasifican lo que de otra forma no se podría experimentar o sería caótico: «Flooding Out» (1961) y «Rules of Irrelevance» (1961) de Goffman; las formas del liderazgo democrático, carismático y autoritario de Weber (1968); la personalidad autoritaria de Adorno (1950), y el ello, el yo y el superyó de Freud (1933) son ejemplos del trabajo de la imaginación al conferir orden y propor-

cionar significado. Estos constructos dan coherencia a lo que, de otra manera, serían trozos y piezas desconectadas. Cuando tratamos de formular estructuras teóricas de manera que éstos y otros constructos «se ajusten», las tareas imaginativas se hacen incluso más grandes. La imaginación —la creación de imágenes— atraviesa la línea desde las relaciones constructivas entre las cualidades componentes «simples», hasta la creación de grandes modelos de mente y cultura. La imaginación es un recurso absolutamente esencial en la conducción de cualquier tipo de investigación. Cuando los datos están desordenados, los procesos estudiados son impredecibles y las contingencias son complejas, la imaginación nos permite dar sentido a la situación. Sin ella, es posible que la investigación sea prosaica; con ella, se hace intuitiva y convincente. Para el ámbito en el cual se formula la teoría —una «ficción», como la llama Geertz (1973)—, la interpretación teórica es una ficción, algo que hacemos para satisfacer nuestra racionalidad y para ayudarnos a seguir adelante con nuestras vidas. En la producción, la imaginación funciona.

Existe otro punto, uno que he citado antes pero sobre el que quisiera reincidir: sobre la imaginación y la teoría en la medida en que afectan a la investigación cualitativa. El tipo de teoría que se utiliza para explicar o interpretar el material cualitativo puede derivarse de una variedad de ciencias sociales y disciplinas filosóficas. Los científicos políticos, por ejemplo, prestan atención a los fenómenos cualitativos e intentan descubrir e interpretar esos fenómenos mediante conceptos que atañen a la ciencia política, como el poder, el tratado, la alienación, el bloque, etcétera; los psicólogos interpretan el comportamiento humano mediante conceptos psicológicos, tales como la fuerza del ego, refuerzo, capacidad, disonancia cognitiva; los antropólogos han desarrollado conceptos apropiados para sus propósitos disciplinarios, tales como aculturación, costumbres, familia, familia nuclear, étnico y ético, y cosas por el estilo. Lo mismo puede decirse de la teoría educativa en aquellos pocos lugares en los que los educadores han acuñado términos que únicamente se adaptan a los fenómenos educativos: *turno de palabra*, *estrategias de conversación* (Flinders, 1987), *evaluación de puntuación libre* (Scriven, 1973), *resultados expresivos* (Eisner, 1969), etcétera.

Por lo tanto, los fenómenos cualitativos pueden interpretarse utilizando diferentes estructuras localizadas en diferentes campos, normalmente con diferentes propósitos. La importancia de estas teorías o estructuras no es sólo que proporcionan un conjunto de lentes a través de las cuales cabe interpretar lo que se ha descrito, sino también el ámbito en el cual son una parte del mapa cognitivo del investigador y guían el curso de la investigación. Tendemos, como he indicado antes, a buscar lo que sabemos cómo encontrar. Lo que sabemos cómo encontrar está bajo la influencia de los instrumentos que hemos aprendido a utilizar. A este

respecto, la teoría está entre los instrumentos más útiles que poseemos, incluso cuando no está preparada para ocuparse de las particularidades del campo en el que trabajamos.¹¹

CIFRAR, ORGANIZAR Y CODIFICAR

Desde el principio me he visto obligado a decir que en una indagación cualitativa *los números están bien*. Quiero decirlo una vez más: los números están bien. Mi énfasis se debe a la extendida creencia de que los estudios cualitativos en general y la crítica educativa en particular no pueden utilizar los números —que no se permite ningún cálculo.

Éste *no* es el caso, aunque un estudio que no incluya *nada* excepto cualidades calculadas o medidas no sería un estudio cualitativo. La manera como se representan las situaciones es crucial, pero decir que necesitan traducirse vívida e interpretativamente no es decir que los números no puedan jugar ningún papel en la investigación cualitativa. Si los fenómenos se tratan mejor mediante números, el investigador debería utilizar los números. Si algunas cosas es mejor medirlas, deberían medirse. Si el investigador quiere saber algo sobre la relación entre la etnicidad o la raza y el fracaso escolar, los gráficos serán útiles —y los gráficos precisan números—. Al determinar el porcentaje de marginados, los investigadores deben utilizar los números. Sin embargo, cuando tales rasgos predominan el estudio no es un estudio cualitativo, sino otra cosa. Esto no es pecado: simplemente, no es investigación cualitativa.

El sentido de utilizar métodos cualitativos para traducir e interpretar el mundo educativo es que permite a los investigadores decir lo que no puede decirse mediante números —o al menos no puede decirse de la misma manera—. Pero éste no es un argumento contra los números. De hecho, la utilización de los números donde es apropiada en una investigación cualitativa a menudo da a los lectores el sentido de que los investigadores fueron reflexivos en cuanto a sus métodos y no doctrinarios. Pero si un investigador quiere descubrir o interpretar el carácter y el significado de, por ejemplo, un jardín de infancia para alumnos y profesores, la observación y la entrevista pueden ser métodos adecuados, y la descripción e interpretación cualitativas los vehículos más apropiados.

También quisiera decir explícitamente que las fotografías, cintas de vídeo y películas pueden ser muy útiles para mostrar cómo es una situación. Pero rara vez vemos fotografías en informes de investigación.

11. La teoría, necesariamente, no puede abarcar de manera adecuada la particularidad. Las particularidades son específicas e idiosincrásicas, y la teoría es general e ideal. La teoría es útil como guía, como regla empírica, pero fallará de forma inevitable para proporcionar una adecuación perfecta entre las nociones generalizadas y las relaciones y las aulas, los profesores y los hechos concretos con los que deben tratar los profesores e investigadores.

El *American Educational Research Journal* ha publicado sólo dos fotografías en todos los artículos aparecidos en los últimos veinte años (Levin, Shriberg y Berg, 1983; Mastropieri, Scruggs y Levin, 1987). La presencia de fotografías en otras importantes revistas de educación, tales como el *Harvard Educational Review*, *The American Journal of Education* o *Teachers College Record* es igual de rara. La norma es números y palabras. Recordemos el principio: utiliza lo que necesitas utilizar para decir lo que quieres decir. Las fotografías y las películas pueden decir cosas que no sólo requerirían páginas y páginas de palabras para ser descritas, sino que, al final, podrían no quedar descritas de la manera adecuada con las palabras. Para mostrar cómo es un aula, una excelente foto hará mucho más que el mejor de los textos.

Es interesante anotar que, aunque los recursos visuales se utilizan muy rara vez en revistas de investigación si esos recursos visuales son fotografías, se considera correcto utilizar historiogramas, líneas de tendencia, diagramas de dispersión y organigramas. La información cuantitativa que se muestra visualmente en gráficos parece científica y aceptable. Sin embargo, al aceptar historiogramas y similares, los editores reconocen de manera implícita que cierta información se retrata mejor visualmente que mediante números y textos. De hecho, las empresas de ordenadores explotan la capacidad de sus productos y sus programas para mostrar los datos en colores vivos, para crear hojas de cálculo, gráficos de sectores y gráficos de todas las variedades imaginables. Aquí también existe un reconocimiento de que el suministro de información puede realizarse y, de muchas maneras, hacerse posible a través de exposiciones visuales (Tufte, 1983).

Algunos antropólogos han reconocido la importancia de las fotografías y las películas en la investigación. Margaret Mead y Gregory Bateson colaboraron muy pronto en sus carreras en la realización de películas (Bateson y Mead, 1952, 1954), y los antropólogos contemporáneos como Hockings han tratado lo que se conoce como antropología visual (1975).

Las fotografías, los vídeos y las películas tienen un potencial enorme para ayudarnos a ver una escena y pueden proporcionar el material bruto para la interpretación y el análisis. Su ausencia general de las publicaciones de investigación educativa y de las conferencias nacionales dedicadas a la investigación y evaluación en educación está cambiando lentamente —muy lentamente—. El rechazo de tales recursos potencialmente poderosos se debe a la costumbre de las normas antiguas y a las limitadas perspectivas de la naturaleza del saber. A medida que estas perspectivas se amplíen, será cada vez más aceptable realizar un estudio de tesina o un estudio de posgrado cualitativo en los cuales el núcleo del trabajo sea una película o una cinta de vídeo, acompañados de un texto interpretativo. En algunos lugares (la Stanford University School of Education es uno de ellos) esto ya se acepta, pero en la actualidad sólo unos pocos estudiantes realizan un trabajo de este tipo (McCutcheon,

1976; Jones, 1982). A medida que seamos más conscientes de la manera en que los humanos procesan, almacenan y recuperan la información, y a medida que cada vez apreciemos más las contribuciones de diferentes formas de representación de los significados que producimos, el uso de las fotografías, vídeos y películas será, estoy seguro de ello, explotado cada vez más en el futuro.

Antes he indicado que las anotaciones y, a veces, las grabaciones son instrumentos importantes para llevar a cabo una investigación cualitativa. Deseo reiterar su importancia aquí. No sólo son importantes, son cruciales. Proporcionan los avisos, las citas, los detalles que contribuyen a una descripción creíble y a una interpretación convincente. Lo que los investigadores recogen cuando toman anotaciones depende inicialmente de su capacidad para percibir lo que es significativo y significativo: aquí vemos también la acción de la imaginación en funcionamiento. Lo que es significativo no se anuncia a sí mismo para que sea oído por todos. No lleva una placa de identificación. La tarea del observador es tanto ver como recordar. Las anotaciones son una manera de recordar. Si tratamos de grabarlo todo, es posible que no veamos nada, y, en cualquier caso, no deseamos obtener una crónica o un informe en directo de la «realidad». *Eso* podría abrumar al lector y probablemente confundir al escritor.

Una manera de decidir qué se ha de registrar es decidir antes de entrar en la clase en qué centrarse. En gran medida, la especificación previa de los enfoques descrita anteriormente es bastante útil para resolver este problema. Sin embargo, con un enfoque emergente se determina la significación extrayendo de las interacciones aquello que cuenta, dado el marco de referencia, la teoría, el sistema conceptual o el conjunto de valores que el observador lleva a la escena. La cuestión aquí es que percibir lo significativo es un logro cognitivo; en realidad, esto es lo que distingue al experto del aficionado. Los expertos saben qué deben rechazar (Berliner, 1988).

Una manera común de llevar un registro escrito es dividir una página en mitades verticalmente y hacer en un lado una lista de en qué momento ocurre lo que se cree importante —esto proporcionará cronología— con comentarios interpretativos al lado de lo que ocurre.

Los investigadores pueden incluir también, en tales comentarios, cómo se sienten frente a lo que han visto, es decir, qué emociones genera la situación en ellos y por qué. Tales comentarios pueden utilizarse como fuentes de interpretación, aunque es importante recordar que, en prácticamente todos los casos, la historia que se cuenta no es sobre los investigadores, sino sobre la situación que han experimentado. Ésta es la principal diferencia entre proporcionar un informe autobiográfico y uno que describa los rasgos y el significado de la situación estudiada, incluso aunque la biografía de cada cual sea, de manera inevitable, una parte de cualquier situación que se describa.

SELECCIONAR UN ENFOQUE Y CONSTRUIR UN ARGUMENTO

Los estudios cualitativos de aulas, profesores y escuelas se transmiten normalmente mediante historias. Es decir, los autores tratan de crear un cuadro de la situación, la persona o la comunidad que han estudiado. Desde el momento que no todo lo que han visto es utilizable, y desde que incluso una cámara que diese cuenta de la escena en tiempo real sería menos útil, el problema de encontrar un enfoque y seleccionar y organizar lo que se ha dicho es crucial. ¿Cómo tiene que tomar un investigador los hechos ocurridos en tiempo real y reducirlos a lo que Lightfoot (1983) llama «un retrato» y que yo llamo una crítica educativa de lo que el observador —en mi caso, el experto en educación— ha experimentado? Ésta es una tarea de cuentacuentos, y al contar cualquier cuento el tema, el argumento y el punto de vista son importantes consideraciones.

Un formato que se utiliza para este propósito es la formulación de temas, de aquellos mensajes recurrentes contruidos a partir de los hechos observados. La identificación de temas requiere investigadores que destilen el material que se tiene que reunir. Las anotaciones y transcripciones de las entrevistas y fichas en las cuales se han escrito las ideas y comentarios pueden utilizarse más o menos inductivamente para generar categorías temáticas. Una de mis alumnas realizó un estudio sobre un aula de instituto y utilizó los siguientes dos temas para destilar las conclusiones principales de su crítica educativa:

Mensajes de los niños
Mensajes a los niños

Al escribir sobre las dinámicas de los encuentros, Erving Goffman (1961) organizó su material en los siguientes temas:

Juegos, recreación y jugar
Compromiso espontáneo
Relajación y tensión
Incidentes
Saturación
Estructura y procesos
Membrana de interacción
Conclusiones

Al escribir sobre sus experiencias en el estudio de una escuela fundamentalista cristiana, Alan Peshkin (1988) empleó los siguientes temas:

El conjunto, el autor, los tiempos
Los dictados de la doctrina
La llamada a la enseñanza

Escolaridad a través de la espiritualidad
El impacto de la ortodoxia
Estructura organizada de la verdad
La estructura del control
Costos y beneficios

Todas estas categorías representan esfuerzos por destilar los temas principales que proporcionarían una estructura al trabajo escrito. En esta estructura los autores seleccionan el material que utilizarán después para iluminar los temas que han formulado. Para hacer esto bien, los autores deben construir lo que es esencial y utilizar suficiente descripción para conseguir que el contenido temático sea vívido. Los temas también proporcionan estructuras para la interpretación y valoración de los hechos descritos.

En el proceso de retratar la situación, es importante que el momento del trabajo escrito no se pierda. Muchos escritores novatos tratan de proporcionar un detallado informe objetivo de los hechos. Esto se hace en nombre de la verosimilitud. Sin embargo, una valoración de este tipo conduce a menudo a un embotamiento, a una crónica exánime. La tensión debe mantenerse en los informes para que se haga justicia a la situación tal y como se la ha visto, y debe tener la calidad literaria necesaria para mantener la atención y el interés de los lectores, sin violar una imagen imparcial y creíble de la situación. Ninguna narración que pretenda retratar la experiencia de la vida puede ser idéntica a la propia experiencia; edición, énfasis y rechazo mediante la selección están ineludiblemente en juego. Por lo tanto, no buscamos un espejo, sino un relato, una revelación o un retrato de lo que pensamos que es importante decir sobre lo que hemos llegado a saber. Esta narración debería sostenerse sobre la evidencia, estar corroborada estructuralmente y ser coherente, pero no puede ser un listado incorpóreo de lo que alguien hizo o vio. Necesita tanto una forma como un argumento, necesita tener un propósito. Las estructuras temáticas derivadas inductivamente del material que los investigadores han reunido y de las observaciones que han hecho pueden proporcionar los ejes conceptuales a partir de los cuales se puede contar el relato. Las historias contadas acerca de estas situaciones temáticas pueden utilizarse después como material para un sumario al respecto del relato en su conjunto.

Al trabajar con la metáfora de un «cuento» intento enfatizar la importancia de la destreza de comunicar significado a través de modos literarios, expresivos. Es difícil sobrestimar la importancia de la forma del lenguaje utilizado y de las estructuras persuasivas empleadas por los escritores no sólo en las humanidades, sino también en las ciencias sociales. Los hechos no simplemente se descubren, también se seleccionan o construyen. Si se está de acuerdo con Nelson Goodman (1978), los hechos se fabrican. Su interpretación y colocación en forma de texto, inclu-

so de uno que tenga pretensiones literarias, son consecuentes. Incluso en los informes llamados objetivos, los elementos retóricos funcionan. La retórica es el arte de la persuasión, y los hechos por sí solos rara vez son suficientes para persuadir. Deben expresarse en forma de relato, ese relato tiene una estructura, y esa estructura tiene un ritmo, una coherencia y un propósito. Los relatos sin estructura, ritmo, coherencia y propósito, simplemente no se leen —y si se leen no persuaden—. No existe relato de este tipo, ya que los relatos deben tener estructura. La tarea es hacer justicia a la situación y reconocer que todos los relatos, incluso los de las ciencias naturales, están fabricados, es decir, son productos.

Las estructuras temáticas son una manera de seleccionar un enfoque para un reportaje. Otra es organizar los hechos de manera temporal. En este proceso, los hechos se colapsarán de manera inevitable. El ámbito en el cual esto ocurre depende del nivel de minuciosidad que desee proporcionar el investigador y de la cantidad de datos de los que disponga para trabajar con ellos. Un estudio de cuatro meses en una escuela puede describirse en treinta páginas o en trescientas. ¿Cuánta reducción es demasiada? ¿Cuánta minuciosidad es suficiente? No hay una sola respuesta descontextualizada posible. La elección depende de los propósitos del autor y de las funciones del relato. En un informe cronológico notamos cómo fluyen los hechos. Esto puede ser o no importante, dependiendo de lo que el autor quiera decir. Para ofrecer a los lectores una sensación de un día en la vida de alguien, el autor necesitará comunicar el fluir de ese día. Ted Sizer, en el capítulo introductorio de *Horace's Compromise* (1984), hace un trabajo magistral al retratar un día de Horace Smith, desde el momento en que se pone a trabajar después de la escuela echando una mano en la licorería de su cuñado. Para desarrollar esta imagen, el tiempo es importante, y Sizer ofrece el sentido del tiempo. En unas escasas treinta páginas llegamos a conocer al personaje central del libro de Sizer. Horace se vuelve persona, y a través de él nosotros aprendemos lo que significa ser un profesor de instituto.

Otra manera de organizar el material es seleccionar un día o un episodio corto, que sea lo suficientemente representativo y rico para funcionar como vehículo de interpretación, valoración y temática. John Fielders (1983) utilizó este argumento en su estudio del superintendente de una escuela de una gran ciudad. Siguió y observó al superintendente durante tres meses, tomó apuntes detallados, recogió materiales varios, pero seleccionó un día en la vida del superintendente —desde las 8.45 hasta las 11 de la noche— como una forma de describir de qué manera se comportaba con sus subordinados, cómo utilizaba la información para mantener el poder y el control, negociaba a su tiempo las solicitudes, delegaba responsabilidades, etcétera. El día —un solo día en la vida de un ejecutivo— se convirtió en la estructura para un relato vívido y esclarecedor.

Lo importante es señalar que Fielders no podría haber escrito un estudio muy extenso de un día en la vida de un superintendente de escue-

la si no hubiera pasado tres meses siguiéndole y observándole. Esto se consiguió gracias a su comprensión del contexto de la persona concreta y de los hechos ocurridos en cualquier período determinado, más allá del significado superficial. El significado que Fielders fue capaz de crear se derivó de su sensibilidad frente a la situación y al propio hombre, y esto, a la vez, se mejoró mediante lo que el escritor fue capaz de aprender durante sus tres meses de observación.

¿CUÁNTO TIEMPO ES SUFICIENTE?

Una de las preguntas que se plantea con más frecuencia sobre la crítica educativa es: «¿Cuánto tiempo necesito pasar en una escuela o un aula?». De nuevo desearía poder proporcionar una respuesta concreta, cierta, o un algoritmo para calcular períodos óptimos de observación. Pero no puedo. Alan Peshkin pasó dieciocho meses viviendo en la casa de un cristiano evangélico mientras estaba estudiando una escuela evangélica (1986). Sarah Lawrence Lightfoot (1981a, b), Philip Jackson (1981a, b, c) y Tom Barone (1983) pasaron de tres a cinco días en las escuelas sobre las que escribieron. ¿Cuánto tiempo es suficiente? Si se tiene una aguda percepción, nunca demasiado. Si se puede entender la escena con rapidez, siempre está bien que sea lo menos posible. La cuestión no es tanto la cantidad de tiempo como la calidad de la evidencia que el investigador tiene para apoyar descripciones, interpretaciones y valoraciones. El más experimentado requiere, por regla general, menor tiempo de observación. Los expertos pueden leer una situación con más rapidez que los novatos.

Al decir esto no estoy argumentando a favor de los comandos de asalto rápido a los que Rist (1980) define como «etnografía de guerra-relámpago». El tiempo para comprender una situación es importante, pero cuánto tiempo se tarda depende de la perceptividad y de la experiencia del observador, y del grado de sutileza de la situación. *En general*, para investigadores principiantes, dos semanas en un aula o cuatro semanas en una escuela, a tiempo completo, o casi, es lo razonable. Cuando se recuerda que quienes evalúan a los profesores a menudo pasan menos de una hora en una aula, dos semanas a tiempo completo no parece demasiado poco. De nuevo la cuestión principal no es el tiempo *per se*, sino la calidad de la evidencia para apoyar las observaciones.

LA UTILIZACIÓN DE LOS APÉNDICES

Para concluir este capítulo, comentaré el uso de un apéndice en un estudio de investigación cualitativo. Es una invención maravillosa, por ninguna otra razón que para proporcionar un lugar en el cual los textos me-

canografiados, las notas sobre el terreno, los cuestionarios, hojas de respuestas y otros materiales varios utilizados en el estudio pueden mostrarse. Aunque parte de este material podría integrarse de manera adecuada en el cuerpo del estudio, la mayor parte podría distraer y romper la continuidad que un buen estudio cualitativo debería poseer. El apéndice viene en nuestro rescate. Los lectores pueden querer saber qué incluía el cuestionario, qué dijo el profesor cuando fue entrevistado, o podrían querer ver ejemplos de los trabajos para casa y de los exámenes puestos por el profesor. Un lector podría querer saber cómo era el ensayo del estudiante A o C y el tipo de comentario que el profesor hace a cada uno.

Si, por ejemplo, el tema de un estudio es un libro de texto, su calidad visual y el carácter de su prosa podrían ser importantes para que los vea el lector, y los ejemplos de páginas y textos podrían ser de ayuda. Los ejemplos se podrían localizar perfectamente en el apéndice. Un apéndice también puede contener algo del ambiente del escritor y una visión de la educación que sea relevante para el estudio.

Normalmente no se espere que los psicólogos cognitivos o conductistas proporcionen un estatuto biográfico en los apéndices de sus obras, en tanto que se asume que sus métodos son, en cuanto al procedimiento, tan objetivos que su vida subjetiva no tiene cabida, si no es como «contaminación». En el trabajo cualitativo, los antecedentes del investigador pueden influir en la manera como se describe, se interpreta y se valora la situación; por lo tanto, saber quién es el investigador y de dónde viene no es del todo irrelevante. La cuestión aquí es —la cuestión de fondo— que, en el tipo de trabajo descrito en este libro, la biografía personal es uno de los instrumentos con los que trabajan los investigadores; es el instrumento principal a través del cual se crea el significado y se expresa la interpretación. No es una interferencia, es una necesidad. Y ya que reconocemos que la naturaleza de esta biografía influye en cómo se verán y describirán las cosas, la información sobre el autor es bastante adecuada.

Un apéndice también puede describir los métodos que el investigador ha empleado en el estudio. Probablemente, uno de los mejores ejemplos de tal descripción se encuentre en la segunda edición de *Street Corner Society* (1961), de William Foote Whyte. En ese texto, Whyte mira con objetividad el relato que narra sobre italianos de clase trabajadora en Boston, un relato que se ha convertido en un clásico de la literatura de investigación cualitativa, e introduce al lector en los antecedentes de su estudio, cómo lo comenzó, cómo obtuvo los datos y de qué manera los utilizó para escribir el libro. El apéndice de Whyte es un relato muy útil del método.

En cierta forma, un apéndice puede considerarse una manera de mostrar los ingredientes y los instrumentos utilizados para construir la narración que el lector acaba de leer. Éstos son mis anzuelos, mi red, mi caña; aquí están las muestras del trigo, las cáscaras y la fruta que utili-

cé para hacer la comida que acabas de tomar. Aquí tienes una viñeta de mi ambiente —dice algo sobre de dónde vengo y qué me preocupa—. Todos estos recursos fueron importantes para realizar el estudio. Yo te los muestro para que puedas alcanzar una mejor comprensión de qué hice y cómo lo hice.

Dado el hábil uso de los métodos descritos más arriba, ¿proporciona el estudio de casos sólo un saber parcial, o tiene ese estudio lecciones más amplias, más generales que enseñar? Ahora trataremos esta cuestión.



Capítulo 9

¿TIENEN LOS ESTUDIOS DE CASO CUALITATIVOS ALGO QUE ENSEÑAR?

La poesía es algo más filosófico y de más importante trascendencia que la historia, dado que sus afirmaciones son de la naturaleza en lugar de universales.

ARISTÓTELES

Lo concreto es siempre algo más que una competición por lo universal; lo universal siempre tiene que acomodarse él mismo a lo particular.

GOETHE

LA IMAGEN CANÓNICA

Es de conocimiento común que, en una investigación, la capacidad de generalizar depende de un proceso estadístico a través del cual se selecciona de forma azarosa una muestra de la población. La idea es que si la selección se realiza genuinamente al azar, cualquier cosa verdadera de la muestra será también verdadera, dentro de ciertos límites de probabilidad, para la población de la cual se ha extraído la muestra. A través del desarrollo de estadísticas inferenciales, están realmente disponibles procedimientos adecuados para seleccionar y analizar las muestras, de manera que se permita a los investigadores extrapolar lo que han aprendido a un mundo más amplio. La mayoría de los programas de prácticas de investigación enseñan a los estudiantes la lógica de tales métodos y cómo emplearlos. No sólo el muestreo, sino el muestreo *al azar*, es la piedra angular sobre la que se construyen las inferencias estadísticas. Tales inferencias, en general, se vuelven más fiables a medida que el tamaño de la muestra azarosa se incrementa y los parámetros de la población de la cual se ha extraído se entienden mejor. A partir de tales presupuestos sobre la generalización, ¿qué vamos a hacer con el caso $N=1$? Si las muestras deben ser azarosas y si el tamaño de la muestra provoca una diferencia, ¿cómo consideraremos los estudios cuyos temas no están seleccionados al azar ni son demasiado amplios? El estudio del caso concreto, después de todo, no tiene por qué ser más pequeño.

Aunque la lógica del muestreo azaroso es impecable, también es claro que en nuestra vida diaria no tomamos muestras al azar para gene-

realizar. Aunque, de hecho, aprendemos lecciones «de la vida», de acontecimientos que están tan lejos del azar como puedan estarlo. Además, estas lecciones aprendidas *ad hoc* no son, por así decirlo, estudios de caso singulares, unidades constitutivas de la muestra al azar. ¿Sobre qué bases hacemos generalizaciones y aprendemos lecciones? Y, ¿qué lecciones podemos aprender de las experiencias no azarosas, $N=1$, que tenemos diariamente?

Para responder a estas preguntas necesitamos examinar el significado de «aprender lecciones», el significado de la generalización y el significado de un concepto antiguo y venerable, tan apreciado por los teóricos del aprendizaje como por los educadores: la *transferencia*.

¿QUÉ SIGNIFICA GENERALIZAR?

