

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Making of... Construcciones etnográficas de la educación

Héctor Cárcamo Vásquez (Ed.)



Making Of...Construcciones etnográficas de la educación

*Héctor Cárcamo Vásquez
(Ed.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Making of... Construcciones etnográficas de la educación

Editor: Héctor Cárcamo Vásquez

Autores: Gloria M^a Abarca Obregón, Paula Escobedo Peiro, Auxiliadora Sales Ciges, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas, Manuel J. Cotrina García, Judith Arrazola Carballo, Leticia Fraga Colman, Eva Escutia Alatorre, Claudia Francom, Bárbara Gamiño Alvarado, Mayka García García, Fernando Hernández-Hernández, María Domingo Coscollola, Raquel Miño Puigcercós, Sandra Martínez Pérez, Alejandra Montané Lóez, Roxana Hormazábal Fajardo, Emma Quiles Fernández, Susana Orozco Martínez, Marta Fernández Vázquez, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, María Fernanda Moscoso, Patricia A. Gabbarini, Carmen Margarita Pérez Aguilar, Pilar Guisado Orantos, Manuel Montanero Fernández, Manuel Lucero Fustes y Maria de Lourdes Sá Earp

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-86-9



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Acerca de la producción de conocimiento en ciencias sociales y los entretelones del enfoque etnográfico. *Héctor Cárcamo Vásquez* <5>

El diálogo entre etnografía e investigación – acción: una mirada compartida. *Gloria M^a Abarca Obregón, Paula Escobedo Peiro y Auxiliadora Sales Ciges* <9>

Contribución de la investigación etnográfica al proceso evaluativo del Plan de Apertura de Centro de Andalucía. *Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas, Manuel J. Cotrina García y Raquel Almagro Cortijo* <15>

Del guion a la puesta en acción: cronos y kairós en el espacio educativo. *Judith Arrazola Carballo y Leticia Fraga Colman* <23>

Construcción de una investigación etnográfica en torno a los valores profesionales en el ámbito universitario. *Eva Escutia Alatorre* <29>

The making of membresía de grupo en elección de lengua. *Claudia Francom* <35>

¿Cómo puedo dar eco a una resonancia? Proceso de inmigración de la comunidad mexicana en Barcelona, España. Etnografía visual a partir del aprendizaje de la fotografía. *Bárbara Gamiño Alvarado* <43>

Más allá de la mirada cercana. Un análisis metodológico de la etnografía evaluativa de un posgrado oficial. *Mayka García García y Manuel J. Cotrina García* <49>

In-Out: Una investigación etnográfica sobre cómo los jóvenes se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Fernando Hernández-Hernández, María Domingo Coscollola y Raquel Miño Puigcercós* <57>

Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente. *Fernando Hernández-Hernández, Sandra Martínez Pérez y Alejandra Montané Lóez* <65>

La escuela como fuente de saber pedagógico: aproximación etnográfica al conocimiento educativo de tres docentes. *Roxana Hormazábal Fajardo, Emma Quiles Fernández y Susana Orozco Martínez* <73>

Etnografías radiofónicas: la interculturalidad en el aula. *Marta Fernández Vázquez* <81>

Evaluando políticas públicas educativas etnográficamente: reflexiones metodológicas. *Rosa Guadalupe Mendoza Zuany* <87>

Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. *María Fernanda Moscoso* <93>

Reconstrucción de Sentidos en torno a nuestro Proceso Etnográfico. Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. *Patricia A. Gabbarini* <99>

Reconstrucción etnográfica para identificar la importancia de la Inteligencia Emocional en la construcción de aprendizajes socio-históricos de los estudiantes de Pedagogía en la UPN. *Carmen Margarita Pérez Aguilar* <107>

El diario como herramienta clave en los grupos interactivos. *Pilar Guisado Orantos, Manuel Montanero Fernández y Manuel Lucero Fustes* <115>

Uma aventura etnográfica: descrevendo a repetência em escolas da cidade do Rio de Janeiro. *Maria de Lourdes Sá Earp* <123>

El encaje de un puzzle: las relaciones en tres realidades educativas. *Sandra Martínez Pérez* <131>

Hilvanando saberes desde la relación pensante con la experiencia. Conversaciones con una maestra de infantil. *Susana Orozco Martínez* <139>

Introducción

Acerca de la producción de conocimiento en ciencias sociales y los entretelones del enfoque etnográfico

Héctor Cárcamo Vásquez, Universidad del Bío-Bío, hcarcamo@ubiobio.cl

A modo de introducción a este libro y tal como se explicita en el título de este trabajo, quisiera exponer algunas reflexiones relativas a la producción del conocimiento en ciencias sociales. Para iniciar, diré que una de las interrogantes que me han acompañado durante mi formación en sociología y antropología social ha girado en torno al concepto de ciencia y, más particularmente la ciencia social y al método utilizado por ésta para la generación de conocimientos científicos. Tras la revisión de bibliografía e innumerables espacios de dialogo (tanto formales como informales) con compañeros y compañeras de diferentes disciplinas -tales como sociología, psicología, antropología, trabajo social-, quisiera puntualizar lo siguiente: primero, que las ciencias sociales han operado desde las lógicas científicas para la captación del mundo; por tanto, con cierta regularidad han contribuido a la reproducción del orden y la estructura que lo organiza; y, segundo, que el quehacer científico social ha centrado su atención en la validez y confiabilidad de los procedimientos adoptados, llevando en muchos casos a una suerte de fetichización del método y, con ello, de las técnicas utilizadas para lo que convencionalmente se ha denominado recogida de datos y que tal como se verá más adelante prefiero denominar producción de información; como si el solo hecho de seguir la secuencia metódica de los pasos establecidos para su implementación dotaran de validez al conocimiento así creado.

Esta excesiva veneración del método y sus técnicas contribuye a establecer una determinada representación del quehacer científico-social, de modo que desde el momento en que se realiza el diseño de una investigación, el sujeto que investiga va activando un conjunto de conocimientos previamente adquiridos en torno a las posibles estrategias de acercamiento a la realidad estudiada, lo que supone inexorablemente el recurso a diversas prenociones con respecto a la investigación social.

Quien haya trabajado en el ámbito de las ciencias sociales se habrá encontrado con multitud de manuales en los que se describe un itinerario a seguir durante los procesos de investigación; manuales que con cierta regularidad ponen en evidencia una polarización del quehacer científico-social, pues desde que iniciamos nuestra formación en las disciplinas a fines a esta área del conocimiento, se nos

entrena para la formulación de dos posibles tipos de investigación: una sustentada en la metodología cuantitativa y la otra en la metodología cualitativa. Esta distinción implica, según plantean esos manuales, una forma diferente de entender la realidad, una forma diferente de relacionarnos con ella y una forma diferente de acceder a la misma por medio de técnicas también distintas ajustadas a uno u otro paradigma. De modo tal que, el camino a adoptar durante el proceso investigativo, estará determinado por la “naturaleza del objeto” al que se pretende acceder.

Lo expuesto, permite apreciar la persistencia de un monismo metodológico que ha permeado durante décadas el desarrollo de las ciencias sociales; monismo metodológico que creo necesario superar. La integración de métodos como una estrategia adecuada para superar estas miradas dicotómicas de acercamiento a la realidad comienza a extenderse poco a poco, a partir del trabajo que en 1978 publicaran Bourdieu, Passeron y Chamboredon; así, en las últimas décadas podemos encontrar aportes importantes en los trabajos de Barriga y Henríquez (2003), Bericat (1998), Piovani (2008), Vasilachis (2007), entre otros, quienes invitan a romper con el empirismo pasivo del investigador para dar paso a un proceso de construcción de conocimiento facilitado por el reconocimiento y “la aceptación” de la influencia mutua entre el sujeto que conoce y el sujeto conocido.

Al hilo de los trabajos que este libro reúne, y sobre la base de lo expuesto en los párrafos precedentes, podemos afirmar que la utilización del enfoque etnográfico representa una clara oportunidad para superar el monismo metodológico. El entender el objeto de estudio como un proceso en construcción, la flexibilidad del diseño de acuerdo a los fenómenos emergentes, el reconocimiento de la capacidad de acción de los sujetos (Feito, 1997), el reconocimiento de los agentes como productores de cultura y no como meros reproductores de la misma, la utilización de diversas técnicas de producción de información o el análisis integrado a partir de diversas fuentes de información (Jociles, 2002), ponen en evidencia la inherente pluralidad metodológica de la que está dotado el enfoque de tipo etnográfico. Ahora bien, aunque se reconozcan las virtudes y los beneficios que entraña la utilización de este enfoque, es necesario consignar también las dificultades que conlleva, por ejemplo en lo relativo al acceso y el trabajo de campo y los dilemas éticos que esto supone, tal como lo sostienen autores como Del Olmo (2010), Hernández (2010) y Osuna (2010); pero también en cuanto a su flexibilidad. Respecto a esto último, plantear que el diseño metodológico ha de ser flexible resulta fácil, pero crear las condiciones precisas para que esa flexibilidad pueda manifestarse, sea una característica efectiva de la investigación, es un tanto más difícil.

El uso del enfoque etnográfico permite al investigador reconocer -durante y después del proceso investigativo- una serie de elementos y características, algunas de éstas son las que a continuación se mencionan. Primero, que el enfoque etnográfico requiere por parte del investigador una actitud abierta para dialogar con la realidad que está estudiando, lo que supone posicionarse y reconocerse como agente que es parte de ella. Esto conlleva el desafío de hacer conscientes las preconcepciones que el investigador posee sobre el quehacer científico-social, con el fin de intentar controlarlas o, al menos, explicitarlas para tomarlas en consideración a la hora de interpretar los datos a cuya construcción no cabe duda que han contribuido. Segundo, que la epistemología del sujeto cognoscente, aunque necesaria, no es suficiente para la comprensión de la realidad social, pues las distinciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto no permiten el reconocimiento del otro como agente que co-construye

la realidad. Por ello, la epistemología del sujeto conocido viene a plantearse como complemento necesario a las formas tradicionales de entender la generación de conocimiento. De aquí se derivan otras dificultades que sin lugar a dudas sacuden el proceso de investigación de todo etnógrafo, pues la ruptura epistemológica a la que me he referido, el quiebre con las distinción clásica investigador-investigado, requiere estar vigilante y con disposición al diálogo a lo largo de dicho proceso, por ejemplo, eludiendo las imposiciones de puntos de vista cuando se trata de realizar entrevistas (Bourdieu, 1991; Jociles, 2005-2006) o evitando restringir la mirada a lo que personalmente podemos considerar importante en el momento de las observaciones. Tercero, que aunque diseñemos un dispositivo que consideramos pertinente, éste puede y debe sufrir modificaciones si la realidad así lo requiere. Habitualmente, cuando diseñamos una propuesta de investigación, lo hacemos sobre la base de un plazo bien delimitado, lo que motiva la elaboración de un cronograma de trabajo adecuado a las circunstancias específicas en las que nos encontramos. No obstante, a medida que la investigación toma su curso van surgiendo nuevas interrogantes, a las cuales procuramos dar respuesta. Así, por ejemplo, en el desarrollo de las entrevistas suelen emerger nuevos bloques temáticos que ‘invitan’ a modificar los guiones pre-establecidos; en otras ocasiones, después de revisar el material discursivo, nos vemos en la necesidad de realizar nuevas sesiones de entrevistas con algunos informantes para completar aspectos no abordados en las anteriores; otras veces, luego de someter algunos resultados preliminares de la investigación al escrutinio de pares a través de su presentación en congresos y seminarios, nacen sugerencias que, en ciertos casos, son incorporadas al análisis de los datos con el fin de mejorar la comprensión del fenómeno estudiado y, en otros, permiten detectar la necesidad de recurrir a otras técnicas de investigación para contrastar algunas hipótesis emergentes. Cuarto, que aunque se reconozca el papel de la realidad y de los sujetos que en ella actúan, no hay que reducir la lectura de esa realidad a cuestiones superficiales. Es decir, ese reconocimiento no debe llevar a una descripción plana de la misma, sino –como diría Geertz (2005)- a una descripción densa. Pero esta descripción densa supone dedicar bastantes horas a la elaboración del diario de campo, sobre todo si se quiere completar mediante la contrastación de lo observado con las teorías existentes y/o emergentes. Y, quinto, que el uso tradicional de las técnicas como dispositivos para recogida de datos puede y debe ser reemplazado, como se ha sugerido más atrás, por el de producción de los mismos, puesto que de los cambios experimentados por el propio concepto de realidad, se deriva que, en el proceso de investigación social, no encontramos a un investigador que recoge datos sobre dicha realidad, sino a uno que los produce, a la par que se produce a sí mismo de forma dialogada con ella.

De estos aspectos y otros muchos relacionados con el ‘making of’ del quehacer etnográfico, dan cuenta los trabajos que a continuación se exponen.

Decir, por último, que aunque planteemos algunas preguntas iniciales a partir de las cuales comienza a configurarse el objeto de estudio, el riesgo de apertura ad infinitum no deja de pender como una espada de Damocles sobre el proceso de investigación. La delimitación de las fronteras del problema a investigar, la capacidad de discriminar entre los elementos emergentes que son directamente parte del objeto de estudio de aquellos otros que nos desvían hacia un nuevo proceso investigativo, etcétera, son aspectos que sólo la experiencia y una actitud dialogante van proporcionando.

Referencias bibliográficas

- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Revista Cinta de Moebio*, 17.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. España: Ariel.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus.
- Bourdieu, P., Passeron, J., y Chamboredon, J. (1978). *El oficio del sociólogo*. Argentina: Siglo XXI.
- Del Olmo, M. (2010). Conflicto de intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. En Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. España: Trotta.
- Feito, R. (1997). Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. *Revista Política y Sociedad*, 24, 33-44.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, C. (2010). La negociación del trabajo de campo. En Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Jociles, M. (2005-06). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Revista de Antropología Portuguesa* 22/23, 9-40.
- Jociles, M. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación social. En De la Cruz (Coord.), *Introducción a la antropología para la intervención social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Osuna, C. 2010. Mi colegio sin mí. Dilemas en la definición de mi rol como etnógrafa. En Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Piovani, J. 2008. Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en las ciencias sociales. En Cohen y Piovani (ed.), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Edulp y Eudeba.
- Vasilachis, I. 2007. El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum of Qualitative Research*, 8, 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/290/637> [Consultado el 14-8-09].

El diálogo entre etnografía e investigación - acción:

Una mirada compartida

Abarca Obregón, Gloria M^a, Universitat Jaume I, glomamex@gmail.com

Escobedo Peiro, Paula, Universitat Jaume I, paula.escobedo@uji.es

Sales Ciges, Auxiliadora, Universitat Jaume I, asales@uji.es

Introducción

El presente trabajo se realiza con un doble objetivo: por un lado plantearse qué aporta la etnografía a los casos sobre prácticas docentes y sus consecuencias en el aula, dentro de un esquema de mejora de acción-reflexión. Por otro lado, relatar el camino compartido entre dos investigadoras en la realización de su tesis doctoral, que comprende desde sus procesos de análisis, sus reflexiones sobre la categorización hasta el propio sentido de las investigaciones.

La etnografía le aporta a la investigación-acción una profundidad en el análisis de los procesos culturales que están en juego en los centros escolares, que permiten tomar decisiones de cambio mucho más complejas y multidimensionales. Aprehende la realidad desde lo holístico, yendo de lo micro a lo macro y viceversa. Y así, proporciona una información rica y muy relevante para el profesorado que desarrolla los ciclos de investigación-acción y se basa en una mirada procesual, dinámica y plural como la que facilita la etnografía.

La etnografía y su encuentro con la investigación-acción

En este trabajo tratamos de acercarnos a la perspectiva etnográfica desde dos experiencias de investigación orientadas al cambio. Para ambas investigadoras sus respectivas tesis son vividas como procesos de aprendizaje, que marcan un antes y un después en su acercamiento al campo de la investigación y en su formación personal y profesional.

Vivir la investigación significa para las autoras formar parte de ella, sumergirse en un proceso en continuo movimiento, repleto de decisiones, de relaciones y de diálogo con uno mismo y con los otros. En este proceso, y en el tipo de investigación en el que ellas se enmarcan, la etnografía es sin duda la perspectiva idónea para sumergirse en los procesos y experiencias de sus investigaciones.

Para Velasco y Díaz de Rada (1997), la etnografía se entiende como el proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, y que puede extenderse al ámbito general de las ciencias sociales. La etnografía, nos permite entender la forma de vida social de las personas investigadas, de las instituciones dónde estas personas conviven y la narrativa de procesos continuos en los que la investigadora está inmersa. Proceso que permite a los docentes investigadores, seguir estos procesos de cambio y ocupar un papel activo en la investigación.

Por otra parte, en la presente comunicación tratamos a la etnografía en relación con otros métodos como, en este caso, la investigación- acción. Para O'Hanlon (2009:36) "la investigación- acción enfocada a cuestiones pedagógicas invita a los maestros a transformarse en profesionales reflexivos (...)"; mientras que las investigadoras actúan como mediadoras entre la realidad observada y el discurso de los participantes.

En la relación establecida entre ambas investigaciones entre la etnografía y la investigación - acción, nos situamos desde un marco general, donde la etnografía arroja luz sobre los estudios procesuales, y nos permite entender la realidad de manera holística. Por otra parte, las personas investigadoras llegan a convertirse en nativas en ambas investigaciones (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Sin querer perder el objeto de estudio éste se sitúa de manera horizontal, con muchos otros elementos que llegan a definirlo o a cuestionarlo.

En ambas tesis, la importancia del proceso cobra sentido a lo largo de la investigación. De ahí la necesidad de entender de manera holística el contexto de estudio, y que su acercamiento sea cualitativo. Es por eso que la riqueza se logró entre la estructura metodológica que ofrece la investigación- acción y la narrativa vivencial de la etnografía permitiendo una experiencia de investigación más real y vivencial. Potenciando una investigación que tiene en cuenta la acción, el análisis, la sistematización y transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Latorre (2003:5) propone "una nueva visión del aula como espacio de investigación y desarrollo profesional (...)" donde se genera el diálogo continuo de la práctica y la teoría para llegar a la praxis educativa.

La propuesta de etnografía y de investigación-acción surge por tanto como una metodología que permite el encuentro entre la investigación, la docencia y la comunidad educativa. Además, reconoce el contexto y el hecho de actuar dentro del mismo para dar voz a los participantes de la tarea educativa. Para construir investigaciones educativas que no estén desvinculadas de la realidad, ni que queden vacías de reflexión, "la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo" (Freire, 1999:24). La praxis se entiende aquí como el esfuerzo de no caer en un practicismo o en una teorización alejada de la práctica. Supone mostrar ese diálogo que muchas veces no sabemos cómo establecer, trabajar o sobretodo dar a conocer.

Las bases metodológicas antes mencionadas nos permiten ofrecer el antecedente de cómo se desarrolló la investigación de ambas tesis doctorales. Uno de los rasgos del proceso de análisis cualitativo es la singularidad, ya que no hay modelos estandarizados para realizar la investigación y su análisis. Son los propios analistas quienes van diseñando las pautas de trabajo y procesos de reflexión que son particulares a cada uno.

El acercamiento al diálogo compartido, las tesis doctorales

Las dos tesis doctorales que se presentan en la comunicación parten de marcos teóricos distintos, que sin embargo, a partir del diálogo entre las investigadoras tienen puntos de encuentro conceptuales.

En la primera tesis, se plantea el cambio de prácticas tradicionales a prácticas inclusivas. En una escuela en vías de transformación hacia el modelo intercultural inclusivo, cuyas prácticas de aula, por norma general, responden a pautas educativas tradicionales y donde el alumnado no se sitúa de manera activa en su proceso de aprendizaje, queremos estudiar cómo se genera dicha transformación en las prácticas favoreciendo la inclusión y la participación activa de todos los miembros del aula. Dicha investigación se divide en dos fases, coincidentes con el curso escolar.

Durante el curso 2011-2012 (primera fase) realizamos un “seminario de formación” junto al profesorado de la escuela. En el seminario el profesorado compartía sus conocimientos y se explicitaban buenas prácticas que se estaban realizando en el centro, para formar a todo el claustro en ese tipo de acciones educativas. El seminario fue un motor para el cambio en una parte del profesorado. Aunque las concepciones pedagógicas de todo el profesorado no iban hacia una misma dirección.

Los principales resultados de esta primera fase fueron, que el seminario de formación interna movilizó la puesta en práctica de prácticas inclusivas, incluso en docentes con una concepción pedagógica distinta a la filosofía de escuelas interculturales inclusivas. Sin embargo, detectamos que más allá de la propia práctica, el estilo docente o los valores profesionales que guiaban el mismo, favorecían o dificultaban una adecuada consecución de la misma. De manera que, en algunos casos, aunque se realizaban prácticas acuñadas por la investigación como inclusivas, la actitud del docente y el tipo de interacción que se fomentaba entre el alumnado y entre éstos/as y el profesorado no favorecían un clima de aprendizaje intercultural e inclusivo. Efectivamente, las prácticas docentes fueron cambiando pero, la manera en llevarlas a cabo restaba sentido a las mismas. Por otra parte, hubo algunos casos en los que la incorporación de este tipo de prácticas venía acompañada de un posicionamiento pedagógico totalmente acorde con dicha filosofía.

Durante el curso 2012-2013 (segunda fase), el gran cambio en la plantilla del profesorado, al incorporarse nuevos docentes al centro, motivó al profesorado a plantear el “seminario de formación” en pequeño grupo. Esta situación cambió el rumbo de la tesis, y en lugar de centrarla en toda la escuela paso a concretarse en la acción educativa de una maestra. Se eligió a la maestra que se mantuvo más activa durante el curso anterior y que declaró el cambio del centro como un aspecto que le había hecho revivir no sólo en su faceta como maestra sino también en su vida personal. Nos centramos en la historia de vida de esta maestra, en la observación sobre sus prácticas de aula, en las reflexiones compartidas sobre las mismas, y en los cambios observados en el centro.

Los principales resultados en relación a las prácticas de aula fueron la incorporación de nuevas técnicas como las tertulias, asambleas y grupos interactivos, y el estudio de las mismas, como prácticas inclusivas. Dichas dinámicas favorecieron un aumento en el rendimiento del alumnado en las materias en las que éstas se realizaban (matemáticas y lengua catalana). Por otra parte la realización de proyectos

de trabajo no produjo el mismo avance en la materia de conocimiento del medio que el alcanzado mediante las prácticas anteriores. Sin embargo, el papel docente y el tipo de orientaciones que la maestra daba al grupo tampoco era el mismo en las diferentes prácticas, sino que las indicaciones a la hora de trabajar cooperativamente y de realizar proyectos de trabajo eran más complejas y requerían de un mayor entrenamiento para el alumnado o más claridad explicativa por parte de la maestra.

Por otra parte, conocer la historia de vida de esta maestra nos ayudó a comprender mejor su posicionamiento profesional desde lo más personal. Sus experiencias vividas en las diferentes facetas y etapas de su vida la han llevado al punto actual en el que se encuentra profesional y personalmente y en el que cobra sentido la atención a la diversidad.

La segunda investigación se basó en el análisis del proceso llevado a cabo en los docentes a través de la investigación-acción y la etnografía en la propuesta “Prácticas de Paz”, a través de técnicas y herramientas de investigación que permitieron dar seguimiento a ese proceso de una forma cualitativa y, a su vez, dar respuesta a las preguntas de investigación. Esta investigación se realizó en dos fases.

1ª Fase. Elaboración de la propuesta (enero-febrero de 2010)

Con base al proyecto de investigación, se elaboró la primera propuesta para llevarla a cabo en la escuela primaria de México y se amplió en el mes de febrero en una etapa en línea con las profesoras de dicha escuela. Así mismo, en febrero se presentó el proyecto al Centro educativo de Castellón, España.

2ª Fase. Puesta en práctica (enero-julio de 2010)

Se realizaron sesiones de trabajo con los profesores y profesoras de ambos colegios y se hizo la recolección de las evidencias del proceso llevado a cabo en varias etapas:

Etapa 1: México, enero-febrero de 2010. Mirada en los docentes, fase presencial. Se llevaron a cabo sesiones de las diferentes dimensiones de la paz (paz interna, paz social-política, paz ecológica), así como diversas estrategias de estas dimensiones en grupo. Además, las docentes registraron las actividades de las sesiones realizadas, desde su propia perspectiva y de lo observado en sus alumnos y alumnas.

Fase *en línea* (febrero-abril de 2010). Se formó un grupo de estudio en línea de las diferentes dimensiones de la paz con las profesoras de México y se llevó a cabo la aplicación de las estrategias en grupo.

Etapa 2: España, abril- mayo de 2010. Mirada en los docentes.

Se desarrollaron las diferentes dimensiones de la paz y se aplicaron las estrategias en grupo en distintas sesiones de trabajo.

Etapa 3: México y España, mayo-agosto de 2010. Docentes y estudiantes.

Aplicación de las estrategias en grupo e intercambio de cartas entre docentes y alumnos de ambos países. Y la evaluación de la propuesta con ambos grupos de docentes.

Finalmente se realiza el análisis de la información a través de las metodologías antes mencionadas.

Resultados de la experiencia compartida y del proceso de investigación

Como muchos investigadores indican, el proceso de realización de una tesis doctoral puede ser una de las investigaciones más complejas que un investigador lleve a cabo en su trayectoria profesional. No estamos refiriéndonos a la dificultad de este trabajo, sino a la soledad en la que muchos alumnos pre-doctorales nos encontramos en el proceso. Soledad, que ayuda a cada persona a afrontar diferentes aspectos de su vida, o situaciones profesionales de la investigación. Sin embargo, desde nuestra experiencia, el acompañamiento ha sido uno de los revulsivos para la realización de ambas tesis. El compartir opiniones, reflexiones, observaciones y el propio análisis de los datos ha sido un puente entre ambas investigaciones que ha ayudado a las autoras a clarificar cada una de ellas. Por otra parte, destacamos la interdisciplinariedad en el trabajo compartido, ya que se trata de tesis que conceptualmente no estaban relacionadas. Aunque en ambos casos, las lecturas de autores de referencia para cada una de ellas, ha sido el punto de apoyo o la mirada distintiva que se necesitaba.

A continuación destacamos los principales momentos de acompañamiento. En el caso de la tesis sobre prácticas inclusivas, las primeras observaciones se realizaron junto a la investigadora de la tesis de Educación para la paz Holística. Ella ya había realizado diversas observaciones y su sistematicidad sobre las mismas fue un punto de arranque para la observación de las prácticas del profesorado.

Tras la observación en el campo, el trabajo compartido se complementaba con la reflexión sobre aquello observado. Las diferentes miradas sobre la acción llevaban a una reflexión más compleja sobre la observación y las diversas interpretaciones que se derivaban de la misma.

Otro momento de acompañamiento fue el análisis de los datos. A partir del análisis sobre documentos de la tesis sobre Educación para la paz Holística se establecieron las principales categorías. Aunque dicho análisis lo realizó cada una de las investigadoras sobre sus tesis. El verdadero acompañamiento en el proceso fue el de compartir la manera de hacer el análisis, compartir las lecturas y las propias categorías emergentes en ambas investigaciones como focos de discusión. Finalmente, cada una de las investigadoras siguió un método de análisis en función del tipo de investigación realizada.

Conclusiones

Las conclusiones de esta comunicación se centran en la no estandarización para la construcción de categorías, la importancia de conocer la propia mirada del investigador al interactuar con otro investigador. De esta forma, la revisión de los estudios etnográficos realizados en ambos proyectos, han favorecido un ciclo interno de reflexión colaborativa que han dado más sentido al quehacer de las investigadoras y les ha ayudado a tomar decisiones en la estructuración e interpretación de sus marcos de referencia y en la comprensión de las prácticas docentes analizadas en un sentido global y transformador. Así pues, no sólo ha transformado sus miradas como investigadoras (observadoras participantes, formadoras de formadores), sino sus propias investigaciones. Todo ello

producido por el acompañamiento en el proceso que han llevado a cabo y la búsqueda de diálogo entre la etnografía y la investigación-acción.

En definitiva, se ha producido una indagación colaborativa natural, ante la necesidad de clarificar y triangular las respectivas categorías y esto ha provocado la sinergia entre dos estudios que partían de realidades y marcos conceptuales diferentes y que han convergido en significados y procesos de reflexión muy cercanos.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI

Latorre, A. (2003). *La Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

O' Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación acción. Un discurso interpretativo*. Colombia: Cooperativa Magisterio.

Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Contribución de la investigación etnográfica al proceso evaluativo del Plan de Apertura de Centro de Andalucía

Alcaraz Salarirche, Noelia, Universidad de Cádiz, noelia.alcaraz@uca.es

Fernández Navas, Manuel, Universidad de Cádiz, manuel.navas@uca.es

Cotrina García, Manuel J, Universidad de Cádiz, manuel.cotrina@uca.es

Almagro Cortijo, Raquel, Universidad de Cádiz, raquel.almagro@uca.es

Introducción

El propósito fundamental de este documento es ilustrar el uso que se ha hecho de estrategias y técnicas de investigación etnográficas en el desarrollo de la investigación **el Plan de Apertura de Centros de Andalucía en el marco de las nuevas tendencias sociales «Situación y perspectivas»**. Esta investigación, desarrollada durante el año 2011, fue **seleccionada en concurrencia competitiva y financiada por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces**, dependiente de la Consejería de la Presidencia, en el marco de la 6ª Convocatoria de Proyectos de Investigación. Dicha investigación se llevó a cabo por un equipo de investigadores e investigadoras conformado por miembros del grupo de Investigación Eduardo Benot (HUM-230) de la Universidad de Cádiz y el grupo de investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga¹.

Una de las premisas metodológicas de esta investigación ha sido que no se puede separar totalmente el conocimiento que se genera del método utilizado para obtenerlo. La asunción de dicha premisa implica adecuar la metodología a las peculiaridades del fenómeno educativo objeto de estudio. Dado lo complejo y amplio de los fenómenos sobre los que indaga esta investigación, la misma se abordó desde un diseño que implicaba pluralidad y complementariedad metodológica para intentar adecuarse al objeto de estudio y aprovechar lo que puede aportar cada enfoque en la comprensión de dichos fenómenos.

¹ Equipo de investigación: Dr. Manuel Cotrina García (Director e investigador responsable), Dra. Mayka García García, Dra. Mayka García García, Dra. Inmaculada García Romero, Dra. Cristina Goenechea Permisán, Dr. Rafael Ángel Jiménez Gámez, Dr. Ramón Porras Vallejo, Dña. Noelia Alcaraz Salarirche, D.Manuel Fernández Navas y Raquel Almagro Cortijo (investigadora en formación).

Se contempló en el estudio el análisis de aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, ya que ambos eran considerados necesarios para poder responder a las cuestiones planteadas. Como apuntan Denzin y Lincoln (1994), este planteamiento multimétodo es coherente con un enfoque cualitativo de investigación. En este sentido, fueron las propias cuestiones de investigación planteadas las que guiaron y orientaron en cada caso el proceso de indagación. Así pues, el método se subordina a la intencionalidad investigadora y al enfoque que la orienta, emergiendo de las contingencias del proceso de indagación

Descripción del diseño metodológico

El propósito general de la investigación ha sido analizar y evaluar el papel que el Plan está desarrollando en la Comunidad Autónoma de Andalucía en torno a tres ejes:

1. Como medida de conciliación de la vida laboral y familiar
2. Como medida de compensación socioeducativa al alumnado perteneciente a familias como menos recursos socioeconómicos.
3. Como instrumento de dinamización formativa, cultural, deportiva, recreativa, etc. de los barrios, partiendo de la optimización de los recursos e instalaciones de los Centros Educativos.

Dicho propósito se concretó en los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales (O.G.)

O.G.1 Analizar el papel que el Plan de Apertura de Centros de Andalucía está desempeñando como actuación de política social educativa en el ámbito compensatorio.

O.G.2 Caracterizar el perfil de los-as distintos-as usuarios-as de estos servicios, las motivaciones que les llevan a hacer uso de estos servicios y conocer su grado de satisfacción respecto de los mismos.

O.G.3 Identificar y caracterizar buenas prácticas en relación con la propuesta, organización y desarrollo del Plan de Apertura de Centros.

Objetivos específicos (O.E.)

O.E.1 Desvelar las causas que originan la demanda que tienen los distintos servicios integrantes del PAC en Andalucía.

O.E.2 Analizar cómo el PAC es percibido por los distintos sectores implicados en el mismo.

O.E.3 Conocer el grado de satisfacción de los-as usuarios-as en relación con la prestación de los distintos servicios ofertados en el PAC.

O.E.4 Describir el papel que el PAC desarrolla como elemento de dinamización formativa, cultural, deportiva, recreativa, etc. de los barrios.

O.E.5 Analizar las posibilidades del PAC en relación con la optimización de los recursos e instalaciones de los Centros Educativos.

O.E.6 Identificar y caracterizar la emergencia de buenas prácticas en relación con la propuesta, organización y desarrollo del PAC.

Dados los propósitos y objetivos que orientaban la investigación, así como la propia posición paradigmática de los investigadores e investigadoras que la han desarrollado, la misma se planteó desde un enfoque cualitativo, con una clara orientación interpretativa y evaluativa. Su implementación se abordó desde un diseño metodológico mixto cuantitativo-cualitativo. Este doble diseño respondía, al objetivo de aprehender el objeto de estudio desde una doble perspectiva “macro” y “micro”, lo que suponía una exigencia determinada por los propios objetivos marcados. Así pues, se pretendía desarrollar en paralelo un doble proceso.

En primer lugar, el trabajo de campo comenzó con el desarrollo de cinco estudios intensivos de corte etnográfico con el objetivo de apuntar, desde una perspectiva vivenciada, lo idiográfico de la puesta en acción del plan, a la vez que ilustrar acerca de distintas realidades o formas de implementación del propio plan. Este proceso intensivo de indagación nos apuntó que no existe una única forma de diseñar, gestionar, entender, evaluar, ni siquiera de utilizar el Plan. Ello justifica el valor interpretativo de los estudios de caso, ya que resultaban indispensables para ilustrar y desentrañar claves que permitían comprender algunas de las formas en las que el Plan se hace vivo al formar parte de un contexto educativo determinado. La aportación fundamental del abordaje etnográfico fue, por tanto, comprender, desde la perspectiva de la comunidad escolar, la lógica de la organización y el funcionamiento del Plan en los centros, los problemas que se derivan de su desarrollo, así como desvelar y caracterizar aspectos particulares que ilustraban ejemplos de diversas prácticas. Ello permitió, una vez que se avanzaba en la investigación, constatar la multiplicidad de realidades escolares y hacer emerger las voces de quienes las integran, utilizando como técnicas de recogida de información la entrevista semi-estructura, el análisis documental y la observación.



Figura 1: Diseño mixto de la investigación

Por otro lado, la perspectiva micro perseguía, recabar información de forma extensiva en base a las opiniones de las personas implicadas (beneficiarios-as y agentes educativos) sobre el sentido, desarrollo y efectos del programa que aportara una visión evaluativa del mismo.

En resumen, podemos decir que el análisis datos supuso un proceso interactivo entre las distintas técnicas de recogida de información utilizadas - observación, entrevistas y análisis de documentos - similar al que proponen Werner y Schoepfle (1987) según la analogía de missile:

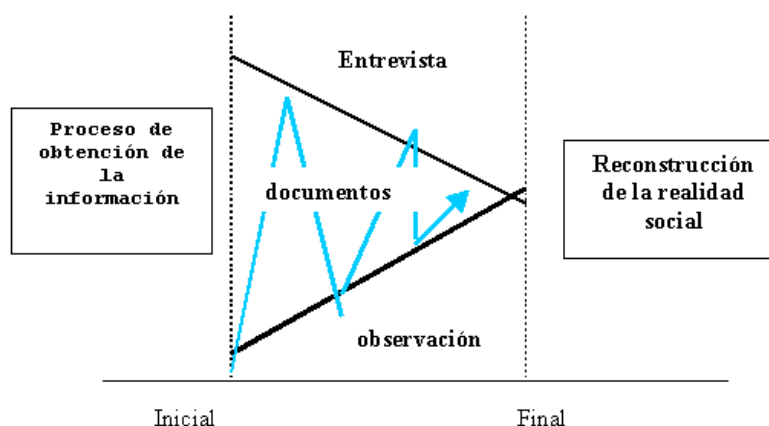


Figura 2: Analogía de missile (Werner y Schoepfle: 1987), tomado de Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez (1996).

Según lo que plantean estos autores, el investigador completa la información recogida con unas técnicas acudiendo a los datos aportados por otras técnicas con el fin de aproximarse progresivamente a la realidad educativa objeto de evaluación lo que configura un proceso emergente de indagación.

El papel de las técnicas etnografía en el proceso metodológico

Anteriormente se ha reflejado el sentido y papel que las técnicas etnográficas han desempeñado en el proceso general de indagación, queremos ahora poner en valor la aportación de las mismas al diseño de instrumentos de recogida extensiva de información. Como se ha señalado la perspectiva macro pretendía conocer la opinión que, sobre el papel y funcionamiento del Plan de Apertura de Centros, tienen tanto los agentes educativos implicados como las familias usuarias de los distintos servicios. Para ello en el diseño se planteaba un proceso de indagación extensivo a través del método de encuesta articulada a través de dos cuestionarios distintos y complementarios, dirigidos a dichos colectivos.

De cara al diseño de las encuestas se planteó el desarrollo previo de un grupo de discusión en el que estaban representados todos los agentes implicados en el desarrollo y puesta en práctica del plan de apertura (excepto representantes del ISE a los que más adelante veremos cómo se les incluyó en la investigación). La finalidad de este grupo de discusión era que permitiera identificar los aspectos relevantes sobre los que orientar el proceso de indagación. Este proceso resultó extremadamente útil y valioso ya que una vez confrontada la información emergente del grupo de discusión con los datos previos que el grupo de investigación tenía al abordar la misma, permitió “ajustar la lupa” hacia aquellos aspectos más relevantes así como los conflictos e incoherencias en el desarrollo del plan que más información relevante podían aportar a la investigación. Los resultados de dicho grupo de discusión sirvieron de génesis para la realización de los cuestionarios así como para diseñar

el “universo de preocupaciones” que los investigadores llevaban consigo a los estudios de casos y las entrevistas. También aportaron criterios para la selección de informantes claves en los estudios de caso tal y cómo afirma, sobre el muestreo teórico, Santos Guerra: “Hay que prever a quiénes se desea entrevistar, a quiénes se ha de observar, a qué personas se va a aplicar los cuestionarios. El muestreo para este tipo de evaluación no puede realizarse con criterios de representación estadística, sino con indicadores de significación etnográfica. Una persona determinada puede ofrecer información absolutamente necesaria sobre un tema o problema. Esa persona no ocupa un simple número en el cómputo de la significatividad, sino que sus datos adquieren una peculiar relevancia en función del papel que ocupa en el Centro o de su especial conocimiento de la realidad” (Santos Guerra, 1990:54).

**PROYECTO PLAN DE APERTURA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM-230**

ENTREVISTA PARA CARGOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS

1. DATOS PERSONALES ENTREVISTADO

Experiencia profesional
Experiencia en ese centro
Experiencia como cargo directivo
Responsabilidad en el Plan de Apertura

2. DISEÑO E INICIO DEL PLAN

Antecedentes
De quién parte la iniciativa
Participación de las familias en el diseño inicial
Decisiones sobre la modalidad de gestión

3. DESARROLLO Y GESTIÓN DEL PLAN

Personal implicado en cada uno de los Servicios del Plan (Aula Matinal, Comedor, Actividades Extraescolares)
Repercusiones en el Centro por la utilización de espacios y recursos: limpieza, reparación de aparatos, deterioro de mobiliario...
Repercusiones económicas para el Centro: ¿aporta, recibe o no le afecta?
¿La existencia del Plan ha supuesto la optimización de los recursos del centro?
Organización del cobro de los servicios y del pago a las empresas colaboradoras (cambios,

Figura 3: Analogía de missile (Werner y Schoepfle: 1987), tomado de Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez (1996).

Estamos firmemente convencidos después de nuestra experiencia con los grupos de discusión que una herramienta como ésta se torna fundamental en todas aquellas investigaciones cuya finalidad sea comprender la realidad de diversos sectores y agentes ante un mismo programa o plan. Ya que no sólo ayuda a los investigadores a “aterrizar” en el campo de estudio, sino que aporta gran cantidad de información fundamental sobre las problemáticas existentes y la forma en la que los distintos sectores implicados las perciben. Aspecto este fundamental, para iniciar la indagación en la realidad de una manera más profunda y ajustada a las percepciones de los participantes.

Otro de los aspectos en los que las herramientas de investigación etnográfica han tenido un papel relevante en dicha investigación, ha sido en ese continuo “ir y venir” de los datos a la realidad. En varias de las numerosas reuniones que el grupo de investigadores-as mantenía durante el proceso de investigación y cuya finalidad era hacer partícipe, a todos los miembros, de los datos que iba encontrando el grupo de investigación en los diferentes estudios de casos. Se puso de manifiesto de forma emergente por varios miembros del mismo, la necesidad, para que la investigación estuviera completa, de obtener información de dos sectores que hasta ahora habían sido poco “explorados” en el diseño inicial de la investigación. Dado el diseño emergente de la misma pudieron adaptarse

tiempos y recursos para acercar la mirada a dichos sectores.

Los datos de campo hacían numerosas referencias a aspectos que indicaban que era necesario obtener la perspectiva de tres sectores más: las empresas, el ISE – Ente Público Andaluz de Infraestructuras y Servicios Educativos- y las Delegaciones provinciales, como representantes de la administración. Para que la comprensión de la realidad de cómo se estaba llevando a cabo el Plan de Apertura estuviera completa.



Figura 4: Diseño emergente de la investigación

Es por ello que se diseñaron dos estudios de caso “express” y otro grupo de discusión que nos permitieran obtener una comprensión completa de esta compleja situación ante el Plan de Apertura. Para ello se hizo un pre-análisis tanto de los resultados de los cuestionarios como de los datos obtenidos en los estudios de casos para recoger aquellas cuestiones sobre las que necesitábamos indagar en estos sectores. Con estos datos y mediante una reunión de coordinación, el grupo de investigación elaboró las preocupaciones con las que un investigador realizaría ambos estudios de casos así como los temas que se plantearían en el grupo de discusión. Mientras que el primero de estos dos estudios de caso express, tenía una finalidad muy clara: recabar información sobre cómo diferentes empresas de servicios educativos no sólo realizaban y organizaban su tarea en los centros, sino cómo la entendían y qué problemáticas tenían.

El segundo de ellos tenía una alta relevancia, ya que el ISE es la entidad pública encargada de la contratación de las empresas para los centros que se han sumado al Plan de Apertura y era la fuente de muchas deficiencias y problemas señalados por los entrevistados en los estudios de casos previos.

En lo que respecta al grupo de discusión, éste se realizó con todos los representantes de las distintas delegaciones provinciales de Andalucía. Se optó por esta estrategia de indagación ya que nos permitía de una manera rápida y efectiva obtener información sobre el punto de vista de las diferentes administraciones sobre el Plan de Apertura. Además el grupo de investigación consideró, dada la naturaleza de la información que podían ofrecer dichos representantes, que no era necesaria realizar entrevistas en profundidad con cada uno de ellos-as por separado, forma ésta en la que hubiéramos perdido la oportunidad de enfrentar “in situ” diferentes maneras de entender, gestionar y utilizar el programa por el mismo sector de participantes.

“Aparte del ahorro de tiempo y dinero que se consigue entrevistando a un grupo de personas simultáneamente en lugar de entrevistar a individuos diferentes en distintos momentos, cuando se realizan debates de grupos se destacan los elementos de dinámica de grupo y de debate entre los participantes” (Flick, 2004:127).

Tal y como decíamos al principio de este trabajo, nos parecía más ético dada nuestra posición, hacer partícipes a los diferentes representantes de la administración de las diferencias entre ellos-as de los modelos de gestión así como de las formas de entender el Plan de Apertura.

“Un pequeño número de individuos, reunidos como un grupo de debate o de recursos, supera en muchas veces el valor de cualquier muestra representativa. Este grupo analizando colectivamente su esfera de vida y sondeando en ella a medida que encuentran los unos desacuerdos con los otros, hará más por descorrer los velos que cubren la esfera de la vida que cualquier otro mecanismo del que yo tenga noticia” (Blumer, 1969:41).

Estos dos estudios de casos y el grupo de discusión derivaron en sendos informes cuya función primordial fue permitirnos una triangulación de sujetos que según Santos Guerra (1990:117) “trata de contrastar los puntos de vista de los sujetos de la exploración, de los miembros de la comunidad escolar. Los implicados en la actividad tienen diferentes criterios y posturas ante la dinámica del centro. No sólo actúan de forma diferente, sino que enfocan de manera distinta los hechos”. Es decir, nos permitieron obtener una perspectiva completa de todos los sectores y agentes que tienen que ver en el desarrollo y aplicación del Plan de Apertura de Centros.

Fruto de esta triangulación entre sujetos y estrategias -cualitativas y cuantitativas- resultaron también los informes finales de la investigación -fruto del análisis de los informes sectoriales-: informe final, síntesis final, estudio múltiple de casos y síntesis de buenas prácticas. De todos ellos, nos parece que el más ilustrativo es el informe de múltiples casos, ya que en él se recogen esas perspectivas micro de cada uno de los centros estudiados, comparándolas y analizándolas para hacer propuestas de mejora. Es el informe con mayor corte etnográfico en el que queda recogida la diversidad de “maneras de comprender” el Plan de Apertura de Centros y en el que queda reflejado ese “arco iris” de actuaciones, maneras de entender, planificar, gestionar, etc. De todos los implicados en él.



Figura 5: Esquema básico de las estrategias etnográficas usadas

Conclusiones

Si bien estamos convencidos de que debido a la naturaleza y complejidad de nuestro campo de estudio, la educación, es necesario que exista un diseño mixto de investigación, usando estrategias de recogida de información tanto cuantitativa como cualitativa. Nos parece que es la parte más etnográfica, la que ha de guiar la toma de decisiones de la investigación. Y ha de hacerlo en dos aspectos fundamentales: en primer lugar en el momento de decidir a quiénes vamos a pedir información, mediante la selección de informantes claves o muestreo teórico. Y en segundo lugar, en lo que a recabar información se refiere. La educación como campo de estudio se caracteriza por ser uno de los pocos lugares de nuestras vidas donde se produce una encrucijada de culturas, tal y como señala Pérez Gómez (1998). Y es por ello, que cualquier investigación en este campo debe abordar la difícil tarea de comprender la realidad tal y como la entienden todos los-las implicados-as y para ello ineludiblemente, las estrategias y filosofía de la investigación etnográfica son imprescindibles y deben ser una referencia.

Por otro lado, queremos destacar la utilidad que en nuestro proceso de indagación han demostrado los grupos de discusión, ayudando en dos vertientes: la primera de ellas ha sido la de aportar un conocimiento bastante elaborado en la fase inicial de la investigación. A través del debate entre los diferentes implicados que se genera en esta dinámica, los-las investigadores-as han podido profundizar en aquellos aspectos más problemáticos o sobre los que merecía más la pena recabar información de una forma rápida y sin un amplio despliegue de medios y/o tiempo.

Y en segundo lugar -y derivado del primero- la idoneidad de esta estrategia para orientar todo el trabajo y la toma de decisiones posterior: desde la selección de informantes claves hasta la elaboración del universo de preocupaciones para las entrevistas en profundidad de los estudios de casos.

Referencias bibliográficas

- Blumer, H. (1982). *Interaccionismos simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Denzin N K and Lincoln Y. S. (eds). (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research, en Denzin N K & Y. S. Lincoln. (eds). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage: 1-18.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, G., Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer Visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Del guion a la puesta en acción: cronos y kairós en el espacio educativo

Arrazola Carballo, Judith Universidad de Barcelona, judith.araazola@ub.edu

Fraga Colman, Leticia, Universidad de Barcelona, letafrag@gmail.com

Los caminos para el diálogo

Este trabajo se vincula con la puesta en común de dos investigadoras en relación a su reflexión sobre el interés por comprender los procesos de aprendizajes, a partir de la realización de experiencias prácticas con jóvenes catalanes e inmigrantes en un centro de enseñanza secundaria en Cataluña. Un diálogo que se enmarca en la realización de sus tesis doctorales dentro del grupo de investigación consolidado Esbrina Universidad de Barcelona (2009SGR 0503).