La generalización puede considerarse no sólo como ir más allá de la información dada (Bruner, 1973), sino también como la transferencia de lo que se ha aprendido de una situación o tarea a otra. Yo combino la generalización y la transferencia, porque la transferencia siempre requiere más que la aplicación mecánica de un conjunto de destrezas, imágenes o ideas de una situación a otra. Si dos situaciones o tareas fueran idénticas, la necesidad de generalizar sería nula. Se podría necesitar sólo transferir incluyendo todo lo que se hubiera aprendido en la situación A a la situación B, algo así como trasladar un camión de mudanzas de un lugar a otro. Pero éste no es el caso. Las destrezas, imágenes o ideas se aplican a situaciones que nunca son idénticas; algunos rasgos de la situación siempre difieren. Por lo tanto, la transferencia es un proceso que tiene rasgos generalizantes.¹ Una persona debe reconocer la similitud —que no la identidad— entre una situación y la siguiente, y después realizar la inferencia adecuada. De hecho, podemos incluso pensar el propio aprendizaje como *requiriendo* transferencia, en tanto que no nos sería posible decir que alguien ha aprendido algo a menos que esa persona pueda, de hecho, demostrar que tuvo lugar el aprendizaje, y mostrándola en situaciones diferentes a la situación en la que inicialmente tuvo lugar dicho aprendizaje.

Una diferencia necesaria entre dos situaciones es, por supuesto, el tiempo. Pero casi siempre existen diferencias significativamente más complejas y sutiles con las que los individuos deben tratar. La capacidad para generalizar destrezas, imágenes e ideas de manera adecuada a través de las situaciones representa una forma de la inteligencia huma-

1. David Berliner fue el primero en sugerirme que el proceso de generalización es inherente a todo aprendizaje. Estoy en deuda con él por su aguda intuición, la cual ha proporcionado las bases para esta sección de este capítulo.

na. Algunas situaciones se parecen, pero no son idénticas, y otras que no se parecen lo son. Por supuesto, todo esto depende de la perspectiva con la que uno se acerca a la escena. Saber qué perspectiva adoptar, para qué propósito, es parte del proceso generalizador, y esta capacidad humana es particularmente relevante para valorar las utilidades de los estudios de caso cualitativos.

Esta línea de razonamiento sugiere que la generalización estadística, basada en la selección al azar, es un caso especial de un proceso más general, que hace posible la adaptación del organismo a su contexto. Si cada nueva situación requiriese un repertorio completamente nuevo, no sería probable que los humanos pudiesen sobrevivir.

EL CONTENIDO DE LA GENERALIZACIÓN

Podemos pensar no sólo en el proceso de generalización, sino también en el «contenido» generalizado. Exactamente, ¿qué es lo que se aprende y utiliza? Identificaré aquí tres importantes formas de aprendizaje que han sido discutidas por psicólogos del desarrollo como Jean Piaget (Piaget e Inhelder, 1964) y Jerome Bruner (1964). A pesar de deducciones que afirmen lo contrario, estas formas de aprendizaje no son de ninguna manera ni jerárquicas en importancia cognitiva ni están restringidas a la juventud.

Lo que se generaliza es lo que se aprende, y para nuestros propósitos esto puede considerarse como a) destrezas, b) imágenes y c) ideas. En términos brunerianos (Bruner, 1961) corresponden a los aspectos *representativos*, *icónicos* y *simbólicos* de la cognición humana.

Las destrezas generalizan en la medida en que se aplican. Estas destrezas pueden estar arraigadas en las formas de realización a las que, a veces, también nos referimos simplemente como destrezas «manuales» y a aquellas destrezas que nos permiten hacer discriminaciones tamizadas entre las cualidades que constituyen un campo perceptivo complejo y sutil. Una destreza no es simplemente algo que hacemos físicamente, es algo que requiere reflexión cuando se lleva a cabo. Nada puede realizarse diestramente sin reflexión.²

Utilizo en este contexto el término *destreza* para propósitos analíticos. Necesitamos tener presente que la imaginación y la acción son manifestaciones del pensamiento, y que el nivel de competencia con el que se utilizan refleja el tipo y la calidad del pensamiento que las ha hecho

2. A menudo parece que la realización diestra se lleva a cabo sin reflexión. No creo que esto pueda suceder así. Incluso en las formas más rápidas de procesamiento de información, la cognición tiene su función. Sin el compromiso de la mente no puede haber elecciones y la acción queda reducida a una mera conducta. La mente mediatiza la actividad, incluso en su forma más veloz.

existir. Para nuestros propósitos, aprender a ver y aprender a escribir sobre lo que hemos visto son importantes destrezas generalizables (por lo tanto, formas del pensamiento).

Las imágenes también son generalizaciones. Las imágenes se construyen a partir de nuestra transacción con las cualidades empíricas. Estas cualidades surgen en el cine, la fotografía, la pintura, los diagramas, las melodías, los movimientos y cosas parecidas. Las imágenes también surgen de palabras cuyas formas y contenidos tienen la capacidad de generar imágenes. De esta manera, por ejemplo, nuestra imagen personal de la belleza femenina, de la masculinidad, del patriotismo y de la debilidad moral están influidas por las imágenes públicas que nos encontramos. Nos apropiamos imágenes en tanto que las generalizamos, y estas imágenes, una vez interiorizadas, no sólo ejemplifican, sino que también proporcionan los parámetros para ver y clasificar (Neisser, 1976). Resumiendo, las imágenes tienen una poderosa función instrumental. Esta función es una expresión de su capacidad generalizadora.

Esta capacidad generalizadora de la imagen es la que nos dirige a buscar ciertas cualidades de la vida en el aula, rasgos de la enseñanza, o unos aspectos de la discusión en lugar de otros. Una vez que obtenemos imágenes de la excelencia en estos ámbitos, las aplicamos a otros aspectos del mundo en los que creemos que son relevantes.³

Para la investigación cualitativa, esto significa que la creación de una imagen —un retrato vívido de la enseñanza excelente, por ejemplo— puede convertirse en un prototipo utilizable por los profesores en la educación, o para valorar la enseñanza. Dado que la escritura cualitativa es a menudo vívida y concreta, su capacidad para generar imágenes es especialmente poderosa. Pero incluso las ideas teóricas están basadas en imágenes. Las ideas desarrolladas por Max Weber (1968), por ejemplo, sobre los estilos de liderazgo autoritario, democrático y carismático, tienen el carácter de imágenes. En un pasaje al respecto de su libro *Sociology as an Art Form* (1976), Robert Nisbet describe el poder de las «formas» y temas creados por los sociólogos teóricos «para anticipar el paisaje cultural»:

Sin violar ningún contexto o contenido, he decidido describir la sociología en su gran etapa formativa, la etapa que abarca desde Tocqueville y Marx, hasta Weber, Durkheim y Simmel, en los términos de «paisaje social», «retrato», «la ilusión del movimiento», y lo que he llamado «la oxida-

3. La importancia de las imágenes en los procesos de evaluación holística no puede subestimarse. Nuestra capacidad para valorar la cualidad de los objetos y hechos sin el compromiso de un análisis de los componentes complejos se muestra a través de los expertos en una amplia variedad de esferas. Concretamente en las artes visuales, los juicios holísticos rápidos se realizan sobre la base de la relación de imágenes encontradas con las imágenes de lo virtuoso dentro del género de obra que se está evaluando.

ción del progreso». Exactamente, al igual que en pintura o en literatura, pueden verse —y por supuesto a menudo se han visto— en términos de paisaje, retrato, etcétera; de esta manera podemos ver a la sociología. Anticipar el paisaje cultural y social del oeste de Europa, identificar distintivamente los tipos de papel dominantes, intentar derivar la fuerza dinámica, la movilidad o el movimiento desde la estructura y el escenario, y valorar los costes en la comunidad y en la individualidad de la modernidad, todo esto es mucho más el objetivo de un Marx o un Simmel, como el de Blake, Coleridge, Balzac o Dickens entre los escritores y el de Hogarth, David, Millet o Daumier entre quienes al alinear, iluminar o sombrear sirven a la causa de dar luz a la realidad. Ya se trate de un artista como tal o de un sociólogo, la influencia de los temas que he mencionado— *comunidad, autoridad, estatus, lo sagrado y la alienación*— es inconfundible (págs. 40-41).

Nisbet caracterizó el período formativo de la sociología como un tiempo poblado de teóricos que creaban formas similares en función de las que creaban los artistas. Para Nisbet, los conceptos seminales de la sociología están empapados de temas que tienen rasgos de imagen. Una vez interiorizadas, estas imágenes se convertían en el arma más importante del arsenal teórico de los sociólogos. Una vez se pintaba el retrato de una personalidad autoritaria, adquiriríamos un método mediante el cual podía encontrarse. Además, tendemos a buscar lo que sabemos cómo encontrar. De esta manera, la búsqueda está influida por las herramientas que tenemos y sabemos cómo utilizar. Las grandes imágenes de la ciencia, a menudo inicialmente expresadas como metáforas (Langer, 1976), están entre los vicios conceptuales más generalizadores que poseemos.

Aunque las destrezas y las imágenes son dos de los modos que nos permiten generalizar, no son éstos lo que normalmente utilizamos en primer lugar. Habitualmente una generalización se reflexiona como una declaración sobre un estado de hechos, una afirmación o proposición que pretende ser una declaración verdadera sobre algo. De esta manera, cuando la investigación de las ciencias sociales cosecha generalizaciones, normalmente las consideramos como producto principal de la indagación, ya que nos permiten predicciones, o al menos tener expectativas, sobre el futuro. La declaración de que existe una correlación positiva significativa entre la clase social y el coeficiente de inteligencia (CI) en una escala Stanford-Binet describe un estado de hechos, es una generalización, y proporciona una estructura para enmarcar las expectativas. Aunque una generalización de este tipo tiene problemas teóricos básicos, y aunque podría no ser verdadera en todos los casos que nos encontremos, más a menudo suele ser lo que podríamos esperar encontrar si nos guiáramos por ella. Cuando llevamos a cabo una investigación esperamos poder llegar a generalizaciones útiles y tener una buena teoría que proporcione una explicación de por qué funcionan dichas generalizaciones.

Hasta ahora he destacado el hecho de que el contenido que generalizamos son las ideas expresadas no sólo en forma lingüística, sino también mediante destrezas e imágenes. Generalizamos las destrezas cuando sabemos cómo aplicarlas en otras situaciones diferentes a las que se han aprendido inicialmente, y generalizamos imágenes cuando las utilizamos para buscar y encontrar rasgos del mundo que se igualan o aproximan a las imágenes que hemos adquirido. Las imágenes pueden funcionar, exactamente igual que las proposiciones, como categorías que nos permitan buscar y clasificar el mundo que nos encontramos. Son mecanismos a través de los cuales se construye nuestra experiencia.

LOS MÉTODOS MEDIANTE LOS CUALES SE APLICAN LAS GENERALIZACIONES

Una vez que reconocemos la variedad de modos mediante los cuales se dan las generalizaciones —destrezas, imágenes, ideas— podemos preguntar de manera más específica por los métodos a través de los cuales se aplican. Como ya he indicado, la inferencia formal es el ideal de la generalización dentro de la indagación científica. La selección azarosa se utiliza para hacer posible la inferencia formal. Otros métodos son el *análisis atributivo* y la *conjugación de imágenes*. En el análisis atributivo, nuestra imagen de los atributos específicos que marcan una clase concreta de objetos o procesos —ya sea un águila o una lección ofrecida de manera inductiva— pueden utilizarse para identificar su presencia en nuestra experiencia. Con bastante información parcial, hacemos clasificaciones y juicios en los cuales tenemos cierta confianza. En algunos casos, la cantidad de información que necesitamos para formular juicios y realizar inferencias fiables es mínima, si la información que tenemos define un atributo único. Por ejemplo, si se nos pide encontrarlos en la puerta de un aeropuerto con alguien a quien no conocemos, pero de quien sabemos que llevará una rosa roja en la solapa, es posible que no necesitemos más información para hacer una identificación precisa del individuo. En este caso, buscamos un atributo específico, el cual es suficiente para decirnos cómo reconocer qué, o a quién, buscamos.

En otros casos poseemos una imagen generalizada, una Gestalt, y encontramos lo que estamos buscando no a través de buscar atributos específicos, sino conjugando un patrón visto con una imagen específica. Decidir si quien está andando a media manzana delante de nosotros es o no nuestro amigo Joe no suele ser una función de contabilizar atributos, sino de confrontar la conformación general de la persona que vemos con la imagen de Joe que recordamos. De hecho, los atributos considerados de manera individual pueden ser correctos, pero su patrón puede estar equivocado. Creo que tendemos a confiar en el patrón o en la calidad en su conjunto más que en los atributos individuales. En una

buena caricatura, es posible que cada uno de los atributos sea incorrecto —normalmente se trata de groseras exageraciones— pero el patrón en su conjunto funciona. A la inversa, un mal caricaturista podría tomar los atributos individuales de forma correcta, pero el patrón en su conjunto podría ser incorrecto —en tal caso, la caricatura no funcionaría.

Hasta ahora hemos examinado la idea de que todo aprendizaje implica la generalización. Desde el momento que el examen del aprendizaje de alguien es la capacidad que la persona tiene para mostrar lo que ha aprendido en las nuevas situaciones, y en tanto que dos situaciones no son idénticas, deben realizarse generalizaciones.

Más aún, hemos examinado la idea de que el contenido de la generalización no son sólo ideas, sino también destrezas e imágenes. El contenido de las generalizaciones varía, como los métodos a través de los cuales se realizan las generalizaciones. Generalizamos a través de la *inferencia formal*, a través del *análisis atributivo*, a través de la *conjugación de imágenes*. Algunas generalizaciones están tan formalizadas que pueden convertirse en sistemas tales como la lógica simbólica, otras sólo requieren información parcial desde la que se puedan hacer inferencias, y aún otras involucran la confrontación de patrones en su conjunto.

LAS FUENTES DE LA GENERALIZACIÓN

Como ya he indicado, muchas generalizaciones se derivan de la propia vida. Un niño pequeño que toca una taza caliente generaliza, ya sea correctamente o no, las consecuencias potenciales de tocar otras tazas. Cuando pensamos en la enseñanza, tendemos a creer que la experimentación de la enseñanza es la de un buen profesor. En realidad, a menudo decimos que algunas cosas pueden aprenderse sólo a través de la experimentación, queriendo decir que no pueden enseñarse mediante la declaración, ya sea a través del habla o del texto. Algunas cosas necesitan ser enseñadas reconociendo la conexión entre la acción y la consecuencia, y experimentando las cualidades de un objeto, proceso o situación. Sabemos que estamos bebiendo zumo de naranja si hemos probado el zumo de naranja antes y sabemos que lo hemos hecho.

El contacto directo con el mundo cualitativo es una de nuestras más importantes fuentes de generalización. Pero otra fuente muy importante se obtiene directamente a través de las parábolas, los marcos y los preceptos. Una de las más útiles capacidades humanas es la de aprender de la experimentación de otros. No necesitamos aprenderlo todo de primera mano. Escuchamos a los cuentacuentos y aprendemos cómo fueron las cosas, y utilizamos lo que nos cuentan para tomar decisiones sobre lo que sucederá. Vemos fotos y aprendemos lo que podemos esperar en nuestro próximo viaje a España. Vemos la obra *La ley del silencio* y aprendemos algo sobre la corrupción de la industria naviera y, lo que es

más importante, sobre los conflictos y las tensiones entre dos hermanos que llevan caminos completamente diferentes en sus vidas. Vemos la película *Alguien voló sobre el nido del cuco* (*One Flew over Cuckoo's Nest*, 1975) y entendemos un poco más cómo sobreviven las personas en una institución que está completamente dispuesta a su domesticación. Todas estas narraciones son fuentes potencialmente ricas de generalización; todas contribuyen de manera significativa a nuestra lección de aprendizaje. Todas son, en un sentido, estudios de caso de intento único.

Varios rasgos de los relatos y de la crítica educativa contribuyen a su importancia como vehículos generalizadores. Primero, cuando limitamos el contenido de la generalización a lo que puede decirse de una manera literal, limitamos lo que puede decirse. La utilidad epistemológica de la narrativa literaria o de la caracterización metafórica es precisamente que tales formas comunican lo que el lenguaje literal no puede representar —o al menos no puede representar de la misma manera—. La forma de un texto es una parte de su significado, y cuando se restringe el significado a lo literal, esos significados que requieren otras formas deben permanecer mudos.

En segundo lugar, la atención a lo concreto, al caso, es descriptiva no sólo del caso, sino también de otros casos similares. Cuando Sarah Lawrence Lightfoot (1983) escribe sobre el instituto Brookline o el instituto George Washington Carver o el instituto John F. Kennedy, nos cuenta algo más que cómo son estos institutos concretos exactamente; aprendemos algo sobre lo que hace que un instituto sea bueno. ¿Tienen todos los institutos que ser buenos de la misma manera? No. ¿Puede algún instituto compartir algunas de sus características? Sí. ¿Podemos aprender a partir de Lightfoot lo que estamos buscando? Ciertamente.

Cuando Ted Sizer (1984) crea un personaje ficticio llamado Horace Smith para revelar un día en la vida de un profesor —y su vida—, ¿el hecho de que el retrato sea una ficción significa que no es real? Creo que no. Como Nelson Goodman (1978) ha señalado, algunas de las personas más reales que jamás hemos visto fueron Robin Hood, Mr. Chips y Don Juan.

El uso de lo concreto para decir algo sobre lo general se llama en los círculos filosóficos «el universal concreto». El universal concreto se considera como una verdad supeditada a los rasgos universales a través de la «ejemplificación». Cuando Aristóteles (McKeon, 1941) escribe que la poesía es más filosófica que la historia, deja la cuestión clara. Los antiguos estuvieron interesados en los ideales y las esencias. La poesía era una manera de desvelarlos.

¿QUIÉN GENERALIZA?

Volveremos ahora sobre la cuestión de quién generaliza o quién aprende de las lecciones que los estudios de caso cualitativos tienen que enseñar.

En los estudios estadísticos convencionales de ciencias sociales, la construcción de una generalización se deja al investigador. Dado cierto conjunto de procedimientos, cierto conjunto de hallazgos y una hipótesis que cuando se prueba permite a uno no rechazar la teoría de la que se ha derivado, el investigador hace una inferencia o generalización de la población de la que se ha extraído la muestra. La lógica es sencilla, una vez que se han situado en su lugar los procedimientos necesarios. Sin embargo, en la investigación estadística convencional, rara vez se sitúan dichos procedimientos. Más a menudo, las inferencias de las poblaciones extensas no se hacen a causa de una lógica estadística impecable, sino porque de esta manera se ofrece un mejor sentido. La gran mayoría de los estudios de investigación convencionales en educación se generalizan a partir de muestras no azarosas. De esta manera, *el investigador* plantea la afirmación de que el estudio produce generalizaciones concretas o de que no existen todavía razones para rechazar la teoría que se utilizó para generar los hallazgos.

En los estudios de caso cualitativos el investigador también puede generalizar, pero es más probable que los lectores determinen si los hallazgos de la investigación coinciden con la situación en la que trabajan. El investigador podría decir algo así como: «Esto es lo que hice y esto es lo que pienso que significa. ¿Tiene algo que ver con vuestra situación? Si es así, y si vuestra situación es difícil o problemática, ¿cómo ha llegado a ser así y qué puede hacerse para mejorarla?».⁴ La lógica de los estudios cualitativos es más suave —es más analógica.

El concepto generalización en el contexto de la investigación cualitativa implica claramente que lo que aprendemos de una indagación se utilizará o se aplicará en otros escenarios. Este concepto tiene una larga tradición y ciertas cualidades obvias. Si somos incapaces de utilizar lo que aprendemos, el aprendizaje no tiene utilidad instrumental. Sin embargo, la idea de aplicar generalizaciones tiene algunos rasgos problemáticos en la práctica. Como he indicado, uno de ellos es la implicación de que la información procede de lo más bajo, y que lo que los investigadores aprenden deberían utilizarlo los profesores —al menos los profesores profesionales—. A veces se considera a los profesores como granjeros en el campo y a los investigadores como los científicos de agricultura que determinan lo que realmente funciona. En el campo de la agricultura, un funcionario de la extensión agrícola lleva los productos científicos a los granjeros, quienes aprenden lo que han producido los investigadores y luego proceden a modificar su conducta a la luz de su recién encontrado saber basado en la investigación. El paradigma se mueve

4. Estas cuestiones son sólo ligeramente diferentes de las expuestas por Mike Atkin durante su etapa de director en la Stanford y la Schools Study. Véase Atkin, Kennedy y Patrick (1989).

desde la investigación básica a la investigación aplicada, a la investigación del mundo práctico. En el campo de la educación, un ámbito más complejo y sensible en su contexto que el del cultivo, se utiliza a menudo un término más duro: *instalación*, una palabra que evoca algo parecido a conectar una nevera en una cocina. Como resultado de «instalar» un nuevo currículo, se espera que las escuelas produzcan mejores productos. Una vez que se ha instalado el currículo, queremos que esté «aliñado» con cada nivel del curso.⁵

Este concepto de la mejora en la escuela fue creíble en una época, pero no por mucho tiempo. La enseñanza y la agricultura no son lo mismo, y crear buenas escuelas no es como mejorar el crecimiento del maíz. La virtud educativa no es uniforme. Lo que se dirige a los alumnos educativamente fuertes no sólo depende de las condiciones, sino también de esos propios alumnos. Lo que podría funcionar en un momento, podría no funcionar en otro. Lo que es efectivo en una zona del país podría ser inadecuado en otra. Lo que un profesor puede hacer otros no pueden hacerlo, etcétera.

La calidad condicional de la vida educativa, su alto grado de contenido específico, es formidable. Lo que esto significa para la práctica y para los usos de la investigación es que, en la mayoría de los escenarios, es posible que no se acepten a pies juntillas las generalizaciones derivadas de la investigación. Los investigadores no son los únicos que proporcionan reglas de procedimiento a los enseñantes; no existen siete pasos sagrados para la enseñanza efectiva. Ofrecemos consideraciones para que se compartan y discutan, se reflexionen y debatan. Si alguien ve la investigación como un esfuerzo con el que se intenta aumentar, como Clifford Geertz dijo una vez sobre los propósitos de la etnografía, «la precisión a través de la cual nos enfadamos con los demás» (1973, pág. 29), entonces la relación entre el investigador y el profesor, entre los productos de la investigación y su utilización en la escuela, es la de la indagación y la negociación mutuas. Sus condiciones de generalización no están situadas tanto en la verdad como en su capacidad para refinar la percepción y profundizar la conversación (Rorty, 1979).

Una concepción de la generalización de este tipo aligera la carga. Esta carga aligerada no se considera como una invitación a la descripción, interpretación o evaluación irresponsables, sino como una reflexión para reconocer que las generalizaciones son herramientas con las cuales trabajamos y que se forman dentro del contexto. Son parte de un

5. Además de «instalar» currículos, y de alinearlos entre niveles de curso, realizamos una «puesta a punto» de los profesores casi cada, parece ser, 10.000 kilómetros. Lo significativo de estos términos son las imágenes que evocan y las premisas sobre las cuales descansan. A medida que continuemos utilizando metáforas automovilísticas es más probable que tratemos a los profesores, la enseñanza, los niños y el aprendizaje como algo parecido al mantenimiento y la reparación de automóviles.

intercambio sustantivo entre profesionales con su propia pericia, no recetas médicas.⁶

¿HACIA DÓNDE SE ENFOCAN LAS GENERALIZACIONES?

Normalmente, la generalización se hace a través de la manera como se enfoca el futuro; es decir, utilizamos lo que aprendemos de un estado de hechos para pensar sobre otro futuro estado de hechos en el cual la generalización es relevante. Si encontramos que algún tratamiento experimental tiene un efecto sobre un grupo seleccionado de manera azarosa, esperamos que grupos parecidos a las muestras se vean influidos de manera similar si utilizamos el mismo tratamiento. En este sentido, la utilidad de una generalización se determina si nos ayuda a saber qué hay que predecir bajo circunstancias concretas. La validez de la generalización se determina por la extensión en la cual lo que llegamos a esperar se confirma como lo utilizamos. Las generalizaciones de este tipo, el tipo más común, pueden llamarse *anticipativas*.

Pero las generalizaciones que surgen a través de otros procesos son las que yo defino *generalización retrospectiva*. No se desarrolla mediante el muestreo azaroso y los hallazgos en uso para anticipar el futuro, sino mediante el encuentro o la formulación de una idea que nos permita ver nuestra experiencia pasada bajo una nueva luz. Las generalizaciones retrospectivas encuentran su tema mediante el examen de la historia en lugar de la anticipación del futuro. Consideremos el siguiente ejemplo.

Se ha observado en el estudio de una práctica en un aula que en los cursos elementales los profesores que trabajan con niños concretos en su mesa levantarán la vista y darán un repaso a la clase, a intervalos regulares, para controlar la conducta del resto de los alumnos. Esta observación, que a menudo no se nota hasta que se ha descrito, proporciona una descripción cuya validez podemos comprobar consultando nuestra propia experiencia. Una vez que el fenómeno se ha mencionado, hay más lectores capaces de recordar experiencias en las cuales sus profesores se comportaron de este modo.

¿Qué otras formas de control utilizan los profesores? Jack Kounin, un antiguo estudiante de prácticas de aula, acuñó un término que ca-

6. Mediante la consideración de las generalizaciones derivadas de la crítica educativa, y otras formas cualitativas de indagación como recursos intelectuales con los cuales trabajar, el tipo de garantía dogmática que a veces acompaña «lo que la investigación nos cuenta» se suaviza. En tanto que ninguna generalización puede adaptarse perfectamente a un contexto concreto, siempre es necesaria la modificación. Esta modificación requiere un juicio por parte de los enseñantes inteligentes. Por lo tanto, son los únicos que pueden actuar sobre la situación después de que los investigadores hayan finalizado su trabajo. Al final son los enseñantes, los usuarios de las ideas, quienes deben determinar si las ideas disponibles son apropiadas a su situación.

racteriza tales habilidades en la enseñanza. Él lo llamó «ser despierto». De acuerdo con Kounin, un profesor «despierto» tiene ojos en la parte de atrás de su cabeza y no le pasa por alto una travesura, incluso cuando está escribiendo en la pizarra. El concepto de Kounin de «estar despierto» se desarrolló desde una perspectiva nueva de lo que era familiar, de manera que una vez que se ha nombrado, la conciencia de lo concreto se eleva. En *Among Schoolchildren*, Tracy Kidder (1989) describe la capacidad de la señora Zajac para verlo todo de esta manera. El proceso de generalización se lleva a cabo a través del poder del concepto para permitir a alguien recordar y encontrar el significado en una serie de experiencias previas. La generalización es retrospectiva.

Consideremos otro ejemplo. Hace unos pocos años estuve proporcionando consulta para la National Humanities Faculty sobre un grupo de profesores de instituto. Al final del día me entrevisté con el director del instituto y empezamos a mantener una animada conversación sobre la enseñanza norteamericana. En el transcurso de la misma, el director comentó: «Las escuelas son lugares con muy pocas superficies blandas». Cuando oí este comentario, hecho de manera informal en el transcurso de una conversación, sentí cierto destello de intuición. «¡Por supuesto!», me dije a mí mismo, mientras utilizaba su comentario para consultar mis experiencias previas y validar lo que él había dicho. Todas las escuelas que he conocido como estudiante y como profesor de escuela elemental e instituto tenían superficies de madera, linóleo, formica y metal: todo el entorno comunicaba un sentido de eficacia industrial. Las escuelas se diseñaron para hacer la vida del conserje más fácil y para ser lo suficientemente duras como para aguantar el uso y abuso de niños y adolescentes. Pero contribuyen poco a la creación de comodidades; no están diseñadas para fomentar la pereza.