El trabajo nace de la puesta en común y reflexión sobre los procesos observados durante el trabajo de campo de ambas investigadoras. Las indagaciones que sirven de contexto para este diálogo tienen por objetivos, por un lado ampliar la comprensión sobre cómo los jóvenes conceptualiza, dotan de sentido y relatan sus experiencias y prácticas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela desde su relación con los diferentes alfabetismos. Y por otro, comprender el rol de la educación en derechos humanos como elemento de cohesión social.

El objeto de este documento es realizar una reflexión a partir del meta-análisis de las decisiones que nos llevaron a diseñar y revisar los procesos desarrollados durante el trabajo de campo. Nuestro interés es hallar algunos elementos que nos permitan pensar la labor del etnógrafo en el espacio educativo actual. Un espacio que concebimos como multisituado, dislocado, multicultural y plural-fabético. En este contexto, la categoría de tiempo nos servirá como un analizador para repensar las acciones y decisiones que han guiado el proceso de las investigadoras.

Dos ejes se ponen en común en las investigaciones. Por un lado, se dibuja un escenario donde la educación de los jóvenes inmigrantes es priorizada en las agendas políticas de los países en tanto se entiende que la educación desarrolla un papel destacado en la cohesión social (Council of Europe, 2007). Donde se observa la relevancia de identificar dinámicas y estrategias para fomentar la

participación de la población de la comunidad educativa. Conjuntamente con ello una constante en el espacio educativo contemporáneo en el que la introducción de dispositivos electrónicos y las posibilidades de participación en los medios han comenzado a mutar las formas en que nos comunicamos, enseñamos, aprendemos e investigamos. (Sancho (1988, 2002); Maffesoli (1993, 1990); Prensky (2001); O'Reilly (2005); Selwyn (2011, 2005).

Enclaves para diseñar una indagación

Hoy el aprendizaje se produce en múltiples contextos, y como lo demuestran los estudios citados, muchos de ellos emergen más allá de las aulas. Estos nuevos espacios, se constituyen como un escenario donde los jóvenes comienzan a dialogar con múltiples lenguajes habitando en un espacio donde los dispositivos tecnológicos son moneda corriente y donde existir -ser visible- es sinónimo de residir en entornos y redes sociales. Con la polución de recursos resurgen antiguos temores y nuevos retos para la educación.

Cohabitando en culturas dislocadas (Appadurai, 1990), híbridas (Canclini, 2011) los jóvenes comienzan a desplegar experiencias de aprendizaje que van mucho más allá de lo que prescribe el compartimentado currículum escolar (Hargreaves, 1994). Habitando en las fronteras que comunican el dentro con el fuera de las aulas, éstos desarrollan habilidades suficiente para deambular entre las culturas, no sin antes dejar una huella de su andar y hacer Jenkins (2006). En muchos casos, al ser consultados sobre sus modos de aprender suelen afirmar que en sus múltiples búsquedas suelen experimentar con dispositivos y lenguajes. Desde ese saber muchas veces surgido de la intuición y la práctica por ensayo y error, manifiestan que han aprendido a crear mensajes, buscar información, producir contenidos multimediales, y en algunos casos, aprender otros modos de aprender, pero... ¿Cuál es el sentido que los jóvenes encuentran en este hacer? ¿Cuáles son las habilidades y competencias que declaran aprender más allá de lo que prescribe el currículum escolar? La particularidad del estudio es que el escenario seleccionado para comprender los cambios culturales -el descenramiento- dislocación (Appadurai, 2001 A y B)-, es el de la "frontera" que sitúa en relación los heterogéneos mundos, reuniendo el entorno cotidiano, con el educativo; el individual con el virtual.

La naturaleza de los escenarios que motivan a la exploración de discursos polifónicos. Toma elementos de la perspectiva narrativa, e implica la combinación de métodos: observación etnográfica (Geertz, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Jociles, 1999; Greenwood 2000; Freilich, 1970; Signorini, 1998; Cebada, ;) 1989, la etnografía visual (Pink 2008, 2006, 2001; Rose 2010, 2007, 2003), la etnografía virtual (Hine, 2000; Hakken 1999) y profundas entrevistas personales (Hammersley y Atkinson, 1994), diario reflexivo y notas de campo (Goodall, 2000).

Centrándose en el desarrollo metodológico de las investigaciones, el objetivo de la comunicación es contribuir a los debates en torno a los diferentes tiempos que se ponen en juego durante el acontecimiento estudiado en las aulas. Nos proponemos así presentar algunas de las cuestiones que se ponen en primer plano cuando se lleva a cabo una etnografía dentro de las aulas, planteando una reflexión a partir del análisis de las interacciones entre: tiempos del aprendizaje, tiempo de la relación docente-alumno; tiempos de la evaluación; tiempos de la colaboración entre investigadoras y jóvenes.

Construyendo un paisaje etnográfico

En la historia de la investigación social cada etnografía que se inicia, en cierto sentido requiere de la imaginación del investigador para reinventar la metodología. Una reinención que quizá tiene que ver con la propia naturaleza del método, pues como describe Geertz hablamos de una “lógica informal de la vida real” (Geertz, 1973:17), en tanto las etnografías se basan en las realidades de la vida de otras personas. Siguiendo esta línea, partimos de dos supuestos. El primero la idea de que cada la etnografía es única y, el segundo, que los problemas planteados a los que hacemos etnografías son problemas no sólo del método etnográfico, lo son de la investigación social como un todo.

En este apartado vamos a describir algunos dilemas y reflexiones que las investigadoras ha debido tomar a medida que el trabajo de campo cobraba forma. A partir de ellos hablaremos de una de las formas -la que construimos durante en el proceso de la indagación conjuntamente con los jóvenes que colaboraron en el estudio.

El interés por la etnografía como forma de comprender la vida social vivida y experimentada por los sujetos que colaboran en la indagación, comenzó a cobrar vida a partir de la interacción del investigador con los colaboradores durante los meses de estancia en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria en Cataluña. Se trata de centros ubicados barrios históricos de la ciudad, especialmente reconocido por poseer un alto índice de inmigración. Una primera migración interna (durante los años 60) procedentes de zonas más pobres del país. Una segunda oleada de inmigración de América Latina, África y Europa del Este, se produjo en los años 90. Ambos movimientos tenían su base en el auge económico registrado en la región de Cataluña en las últimas décadas. Debido a estos movimientos migratorios, actualmente la población que concurre a los Institutos es, en su gran mayoría inmigrante, lo que ha supuesto una marcada política desde la Dirección del Instituto a fin de atender sus necesidades. En este sentido los Centros cuentan con programas de acompañamiento y aulas especialmente diseñadas para la “acogida” de los recién llegados¹.

Conocidas las características de los centros, se decide comenzamos a negociar la construcción del paisaje etnográfico donde se desarrollaría la investigación, conformándose un grupo de trabajo. La propuesta se dirige a jóvenes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Durante el tiempo que duró una de las investigaciones tuvieron lugar varios proyectos vinculados con el uso de lenguajes multimodales. En muchos casos se priorizó el uso del lenguaje fotográfico y audiovisual como metodología que facilitaría el acceso a otras experiencias de aprendizaje.

¹ Pues no todos los jóvenes llegan al instituto habiendo transitado por el sistema educativo en sus respectivos países de origen. Por lo que la integración al aula, se realiza de forma y en tiempos diversos. Este es un dato relevante a tener en cuenta en el momento de evaluar los resultados académicos del alumnado, especialmente por la presencia del catalán como lengua vehicular.

Un escenario compartido

Es a partir del diálogo sobre los procesos y modos en que se despliega la tarea del etnógrafo en el campo que nos planteamos la necesidad de dialogar en torno a la pregunta ¿Cómo pensar el tiempo dentro del aula?

- **Los tiempos de aprendizaje tienen sus espacios y diversas modalidades de desarrollo.**

- Escenario 1: El currículo del Aula Abierta es adaptado y flexible. A partir del currículo, el equipo docente planifica año a año los proyectos a desarrollar por el alumnado, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada joven y los logros esperados para el grupo en general. Así para el año en que tuvo lugar la investigación se desarrollaron cuatro proyectos: taller de joyas, taller de cocina, Cinema en curso “oficios del barrio”, y Paisajes de la robótica. Cada alumno entra al aula con un trayecto individualizado acordado. En las tutorías se presentan los proyectos y cada alumno asume el rol o tarea para la que se siente más cómodo o con mayores capacidades.

En algunos casos, es el grupo entero el que decide quién se ocupará de qué.

- Escenario 2: En el trabajo de la investigación dentro del centro no se toca mucho el tiempo de aprendizaje, son múltiples, unos previsibles otros del todo espontáneos, requieren de un estudio concreto de por sí. La investigadora ha podido observar que en ocasiones ante el planteamiento de una actividad para la cual uno piensa que requerirá un determinado tiempo de ejecución a priori, en el momento de llevarla a cabo en clase requiere un tiempo mayor para desarrollarla y una adecuación de los tiempos de reloj.

- **El tiempo de la relación docente-alumno: el espacio para la pregunta**

- a. El espacio para la pregunta**

- Escenario 1, las preguntas tienen lugar en su propio espacio: la “mesa del fondo” es el espacio de diálogo y participación. En la mesa se trabaja a partir de un orden del día en el que las preguntas del grupo son anotadas y discutidas. Algunas de éstas preguntas tienen que ver con el contenido de lo asignatura enseñada, otras con las formas en que los docentes las han explicado. Muchas son preguntas que abren el espacio para plantear propuestas de mejora y continuidad en los proyectos. El rol del docente es el de facilitar la discusión de los temas que preocupan al grupo y servir de guía en ésta, al tiempo que oficia de mediador entre la tarea asignada, el problema discutido y el resto del equipo docente.

- Escenario 2, el tiempo de relación docente-alumno dentro del aula tiene que ver con el desarrollo de un aprendizaje guiado, nueva explicación de los enunciados de la tarea, formulación o reformulación de preguntas para facilitar el planteamiento de la respuesta y llevar a cabo la respuesta. Un grado de acompañamiento que se adapta al tipo de trabajo a realizar.

- b. Afectividad y confianza.**

- Escenario 1, la relación se establece desde el primer día, se realiza un “acuerdo” con el alumno y

la familia, de los avances que cada uno está dispuesto a realizar en el año. El año escolar es por proyecto, cada currículum es adaptado: las mismas asignaturas pero se proponen actividades generales complementadas con actividades específicas. La confianza en la responsabilidad del joven al asumir la tarea y del docente al colocarla. Son 7 docentes para todo el curso. 3 de ellos concentran 20 horas de la semana, son ellos quienes coordinan los proyectos centrales y la labor del resto de los equipos. Una docente es la Tutora. Otro tiene Proyecto I -Sociales, Ética, Ciencias Naturales, Historia, Filosofía (transversalmente)-. El tercer docente Matemáticas - Informática.

- Escenario 2, el profesor con el que se trabaja imparte solamente la asignatura de ciudadanía /ética a los distintos grupos que se observan (3). Por ello el tipo de acercamiento que propicia el aprendizaje guiado se incluye dentro de los tiempos de clase, que son el núcleo de la relación y que representan la mayor parte. Otros tiempos que configuran esta relación son los momentos de tutoría (en este caso es tutor individual de 3 alumnos), los momentos de pasillo, de guardias, de acompañamiento a excursiones, o de cruce puntual.

- **Evaluación: un tiempo de proceso y diálogo**

- Escenario 1: La evaluación se realiza en conjunto en claustro de profesores. Si bien cada asignatura tiene una nota en particular - pruebas de seguimiento general- la evaluación es del proceso seguido por cada joven transversalmente. Durante las actividades propuestas cada alumno asume un rol o éste le es asignado en el proyecto que trabaje el aula en ese momento. La aprobación del curso es una sumatoria del desenvolvimiento en el aula y de su “contrato” personal de avance.

- Escenario 2: Los tiempos de la evaluación, favorecen el tiempo de la relación docente alumno generando un espacio de dialogo. Estos tiempos de evaluación inciden especialmente en los tiempos de aprendizaje. A partir de las evaluaciones ya sea por trimestre, evaluación continua o una evaluación de una actividad concreta. Se propicia una atención específica a un momento de aprendizaje pudiendo favorecer el propio aprendizaje.

- **Los tiempos de las etnografías, los tiempos de la academia y los del trabajo de campo.**

Los tiempos de colaboración entre investigadoras y jóvenes tienen el núcleo en el momento de la clase, no obstante al generarse una relación directa en ocasiones favorece que se den otros tiempos de relación. Los jóvenes se familiarizan con la persona del investigador y propician otros momentos de relación. Nacen entonces diálogos en espacios intermedios: pasillos, entradas y salidas del centro. En ese espacio se aproximan -físicamente o a través de espacios virtuales-. Es un acercamiento no previsto, en el que se intercambian informaciones que son potenciadoras de nuevos tiempos de aprendizaje y de evaluación de esos aprendizajes. Este acercamiento trastoca el guion previsto.

Curiosamente estos mismos tiempos, a la hora de realizar el trabajo etnográfico enmarcado en una tesis, pensados desde la persona del investigador adquieren otros matices. Los tiempos de relación docente-alumno, tutor de tesis- doctorando: aun siendo muy favorecedores del aprendizaje actúan en ocasiones como elemento de presión distorsión. Al no ser los tiempos de aprendizaje siempre como establecidos, no siempre favorece el momento de evaluación y esto modifica a su vez el guion, intentando ajustarse a la idea predeterminada que ya está de algún modo siendo modificada

Los tiempos de aprendizaje, múltiples también, previstos e imprevistos, suelen expandirse, cambiando el guion, sirviendo a su vez como un tiempo de evaluación en el que matizar o reformular lo establecido.

Cuando se comienza a diseñar el camino de la investigación y se elaboran los guiones van sumando escenas imprevistas a medida que uno transita inmerso en medio del campo. También es cierto que cuando el momento es coincidente al guion previsto el tiempo de evaluación puede ahorrar mucho tiempo de dispersión al alumno y eso también modifica sus tiempos de aprendizaje y de realización.

Finalmente, al repasar el camino recorrido hemos comprendido que este tipo de investigaciones, requiere de una mayor flexibilidad en los planes del investigador. No hay recetas para transitar por el campo de la investigación en el espacio educativo, quizá una clave sea la de preparar a los futuros investigadores para el encuentro con lo inesperado. Un encuentro en el que sus colaborador (en nuestro caso los jóvenes) serán quienes les guiarán y servirán de intérpretes en el camino.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (1990). *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. Public Culture.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2002): Revisiting the relationship between participant observation and interviewing, in: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds) *Handbook of interview research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Barley, N. (1989). *El Antropólogo inocente*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. New York: Harper & Row
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1992). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En: Reynoso, Carlos (Comp.). *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 63-77.
- Goodall, H. L. (2000). *Writing the new ethnography*. Lanham: AltaMira Press/Rowman & Littlefield.
- Guber, R. (1991): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.
- Hakken, O. (1999b). *Cyborgs@cyberspace? An Ethnographer looks to the future*. Routledge: New York.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hernández, F. (Ed.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Sancho, J. M. (2009). Digital Technologies and Educational Change. In A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman y D. Hopkings (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 433-444). Dordrecht; Boston; London: Springer.
- Tyack, D.; Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has been so hard to change en American Educational Research Association, 31, 3, 453 – 479.

Construcción de una investigación etnográfica en torno a los valores profesionales en el ámbito universitario

Eva Escutia Alatorre, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, evaesal@yahoo.com.mx

Introducción

En una sociedad pluralista, donde diversos agentes muestran una extensa oferta de valores y posturas ideológicas, los medios de comunicación están presentes en diversos ámbitos y espacios; uno de éstos es la universidad, donde para los estudiantes de la carrera de Comunicación y Periodismo, los medios constituyen no sólo un tema central de discusión y análisis, sino además el origen de sus expectativas profesionales y laborales.

La investigación “Influencia de los medios de comunicación en la construcción de valores profesionales de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM, durante su formación universitaria” se propone analizar el impacto que tienen los medios en el proceso de construcción de aquellos valores que guiarán el ejercicio profesional del futuro periodista, así como identificar la contribución de la escuela en ese proceso. Para lograrlo, el trabajo fue desarrollado, a lo largo de tres años, en diferentes momentos:

Fundamento teórico

Por tratarse de una investigación cualitativa, el estudio centra su atención en la descripción de situaciones y acciones de las personas, que son observables y que tiene como principal referencia el discurso de los participantes, con el fin de comprender el sentido que dan a sus actividades.

Para ello, se presenta como fundamento teórico de la investigación una obra que en el campo de la sociología estudia la realidad de los sujetos a partir del lenguaje, la interacción social y la vida cotidiana: la construcción social de la realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann (2011), con notable influencia de la sociología fenomenológica de Alfred Schutz. Los núcleos temáticos son el proceso

de institucionalización en la universidad, la habituación de los estudiantes a las prácticas escolares, la internalización de roles durante su proceso de formación, la construcción de valores profesionales y el papel que juegan los medios de comunicación en los procesos de socialización.

Este fundamento teórico, que partió de una reflexión en torno a la problemática, a experiencias concretas y a la revisión de los trabajos de otros investigadores, permitió posteriormente vincular los principales conceptos que integran el objeto de estudio con el dato empírico, así como diseñar el método de indagación. Sin embargo, para comprender el contexto escolar de los estudiantes era necesario llevar a cabo una revisión histórica y documental de la institución.

Contexto institucional

Las instituciones tipifican a los actores y a las acciones que se llevan a cabo en su interior, implican historicidad y control (Berger y Luckmann, 2011); por ello era pertinente hacer una breve revisión de la historia de la FES Aragón UNAM, así como de la evolución de la carrera de Comunicación y Periodismo, contemplando sus antecedentes en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con sede en Ciudad Universitaria. También fue necesario realizar un análisis de las asignaturas que integran su plan de estudios, para explorar el abordaje de la ética y los valores profesionales. Este análisis permitió comprender el proceso histórico y social de la escuela, el perfil de egreso del estudiante y el conocimiento que puede internalizar durante su formación en la universidad.

A partir de la interpretación de datos estadísticos de la Universidad Nacional Autónoma de México en general y de la Facultad de Estudios Superiores Aragón en particular, se pudo describir la situación socioeconómica y escolar de los estudiantes. Diversos documentos institucionales y de investigadores de la Facultad (Ahumada, 2013; Carrillo, 1996; García, 2012; Martínez y Pacheco, 2011; Ramírez, 2011; Rivas, 2013; Turcott, 2005) permitieron distinguir la evolución de la institución, de la carrera (enfocada al periodismo) y la necesidad de educación superior que ha cubierto la FES Aragón, como escuela multidisciplinaria y descentralizada de la UNAM en los últimos 37 años.

En estos dos momentos resultó de gran importancia la triangulación de datos, de asesores-evaluadores del trabajo, de investigaciones anteriores y de perspectivas teóricas para decidir la estrategia que se emplearía para la obtención del dato empírico.

Obtención y análisis del dato empírico

El diseño del trabajo siguió un modelo flexible, heurístico, contextualizado y personal, con la presencia de la investigadora en el lugar de estudio, por lo que las estrategias propuestas por la etnografía resultaron particularmente útiles para desentrañar los significados que los sujetos imprimen a diversos aspectos de su vida cotidiana en la universidad. La entrevista, que permitió la exteriorización de las ideas, resultó además una estrategia para la generación de conocimiento sobre la vida social (Vela, 2008), ya que consintió que el sujeto asumiera un papel activo frente al investigador. Esta técnica, invitó a los estudiantes a reflexionar sobre lo que se les estaba cuestionando;

a replantear las circunstancias a través de elementos que, por ser cotidianos, parecían invisibles; obligó a su memoria a desenterrar hechos y a dar explicación sobre sus experiencias.

Las entrevistas se realizaron a 30 estudiantes de primero a séptimo semestres a partir de un guión y en tres modalidades: individuales, grupales y entre alumnos. Para las entrevistas individuales se eligieron jóvenes que habían cursado la mitad de la carrera y tenían un panorama amplio de la institución, los medios de comunicación y su proceso de formación. En las entrevistas grupales (Woods, 1987) se consideraron desde estudiantes de primer ingreso hasta de los últimos semestres, ya que el objetivo era identificar su contexto social y escolar, su interacción con los medios de comunicación y la construcción de valores profesionales en las diferentes etapas de su preparación en la universidad (propedéutica, formativa y de pre especialización). Finalmente, las entrevistas entre alumnos las realizaron los estudiantes de la carrera a sus compañeros respetando el guion, pero sin la presencia de la investigadora, lo que les permitió tener más libertad y confianza en sus respuestas.

Por otra parte, con la observación se consiguió tener un acercamiento entre el investigador y los informantes en un ambiente natural, con el fin de recoger datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1990). Para el desarrollo de la observación se dio preferencia a materias donde se abordara el tema de la ética o los valores profesionales, aunque esta elección fue determinada también por la autorización de los profesores que permitieron la incursión al salón de clase. El reto fue lograr la observación de la dinámica en el aula sin alterarla.

Este ingreso al campo se dio por mediación de la Jefatura de Carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón y así fueron observados siete grupos en las asignaturas Métodos de investigación I, Reportaje, Estilos periodísticos y literarios, Actualización periodística, el Seminario taller de prensa I y los Seminarios taller de Radio I y II, por tratarse de algunas materias en las que los alumnos entrevistados afirmaban se abordaba el tema de la ética y los valores profesionales. Las sesiones fueron videograbadas y se diseñó como instrumento un registro de observación. Esta técnica permitió reconocer la manera en que los estudiantes se relacionan con sus compañeros y con el docente, en un ambiente natural.

También se presenciaron conferencias, lo que posibilitó distinguir la postura de los alumnos frente a los argumentos de periodistas y reporteros, particularmente en torno a la ética profesional, la función social de los medios y las expectativas laborales de la comunidad estudiantil.

Tanto la entrevista como la observación permitieron la obtención de datos para comprender y describir el proceso de construcción de valores profesionales durante la formación universitaria del alumno, así como la influencia que ejercen los medios de comunicación, a través del discurso del estudiante. Para su estudio se eligió el análisis conversacional propuesto por Harold Garfinkel (2006), ya que las actividades de los alumnos y la manera en que pueden describirlas en un mundo intersubjetivo se evidencia a partir de lo que Garfinkel llamó los etnométodos, considerados como estrategias que los sujetos construyen para darle sentido a su vida y a la vez realizar sus acciones cotidianas (Coulon, 2005). Este análisis parte de: Sus prácticas. La etnometodología concede a las prácticas cotidianas la misma importancia o atención que a los eventos extraordinarios para su

estudio como fenómenos sociales, ya que evidencian los elementos culturales que conforman la realidad de los sujetos. El espacio escolar es el escenario donde los estudiantes conviven con sus pares, con sus maestros, donde discuten, cuestionan y actúan. Los alumnos al habituarse a la realidad de la universidad van acomodando sus actividades a su rol de universitario. Establecen relaciones con otros en mayor o menor grado de intimidad, lo que les permite habituarse a las prácticas en la institución. Accountability. Es la habilidad que tiene un individuo para describir sus prácticas a partir de la comprensión sobre las mismas. Se convierte en un acto reflexivo y racional, porque al describir sus acciones, el alumno está fabricando su mundo, construyéndolo. Al rendir cuenta de sus inquietudes, el estudiante va describiendo su situación en la escuela, va reconstruyendo su realidad, a partir de lo aprendido en el aula. Su visión es más crítica, a medida que avanza en la carrera y sus argumentos más sólidos. Sin embargo, en su discurso se encuentra también la evidencia de las carencias axiológicas en los contenidos de las asignaturas que cursa a lo largo de su carrera. Miembro. La noción de miembro no parte del hecho de pertenecer a una comunidad o colectividad, de encontrarse inscrito en ella, sino a la habilidad de intercambiar un lenguaje natural con los otros. El miembro, entonces, es aquel que acepta las rutinas de las prácticas sociales, porque tiene la capacidad de construir dispositivos de adaptación que le permiten dar sentido a su vida cotidiana. No es al momento de inscribirse a la universidad cuando los estudiantes adquieren la noción de miembro, sino al compartir y discutir el conocimiento adquirido con sus compañeros y el docente; cuando identifican y descifran códigos en común, cuando aprehenden aquellos valores que resultan relevantes para su profesión. Los medios de comunicación pueden ofrecerles diversas ofertas de sentido en torno a la práctica periodística, pero es en la escuela donde pueden construir, a partir del conocimiento, los primeros peldaños de su identidad y de una ética profesional, al reconocer no sólo un lenguaje en común con los profesionales de la comunicación y el periodismo, también los valores que configuran su compromiso con la sociedad.

Las conversaciones se convierten así en una fuente de material en torno a las interacciones de los estudiantes en la vida cotidiana, y por ello, el análisis conversacional permite comprender la realidad del sujeto desde el diálogo que sostiene con los otros, entendiendo cómo asume su presencia en una comunidad, cómo describe sus prácticas y de qué manera reflexiona cotidianamente sobre ellas.

Interpretación y presentación de resultados

Durante el análisis del dato empírico se revisó continuamente la pertinencia del referente teórico para que en el cuarto momento de la investigación se llevara a cabo una interpretación de la problemática, a partir de lo que Clifford Geertz (1987) denominó descripción densa, esto es, la documentación de lo observado en el campo a partir de una especulación elaborada, que tiene como fundamento la construcción de un texto en el que se hilvanó el referente teórico (lo abstracto) con el dato empírico (lo concreto).

Como resultado se pudo conocer que la influencia que ejercen los medios de comunicación tiene sus raíces en la socialización primaria del estudiante, etapa en la que reconoce y adopta valores y

modelos que no están dictados sólo por la familia o la escuela sino también, y a veces de manera más efectiva, por los medios. Las series de televisión, las revistas, los programas en radio, se convierten en productores de sentido de su vida cotidiana, y en su socialización secundaria, en reflejo de sus anhelos, de sus expectativas laborales.

Los alumnos que recién ingresan a la licenciatura muestran todavía una identidad fantástica (Berger y Luckmann, 2011) que proviene de los medios. Aceptan haber elegido la carrera porque quieren convertirse en locutores de radio, figuras de la televisión o que sus textos e imágenes sean publicados en diarios y revistas. Son pocos los que distinguen las otras áreas en que pueden desarrollarse en la comunicación y el periodismo, los valores que guían el ejercicio de la profesión o el compromiso que adquirirán con la sociedad.

Al avanzar en sus estudios de licenciatura, los jóvenes encuentran que en las asignaturas que comprende la carrera hay un universo de conocimientos por descubrir e internalizar, por lo que su percepción en torno a los medios de comunicación se va transformando; se vuelven más críticos en cuanto a los contenidos y al contexto que los rodea. Sin embargo, la aprehensión de los valores profesionales apenas inicia, por lo que se requiere la aplicación de estrategias pedagógicas que provoquen una reflexión en ellos.

Al elegir su pre-especialización (radio, televisión o prensa), el alumno decide en qué medio quiere insertarse, a partir de sus expectativas laborales y de las habilidades que considera ha desarrollado a lo largo de su proceso de formación en la universidad; es el momento en que puede aplicar el conocimiento adquirido para producir contenidos mediáticos. Lo deseable sería que en este nivel y ante la decisión de elegir el seminario, pudiera reconocer la relevancia de los valores profesionales en el logro de sus expectativas, pero la realidad es que por tratarse de un tema poco abordado a lo largo de la carrera y generalmente a partir de la experiencia e iniciativa del docente, la mayoría llega con carencias en torno al saber axiológico de la profesión, por lo que los referentes de la práctica profesional siguen partiendo de los modelos que ofrecen los medios de comunicación.

Comentarios finales

A partir de los hallazgos en los diferentes momentos de la investigación se puede delinear el perfil del alumno de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM como un estudiante preocupado por su realidad, que reflexiona sobre el rol que desempeñará como futuro profesional de la comunicación. Identificado con la carrera y la institución que representa está consciente de los retos profesionales, laborales y éticos que enfrentará al egresar y por ello es capaz de reconocer el conocimiento que la universidad le otorga, pero cuestiona también las deficiencias en torno a algunos temas como los valores profesionales. En ese sentido, la institución y sus actores se enfrentan al desafío de cubrir las necesidades y exigencias de los estudiantes. No se trata sólo de actualizar o modificar planes y programas de estudio, sino de reflexionar seriamente sobre la necesidad del abordaje de la ética y los valores durante la formación universitaria de los jóvenes, para afrontar la influencia que ejercen los medios de comunicación durante su formación en la universidad y en su futura práctica profesional. Los hallazgos de la investigación han permitido

abrir la discusión entre docentes de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón UNAM sobre la importancia de fortalecer el conocimiento axiológico de aquellos que en un futuro tendrán la responsabilidad de posibilitar el derecho a la información de los ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, Rafael (2013). A 35 años de la carrera de Comunicación y Periodismo en la FES Aragón, en Aldama, Daniel; Padilla, Helios y Rivas, René (coordinadores). *35 años de la FES Aragón: pasado, presente y perspectivas*. Nezahualcóyotl: Ediciones del Claustro del Personal Académico de la FES Aragón-UNAM.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carrillo, Antonio (1996). *Cultura escolar, formación docente y evaluación curricular: un enfoque teórico-metodológico*. Tesis de Maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Coulon, Alain (2005). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- García, Gilberto (2012). *Tercer informe del Director de la FES Aragón, Gilberto García Santamaría*. Documento electrónico en CD. Nezahualcóyotl: FES Aragón UNAM.
- Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Martínez, Jorge y Pacheco, Guadalupe (2011). Un recorrido histórico, epistemológico y curricular sobre el periodismo y la comunicación, en *Revista Planeación y evaluación educativa*. Unidad de planeación, año 18, número 51, 15-34. FES Aragón UNAM. México.
- Ramírez, Ricardo (2011). El devenir de las unidades multidisciplinarias de la UNAM, 35 aniversario de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en *Revista Planeación y evaluación educativa*. Unidad de planeación, año 18, número 53, 9-48. FES Aragón UNAM.
- Rivas, J. René (2013). 35 años de flujos y reflujos de la movilización sectorial aragonesa en Aldama, Daniel; Padilla, Helios y Rivas, René (coordinadores). *35 años de la FES Aragón: pasado, presente y perspectivas*. Nezahualcóyotl: Ediciones del Claustro del Personal Académico de la FES Aragón-UNAM.
- Schutz, Alfred (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Taylor, Samuel y Bogdan, Robert (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós Studio Básica.
- Turcott, Lilia (2005). Plan de desarrollo 2005-2009. Documento electrónico. Nezahualcóyotl, FES Aragón UNAM.
- Vela, Fortino (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa, en Tarrés, M. Luisa (coordinadora) *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México.
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-MEC, Temas de educación.

The making of membresía de grupo en elección de lengua

Claudia Francom, Universidad Wake Forest, francoc@wfu.edu

Introducción

En esta investigación se analiza el uso del inglés y español en encuentros de servicio, en Tucson, Arizona y se utiliza la observación etnográfica como herramienta metodológica. A pesar de que la comunidad latina de esta ciudad constituye el 41,6% de la población total según el censo del 2010, del mismo modo, existen pocos trabajos abocados a la descripción lingüística de esta vecindad fronteriza.

En cuanto al análisis de los datos, se interpretan las prácticas de socialización relacionadas con la membresía y la exclusión al grupo hispanohablante, tal como se plantea en los estudios provenientes de la Socialización de la lengua y la Sociolingüística (Fishman 1989; Tajfel 1974; Bailey 2001). Más específicamente, se presenta una selección de encuentros que denotan una construcción de la identidad mexicana inserta en el discurso acerca de los productos que se venden en este establecimiento. En general, este trabajo se orienta a presentar y discutir dinámicas de interacción pertenecientes a un ámbito público mercantil.

Marco teórico

La herramienta metodológica más utilizada en la actualidad para estudiar identidad es la etnografía. Ya sea que se trate con datos cualitativos o con estudios de discurso, casi siempre estos se basan en observaciones si no en su totalidad etnográficas, por lo menos de carácter etnográfico. La utilización de la etnografía se ha generalizado dado que se trabaja con datos de habla espontánea, y porque se puede dar cuenta de la agencia del hablante, quien puede afiliarse o desasociarse de distintas maneras de hablar o distintos grupos. Igualmente, esta técnica metodológica ayuda a describir en detalle la relación entre la variación y las categorías locales de identidad mediante observación de prácticas específicas. Y principalmente, la etnografía tiene como ventaja que toma

en cuenta el valor local de las variantes.

Mendoza-Denton (2002) propone tres tipos de estudios relacionados de identidad. El tipo 1 utiliza categorías definidas e impuestas por el investigador; en esta etapa se tiende a usar categorías éticas. Lo anterior constituye una diferencia marcada entre el tipo 1 vs. los tipos 2 y 3, dado que en ellas se usan categorías émicas, preexistentes en la comunidad.

En cuanto al tratamiento que se le da a la identidad en los estudios lingüísticos, Bucholtz y Hall (2010) hacen un llamado a la elaboración de investigaciones que se aboquen a tratar este tema bajo una perspectiva sociocultural y lingüística. Ellas plantean la necesidad de utilizar herramientas interdisciplinarias, pues la identidad es un fenómeno relacionado mínimamente con la lengua, la cultura y la sociedad. De esta forma el término socio-cultural linguistics reconoce el gran rango de disciplinas que son necesarias para un estudio completo y detallado de la identidad y la lengua. Estas áreas de estudio son la sociolingüística, la antropología lingüística, el análisis de discurso y la psicología social, entre otras.

Metodología

La recolección se compone por una serie de observaciones efectuadas en la panadería, en el verano del 2009¹. El establecimiento se compone por un supermercado pequeño, una carnicería y una panadería. La tienda se ubica en el este del área central de la ciudad. Todas las transacciones de esta tienda se llevan a cabo en una sola estación, localizada en la salida/entrada. Es decir; los clientes adquieren sus productos y luego acuden a hacer cola en dicha estación de cobro. Esta tienda se especializa en productos mexicanos.

La clientela se conforma principalmente por monolingüe en español y a una gama variada de clientes bilingües. Según el censo del 2006, el código postal al que pertenece esta tienda ha sido descrito demográficamente como un área cuyo ingreso por hogar es de 34,629 dólares al año. Por su parte el Centro hispano Pew estima que la edad promedio de los inmigrantes de Arizona (documentados o indocumentados) es de 25 años de edad, y el ingreso anual per capita es de 21, 250. La mayoría de estos inmigrantes hispanos son de origen mexicano (89%), mientras que sólo el 11% pertenecen a otro origen no especificado. En cuanto a las dos trabajadoras observadas, ellas son de origen mexicano y poseen un fenotipo étnico latino. Ellas son bilingües en inglés y español. El trabajo de ellas consiste en recoger pedidos.

Análisis

En las interacciones observadas se aprecian prácticas de inclusión al grupo. La forma en que la gente identifica a miembros de un grupo étnico es mediante el reconocimiento de la identidad

¹ Permiso 09-0540-02.

sociocultural (la manera de vestir, la afiliación religiosa, la forma de hablar, etc.) y otras veces por la asociación a ciertos rasgos físicos que caracterizan a un grupo étnico. El cuerpo es recurso semiótico (Duranti, 1992) y existe una continua valoración étnica que las trabajadoras y los clientes tiene que realizar en cada uno de los encuentros de servicio; la identidad latina está asociada a la identidad mexicana. Se espera que una persona latina sea morena, de cabello oscuro y de estatura baja. En un primer nivel los participantes catalogan a su interlocutor en base a la información visual, posteriormente durante la interacción se evalúa al participante como miembro o no grupo al que se pertenece el participante que cataloga. El grupo principal en este análisis son los latinos de habla hispana, a quienes los clientes y las trabajadoras se refieren como nosotros o nuestro, dependiendo de la afiliación o exclusión al grupo que se desee marcar.

En el ejemplo 1 se observa una referencia a la pertenencia al grupo. En este caso, la cliente muestra interés por un producto e intenta calcular la autenticidad de ellos. Así, en la línea 3, mediante la frase ¿de los de nosotros? ella expresa tener conocimiento de que ella es parte de la gente latina que está familiarizada con los churros. De la misma forma, la cliente evalúa y reconoce a la cajera Iracema como una miembro del mismo grupo

Ejemplo 1

- 1 Cliente: >¿Son churros?< ((Lleva mucha prisa))
- 2 Iracema: Sí
- 3 Cliente: >¿De los de nosotros?<
- 4 Iracema: ((Sonríe)) De los de nosotros
- 5 Cliente: ((Se va. No compra nada))

Tanto los clientes como las trabajadoras comparten información sobre la representación social de un grupo, en el caso de nosotros se trata del grupo étnico conformado por los latinos hispanohablantes. La representación social de un grupo dado contiene ideas compartidas por la comunidad como lo son la apariencia física, el estatus, las aspiraciones socioeconómicas y la personalidad.

El ejemplo 2 es otra instancia de cómo los clientes se refieren a la trabajadora como una miembro del grupo. En la línea 5, el cliente habla acerca de la calidad del pan y afirma este es el pan que nos gusta a nosotros, ¿no? De nuevo, mediante el uso de nosotros el cliente hace referencia a la pertenencia de él y de la trabajadora al mismo grupo. Tanto cliente como trabajadora son parte de un grupo, en cuyas características destaca el hecho de que les gusta y aprecian la calidad del pan bolillo. En este ejemplo, el cliente después de expresar la inclusión de ambos al mismo grupo, busca reafirmación de lo que acaba de expresar.

Ejemplo 2

- 1 Cliente: Buenas ((Llega y se para frente a 2))
- 2 Iracema: ¿Qué tal, Don?
- 3 Cliente: ¿Tiene birote?
- 4 Iracema: Allá está ((Apunta con la barbilla hacia 3. Le da las pinzas y la bandeja))
- 5 Cliente: ((Las agarra y se va a 3)) Este es el pan que nos gusta a nosotros, ¿no?
- 6 Iracema: Sí, está muy rebueno.
- 7 Cliente: ((Pone el producto sobre 2))

- 8 Iracema: ((Lo empaca y se lo da))
 9 Cliente: Chas gracias
 10 Iracema: Ándele. Que le vaya bien.

En la línea 6 la trabajadora Iracema le confirma su identidad latina al cliente por medio del adverbio sí y la subsecuente evaluación del pan. Los ejemplos 1 y 2 representan menciones de inclusión al grupo por parte de los clientes. En el ejemplo 3 la trabajadora es la que menciona la membresía al grupo entre ella y la cliente. En la línea 5 la cliente le pregunta a Iracema por la autenticidad del pan que se vende ahí y recibe como respuesta una frase que denota inclusión: sí, del nuestro. El uso del pronombre posesivo nuestro indica conocimiento pleno por parte de la trabajadora de que ambas pertenecen al mismo grupo y de que a los miembros de este grupo les gusta el pan hecho como se acostumbra en México.

Ejemplo 3

- 1 Cliente: >¿Tortillas de maíz?<
 2 Iracema: Allá están enfrente de la carnicería ((Observa el pan de 2 y 3))
 3 Cliente: Oiga, ¿está bueno el pan?
 4 Iracema: Sí, está muy bueno
 5 Cliente: ¿Es como el de México?
 6 Iracema: Sí, del nuestro.
 7 Cliente: Ah entonces sí está bueno. Voy a venir. ((Sonríe y se va a la carnicería a máxima velocidad))

Como se observa en el ejemplo 3 existe una co-construcción de identidad. En el ejemplo 3, la cliente es una mujer joven y de apariencia latina. Al llegar a la panadería ella es evaluada por la trabajadora Iracema en cuanto a su membresía al grupo. Asimismo, la trabajadora se afilia al grupo al que pertenece la cliente al tratar de explicar la buena calidad del pan que ella vende.

En términos semióticos, la elección de los pronombres nosotros y nuestro observada en los encuentros de servicio se puede explicar bajo la propuesta de Silverstein (2003). Estos pronombres personales (y posesivo en el caso de nuestro) poseen un primer orden de significado. En este primer orden, estos signos remiten al significado de la palabra nosotros como una forma de nominativo de primera persona plural en masculino y femenino. En un segundo orden, estos signos refieren al grupo étnico en cuestión.

Otra expresión de identidad son las pequeñas charlas, en 4 Iracema no coge la selección que el cliente piensa que ha pedido (líneas 11-16). A pesar de ello, en la línea 17 el cliente intenta comenzar una charla al hablar del ambiente musical de la panadería. Esta mención denota la búsqueda de un terreno en común y una proyección de membresía.

Ejemplo 4

- 1 Iracema: Buenas tarde Don
 2 Cliente: ((No responde al saludo. Agarra la charola y pinzas y se va a 3 a agarrar su compra. Escoge unas piezas dulces))
 3 Iracema: ((Sigue haciendo sus labores de acomodar pan y lo observa mientras agarra el pan))
 4 Cliente: Dame dos de estos. Uno, mejor uno ((Se refiere a un pan que está en 1))
 5 Iracema: ¿Rollito?

6 Cliente: Sí, uno.

7 Iracema: ((Echa todo a la bolsa de papel))

8 Cliente: ¿Eso de qué es? ((Agarra las pinzas para señalar los panes de canela que tiene a su lado derecho, sobre 1))

9 Iracema: Es como una conchita más pesada

10 Cliente: Dame una ((Agarra una de sus piezas de pan y la regresa para poder llevar el pan de canela que decidió llevar))

11 Iracema: ((Agarra un pan llamado ojo de buey y se dispone a empaquetarlo))

12 Cliente: ¡Ese no! ((Se refiere al pan que Iracema está echando))

13 Iracema: Me lo pidió de acá ((Apunta con las pinzas a 2))

14 Cliente: ¡No, ese no! ((Se dirige a 2, trata de decirle cuál pan es al que se refirió) A ver, este de acá

15 Iracema: ((Se va a 1)) ¿Éste? ¡Pero me dijo que quería un enrollado!

16 Cliente: Sí, sí, no importa el nombre. ((Se pone a escuchar la radio)) ¡Ay la canción esa! Triste tienen aquí ((Mira a la investigadora buscando un interlocutor porque Iracema lo ignora))

17 Cliente: Una canción de Joan Sebastian.

18 Iracema: Está bonita ((Se refiere a la canción que se está tocando. A ella no le hace gracia su comentario de que el lugar se percibe triste)) ((Lo contradice)) ¿No va a llevar esto?

19 Cliente: (El Sr. Se va y se le va a olvidar el pan de canela y luego lo recuerda y se devuelve y lo agarra) Échame en una bolsa

20 Iracema: No tengo, ya viene en bolsa

21 Cliente: ¡Dámelo pues! ((Se va a los refrigeradores de lácteos))

En el ejemplo 4 el intento de realizar una pequeña charla por parte del cliente falla. Es posible que esto haya sucedido debido a la tensión manifiesta en este encuentro. Primero, Iracema no entiende correctamente lo que él le pide y manifiesta su frustración, como se observa en la línea 13, es por eso que al intentar llevar a cabo una pequeña charla, la trabajadora lo contradice. Esto es una muestra de rechazo de Iracema hacia el cliente. Igualmente, Iracema vuelve a manifestar su desagrado hacia el cliente cuando en la línea 20 le niega una bolsa de plástico argumentando que el pan ya viene en bolsa de papel.

Hay otro tipo de referencias a la identidad cuando los clientes hablan entre sí. En el ejemplo 5, los clientes comentan entre ellos la eficacia de los productos religiosos que se venden ahí. De esta forma, en la línea 6, la cliente expresa que fue ahí donde compró una vela que le trajo suerte. Este comentario no sólo refleja el uso del lenguaje como marcador de identidad, sino que por medio de él se invocan referencias religiosas, propias del grupo con el que ambos clientes se identifican. El grupo latino (el nosotros) es el mismo que predominantemente realiza estos rituales religiosos. Es una práctica muy común entre los latinos comprar velas con imágenes de santos y oraciones. Estos artículos religiosos se adquieren con la esperanza de que se cumpla un milagro que los saque de una situación difícil.

Ejemplo 5

1 Cliente señor: ((Ya agarró pan de 3 y se acerca a 1)) Ah, nomás queda uno ((Se lamenta)) Mira ((Le señala con el dedo índice a su amiga para que vea el pan de 1))

2 Cliente joven: ¡Oh sí! Quiero ver qué es

3 Cliente señor: ¿Me das uno mija?

4 Rose: ((Agarra el pan que le pidió y lo mete junto con el pan que traían en la charola)) ¿Es todo?

5 Cliente señor: Es todo

6 Cliente joven: Oh, aquí es donde compré la vela que me trajo suerte ((Se van los dos clientes al área de veladoras contigua a la panadería))

7 Cliente señor: Oh, ((Comienza a ver la información en las velas))

8 Cliente joven: ((Va por las bolsas de pan))

9 Rose: ((Le da en pan en bolsas)) que le vaya bien

10 Cliente joven: Gracias ((Se va a área de veladoras))

11 Cliente señor: ((Agarra una veladora de San Judas)) ((Se va junto a su acompañante a la caja))

Las referencias culturales a las que se hace referencia en las pequeñas charlas reflejan directamente la inclusión al grupo por medio de prácticas sociales y en este caso religiosas. Asimismo, se observa en la línea 6 referencia al bagaje cultural compartido por los miembros del grupo étnico de los latinos o nosotros. Así, mediante prácticas sociales, como comprar una vela religiosa, la gente expresa inclusión al grupo.

Conclusión

En este capítulo se da cuenta de la existencia de cuatro componentes relacionados con la identidad. El primer componente es la mención de los pronombres personales nosotros y nuestro como índices de identidad. Por una parte estos pronombres son etiquetas usadas por los miembros del grupo latino hispanohablante para afiliarse al grupo. Los participantes se categorizan, identificándose como miembros del mismo grupo social y lo hacen mediante el uso de dichas etiquetas temporales de identidad.

El segundo elemento del análisis se conforma por la expresión de identidad a través de las pequeñas charlas. Los interlocutores se identifican como miembros del mismo grupo social o no. Cuando ambos interlocutores son parte del mismo grupo se reitera la identidad social compartida por medio de tópicos relacionados con aspectos culturales como el humor, la música, la comida, etc. Igualmente, sobresale el valor simbólico del español en este establecimiento; se propone que el español está en estrecha relación con la identidad y la etnicidad latina y su continuo uso en las interacciones observadas en este mercado latino hace que sea un componente imprescindible en los encuentros de servicio.

Se escribe bastante sobre los inmigrantes en los Estados Unidos y de cómo sus lenguas coexisten junto al inglés, la lengua dominante; no obstante, se requieren muchos más estudios que describan la existencia y vitalidad de dichas lenguas minoritarias y la ecología del uso de ambas lenguas en un contexto bilingüe. Es por eso que este estudio pretende dar cuenta de un modesto pedazo de la interacción del inglés y el español en la esfera pública de este país. El estudio de la elección de lengua contribuye al campo de la Sociolingüística, a la Etnografía de la comunicación y a la Socialización de la lengua puesto que hay muy poca investigación realizada en el suroeste del país, un área donde se concentra buena parte de los hispanohablantes y cuyo flujo de inmigrantes hispanos es continuo.

Referencias bibliográficas

- Bailey, B. (2001). Communicative Behavior and Conflict between African-American Customers and Korean Immigrant Retailers in Los Angeles. *Discourse and Society*, 11 (1), 86-108.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2010). Locating Identity in Language. En C. Llamas & D. Watt (Eds.), *Language and Identities*, 18-28. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Censo de los Estados Unidos (2006). <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/04000.html>
- Centro de estudios Pew <http://pewhispanis.org/files/factsheets/hispanics2008/Table%2020.pdf>
- Duranti, A. (1992). Language And Bodies in Social Space: Samoan Ceremonial Greetings. *American Anthropologist*, 94, 657-691
- Fishman, J. (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Mendoza-Denton, N. (2002). Language and Identity. En J. K. Chambers (Ed.), *The Handbook of Language Variation and Change*. Malden/ Oxford: Blackwell Publishers.
- Silverstein, M. (2003). Indexical Order And The Dialects of Sociolinguistic Life. *Language and Communication*, 23, 193-229.
- Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup Behavior. *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.