Muchas escuelas y aulas son lugares rectangulares, quebradizos en vez de flexibles, duros en lugar de blandos, enjutos en lugar de acabados, estandarizados en lugar de únicos, delgados en lugar de gruesos. Reflejan y expresan una manera de vivir, y proporcionan cierta forma de vida. El comentario casual del director abrió un nuevo conjunto de consideraciones que tenían impacto teórico y planteaban algunas preguntas nuevas. ¿Por qué se diseñan las escuelas de esta manera? ¿Qué implican las superficies duras para los profesores y los alumnos? ¿Qué otros aspectos de la institución tienen rasgos similares? Es decir, ¿la cualidad de tener superficies duras en las escuelas es parte de una dureza dominante que se expresa a sí misma en dimensiones no arquitectónicas, tales como los exámenes, la enseñanza, el horario de la jornada escolar, el control de las conductas, etcétera? ¿Es el aula de superficie dura incongruente con el resto de la institución educativa? Y, si es así, ¿por qué?

Estos ejemplos intentan ilustrar cómo encontramos una relación entre una afirmación general y nuestras historias personales. Nuevas ideas pueden reconstruir nuestro pasado. Efectivamente, Dewey consideró

los aspectos más poderosos de la enseñanza como aquellos que resultan de la reconstrucción de la experiencia (1938). Por ejemplo, una vez que surge una idea darwiniana el pasado nunca parece el mismo. Ni tampoco el futuro. Hemos adquirido una nueva perspectiva para construir sentido. Cuando damos sentido a la experiencia que ya tenemos, la generalización puede considerarse retrospectiva.

Las generalizaciones retrospectivas, nacidas del examen de nuestra experiencia previa, también realizan una función anticipatoria. Una vez que recordamos la ausencia de superficies blandas en las escuelas y en las aulas que hemos experimentado, podemos buscar rasgos similares en las escuelas y las aulas que todavía nos quedan por ver. En este sentido, la generalización tiene una lección que enseñar: si buscamos tales cualidades, podemos muy bien encontrarlas. La idea o el concepto funciona como una guía a través de la cual la experiencia que de otra manera podría no alcanzarse puede, de hecho, obtenerse. A modo de guía, la generalización sensibiliza a los lectores sobre lo que es probable que se encuentre, si saben dónde y cómo mirar.

Los estudios de caso cualitativos están llenos de oportunidades para la generalización. Tales estudios normalmente no son azarosos, y en tanto que estudios de caso se enfocan en lo concreto. Pero, como Lee Shulman dice, cada caso es un caso de algo, exactamente del mismo modo que cada muestra —ya sea azarosa o no— es una muestra de algo. Si aprendemos algo acerca de un caso que desconocíamos al principio del estudio, no sólo habremos alcanzado nuestra conciencia de la cualidad o del rasgo, sino que también habremos aprendido a buscar esa cualidad o rasgo en otros lugares. J.M. Stephens (1967) escribió una vez acerca del concepto de «educación espontánea». Dijo que si enseñas a un grupo de alumnos los nombres de la mitad de las capitales del Estado, unas pocas semanas después, incluso sin más instrucción, sabrán la otra mitad. Saber los nombres de las capitales de Estado implica no sólo saber los nombres de algunas capitales de Estado concretas, sino saber que las capitales de Estado tienen nombres que pueden aprenderse. La dirección es suficiente para preocuparse del resto.

Formular generalizaciones que se aproximen a las leyes formuladas dentro de las ciencias físicas ha sido, para algunos investigadores, un ideal antiguo en la investigación educativa. En ese ideal, la investigación educativa podría construir eventualmente un edificio de saber, ladrillo a ladrillo, que proporcionaría información a los enseñantes con el mismo tipo de precisión que las leyes de la física proporcionan a los ingenieros. La investigación educativa se ha considerado fundamental para la práctica educativa. Una vez que se descubrieron las leyes del aprendizaje, su aplicación podría ser responsabilidad de aquellos profesores profesionales que la entendieran.

Este ideal surgió temprano en la historia de la investigación educativa. Edward L. Thorndike (1910), uno de los dos pilares principales de

la educación norteamericana y el más influyente de los primeros investigadores educativos, describió las perspectivas para la investigación educativa en el artículo que encabeza la primera edición de *Educational Psychology*, publicado en 1910:

Una ciencia completa de psicología podría contar cada hecho sobre el intelecto y el carácter y la conducta de cada uno, podría contar la causa de cada cambio en la naturaleza humana, podría contar el resultado que cada fuerza educativa podría tener —cada acto de cada persona que cambió a cualquier otra o al propio agente—. Nos podría ayudar a utilizar a los seres humanos para el bienestar del mundo con la misma confianza en el resultado que tenemos ahora cuando utilizamos cuerpos que caen o elementos químicos. En la proporción en la que hemos conseguido una ciencia de este tipo, nos convertimos en dueños de nuestras propias almas como ahora lo somos del calor y de la luz. El progreso hacia una ciencia así se está llevando a cabo (págs. 6-8).

Nuestras ideas sobre la investigación en educación se han vuelto adecuadamente más modestas en años recientes. No es probable que lleguemos a afirmaciones tales como «si tú eres x , medido por y , bajo las condiciones k , aplicamos q y llegarás a ser z ». En casi ningún caso sabemos los parámetros bajo los cuales el efecto de un tratamiento se mantendrá. Lo que sabemos es que las condiciones y los contextos varían. Las condiciones varían porque los profesores que son humanos interpretan y ofrecen su sello distintivo de lo que enseñan. Los tratamientos experimentados no pueden replicarse de manera literal cuando un profesor humano mediatiza el tratamiento. Los contextos varían porque ningún grupo de estudiantes es idéntico a otro, ni tampoco lo son las aulas. Lo que los estudiantes aportan a la escena y la manera como responden varía, por lo que los profesores siempre necesitan mediatizar su enseñanza *artísticamente*, de manera que sea relevante y adecuada para los alumnos a los que están enseñando. El tipo de generalizaciones que en un tiempo funcionaron como ideales de investigación educativa se han modificado de manera que se hagan más adecuados a los fenómenos con los que tratan los profesores —lo que piensan y sienten los estudiantes y las aulas que cambian de manera impredecible en breves períodos de tiempo—. Dada esta perspectiva nueva, más modesta y más realista, las generalizaciones son tomadas en cuenta, incluso por quienes se comprometen con una perspectiva más «dura», como la prope déutica del arte de la enseñanza. Gage, por ejemplo, reconoce que las generalizaciones científicas proporcionan una base científica para lo que, en la práctica, depende del arte (1978).

Podría señalarse que el arte de la enseñanza *no es*, en sus consideraciones más importantes, como la práctica de la medicina o la ingeniería. Tanto en la medicina como en la ingeniería existe un cuerpo de saber que depende menos del contexto y está menos sujeto a la aplicación

idiosincrásica de lo que lo está la educación. El uso de la vacuna Salk o del termómetro, la eliminación de una apendicitis, la aplicación de una escayola en una pierna rota, la identificación del cáncer de mama, etcétera, tienen una estandarización de procedimiento que no tiene su homólogo en la educación. Esto *no* significa afirmar que las prácticas médicas antes identificadas sean uniformes, sino sólo que la investigación educativa ha sido incapaz de proporcionar cualquier procedimiento comparable de operación estándar a los enseñantes.

Las razones, creo, son claras. La meta al identificar el cáncer de mama siempre es la misma: encontrar el cáncer, si está presente. Por regla general, se cree que las mamografías son efectivas en un 85 % (Feig y McLelland, 1983). Las metas para la enseñanza no siempre son las mismas, ni seguirán un «rumbo» en el que, probada la efectividad con un grupo de estudiantes, necesariamente sea efectivo con otro grupo que viva y trabaje en otras situaciones. Las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratadas como guías tentadoras, como ideas que hay que considerar, no como prescripciones que hay que seguir. «Todo depende» es probablemente el calificativo más útil para atacar las respuestas a preguntas sobre la eficacia de los métodos educativos concretos.

SOBRE LA «ACUMULACIÓN DEL SABER» EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Una de las debilidades putativas de la investigación cualitativa es su limitada capacidad para contribuir a la acumulación de saber. Dado que las situaciones que los investigadores cualitativos estudian son únicas y los métodos que utilizan son demasiado fuertemente dependientes de sus aptitudes personales propias, la tarea de proporcionar saber acumulativo se tiene por especialmente difícil. De hecho, algunos creen que la investigación cualitativa es no acumulativa.

El concepto de acumulación es, referido a la reflexión, una metáfora interesante. Evoca la imagen de algo que crece —los dólares pueden acumularse, así como la basura—. Los dólares se acumulan porque participan de un sistema común de moneda o porque existen reglas de transformación para el cálculo de equivalencias. La basura se acumula porque su volumen aumenta, pero en la basura no existe un orden comparable al orden de la moneda.

¿Qué imagen de la acumulación se adapta mejor a la investigación, ya sea convencional o cualitativa? Me parece claro que, dada la diversidad de las teorías, conceptos y métodos utilizados dentro de cualquier campo concreto —por ejemplo, la psicología— aislado entre los diferentes campos, no podemos utilizar el término *acumulación* para expresar lo mismo que cuando decimos que los dólares son acumulables.

Las variables, incluso por su mismo nombre, expresan cosas diferentes cuando se utilizan pruebas diferentes para medirlas. La interpretación de los hallazgos emergentes de la teoría de la atribución, por ejemplo, diferirá si se utiliza un modelo de refuerzo para explicar por qué las personas asignan atributos a otros para justificar su conducta. Los piagetianos y los eriksonianos proporcionan diferentes perspectivas sobre el desarrollo de la competencia, del mismo modo que lo hacen los seguidores de un modelo freudiano del desarrollo humano. Sternberg (1988) y Jensen (1969) conceptualizaron la inteligencia de manera radicalmente distinta, así como Hunt (1961) y Gardner (1983).

¿Es razonable esperar que los hallazgos de la investigación se acumulen cuando ésta se conduce bajo las égidas de diferentes teorías, utilizando diferentes conceptos centrales y diferentes instrumentos para medir o descubrir variables clave? ¿En qué sentido puede darse tal acumulación? Ciertamente no en el sentido de acumular dólares. Tampoco la basura es una metáfora oportuna. ¿Hay alguna manera de conceptualizar la acumulación de saber que sea más realista que la manera en que acumulamos dinero y menos repugnante que la manera en que acumulamos basura? Creo que sí.

Primero, la idea de que el saber se acumula sugiere que el saber es un material inerte que se puede reunir, almacenar y reservar. Considerar al saber como algo inerte es cosificarlo. El saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no algo que uno pueda reservar y señalar. Para que exista saber, éste debe ser conocido. Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él. Resumiendo, el saber es un verbo.

En segundo lugar, si puede decirse del saber que es acumulativo, su crecimiento, tanto en educación como en otras ciencias sociales, es más horizontal que vertical. Por horizontal entiendo que lo que generamos a través de la indagación en cuestiones educativas son ideas que contribuyen al desarrollo o al refinamiento de estructuras, perspectivas o metáforas conceptuales a través de las cuales se tiene una perspectiva del mundo. Aprendemos —o podemos aprender— a trabajar con esas perspectivas y a cambiarlas, a examinar situaciones desde perspectivas múltiples, a utilizar lo que otros han encontrado como señales o claves con las que buscar y ver. Si observamos el desarrollo humano desde una perspectiva eriksoniana (Erikson, 1963), lo que se enfoca es la dependencia, autonomía e identidad del grupo. Si observamos el desarrollo humano desde una perspectiva de elección racional (Raiffa, 1970), pensamos en la oportunidad de los costes, beneficios a largo y corto plazo y riesgo. Dada esta última perspectiva, el ser humano se considera un actor reflexivo y racional, casi, parece, conducido por un conjunto de criterios económicos: el actor racional calcula el beneficio neto probable para cada posible opción y lo carga a sus costes potenciales. Si observa-

mos las elecciones curriculares desde la perspectiva del valor del racionalismo académico (Eisner, 1985b), trataremos de introducir a la juventud en aquellas verdades eternas residentes en grandes libros y otras grandes obras humanas. Si pensamos en los currículos educativos virtuosos como los dirigidos al desarrollo de aptitudes concretas de los estudiantes, o como incrementadores de la relevancia personal de sus estudios en la escuela, realizaremos otras elecciones curriculares.

No está claro que una perspectiva eriksoniana del niño pueda descansar de manera confortable sobre una perspectiva skinneriana. La acumulación de saber no es como una construcción con cubos. Pero tanto Erikson como Skinner pueden ayudarnos a prestar atención a los aspectos del desarrollo humano que son potencialmente útiles. De esta manera, lo que puede decirse que ocurre en la realización de una investigación es la creación de recursos, que otros pueden utilizar para pensar sobre las situaciones en las que están interesados. Las perspectivas múltiples no necesitan dirigirse a una lucha entre paradigmas para determinar cuál es el correcto; una función más constructiva es determinar qué perspectiva es útil para qué fines.

Desde esta perspectiva, la afirmación de que la investigación cualitativa no es acumulativa está equivocada. Es acumulativa, pero es más una acumulación horizontal que vertical. Es una expansión de nuestro equipo de herramientas conceptuales. Esta perspectiva considera equivocada la expectativa de que puede haber una única teoría que unifique las ciencias sociales, o un único lenguaje que hará lo que una multiplicidad de lenguajes no pueden conseguir. La pluralidad de paradigmas es preocupante para algunos. ¿Qué puede ser más esclavizante que tener que utilizar una estructura, un lenguaje, un conjunto de criterios para valorarlo todo? Creo que el mundo se beneficia cuando hay más de un tamborilero a quien los estudiosos y los profesores, con diferentes aptitudes, valores e intereses, puedan escuchar.

Mi interés aquí no es afirmar que los productos de la investigación no tienen relación entre sí, o que no se conectan de ninguna manera. Por el contrario, pretendo desafiar la noción de que todos los investigadores deben utilizar una moneda intelectual común, cuyos beneficios se suman de la misma manera que se acumula el dinero en el banco. Los estudios de investigación, incluso en las áreas relacionadas con el mismo campo, crean su propio universo interpretativo. Las conexiones las tienen que construir los lectores, quienes también deben hacer generalizaciones mediante la analogía y la extrapolación, no mediante la lógica irrefutable aplicada a un lenguaje común. Los problemas en las ciencias sociales son más complejos que juntar las piezas de un rompecabezas para crear una única, unificada imagen. Dada la diversidad de los métodos, conceptos y teorías, es más una cuestión de ver qué funciona, qué parece correcto para los escenarios concretos, y crear diferentes perspectivas desde las que se pueda construir la situación.

Esta concepción de la acumulación de saber sugiere que, incluso en las ciencias sociales, el aprendizaje a partir de la investigación está más cerca de las formas naturalistas de la generalización que Donmoyer (1980) y otros han descrito, que de encajar piezas de un rompecabezas para completar una imagen. Los seres humanos tienen la capacidad espectacular de ir más allá de la información dada, de rellenar huecos, de generar interpretaciones, de extrapolar y de hacer inferencias para construir significados. A través de este proceso, el saber se acumula, la percepción se refina y el significado se profundiza. Este modelo de acumulación de saber es menos parecido a hacer depósitos en una cuenta de banco que a preparar una excelente comida. Efectivamente, una comida excelente es mucho más adecuada a una imagen que cualquier metódica racionalidad de una cuenta de banco o el olor de un montón de basura. En la comida, cada plato está relacionado y complementa a otros. Una imagen de este tipo no es un mal modelo para la acumulación de saber en la investigación cualitativa.

Capítulo 10

TENSIONES ÉTICAS, CONTROVERSIAS Y DILEMAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El corazón tiene razones que la razón no conoce.

PASCAL

SABER LO QUE SE DEBE HACER

En este capítulo vuelvo a un aspecto difícil, complejo y, a veces, «peligroso» y potencialmente perjudicial de la investigación y evaluación cualitativas. Vuelvo a las tensiones éticas, las controversias y los dilemas que acompañan a la investigación cualitativa.

Hay un acuerdo unánime entre los investigadores y evaluadores en que su trabajo y su conducta deberían ser éticos. Hay un acuerdo unánime en que los investigadores deberían evitar una conducta no ética y en que hacer las cosas bien es mejor que hacerlas mal. Realmente, todo acuerdo que decepciona es malo y todo acuerdo que se hace con honestidad es bueno. Todos nosotros preferimos una relación virtuosa con los demás, incluso con aquellos a quienes estudiamos, y la idea de engañar a otro infringe nuestro código moral personal. Situemos en seguida la cuestión. La conducta no ética no tiene lugar en la investigación o evaluación cualitativas de ningún tipo. Tenemos que ser éticos durante todo el tiempo —parangones de la virtud, a ser posible— y asegurar de este modo no sólo la buena opinión de los demás, sino también el acceso a una vida mejor más tarde.

Si el problema fuera tan simple, la necesidad de libros, capítulos en los libros y artículos académicos sobre cuestiones éticas en la investigación social serían innecesarios. Si existieran simples reglas que aplicar, podría enseñarse fácilmente a seguir las y al hacerlo así sentiríamos la confianza de estar haciendo lo correcto todo el tiempo. ¡Ah!, pero no hay reglas, al menos no que yo sepa. Existen principios, conceptos, consideraciones. Y hay auténticos dilemas. Mi propósito en este capítulo no es proporcionar un conjunto de reglas, que en absoluto pueden proporcionarse, sino explorar las cuestiones, compartir algunas historias de mi propia experiencia —una especie de confesión de los errores que he cometido— y desarrollar una apreciación más compleja de las consideraciones éticas en investigación cualitativa.

¿PUEDE INFORMARSE EL CONSENTIMIENTO?

Empiezo con el supuesto de que el propósito de la investigación y la evaluación educativas es alcanzar la virtud: la creación de saber; de esta manera sería posible ampliar nuestra comprensión de la educación y dirigirla hacia su mejora. Es decir, los investigadores en educación, ya sea que estén realizando estudios cualitativos o estadísticos, intentan hacer algo que sea socialmente útil. Aunque la investigación pueda fomentar las carreras de los investigadores, su propósito público es fomentar el bien público.

Sin embargo, la realización de un bien social puede implicar peligrosamente a otros para alcanzar este bien. Esto está más claramente ilustrado en el campo biomédico. En 1932, el Health Service de los Estados Unidos llevó a cabo lo que se ha llamado el «estudio Tuskegee». Durante el transcurso de este estudio, a 399 hombres negros que padecían sífilis se les negó el tratamiento contra esta enfermedad para que los Centers for Disease Control de Atlanta estudiaran el desarrollo de la misma. El estudio se continuó en los años cuarenta, cuando la penicilina ya estaba disponible y probablemente podía haber sido curativa (Jones, 1981). Este mal no mitigado podría haber proporcionado algún saber médico útil, pero sólo a costa de violar los derechos de los pacientes. En los campos de concentración de la Alemania nazi, se sumergían en agua helada a los presos, para estudiar sus efectos en los seres humanos (Shirer, 1959; Lifton, 1986). El propósito era capacitar a la fuerza aérea alemana para ayudar a sus pilotos a sobrevivir en el mar glacial si tenían que realizar un amerizaje forzoso en el Atlántico. Los resultados de estos experimentos nazis se han hecho públicos recientemente (Shabecoff, 1988). ¿Deberían utilizarse estos resultados para incrementar nuestra comprensión? Sobre esta cuestión hay encendidos debates y grandes diferencias de opinión. ¿A qué principios se debería apelar?

La investigación en ciencia social rara vez produce historias de horror de la magnitud de las que se acaban de describir. Incluso la investigación de Stanley Milgram (1974) sobre la obediencia es cualitativamente diferente de los ejemplos que he citado. El concepto de *consentimiento informado* se inventó para prevenir prácticas experimentales en el campo biomédico que violaran los derechos individuales (Beauchamp y otros, 1982). Por el contrario, se ha utilizado y se aplica normalmente a la investigación en las ciencias sociales. Si el concepto de consentimiento informado es adecuado en las ciencias sociales y qué significa exactamente para la realización de una investigación cualitativa no está completamente claro. El concepto de consentimiento informado implica que el investigador conoce *antes* el hecho que se va a observar, cuál será el mismo y cuáles sus posibles efectos. Pero, ¿cómo podemos llegar a tal saber? ¿Se observa de manera subrepticia una invasión de la privacidad, como tomar fotografías de personas a las que no se les ha pedido permi-

so? Algunas personas podrían objetar: ¿qué obligaciones tienen los investigadores hacia quienes podrían objetarles su actitud, y cómo pueden saber los investigadores sin preguntar? Y si los investigadores piden el consentimiento y lo obtienen, ¿debería realizarse el estudio? ¿No cambiaría la conducta de las personas que se saben observadas? ¿Se rechazaría a algunos, y, de ser así, no se socavaría el estudio al sesgarse la muestra?

¿Qué sucede con la observación en las aulas? Algunas escuelas experimentales tienen espejos-cristal de una sola cara para realizar observación encubierta. ¿Se están violando los derechos de los niños con tal práctica? ¿Qué pasa con los profesores? ¿Es correcto observar a los niños subrepticamente, pero no a sus profesores? ¿Tienen los adultos más derechos que les permiten más protección que a los niños? Normalmente es cierto el caso contrario. ¿Ofrece esto un sentido moral o práctico para pedir permiso a un niño de siete años? Las respuestas a éstas y otras preguntas no son muy sencillas y, como veremos, los principios éticos a los que se puede apelar son abstractos y generales, en lugar de concretos y específicos.

Como he indicado, la noción de consentimiento informado implica que los investigadores son capaces de prever los hechos que surgirán en el campo, sobre el cual tienen que estar informados aquellos que van a ser observados. Esto está muy lejos de ser un rasgo característico de la investigación de campo. Los investigadores no suelen saber qué surgirá, excepto quizás en temas generales, y, por lo tanto, no están en una buena posición para informar a quienes van a ser observados sobre lo que esperan.

Una de las típicas tácticas de la investigación de campo es seguir las pistas de lo que no podría formularse de manera anticipada —a menudo, los investigadores se guían por sus olfatos, y si sus olfatos son buenos lo que escriben es tan interesante como importante—. ¿Quién sabía que los alumnos harían circular el examen del año anterior para un curso en el que están normalmente inscritos como una manera de copiar las preguntas de un curso de química? ¿Quién sabía que Bill desarrollaría realmente maneras inteligentes de interrumpir la clase falsificando notas de los otros profesores? ¿Quién sabía que el curso de lengua italiana sería impartido por un profesor que realmente no habla italiano y cuya concepción de la cultura italiana no iba mucho más allá del «a los italianos les gusta el vino tinto»? ¿Quién sabía que la directora a menudo cedía ante los profesores débiles en quienes creía que no podía influir y, al hacerlo, estaba indirectamente privando a los alumnos de un compromiso significativo en temas potencialmente importantes? ¿Imponen tales sorpresas algunas obligaciones al investigador?

¿Tienen que explicar los investigadores a los profesores lo que realmente piensan de su manera de enseñar? ¿Tienen que hablar con el director sobre los profesores demasiado incompetentes y, de este modo, violar la confidencialidad? Si no lo hacen, ¿cuánto más verán sus derechos educativos violados los alumnos al tener que sufrir su enseñanza?

De esta manera, nos gusta la idea del consentimiento informado, pero estamos menos seguros de quién exactamente tiene que otorgar ese consentimiento, cuánto consentimiento es necesario, y cómo podemos informar a los demás de manera que obtengamos el consentimiento cuando estamos en un momento tan difícil para predecir sobre qué necesitamos obtener el consentimiento.

Consideremos además la práctica de proporcionar a quienes van a ser observados una descripción y un fundamento del estudio que queremos llevar a cabo. Por ejemplo, pedimos al director de una escuela o al superintendente de un distrito escolar que reúna a los profesores o directores que podrían desear participar en un estudio que pretendemos llevar a cabo. El estudio requiere la observación de clases, cada día, todo el día, durante dos semanas. Se preparará un informe que describa y valore lo que se ha visto (Eisner, 1985c). El propósito del estudio es fomentar nuestra comprensión de las condiciones bajo las cuales trabajan los alumnos y profesores de instituto, y la manera como influyen estas condiciones en lo que sucede en las aulas. Esto es importante, y se cuenta a los profesores, porque el público ha puesto demasiadas expectativas en los resultados de los exámenes estandarizados como un modo de valorar la calidad de las escuelas. Esos exámenes captan muy poco de lo que se enseña y aprende, y a veces oscurecen las importantes contribuciones que los profesores aportan al desarrollo educativo de los alumnos. Además, los profundos problemas de las escuelas podrían deberse a factores que pueden solucionarse mediante «más tiempo sobre la tarea», más cursos requeridos, estándares más altos, más exámenes y más trabajo para casa. Los problemas de las escuelas, que acosan tanto a los profesores como a los alumnos, podrían ser perfectamente más complejos y más sutiles.

Además, se explica a los profesores que las contribuciones más importantes que hacen a los alumnos podrían localizarse en las interacciones que no miden los exámenes de conocimientos adquiridos. Por lo tanto, es posible que a la enseñanza realmente excelente nunca se le dé la resonancia que merece. Sin embargo, el público necesita saber qué está sucediendo para realizar una valoración imparcial de sus escuelas. Queremos entender lo que funciona en las escuelas observando directamente las aulas reales durante períodos de tiempo comparativamente largos para proporcionar a la profesión y al público un análisis más amplio de al menos unas pocas escuelas de la zona. Decimos a los profesores: «Esperamos poder obtener vuestro permiso para visitar vuestras aulas durante un período de dos semanas. Al final de las dos semanas, si queréis, tendremos mucho gusto en ofreceros algo de retroalimentación sobre los temas que hemos visto y lo que pensamos que significa».

Después de una pequeña discusión, los profesores y el personal administrativo están de acuerdo en participar. La participación significa que podemos tener acceso a sus aulas y que al final del estudio les proporcionaremos la retroalimentación, si la desean.

¿Es esto un ejemplo de consentimiento informado? Trabajamos sólo con voluntarios. Describimos los propósitos y la significatividad de nuestro estudio. Todos sabían exactamente cuánto tiempo íbamos a estar en el aula. Les prometimos retroalimentación, si la querían, cuando el estudio se hubiese completado. ¿Qué más podía ofrecerse? Bastante más.

Los profesores no sabían si tendrían la oportunidad de leer y comentar el estudio antes de su publicación. No sabían si se incluirían sus comentarios, tanto si pensaban que todo había sido un gran malentendido, como si creían que se les estaba describiendo de manera parcialmente injusta. No sabían si entrevistaríamos a los alumnos para saber cómo se sentían en sus clases o si consultaríamos con los propios profesores durante el transcurso del estudio. No sabían cómo nos conduciríamos una vez que estuviéramos en sus aulas o si proporcionaríamos ayuda a los alumnos, si los alumnos nos la pedían. No preguntaron sobre el grado de anonimato que podrían esperar o si hablaríamos con el director al respecto de lo que habíamos observado. No nos preguntaron si deberían pasar en la escuela un tiempo adicional para tareas relativas a nuestros propósitos como investigadores, etcétera.