¿Cómo puedo dar eco a una resonancia?

Proceso de inmigración de la comunidad mexicana en Barcelona, España.

Etnografía visual a partir del aprendizaje de la fotografía.

Bárbara Gamiño Alvarado, Universitat de Barcelona, gaminoba13@gmail.com

Introducción

En esta época de posmodernidad, nos invade una avalancha de expresiones visuales, nuestra educación en gran medida se finca en las imágenes, en una dosis multifacética en la sociedad. Las imágenes forman parte de la experiencia íntima, constituyen una parte importante de nuestra memoria, de lo que nos identifica individualmente y colectivamente. (Ardevol y Muntoñola, 2004:147) En una indagación empírica se puede tener diferentes caminos, la etnografía visual y narrativa son metodologías útiles para un estudio, por su rizoma de posibilidades de aprendizaje. Formularlas en un ámbito de educación no formal usando la fotografía, tejer una relación participativa entre investigador y colaboradores, dándose un nexo de comunicación y conocimiento con un colectivo seleccionado, para reflexionar, en este caso sobre las subjetividades en tránsito, obtención de datos de su experiencia individual. Una de las características del investigador social es que los “objetos” que estudiamos en realidad son “sujetos” que por sí mismos producen relatos de su mundo. (Hammersley & Atkinson, 2009:41). Esta comunicación se puede ir construyendo de una forma fructífera a partir de un taller de fotografía, se provoquen narrativas.

El enfoque visual puede ser generador, o evocador de recuerdos, de situaciones actuales, servir de detonante, acortar el camino hacia la confianza, a vivencias, y experiencias, o construcciones. La antropología, la etnografía, la sociología, la educación, han aplicado variadas formas de uso de la visualidad, de acuerdo al carácter del estudio: Photo Elicitation, foto ventana, fotos espejo, (Buxo 1999), La fotografía como representación de la Mirada del otro, la fotografía como dato, como disparadora o como dispositivo para la evocación (Sverlick, 2007), como herramienta de trabajo antropológico (Aguirre 1995), La fotografía para obtención de datos en la investigación cualitativa (Banks 2010), Las fotografías como analizadores (Dussel y Gutierrez, 2006). Y se propicie un enriquecimiento en la obtención de información.

Las modalidades de comunicación: la internet, los móviles, iPad, televisión, en todos ellos se hace uso de la fotografía, estos medios tecnológicos nos pueden ayudar a evidenciar lo que sucede en el contexto. Estamos tan acostumbrados, que casi se podría decir que es necesario que un texto venga acompañado de imagen. Podría sonar como una afirmación aventurada, que se puede tratar de cuestionar con los participantes del taller. Los mass media son una manifestación tan vasta, que se han normalizado en la cotidianidad. La hipervisualidad del siglo XX va unida al desarrollo de la foto, el cine, el video, la televisión, y el ordenador, que son extensiones tecnológicas para captar y reproducir imágenes, pero fundamentalmente, se constituyen en soportes de la memoria, reactivadores de la sensorialidad y ampliadores del conocimiento y de la imaginación. Por una parte, estas tecnologías contribuyen a modificar las formas de percibir la realidad cultural y representar el conocimiento científico y, por otra, crean nuevas estrategias de expresión y comunicación en todos los ámbitos de la vida social, privados y públicos, artísticos y académicos. (Buxó, 1999:1) Recopilar información para la indagación a través de este medio, es otra alternativa para conocer aspectos sociales a partir de los trabajos realizados por los colaboradores, y formular cuestiones de interés colectivo, como su percepción respecto a movimientos sociales, culturales, económicos, de desestabilidad, xenofobia, multiculturalidad, alteridad, identidad, e inclusión. ¿Cuál es su mirada respecto a lo que le rodea en el contexto de su nueva geografía? En una sociedad líquida como menciona Zygmund Bauman es importante tomar en cuenta los movimientos territoriales de los sujetos para comprender la estructuración de las identidades, visiona la contemporaneidad de esta forma....En la modernidad líquida la incertidumbre, provisionalidad y fragilidad se instalan como el modo normal de habitar en el mundo, experimentar el tiempo y vivir las relaciones (Bermejo, 2011:35-37).

Todo ser social tiene un constante movimiento en su propia construcción, al emigrar, la identidad se va reestructurando, con experiencias al contacto de nuevos grupos sociales y culturales que provocan cambios, y esto llega a generar algunos cuestionamientos: ¿Por qué movernos de nuestro territorio?, ¿cuáles son las razones políticas, sociales, económicas que nos provocan cambiar de estadía?, ¿estamos conscientes y reflexivos de cómo expresar esta forma de transición? ¿El aprendizaje de la fotografía puede formularse como un medio evocador para generar discursos críticos en esta etapa coyuntural? Somos seres sociales en movimiento, históricamente está reflejado.La identidad no se construye únicamente por la vía de la singularización o la diferenciación, se constituye también mediante una relación dialéctica entre el Yo y el Otro. No hay identidad sin el Otro (Bartolomé, 2002:31). Es a partir de este fenómeno de migración por la que busco entablar una relación entre subjetividades en tránsito como la mía, re-construir a partir de imágenes y narrativas una manera de dialogar con procesos que están presentes en Europa, con la vida en España, puente que se podría dar a partir de la fotografía, y propiciando comunicación con el colectivo se pueden obtener datos importantes, y de primera mano para entender su circunstancia como inmigrantes, de venir en cierta forma de un país que también padece en esta época de globalización crisis económica; ahora encontrarse en este espacio geográfico con una avalancha de fenómenos sociales, políticos y económicos que afectan su estadía.

Etnografía visual

La etnografía visual como metodología de investigación, provee herramientas para enlazar los medios visuales (la fotografía) con el propio discurso de los colaboradores (narrativa) y nos puede ampliar la visión de la investigación, la etnograficidad de cualquier imagen o representación depende de la forma en que se encuentra interpretado y utilizado para evocar significados y conocimientos que son de interés etnográfico (Pink, 2001:19). La fluidez de vivencias y reflexiones, que surgen de intercambios en la construcción de ideas es importante en una indagación porque al mismo tiempo, se lleva a deconstruir las influencias de manera crítica. La imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto. (Aparici y García, 1989:14). Esta agencia con el grupo promoverá para dar visibilidad a cuestiones expuestas y nuevas que surjan del dialogo. Las imágenes visuales son únicas y pueden provocar determinados tipos de respuestas emocionales y viscerales de sus perceptores (Leavy, 2008:215-216).

Las aportaciones de los estudios etnográficos y educativos en esta época con una enorme gama de información y publicidad, nos otorgan una infinidad de ramificaciones para exploración, y aplicación en nuestras investigaciones. La reproducibilidad de la imagen es importante en el uso de una metodología que nos lleve a dialogar y reflexionar. Un enfoque reflexivo reconoce la centralidad de la subjetividad del investigador en la producción y representación del conocimiento etnográfico (Pink, 2001:19). Es importante generar este tipo de encuentros en un colectivo para lograr acceder a sus percepciones. El proceso de producción posibilita construir otro tipo de relaciones entre los distintos agentes que intervienen. Resulta una herramienta educativa importante a tener en cuenta tanto por el proceso que implica como por el trabajo que posteriormente se puede realizar (Ricard, 2004:96). La educación nos aproxima a caminos de crítica y análisis, procurar hacer visible las invisibilidades, las vivencias a través el aprendizaje de la fotografía combinado con narrativa, dualidad que propicia construcción. El propósito en general es asegurar que el texto y la imagen se utilizan de una manera tal que maximice su potencial comunicativo y expresivo (Banks, 2010:312). A la vez, nos puede abrir cuestionamientos para desarrollar en siguientes estudios.

Se pretende que sea una investigación en la cual este fenómeno social se lleve a cabo con cierta profundidad. La ciencia social proporciona, por lo tanto, no únicamente un conocimiento abstracto sino la base para la acción de transformación del mundo, para conseguir la autorrealización humana. (.....) y su papel implica inevitablemente una intervención social. (Hammersley & Atkinson, 1994:29) Conocer la problemática de la inmigración de mexicanos a este país. Otro aspecto que se puede analizar en la indagación son las diversas manifestaciones sociales, de intercambio, y de proyección de la mexicanidad en Barcelona. De este modo, no es posible establecer identidades generalizadas ni uniformes, sino más bien un repertorio de posibilidades, de carácter identitario para todos los participantes, tal como ya he comentado. Los clásicos conceptos de «communitas» y «societas» de van Gennep (1986), actúan en este juego de constitución de identidades, ya que nos hablan de la diversidad, en un mismo marco de identidad. Esto es, cómo los sujetos se saben pertenecientes a un mismo colectivo, aun cuando cada uno es capaz de desarrollar su propio repertorio

de actuaciones en función del lugar que ocupa en el entramado social. (Rivas y Herrera, 2010:25). Es un enfoque a los sucesos o causas de un movimiento personal para cambiar su espacio, sus relaciones, su organización, conocer su discurso.

Narrativa

Necesitamos el dialogo o la escritura para expresarnos, uno los métodos en la investigación es la narrativa, me apoyo en la siguiente referencia de Rivas para justificar su aplicación: Cómo la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (Rivas y Herrera, 2010:18). De esta forma las personas colaboradoras en este estudio podrán tener caminos para narrarse a si mismos, primero, sus experiencias de vida, presentes en el país de llegada como las que propiciaron su proceso migratorio, la perspectiva narrativa no tiene por qué reducirse sólo al campo biográfico sino que incluye el marco cultural, social e histórico. Lo que supone que la experiencia puede ponerse en contexto. Pues son las propias experiencias del sujeto (del pasado y del presente) y de las personas investigadoras las que sirven de base a la construcción de una investigación que se presente como un relato. De esta manera, la relación entre colaborador e investigador entra a formar parte de la narrativa y es fuente de conocimiento. (Hernández, 2011:10).

El taller de fotografía, complementará la experiencia que tengan los colaboradores, con las actividades de las festividades culturales, pagano-religiosas, fiestas nacionales, en las fechas especiales para el grupo, se abrirán puertas para vislumbrar algunos detalles que en este momento no se ha contemplado, ¿Qué tan enraizada esta su mexicanidad?, ¿cuál (es) son sus manifestaciones de conservación cultural? A partir de la constancia en el campo, se tienen más elementos para estructurar el estudio, la mirada cambia y se tiene conocimiento sobre el colectivo, y el aprendizaje puede ser con mayor profundidad. Como plantea White (1987), la construcción de relatos podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. Estas estructuras, entiendo, vienen dadas por su vinculación sociohistórica con el mundo social y cultural del sujeto, así como por el universo de significación en el que este vive. (Rivas, Herrera, 2010:21). Esta vinculación entre las narrativas (visual y escrita u oral), propician también mantener al grupo original lo más unido posible, tener un ritmo en la investigación y se pueda llegar al final, casi con el total de participantes, que la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones. De tal forma que todo lo que va caracterizando la vida del hombre, incluidos los aspectos mentales y emocionales, se va construyendo desde esta conversación que la va transformando, a la vez que transforma su entorno de una forma idiosincrásica, de acuerdo a la lectura que hemos hecho del mismo (Rivas, Herrera, 2010:25). Reconstruir en el grupo de investigación las miradas, narrarse a sí, como subjetividad en tránsito, y dar cuenta de su proceso. De ésta forma retomo a Gergen & Gergen en reflexiones sobre la construcción social. Cada forma de presentación ofrece nuevas posibilidades para construir el mundo y para relacionar las personas dentro de las comunidades que

crean conocimiento con las de fuera cambio social a través de la fotografía...Durante años, M. Briton Lykes trabajó con mujeres de las regiones montañosas de Guatemala.

Sus conversaciones y fotografías les ayudaron a crear nuevas realidades que les permitieron nuevos planes de futuro [...] surgió a partir de un esfuerzo de construcción social (Gergen & Gergen, 2011:88-89). Estas investigaciones surgidas a partir del uso de la imagen y la narrativa me han hecho reflexionar sobre esta propuesta.

Conclusión

Un paradigma aplicando métodos visuales y narrativos para obtener información sobre el proceso de inmigración y construcción de identidad, me da lugar para tener la posibilidad de vislumbrar un camino de respuesta a mi pregunta ¿Cómo puedo dar eco a una resonancia? Esta resonancia la he encontrado en las metodologías etnográficas, que me han aportado el marco teórico para la aplicación de las herramientas, para estructurar el estudio de campo a través de la narrativa, y de la fotografía, así como la estructuración del proceso del taller para obtener información de un panorama amplio de este fenómeno, y no solo en esta indagación, sino en otras que puede ser viable el uso de la imagen, Cabe mencionar a Banks: (...)el investigador social podría desear incorporar el análisis de imágenes es que un estudio de las imágenes o un estudio que incorpore imágenes en la creación o la recogida de datos podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio (Banks, 2010:22).

Las investigaciones cualitativas dan por objeto esa posibilidad de tomar referentes y herramientas, ahondar en profundidad sobre problemáticas y su desarrollo y ampliar el conocimiento social. El uso de la narrativa en los colaboradores ampliará el conocimiento respecto a su pensamiento, y la fotografía fundamentará su mirada a través de expresiones visuales, estas dos formas de ver la realidad complementarán y darán luz a cuestiones sociales que se vayan analizando a lo largo de la investigación. Los métodos narrativos son un medio importante para dar voz a los sujetos en una investigación (...) Así, la investigación narrativa se ha venido utilizando para comprender el envejecimiento, la inmigración, la delincuencia, el consumo de drogas, la <<salida del armario>> y mucho más. Estas historia no sólo son importantes porque nos dan una idea de las diferentes realidades en las que se hayan inmersas otras personas, sino porque nos capacitan para entender la vida desde su punto de vista (Gergen & Gergen, 2011:90, 91). Y sobre la marcha ir aplicando estrategias pedagógicas para que el desarrollo sea más completo y fructífero en la indagación. El planteamiento de la investigación sobre los procesos de la construcción de la identidad, en esta etapa de cambios en la situación económica, política y social en el país y dentro del pensamiento eurocentrista me parece adecuado. Estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan (Vázquez & Angulo, 2003:17). Como colectivo representativo se puede obtener información que en cierto grado es una partícula de otras comunidades que existen en España.

En esta época de contemporánea, el movimiento migratorio está extendido, así como sus implicaciones sociales, políticas de cada grupo y la repercusión de la problemática de inestabilidad económica.

Reflexionar sobre las posibilidades de estudios con actualidad y pertinencia son necesarios, debido a la precipitación de sucesos sociales, que día a día, de forma acelerada van propiciando cambios estructurales, es importante hacer uso de estas metodologías tanto al interior de las instituciones como fuera de ellas, tenemos un campo vasto de acción.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R, y García, A, (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid, Ed.de La torre.
- Ardèvol, E. y Muntañola, N. (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona, Ed. UOC.
- Bartolome, M., et al. (2002): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, Ed. Nancea.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la Investigación Cualitativa*. Barcelona, Ed. Morata.
- Bermejo, D. (2011). *La identidad en las sociedades plurales*. Barcelona, Ed. Anthropos.
- Delgado, M., et al. (2002). *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián, Ed. GAK@A Liburuak.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ed. Morata.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, F. (2011). Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas. *ESBRINA-REÇERCA*. Núm. 7 Universitat de Barcelona.
- Martínez, L., Escaño, C. y Gutiérrez, R. (2008). *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, DL 2,
- Leavy, P. (2008). *Method meets art: Arts-Based Research Practice*. Kindle Edition
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography Images, Media and Representation in Research*. Londres, SAGE Publications.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2010). *VOZ Y EDUCACIÓN. La narrativa como enfoque de la interpretación de la realidad*. Barcelona, Ed.Octaedo.
- Vázquez, R., y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Madrid, Ediciones Aljibe.

Más allá de la mirada cercana

Un análisis metodológico de la etnografía evaluativa de un posgrado oficial

Mayka García García, Universidad de Cádiz, mayka.garcia@uca.es

Manuel J. Cotrina García, Universidad de Cádiz, manuel.cotrina@uca.es

Presentando nuestro viaje etnográfico

Nos invitaron a realizar un viaje evaluativo cuyo destino era una práctica pedagógica universitaria que se situaba en un terreno arriesgado, el de la innovación educativa. Pronto nos dimos cuenta de que no se trataba de un viaje más, sino más bien, etnográfico. La idea nos atrajo ya que el destino era un nuevo posgrado oficial¹ en un momento en que estos se estrenaban, en un contexto peculiar, el virtual. La propuesta de viaje partía de un equipo docente que había, previamente, dedicado un tiempo importante al diseño de la aventura pedagógica y que consideraba que podía y debía compartirla con otros compañeros y compañeras, con el objetivo de ampliar la mirada y, por tanto, mejorar la aventura aprendiendo de y en la misma. Ya conocíamos a gran parte de los aventureros y aventureras, exquisitos en lo académico, amantes de tender puentes. Ya habíamos compartido algunas excursiones previas, más o menos intensas, lo que nos había permitido comprender el lenguaje. Así que decidimos embarcarnos en esta propuesta que incluía una serie de condiciones explícitas con todas las facilidades para poder viajar, las que proporcionan la independencia evaluativa que supone, a su vez, la autonomía de decidir el mapa (el diseño), la ruta (los procesos), las escalas (los momentos), el equipaje (las técnicas e instrumentos), incluso los gastos (presupuesto) bajo los que se desarrollaría la aventura. Nunca hubo letra pequeña en este compromiso, por eso, a través de esta comunicación presentamos su Making of...

De los condicionantes y de nuestro posicionamiento etnográfico

En este momento nos parece relevante avanzar algunas inquietudes que se pusieron de manifiesto durante la realización de este trabajo. Un elemento de preocupación inicial del mismo que

¹ Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Dicho Máster se inscribía como un Programa Oficial de Postgrado, coordinado desde la Universidad de Málaga y con carácter interuniversitario, lo que supuso la colaboración efectiva entre ésta, la Universidad de Almería y la Universidad Internacional de Andalucía. Resulta pertinente destacar que el Máster obtuvo Mención de Calidad (Rfa.: 2006-00438), otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA).

queremos hacer explícito es que parecía complicado, sino imposible, comprender los significados, interpretar las claves y supuestos didáctico-pedagógicos puestos en juego por el equipo docente en relación con el desarrollo de este Máster, si no se hacían emerger los aspectos idiográficos que caracterizan el proceso de innovación asociado a la formación de postgrado sobre el que se fundamentaba el mismo:

1. La idea base era una propuesta para hacer confluir un proyecto de formación con un proceso de innovación docente desarrollado desde un enfoque de trabajo colaborativo y contando con el fuerte liderazgo pedagógico de su director.
2. Otro aspecto de la configuración estructural y funcional del Máster, con clara incidencia sobre el proceso evaluativo, residía en la multiplicidad de roles desempeñados por la mayoría de los docentes participantes².
3. Conviene también considerar y tener presente las características socio-profesionales de los y las estudiantes participantes. El Máster estaba conformado por un grupo mayoritario de alumnado de origen latinoamericano, frente a otro bastante minoritario español. Los y las estudiantes de origen latinoamericano, en todos los casos, eran profesionales del ámbito educativo, que al tiempo que cursaban el Máster, debían atender a varios desempeños profesionales vinculados a trabajos a tiempo parcial, en algunos casos localizados en lugares bastantes distantes unos de los otros. Dicha multiplicidad de labores viene condicionada por lo reducido de los emolumentos que perciben en cada uno de ellos, lo que hace necesario unir varios estipendios hasta completar un salario mínimo digno³, lo que sin duda, ha tenido repercusiones, como se evidencia más adelante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a), pero también en su participación como informantes.

Se quiere apuntar que este trabajo parte de una concepción epistemológica, metodológica y ontológica de la investigación y evaluación educativa que será convenientemente explicitada a continuación con objeto de que se pueda comprender qué se ha hecho, cómo se ha hecho y por qué no otra cosa y/o de otra manera.

El enfoque etnográfico de la evaluación vino determinado por la intencionalidad de documentar los procesos compartidos de diseño del programa formativo; de acompañarlo para comprender las interacciones entre sus participantes, los significados que otorgaron a sus prácticas, las vivencias profesionales como docentes innovadores/as y los acontecimientos críticos y vitales durante su desarrollo; pero también, inventariar, exhaustivamente, su resultados y efectos (Goetz y LeCompe, 1988).

2 La mayor parte de las personas que configuraban el equipo docente del Máster desarrollaban más de una función en el mismo. Además de su papel como responsable de algunos de los módulos de contenido (Módulos Disciplinarios), la mayoría del profesorado ha actuado como tutor o tutora desde una consideración amplia e integral de la tutoría que supera el mero seguimiento y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar, en este sentido, la acción tutorial en relación con la interacción comunicativa y el apoyo emocional, aspectos de enorme importancia para superar el aislamiento que conlleva la enseñanza en su modalidad virtual. En otros casos, parte de los y las docentes han intervenido coordinando alguno de los Núcleos de trabajo. Por último, aunque en menor número, también algunos de los miembros del equipo docente han asumido tareas de coordinación, dirección y gestión en relación con diversos aspectos del Máster. A tenor de lo dicho resulta muy difícil, por no decir imposible, analizar cada uno de los roles desligados de los restantes, ya que los propios docentes ni han podido, ni han querido hacerlo.

3 Digno según lo que se puede entender en el contexto latinoamericano que dista bastante de lo que se puede considerar en el contexto español o europeo.

La etnografía evaluativa desarrollada se caracterizó ontológica y epistemológicamente por ser un proceso de investigación democrática, participativa y facilitadora de la reflexión interna de los participantes. En este sentido, hacer emerger la voz de los/as participantes - alumnado, profesorado, gestores/as y tutores/as - resultaba fundamental, tanto para poner en valor a cada uno de los colectivos, como para evitar los silenciamientos de voz que, a veces, en educación formal y no formal acontecen en situaciones de desigualdad de poder. Ello implicó la utilización de técnicas cualitativas de recogida de información propias de este tipo de procesos: la entrevista semiestructurada, la observación participante, los grupos de discusión y el análisis documental, apoyando los registros en diarios de campo.

La etnografía evaluativa se estructuró sobre descripciones holísticas, que ponían de relieve la interacción de los sujetos y los contextos en un marco procesual complejo y dinámico. Esta partió inicialmente de un diseño previo que fue sometido a la consideración del grupo de profesores y profesoras que conformaba el equipo docente del Máster. Este propósito inicial de negociación y consenso respondía a las concepciones ontológicas y axiológicas del modelo etnográfico propuesto. El diseño metodológico fue emergente, puesto que aunque se partía de un diseño base negociado y consensuado con el equipo docente, éste se fue reelaborando conforme se avanzaba en el proceso. Fueron las necesidades de indagación, así como las propias circunstancias y limitaciones derivadas de: el objeto (estructura del Máster), los sujetos (alumnado y profesorado participantes) y su interacción didáctica (proceso de enseñanza-aprendizaje), las que orientaron en cada momento el diseño metodológico. Sin embargo, la estructura etnográfica vino condicionada por su dimensión evaluativa, lo que condujo a un trabajo informativo en torno a tres nudos en el desarrollo del programa. Estos se concretaron en la emisión de informes parciales: uno referente al diseño (al inicio del viaje), otro al proceso (mitad) y otro a los efectos y resultados (final).

El proceso de evaluación etnográfica, que se proyectó en el tiempo durante dos años y medio, fue desarrollado por un equipo de investigación conformado por tres⁴ investigadores-a. Estos adoptaron un papel peculiar como etnógrafos-a, el que denominaremos “amigos-as críticos-as”.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, cabe apuntar otra peculiaridad en la construcción del proceso metodológico de esta etnografía, y es el carácter virtual del programa objeto de investigación. Ello nos proporcionaba un contexto de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje particular, un aula virtual, así como un alumnado distante en el espacio físico, pero que interactuaba, convivía y construía conjuntamente en dicho entorno de aprendizaje. Un entorno virtual planteaba la exigencia de una metodología etnográfica distinta a la antropológicamente tradicional, lo que nos condujo a la exploración de aspectos particulares de la denominada etnografía virtual (Hine, 2000; Miller y Slater, 2001; Domínguez, et al., 2007). Humanizar una etnografía evaluativa, al menos, parcialmente virtual, se erigió en uno de los retos metodológico de esta investigación.

Pasaremos a continuación a reseñar los aspectos metodológicos más específicos de cada uno de los nudos etnográficos a los que nos hemos referido con anterioridad.

⁴ Además de los firmantes de este trabajo, conformó el equipo de investigación Ramón Porras Vallejo. El equipo está integrado por un grupo de una universidad distinta a la que desarrollaba el programa.

Nos ponemos en marcha, se inicia el viaje

El propósito inicial fue la identificación y comprensión de las intenciones y principios metodológicos que sustentaban la propia acción objeto de estudio, lo que supuso tomar como referentes las cuestiones por qué lo hacen y cómo lo hacen para poder comprender qué hacen. Por tanto, el proceso de indagación-reflexión se orientó a comprender en profundidad la estructura y las relaciones insertas en el programa, que se resumen en el siguiente mapa conceptual.



Figura 1. Elementos básicos de indagación

Puesto que el diseño del Máster era uno de los ejes centrales de la indagación inicial, se tomó como punto de partida el análisis de: los distintos documentos de planificación y gestión, los materiales curriculares de trabajo y la plataforma de Moodle que daba soporte virtual al espacio docente del Máster. La siguiente tabla presenta de forma pormenoriza los distintos elementos (personales, documentales y técnicos) que informaron la evaluación inicial y que constituyen por tanto las fuentes primarias de información⁵

FUENTE DE INFORMACION	IDENTIFICACION
Documentos descriptivos y de asesoramiento.	1. Guía general
	2. Guía de asesores
	3. Guía de tutores
	4. Guía núcleo int.
Documentos didácticos y metodológicos	5. Guías didácticas
	6. Bloques de contenidos
	7. Recursos (como bibliografía seleccionada)
Documentos de trabajo del profesorado	8. Wikis de comisiones
	9. Materiales borradores de comisiones
	10. Guía de materiales
Recursos técnicos(las plataformas)	11. Espacio del Máster en el CV-UNIA
	12. Espacio del proyecto en el CV-UMA
Comunicaciones públicas	• Diario del proyecto
	• Foros

Tabla 1. Relación de fuentes y técnicas de recogida de información en este momento

⁵ Se prefiere utilizar la denominación fuentes de información en vez de hablar de informantes pues a la voz de los participantes se accedió a través de sus documentos de trabajo y de comunicación en los canales y herramientas a tal fin destinados en la plataforma.

Una vez concluido el informe inicial se desarrolló un grupo de discusión específicamente destinado a revisar con el equipo docente el contenido del mismo.

Continuamos nuestro viaje

De cara a una mejor comprensión del abordaje metodológico de esta etnografía resulta necesario señalar que se analizaron y triangularon, junto con la información generada de forma propia por la evaluación externa, datos procedentes de un cuestionario on-line dirigido al alumnado y que fue diseñado e implementado desde la estructura de evaluación interna del Máster. A continuación se relaciona la información generada en la etapa así como las fuentes, los recursos y los instrumentos puestos en juego en el proceso:

FUENTE	DESCRIPCION Y UTILIDAD
Plataforma virtual de la maestría	De ella se extrajeron los datos sobre el desarrollo del Núcleo Interdisciplinar: tareas, foros, comentarios de asesores y asesoras, así como las guías y materiales aportados para su desarrollo. También se dio continuidad a la revisión sistemática del uso de los Módulos Disciplinarios y guías didácticas, la evolución de la carpeta memoria y todos los informes de actividad. No se pudo acceder a parte de las comunicaciones entre alumnado y asesores que se desarrollaron por vías distintas a la plataforma docente, y que por tanto, quedaban fuera de nuestro alcance.
Plataforma virtual de la Universidad de Málaga.	De ella se analizaron en profundidad las actas de las reuniones de las distintas comisiones y el diario de la maestría, ya que reflejaban con mucha claridad las reflexiones y decisiones más relevantes que el equipo docente iba tomando a lo largo del proceso.
Grupo de discusión del equipo docente.	Las dos horas de grabación que recogimos en este evento nos fueron de gran utilidad para conocer "puntos muertos" de la información proporcionada por las plataformas, así como para poder contrastar opiniones y visiones de los docentes en relación con los diversos roles que desempeñaban
Cuestionario on-line dirigido al alumnado	No era ésta una estrategia que contemplásemos en nuestro proceso de recogida de información, pero la sobresaturación de trabajo y el cansancio que manifestaban los estudiantes en este momento del proceso nos hizo desistir de realizar entrevistas en profundidad y aconsejó incorporar a nuestro proceso de análisis la información aportada por esta vía.
Informes sobre el desarrollo del Proyecto Personal del alumnado	Estos informes fueron solicitados a finales de junio por este equipo de Evaluación Externa y, pese a nuestra insistencia, sólo pudimos obtener 4 de los 13 posibles. Para nosotros resultaba una información de gran utilidad ya que no disponíamos de información alguna sobre el tipo y cantidad de interacciones entre alumnado y tutores/as ni, por consiguiente, del desarrollo y estado de un elemento tan fundamental en este Máster como era el Proyecto Personal. Puede que en el momento en que se pide este informe el alumnado estaba muy cargado de trabajo, con la finalización de las actividades en el Núcleo, o bien que tenía poca información que aportar, dado que el proyecto se había dejado aparcado, así como que la idea original pudiera haberse venido abajo con el paso del tiempo y con el desarrollo del Máster y no se hubiese sustituido por otra suficientemente clara. Por otro lado, cabe suponer que la posición del equipo de evaluación externa es demasiado periférica para acceder al alumnado. Pensamos que la falta de respuesta pudo ser debida a alguna de las anteriores causas o la conjunción de ambas.

Tabla 2. Relación de fuentes y técnicas de recogida de información en un Segundo momento.

El informe intermedio se presentó y debatió en un encuentro celebrado en el mes de octubre, que aparece referenciado en el gráfico posterior como encuentro de La Viñuela, en referencia al hotel malagueño en el que se celebró. Dicho encuentro nos dio la oportunidad de implementar un grupo de discusión que nos sirvió, entre otros muchos aspectos, para ahondar en la comprensión dialógica del programa.

Aproximándonos al final del viaje

En la etapa final se complementó el trabajo de campo que se había realizado en las etapas previas con nuevos informantes y nuevas estrategias de recogida de información que se fueron configurando como oportunas y pertinentes desde el planteamiento de diseño emergente, entre las que destacan por su importancia las entrevistas en profundidad realizadas a los tutores y tutoras.

Desde el inicio parecía claro que resultaría pertinente contar con la visión de los tutores y tutoras, en un momento próximo al final del Máster, puesto que podían aportar una información de máximo interés para comprender lo que había acontecido en el desarrollo del mismo, en especial en relación a la vinculación de una estrategia de aprendizaje con un proceso de innovación educativa. A lo anterior se unía otro aspecto, no menos importante, que ha acompañado todo el proceso, y que surge de la propia configuración del Máster respecto a la relación del grupo mayoritario de estudiantes participantes (de origen latinoamericano) y el papel de los tutores y tutoras como referentes de ayuda para mitigar los problemas derivados de la distancia entre el alumnado, el equipo docente, los materiales y la lógica de un proceso de reflexión-acción en un contexto de enseñanza virtual.

Resulta importante señalar que los tutores y tutoras suponían informantes clave, dado que proporcionaban información única sobre la propia descripción de la función tutorial así como del proceso de trabajo de los estudiantes en relación con su Proyecto Personal y el uso del portafolio al cual no se había tenido acceso por otra vía. Para recabar la opinión de estos se realizaron entrevistas semi-estructuradas a partir un guion previo elaborado ad-hoc para las mismas. En las mismas participaron un total de 8 personas, 5 tutores y 3 tutoras. Dicha participación estuvo condicionada por la propia disponibilidad de los informantes, en especial de aquellos que desarrollaban su actividad académica fuera de Málaga.

Llegado ese momento, y contando con una prórroga temporal otorgada al Máster respecto al calendario inicial previsto, se optó por paralizar el proceso de recogida de información en espera a que los estudiantes hubiesen hecho entrega de sus trabajos y producciones para su evaluación. La idea era que ello permitiría tener una visión más completa de la elaboración de los mismos y de la labor que habían desarrollado los tutores/as en dicho proceso.

A finales de abril del curso siguiente se retomó el trabajo de campo para seguir recopilando información especialmente de aquellos tutores y tutoras que no habían podido ser entrevistados anteriormente. En función de lo complicado que resultaba concertar citas para poder entrevistar nuevamente a los tutores y tutoras y dado que se necesitaba recabar información de aquellos de fuera de Málaga, se optó por plantear la elaboración de auto-informes para lo cual se procedió a adecuar el guión de entrevista, anteriormente mencionado, a esta nueva técnica. Esta estrategia también permitió que los tutores/as que ya fueron entrevistados en junio pudiesen aportar información complementaria del proceso y/o matizar la información aportada en la entrevista inicial. Cabe señalar que entre las primeras entrevistas y los auto-informes se consiguió recoger información de prácticamente todo el profesorado participante.

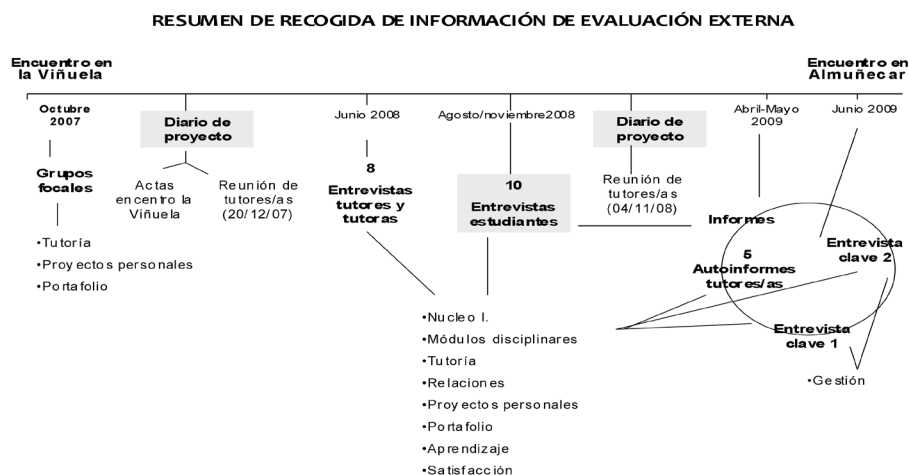


Figura 2. Proceso de recogida de información en la fase final del Máster

El análisis de la función tutorial hubiese sido, sin duda, parcial y sesgado sin contar con la otra parte del binomio necesario para configurar la propia acción tutorial, es decir, “los y las estudiantes”. Para ello, y con objeto de no tener que implicar nuevamente a los estudiantes en un proceso de entrevistas, se hizo uso de 10 grabaciones de entrevistas que uno de los miembros de equipo docente del Máster había realizado con fines de investigación. Partiendo de dicho material se procedió a la reducción de datos a través de la elaboración de informes individuales de cada entrevista y posteriormente a la triangulación de dicha información con la procedente de los tutores y tutoras.

En los momentos finales se procedió a recabar información documental de los informes de calificación final de los tres estudiantes que, hasta este momento, habían sido evaluados. En los otros casos debimos contentarnos con la información que nos proporcionaron los tutores y tutoras respecto los borradores que habían ido revisando del trabajo final de los estudiantes.

Por último hemos de indicar que toda la información recopilada de las fuentes anteriores se completó con la proporcionada por dos personas que, debido a las múltiples e importantes funciones que desarrollan en el Máster, disponen de información de enorme importancia para la comprensión e interpretación global del mismo. La información proporcionada por dichas personas se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas.

Conclusiones

La posibilidad de acompañar a un programa durante su vigencia prolongada, unido a la intencionalidad de apropiación de los significados que se manejan en un contexto le otorga a la metodología etnográfica una capacidad evaluativa interesante. En este plano, la etnografía aporta a la evaluación una dimensión interpretativa y crítica.

El rol de amigos-as críticos-as, desarrollado por los-as etnógrafos-as que implementan este proceso

otorgó una doble potencialidad en el proceso etnográfico: de un lado, facilitó los aspectos más controvertidos de la investigación en cuanto a acceso y permanencia en el campo, interpretación de los significados y negociación de los resultados de la investigación y, de otro, apoyó un proceso de desarrollo profesional de los propios etnógrafos, en cuanto que aprendieron en un diálogo compartido con sus colegas docentes.

Otra de las conclusiones o mejor de las lecciones aprendidas es la importancia de adecuar la metodología en este caso la etnográfica a las peculiaridades y características del fenómeno educativo objeto de estudio. La etnografía en contextos virtuales (nethnography) es posible y factible, y aunque se pierde la potencialidad de la interacción cara-a cara, el-la investigador-a se puede sumergir en el contexto virtual, al igual que lo hace en uno presencial, siempre y cuando domine las destrezas suficientes para manejarse en este terreno; y ajustar las técnicas y procesos de recogida de información. El gran reto está en no convertir la etnografía en un proceso técnico, sino más bien, aprovechar su potencialidad para humanizar los contextos virtuales.

Por último, la evaluación de la propuesta formativa desde una lógica etnográfica permitió revelar que ésta era percibida y vivenciada como valiosa tanto por el alumnado como por el profesorado participante. Para el alumnado el Máster se revelaba como una oportunidad de avanzar en el desarrollo profesional docente desde la reconstrucción personal y colectiva de los significados implícitos y explícitos que se ponen en juego en la práctica educativa. Para el profesorado, el Máster supuso el reto de explorar colectivamente las posibilidades y limitaciones de una propuesta innovación docente definida tanto por el diseño metodológico de la misma como por los condicionantes derivados de la formación en contextos virtuales.

Referencias bibliográficas

- Domínguez, D., Anne Beaulieu, A., Estalella, E., Bernt R. (2007). Virtual Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 8(3).
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage
- Miller, D y Slater, D. (2001). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Berg Publishers.

IN-OUT:

Una investigación etnográfica sobre cómo los jóvenes se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria

Fernando Hernández-Hernández, Universidad de Barcelona, fdohernandez@ub.edu

María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, mdomingoc@uic.es

Raquel Miño Puigcercós, Universidad de Barcelona, rakel12@gmail.com

Presentación

En este trabajo damos cuenta de aspectos del proyecto de investigación “Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes” (EDU2011-24122). Con este proyecto tratamos de comprender, mediante una serie de estudios etnográficos presenciales (Anderson, 1989; Denzin, 1997; Troman, Jeffrey y Waldorf, 2005) y virtuales (Hine, 2000; 2005; Johns, Shin-gling y Hall, 2004) cómo los jóvenes aprenden y utilizan los alfabetismos múltiples dentro y fuera de la escuela secundaria. Una peculiaridad es que la vida social que tratamos de comprender y narrar está relacionada con la invitación que hicimos a los jóvenes para que realizaran una etnografía sobre cómo aprenden, se expresan y se comunican.

Explicitar concepciones y prejuicios

El proyecto comenzó con la elaboración de un relato autobiográfico por parte de cada investigador en torno a su experiencia de aprender dentro y fuera de la escuela secundaria. Esto nos permitió, como señala Condominas (1991:41) “exponer mis (nuestras) coordenadas personales, con el fin de que sea posible medir la influencia que han ejercido, sin yo saberlo, sobre los resultados que exponga. La utilidad de este paso no afecta únicamente al tipo de trabajo abordado, sino a la naturaleza misma de la etnografía”.

Los relatos se analizaron tematizándolos y poniéndolos en relación unos con otros para comprender cómo las experiencias de los investigadores podían estar presentes en nuestra mirada hacia los jóvenes durante el trabajo de campo. Esta reflexividad tiene dos finalidades. Por una parte, desvelar nuestra relación con aquello a lo que nos acercamos para quebrar la fantasía de la distancia y de la

objetividad. Esto lo hacemos desde nuestras experiencias como aprendices cuando éramos alumnos de escuela secundaria. Por otra parte, para constituirnos como grupo, con el otro (el tercero) de la investigación (Padilla-Petry y Hernández-Hernández, 2013) que completa el triángulo que se teje entre los jóvenes y la pareja de investigadores que se encontrará con ellos una vez por semana.

Acercarnos a los jóvenes

Con la experiencia de dos investigaciones anteriores con jóvenes, decidimos poner en cuestión, nuestro saber sobre los jóvenes antes de acercarnos a ellos. Por eso, uno de nosotros concertara un encuentro con una joven (Clara) que había terminado primero de bachillerato, con la finalidad de tener su punto de vista sobre la investigación que nos proponíamos realizar, y para que nos ayudara a encontrar las palabras que nos permitieran entrar en contacto con los jóvenes y hacernos comprender.

Sus indicaciones nos llevaron a tener en cuenta estas consideraciones:

- No separar de manera dicotómica el aprender dentro y fuera de la escuela (viven transiciones, relaciones y experiencias en las que lo que sucede dentro nutre a lo que acontece fuera y viceversa). Así ponía en cuestión uno de los prejuicios que dicotomiza el aprendizaje cultural y el aprendizaje escolar (Giroux, 2001; Steinberg y Kincheloe, 2000).
- No hablar de múltiples alfabetismos sino de modos de comunicarse y expresarse.
- Tomar las decisiones de manera compartida con los jóvenes.
- Implicar al profesorado colaborador desde el inicio en la investigación.

Ella habló también de que era importante abrir puertas y descubrir cómo lo que se hace fuera puede ayudar a completar lo que se hace en el centro. Por eso, las maneras de aprender conviven. Se trata, nos dijo, de prestar atención a cómo se aprende fuera para utilizar luego en la escuela. Sin perder de vista que en la ESO cuesta más que en el bachillerato conectar el dentro y el fuera. Porque no ves sentido a lo que haces más allá de cumplir lo que dicen que hagan los profesores.

En cuanto a la ética de la investigación, señaló la importancia de que en todo el proceso se sientan tratados como personas (con un trato personal). Además, que cuando se les pida compartir su perfil (quiénes son, qué les interesa) los investigadores hagamos lo mismo. Con este bagaje nos preparamos para entrar en el campo. Habíamos decidido que lo haríamos de dos en dos, lo que suponía un desafío que también quebraba la tradición heroica del antropólogo que se embarca en solitario.

Ir al campo para comprender parte de la vida de los jóvenes

Iniciamos 5 estudios etnográficos en otros tantos institutos ubicados (3) en la comarca del Barcelonés, (1) en la del Montsià (a 120 kilómetros de Barcelona) y (1) en la ciudad de Barcelona con 5 grupos (formados por jóvenes cumplen y no cumplen las expectativas del centro). En total participaron 35 jóvenes.

Estos estudios se han realizado de manera colaborativa con los jóvenes (Heath, Brooks, Cleaver y Ireland, 2009), teniendo en cuenta, como señala McRobbie (2000) que en la investigación sobre, el proceso suele estar dirigido por el investigador que tiene un tema de interés y un problema objeto de estudio. Mientras que en la investigación con, el investigador entra en el campo y desarrolla la investigación en colaboración con la gente, lo que hace que al final sea un proceso colaborativo.

En la negociación con los centros se quedó que, en cuatro de ellos, la participación en IN-OUT sería considerada como el trabajo final de investigación de cuarto de la ESO que se realiza en los centros de Cataluña. Lo que supondría su presentación pública y la evaluación como el resto de los trabajos. Esto supuso, como luego vimos, un incentivo para la participación e implicación en el proceso.

Establecer marco compartido para iniciar el trabajo de campo

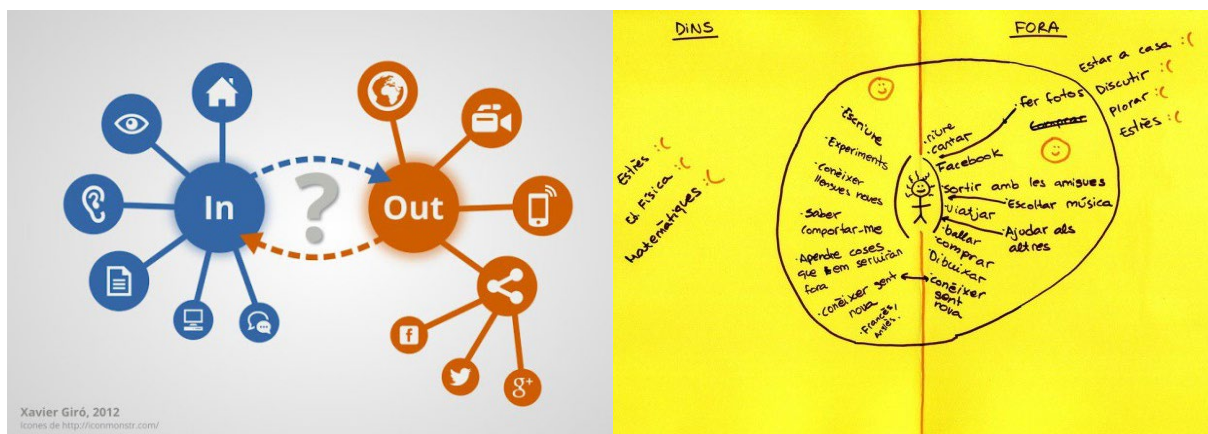
De la conversación con Clara y las reflexiones del grupo de investigación, salió una estrategia compartida para comenzar la estancia en el campo:

1. Presentar el proyecto como una conversación:
2. ¿Por qué es una investigación?
3. Esbozar el proceso a seguir.
4. Plantear la posibilidad de narrar el recorrido del proyecto haciendo una valoración conjunta del proceso.
5. Pedirles que realizaran una presentación sobre sus intereses, entornos cotidianos y sus tecnologías y medios que usan habitualmente.

Estas fueron las pautas que nos orientaron para comenzar la estancia en el campo y que cada pareja adaptó a lo que se encontraba. Habíamos acordado que iríamos acompañando nuestros encuentros de notas y diarios de campo. Todo ello con la voluntad de generar “textos vivos (...) representaciones que son ellas mismas representaciones corporeizadas de experiencia (Denzin, 1997:33). Además, teníamos en cuenta que, como señala Denzin (1997), si estamos insertos en un sistema complejo, donde los significados de lo que nos rodea nos conforman, entonces ya no somos lectores (audiencia) pasivos sino lectores que interpretamos e interaccionamos con lo que leemos o miramos. Frente a la tentación del voyeurismo la propuesta de extrañamiento, coloca en posición de suspenso la observación. Evitando juicios y valoraciones. Manteniendo la duda de que lo que se dice es más un puede ser que una certeza.

Cartografiar el dentro y fuera del centro

Xavi, uno de los investigadores, preparó un gráfico de la investigación (figura 1) que los demás llevamos al resto de grupos con la invitación de que cada joven representara cómo aprende, se comunica y expresa dentro y fuera de la escuela (figura 2).



Figuras 1 y 2. Gráfico de la investigación y una representación de un joven.

Este gráfico tuvo el efecto de una ‘foto desencadenante’ en la medida que permitió representar los tránsitos de los jóvenes y propició un espacio de conversación para comprender el sentido de la investigación que iniciábamos. Aparecieron así una serie de actuaciones habituales dentro del aula y de la escuela: observar, escribir y dibujar; realizar trabajos equipo, debates; escuchar al profesor, tomar apuntes; hacer exámenes, deberes (recordar/ampliar); comunicarse oralmente. Además rescataron el uso de: Libros de texto en papel y digital, Intranet, Internet, Pizarra o PDI. Todo cubierto de una capa de poca libertad de decisión y con el deber de seguir unas normas.

En relación con la situación de fuera de la escuela, dieron cuenta de libertad de acción de la que disponían para pensar, escribir, dibujar y leer; escuchar música y radio; tener hobbies (lectura, deporte...) y viajar; ver televisión, cine y series; aprender autónomamente (idiomas...); usar Internet y jugar; usar Facebook (compartir, preguntar...) y Twitter (qué hacen, seguidores desconfianza) y algunos destacaron comunicarse con TIC (Whatsapp, chat). Todo ello junto al salir con amigos y decidir. Uno de los grupos, el de la escuela Virolai, describió en su memoria del proyecto esta fase:

Hicimos una actividad en la que había un mapa con una serie de objetos o materiales que están relacionados con el fuera y el dentro de la escuela. Los alumnos fuimos relacionando donde iba cada objeto o nombre. Por ejemplo, las redes sociales están relacionadas con el fuera de la escuela y gracias a esta actividad pusimos en común como se comunica cada uno fuera y dentro de la escuela). Trabajamos con la etnografía que es un método de investigación que consiste en observar las prácticas de diferentes grupos de humanos, para constatar lo que dicen y lo que hacen. Una parte esencial de la etnografía es la observación.