Ahora, la cuestión a la que deberíamos dirigirnos es ésta: ¿está una persona o un grupo debidamente informado si no tiene la sofisticación técnica o la experiencia necesarias para formular preguntas que alguien más sofisticado podría formular? ¿Tienen los investigadores la responsabilidad ética de realizar un doble papel: primero, como investigadores, con un proyecto propuesto para satisfacer los motivos de su investigación; y segundo, como defensores de los enseñantes, planteando preguntas que los investigadores saben que deberían plantearse, para que los enseñantes lleven a cabo una valoración competente de sus riesgos?

Todos sabemos por experiencia que proporcionar una información parcial puede ser una información tan engañosa como oculta. También sabemos que las personas no siempre son competentes para valorar la información que se les ofrece, concretamente en cuestiones técnicas en las que tienen poca o ninguna experiencia y, por lo tanto, poca precisión. ¿La ocultación de información que podría poner en peligro nuestros intereses es una forma de engaño? ¿Es engañar cultivar el entendimiento, e incluso expresar mayor amistad de la que normalmente sentimos, para inspirar confianza en favor de nuestros propios fines? Dicho de otra manera, ¿podemos vivir siempre vidas sociales sin mínimos engaños, historias incompletas, falsos entusiasmos? ¿Cuántas veces hemos dicho a los colegas «me quedé realmente impresionado con tu ponencia», cuando en realidad no fue así? ¿Es ésta una forma de engaño? ¿Depende la respuesta de si estamos tratando de que nuestros colegas se sientan halagados o si tenemos un motivo para nuestro propio beneficio?

Cuando los investigadores cualitativos hacen trabajo de campo, están siempre «conectados». Con esto quiero decir que los investigadores cualitativos hacen uso de todo lo que pueden: comentarios hechos ca-

sualmente por un alumno, un profesor o un padre; algo visto en el tablón de anuncios de un aula; la manera en la que los profesores hablan al director de la escuela; quién se sienta cerca de quién en las comidas. Todo esto y mucho más lo aprovecha el ingenio del investigador. Además, establecer una compenetración significa hacer que las personas se sientan cómodas psicológicamente. Cierta sensación de la comodidad es importante para que sea más posible que las personas revelen a los investigadores lo que realmente piensan. Los propósitos que sirven, en principio, son los de los investigadores, no los de quienes son investigados.

Además, muchas personas rara vez se encuentran con otros que estén dispuestos a escuchar con atención lo que tienen que decir durante largos períodos de tiempo. En este sentido, los investigadores cualitativos que comunican a los profesores o alumnos un interés sincero en sus opiniones e ideas, es posible que saquen mucha más información de la que los propios individuos creen que están proporcionando. En definitiva, la persona entrevistada a menudo recibe un tipo de experiencia terapéutica en este proceso, que le ofrece la posibilidad de «desahogarse».

Por una parte, ser capaz de crear la comodidad psicológica posibilita que las personas revelen lo que piensan, sienten y temen, y es el sello de un buen investigador de campo. Por otra parte, las personas entrevistadas podrían tener después remordimientos sobre lo que han dicho. Podrían sentirse vulnerables. Esta práctica, en sí misma, no parece infringir ninguna de las normas que he discutido, pero puede deslizarse sobre el filo de tales normas si los investigadores se permiten a sí mismos representar el papel de terapeutas de alguien, más que prepararse para compartir intimidades. Resumiendo, los investigadores pueden tener la ventaja de una relación pseudoterapéutica debido al atractivo de uno de sus más valiosos obsequios, el de prestar una atención seria y un oído comprensivo a lo que alguien tiene que contarnos.

CONFIDENCIALIDAD

Consideremos una vez más la cuestión de la confidencialidad. Prometemos confidencialidad a quienes estudiamos. ¿Es siempre correcto romper nuestra promesa? ¿Hay veces en que es aceptable, efectivamente justo, retirar nuestra palabra? Romper las promesas hechas a los compañeros de profesión y decepcionar a otros son nociones peligrosas. No nos gusta pensar de nosotros mismos que nos dejamos arrastrar por tales prácticas. Pero consideremos la siguiente escena. Un investigador hace las siguientes promesas a un profesor al que ha solicitado observar: primero, que sus observaciones se mantendrán confidenciales; segundo, que si se escribiera un informe, cuando esto suceda, sus contenidos estarán tan disimulados que nadie será capaz de decir quién era el observado. El observador inicia una vía de observación y un día

nota que el profesor, un hombre de treinta y ocho años, acaricia afectuosamente a una de sus estudiantes de siete años. ¿Qué debería hacer el investigador? ¿Debería mantener su promesa al profesor y no divulgar lo que ha visto, o debería ir enseguida al director para informarle? Aquí la respuesta parece clara. Se ha cometido un delito, y la obligación de informar de un delito desbanca una promesa hecha a quien lo perpetró. Efectivamente, no informar de lo que ha ocurrido, si el observador estaba en lo cierto, podría ser en sí mismo otro delito.

Pero supongamos que lo que se observa no es tan notorio o flagrante y que no es un delito. Supongamos que un investigador observa a un profesor incompetente. Es algo más que una duda razonable que los alumnos están aprendiendo a aborrecer la clase y el tema. Están malgastando su tiempo en la clase y malgastando las oportunidades de estudiar con un profesor que tenga algo que ofrecer. ¿Cuán mala necesita ser una enseñanza antes de que el observador diga algo al director? ¿O el investigador nunca dirá nada a nadie, si él o ella ha hecho la promesa de no divulgar a otros lo que se ha observado? Quizás el director sabe que el profesor es un incompetente, pero no hace o no puede hacer nada al respecto. ¿Cuál es la responsabilidad del investigador?

¿Qué pasa si un investigador observa a un profesor racialmente fanático, animando de manera sutil a los niños a ser fanáticos? ¿Debería el investigador decirlo a alguien y romper la promesa de confidencialidad? ¿Es la búsqueda del saber tan importante que invalida los intereses inmediatos de los niños?

Los ejemplos que he ofrecido pertenecen a áreas problemáticas, áreas en las cuales la incompetencia del profesor se hace manifiesta. Esto rara vez es un problema ético para ocuparse de niveles altos de conducta competente. Sin embargo, ¿qué obligación tiene el investigador, si tiene alguna, de compartir los talentos estelares, pero no reconocidos, de un profesor que haya observado? Poniendo el zapato en el otro pie, ¿tienen los investigadores la responsabilidad de corregir malentendidos de los profesores que sean realmente superlativos en su trabajo, pero que se consideren como regulares o por debajo de lo corriente por sus colegas o por la administración? En otras palabras, ¿es una obligación, si tal cosa existe, elogiar tanto como dar una crítica negativa? He expuesto el caso de manera demasiado contundente, pero los lectores entenderán lo que quiero decir. Alguien que trabaja bien, pero cuyo buen hacer no se reconoce, está siendo injustamente tratado. ¿Tienen los investigadores la responsabilidad ética de fomentar que se trate con justicia a quienes observan?

¿PUEDEN RETRACTARSE QUIENES SON OBSERVADOS?

¿Deberían los investigadores informar a quienes observan —es decir, a los profesores— de que tienen el derecho de retirarse de un estu-

dio en el momento que quieran? ¿Incrementaría tal invitación la probabilidad de que algunos profesores ejerciten ese derecho y, si lo hicieran, cómo afectaría al estudio? Sin embargo, si no lo saben desde el principio, podrían no darse cuenta de que tienen el derecho de retirarse. Después de todo, pocos investigadores firman contratos escritos con quienes son estudiados. Los profesores o los administradores de la escuela podrían decidir que el estudio es una imposición, o que no se sienten cómodos, o que tienen otras cosas que hacer con su tiempo. De hecho, quienes son observados pueden decidir en cualquier momento que no desean ser observados por más tiempo. ¿Deberían ser informados desde el principio de que ésta es una opción, o debería cruzarse este puente sólo si se da la ocasión y cuando esto suceda?

Una manera de resolver tales problemas es intentar apelar a algún principio que guíe la conducta ética. Si se puede encontrar o formular un principio defendible, y si las decisiones éticas que toman los investigadores son consecuentes con tal principio, parece razonable suponer que las decisiones guiadas por dicho principio serán éticas. Pero puede existir más de un principio defendible, y a veces tales principios pueden ser conflictivos.

Consideremos, por ejemplo, la información oculta que de otra manera permitiría al observador tomar una decisión contraria a los intereses del investigador y, por lo tanto, de la investigación. En un análisis de las consecuencias potenciales de la información oculta, el investigador puede concluir de manera razonable que sería probable que no hubiese efectos contrarios en lo observado. Además, los beneficios potenciales del estudio en otros son indiscutibles.

Pero esto me parece un caso poco honesto. Ocultando alguna información se incrementa la probabilidad de que un estudio socialmente beneficioso salga adelante. También se cree que la información oculta no causará perjuicios a quienes son estudiados. ¿Por qué no ocultar información? Las ganancias potenciales pesan mucho más que los perjuicios potenciales. De hecho, la probabilidad de perjuicio es muy pequeña.

Un investigador cualitativo, Lincoln (1990), confía en el imperativo categórico de Kant que afirma: «Actúa como si lo que hicieras fuera a convertirse en ley universal de la naturaleza». Una posición de «derechos» se acepta, de manera que no hay lugar para éticas contextuales. No debería utilizarse a las personas solamente como medios para los fines de otros, sin considerar el contexto. Sin embargo, existe otro principio, un principio utilitarista, que lleva a preguntarse si es posible que se produzca mayor bien que perjuicio mediante una decisión. Una decisión guiada por aquella regla podría llevar a un resultado de la acción; una guiada por ésta, a otro muy diferente.

El imperativo categórico y sus derivados podrían rechazar el principio utilitarista sobre la base de que, aunque sea de una consideración relevante, es completamente inadecuado. Los humanos, podría argüir-

se, tienen derechos que no pueden ponerse en peligro. El derecho a la autonomía es uno de ellos. No ser utilizados solamente como beneficio de otros es un segundo derecho. Incluso si se estuviese convencido de que no existía ningún perjuicio para el observado, y de que el público se beneficiaría, ocultar la información que la persona observada necesitaba para actuar podría disminuir su derecho a la autonomía y, por lo tanto, podría restringir la libertad de ese individuo.

El argumento contrario a éste es que el principio de los derechos rígidamente definido socava el progreso social y perjudica el bien más amplio, impidiendo de manera irrazonable el crecimiento del saber. La vida social no puede vivirse completamente bajo un yugo de reglas rígidas; los diferentes contextos y situaciones requieren un juicio inteligente, no simples censuras. En realidad, con frecuencia aceptamos normas sociales que reconocen la necesidad de *no* pedir consentimiento a quienes observamos, porque si lo pidiéramos podríamos no conseguir la información que necesitamos, información que sirve al bien público. Los grandes almacenes utilizan cámaras ocultas de vigilancia y, de este modo, protegen sus intereses a costa de invadir la privacidad de otros. La vigilancia policial sospecha de quien aún no ha sido formalmente acusado de un crimen. Los espejos-cristal de una sola cara se utilizan a veces para observar las aulas en acción. Quienes son observados podrían no saber que están siendo observados. ¿Deberían saberlo? ¿Debería saberlo el profesor? ¿Qué edad deberían tener los alumnos para ser preguntados, si es que deben ser preguntados?

La pretensión de estos ejemplos es simplemente demostrar el hecho de que tenemos, como sociedad, una larga historia de vigilancia encubierta justificada por los fines que queremos alcanzar.¹ No informamos a otros de que están siendo mirados, por varias razones. Primero, porque podríamos creer que es innecesario, *si* creemos que la práctica no tiene consecuencias para quienes son observados. Segundo, porque tememos que si pedimos permiso para observar la conducta en la que estamos interesados, la investigación que queremos realizar podría hacerse imposible. Tercero, porque podemos creer que, aunque exista una invasión de la privacidad, los juicios éticos deberían hacerse a veces de manera amplia, y que las razones sociales más generales y las contribuciones sustanciales al bien público garantizan una invasión «mínima» de la privacidad del individuo.

Cada una de las justificaciones anteriores para no informar a los «sujetos» podrían ser rechazadas por quienes aceptan una perspectiva de «derechos» en la ética. Debo confesar que no sé cómo resolver estas diferencias de manera que satisfaga a todas las partes. Como muchos de los problemas de la vida, éste no siempre tiene una solución sencilla y

1. Un análisis ilustrativo reciente de los métodos de vigilancia y su impacto en la sociedad moderna puede encontrarse en *Undercover: Police Surveillance in America* (1988), de Gary T. Marx.

satisfactoria. En realidad, muchos de los problemas de la vida no son problemas, sino dilemas, y, de forma parecida, muchos de los problemas éticos en investigación cualitativa no son problemas, sino dilemas; no se puede salir ileso.

La necesidad de prestar atención a las consideraciones éticas en la investigación cualitativa es especialmente importante, por muy buenas razones. Su abandono puede causar serios problemas, tanto para el investigador como para quienes son investigados. En los estudios cuantitativos convencionales, normalmente se obtienen los datos durante breves períodos de tiempo: se reparte un examen estandarizado a los alumnos, o alguien con un programa de observación pasa una o dos horas en el aula. Los investigadores cualitativos están siempre a la espera. Llegan a conocer a los actores, a veces se hacen amigos de aquellos a quienes estudian y aprenden cosas que ni el investigador ni el investigado podían prever; intentan conseguir una perspectiva profunda del aula o la escuela. Además, la manera de informar es mucho más detallada y concreta que general y abstracta. En una buena crítica educativa, por ejemplo, las personas descritas se hacen reales, e incluso si nadie más puede identificar las situaciones o las personas, quienes fueron estudiados se reconocen; por lo tanto, el potencial de poder producir dolor, así como regocijo, está siempre presente.²

Los estudios cuantitativos normalmente informan sobre medias, variancias y probabilidades, y lo hacen sobre la base de datos obtenidos con rapidez y expuestos de manera abstracta. Aunque unos resultados bajos en los exámenes pueden poner en peligro la reputación de una escuela, si ésta o el profesor son identificados, este tipo de datos rara vez son tan personales como el tipo de información que se extrae en la investigación cualitativa.

Este potencial crea, en mi opinión, la necesidad de ser especialmente cuidadosos al realizar una investigación cualitativa. El siguiente informe, una descripción «de la vida real» de mi propia experiencia, ilustra de qué manera mis buenas intenciones y mi ingenuidad causaron momentos difíciles en una escuela. Ya he aludido a este ejemplo, pero lo ofrezco ahora aquí con más detalle.

ALGUNOS ERRORES DE LA VIDA REAL

El estudio se centró en seis institutos de la zona de San Francisco Bay, en California (Eisner, 1985c, Atkin, Kennedy y Patrick, 1989). Mi propó-

2. Nancy Schepper-Hughes señala que los ciudadanos del pueblo irlandés que ella estudió eran capaces de identificarse a sí mismos en su libro *Saints, Scholars, and Schizophrenics: Mental Illness in Rural Ireland* (1979). De muchas maneras, esto no es sorprendente, especialmente si la escritora ha hecho un buen trabajo al retratar el mundo o algún aspecto de él tan vívidamente como era deseable.

sito era entender las maneras en las que la organización de una escuela, el sistema de recompensa en la escuela y el clima de la escuela en su conjunto, influían en la experiencia educativa de los alumnos, y la manera como se desarrollaba la enseñanza. Además, esperaba que los ejemplos de enseñanza excelente podrían identificarse durante el transcurso de la observación y que, cuando fueran descritos, el informe podría ayudar al público a ser consciente de que existían lugares de excelencia pedagógica en las escuelas secundarias, al menos en la zona de California. Esperaba que este estudio pudiera contrarrestar algunos de los análisis pesimistas sobre la educación secundaria norteamericana que aparecieron en *A Nation at Risk* (USA Research, 1984), y en otras publicaciones que habían visto la luz poco tiempo antes de que comenzara el estudio.

Una parte importante del estudio precisó de licenciados para seguir y observar a los alumnos en cada uno de los seis institutos durante dos semanas. Este procedimiento les proporcionaría acceso a la escuela y a las aulas concretas, y les ofrecería un guía adolescente cuyos comentarios y conversaciones generales podían facilitar la comprensión de lo que estaba sucediendo. Durante el transcurso del seguimiento de los alumnos, desde las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde, diariamente durante dos semanas, los licenciados podían recoger anotaciones de campo y preparar una crítica educativa de cada escuela.

Dado que íbamos a estudiar seis escuelas, podíamos revisar todas las críticas educativas que se escribieran y, a continuación, hacer un análisis del contenido de cada una de ellas para localizar temas comunes importantes. Después podríamos ilustrar estos temas con ejemplos concretos. Incluso podríamos llegar a escribir un informe utilizando como fuente las veinticuatro críticas educativas. Prometimos a las escuelas, profesores y alumnos el anonimato en nuestro informe final.

Contactamos con el superintendente de cada uno de los seis distritos escolares, les describimos el estudio y solicitamos hablar con cada uno de los directores de instituto de su área. En todos los casos nos concedieron permiso. Seguimos el mismo proceso con los directores, pero en este caso pedimos hablar con todo el profesorado para solicitar su permiso para realizar el estudio en su escuela. De nuevo, después de describir los propósitos y el método del estudio, tanto los directores como el profesorado nos concedieron su permiso.

Entonces pedimos a los profesores de inglés de cada escuela que preguntaran a los alumnos en sus clases si aceptaban que se les siguiera y observara durante dos semanas por un licenciado de Stanford. Los profesores describieron los propósitos del estudio a los alumnos. Conseguimos una lista de alumnos voluntarios para ser observados, revisamos sus programas y sus carpetas acumulativas e identificamos a quienes eran apropiados para nuestros propósitos. De la lista de alumnos que habíamos seleccionado, el director seleccionó a quienes pensaba que eran los más adecuados para este tipo de estudio. Entonces escogimos

a los alumnos que podríamos seguir y observar de la lista sugerida por el director. Cada alumno recibió una llamada telefónica del licenciado de Stanford que iba a observarle, y se determinó una hora y un lugar para encontrarse de manera que pudiese iniciarse la observación.

Al final del período de dos semanas de observación (que en realidad ocupó tres semanas: una semana de observación, una de descanso, y otra semana de observación), cada investigador redactó una crítica educativa, y nos trasladamos a la siguiente escuela repitiendo los mismos procedimientos. Cuando todas las observaciones se hubieron completado en todas las escuelas, y todas las críticas educativas estuvieron redactadas, realizamos un análisis del contenido de las veinticuatro críticas educativas para identificar los temas comunes que podían guiar la redacción del informe final.

Antes de preparar el informe final, ofrecimos sesiones de retroalimentación a cada director. De los seis directores cuyas escuelas se estudiaron, cuatro desearon la retroalimentación. El plan era proporcionar retroalimentación oral a ellos y a los profesores que la deseasen, y después, durante el siguiente año académico, preparar un informe escrito final. A causa de que tenía que estar en Europa el siguiente año académico, podía tener tiempo para redactar el informe y comentarlo con el decano de la School of Education bajo cuya dirección se había llevado a cabo el estudio.

Señalé anteriormente en este capítulo algunos de los errores que he cometido al considerar el consentimiento informado: no informé ni a los profesores ni a los administradores de que no podrían tener la oportunidad de revisar el informe escrito o comentarlo antes de su publicación. No especificué las responsabilidades que los profesores podrían asumir, o si sería necesario que dedicasen tiempo al estudio más allá de su propia labor de enseñantes, etcétera. Pero estos errores de omisión no fueron los únicos, ni los más serios.

El superintendente de uno de los distritos escolares hizo la inspirada sugerencia de que cuatro profesores con experiencia de los institutos de su distrito siguieran y observaran a cuatro alumnos de instituto durante tres días completos, como una especie de complemento a las observaciones que los licenciados de Stanford estaban realizando. En seguida estuve de acuerdo. El director del instituto seleccionó a cuatro profesores, a los cuales después resumí el método y pedí que prepararan una breve crítica educativa, o algo parecido a ello, cuando hubiesen concluido sus informaciones.

Es importante recordar que el propósito del estudio era identificar la enseñanza excelente, y presentar al público a través del estudio algunos de los infravalorados logros de las escuelas de secundaria. De hecho, esperaba que pudiéramos encontrar muchas cosas de las que presumir, para responder al torrente de críticas negativas de las que profesores y escuelas habían sido objeto en la prensa pública.

Mi aspiración no se cumplió como yo esperaba. Vimos poco de lo que presumir en cada una de las escuelas que observamos. Encontramos alguna manera de enseñar destacable, pero estaba claro que se trataba de profesores que eran la excepción. El nivel normal para el grupo de profesores que observamos no era muy elevado, por muchas razones. Algunas de las razones tenían que ver con la estructura de la escuela, con una utilización de un sistema de recompensas miope, que socavaba las motivaciones intrínsecas, con la parquedad en la retroalimentación de la enseñanza y con la sensación, demasiado frecuente entre los profesores, de que realmente nadie se preocupaba por su trabajo. Describí estas cuestiones en el informe. Resumiendo, no encontramos lo que esperábamos hallar, excepto en algunos casos raros.

Pero quizás nuestras observaciones fueron una consecuencia de llegar a las escuelas con un «prejuicio» universitario, quizás nuestras expectativas eran demasiado altas, o quizás malinterpretamos lo que vimos. Sin embargo, las observaciones de los profesores experimentados que siguieron y vigilaron a los alumnos en su propia escuela, estaban en la línea de lo que nosotros habíamos visto y sus informes eran congruentes con los nuestros. Aunque la imagen de los institutos que se reflejaba en el informe tenía sus momentos elevados, en conjunto no era muy halagüeña.³

Como he indicado antes, escribí el informe mientras estaba en Europa y lo envié por correo aéreo a Stanford. Mientras todavía me encontraba en Europa, se duplicó el informe y se difundió entre las escuelas y a la prensa antes de que las escuelas hubiesen tenido la oportunidad de comentarlo. Para empeorar aún más las cosas, un periodista localizó a la profesora de instituto que había sido la autora de una declaración que incluí en el informe, en la que describía en términos bastante negativos la vida de los alumnos del instituto en el que ella enseñaba. Acto seguido, apareció una fotografía de esta profesora en el periódico local, la profesora fue entrevistada y la escuela, el director de la escuela y el superintendente del distrito perdieron el anonimato que les había prometido.

Los resultados eran predecibles. El director estaba extremadamente disgustado. El superintendente, un educador juicioso y extraño, quiso más información y visitó la escuela para ver por sí mismo lo que estaba pasando. Me reuní con el superintendente, el director y algunos representantes de su personal administrativo, así como con algunos profesores que habían realizado el seguimiento de los alumnos en la escuela. Los profesores no estaban de acuerdo con muchas de las cosas que se

3. Debo confesar que esto fue una decepción para mí, en tanto que quise ser capaz de tratar rasgos de la educación que fuesen admirables y que podían haber proporcionado un nuevo conjunto de perspectivas, que otros estudios sobre institutos habían pasado por alto. Dado lo que habíamos encontrado, mi aspiración para tal perspectiva no se cumplió.

decían en el informe; su propio material escrito no era diferente de nuestros propios comentarios, aunque más resumido. El problema nunca se resolvió completamente. El director se sintió traicionado. Me sentí muy mal porque el informe había visto la luz pública sin mi permiso, y hasta el día de hoy sería difícil, quizás imposible, que cualquier otro investigador pueda realizar otro estudio en esa escuela. Éste es un ejemplo de primera mano de no dejar el sitio limpio.

En este caso, todos los errores los cometieron personas bienintencionadas, pero ingenuas, quienes no previeron los errores de omisión y comisión en los que estaban incurriendo. No informé de manera adecuada al profesorado de la escuela sobre el estudio o sobre sus derechos y responsabilidades, simplemente porque no pensé con bastante seriedad en mis propias obligaciones. Alguien en la School of Education de Stanford distribuyó mi estudio sin mi permiso, pensando que estaría bien hacerlo. Alguien ofreció al periodista del periódico el nombre de la profesora cuya cita apareció en el informe, porque él o ella quería ser de ayuda (quizás para dar publicidad a la investigación).

Esta historia ilustra no una conducta malévola, sino una en la que las buenas intenciones causaron malos resultados, y la ignorancia se debió a la inexperiencia. Las consideraciones éticas fueron simplemente, no especialmente, altas en la relación de mis intereses o preocupaciones. Esto ahora ha cambiado.

RESUMEN

El propósito de este capítulo es *identificar* algunas de las tensiones éticas, controversias y dilemas de la investigación cualitativa, no resolver estas tensiones éticas. He tratado de ilustrar algunas de ellas y describir las situaciones en las cuales los principios tienen que ver con el conflicto. Todos queremos actuar de manera virtuosa y obtener el consentimiento informado de quienes estudiamos, pero está claro que no siempre podemos informar a otros de la evolución de nuestra investigación, no sólo porque a menudo no podemos predecir su curso, sino porque a veces no podemos predecir nuestros propósitos. Por supuesto, podemos entrar en el trabajo de campo con ciertas preguntas generales en mente, pero el que esas preguntas sean dominantes depende de qué sentido demos a las situaciones que experimentamos una vez estamos en el lugar. Además no podemos obtener el consentimiento de todos los que aportan información a nuestro trabajo, porque esto haría nuestro trabajo imposible. De esta manera, en cierta medida, invadimos la privacidad de los demás. Estaremos utilizando a otros para nuestros propios propósitos. ¿Cómo nos comportamos nosotros mismos? ¿Qué debemos a quienes estudiamos? ¿A qué principios podemos apelar para llevar a cabo nuestra investigación?

Incluso en un nivel abstracto y general puede existir conflicto entre dos posiciones éticas defendibles. Si aceptamos el concepto de derechos —una especie de imperativo categórico— guiamos nuestra vida profesional por ciertas reglas, de una manera que no es posible para quienes se guían por los principios de la religión ortodoxa. Para el religiosamente ortodoxo, el compromiso o las éticas contextuales *generalmente* no son atractivas y, a menudo, son opciones inaceptables. Sin embargo, si creemos que la sabiduría requiere un juicio de las consecuencias de un acto, entonces trataremos de anticiparnos a las consecuencias, no sólo frente a quienes estudiamos, sino frente a quienes pueden beneficiarse de lo que hemos aprendido. Si somos realistas epistemológicos, y asumimos que estamos buscando la verdad, la justificación de comprometer los intereses de aquellos a quienes estudiamos podría ser mayor que si creemos que no estamos especialmente buscando la verdad, sino unas versiones fallibles del mundo que nos puedan servir. Lo que tenemos en los diez mandamientos es un imperativo categórico: sin «si», sin «y» y sin «pero». Lo que tenemos en el consecuencialismo o el utilitarismo son valoraciones del contexto y el ejercicio del juicio. Pero en el consecuencialismo introducimos el delgado límite hacia el desastre que eventualmente podría utilizarse para justificar lo que creemos que no debe justificarse.

¿Qué tenemos entonces? Podría gustarnos obtener un consentimiento informado, pero sabemos que no siempre podemos informar, ya que no siempre sabemos. Podría gustarnos proteger la privacidad personal y garantizar la confidencialidad, pero sabemos que no siempre podemos satisfacer tales garantías. Podría gustarnos ser sinceros, pero a veces la sinceridad no es oportuna. No nos gusta pensar de nosotros mismos que utilizamos a los demás como medios para nuestros propios fines profesionales, pero si nos embarcamos en un estudio de investigación que nosotros conceptualizamos, dirigimos y redactamos, prácticamente nos aseguramos de que utilizaremos a los demás para nuestros propios propósitos.