Con esta primera aproximación, habían mostrado sus intuiciones que ahora había que transformar en evidencias.

Formarse como etnógrafos

El proceso de formación en etnografía sorprendió a los jóvenes, pues sólo consideraban investigación la asociada con las ciencias experimentales. Del relato de los grupos se puede apreciar lo que sucedió en cada una de las siete sesiones que dedicamos a la formación y que consta en las notas del

diario de campo de los investigadores:

(5 de Diciembre): Hablamos sobre el diario de campo y usamos una colección de hojas que nos da Fernando sobre la definición de diario de campo y cómo elaborarlo y cómo escribir un relato sobre la investigación etnográfica. Nos explicaron que hay tres posibles modos de observar: la holística (lo quiere observar y captar todo), la focalizada (solo se observa algo, lo que se está investigando) y la flotante (se observa todo lo que llama la atención).

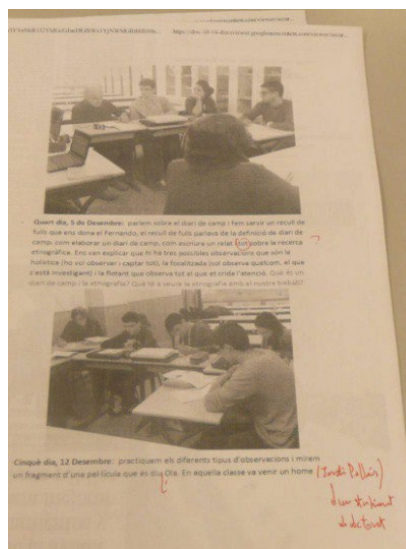
Dos preguntas marcadas en rojo señalan su síntesis de esta sesión: ¿Qué es un diario de campo y la etnografía? ¿Qué tiene que ver la etnografía con nuestro trabajo?

(5 de Diciembre) (Del diario de campo de María, investigadora): Fernando plantea empezar con un pequeño resumen sobre lo que se hizo en la última sesión. Después de la breve explicación, Fernando pasa la palabra a Helena para que explique qué es un relato. Cuando ella termina, el Fernando incide en la importancia de que el “yo” esté dentro del relato. Además, destaca que esto es lo que ha echado en falta en los relatos.

Así fueron avanzando las sesiones, entre la formación y la generación de evidencias, a partir de observaciones en el aula, de seguir a un compañero dentro y fuera de la escuela, de escribir relatos de lo que se observaba, de la escritura de una carta a un extranjero sobre el aprender dentro y fuera de la escuela. Todas estas evidencias, junto a las notas sobre lo que sucedía en nuestros encuentros y las fotos y vídeos que iban jalonando el recorrido, permitiendo documentar para luego reflexionar y narrar.

Recoger y analizar evidencias

El trabajo de investigación que tenían que presentar al centro para su valoración fue la excusa para transformar los fragmentos en un relato que pretendía ser etnográfico. Esto suponía no sólo analizar –tematizándolo–, sino darle un sentido narrativo que permitiera comprender su experiencia en una investigación como investigadores y como sujetos de su investigación (figuras 3 y 4).



Figuras 3 y 4. Escribir la memoria de la investigación

El siguiente extracto de la memoria del grupo de la escuela Virolai, muestra cómo fueron elaborados los análisis de las evidencias y cómo construyeron el relato etnográfico de su proceso investigador:

Durante todo este trayecto desde el Noviembre del 2012 hasta Marzo del 2013 hemos realizado diferentes relatos relacionados con cómo nos comunican dentro y fuera de la escuela. Hoy hemos dialogado con las diversas evidencias que hemos generado. Las evidencias se basan en relatos sobre cómo somos, cómo nos comunicamos, cómo nos expresan y cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela. Nos hemos dividido en dos grupos: el grupo del IN y el grupo de la OUT. Primero empezaremos hablando del IN. Hay que explicar que en la introducción hemos utilizado la primera persona del plural y a partir de ese momento, para explicar el IN y el OUT empezaremos a hablar en primera persona del singular.

El balance del recorrido se proyecta también en las aportaciones al problema de la investigación y en los aspectos de la vida social a los que se dirigía la investigación etnográfica. Destacamos cómo aprenden y qué consecuencias tiene:

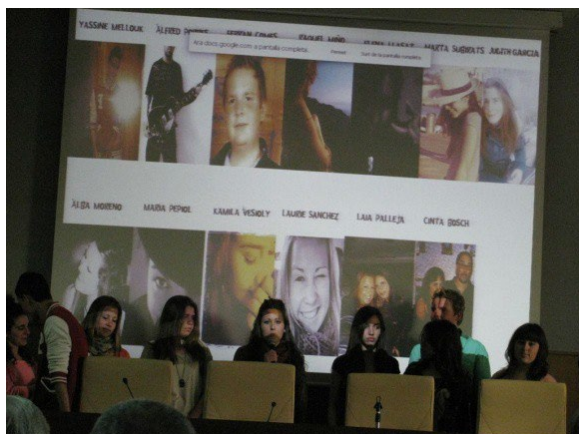
- Contradicción entre el dentro y el fuera. La comunicación dentro de la escuela es mayoritariamente verbal y en algunos casos es gestual entre compañeros y amigos. En cambio, la comunicación fuera es mayoritariamente virtual (vía: Whatsapp, Facebook u otros).
- Diferencia en la accesibilidad en el mundo exterior desde o fuera de la escuela. La accesibilidad en el mundo exterior es diferente porque desde la escuela no se puede llegar al mundo exterior, mientras que fuera sí.
- Acceso restringido a páginas web. Debido a las normas de la escuela no podemos acceder a ellas para no distraernos de clase, tampoco nos podemos comunicar por redes sociales.
- Se utiliza más el habla, la lengua, en vez de comunicación mediante chats u otras cosas. Dentro del aula nosotros no podemos utilizar nada relacionado con teléfonos móviles u otros artefactos.
- Forma de expresión. Dentro tenemos mucho más restringidos los medios a nuestro alcance que fuera de la escuela donde nos podemos expresar mucho más.
- Comunicación verbal con los compañeros y la familia. La comunicación no siempre es verbal sino también virtual.

Resultados, conclusiones y aportaciones

Esta manera de realizar la investigación etnográfica ha significado compartir con los jóvenes lo que se pretende llevar a cabo y su lugar en el proceso. Además de introducirles en los modos de recoger evidencias que van a utilizar (diario de campo, observación, entrevista...) respondieron estas preguntas:

- ¿Qué significa hacer un relato etnográfico? Hacer una descripción de un grupo de individuos, cosas, o aspectos que tú los describes etnográficamente de diferentes formas según el contexto donde te encuentres.
- ¿Qué significa ser sujeto e investigador vez? Convertirse en una persona que estudia a sí mismo, de modo que tú eres el sujeto de la investigación, pero también eres el investigador. Gracias a ello, tienes la oportunidad de estudiarte y preguntarte cómo eres o cómo te comportas.
- ¿Qué significa colocar el yo dentro de la investigación? Gracias a este proyecto hemos podido darnos cuenta de aspectos que hacemos que nunca habíamos visto y de las expresiones que usamos.
- ¿Qué significa hacer un proyecto de investigación en grupo? Colaborar, trabajar en grupo y tener que coordinarse con tus compañeros debido a que se tiene que hacer el trabajo de investigación bien hecho. Significa creer en tus compañeros y que ellos crean en ti.
- ¿Qué significa reflexionar sobre nuestro aprendizaje en la escuela? Pensar y razonar sobre lo que haces en la escuela, sobre lo que piensas del aprendizaje y sacar conclusiones sobre lo que te parece mejor y quieres hacer.

Al final los jóvenes se encontraron en la universidad (figuras 4 y 5), junto a familiares, docentes y otros compañeros y compartieron la experiencia de participar en la investigación.



Figuras 4 y 5. Presentación pública en la universidad.

La reflexión de Sara recoge un sentido compartido que los jóvenes dieron a su trayecto en la investigación:

“En esta investigación ha habido momentos en los que me he sentido como una verdadera investigadora, no solo observaba y reproducía lo que veía, sino que también analizaba y me cuestionaba las cosas. Además, pequeños detalles que antes eran insignificantes de repente adquirieron un valor muy importante en la explicación de nuestro comportamiento. He de decir, que al principio de la investigación no encontraba la manera de conectar lo que estábamos haciendo, es decir, no veía cómo llegaríamos a una conclusión ni ligaríamos los aspectos de la investigación a partir de lo que hacíamos, pero ahora que ya casi estamos al final, todo liga perfectamente. Es como en una serie de misterio, al principio todo parece un caos y es todo muy “abstracto”, pero después cuando la serie va avanzando ves que todo va encajando (Sara)”.

Quedan otros caminos por explorar. Hay otras evidencias que necesitan ser revisadas. Estamos escribiendo los relatos de campo de cada uno de los centros. Aquí hemos querido dar cuenta de algunos aspectos sobre lo que puede significar hacer investigación con jóvenes, desde una perspectiva etnográfica.

Referencias

- Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: *Origins, current status, and new directions*. *Review of Educational Research*, 59, 249-270.
- Condominas, G. (1991). *Lo exótico es cotidiano*. Madrid-Gijón: Júcar Universidad (1965).
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Heath, S.; Brooks, R.; Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. London: Sage.
- Hine, Ch. (2000). *Virtual Ethnography*. London. Sage.
- Hine, Ch. (ed.) (2005). *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*. Oxford, New York: Berg.
- Jhons, M.; Shin-Ling, S.; Chen & Hall, G. (2004). *Online Social Research: Methods, Issues, and Ethics*. New York: Peter Lang Publishers.
- McRobbie, A. (2000). *Feminism and Youth Culture*. London: Routledge Chapman & Hall.
- Padilla-Petry, P.; Hernández-Hernández, F. (2013). Ideais e alteridade em uma pesquisa sobre a relação dos jovens com o saber. *Estilos da Clínica*, 18, 1, p.14-33.
- Steinberg, Sh.; Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Troman, Geoff ; Jeffrey, Bob; Walford, Geoffrey (2005). *Methodological issues and practices in ethnography*. *Studies in educational ethnography*. Amsterdam: Elsevier JAI.

Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente

Fernando Hernández-Hernández, Universidad de Barcelona, fdohernandez@ub.edu

Sandra Martínez Pérez, Universidad de Barcelona, sandramartinezperez@ub.edu

Alejandra Montané Lóez, Universidad de Barcelona, smontane@ub.edu

Las microetnografías en la investigación etnográfica

Este trabajo explora el papel de las microetnografías como perspectiva metodológica estratégica que permite dar cuenta de las discontinuidades que tienen lugar en la investigación “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU2010-20852-C02-01).

En una parte del proyecto hemos realizado nueve narrativas biográficas de carácter etnográfico con docentes de primaria. Con ellos hemos tratado de dar cuenta de la vida social en la que se tejen y destejen los escenarios y experiencias en los que los colaboradores están aprendiendo a ser docentes. Estos relatos se han configurado a partir de una serie de entrevistas creativas, término que indica un tipo de entrevista que responde y se adapta a la dinámica de una situación y que es flexible, en lugar de seguir una estructura predefinida (Douglas, 1985). Además, se ha completado con la realización de estancias en el campo –en la escuela– para dar cuenta de la situación de los docentes en su entorno de trabajo y ampliar y contrastar lo que ha emergido en las conversaciones, el proceso de escritura y el análisis. Un proceso de colaboración en la construcción y escritura de las narrativas biográficas ha completado el proceso de investigación. El carácter etnográfico viene dado por la relación con los siete elementos que la revista *Ethnography and Education*, señala como claves de una etnografía:

- el foco se pone en el estudio de una formación cultural y su mantenimiento: las prácticas y experiencias sociales y biográficas que contribuyen a aprender a ser docente.
- la utilización de múltiples métodos y la generación de ricas y diversas formas de datos: entrevistas, observaciones, diarios de campo, fotografías, relatos docentes;
- la participación directa y el periodo largo de participación de los investigadores: seis meses;

- el reconocimiento del investigador como el principal instrumento de investigación: desde el inicio, el relato de la experiencia del investigador forma parte de la investigación;
- la importancia otorgada a los relatos de las perspectivas y formas de comprensión de los participantes: son la base de los relatos biográficos de carácter etnográfico;
- la participación en una espiral de recopilación de evidencias, planteamiento de hipótesis y puesta a prueba de la teoría -que conduce a una mayor recopilación de evidencias: se mantiene a lo largo del proceso de investigación; y
- el enfoque en un caso particular, que se aborda en profundidad, pero facilitar la base de la generalización teórica (Troman, 2006; en Walford, 2008:3): cada relato biográfico se considera como un caso que se aborda desde su complejidad y para generar conocimiento.

Seguir este proceso nos ha llevado a situar el papel de las microetnografías más allá de los ámbitos a los que se les ha asociado: el tiempo en el campo y la focalización de determinados compartimientos o entornos. La etnografía se ha caracterizado por una prolongada estancia en el campo con la finalidad de comprender “de la manera más próxima posible” (Lowe, 2012: 271) “el mundo social” (Beyman, 2001 en Walford, 2008:3) de los integrantes de una cultura. Lo que implica que “el investigador se sumerge en el ambiente y dedica tiempo a conocer (a los otros) y a participar en sus actividades diarias” (Lowe, 2012: 271). De esta manera la cuestión del tiempo aparece como uno de los factores clave de la metodología etnográfica, en la medida en que permite dar cuenta de la profundidad y la complejidad de las estructuras y las relaciones sociales (Jeffrey y Troman, 2004).

En la amplia variedad de formas de encarar la investigación etnográfica -y el tiempo de estancia en el campo-, la microetnografía se presenta como una perspectiva con diferentes acepciones y usos. Curt Le Baron (2006) la relaciona con la utilización en los años 60 y 70 del vídeo en la investigación social para abordar temas a través del examen de ‘pequeñas’ conductas comunicativas. Por su parte en *anthrostrategist* (<http://anthrostrategy.com/2012/06/24/doing-microethnography/>) se la considera como el estudio de una pequeña experiencia o una porción de la realidad diaria de una persona o un grupo. Lo que no quita que requiera de un proceso de recopilación de evidencias, de análisis de contenido y de comparación de situaciones diarias con el propósito de formular diferentes puntos de vista. Por su parte Jeffrey y Troman (2004) consideran que hay tres niveles interrelacionados en los que tiene lugar la investigación etnográfica: el macro (estructural), meso (organizacional) y el micro (personal). En este último se pone el énfasis en lo que se experimenta individualmente pero que es socialmente producido. No es por tanto el tiempo en el campo lo que define una microetnografía, sino la mirada y la escucha del investigador, el foco de la observación y la manera de construir el relato etnográfico para que refleje la complejidad de los contextos humanos.

Las microetnografías en la investigación sobre cómo se aprende a ser maestra

En la investigación que nos ocupa no se pueden separar las entrevistas, realizadas dentro y fuera de las escuelas, de las observaciones o sesiones de clase compartidas con los docentes. Si lo

consideremos como microetnografías no es sólo por la duración de la estancia en el campo: un periodo de seis meses con encuentros periódicos en diferentes escenarios, intercambios por correo electrónico y estancia de una o dos jornadas en los centros. Pues a ello hay que unir el tiempo dedicado a la escritura de las narrativas, las conversaciones en el grupo de investigación y la puesta en relación, mediante un proceso de tematización, de los diferentes relatos etnográficos. En este sentido, entendemos que las microetnografías conectan, más allá de su temporalidad, con lo que en su día planteó Marcus al referirse a la etnografía multilocal (multi-sited). Marcus (1995) cuestionó la concepción hegemónica del campo etnográfico, como “contenedor de un conjunto particular de relaciones sociales, que podrían ser objeto de estudio y posible en comparación con el contenido de otros contenedores en otros lugares” (Faizon, 2009:1). Este enfoque se define en términos del estudio de los fenómenos sociales que no pueden ser explicados por centrarse en un solo sitio.

Para comprender cómo los docentes que llevan menos de cinco años en la profesión constituyen su identidad y aprender a ser docentes –lo que configura el foco de la vida social que nuestra aproximación etnográfica pretende narrar– no se ha limitado ni a un tiempo ni a un lugar. Transitamos, como señala Milne (2006), a través de “la interacción entre los espacios físicos y espacios virtuales” (Sharpe, Beetham y De Freitas, 2010:xvii). Como Milne, identificamos en nuestra investigación espacios físicos formales (aulas en las escuelas), espacios de transición físicos (corredores, zonas de acceso), espacios sociales virtuales (el correo en Internet), espacios variados para las entrevistas –un despacho de la universidad, la terraza de un bar, la casa de la maestra–. Todos ellos “pueden presentar varias combinaciones o recombinaciones de estos espacios” (Sharpe, Beetham y De Freitas, 2010: xviii) y configuran los múltiples espacios que dan sentido a las microetnografías en los que nuestra investigación tiene lugar. De aquí el papel de la microetnografía como estrategia para dar cuenta de las discontinuidades que tienen lugar en el proceso de investigación etnográfica sobre las condiciones de trabajo de los docentes y de su relación con la constitución de su sentido de ser (su identidad/subjetividad) profesional. Tomando evidencias de los relatos y las notas de campo vamos a explorar dos de estas discontinuidades: las que tiene que ver con los encuentros y los lugares; y la consideración del tiempo (en el campo) como experiencia de tránsito.

La relación entre encuentros y lugares

Los encuentros entre el investigador y los colaboradores no tienen lugar en el vacío, sino que se concretan en lugares que a veces vienen dados y otras veces se escogen por su posible funcionalidad. No son sólo lugares físicos, también lo son simbólicos, en la medida en que demarcan modos de estar y ser, maneras de configurar las relaciones más allá de unas reglas preestablecidas. Crean entonces una trama relacional que va a marcar lo que luego va ir sucediendo y que termina por dar sentido a la experiencia etnográfica.

“Seguimos hablando de lo que implicaba participar en la investigación, de mantener un par o tres de encuentros en los que ir desgranando, analizando e interpretando todos aquellos elementos, situaciones, personas, circunstancias que habían contribuido/estaban contribuyendo a posibilitarle ser el tipo de docente que es o que le gustaría llegar ser. Que podía aportar

artefactos, fotos, textos, etc. Y que realizaría una visita a su centro para acompañarlo en la cotidianidad". (Juana/Xavi: pp.2-3).

Para que esta relación fluya es necesario que tenga lugar una escucha atenta a lo que el Otro nos dice, pero también a lo que (nos) sucede. En ocasiones no hay que preguntar, puesto que la implicación del Otro, ya aporta incidentes críticos que tejen la memoria de las experiencias y los aprendizajes. Esto abre una puerta hacia la vulnerabilidad del investigador, que se ha de adaptar al proyecto del Otro.

"Me doy cuenta que Eva lleva unos días reflexionado sobre la construcción de su identidad como docente e identifica perfectamente aquellos hechos, personas, artefactos, momentos que tuvieron incidencia en ella. Cuando observo sus notas, puedo ver un guión con varios puntos que quiere tratar, y estos me remiten directamente a la idea de los incidentes críticos". (Laura/Eva:p. 5).

Ante la autoría del Otro, ante la muestra de su propia agenda, surge la posibilidad del extrañamiento del investigador. Pues es colocado por el Otro en un lugar de no saber, derivado de la apertura que le ofrece hacia lo inesperado. Entonces se han de dejar los lugares de certeza, de control de la situación y pasar a colocarse en el marco de la relación que el Otro brinda, en su afán por querer saber en el encuentro que le han ofrecido

"Señalas la finalidad de la investigación: ¿cómo has aprendido, y estás aprendiendo a ser maestra? Pero lo haces consciente de que con ella estás abriendo múltiples vías; caminos que pueden ser paradas momentáneas, o lugares que puedan dar de sí para explorarlos. Te sientes que no controlas la situación y esto te afecta, porque sabes que es una buena señal, pero al mismo tiempo te hace sentir vulnerable. Y la vulnerabilidad es algo que, aunque presente en tu mochila de investigador narrativo, no estás muy habituado a manejar ni como docente en la universidad, ni como formador, ni como investigador" (Fernando/Jenny: notas de campo).

Las microetnografías, por su dialéctica entre continuidad/discontinuidad permiten constituirse a partir de modos de relación que, en el lado del investigador, le lleva a salir de su zona de confort, de su posición de escucha tranquila, o de experiencia idealizada a través de las lecturas de los relatos de otros investigadores.

El tiempo como forma de transitar

Nadie pone en duda la importancia del tiempo en el lugar y la relación con el Otro en la investigación etnográfica. Un tiempo que permita comprender la complejidad de la vida social que se configura en los diferentes escenarios en los que se aprende a ser docente. Pero el tiempo de la microetnografía no es continuo, sino que se gesta entre los paréntesis que se llenan con mensajes o esperas de un nuevo encuentro. Por eso, el sentido del tiempo ha de ser cuestionado. Importa sí, pero por lo que sucede, no por lo que se espera que vaya a suceder.

“Así pues, tras varias llamadas telefónicas y e-mails, acordamos nuestros encuentros, un total de 3 informales (cafeterías) y 3 más formales (en el centro educativo) y los períodos de acompañamiento en su escuela (siendo de dos días, asistiendo a sus clases, compartiendo sus tareas y sus espacios). Siempre respetando los tiempos de Mónica (...) a pesar de los avances, del seguimiento y acompañamiento que se fueron realizando durante varias semanas, aún teníamos pendiente otros encuentros para acabar de hilar su trayectoria docente, intercambiar escritos e imágenes y poder dotar de sentido y significado a la finalidad de nuestra investigación” (Sandra/Mónica: p. 5).

Lo que teje los retazos del tiempo son las apelaciones a la memoria, reflejados la elaboración de las notas de campo y las nuevas relaciones que se producen ante lo inesperado. Lo que provoca la colaboración del Otro, su implicación en un relato que le permite reconstruir su lugar frente a lo posible y lo incierto.

“También le enseñé las fotos realizadas en la escuela y me fue comentando sus percepciones y sensaciones. Unas apreciaciones en las que gravitaba la impresión, por un lado, de una cierta inercia, repetición y sinsentido, de un cierto simulacro, en las muestras del trabajo de las criaturas. Y por el otro, de inexistencia de espacios de autonomía y creatividad tanto para los docentes como para el alumnado”. (Juana/Xavi:p. 5).

El tiempo se presenta también como una hipótesis de lo imaginado como previsible, pero que luego la experiencia se encarga de poner en su lugar. Surge entonces la apropiación que tanto el investigador como la persona colaboradora hacen del tiempo deseado, pero que siempre es incierto.

Jenny entró en la sala transmitiendo energía y curiosidad. Después de saludarnos y preguntarle si el lugar le parecía bien para conversar, le presenté la investigación. Le comenté que tendríamos algunas conversaciones, pero que otro día yo podría ir a su escuela y acompañar durante algunas jornadas en su trabajo. Hablamos de que eso hay que decírselo a la directora. Que lo hará después de vacaciones, pues ahora, con el final de trimestre están muy liados. (Fernando/Jenny: p.1-2).

Se abre así un camino para ser explorado, un lugar desde el que mirar la estancia en el campo desde otra lógica temporal, menos acumulativa y más relacional: entre momentos, encuentros y tiempos. En los que los relatos se van trenzando y el conocimiento que va generando la experiencia de la investigación no sólo pone a prueba nuestros supuestos sino que nos enfrenta a nuevos desafíos.

Un aporte final

Desde estos supuestos hemos tratado de explorar e ilustrar el papel de la microetnografía como estrategia y posibilidad que permite recoger y narrar lo que se presenta como fragmentario y dar sentido a las experiencias que emergen de cada encuentro. Más allá de los límites temporales y de la ubicación en un lugar marcado por unos límites que (no) lo contienen.