Lo que para mí personalmente significa todo esto es que no creo que podamos, en la práctica, conocer todos los imperativos categóricos que funcionan como ideales para nuestro trabajo. En cualquier ámbito, los ideales siempre están un tanto fuera del alcance. Del mismo modo, no podría estar contento con una aproximación a la investigación cualitativa que apelara a una postura utilitarista o consecuencialista, que hiciera justificable prácticamente cualquier acto.

Esto nos deja con las tensiones, controversias y dilemas con las que empezamos. Sin embargo, espero que ahora tengamos una conciencia un tanto más amplia de las cuestiones y consideraciones que debemos tener en cuenta. Con tal conciencia, estamos en una mejor posición para el ejercicio de la sensibilidad, el gusto y la capacidad humana más preciada: el juicio racional. Estamos, creo, destinados a permanecer sin reglas en cuestiones de ética. Quizás así es como debería ser, como signo de que todos estamos «condenados» a una medida significativa de la libertad.

Capítulo 11

MIRAR HACIA ADELANTE: PREPARAR INVESTIGADORES CUALITATIVOS

Quienes se niegan a especular son traidores al futuro.

ALFRED NORTH WHITEHEAD

INVENTAR EL FUTURO

El creciente interés en la indagación cualitativa en educación representa algo más que un mero refinamiento de los modos de indagación existentes. Representa el comienzo de una nueva manera de pensar en la naturaleza del saber y en cómo éste puede crearse. Además, la introducción de consideraciones cualitativas en la investigación educativa hace posible entender más claramente los presupuestos sobre los que reposan las aproximaciones convencionales a la investigación. Por lo tanto, esto no sólo contribuye a una nueva apreciación de los métodos cualitativos, sino también a un entendimiento más profundo de las formas convencionales de investigación.

Los lectores podrían lamentar que al escribir sobre los modos cualitativos de indagación y sus homólogos más convencionales —es decir, el experimento cuyos efectos se determinan a través del análisis de variancias— haya creado una falsa dicotomía: o una representación o un conjunto de polaridades epistemológicas que no tienen referencia con el mundo real. Lo que realmente existe, podrían argumentar los lectores, no es una diferencia de tipo entre las aproximaciones cualitativas y el experimento presentado de forma cuantitativa, sino una diferencia de métodos de investigación que forman parte de un continuo. Mi respuesta es que, en tanto que el concepto de «continuo» es ecuménico, dada la estructura adecuada de referencia, prácticamente nada —ni siquiera el sexo— puede ubicarse en un continuo. Descartar o subestimar las diferencias básicas, en método y epistemología, entre un experimento de laboratorio y una crítica educativa es perder las únicas contribuciones de cada género de trabajo. Existen tales diferencias entre estos trabajos que, incluso si se situaran en algún continuo imaginario, no podrían borrarse sus rasgos fundamentalmente distintivos.¹ Estoy de acuerdo con Smith y

1. Egon Guba ha enfatizado, en particular, las diferencias entre los paradigmas de investigación. Para una discusión más amplia sobre estas diferencias, véase Guba (1990).

Héshusius (1986) en que es mejor reconocer las diferencias y explotar la pluralidad que tratar de encubrirlas en nombre de la unidad. Podemos tener una pluralidad de procedimientos y una diversidad epistemológica en este campo y, sin embargo, comunicarnos con cada uno de los demás y trabajar hacia fines comunes. De hecho, la pluralidad de métodos es mucho más esperanzadora que la fidelidad a un único modelo de indagación legítima. Lo que necesitamos es un trabajo excelente, cualquiera que sea el género, y estudiosos que sean capaces de llevar a cabo un cambio de perspectivas y lo suficientemente flexibles como para saber qué cuestiones y criterios hay que utilizar en un estudio.

¿Cómo obtendremos una investigación cualitativa excelente? ¿Qué tipos de programas podrían utilizarse para preparar a jóvenes estudiosos competentes para la realización de tales trabajos? Este capítulo trata sobre estas preguntas y sobre el futuro de la indagación cualitativa en educación.

PREPARAR INVESTIGADORES CUALITATIVOS

Los lectores a quienes me dirijo son aquellos que desean aprender a llevar a cabo una investigación cualitativa en educación, concretamente bajo esa forma llamada crítica educativa. Esto incluye a profesores en ejercicio y administradores de escuelas, pero, más especialmente, a estudiantes de doctorado en el campo de la educación.

En muchos sentidos, la preparación de investigadores cualitativos es más fácil ahora de lo que lo fue en los principios de los años setenta. Primero, porque los métodos cualitativos en investigación educativa están mucho más aceptados hoy de lo que lo estaban entonces. Las principales universidades de educación tienen escuelas y departamentos en los cuales se imparten cursos de métodos cualitativos —lugares como Stanford, Harvard, Chicago, Columbia Teachers College, Michigan State y la Universidad de Illinois, por mencionar sólo unos cuantos—. En segundo lugar, poseemos modelos de trabajo cualitativo en educación que no existían al comienzo de los años setenta, así como un incremento de la atención a tales trabajos en la American Educational Research Association. Una nueva publicación, el *International Journal of Qualitative Studies in Education*, fundado en 1988, publica artículos dedicados a los métodos cualitativos y los resultados de su utilización. De hecho, en los últimos años, incluso el *Educational Researcher* ha dedicado alrededor de un 10 % de los artículos que ha publicado a cuestiones de investigación cualitativa. Si consideramos la amplia diversidad de intereses de la comunidad de investigadores educativos, este grado de atención es impresionante.

En los años setenta, los estudiantes que querían realizar una tesis doctoral en la School of Education de Stanford utilizando métodos

cualitativos tenían que escribir largas introducciones a sus proyectos, y luego a sus tesis, justificando el uso de tales métodos; una de las tesis que dirigí contenía un capítulo de setenta páginas justificando el uso de la crítica educativa. El panorama actual es diferente. En la School of Education de Stanford los métodos cualitativos forman parte de los requisitos metodológicos que los estudiantes de licenciatura deben estudiar.

Sin embargo, existe una tendencia problemática: la tendencia a reducir la indagación cualitativa a la etnografía. La etnografía tiene un carácter cualitativo, pero no toda investigación cualitativa es etnográfica. Quisiera abordar aquí esta cuestión antes de exponer un temario para la preparación de los investigadores cualitativos en educación.

La etnografía es una rama de la antropología, la cual es una disciplina relacionada con el estudio de la cultura. Los antropólogos físicos suelen estudiar la evolución de la cultura mediante la medición y el análisis de artefactos. Los antropólogos culturales normalmente intentan comprender los significados compartidos por quienes participan de la cultura. En tanto que los investigadores cualitativos en educación suelen estudiar comunidades, escuelas y aulas, para comprender su forma de ser, la tendencia a recurrir a la etnografía —la rama de la antropología que, de acuerdo con Geertz (1973), concierne a la inscripción— es comprensible. Sin embargo, la antropología no se caracteriza sólo por un conjunto de métodos —estudio de campo, utilización de informadores, inscripción, análisis de artefactos, etcétera—, también se caracteriza por un conjunto de conceptos y teorías a través de las cuales se obtiene el enfoque y se logra la interpretación. Estos conceptos y teorías —adaptación, cultura, parentesco, tabú, totemismo, incesto, comunidad— y teorías tales como el estructuralismo de Lévi-Strauss, el funcionalismo de Malinowski, el funcionalismo estructural de Radcliffe-Brown, y el configuracionismo de Ruth Benedict no son intelectualmente indiferentes. Cada una a su manera, da forma a la perspectiva e impone su propia estructura interpretativa. Estos conceptos y teorías son importantes, incluso cuando sólo operan de manera tácita en el trabajo de campo. Al final, dan un enfoque del trabajo; las preguntas que plantea Benedict sobre qué corresponde a una cultura y qué contribuye a su orden, patrón y textura únicos son diferentes de las del funcionalismo de Malinowski. Por ejemplo, Malinowski se centra más en la utilidad de un rito de paso para permitir a una cultura sobrevivir dentro de un entorno concreto. Cada teoría, por así decirlo, plantea al mundo sus propias preguntas y obtiene, por lo tanto, sus propias respuestas.

Sin embargo, las preguntas que los teóricos culturales plantean, incluso cuando se las considera de manera colectiva, no agotan las preguntas que podrían haberse planteado o las teorías que podrían haberse utilizado para explicar lo que se ha visto. La etnografía, incluso tomada como un todo, constituye un repertorio limitado de estructuras

de significado. De esta manera, considerar la investigación cualitativa únicamente como etnografía es limitar lo que puede ser el trabajo cualitativo.

Si los conceptos, las teorías y las cuestiones que sugieren las diferentes teorías son importantes para dar forma al enfoque y explicar lo que se ve, entonces el uso de conceptos y teorías diferentes es importante para revelar la riqueza de los fenómenos sociales. ¿Dónde encontramos tales conceptos y teorías? Al menos un lugar sería en las disciplinas de las ciencias sociales, especialmente en aquellos conceptos y teorías que se han desarrollado en el campo de la educación. Podemos observar las escuelas como si se tratase de culturas, de una manera similar a como Margaret Mead (1928) observó la vida en Samoa. Pero también podemos observar las escuelas a través de la ciencia política: como estructuras de poder, como instituciones que fomentan ideologías concretas y como lugares para la negociación, los tratados y las coaliciones políticas.

Podemos observar un aula como un terreno en el cual las filosofías educativas se realizan, como un lugar para «tomar el turno», como una carrera por recursos escasos —altos niveles— y como una situación en la que los profesores crean, de manera subrepticia, maneras de poner al día sus propios valores profesionales profundamente arraigados, mientras se enfrentan con normas institucionales. Podemos examinar la escuela desde perspectivas sociológicas y preguntar sobre cuestiones de estatus, género y estructura social, y su relevancia para iniciar a los jóvenes en las normas sociales implicadas. Cada uno de estos conceptos se deriva de una disciplina de ciencia social y puede servir como centro interpretativo de la investigación cualitativa. Lo que define tal investigación es triple: a) a qué se presta atención en el escenario, b) cómo se consigue la información sobre lo que se ha observado, y c) la manera en la que lo que se ha observado se integra y se hace significativo. Las perspectivas antropológicas generan estudios en los cuales los términos de la descripción y la interpretación son culturales en el sentido antropológico. El enfoque del estudio se formará a través de una tradición y a través de los intereses teóricos que funcionan dentro del campo de la antropología. Si se tienen otros intereses y otros conceptos —por ejemplo, el poder— la ciencia política es el recurso más apropiado.

La indagación cualitativa está marcada por la manera en la cual se ve y se retrata el mundo, y por la orientación conceptual utilizada para ver y dar sentido a lo que se ha visto. La indagación cualitativa puede ser histórica, sociológica, política o educativa, y más cosas. En realidad, su carácter se puede derivar de cualquiera de las disciplinas de las que se han extraído los enfoques, la descripción y la explicación. Los tempranos esfuerzos en biología por clasificar y crear taxonomías fueron esfuerzos cualitativos. Todas las ciencias sociales tienen en común la búsqueda de un patrón en las cualidades que observan, el esfuerzo de iluminar y mostrar lo que no se apreció con anterioridad y el intento de justificar

lo que se ha visto; esto explica la invención y el uso de teorías y conceptos con relevancia para los propósitos disciplinarios concretos.

Ya que nuestra tarea es conceptualizar los rasgos de un programa que podría ser útil para preparar a investigadores cualitativos cualificados, volvamos primero al corazón de cualquier forma de indagación cualitativa: el desarrollo de la perspicacia.

El desarrollo de la perspicacia, o lo que he llamado conocimiento, es de crucial importancia para el trabajo de cualquier tipo, ya que al conseguir la experiencia de un aula, escuela, comunidad, libro de texto, conjunto de materiales instructivos o ensayos de alumnos, es cuando se obtiene el material a partir del cual se perciben los patrones y se realizan las interpretaciones. Si los investigadores no tienen conciencia de lo que es significativo en un escenario, es improbable que cualquier cosa subsiguiente que ocurra sea de interés. El profesor necesita experimentar las cualidades de una clase para tener una base de acción. El investigador cualitativo debe experimentar las cualidades que impregnan un aula para tener una base para cualquier tipo de interpretación teórica. Las teorías y los conceptos, los esquemas y las categorías, proporcionan claves con las que observar; pero las claves son sólo indicadores, y se debería ser capaz también de experimentar las cualidades indicadas. En este sentido, el lenguaje teórico —en realidad, cualquier lenguaje— puede realizar una función heurística que haga la búsqueda más eficiente, pero en el refinamiento de las sensibilidades los mismos fenómenos se hacen reales en la experiencia.

Los principales recursos para tal experiencia, además de y más significativos que los conceptos y las teorías, son las sensibilidades refinadas al respecto de un dominio de interés. Digo «un dominio de interés» para enfatizar que existen límites a la generalización de la sensibilidad. Experimentar los matices de una lección de álgebra no es lo mismo que experimentar los matices de una lección de arte. De esta manera, aprender a ver —o, en términos más generales, aprender a experimentar— funciona dentro de unos parámetros limitados. Los expertos en arte africano pueden ser insensibles al arte barroco francés. Las personas competentes para valorar la enseñanza de la física pueden estar fuera de juego con la enseñanza de la historia. Como Stodolsky (1988) dice, «el tema importa».²

La percepción de un conjunto de fenómenos depende claramente de la diferenciación visual. La diferenciación visual no sólo requiere sensibilidades refinadas —en realidad, esto es lo que se quiere decir con diferenciación—, también requiere un esquema con el cual comparar y con el cual dirigir lo que podría llamarse búsqueda perceptual. De hecho, el desarrollo del conocimiento en un dominio implica una reserva de es-

2. Para una discusión muy útil sobre la importancia de comprender el contenido de la materia desde una perspectiva pedagógica, véase Lee Shulman (1987).

quemadas cuyo uso a menudo no parece una búsqueda, sino más bien los movimientos sin costuras, casi sin esfuerzo, de un profesional diestro. Quienes tienen sensibilidades refinadas y un esquema adecuado ven con rapidez. Además, entienden la significatividad de lo que ven. Su interpretación de, por poner un ejemplo, una discusión sobre estudios sociales es mucho más probable que apunte a lo que es importante dentro de alguna estructura educativa de referencia (Berliner, 1988).

¿CÓMO SE CONVIERTEN LAS PERSONAS EN EXPERTOS?

El problema al que nos enfrentamos es cómo pueden desarrollarse las destrezas de percepción o el conocimiento. Un requisito es la práctica guiada en los análisis de los fenómenos sobre los que se quiere aprender. Para desarrollar la perspicacia en la enseñanza de los estudios sociales, por ejemplo, se deben observar muchas clases de estudios sociales. Hoy por hoy, podría decirse que el estudiante de doctorado o el profesor ya tienen mucha experiencia en observar aulas. Después de todo, a diferencia de quienes eligen otros ámbitos, quienes se introducen en el campo de la educación han vivido en las aulas desde que tenían cinco años. Podría parecer que tienen un amplio cuerpo de experiencia de la que sacar provecho.

Las cosas no son tan sencillas. Uno se puede pasar la vida en una comunidad y aun así experimentar sólo una pequeña parte de lo que allí sucede. Esto lleva a menudo a escritores perceptivos y claros a señalar lo que nos perdimos. Alguien podría pasar una gran cantidad de tiempo en un aula, en realidad la mejor parte de la infancia, y aun así no percibir muchos de sus rasgos principales. Estar en una escuela en el papel del alumno no es lo mismo que estar en el papel del estudiante de la educación. Las actividades perceptivas asociadas a cada papel difieren. La implicación de todo esto es que los estudiantes que desean llevar a cabo una investigación cualitativa necesitan tener práctica en el aprendizaje para ver. Esto se puede obtener de varias maneras.

En primer lugar, las cintas de vídeo de las aulas en tiempo real pueden servir como tema de análisis. No hay razón para que las escuelas y los departamentos de educación no tengan, como parte de sus recursos instructivos, una variedad de vídeos que muestren la enseñanza en una variedad de campos y niveles graduales. Es relativamente fácil grabar cintas de vídeo mientras los profesores de las aulas estén dispuestos a conceder su permiso. Los vídeos pueden grabarse en aulas de escuelas de diferentes zonas del país o del Estado y compartirse a través de relaciones cooperativas con otras instituciones.

Aunque existen importantes diferencias entre ver una cinta de vídeo de un profesor o una clase y estar presente en el aula —la apertura y el enfoque de una cámara de vídeo no es ni mucho menos tan flexible o

tan rápida como el ojo humano—, el uso de cintas de vídeo posee importantes ventajas. Los vídeos pueden verse una y otra vez. La importancia de la repetición se relaciona con una «regla» que impongo a quienes analizan cintas de vídeo: los alumnos deben ser capaces de referirse a las cualidades de la grabación que apoyan sus descripciones, interpretaciones o evaluaciones de lo que han visto.

La función de esta regla no es acomodarse a criterios conductistas, sino incrementar la prudencia y la reflexión, estimular a los estudiantes a no utilizar las cintas de vídeo como un test de Rorschach o una licencia para decir cualquier cosa que se les ocurra, sin considerar lo que está ahí para que se vea. Por supuesto, mucho de lo que se ve está abierto a la interpretación. Por ejemplo, ¿era fingida o real la profunda atención del alumno hacia el profesor? Las diferencias en la interpretación, incluso en la descripción, crean un ambiente para la deliberación, el debate y el tipo de recogida de evidencias que contribuye al desarrollo del conocimiento educativo. En mi experiencia, los estudiantes están impresionados tanto con la complejidad de la enseñanza como con la aparente inexhaustividad de lo que puede decirse de una cinta de vídeo de cuarenta minutos. Como proceso de discusión y análisis, cuanto más se ve más se dice. A veces, las primeras impresiones son prolongadas; a menudo se revisan. El propósito no es agotar la cinta, sino proporcionar las condiciones a través de las cuales los estudiantes puedan aprender que hay mucho más que ver. Aprenden de los comentarios de sus compañeros y de su propia conciencia creciente.

Es importante que estas cintas de vídeo no estén montadas. Los aspectos grises y aburridos de la vida en el aula son importantes y realizan funciones psicológicas significativas. Montar el material podría hacer que el vídeo fuese más interesante, pero podría alterar de manera significativa las condiciones que los estudiantes de la educación necesitan comprender.

Algunos estudiantes podrían comentar después de los primeros cuatro o cinco minutos de análisis de una cinta de cuarenta minutos que un recorte tan limitado no es una muestra fiable del trabajo del profesor. Por supuesto, tienen razón. Necesitan estar seguros de que su análisis no va a tomarse como la última palabra sobre el trabajo del profesor. Es un ejercicio para aprender, no un informe sobre un profesor concreto. Ni cuarenta minutos de observación ni una cinta de vídeo son un recurso adecuado para hacer juicios formales sobre profesores concretos o sobre sus aulas.

Dado que el profesor suele ser el centro de la escena en el aula, la cámara de vídeo a menudo se enfoca casi exclusivamente hacia lo que está haciendo el profesor. Esto podría evitarse. El problema reside en que a menudo se abandonan las reacciones de los alumnos. Un buen operador de cámara no sólo enfocará al profesor, sino también a los alumnos, e intentará proporcionar desde el principio un ángulo lo más amplio

posible de toda la clase, de manera que los que vean la cinta tengan algún sentido de la escena como un todo —el número de varones y mujeres, la distribución de la sala, etcétera—. En las etapas iniciales es necesario conseguir un sentido del contexto, de manera que los estudiantes puedan sentirse casi como si estuvieran allí en persona. No quisiera meterme en detalles técnicos de la grabación de vídeos de las aulas, sólo deseo decir que el profesor debería llevar un micro y otra persona, además del operador de cámara, deberá manejar un micrófono direccional para recoger los comentarios de los alumnos. Mi punto de vista en esta sección es que se debe subrayar la utilidad de las cintas de vídeo en el desarrollo del conocimiento educativo.

Describir, interpretar y evaluar las cintas de vídeo son campos de entrenamiento para lo real —el aula en directo y el funcionamiento de la escuela. Nada sustituye al estar ahí. Estar ahí significa que los investigadores novatos pueden hablar con el profesor y los alumnos sobre su trabajo, su propósito, sus satisfacciones y sus frustraciones. Estar ahí les permite recoger información que se escapa incluso a la cinta de vídeo más hábilmente producida. Estar ahí significa que actúan como su propio editor, algo que se sacrifica cuando otra persona decide dónde situar la cámara y qué registrar en la banda sonora. Nuestra capacidad para sintonizar y desintonizar, para recibir información a través de un vistazo periférico, para procesar en una multitud de canales y para enfrentarnos con discursos y acciones complejas, se vuelve vívida cuando comparamos el estar ahí con ver una cinta de vídeo. Por supuesto, las repeticiones son imposibles en el aula. El tiempo no se puede parar. Las cintas de vídeo tienen utilidades únicas, y su utilización en el desarrollo del conocimiento es de gran valor. Pero las texturas y los olores de las aulas, la experiencia de tener que enfrentarse con la propia intrusión en una clase llena de niños o adolescentes, simplemente no existe cuando se observa una cinta de vídeo en un aula universitaria. Por lo tanto, el segundo recurso principal de entrenamiento, y el más importante, es el acceso a las aulas y escuelas reales. A partir de tal acceso, de la práctica guiada y del análisis de lo que se ha visto, se estimulan las destrezas del conocimiento.

La diferenciación perceptual se estimula teniendo oportunidades para comparar y contrastar cualidades y configuraciones; ver cintas de vídeo u observar aulas en las que, por poner un ejemplo, dos profesores enseñan la misma materia, preferiblemente el mismo tema, a grupos comparables de niños, proporciona un rico recurso para el desarrollo de una conciencia de las similitudes y diferencias. McCutcheon (1976) realizó con tales pretensiones materiales en un estudio de tres profesores varones que enseñaban a niños del mismo curso el mismo tema dentro del temario de ciencias en tres escuelas elementales del mismo distrito escolar. Lo que tales materiales enseñan, además del refinamiento de la percepción, es la importante lección de que cada profesor o profe-

sora inscribe su propia firma en una clase, y que en cierto nivel no existe el currículo común, incluso aunque los profesores utilicen el mismo programa curricular y el mismo libro de texto.

Algunas diferencias en la percepción e interpretación de las aulas son inevitables, y los investigadores principiantes deberían prever que algunas de estas diferencias serán irresolubles. Las diferencias irresolubles entre observadores pueden dejarse a un lado durante un tiempo —en realidad pueden ocupar un lugar permanente en el portaequipajes trasero—. En otras ocasiones, lo que parece irresoluble puede generar discusiones muy útiles y proporcionar un estímulo para un análisis más profundo.

Es difícil sobrestimar la importancia de la perspicacia al realizar una investigación cualitativa. La implicación práctica de esta cuestión es que el entrenamiento metodológico debe centrarse tanto en el refinamiento de las destrezas de la persuasión, como ahora se centra en el desarrollo de la competencia en el diseño de la investigación y las destrezas en el análisis estadístico. Parecemos asumir que estas sensibilidades no necesitan cultivarse, que la teoría realiza el trabajo, que el aprendizaje de ver ya se desarrolla o que cualquier perspicacia que posean los estudiantes ya es adecuada. Francamente, creo que el abandono de la atención explícita al desarrollo del conocimiento se debe, en parte, a una tradición de descuido —no fue mucho mayor la preparación que los profesores recibieron cuando fueron estudiantes—. En parte, también se debe al presupuesto de que con la experiencia los observadores desarrollarán una perspicacia por sí mismos. He estado viendo fútbol americano en la televisión durante treinta años y todavía me falta mucho que ver para saber cómo funciona el juego. La experiencia, reiterémoslo, *se consigue*. No es una consecuencia automática de la maduración o simplemente algo que está en función del número de veces que se hace algo.

REPRESENTAR LO QUE SE VE

Si el desarrollo de la perspicacia es una cara de la moneda cualitativa, el desarrollo de las destrezas de representación es la otra. La preparación de investigadores cualitativos debe incluir la apertura a las distintas maneras en las que se manifiesta el mundo. Esto significa desarrollar alguna sofisticación en la epistemología de las formas simbólicas; en este caso, la obra de Nelson Goodman (1976, 1978) puede ser muy útil.

Por el lado epistemológico, se quiere que los estudiantes entiendan que la necesidad de representar es una parte fundamental de la condición humana. Los humanos tienen una necesidad básica de exteriorizar lo interno, de comunicar, de compartir su experiencia con otros. El truco es aprender cómo utilizar una forma de representación a través de la cual pueda darse a la imaginación, la emoción y la creencia una presencia pública articulada. El arte, la música, la danza, la prosa y la poe-

sía son algunas de las formas que se han inventado para realizar esta función. Cada una de ellas es intraducible; no existe equivalente verbal para la *Misa en si menor* de Bach, ni equivalente literal para «Mending Wall». De esta manera, parte de la tarea epistemológica es intentar comprender las diferentes utilidades de cada forma. ¿Qué se puede decir en poesía que no se pueda decir en prosa? ¿Qué rasgos de la poesía justifican esto? Entendiendo las funciones únicas de las formas de representación, comprendiendo la relación entre la forma y el contenido que puede representar, podemos alcanzar una comprensión más completa de lo que ahora damos por supuesto. Damos la prosa por supuesta. En realidad, parece que creamos que la prosa literal puede decirlo todo. Pero no puede. Ya que el propósito de la investigación es desvelar, comprender los límites y usos de las formas utilizadas para representar lo que el conocimiento ha puesto a nuestra disposición, es importante sobre todo para comprender la manera en que cada forma determina el contenido —es decir, dejando fuera lo que no se puede representar.

En otro sentido, es importante para los estudiantes desarrollar una comprensión de las maneras en las que se representa el mundo, y para que esto ocurra es útil encontrar modelos que representen el mundo adecuadamente de forma diferente. *Don Quijote* puede contarnos algo sobre el liderazgo; también *El Príncipe*, de Maquiavelo. *Hamlet* puede revelar algo sobre la indecisión; también *Ana Karenina*. *The Man in the Principal's Office*, de Wolcott (1984) proporciona un retrato de lo que parece ser un administrador de escuela; *Profile: The Role of the Chief Superintendent of Schools*, de John Fielders (1981) presenta otra perspectiva. Erving Goffman (1961) nos habla de las instituciones mentales en *Asylums*. *Alguien voló sobre el nido del cuco*, de Kesey (1970) descubre una imagen distinta. *Boys in White* de Howard Becker (1963) trata sobre la sociedad profesional; *Becoming a Doctor*, de Mel Konner (1987) cuenta una historia diferente.

Creo que es significativo que, en los últimos años, los científicos sociales, concretamente en sociología y antropología, hayan desarrollado un agudo interés por el uso de la fotografía como herramienta para la comunicación del saber sociológico y antropológico del mundo. Howard Becker, pionero de este movimiento, considera la fotografía como una herramienta importante para la comprensión del mundo social. Mientras se reconocen las aptitudes potenciales del medio, él alienta a su exploración total y habla de las posibilidades epistemológicas que posee (Becker, 1986).

Los antropólogos visuales tienen perspectivas similares y, de hecho, Gregory Bateson y Margaret Mead (1952) utilizan tanto películas como fotografías en sus muy tempranos esfuerzos por descubrir la vida de las familias balinesas. Y, por supuesto, *Nanuk el esquimal* (Nannook of the North, 1922) de Flaherty y Révillon Frères, es un clásico esfuerzo por ayudar a los no esquimales a comprender los rigores de la vida esquimal.

Modelos como éstos, más directamente quizás que cualesquiera otros, muestran a los estudiantes las posibilidades de la indagación cualitativa. Los formatos estandarizados que se demandan a los autores que pretenden publicar en algunas revistas especializadas de investigación tienen la virtud de facilitar la comparación a través de los estudios de investigación. También tienen la responsabilidad de imponer a los investigadores las restricciones de una estructura común, ya sea o no la apropiada.

Un recurso especialmente útil para mostrar la capacidad del lenguaje para revelar el matiz es el trabajo de los críticos. Por ejemplo, el crítico de arte se enfrenta con la tarea de interpretar de manera vívida un cuadro mediante el uso del lenguaje. El crítico debe percibir las cualidades que posee la obra, comprender sus antecedentes artísticos, valorar los méritos estéticos de la obra, y luego construir un puente a través del lenguaje que haga que la obra sea visible para los espectadores menos sofisticados. Cuando el trabajo del crítico está bien hecho, la obra se hace accesible. Cuando está mal hecho, el propio lenguaje se vuelve objeto de admiración.

Los críticos de cine se acercan aún más al trabajo del investigador cualitativo. Consideremos una película de Lina Wertmüller, *Siete bellezas* (Pasqualino Sttebellezze, 1976). Bruno Bettelheim, el tardío psicoanalista cuya formación inicial fue la historia del arte, la analizó en el *New Yorker* del 2 de agosto de 1976. El análisis de Bettelheim es una demostración impresionante de su talento para ver, penetrar y revelar los significados que impregnan la película y sus amplias implicaciones sociales. La película cuenta la historia de dos soldados italianos fugitivos capturados por los alemanes durante los últimos meses de la Segunda Guerra Mundial. La crítica de Bettelheim se centra en el tema principal de la película, la supervivencia. La película retrata de manera vívida a estos soldados italianos que intentan sobrevivir durante su internamiento en un campo de concentración alemán. Bettelheim no sólo analiza la película, sino también los antecedentes de su directora, y discute las implicaciones sociales de la película. Compara las reacciones de los espectadores norteamericanos y europeos, y sitúa los hechos significativos de la película en un contexto histórico. Aporta a su trabajo una comprensión amplia del detalle histórico y utiliza los antecedentes tanto históricos como artísticos para afianzar su crítica. Después de leer «Surviving» de Bettelheim (1979), ya no podemos seguir viendo la obra de Wertmüller bajo la misma luz que antes. En algún sentido, no sólo se ha «desnudado» la obra y sus valores sociales, sino que también se han examinado y se han revelado las razones para la recepción de la audiencia. Bettelheim se dirige a la película no sólo como a una obra de arte, sino como a un documento social cuyo mensaje profundo, cree él, por lo general se había malentendido.

Es claro que el trabajo del crítico es cualitativo, pero, ¿es investigación? ¿Comunica saber? ¿Es empírico? El trabajo del crítico es clara-

mente empírico, ya que se dirige a las cualidades del mundo empírico. Es tan empírico como algo pueda serlo. Su propósito es ayudar a los lectores a saber algo sobre el mundo, el examen de lo que reside en su adecuación referencial. ¿Comunica esto saber? Sólo si es efectivo. ¿Es esto investigación? Si estamos dispuestos a apelar a la descripción de la investigación de los asilos de Erving Goffman (1961), o al retrato de Norteamérica de Tocqueville (1898), o al *Middletown* de Lynd (1929), o al *God's Choice* de Peshkin (1986), entonces la obra del crítico debe considerarse también un género de investigación. Todas comparten la empresa común de describir e interpretar un pequeño sector del mundo, con el propósito de fomentar nuestra comprensión de ese mundo.

Preguntas del tipo de las que he planteado, creo que deben examinarse en los programas de preparación de los investigadores cualitativos. En algún sentido, importa menos que tales preguntas se respondan definitivamente que el que sean formuladas durante el curso de formación. Las perplejidades que plantean tales preguntas tienen consecuencias productivas. Profundizan en la conversación intelectual y amplían perspectivas. Combinadas con modelos de las maneras en que se puede retratar el mundo, contribuyen a una serie más amplia de formas de indagación que los estudiantes pueden tener en cuenta al investigar. Con más tambores —y otros instrumentos— la música se hace más interesante.

DESTREZAS EN EL USO Y LA GENERALIZACIÓN DE LA TEORÍA

Ya he aludido al papel central que realiza la teoría en la percepción e interpretación de los fenómenos sociales. Dadas sus importantes funciones, una de las tareas básicas en la preparación de investigadores cualitativos es la práctica en la utilización de la teoría para justificar lo que se describe. Utilizar la teoría de esta manera no es sencillo, en parte a causa de lo general de la teoría y de la especificidad cualitativa de los acontecimientos. No obstante, se trata de una tarea que merece la pena intentarse. Afortunadamente, poseemos buenos modelos de tal trabajo. El trabajo de Erving Goffman en sociología es un modelo especialmente poderoso de cómo puede relacionarse la teoría con el mundo social. Lo que Goffman hace no es sólo aplicar las teorías ya desarrolladas a las situaciones sociales que él estudia, sino que utiliza esas situaciones para inventar nuevos conceptos teóricos.

En el campo de la educación, los conceptos de Sara Lawrence Lighthfoot (1983) del buen instituto son de gran ayuda, al igual que lo son las interpretaciones de la enseñanza de Jackson (1986).

El análisis de las cualidades del mundo social es una fuente rica para la construcción de una teoría. Es más probable que se inventen nuevos conceptos cuando se experimentan nuevos fenómenos. Cuando se reali-

zan tales invenciones, se añade otra herramienta al equipo del investigador cualitativo. Cuando los intereses prácticos de alguien son educativos, y cuando el escenario es educativo —es decir, una escuela o un aula— las condiciones para generar conceptos distintivamente educativos son correctas. A través del proceso de enmarcar nuevas nociones nos dirigimos de manera más adecuada a los fenómenos de interés —en este caso, la educación— que han creado y refinado las disciplinas. Una disciplina es un instrumento, un producto de la imaginación diseñado para servir a alguna función útil. No existe razón por la cual no pudiese existir un campo llamado *educología*, el estudio de la educación, al igual que existe un campo para la *psicología*, el estudio de la psique; o *sociología*, el estudio del mundo social; o *biología*, el estudio de la vida; o *hematología*, el estudio de la sangre. Los niveles de abstracción y el tema de la disciplina son arbitrarios. Podemos dividir el mundo de cualquier manera que le dé sentido.

Menciono esto porque algunas personas en la comunidad educativa creen que no puede existir, en principio, una disciplina de la educación. En realidad, consideran la práctica de la educación como una ciencia social aplicada. Aparentemente creen que las disciplinas son entidades naturales en lugar de instrumentos culturales. Yo creo que el estudio cualitativo de las situaciones educativas es una de las maneras más prometedoras de crear una disciplina de la educación.

Mi propósito principal aquí no es preparar el envoltorio para una disciplina de la educación, sino discutir la importancia de la teoría en la preparación de los investigadores cualitativos y el papel que esa teoría puede realizar al desempeñar el trabajo cualitativo. Según la experiencia que he tenido, la aplicación de la teoría en estudios cualitativos a menudo es difícil y bastante débil. Existen varias razones para esto. Primero, muchas de las teorías disponibles para los investigadores educativos o son demasiado generales o no se adecuan a los fenómenos que se están describiendo. El ajuste no es cómodo. Segundo, los rasgos concretos de la situación a menudo requieren una interpretación más a la medida y más específica para el contexto de lo que puede proporcionar la teoría de la que se dispone. Tercero, muchos estudios cualitativos se realizan no como proyectos para demostrar hipótesis, sino como esfuerzos por proporcionar explicaciones *ex post facto*. Es decir, aunque los investigadores puedan tener un tema general en el que están interesados, el enfoque normalmente es emergente. Muchas veces los investigadores no saben realmente qué van a estudiar hasta que no están ellos mismos inmersos en el contexto. La tarea es más una cuestión de explorar lo que han visto que de buscar las cualidades para probar una teoría.

Además, en el análisis de los asuntos prácticos, es probable que ninguna teoría única sea adecuada. Como señala Schwab (1969), para las artes existe la necesidad de lo ecléctico, de juntar cosas, de interpretaciones múltiples, de construir un puente, de razonar mediante analogías. Las in-

interpretaciones plausibles y las intuiciones convincentes son sus aspiraciones principales, en lugar de la verdad, después de que se han pasado, en algunos casos, años de trabajo de campo en un escenario concreto.³

Sin embargo, una de las razones principales por las que los estudiantes tienen dificultad en proporcionar interpretaciones teóricas convincentes de los fenómenos que estudian puede ser que tienen poca experiencia en hacerlo. Muchos licenciados en educación hacen poco uso en clase de la simulación o *realia*. Dar sentido de huella es todavía el principal modo de comunicación. El medio de la huella es comunicar el lenguaje; el análisis y la teoría normalmente no se aplican a los casos. Lo que se necesita, bajo mi punto de vista, son cintas de vídeo, películas y visitas a los escenarios reales en los cuales se puedan aplicar las teorías con propósitos explicativos. De hecho, podría ser útil para los estudiantes tener la oportunidad de aplicar más de una teoría a la situación, para ilustrar las diferentes maneras en las cuales se puede interpretar la situación.

Por supuesto, existe otra razón por la que la teoría puede ser tan difícil de aplicar a la vida real. Las teorías pueden simplemente ser irrelevantes o inadecuadas. Resumiendo, la teoría que puede proporcionar de manera adecuada una explicación convincente de la escena social o pedagógica en educación puede ser más escasa de lo que creemos.

Lo que he sugerido al considerar la preparación de los investigadores cualitativos es, en primer lugar, el entrenamiento del conocimiento a través de la experiencia guiada en la descripción, interpretación y valoración de las situaciones educativas en las que pueden hacerse comparaciones y contrastes. En segundo lugar, he identificado la importancia de encontrar modelos de narrativa o interpretación que puedan capacitar a los estudiantes para apreciar los diferentes usos de formas diferentes de representación. En tercer lugar, he descrito la importancia de desarrollar una destreza en la aplicación de las teorías a situaciones socialmente complejas como un método para justificar las situaciones que se han descrito. La primera necesidad es la del cultivo de la percepción. La segunda es la de comprender la variedad de maneras en las cuales puede describirse el mundo. La tercera es para adquirir la capacidad de utilizar la teoría de manera que pueda explicar lo que ha proporcionado la percepción. No tengo duda de que los programas universitarios podrían ofrecer cursos en los cuales tales destrezas y comprensiones se pudiesen desarrollar. En la actualidad son bastante raros.

Más arriba señalé la importancia de desarrollar una comprensión de la epistemología como una parte del entrenamiento de los investigadores cualitativos. Volveré sobre esta cuestión en el siguiente epígrafe.

3. Sobre esta cuestión, véanse los comentarios a Clifford Geertz de Richard Berstein, en *The New York Times*, 11 de mayo de 1988: «Anthropologist, Retracing Steps after Three Decades, Is Shocked?».

COMPRENDER LOS PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

Uno de los rasgos tentadores de la socialización profesional es que los investigadores rara vez examinan de manera crítica los presupuestos y valores dentro de los cuales se han socializado. Como resultado, rara vez se alcanza una conciencia crítica de los métodos estudiados.

Consideremos esta pregunta: ¿puede, en principio, medirse todo? Responderla requiere un análisis del significado de la medición. También requiere una comprensión de lo que describe la medición y qué deja fuera de su descripción. Sin embargo, muchos investigadores no llevan a cabo tales análisis y, como resultado, piensan que lo que se mide representa su tema de manera adecuada. Esto es particularmente grave, ya que el propósito de la medición es proporcionar un informe preciso, objetivo en cuanto al procedimiento, de un conjunto de cualidades. Medir las cualidades con precisión depende de la naturaleza de los instrumentos empleados. A veces, los instrumentos utilizados son muy precisos, pero otras veces no. Y si el sesgo es, para algún ámbito, una función de tomar la parte por el todo, la medición *siempre* está sesgada porque siempre es parcial. El sesgo se da a causa de la omisión, así como de la comisión, y ya que no hay forma de representación que lo incluya todo, *en este sentido concreto*, todas las formas de representación son sesgadas. Los investigadores cualitativos, así como quienes se preparan en los métodos de investigación convencional, no deberían ser ajenos a tales consideraciones. No se trata simplemente de reflexiones filosóficas, sino que se apoyan directamente en lo que pensamos y podemos creer.

¿Cómo puede definirse el saber? ¿Qué queremos decir con cognición? ¿Qué es afectar? ¿Podemos conocer una causa sobre la base del saber probable? ¿Existe diferencia entre creencia y saber? ¿Qué constituye una garantía adecuada de saber algo? Y ¿dan todas las formas de saber como resultado proposiciones verdaderas cuya garantía puede probarse? Si es así, ¿cómo consideramos lo que las personas dicen que saben pero no pueden articular? ¿Cuáles son las funciones epistemológicas de los diferentes sistemas simbólicos o formas de representación, si las tienen? ¿Sobre qué base puede ofrecerse estatus epistemológico a lo que se representa bajo formas pictóricas o poéticas? Preguntas del tipo de las que acabo de plantear son filosóficas. Su importancia es decisiva para desarrollar una perspectiva del método; sin embargo, tristemente algunas facultades de educación están perdiendo matriculados en filosofía de la educación y no están contratando nuevos profesores en esta disciplina para reemplazar a quienes ya se han retirado o están a punto de retirarse. Desgraciadamente, a menudo la filosofía se considera como algo marginal en los asuntos reales de la investigación y la práctica educativas. Las consecuencias a largo plazo de esta visión a corto término son problemáticas.

PREPARAR UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Uno de los aspectos más importantes de la formación doctoral es la conceptualización y la preparación de una propuesta para una disertación. La redacción de la propuesta, y la investigación y la redacción de la disertación aportan las más resistentes y duraderas contribuciones de la formación doctoral. Prácticamente todos los estudiantes de doctorado se preocupan de redactar propuestas y disertaciones aceptables. No es de extrañar. Los estudiantes graduados en general, pero especialmente los estudiantes de doctorado, están en situaciones muy vulnerables. A menudo creen que toda la carrera se apoya no sólo en completar la licenciatura, sino también en conseguir una alta valoración por parte de los profesores. No están muy equivocados. Lo que sus profesores consideran un tema significativo y un método apropiado es básico en su trabajo doctoral. Lo que los estudiantes de doctorado creen que será considerado de manera positiva, no sólo por los miembros de su tribunal de tesis, sino también por quienes forman parte de la junta de examen oral y escriben cartas de recomendación, aparece de manera muy clara en su elección de temas y métodos. Las actitudes del claustro hacia el trabajo cualitativo, la intensidad del apoyo proporcionado a quienes realizan este tipo de trabajo, y la capacidad de los profesores para evitar el uso de criterios inadecuados para valorar propuestas de estudios cualitativos, son de máxima importancia para la formación de este futuro campo de investigación.

Mi experiencia personal me ha permitido ver que bastantes estudiantes de doctorado presentan propuestas de trabajo a profesores cuyos presupuestos sobre los métodos de investigación, y cuyos criterios de evaluación de su trabajo, reflejan ingenuidad tanto sobre los métodos de investigación cualitativos como sobre la epistemología en la que descansan. Cuando esto sucede, algunos estudiantes de doctorado huyen despavoridos hacia estudios más convencionales, aunque sus razones estén en otro sitio. Otros estudiantes entienden el mensaje, algunas veces exagerado (como suelen serlo los rumores), de que los estudios cualitativos son inaceptables. Muchas veces los profesores no dicen que los estudios cualitativos sean inaceptables; ellos «simplemente» comunican el mensaje, a menudo de manera implícita, de que la investigación cualitativa debe mantener el juego en las mismas reglas adecuadas para otro tipo de estudios. Por ejemplo, algunos profesores esperan que los estudios cualitativos se puedan replicar, de la misma manera que se hace con los estudios cuantitativos. Pero, de hecho, los estudios cuantitativos rara vez son replicables de la manera en que se espera que lo sean, e incluso, si así fuera, tal replicabilidad podría no ser adecuada para muchos estudios cualitativos.

Las cuestiones relacionadas con la validez muchas veces están mal concebidas (Wolcott, 1990). A menudo se malinterpreta el concepto de

adecuación referencial; todavía abundan las epistemologías que persiguen la objetividad ontológica como un ideal alcanzable. Con demasiada frecuencia se entiende poco la existencia de una concepción transactiva del saber o de los tipos de saber que son posibles a través de la investigación educativa. Como resultado, las propuestas para la investigación cualitativa a veces se reforman, para encontrar criterios que podrían no haberse aplicado la primera vez. En este proceso, a menudo se castra la investigación. Por ejemplo, no tiene sentido que los estudiantes de licenciatura, o los profesores, pretendan diseñar un procedimiento para un estudio cualitativo que se modele siguiendo el tipo de estudio que puede realizarse en un laboratorio de psicología. Una parte importante de la investigación cualitativa reside en la habilidad de los investigadores para seguir las huellas que no sabían que podían seguir cuando se inició el estudio. El talento natural productivo podría no estar previsto; al contrario, podría perseguirse.

Las propuestas de investigación cualitativa podrían tener una descripción completa del tema que va a investigarse, una presentación y análisis de la investigación relacionados con el tema y una discusión de las cuestiones internas del tema, o las deficiencias en la literatura de investigación que hacen que éste sea significativo. Podrían describir los tipos de información que pueden obtenerse, y la variedad de métodos y técnicas que se utilizarán para obtener tal información. Las propuestas podrían identificar los tipos de recursos teóricos y explicativos que deberían utilizarse en la interpretación de lo que se está describiendo, y describir el tipo de lugares, personas y materiales a los que probablemente se dirija.

La función de las propuestas no es proporcionar un proyecto o una fórmula irrefutable que deba seguir el investigador, sino desarrollar un caso convincente que deje claro a un lector que conoce el tema que el escritor posee el bagaje necesario para realizar el estudio que ha pensado, que conoce los recursos que probablemente se utilizarán en el estudio, y que el tema, el problema o la cuestión a los que se dirige son educativamente significativos.

Para que estos comentarios no se interpreten en el sentido de que no es necesaria planificación alguna para llevar a cabo una investigación cualitativa, o que «cualquier cosa vale», como ellos dicen, quiero dejar claro que mis palabras no van en esta dirección. Planificar *es* necesario. No obstante, esta planificación no puede ni debe funcionar como una receta o como un guión. Es importante la evidencia. Se tiene la responsabilidad de apoyar lo que se dice, pero este apoyo no requiere una evidencia medida. La coherencia, la admisibilidad y la utilidad son muy aceptables al intentar encargarse de una complejidad social. Mi posición aquí no es abogar por la anarquía o reducir el estudio de las escuelas y aulas a una proyección Rorschach, sino insistir en que el análisis de una propuesta de investigación o un estudio de investigación debería utilizar criterios adecuados al género. Los profesores que realizan tales

afirmaciones deberían comprender, al igual que los estudiantes de licenciatura, la naturaleza del género, qué criterios son los adecuados y por qué son apropiados.

La creencia de que se pueden preparar investigadores cualitativos en una facultad o departamento que subestima tal trabajo o entiende mal sus rasgos, simplemente no tiene sentido. Es tranquilizador saber que, cada vez más a menudo, las instituciones —aquellas con el ego institucional más elevado— son receptivas a la investigación cualitativa. Lo que socavaría la investigación cualitativa, como Geertz (1973) ha sugerido, es que otros esperen más de ella de lo que puede proporcionar, o que sea un trabajo de segundo orden para quienes la practican. Al mismo tiempo, no es realista esperar que una forma de investigación relativamente nueva, al menos en la educación norteamericana, se lleve a cabo con el tipo de delicadeza técnica que poseen otros estudios de investigación convencionales. La utilización de análisis estadísticos en el estudio de la conducta humana tiene más de ochenta años de antigüedad. La investigación cualitativa en el campo de la educación necesita un tiempo análogo para madurar.

COMPRENDER LA MATERIA TEMÁTICA Y LA ORIENTACIÓN DEL VALOR

Quisiera hacer otras puntualizaciones al considerar la preparación de los investigadores cualitativos en educación. Una tiene que ver con la competencia de una materia temática. La otra afecta a la necesidad de comprender las diferentes orientaciones de valor que pueden utilizarse de manera legítima para guiar la enseñanza de una materia temática. Como ha señalado Stodolsky (1988), la materia temática tiene una influencia primordial sobre cómo enseñan los profesores. Su trabajo pone de manifiesto que, incluso el mismo profesor, enseña diferentes materias temáticas de diferentes maneras. Esto sugiere que cada tema no sólo tiene una estructura o un conjunto de restricciones o requisitos, sino también una tradición dentro de la cual se han socializado los profesores. En parte, aprendemos a enseñar aritmética mediante la manera en que se nos enseñó aritmética. También aprendemos a enseñar aritmética mediante la manera en la que nos han enseñado a enseñar aritmética. La manera en la que nos enseñan a enseñar aritmética depende, en parte, de la manera en la que se ha conceptualizado en forma de tema, y de los valores educativos que imprimen una dirección a nuestra enseñanza. Por ejemplo, cuando se introdujo la nueva matemática en la escena educativa norteamericana, en los comienzos de los años sesenta, lo que se hizo importante en la enseñanza de las matemáticas no fue ante todo ayudar a los alumnos a ser más precisos en el cálculo, sino ayudarles a aprender la estructura de las matemáticas. Comprender el significado de un *conjunto* se consideraba más importante que aprender a recitar las tablas de multiplicar de memoria.

Esta concepción de la enseñanza de las matemáticas estaba influida, en ese momento, por el concepto de la «estructura de las disciplinas» (Bruner, 1961) y por la idea de que la mejor manera de ayudar a los alumnos a aprender una materia es estudiándola de la misma manera en que trabaja un estudioso universitario de ese campo. El pensamiento inductivo, el aprendizaje mediante el descubrimiento y los currículos centrados en el problema fueron la moda educativa.

Menciono este rasgo del currículo de matemáticas porque un investigador cualitativo que observa a un profesor de matemáticas, o a un profesor enseñando matemáticas a una clase, necesita conocer los presupuestos y valores que animan la lección para ser capaz de proporcionar una valoración adecuada de lo que funciona. Por ejemplo, un profesor que pone poco énfasis en perfeccionar el cálculo puede creer que otros valores educativos son más importantes. La razón fundamental de las actividades del profesor podría ser muy persuasiva si el investigador entendió las opciones y las bases de la selección del profesor.

Consideremos la enseñanza del arte. Un profesor podría creer que la meta principal de la enseñanza y del aprendizaje del arte es conseguir que los alumnos perciban las cualidades estéticas localizadas en las obras de arte y en el entorno. En este sistema de valor del profesor, el propósito de la educación de arte es refinar la visión, no desarrollar ante todo la creatividad o proporcionar medios para la autoexpresión. Como resultado, el currículo enfatiza la mirada, el realizar análisis visuales, las discusiones, hacer comparaciones entre obras de arte, y ver las conexiones entre las cualidades encontradas en pintura y escultura y las cualidades encontradas en el entorno. Como resultado, los alumnos dedican menos tiempo a trabajar con materiales de arte y considerablemente más tiempo a observar y discutir la relación de forma y contenido en las obras de arte visuales.

Un investigador cualitativo que observa a este profesor podría tener una concepción muy diferente de cómo podrían ser las clases de arte. Dado que lo que él ve no coincide con su esquema, encuentra deficiente el trabajo del profesor. Lo que realmente es deficiente es la serie de esquemas limitados del investigador. Su idea de la virtud pedagógica en la enseñanza del arte es simplemente demasiado limitada.

El hecho de que existen una variedad de maneras en las que una materia puede enseñarse no es razón para aceptar cualquier cosa en nombre de la variedad. Más bien, el ejemplo de la enseñanza del arte ilustra la variedad de aproximaciones existentes en cualquier campo. Es un error valorar la enseñanza de cualquier materia mediante una única imagen «correcta».

Las implicaciones de esta noción son sustanciales para los investigadores cualitativos que observan las prácticas del aula. Esto quiere decir que, en cierto nivel significativo, quienes observan las prácticas en el aula necesitarán saber algo sobre las materias que se enseñan y sobre

las maneras en que pueden enseñarse. Reconozco que nadie puede ser un experto en todos los temas. Al mismo tiempo, algunos aspectos de la enseñanza son comunes a prácticamente todas las situaciones de la enseñanza —la habilidad para mantener a los alumnos ocupados, por ejemplo—. Sin embargo, reconocer la variedad de maneras en las que un tema puede enseñarse aumentará, espero, la probabilidad de una mayor tolerancia para la diversidad de la enseñanza.

En los términos de la preparación de investigadores cualitativos, esta noción significa que deberían conseguir un bagaje en los campos de las materias que van a observar, que los familiarizase con las distintas maneras en las que puede enseñarse una materia y la razón fundamental de cada aproximación. De manera ideal esto debería incluir la observación de cintas de vídeo y el análisis de tales diferencias. En realidad, es tan importante proporcionar este tipo de bagaje como introducir a los investigadores cualitativos en las teorías de las ciencias sociales que les permitan interpretar los fenómenos que observan. Una limitación de la teoría de la ciencia social con respecto a la enseñanza de una materia temática es que, normalmente, no se dirige a la enseñanza de tal materia ni considera los diferentes valores educativos que dan una dirección a la enseñanza de cualquier tema. De esta manera, si los investigadores cualitativos van a prepararse para observar a los profesores que enseñan una materia, están obligados a saber algo sobre las maneras en las que la materia puede enseñarse y, aún más, algo sobre la propia materia.

Con respecto a la preparación de los investigadores cualitativos, podría no asumirse que todas las disertaciones o los estudios de investigación deben tener sólo un resultado, o texto escrito. El texto en forma de disertación o ponencia erudita tiene, por supuesto, mucho que ver con lo que los estudiantes y otros esperan que sea el resultado del estudio. También con lo que las bibliotecas esperan recibir. Pero el texto escrito es sólo una manera de informar acerca de una escuela, un aula o algún otro aspecto del mundo social. Las cintas de vídeo o las películas, por ejemplo, son otras tantas formas útiles. Como cuestión de hecho, los vídeos y las películas son muchas veces recursos más ricos para ayudar a otros a comprender una situación de lo que podría serlo una narración escrita. Quienes ven el vídeo pueden observar el escenario, escuchar a los actores, ver la acción «en directo». Los investigadores también pueden añadir comentarios tanto analíticos como teóricos, como cualquier cosa que pueda encontrarse entre las tapas de un libro.

McCutcheon (1976) y Jones (1982) realizaron una investigación doctoral en Stanford en la cual se utilizó el vídeo y la película como elementos centrales. Estos recursos visuales se acompañan en cada caso de un texto escrito y sitúan a la persona que los ve en el aula y en la escuela. Son mucho más vívidos que cualquier texto solo. La «necesidad» de un texto para acompañar cada disertación no surge a partir de las li-

mitaciones del vídeo, sino a causa de las tradiciones de la universidad. Esperamos que los estudiantes de doctorado *escriban* tesis, una práctica que funciona desde hace muchos años.

Aunque la disponibilidad de nuevas tecnologías hace posibles nuevas formas de representación, el hábito y la tradición militan contra su uso como los vehículos principales para la comunicación de los resultados de una investigación. Pero, sin embargo, creo que los viejos hábitos y tradiciones cambiarán. Cuando lo hagan, será importante que los estudiantes de doctorado, y quienes realizan investigación cualitativa, desarrollen las destrezas que hagan que la producción de películas y vídeos no sólo sea posible, sino verdaderamente útil. Estas destrezas no están por el momento desarrolladas de manera amplia, pero, al igual que las destrezas de la informática, creo que lo estarán en el futuro.

Las consecuencias de tal desarrollo van mucho más allá de la realización de películas y vídeos —también influyen en el tipo de destrezas necesarias para valorar la calidad de lo que se ha producido—. Afectarán a los tipos de conferencias que se ofrezcan y a la manera en que pueda compartirse el trabajo. Influirán en el tipo de trabajo que se considere erudito. Afectarán a los criterios que los comités de promoción utilicen para valorar la calidad de lo que se ha creado. Resumiendo, el advenimiento de nuevas tecnologías —vídeo y películas— en el armamento de la investigación educativa tendrá una serie significativa de consecuencias para nuestra concepción de lo que deben ser productos de la investigación y de los criterios apropiados para su valoración.

EPÍLOGO

Comencé este libro examinando la relación entre el pensamiento cualitativo y el entendimiento humano. He dedicado la mayoría de sus páginas a las maneras en las que la sensibilidad y la imaginación generan imágenes y a las formas a través de las cuales se da a aquellas imágenes una cara pública. Mi énfasis en cuestiones conceptuales es intencional: ante todo estoy interesado en abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas.

La creación de nuevos modos de ver la indagación cualitativa no sólo puede ampliar las maneras en las cuales estudiamos la educación,

sino, lo que es más importante, puede expandir nuestro concepto de la cognición humana y ayudarnos a desarrollar nuevas formas de práctica pedagógica. Cuando entendamos que el pensamiento no está únicamente mediatizado por el lenguaje y que la inteligencia no se agota con las tareas que utilizan palabras y números, es más probable, creo, que proporcionemos programas más diversificados y equitativos en nuestras escuelas. Tales programas pueden ayudar a aquellos a los cuales nuestros currículos no permiten ahora encontrar un lugar bajo el sol educativo. Nuevos modelos de mente, nuevas concepciones de la inteligencia y perspectivas más generosas del saber deben ayudarnos a reconsiderar el contenido de los programas educativos y los métodos con los que tratamos de mediar entre esos programas y la juventud. Las prácticas de la enseñanza que, por ejemplo, utilizan recursos del mundo visual, de la música y de la danza, de la poesía y de la literatura, pueden permitir a los niños aprehender lo que no puede revelarse en el texto. La creación y la utilización de tales recursos, en todos nuestros programas, puede hacer mucho por incrementar la auténtica equidad educativa en nuestras escuelas. En este sentido, el método —ya sea relativo a la investigación o a la enseñanza— es, en última instancia, un compromiso político. Las formas que utilizamos tanto excluyen como invitan. Ampliando las formas mediante las cuales se describe, interpreta y valora el mundo educativo y diversificando los métodos mediante los cuales se hacen accesibles los contenidos y se utilizan los métodos de enseñanza, las políticas de la práctica se vuelven más generosas. Está por ver si habrá un campo que se dedique a las ideas desarrolladas en estas páginas o si permanecerán en aguas familiares. Para mí, al menos, es mucho más interesante encontrar nuevos mares por los que navegar que viejos puertos en los que atracar. Mi esperanza es que las indicaciones ofrecidas en los capítulos anteriores sean lo suficientemente atractivas como para animar al menos a algunos de nosotros a trazar las cartas de navegación de esos nuevos mares y ver cómo son los vientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, M. (1982), *The Paideia proposal*, Nueva York, Macmillan.
- Adorno, T. W. (1950), *The authoritarian personality*, Nueva York, Harper.
- Apple, M. (1982), *Education and power*, Boston, Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 2.ª ed., 1994).
- Arnheim, R. (1969), *Visual thinking*, Berkeley, University of California Press (trad. cast.: *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós, 1.ª ed., 3.ª reimp., 1996).
- (1986), *New essays on the psychology of art*, Berkeley, University of California Press.
- Arnold, M. (1932), *The letters of Matthew Arnold to Arthur Hugh Clough*, Oxford, Oxford University Press.
- Atkin, J. M. (1989), «Can educational research keep pace with education reform?», *Kappan*, 71(3) (noviembre), págs. 200-205.
- Kennedy, D. y Patrick, C. (1989), *Inside schools: A collaborative view*, Londres, Falmer Press.
- Ausubel, D. (1978), *Educational psychology* (2.ª ed.), Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Barker, R. (1968), *Ecological psychology*, Stanford, Stanford University Press.
- Barone, T. (1978), «Inquiry into classroom experiences: A qualitative holistic approach», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- (1983), «Things of use and things of beauty: The story of the Swain County High School Arts Program», *Daedalus*, 112(3), págs. 1-28.
- Barthes, R. (1972), *Mythologies*, Nueva York, Hill and Wang.
- (1985), *The responsibility of forms*, Nueva York, Hill and Wang.
- Bateson, G. y Mead, M. (1952), *A Balinese family* [filme], Nueva York, New York University Film Library.
- (1954), *Bathing babies in three cultures* [filme], Nueva York, New York University Film Library.
- Beauchamp, T. L. y otros (comps.) (1982), *Ethical issues in social research*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Becker, H. (1963), *Boys in white: Student culture in medical school*, Chicago, University of Chicago Press.
- (1986), *Doing things together*, Evanston, IL., Northwestern University Press.
- Berliner, D. (1988), «The development of expertise in pedagogy», manuscrito no publicado.

- Bernstein, B. (1971), «On the classification and framing of educational knowledge», en M. Young (comp.), *Knowledge and control* (págs. 47-69), Londres, Collier-Macmillan.
- Bestor, A. (1953), *Educational wastelands*, Champaign, IL, University of Illinois Press.
- Bettelheim, B. (1979), *Surviving, and other essays*, Nueva York, A. Knopf.
- Boulding, K. E. (1956), *The image*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Boyer, E. (1983), *High school*, Nueva York, Harper and Row.
- Bridgman, P. (1936), *The nature of physical theory*, Dover, Louis Clark Van Uxem Foundation.
- Broudy, H. (1976), «Search for a science of education», *Kappan*, 58(1) (septiembre), págs. 104-111.
- (1987), *The role of imagery in learning* (Occasional Paper No. 1), Los Ángeles, Getty Center for Education in the Arts.
- Bruner, J. (1961), *The process of education*, Cambridge, Harvard University Press.
- (1964), «The course of cognitive growth», *American Psychologist*, 19(1) (enero), págs. 1-15.
- (1973), *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*, Nueva York, W. W. Norton.
- Callahan, R. (1962), *Education and the cult of efficiency*, Chicago, University of Chicago Press.
- Capote, T. (1965), *In cold blood*, Nueva York, Random House.
- Capouya, J. (1987), «A gift for the game», *Sport*, 79(2), págs. 59-60.
- Cassirer, E. (1960), *The logic of the humanities*, Londres, Yale University Press.
- (1961-1964), *The philosophy of symbolic forms* (trad. inglesa de R. Manheim; prefacio e introducción de C. W. Hendel), 3 vols., New Haven, Yale University Press.
- Cattell, R. B. (1971), *Abilities: Their structure, growth, and action*, Boston, Houghton Mifflin.
- Cohen, R. S. (1973), *Language and cognition*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1988), *Teachers as curriculum planners*, Nueva York, Teachers College Press.
- Cronbach, L. (1977), *Aptitudes and instructional methods*, Nueva York, Irvington.
- (1984), *Essentials of psychological measurement*, Nueva York, Harper and Row.
- Cross, R. C. (1964), *Plato's Republic*, Nueva York, St. Martin's Press.
- Cuban, L. (1988), *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*, Albany, State University of New York Press.
- Dewey, J. (1929), *The quest for certainty*, Nueva York, Minton, Balch.
- (1934), *Art as experience*, Nueva York, Minton, Balch.
- (1938), *Experience and education*, Nueva York, Macmillan.
- (1931), *Philosophy and civilization* (reimp. 1963), Nueva York, Capricorn Books.
- Dickie, G. y Scalafani, R. (comps.) (1977), *Aesthetics: A critical anthology*, Nueva York, St. Martin's Press.
- Digest of education statistics, 1989: Twenty-fifth edition*, Washington, DC, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

- Donmoyer, R. (1980), «Alternative conceptions of generalization and verification for educational research», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- (1990), «Curriculum evaluation and negotiation of learning», *Language Arts*, 67(3) (marzo), págs. 274-285.
- Dreeben, R. (1968), *On what is learned in school*, Nueva York, Addison-Wesley.
- Dretske, F. (1969), *Seeing and knowing*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Dunn, F. (1978), «Teaching students through their individual learning styles», en *Curriculum materials*, Reston, VA, Reston.
- Ecker, D. (1963), «The artistic process as qualitative problem-solving», en *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 21(3) (primavera), págs. 283-290.
- Eddington, A. S. (1929), *The nature of the physical world*, Nueva York, Macmillan.
- Edwards, B. (1979), *Drawing on the right side of the brain*, Los Ángeles, Jeremy P. Tarcher.
- Eisner, E. W. (1969), «Instructional and expression objectives: Their formulations and use in curriculum», en W. J. Popham (comp.), *Instructional objectives* (págs. 1-31) (American Educational Research Association, Monograph on Curriculum Evaluation), Chicago, Rand McNally.
- (1976), «Educational connoisseurship and educational criticism: Their forms and functions in educational evaluation», *Journal of Aesthetic Education*, número del bicentenario, 10(3-4), págs. 135-150.
- (1981), «On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research», *Educational Researcher*, 10(4), págs. 5-9.
- (1982), *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*, Nueva York, Longman.
- (1985a), «Aesthetic modes of knowing», en E. W. Eisner (comp.), *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (págs. 23-36), Chicago, University of Chicago Press.
- (1985b), *The educational imagination* (2ª ed.), Nueva York, Macmillan.
- (1985c), *What high schools are like: Views from the inside*, Stanford, CA, Stanford School of Education.
- (1986), «A secretary in the classroom», *Teaching and Teacher Education*, 2(4), págs. 325-328.
- (1988), «The ecology of school improvement: Some lessons we have learned», *Educational Leadership*, 45(5) (febrero), págs. 24-29.
- y Peshkin, A. (1990), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, Nueva York, Teachers College Press.
- y Walker, D. (1989), *Report to the Getty Center for Education in the Arts on the implementation of DBAE in four school districts*, Stanford, CA, Stanford University.
- (1995), *Educar la visión artística* (trad. cast. de David Cifuentes), Barcelona, Paidós.
- Elkind, D. (1988), *The hurried child* (ed. rev.), Reading, Addison-Wesley.
- Epstein, T. (1989), «An aesthetic approach to the teaching and learning of the social studies», tesis doctoral, Universidad de Harvard, Cambridge, MA.
- Erikson, E. (1963), *Childhood and society* (2.ª ed.), Nueva York, W. W. Norton (trad. cast.: *Infancia y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1983).

- Feig, S. y McLelland, R. (comps.) (1983), *Breast carcinoma: Current diagnosis and treatment*, Nueva York, Masson.
- Feilders, J. (1978), «Action and reaction: The role of an urban school superintendent», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- (1982), *Profile: The role of the chief superintendent of schools*, Belmont, Fearon Education.
- First lessons: A report on elementary education in America* (septiembre de 1986), Washington, DC, US Department of Education.
- Fish, S. (1980), *Is there a text in this class?*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Fiske, D. W. y Shweder, R. A. (comps.) (1986), *Metatheory in social science*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Flaherty, R. y Révillon Frères (1922), *Nanook of the North* [filme], Chicago, Dist. Facets Films.
- Flinders, D. (1987), «What teachers learn from teaching: Educational outcomes of instructional adaptation», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- Freud, S. (1933), *New introductory lectures on psycho-analysis*, Nueva York, W. W. Norton.
- Gage, N. (1978), *The scientific basic of the art of teaching*, Nueva York, Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books (trad. cast.: *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995).
- Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures*, Nueva York, Basic Books.
- (1988), *Works and lives: The anthropologist as author*, Stanford, CA, Stanford University Press (trad. cast.: *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós, 1989).
- Getzels, J. (1974), «Images of the classroom and visions of the learner», *School Review*, 82(4) (agosto), págs. 527-540.
- Goffman, E. (1961), *Asylums*, Garden City, NY, Anchor.
- Goodlad, J. (1984), *A place called school: Prospects for the future*, Nueva York, McGraw-Hill.
- y Anderson, R. (1959), *The non-graded elementary school*, Nueva York, Harcourt, Brace.
- Goodman, N. (1976), *The languages of art: An approach to a theory of symbols* (2.ª ed.), Indianápolis, Hackett.
- (1978), *Ways of worldmaking*, Indianápolis, Hackett.
- Goodman, P. (1960), *Growing up absurd*, Nueva York, Vintage Books.
- (1964), *Compulsory miseducation*, Nueva York, Horizon Press.
- De Groot, A. (1946), *Thought and choice in chess*, La Haya, Mouton.
- Guba, E. (1990), *The paradigm dialog: Options for social science inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Gusfield, J. (1981), *The culture of public problems*, Chicago, University of Chicago Press.
- Hagberg, H. (s. f.), «Where to park», manuscrito no publicado, Universidad de Stanford.
- Harper, W. A. y Meerbote, R. (comps.) (1984), *Kant on causality, freedom and objectivity*, Mineápolis, University of Minnesota Press.

- Harris, M. (1968), *The rise of anthropological theory*, Nueva York, Thomas Y. Cravello.
- Hawthorne, R. (1988), «Classroom curriculum: Educational criticisms and teacher choice», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- Hellman, L. (1976), *Scoundrel Time*, Nueva York, Little Brown.
- Heyns, B. (1988), «Educational defectors: A first look at teacher attrition», *Educational researcher*, 17(3), págs. 24-32.
- Hintzman, D. (1978), *The psychology of learning and memory*, San Francisco, W. H. Freeman.
- Hirst, P. (1974), *Knowledge and the curriculum*, Londres, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- Hockings, P. (comp.) (1975), *Principles of visual anthropology*, París, Mouton.
- Hoy, C. (comp.) (1963), *Hamlet*, Nueva York, W. W. Norton.
- Hunt, J. (1961), *Intelligence and experience*, Nueva York, Ronald.
- Hunter, M. (1982), *Mastery teaching*, El Segundo, CA, T.I.P.
- Jackson, P. (1968), *Life in classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1981a), «Comprehending a well-run comprehensive: A report on a visit to a large suburban high school», *Daedalus*, 110(4) (otoño), págs. 81-96.
- (1981b), «Secondary schooling for children of the poor», *Daedalus*, 110(4) (otoño), págs. 39-58.
- (1981c), «Secondary schooling for the privileged few: A report on a visit to a New England boarding school», *Daedalus*, 110(4) (otoño), págs. 117-130.
- (1986), *The practice of teaching*, Nueva York, Teachers College Press.
- Jensen, A. (1969), «How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?», *Harvard Educational Review*, 39(1), págs. 1-123.
- Jones, J. H. (1981), *Bad blood: The Tuskegee syphilis experiment*, Nueva York, Free Press.
- Jones, K. (1982), «The use of film in educational evaluation», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- Judd, C. H. (1915), *Psychology of high school subjects*, Boston, Ginn.
- Kant, I. (1959), *Foundations of the metaphysics of morals* (trad. inglesa de L. W. Beck), Indianápolis, Bobbs-Merrill.
- Kesey, K. (1970), *One flew over the cuckoo's nest*, Nueva York, French.
- Kidder, T. (1989), *Among schoolchildren*, Boston, Houghton Mifflin.
- Konner, M. (1987), *Becoming a doctor*, Nueva York, Viking.
- Kounin, J. (1970), *Discipline and group management in classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Kozol, J. (1968), *Death at an early age*, Nueva York, Bantam.
- Kuhn, T. S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1977), *The essential tension*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kuntz, J. F. (1986), «The transmission of values in two Jesuit high school classrooms», tesis doctoral, Universidad de Stanford, CA.
- Langer, S. (1942), *Philosophy in a new key*, Cambridge, Harvard University Press.
- (1976), *Problemes of art*, Nueva York, Charles Scribner's Sons.
- Lepper, M. y Greene, D. (comps.) (1978), *The hidden cost of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*, Hillsdale, NJ, L. Erlbaum Associates.

- Levin, J., Shriberg, L. y Berg, J. (1983), «A concrete strategy for remembering abstract prose», *American Educational Research Journal*, 20(2), págs. 277-290.
- Lifton, R. (1986), *The Nazi doctors*, Nueva York, Basic Books.
- Lighfoot, S. L. (1981a), «Portrait of exemplary secondary schools: Highland Park», *Daedalus*, 110(4) (otoño), págs. 59-80.
- (1981b), «Portraits of exemplary secondary schools: St. Paul's School», *Daedalus*, 110(4) (otoño), págs. 97-116.
- (1981c), «Portraits of exemplary secondary schools: George Washington Carver Comprehensive High School», *Daedalus*, 110(4) (otoño), págs. 17-39.
- (1983), *The good high school*, Nueva York, Basic Books.
- Lincoln, Y. S. (1990), «Toward a categorical imperative for qualitative research», en E. Eisner y A. Peshkin (comps.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, Nueva York, Teachers College Press.
- y Guba, E. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Luce, D. (1986), *Response times*, Nueva York, Oxford University Press.
- Lynd, R. S. y Merrell, H. (1929), *Middletown: A study in American culture*, Nueva York, Harcourt, Brace.
- MacDonald, B. (1977), «A political classification of evaluation studies», en D. Hamilton y otros (comps.), *Beyond the numbers game* (págs. 224-228), Londres, Macmillan Education Ltd.
- Marx, G. T. (1988), *Undercover: Police surveillance in America*, Berkeley, University of California Press.
- Mastropieri, M., Scruggs, T. y Levin, J. (1987), «Learning disabled students' memory for expository prose: Mnemonic versus nonmnemonic pictures», *American Educational Research Journal*, 24(4), págs. 505-519.
- Mathieson, S. (1988), «Why triangulate», *Educational Researcher*, 17(2) (marzo), págs. 13-17.
- Matson, J. y DiLorenzo, T. (1984), *Punishment and its alternatives*, Nueva York, Springer.
- McCarthy, B. (1987), *The format system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*, Barrington, IL, Exel.
- McCutcheon, G. (1976), «The disclosure of classroom life», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- McKeon, R. (comp.) (1941), *The basic works of Aristotle*, Nueva York, Random House.
- Mead, M. (1928), *Coming of age in Samoa*, Nueva York, William Morrow.
- Meiland, J. W. y Krausz, M. (comps.) (1982), *Relativism: Cognitive and moral*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984), *Qualitative data analysis: A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- Milgram, S. (1974), *Obedience to authority*, Nueva York, Harper and Row.
- A nation prepared: Teachers for the 21st century* (1986), Nueva York, Carnie Forum on Education and the Economy.
- Neisser, U. (1976), *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*, San Francisco, W. H. Freeman.
- Newell, R. W. (1986), *Objectivity, empiricism, and truth*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Nisbet, R. (1976), *Sociology as an art form*, Londres, Oxford University Press.

- Noss, J. B. (1952), *Man's religions*, Nueva York, Macmillan.
- Peirce, C. S. (1931), *Collected papers* (edición a cargo de Charles Harshorne y Paul Weiss), vol. 1: *Principles of Philosophy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Peshkin, A. (1985), «Virtuous subjectivity: In the participant observer's I's», en D. Berg y K. K. Smith (comps.), *Exploring clinical methods for sound research*, Beverly Hills, Sage.
- (1986), *God's choice: The total world of a fundamentalist Christian school*, Chicago, University of Chicago Press.
- Phillips, D. (1983), «After the wake: Postpositivistic educational thought», *Educational Research*, 12(5) (mayo), págs. 5-12.
- Phillips, D. C. (1987), «Validity in qualitative research, or, why the worry about warrant will not wane», *Education and Urban Society*, 20(1) (noviembre), págs. 9-24.
- Piaget, J. (1973), *The child and reality* (trad. inglesa de Arnold Rosin), Nueva York, Grossman.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1964), *The early growth of logic in the child: Classification and sensation* (trad. inglesa de E. A. Lunzer y D. Papet), Nueva York, Harper and Row.
- Pinar, W. (1988), *Contemporary curriculum discourse*, Scottsdale, AZ, Gorsuch Scavisbrick.
- Polanyi, M. (1958), *Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy*, Chicago, University of Chicago Press.
- (1967), *The tacit dimension*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. (1959), *The logic of scientific discovery*, Nueva York, Basic Books.
- Powell, A. G., Farrar, E. y Cohen, D. K. (1985), *The shopping mall high school*, Boston, Houghton Mifflin.
- Raiffa, H. (1970), *Decision analysis: Introductory lectures on choice under uncertainty*, Menlo Park, CA, Addison-Wesley.
- Ramist, L. (1985), «Validity of the ATP tests: Criterion-related validity», en *Admissions testing program manual*, Nueva York, College Entrance Examination Board.
- Read, H. (1944), *Education through art*, Londres, Pantheon.
- Reese, W. L. (1980), *Dictionary of philosophy and religion*, Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press.
- Reichenbach, H. (1953), *The rise of scientific philosophy*, Berkeley, University of California Press.
- Restructuring California education: A design for public education in the twenty-first century, recommendations to the California Business Round Table* (1988), Berkeley, B. W. Associates.
- Rist, (1980), «Blitzkrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement», *Educational Researcher*, 9(2), págs. 8-10.
- Robeck, M. C. (1978), *Infants and children: Their development and learning*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Rorty, R. (1979), *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Rosenberg, H. (1985), *Art and other serious matters*, Chicago, University of Chicago Press.
- Rosenshine, B. (1976), «Classroom instruction», en N. Gage (comp.), *The psy-*

- chology of teaching methods: Seventy-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education* (págs. 335-371), Chicago, University of Chicago Press.
- Rosenthal, R. (1986), *Pygmalion in the classroom*, Nueva York, Irvington.
- Rubin, L. (1985), *Artistry in teaching*, Nueva York, Random House.
- Rubinek, B. (1982), «Writing about literature: Three instructional contexts», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- Schachtel, E. (1959), *Metamorphosis*, Nueva York, Basic Books.
- Scheffler, I. (1982), *Science and subjectivity* (2ª ed.), Indianápolis, Hackett.
- Schepper-Hughes, N. (1979), *Saints, scholars, and schizophrenics: Mental illness in rural Ireland*, Berkeley, University of California Press.
- Schoen, D. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
- Schutz, A., y Luckman, T. (1973), *The structure of the life world*, Londres, Heinemann Educational Books.
- Schwab, J. (1969), «The practical: A language for curriculum», *School Review*, 78(5) (noviembre), págs. 1-24.
- Schwartz, B. (1975), *Cueing and waiting*, Chicago, University of Chicago Press.
- Scriven, M. (1973), «Goal free evaluation», en E. R. House (comp.), *School evaluation: The politics and process*, Berkeley, McCutcheon.
- Shabecoff, P. (23 de marzo de 1988), «Head of E.P.A. bars Nazi data in study of gas», *The New York Times*, pág. 1.
- Shirer, W. L. (1959), *The rise and fall of the Third Reich*, Nueva York, Simon and Schuster.
- Shulman, L. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57(1), págs. 1-22.
- Shuy, R. (1986), «Secretary Bennett's teaching: An argument for responsive teaching», *Teaching and Teacher Education*, 2(4), págs. 315-323.
- Siggers, W. (1980), «Changing teacher correcting behavior: Using aversive and positive contingencies», *Educational Research Quarterly*, 5(3), págs. 25-32.
- Singer, M. (1990), «Senses of history: An inquiry into form, meaning, and understanding», tesis doctoral, Universidad de Stanford, CA.
- Sizer, T. R. (1984), *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*, Boston, Houghton Mifflin.
- Skinner, B. F. (1983), *The behavior of organisms*, Nueva York, D. Appleton-Century.
- , (1953), *Science and human behavior*, Nueva York, Macmillan.
- Slavin, R. (1983), *Cooperative learning*, Nueva York, Longman.
- Smith, J. y Heshusius, L. (1986), «Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate», *Educational Researcher*, 15(1), págs. 44-53.
- Smith, L. (1971), *Anatomy of educational innovation: An organizational analysis of an elementary school*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- , y Geoffrey, W. (1968), *The complexities of education of education in an urban classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (comp.) (1975), *Evaluating the arts in education: A responsive approach*, Columbus, Merrill.
- Steinberg, L. (1972), *Other criteria: Confrontations with twentieth century art*, Londres, Oxford University Press.
- Stephens, J. M. (1967), *The process of schooling: A psychological examination*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

- Sternberg, R. (1988), *The triarchic mind*, Nueva York, Viking.
- Stodolsky, S. S. (1988), *The subject matters*, Chicago, University of Chicago Press.
- Stone, R. A. (1971), *John F. Kennedy: 1917-1963*, Nueva York, Oceana.
- Thorndike, E. L. (1910), «The contribution of psychology to education», *Journal of Educational Psychology*, 1.
- , (1927), *The measurement of intelligence*, Nueva York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Time for results: The governor's 1991 report on education*, Washington, DC, National Governors' Association Center for Policy Research.
- Tocqueville, Alexis de (1898), *Democracy in America* (trad. inglesa de H. Reeve), Nueva York, Century (obra original publicada en 1835).
- Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group* (1986), East Lansing, Michigan State University Press.
- Toulmin, S. (1982), «The construal of reality: Criticism in modern and post modern science», en W. J. T. Mitchell (comp.), *The politics of interpretation* (págs. 99-118), Chicago, University of Chicago Press.
- Tufte, E. (1983), *The visual display of quantitative information*, Cheshire, CT, Graphics Press.
- Tyack, D. (1974), *The one best system: A history of American urban education*, Cambridge, Harvard University Press.
- Uhrmacher, B. (1990), «Waldorf schools marching quietly unheard», tesis doctoral, Universidad de Stanford, Stanford, CA (en prensa).
- USA Research (1984), *A nation at risk: The full account*, Cambridge, MA, Author.
- Vallance, E. (1975), «Aesthetic criticism and curricular description», Universidad de Stanford, Stanford, CA.
- Walker, D. y Schaffarzick, J. (1972), «Comparing curricula», *Review of Educational Research*, 44 (invierno), págs. 83-112.
- Waller, W. (1932), *The sociology of teaching*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. P. y Sechrest, L. (1996), *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*, Chicago, Rand McNally.
- Weber, M. (1968), *On charisma and institution building* (edición a cargo de S. N. Eisenstadt), Chicago, University of Chicago Press.
- What works [Educating disadvantaged children]* (1987), Washington, DC, US Department of Education.
- Who will teach our children?* (noviembre de 1985), Sacramento, California Commission on the Teaching Profession.
- Whyte, W. F. (1961), *Street corner society* (2.ª ed.), Chicago, University of Chicago Press.
- Wiesel, E. (1969), *Night*, Nueva York, Discus Books, Avon.
- , (1970), *Dawn*, Nueva York, Avon.
- , (1972), *Souls on fire*, Nueva York, Random House.
- , (1978), *A Jew today*, Nueva York, Random House.
- Winch, P. (1958), *The idea of a social science and its relation to philosophy*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Wittrock, M. (comp.) (1986), *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.), Nueva York, Macmillan (trad. cast.: *La investigación en la enseñanza*, 3 vols., Barcelona, Paidós, 1989).

- Wolcott, H. (1984), *The man in the principal's office*, Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- , (1990), «On seeking —and rejecting— validity in qualitative research», en E. Eisner y A. Peshkin (comps.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, Nueva York, Teachers College Press.
- Wolfe, T. (1973), *The new journalism*, Nueva York, Harper and Row.
- Yolton, J. (1977), *The Locke reader*, Cambridge, Cambridge University Press.

ÍNDICE DE NOMBRES

- Adler, Mortimer, 93
Adorno, T.W., 217
Ahlbrand, W., 161, 175
Albers, Josef, 63
Alexander, L., 25n.
Anderson, R., 95
Apple, M., 93, 94
Arendt, Hannah, 145
Aristóteles, 18, 75, 145, 229, 236
Arnheim, Rudolf, 18, 35n., 63, 209
Arnold, Matthew, 29, 30
Atkin, J.M., 29n., 201, 256, 237n.
Ausubel, D., 191
- Baker, Roger, 94
Barone, Tom, 58, 146n., 225
Barthes, Roland, 145, 148, 150, 151
Bateson, Gregory, 220, 272
Beauchamp, T.L., 248
Becker, Howard, 199, 272
Benedict, Ruth, 265
Bennett, William J., 25n., 26, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 170-174, 208
Berg, J., 220
Berliner, David, 50, 110, 221, 230n., 268
Bernstein, Basil, 96
Berstein, Richard, 276n.
Bestor, A., 25
Bettelheim, Bruno, 17, 145, 273
Boulding, Kenneth, E., 75
Boyer, E., 144
Brady, Mathew, 210
Branscomb, L.M., 25n.
Bratton, Todd, 187
Broudy, H., 27n., 89
Bruner, Jerome, 63, 86, 230, 231, 281
- Callahan, R., 30, 100
Capote, Truman, 46, 47, 54, 56, 109
Capouya, J., 107
Cassirer, Ernst, 18, 68, 145
Cervantes Saavedra, Miguel de, 129
Clandinin, D., 32
Cohen, D.K., 126, 127
Commons, D.I., 25n.
Connelly, F.M., 32
Coulthard, R., 160, 175
Cronbach, L.J., 116
Cuban, L., 30n.
- Dewey, John, 18, 30, 34, 36, 47, 48, 56, 63, 70, 79, 88n., 97, 105, 120, 122, 131n., 207, 240
Dilthey, Wilhelm, 18
Donmoyer, Robert, 125, 126, 146n., 204n., 246
Dreeben, R., 94
Dretske, Fred, 87
Dubois, Blanche, 72
Dunn, P., 27
- Ecker, D., 82
Eddington, A.S., 54
Edwards, B., 86
Eisner, E.W., 32, 50, 69, 81, 92, 93, 121, 143, 155, 160, 202, 210, 215, 216n., 218, 245, 250, 256
Elkind, David, 74
Epstein, T., 210
Erikson, Eric, 244, 245
Evergood, Philip, 146
- Farrar, E., 126, 127
Feig, S., 243
Fielder, John, 224, 225, 272

- Fish, S., 110
 Flaherty, R., 272
 Flinders, D., 218
 Foucault, Michel, 145
 Freud, Sigmund, 131, 217
 Fromm, Erich, 145
- Gage, N., 99, 242
 Gallimore, R., 161, 162, 173, 174, 175
 Gardner, H., 124, 244
 Geertz, Clifford, 33, 53, 59, 63, 72, 118, 119, 130, 131, 134, 218, 238, 265, 276n., 280
 Geoffrey, William, 31
 Getzels, J., 91, 92
 Goethe, 229
 Goffman, Erving, 17, 145, 151, 217, 222, 272, 274
 Gombrich, E.H., 63
 Goodland, J., 95, 144, 212
 Goodman, Nelson., 18, 44, 57, 63, 66n., 71, 72, 130, 133n., 134, 209, 223, 236, 271
 Goodman, Paul, 31, 33
 Greene, David, 211, 212n.
 Greene, Maxine, 32, 146n.
 Gropper, William, 146n.
 Grumet, Madeleine, 32
 Guba, Egon, 17, 32, 49, 103, 263n.
 Gusfield, J., 135
- Hagberg, Peggy, 111, 115
 Harker, J., 175
 Hawthorne, R., 97
 Hellman, Lillian, 146, 147
 Heshusius, L., 32, 264
 Heyns, B., 139, 143
 Hintzman, D., 85
 Hirst, P., 66
 Hockings, P., 220
 Hoetker, J., 161, 175
 Holt, John, 33
 Hoy, C., 135, 136
 Huberman, M., 32
 Hunt, J., 244
 Hunter, M., 27
 Hyland, J., 175
- Inhelder, B., 231
 Irvine, J., 161, 175
- Jackson, Philip, 17, 30, 31, 74, 87, 135, 225, 274
 James, William, 217
 Jensen, P., 244
 Jones, J.H., 282
 Jones, K., 221, 248
- Kant, Immanuel, 62, 145, 254
 Kennedy, D., 201, 237n., 256
 Kesey, Ken, 129, 272
 Kidder, Tracy, 77, 78, 240
 Konner, M., 272
 Kooning, Willem, 17
 Kounin, Jack., 239, 240
 Kozol, Jonathan, 31, 33
 Kuhn, Thomas, S., 133n.
 Kuntz, James, F., 155, 175, 176, 191-195
- Langer, Susanne, 18, 33, 43, 47, 48, 68, 209, 233
 Lepper, Mark, 211, 212n.
 Lévi-Strauss, 265
 Levin, J., 220
 Levine, Jack, 146
 Lifton, R., 248
 Lightfoot, Sarah Lawrence, 17, 58, 74, 135, 222, 225, 236, 274
 Lincoln, Y.S., 17, 32, 49, 103, 210, 254
 Loman, Willy, 72
 Longo, Todd, 179, 181
 Luce, Duncan, 58
 Luckman, Thomas, 133
 Lynd, R.S., 30, 274
- MacDonald, B., 204n.
 Madison, James, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164
 Malinowski, Bronislaw, 265
 Maquiavelo, 272
 Marx, Karl, 145, 232, 233
 Marx, Gary T., 255
 Mastropieri, M., 220

- Mathison, S., 73
 McCarthy, B., 27
 McCarty, Michele, 188
 McCutcheon, Gail, 97, 146n., 220, 270, 282
 McKeon, R., 75, 236
 McLelland, R., 243
 Mead, Margaret, 220, 266, 272
 Mehan, H., 160, 161, 175
 Miles, M., 32
 Milgram, Stanley, 248
 Miller, Arthur, 72

 Nabokov, Vladimir, 81
 Neisser, U., 51n., 63, 232
 Newell, R.W., 59
 Nisbet, Robert, 131, 232, 233

 Pascal, 247
 Patrick, C., 201, 237n, 256
 Peshkin, Alan, 17, 32n., 51, 65, 66, 73, 205n., 222, 274
 Phillips, Denis, 32, 64, 65, 129, 130, 131
 Piaget, Jean, 231
 Picasso, Pablo, 25, 146, 147, 148
 Pinar, William, 32, 146n.
 Platón, 99
 Polanyi, Michael, 18, 68, 88
 Popper, Karl, 61
 Porro Barbara, 216n.
 Powell, A.G., 126, 127, 144

 Radcliffe-Brown, Alfred, 265
 Raiffa, H., 244
 Read, Herbert, 122
 Reardon, Jim, 177-184, 185-195
 Révillon Frères, 272
 Rist, R., 225
 Robeck, M.C., 35n.
 Rorty, Richard, 18, 60, 238
 Rosenberg, Harold, 107, 108, 145-148, 150, 151
 Rosenshine, B., 26
 Rosenthal, R., 85
 Rubinek, B., 97
 Ryle, Gilbert, 119

 Schactel, E., 86
 Schaffarzick, J., 90
 Schepper-Hughes, Nancy, 50, 256
 Schneider, P., 161, 164, 165, 168, 170, 174, 175
 Schoen, Donald, 198n.
 Schutz, Alfred, 133
 Schwab, Joseph, 67, 117, 275
 Scriven, M., 218
 Scruggs, T., 220
 Shabecoff, P., 248
 Shahn, Ben, 107, 108, 146, 147, 150
 Shirer, William L., 248
 Shriberg, L., 220
 Shulman, Lee, 241, 267n.
 Shuy, Roger, 154, 155, 160, 162, 166, 175, 208
 Simmel, Georg, 18, 232, 233
 Sinclair, J., 160, 175
 Singer, M., 210
 Sizer, Theodore, R., 17, 152, 153, 224, 236
 Skinner, B.F., 245
 Slavin, R., 26
 Smith, J., 263
 Smith, Louis, 31, 32
 Stake, R., 125
 Steinberg, Leo, 145-148, 150, 151
 Stephens, J.M., 241
 Sternberg, R., 58, 244
 Stodolsky, S.S., 267, 280
 Stubbs, M., 160, 175

 Tautolo, Larry, 187
 Tharp, R.G., 161, 162, 173-175
 Thorndike, E.L., 30, 241
 Tocqueville, Alexis de, 145, 232, 274
 Toulmin, Stephen, 18, 68, 130
 Tufte, E., 220
 Tyack, D., 30n., 98

 Uhrmacher, B., 206n.
 Updike, John, 17

 Vallance, E., 49, 91
 Vygotsky, L.S., 161, 175

Walker, Decker, 50, 202
Wallat, C., 175
Waller, Willard, 30
Webb, E.J., 73, 217
Weber, Max, 217, 232
Wertm,ller, Lena, 273
Whitehead, A.N., 263
Whyte, W.F., 17, 226

Wiesel, Elie, 37-39, 53, 54, 56,
109
Wittrock, M., 207
Wolcott, Harry, 32, 272, 278
Wolfe, Tom, 46

Zajac, Chris, 78, 240

ÍNDICE ANALÍTICO

- A sangre fría* (Capote), 46, 109
Acceso, a las escuelas y aulas, 199-206
Administradores, de escuelas, 139-140
— y acceso de la investigación a las escuelas y aulas, 201-203
Alguien voló sobre el nido del cuco (Kersey), 272
American Educational Research Association (AERA), 31, 154, 155, 175, 264
American Educational Research Journal, 220
American Journal of Education, 220
Among Schoolchildren (Kidder), 78, 240
Ana Karenina (Tolstoi), 272
Análisis de tópico, en la enseñanza de respuesta, 168-171
Anatomy of Educational Innovations (Smith), 31
Anotaciones, 220-221
Antropología cultural, 33, 265
— visual, 272
— y enfoque de campo, 50
Apéndices, 225-227
Apreciación, 87-88
— Véase también Conocimiento
Apropiación, estructuras de, 63
Art as Experience (Dewey), 18, 34, 47, 105, 122
Arte:
— crítica de, 145-154
— lenguaje del, 18
Asignaciones de trabajo para casa, 216-217
Asylums (Goffman), 145, 151, 272
Atención a lo concreto, 56
— usos y utilidad de lo, 76-77, 126-127
Atributos, análisis de, 234, 235
Aulas:
— acceso de la investigación a las, 199-206
— cintas de vídeo de, 269-270
— descripciones de las, 109-110, 192-193
— distribución, 91-92, 178
— fotografías, 219-220
— Kuntz acerca de las, 178-182
— y consentimiento informado, 249-252
— y crítica educativa, 138-139
Autoridad y la voz del autor, 135
Becoming a Doctor (Konner), 272
Boys in White (Becker), 272
Buchenwald, Wiesel en, 38-39
Cambio educativo, 50
Categorías, limitaciones de, 85-87
Ciencia política, 265-266
Cine, crítica de, 273
Cintas de vídeo, 269-270
Cognición representativa, 231-232
Cognición, 231-232
— icónica, 231
— simbólica, 231-232
Coherencia, 56-57, 71-74, 134
Coincidencia, 71, 134
Complexities of an Urban Classroom (Geoffrey), 31
Compulsory Miseducation (Goodman), 31
Conciencia, 118
— y percepción de cualidades, 15-16
— Véase también Percepción de cualidades
Conductismo, 33
Confidencialidad, 253
Conocimiento, 21, 82
— desarrollo, 268-271
— fuentes de datos para, 102-103

- mirada epistémica, 87-90
- y apreciación, 87-88
- y crítica, 105-106
- y dimensión curricular de la enseñanza, 95-97
- y dimensión estructural de la educación, 94-95
- y dimensión evaluativa de la educación, 100-102
- y dimensión intencional de la educación, 93-94
- y dimensión pedagógica de la educación, 98-99
- y distribución del aula, 91-92
- y libros de texto, 90-91
- y saber antecedente, 82-87
- Consenso, 64
 - y validez de la crítica educativa, 135-136
- Consentimiento informado, 248-252
- Conversación, 37
- Correspondencia, 60
- Corroboración estructural, 73, 74, 133-135
- Cox School, 111-115
- Creencia, 60, 68-69
- Cristiandad y valores, 73
- Crítica educativa, 17, 21, 51-52
 - y escritura, 194-195
 - adecuación referencial de, 136-137
 - corroboración estructural como evidencia para la validez de, 133-135
 - crítica de, 145-154
 - de la lección de Bennet, 154-173
 - e interpretación, 116-119
 - estructura de, 109
 - metáfora en, 192-193
 - público para, 137-143
 - significado de, 105-108
 - validación consensual de, 135-136
 - y conocimiento, 105-106
 - y contexto histórico, 191-192
 - y crítica artística, 145-148
 - y crítica cultural, 149-150
 - y crítica literaria, 145
 - y descripción, 110-116
 - y directores de escuela, 140-141
 - y evaluación, 120-125
 - y formulación de temas, 125-127
 - y políticos, 141-143
 - y profesores, 137-139
 - y teoría, 116-118
- Cualidades, percepción de, *véase* Percepción de cualidades
 - representación a través de los textos, 39-40, 41
- 4Mat, sistema, 27
- Currículo como dimensión de la educación, 95-97
- Death at an Early Age* (Kozol), 31
- Definiciones operacionales, 60, 72
- Deporte, 139
- Descripción:
 - e interpretación, 118-119
 - «gruesa», 33, 52, 118
 - y crítica educativa, 110-116
- Dimensiones de la educación:
 - curricular, 95-97
 - estructural, 94-95
 - evaluativa, 100-102
 - intencional, 93-94
 - pedagógica, 98-99
- Directores de escuela, 139-140
 - y acceso de la investigación a las escuelas y aulas, 202
- Disciplina en el aula, 26-27
 - aversiva, 211
 - e incentivos, 211
- Discusión, 99-100
- Documentos en la investigación cualitativa, 216-218
- Don Quijote* (Cervantes), 272
- «Dónde aparcar» (Hapberg), 111-115
- Ecología de la educación, 92
 - Véase también* Conocimiento
- Educación:
 - estado actual en Estados Unidos, 25-26
 - investigación en, 27-31
 - y filosofía, 18-19
 - y racionalidad, 69-70
- Educational Psychology* (revista), 241
- Education Abstracts*, 207
- Educational Researcher* (revista), 31, 264

- Einführung*, 54
- Empatía, 54
- Empirismo e indagación educativa, 43
- Entrevistas, 102-103, 215
- Epistemología:
- comprensión de los presupuestos sobre, 276-277
- Escritura:
- descriptiva, 110-116
 - y crítica educativa, 194-195
- Escuelas:
- acceso de la investigación a, 199-206
 - y documentos, 217
 - mejora de, 16, 26-28
 - — diseño del edificio, 91-92
 - — estructura organizativa de, 94-95
 - — y filosofía, 18-19
- Esquema, 51
- Estandarización, 242-243
- Estética, 71, 134
- Véase también* Conocimiento, rasgos de coherencia
- Estructura organizativa, 94-95
- Estudiantes:
- cualidad y forma de compromiso de, 213
 - y género, 167-168
- Ética* (Aristóteles), 75
- Ética:
- e investigación cualitativa, 247-252
 - errores en, 256-260
- Etiquetas, 85-86
- Evaluación:
- análisis de la lección de William Bennet, 172-173
 - como dimensión de la enseñanza, 100-102
 - en la crítica educativa, 120-125
 - referida a la norma, 123
 - referida a los criterios, 123
 - validez de, 129-132
- Evidencia y corroboración estructural, 133-134
- Exactitud, 72
- Examen, 100-101, 123
- como fuente de datos para la investigación cualitativa, 215-216
- Véase también* Evaluación
- Éxito académico, 73-74
- Experiencia, 35-40
- calidad de, 71
 - educativa, 120-121
 - prioridad de, 43-47
 - tipos de, 120
 - y percepción de cualidades, 15-16
- Véase también* Transacciones del conocimiento
- Experimentos:
- y objetividad, 67-68
 - y validez, 132
- Expresión y significado, 47-49
- Falibilidad, 61-62
- Federalist Papers* (Madison), lección de Bennett sobre, 154-155
- crítica de Eisner de, 155-160
 - crítica de Shuy de, 160-175
- Filosofía y educación, 18-19
- Focalización, 49-50
- Foco:
- prefigurado, 206-207
 - — emergente, 206-207
 - — y temas, 222-225
- Fotografías, 220
- Generalizaciones, 230-234
- aplicación de, 234-235
 - e investigador, 238
 - enfoque, 239-243
 - formal, 125
 - fuentes de, 235-236
 - naturalista, 125-126
 - retrospectiva, 238-239
- Género y capacidad de responder preguntas, 167-168
- evaluación de, 171-172
- Gestalt, 234
- cualidades y coherencia, 71
- God's Choice* (Peshkin), 274
- Gráficos, 220
- Gran Bretaña, Ministerio de Educación y Ciencia de, 29
- Growing up Absurd* (Goodman), 31

- Hamlet* (Shakespeare), 272
Handbook on Research in Teaching (Wittrock), 207
Harvard Educational Review (revista), 220
 Her Majesty's Inspectors (Gran Bretaña), 29-30
High School (Boyer), 144
 Holismo organizativo, 16
Horace's Compromise (Sizer), 144, 152-154, 224
 Hunter, aproximación de, 26-27
- Idealizaciones, 118
 Ignorancia secundaria, 138-139
 Imagen, conjugación de, 234, 235
 Imágenes:
 — y conocimiento, 89
 — y generalizaciones, 232-233
 Incentivos empleados en el aula, 211
 Indagación, 20-21
 — cualitativa, 30-34, 263-264
 — acceso a las escuelas y aulas, 199-206
 — apéndices a, 225-227
 — argumentos en, 230-236
 — cifrar, organizar y codificar, 218-221
 — como guía, 78
 — confidencialidad en, 253
 — corroboración estructural, 133-135
 — cuestiones éticas en, 247-252, 261
 — definición, 19-21
 — duración de, 225
 — e interpretación, 52-53
 — entrevistas en, 215
 — errores éticos de la vida real en, 256-260
 — evaluación de, 56-57, 71-78
 — focalizada, 49-50
 — fuentes y tipos de datos, 214-218
 — gráficos en, 220
 — imaginación en, 217-218
 — materiales visuales en, 220
 — observaciones en, 206-213
 — — preparación de investigadores, 264-267
 — — preparación de una propuesta, 278-280
 — — rasgos de, 40-42, 49-58
 — — representación de observaciones, 271-274
 — — retirada de quienes son observados, 254-256
 — — temas en, 222-225
 — — validez de, 129-132
 — — y «acumulación del saber», 244-245
 — — y actividad política, 141-143
 — — y atención a lo concreto, 56
 — — y contenido, 209
 — — y el yo como instrumento, 50-52
 — — y fuentes de datos para el conocimiento educativo, 102-103
 — — y generalización, 230-243
 — — y lenguaje expresivo, 53-55
 — — y materia, 280-283
 — — y método, 197-198
 — — y orientación de valor, 280-283
 — — y prioridad de la experiencia, 43-47
 — — y proceso, 208-209
Véase también Crítica educativa
 — cuantitativa, 19
 — empírica, 43
 — epistemológica, 44
 — estilos de, 19
 — etnográfica, 19, 33, 264-265
 — guiada por la práctica, 19
 — interpretativa, 19
 Inferencia formal, 235
 Instrumentos en investigación cualitativa, 216-218
 Intenciones como dimensión de la enseñanza, 93-94
International Journal of Qualitative Studies in Education, 264
 Interpretación:
 — e indagación cualitativa, 52-53
 — en la crítica educativa, 116-118
 — y descripción, 118-119
 Intuición, 56-57
 Investigación educativa, 241-242

- Véase también* Indagación cualitativa
Ironía, 207
- Jesuitas, 176
Juguetes, crítica de, 149-150
- Kamehameha Early Education Project, 161
- «Lección del secretario Bennett, La: Un argumento para la enseñanza de respuesta» (Shuy)
Lecciones, 99
Lenguaje, 17-18
— de las artes, 18
— expresivo, 53-54
— limitaciones de, 63, 68
— y representación, 43-49
— y saber antecedente, 85
— y símbolos, 47-49
— y solipsismo, 64-65
Libros de texto, estudio cualitativo de los, 49-50, 90-91
Life in Classrooms (Jackson), 30
Lógica, 69-70
- Man in the Principal's Office, The* (Wolcott), 272
Mapas, 77-78
Medidas discretas, 217
Metáfora, 17, 45, 130-131
— en crítica educativa, 192-193
Metas, 93-94
Método:
— de Dunn, 26-27
— prescripción de, 69
— y análisis cualitativo, 197-198
— socrático, 188-189
Middletown (Lynd), 274
Mirada epistémica, 87-90
Mirones de durmientes (Picasso), 147
Muestras y muestreo, 125, 229
Mujeres y capacidad de responder preguntas, 167-168, 171, 172
— evaluación de, 172-173
- «Mundo exterior/Mundo de la escuela, St. James: Tradición e historia» (Kuntz), 176-191
— comentarios a, 192-194
- Nanook of the North* (Flagerty and Révillon Frères), 273
Nation at Risk, A (USA Research), 142, 257
Naturalismo e indagación naturalista, 17, 19
— y focalización, 50
- Objetividad:
— de procedimiento, 59-61, 64
— ontológica, 59-64, 68-69
— transacciones con la subjetividad, 70-71
— y correspondencia, 60
— y experimentos, 67-68
- Observaciones y observar:
— en investigación cualitativa, 206-213
— representación, 271-274
— y confidencialidad, 263
- Organizador avanzado, 191-192
- Percepción de cualidades, 15, 35-40
— desarrollo de, 267, 271
— mirada epistémica, 87-90
— teorías como guías para, 116
— y conocimiento, 82, 87-94
— y diferenciación visual, 267-268, 271
- Perfeccionamiento, programas educativos de, 28-29
Periódicos, 217
Perspectivas múltiples, 65-66
Persuasión, 57-58, 224
Philosophy and Civilization (Dewey), 18
Place Called School, A (Goodlad), 144
Pluralismo:
— cognitivo, 68-69
— metodológico, 16
Poética (Aristóteles), 18
Política y políticos educativos, 141-143

- Pregnancia*, ley de, 71
- Pregunta-Respuesta-Evaluación, modelo de enseñanza, 161
- Preguntas, análisis de secuencias de, 164-168
- Príncipe, El* (Maquiavelo), 272
- Profesores y enseñanza:
- análisis de Kuntz del estilo de Jim Reardon, 182-187
 - cintas de vídeo de, 269-270
 - como diálogo, 160-161
 - como público de la crítica educativa, 137-139
 - consentimiento informado de, 250-252
 - entrevistas, 215
 - incentivos empleados por, 211
 - pregunta-respuesta-evaluación, modelo de, 161
 - relación, modelo de, 162
 - y acceso de la investigación, 200-201, 203
 - y conocimiento, 89-90, 98-99
 - y estandarización, 242-243
- Profile: the Role of the Chief Superintendent of Schools* (Fielder), 272
- Proposiciones:
- y representación, 44, 47
 - y saber, 68
- Propósito flexible, 207
- Propósitos, 93-94
- Propuestas de investigación, 278-280
- Proverbios, 126
- Público de la crítica educativa, 137-143
- Quest for Certainty, The* (Dewey), 56
- Racionalidad, 69
- Realidad y objetividad, 59-64
- Recompensas por la conducta en el aula, 211
- Reconocer cualidades, 35
- Referencia, adecuación de, 136-137
- Reglas de conducta en el aula, 211
- Relación, modelo de enseñanza, 161-162
- análisis de evaluación, 172-173
 - análisis de respuestas, 171-172
 - análisis de tema en, 168-171
 - secuencia de preguntas en, 164-168
- Relativismo, 68-69
- Relatos populares, 126
- Representación, 43-44
- en indagación cualitativa, 271-274
 - limitaciones de, 63
 - símbolos, 47-49
 - variedad empleada en el aula, 210-211
 - y correspondencia, 60
- Respuesta, enseñanza de, 161-162, 174
- análisis de evaluación, 172-173
 - análisis de respuesta, 171-172
 - análisis de tema en, 168-171
 - secuencia de preguntas en, 164-168
- Retórica, 224
- Saber tácito, 18
- Sabiduría y saber, 16, 21-22, 31-32
- acumulación, 244-245
 - antecedente, 83-87
 - tácito, 18, 87
 - y crítica, 273-274
 - y descripción, 110
 - y mirada epistémica, 87-90
 - y sesgo, 276-277
 - y solipsismo, 64-65
- Véase también* Objetividad
- Scoundrel Time* (Hellman), 147
- «Secretario en la clase, El» (Eisner), 155-160
- Sensibilidad, 51
- «Señal escuela», 192
- Sesgo, 276-277
- Seven Beauties* (Wertmüller), 273
- Shopping Mall High School, The* (Powell y otros), 144
- Significado, 52
- afirmativo *versus* expresivo, 47-49
- Símbolos, 47
- Sociology as an Art Form* (Nisbet), 233
- Solipsismo, 64-65
- St. James High School, 176-191
- Stanford, Universidad de, School of Education, 264

- Street Corner Society* (Whyte), 226
- Subjetividad, 61-62
- radical, 64-65
 - transacciones con la objetividad, 70-71
 - virtudes de, 65-66
- Taylorismo, 30-31, 99-100
- Teachers College Record* (revista), 220
- Temas:
- en indagación cualitativa, 222-225
 - y crítica educativa, 125-127
- Teorías, 85-86
- como guías para la percepción, 116
 - destrezas en el uso y la generación, 274-276
 - e interpretación, 116-118
 - generar, 154
- Test de Aptitud Escolar, resultados del, 25, 142
- Textos, representación de cualidades en, 39-41
- Tiempo y movimiento, estudios de, 29-30
- Tipificaciones, 132-133
- Trabajo de campo, 197
- Transacción, 70-71
- criterios para su valoración, 71-78
- Transferencia, véase Generalizaciones
- Triangulación, 73, 132-133
- Utilidad instrumental, 56-57, 77-78
- Validez de métodos cualitativos, 129-132
- validación consensual, 135-136
- Valor y valores:
- y conocimiento, 89
 - y crítica educativa, 121
 - y escuelas cristianas evangélicas, 73
 - y ética de investigación cualitativa, 247-252
- Varones y capacidad de responder preguntas, 167-168
- evaluación de, 172-173
- Verdad, 72
- Véase también Creencia; Objetividad
- Validez y Exactitud
- Verificabilidad, 59-60, 68-69
- Véase también Objetividad
- Verificacionismo, 61-62
- Visión y percepción de cualidades, 15
- Voz:
- y autoridad, 135
 - y lenguaje expresivo, 53-54
- What Works* (Ministerio de Educación de EE.UU.), 26
- Yo:
- como instrumento, 50-51, 67
 - y subjetividad, 65-66