“La propuesta metodológica de este proyecto de investigación incluía la realización de una microetnografía en el lugar de trabajo de los participantes que nos permitiese hacernos una idea de las condiciones en las que desarrollaban su trabajo y de la cultura de la escuela. La noción de la microetnografía tiene aquí dos componentes clave. El primero es el tiempo ya que se lleva a cabo de forma puntual e intensiva, dado que su finalidad es contrastar las vivencias de los participantes con su forma de estar en su lugar de trabajo. El segundo se refiere a su pretensión de estudiar “grandes” temas sociales y organizativos a través del análisis de “pequeños” momentos de actividad humana. En este caso se trataba de la observación de la actividad de Xavi en una mañana típica de su trabajo en la escuela, seguido por el análisis y la interpretación de las situaciones vividas. Para poder realizar la microetnografía, tal como habíamos acordado, llamé por teléfono con la directora de la escuela para explicarle el sentido de mi visita. Le envié por correo la carta oficial, para dejar constancia y el día 1 de junio me preparé de buena mañana para ir a la escuela”. (Juana/Xavi, pp. 3 – 4).

Al final, como dice Wittel (2000), en la investigación etnográfica –las personas– “están en marcha. Se aleja de los “campos” definidos como localidades espacialmente cerradas y transitan hacia ubicaciones socio-políticas, redes y enfoques multilocales. Además se están moviendo desde los espacios físicos a los espacios digitales. Esta transformación parece necesarias”. Es sobre este movimiento al que trata acercarse este trabajo, para contribuir al debate sobre las posibilidades y limitaciones de estos desplazamientos desde el marco que posibilitan las microetnografías. Al hacerlo, hemos podido comprender los modos de relación por los que transitan por el tiempo, los lugares y los encuentros, los colaboradores en su proceso de aprender a ser docentes. Pero también el investigador no queda al margen de estos desplazamientos, ya que le replantean su lugar y los modos de gestionar y narrar la vida social que trata de comprender.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 3, (2), 157-171.
- Coleman, S. & Hellermann, P. (ed.) (2011). *Multi-Sited Ethnography. Problems and Possibilities in the Translocation of Research Methods*. London: Routledge.
- Douglas, J. (1985). *Creative Interviewing*. Londres: Sage.
- Falzon, Mark-Anthony (2009). *Introduction. Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*.
- Jeffrey, B.; Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535 – 548.
- Le Baron, C. (2006). Microethnography. En Victor Jupp (ed). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. (pp. 177-179). London: Sage.
- Lowe, R. (2012). Children Deconstructing Childhood. *Children & Society*, 26, 269-279.
- Marcus, G. (1995). ‘Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography’, *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Milne, A. (2006). Designing Blended Learning Space to the Student Experience. In D.G. Oblinger (Ed.)

- Learning spaces. (Chapter 11). An Educause e-book. Retrieved 15 January 2013 from http://classmod.unm.edu/external/educause/Educause_Chapter11_DesigningBlendedLearningSpaces.pdf
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. In Geoffrey Walford (ed). *How to do Educational Ethnography*. (pp.2-15). London: the Tufnell Press.
- Wittel, A. (2000). Ethnography on the Move: From Field to Net to Internet. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:-de:0114-fqs0001213>

La escuela como fuente de saber pedagógico:

aproximación etnográfica al conocimiento educativo de tres docentes.

Roxana Hormazábal Fajardo, Universitat de Barcelona, ro.hormazabal@gmail.com

Emma Quiles Fernández, Universitat de Barcelona, emma.quiles@ub.edu

Susana Orozco Martínez, Universitat de Barcelona, susanaorozco@ub.edu

Resumen

El trabajo que se expone se enmarca dentro del proyecto: *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos*¹, actualmente en desarrollo. Uno de los ejes de la indagación, se centra en la exploración y análisis reflexivo del saber pedagógico que emerge de la experiencia docente, el que nos lleve a comprender cómo el profesorado ha ido construyendo y cimentando estos conocimientos. Por tanto, el sentido indagativo que presentamos, es profundizar en el pensamiento pedagógico, experiencias y vivencias que a lo largo del devenir vital e institucional, han ido contribuyendo a la constitución de estos saberes educativos -a veces no dichos pero sí ejecutados-.

El proceso de investigación se sitúa dentro de una perspectiva cualitativa-interpretativa en educación, apoyada en la etnografía, socio-antropología, investigación biográfico-narrativa y fenomenología hermenéutica. Sobre estas bases científicas, hemos planificado y ejecutado nuestro estudio, centrándonos en tres docentes² y en tres momentos de la investigación: negociación y acceso al campo, observación participante en el aula, y escritura y composición textual de lo que sucede en el ámbito escolar.

1 Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, para el período 2011-2014 (EDU2011-29732-C02-01).

2 Los docentes participantes del estudio pertenecen al sistema educativo público (Infantil, Primaria y Secundaria) de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Abrir senderos de confianza. El comienzo con Jordi³

Cada escuela tiene vida propia, una dinámica singular y una construcción inherente a quienes la habitan en el tiempo. Tomar contacto con personas desconocidas y esperar que participen en el estudio en el que ellos son el centro e interés del investigador, no puede ser visto como algo ligero, menos aun cuando se trata de entrar en la intimidad de la práctica educativa, de la relación que surge (o no) con los estudiantes en el aula. De alguna manera, les estamos pidiendo a los participantes⁴ que no solo se impliquen sino que nos permitan entrar en sus vidas. Se trata de ofrecer y pedir confianza. Este es un punto crucial para la estancia en el campo, pues es el cimiento de la relación investigativa, entendida como una relación de colaboración más que de un trabajo entre investigador/a e investigado (Connelly y Clandinin, 1995). Aquí no hay objetos, hay sujetos, por eso no podemos proyectarnos en este camino⁵ de otra manera que no sea en relación. Es un proceso que hemos planteado con tacto y alteridad, que debe ser flexible a los cambios sin olvidar la pregunta pedagógica que nos ha traído hasta este punto (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La negociación con Jordi se ha dado a través de la selección basada en criterios simple y por redes (Goetz y LeCompte, 1988), pues para nuestro estudio necesitábamos encontrar docentes que respondieran a un conjunto de atributos. Por lo tanto, la estrategia de búsqueda de los sujetos pasaba por conocerlos a ellos, para luego ocuparnos del contexto en el que se desenvuelven. Esto ha significado plantear una negociación bidimensional: personal e institucional. Ambas fueron diferentes y las formas de acogida evidenciaron una dualidad relacional.

En la primera conversación con Jordi, además de explicársele la investigación, le fueron planteadas las bases éticas del estudio: consentimiento informado, confidencialidad, resguardo de identidad, devoluciones y contrastación periódicas (McMillan y Schumacher, 2005). Manifestó su apertura y disposición inmediatamente, además de las primeras dudas e inquietudes ligadas a las posibles trabas del equipo directivo o lo que pudiera generar entre sus colegas.

Nuestras primeras entrevistas conversacionales o reflexivas (Van Manen, 2003) tuvieron lugar fuera del instituto debido a la incerteza de que la dirección autorizara las visitas al aula. Fuimos cultivando un diálogo que daba cuenta de su recorrido como docente, a la vez que surgía la necesidad de ponerle rostro a los nombres de sus alumnos, y de situarnos en el escenario donde todo aquello cobraba vida. Tal como plantea Gadamer (1998:144), el lenguaje tiene límites, no todo logra ser dicho, hay cosas que las palabras no alcanzan a expresar y necesitan ser vividas de otra manera. Así, partía

3 Jordi es profesor de Geografía e Historia en un Instituto de Canovelles – Catalunya y la clase que él lleva y forma parte de esta investigación es un Primero de Bachillerato. La etapa de negociación y acceso al campo que se relata forma parte de la tesis que realiza la doctoranda Roxana Hormazábal Fajardo.

4 Respetando plenamente la diferenciación sexual, hacemos la aclaración de que, en este texto, usaremos el genérico para referirnos a masculino y femenino, solo con el fin de no recargar la lectura.

5 En este contexto, entendemos camino como la concepción de método de M. Zambrano (1989:19): “Un Método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece, pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse en él, dentro de él. Un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo”.

el real deseo de compartir su espacio educativo conmigo, no sólo por su implicación en la investigación sino también como una forma de complementar lo que narraba de su experiencia en el aula.

Por otra parte, la negociación con el instituto significó una comunicación mediada por documentos institucionales: cartas de presentación, respuestas foliadas y protocolo ético; lo que generó un replanteamiento en el modo de expresar el estudio. Los canales burocráticos dificultaron la transmisión de la esencia de la investigación. Surge así la necesidad de hallar una forma de escritura que represente la sensibilidad del proyecto y que responda a la rigidez de la Dirección. La tensión que aquella formalidad me generaba quedó confirmada en la reunión con Jordi y parte del equipo directivo. Las preocupaciones giraban en torno a resguardar la buena imagen del centro y a asumir la presencia de alguien externo en las aulas. La aceptación se produjo cuando logramos transmitir que el interés eran las clases de Jordi.

Finalmente, vino la presentación frente a la clase que Jordi había elegido para la observación y que tenían conocimiento de mi llegada. Ante mi presencia, los percibí tranquilos y silenciosos; se les veía cómodos y colaborativos para con la investigación.

Una etapa con matices coloridos y grises, solturas y tensiones, confianzas y desconfianzas, de intuiciones y riesgos que fueron fructíferos. Habíamos cruzado la puerta del aula y ya estábamos ahí, pudiendo observar y relacionándonos con lo que sucedía en la intimidad de la clase.

Observar -y vivir- la clase con Esther⁶

Abriendo la puerta del aula de P3, me encuentro con Esther y sus niños. Ha comenzado mi etapa de observación.

Conocer lo que ocurre en su clase y cómo esta maestra desarrolla y expande sus saberes pedagógicos, se convierte en una de las cuestiones que mueven mi inquietud investigativa. ¿Cómo despliega Esther el saber de su experiencia con los niños? ¿Cómo se relaciona con esos saberes? ¿Qué puedo descubrir en los haceres y saberes de Esther para transferirlos a la formación inicial de los estudiantes universitarios?... Al ingresar al campo, estas preguntas que inicialmente me resonaban, adquieren ahora nuevas significaciones.

Si bien existen situaciones que pueden ser investigadas a través de entrevistas, análisis de documentos, informaciones escritas u orales, hay fenómenos y escenarios que requieren para su comprensión de la observación directa. Son aquellos *imponderables de la vida real y el comportamiento diario* a los que hace referencia Malinowski, B. (2007:38) que dan cuenta y explican por ejemplo, la importancia que tiene para Esther el saludo matinal; nombrar a cada uno por su nombre; escuchar atentamente lo que dicen; dar tiempo a quien lo necesite.

⁶ Esther es una maestra de Educación infantil de una escuela de La Garriga - Barcelona. Tiene a su cargo 24 alumnos de P3, 13 niñas y 11 niños. La presente investigación está a cargo de la Profesora Susana Orozco Martínez.

Dada su relevancia para la obtención de información, la observación participante adquiere identidad propia y se define a partir de: observar metódica y sistemáticamente lo que sucede en los distintos momentos de la vida educativa, social y cultural de un grupo; y participar en el sentido de actuar como lo hacen los distintos miembros de una comunidad (Guber, R., 2012).

*“Llego el primer día y observo que los niños a medida que arriban al aula van a sentarse a un rincón formando un círculo. Esther me invita diciéndome que me siente dentro del mismo, ya que soy parte de la situación”*⁷.

Esta escena, señala el camino y el lugar que la maestra me asigna dentro del aula. Se vuelve significativa al demostrar que no basta realizar una buena negociación de entrada al campo, si la misma no viene acompañada de un acogimiento y aceptación de la investigadora. Aceptación que implica compartir lo que sucede en el aula y estar dispuesta a interrogar a esa realidad. Dentro de las aulas existe un dentro y un afuera, el de los incluidos y el de los excluidos. Pero, ¿qué significa estar dentro o fuera?, ¿cómo se pertenece (o no) a esa realidad áulica especial? Formar parte del grupo implica, quizás para Esther, vivir y estar en un entramado de tareas donde la investigadora desempeña roles como una nativa, integrándose a una lógica que, aunque no es propia, se introduce paulatinamente (Guber, 2012).

Desde las primeras observaciones advertí una circularidad en las actividades. Se comenzaba y terminaba la mañana de la misma manera. Inicio y final son similares, corresponden a un ritual matutino al que solo viviendo en el grupo se le puede dotar del sentido educativo. Esta rutinización⁸ me generaba cierta inquietud ya que no lograba ver vestigio alguno dónde detener la mirada, siempre a la espera de “*un incidente clave*” (Wilcox, 2007:100) que hablara por sí mismo y que diera pistas para el estudio. La lectura del diario de campo posibilita el reconocimiento y el significado de esas rutinas, como acciones que van imprimiéndose en los niños a modo de conocimiento y comprensión del mundo que les rodea. Conocimiento que, en forma de juego, pone en el centro de la conversación la vida y la experiencia de estos infantes, sus pensamientos e ideas a través de historias que contar. El valor que Esther le da al lenguaje⁹ y al pensamiento se refleja en las actividades que propone. Experiencias y palabras están presentes en su quehacer diario. Hay tiempo para todos, se respeta el ritmo de cada uno, ayuda “regalándoles” algunas palabras para que sean ellos los encargados de llenar de sentido al discurso que desean exteriorizar.

“La experiencia de campo suele relatarse como un conjunto de casualidades que respeta un hilo argumental.” (Guber, 2012:62). Palabras, experiencias y reflexión, tres ejes en los que insiste la maestra. Tres puntales alrededor de los cuales los aprendizajes adquieren sentido. Salir a ver el tiempo que hace hoy implica para estos niños, describir los mensajes que la naturaleza les envía, y descubrir así el significado de esas nubes grisáceas, o el porqué de la nieve en el pico de la montaña cercana.

7 Anotaciones del diario de campo (curso 2012-2013). En la versión original se mantienen en lengua catalana, pero para facilitar la lectura han sido traducidas al castellano.

8 Rutinización en el sentido de acto o práctica realizada de manera repetitiva.

9 “Mediante el lenguaje descubrimos nuestras experiencias interiores, del mismo modo que podemos decir que mediante las experiencias descubrimos las palabras a las que parecen pertenecer” (Van Manen, 2003:13).

Impregnada de lo acontecido en el aula, tomo mi tiempo para repensar lo vivido para poder traspasar la realidad acontecida a una forma de pensamiento y expresión que posibilite, a otros, un acercamiento a lo que está ocurriendo en esta escuela. Acercamiento posible gracias a la escritura, a la narración, a un *contar historias*¹⁰. Así, me marchó a casa con la disposición de continuar repensando una parte del proceso indagativo, me preparo para mi encuentro con la escritura.

Escribir como re-contar: La experiencia con Francesc¹¹

Sacando del bolso el cuaderno rojo, empiezo a ver todos los trozos de papel que hay en él. Cada uno de ellos recoge algo significativo que viví en la escuela. Algunos son comentarios escritos por los niños, otros fueron escritos tan rápidamente que apenas se alcanzan a leer con claridad. Con todo ello, emerge la compleja tarea de narrar lo acaecido en el aula.

El diario de campo me permitió un seguimiento fiel a lo cotidiano que, poco a poco, se fue renegociando no sólo con Francesc, sino con cada uno de los niños de la clase. Si bien es cierto que las anotaciones iniciales incomodaban al grupo, al tiempo, fueron convirtiéndose en una mediación viva que permitió interrogar la realidad desde otro prisma. “Emma, ¿por qué no anotas esto?”; “¡Acuérdete de escribir lo que estamos haciendo ahora, que para nosotros y para Francesc es importante!”; “¿Qué has escrito de lo que ha pasado entre Rubén y Edgar?”; “¿No vas a sacar tu libreta roja para tomar notas y aprender de nosotros?”¹². De este modo, en la aproximación a la realidad viva, no he recogido un conjunto de elementos por separado, sino una manera de verlos, comprenderlos y vivirlos. En otras palabras, he tratado con los discursos sobre ellos (Aguirre, 1997). Discursos siempre condicionados por la cultura del grupo-clase. Es la narratividad la que, posteriormente, me permite construir, reconstruir, y, en cierto modo, reinventar, lo que memoria e imaginación han ido creando como parte del proceso indagativo (Van Manen, 2003).

Poner conciencia en la escritura es dar un paso más a lo experimentado. Es un conjunto de idas y venidas en el espacio y tiempo, pero también una herramienta de fácil pervisión si no somos cautelosas. A pesar de que el relatar es una facultad casi tan natural como el lenguaje en el ser humano, algunos relatos pueden tener en conjunto una carga de segundas intenciones que distorsionan la realidad observada (Hammersley y Atkinson, 2001). Como medida de prevención, la devolución de algunas anotaciones de campo, transcripción de entrevistas y escritos posteriores a la observación, permitieron que Francesc retomara sus vivencias y aquellas prácticas educativas confrontándolo a través de una lectura de sí.

10 Tomamos ese contar historias, como “instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana” (Bruner, 2013).

11 Francesc es un maestro de tercer ciclo de Educación Primaria de la escuela pública catalana Bàrkeno. Es el referente del grupo-clase con el que se realiza el estudio. Su modo de plantear los aprendizajes es a través de la vida (dentro y fuera del aula). Sus prácticas educativas se mueven bajo tres ejes: (a) la relación de cada niño consigo mismo (y de él consigo mismo como maestro), (b) la relación con los compañeros y compañeras (y de él con el grupo de niños); (c) la relación que mantienen con el entorno, y en consecuencia, con el mundo. Esta investigación está enmarcada en la tesis de la doctoranda Emma Quiles Fernández.

12 Anotaciones del diario de campo (curso 2010-2011). En la versión original se mantienen en lengua catalana, pero para facilitar la lectura han sido traducidas al castellano.

Al escribir, hacemos referencia a escenas que ya no están presentes, ni para nosotras como investigadoras, ni para el maestro, y precisamente este componente narrativo es el que nos ayuda a mantener lo que conocemos como “*eficacia representativa a distancia*” (Bruner, 2013:134). En una escena de clase, Francesc solicitó la lectura del diario de campo de esa jornada. En motivo de su ausencia, algunos niños habían empezado a alterarse con la maestra sustituta y, el modo que se le ocurrió trabajar esa situación fue realizando una lectura compartida del diario de campo. En una asamblea se evidenció que la escritura, aparentemente estática, seguía abriendo posibilidades para el trabajo en el aula (Hermosilla, 2011). Los estudiantes conversaron acerca de sí mismos, de los compañeros y de mí como investigadoras. “*¡Lo que apuntas, parece un esqueleto de lo que pasa!*”; “*Ahora que lo pienso, es verdad que Aitana había dicho esto*”; “*Creo que igual estaría bien hablar con Queral para explicarle que nos pusimos nerviosos al no estar Francesc*”; “*¿Cómo se fue Queral a su casa después de estar con nosotros?*”; “*¡Pues sí que escribes, nunca lo hubiera imaginado! Estos somos nosotros*”; “*A mí me gusta leerme porque como tengo poca memoria así sé lo que dije*”. Hay determinados propósitos a los cuales los diarios de investigación pueden ser de especial utilidad: para los períodos críticos y para revisar lo sucedido promoviendo una reflexión conjunta (Woods, 1987). Una reflexión que parte de una escritura en movimiento, de una escritura con idas y venidas, reconfiguraciones y subjetividades; pero que también alberga un proceso íntimo y de soledad (Barley, 2004).

Por otro lado, el cultivo de la escritura, lo abordo considerando dos focos: una captación que imprime *el aquí y el ahora* (el presente de la clase), y una apertura a lo que nace más allá del propio relato (el después, tomando preocupaciones como investigadora dadas de ese estar fuera de). Y en este dinamismo de roles, recae el cuestionamiento de *desde dónde y para qué escribo*. En el proceso de escribir las historias, observo que “*la escritura es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente, por la lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas*” (Zambrano, 1934). Disposición, acogimiento y conmoción, forman parte de mi devenir narrativo; un devenir que, cada vez, está emergiendo con más fuerza en la que ahora es la escritura final del estudio con Francesc.

Por lo tanto, acceder al campo indagativo con Jordi, realizar las observaciones de aula con Esther, e iniciar la escritura de la mano de Francesc, hace que nos replanteemos como investigadoras no sólo nuestros enfoques epistemológicos, metodológicos y estratégicos, sino también *aspectos vivenciales* (Porres, 2012) ligados a los propios tránsitos que estamos viviendo como maestras, investigadoras y personas.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Á. (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Barley, N. (2004). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- Bateson, M. C. (2004). *Como yo los veía. Margaret Mead y Gregory Bateson recordados por su hija*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Gadamer, H. G. (1988). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goetz, J.P & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2011). *La etnografía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hermosilla, P. (2011). Tesis doctoral. *De viva voz. Estudio de una clase magistral en la universidad. Relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia*.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Malinowski, B. (2007). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Días Rada, Á.: *Lecturas de antropología para educadores*. (21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Porres, Alfred. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H.; et al. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. (pp. 95-121). Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1934). Por qué se escribe. *Revista de Occidente*, 44, 318-325.

Etnografías radiofónicas: la interculturalidad en el aula

Marta Fernández Vázquez, UCM-Universidad Antonio de Nebrija, Asociación Pukllasunchis, Cusco (Perú),
martafernandezvazquez@gmail.com

La Radio como instrumento pedagógico intercultural

El trabajo trata de reflexionar epistemológicamente sobre una forma concreta de práctica etnográfica aplicada al proyecto educativo peruano, “Sischakunaq Pukllaynin. La Radio en las escuelas rurales andinas” de la Asociación Pukllasunchis. Lo que se propone es una reflexión sobre la vinculación de dicha práctica con la investigación acción participativa y más concretamente con la llamada “etnografía en colaboración”, sobre su capacidad para la co-teorización científica y sobre su poder en el aprendizaje de la ciudadanía.

Comenzaremos diciendo que el proyecto que aquí analizamos nace bajo el amparo de la Asociación Pukllasunchis quien lleva trabajando desde los años 80 en defensa de la educación intercultural bilingüe en la ciudad de Cuzco. Su proyecto de radio, “Sisichakunaq Pukllaynin” (“El juego de las hormiguitas” traducido literalmente al castellano), nació en el año 2003 vinculado con un claro objetivo de transformación social que apueste por una educación intercultural que fortalezca la identidad, los valores y los conocimientos culturales indígenas. En la práctica esto se materializa con la producción y emisión de programas de radio hechos en colaboración con la escuela pública y cuyo fin es incluirlos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a modo de herramienta de reflexión intercultural.

Se trata de un proyecto fundamentado en tres grandes pilares: la etnografía, la radio y la escuela. La importancia del uso del medio radiofónico no puede explicarse sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proyecto. Como bien señalan tanto AMARC (Asociación Mundial de Radios Comunitarias) como la propia ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica), la radio es un medio de comunicación, más aun si hablamos de radios comunitarias, que se identifica fácilmente con la transformación social, la participación ciudadana y es pensado como espacio de libertad. Es, además, el único medio de comunicación formal existente en la mayoría de las comunidades

participantes. Por otro lado, el proyecto opta por el marco de la escuela porque ésta es pensada como un espacio capaz de cuestionar sus propios paradigmas buscando la reelaboración conceptual que permita tanto enriquecer la esencia cultural y cognoscitiva indígena como aprehender nuevos conocimientos y lógicas culturales. Es, en definitiva, un proyecto que trata de revertir una situación tan normalizada en la que los miembros de la población civil son considerados “usuarios-escucha” y no verdaderos productores o “usuarios-críticos”. Para ello se plantea crear instrumentos pedagógicos interculturales en forma de programas de radio. Su posterior emisión está a su vez orientada a que sean herramientas que fomenten la participación de niños, niñas y de la comunidad educativa en general.

El tercer elemento fundamental es la etnografía entendida como un espacio crítico a través del cual, todos los participantes del proyecto, crean conjuntamente nuevas construcciones teóricas. En palabras del propio Clifford diremos que, esta propuesta, concibe la etnografía como *una negociación constructiva que involucra al menos dos, y usualmente más, sujetos conscientes y políticamente significativos. Los paradigmas de la experiencia y la interpretación están cediendo paso a los paradigmas discursivos del dialogo y la polifonía* (Clifford, 1988: 41). Para mostrar de qué modo esta negociación etnográfica se vuelve una práctica real, a continuación detallaremos las características básicas de nuestro trabajo.

El proyecto del que hablamos, lleva desarrollándose ininterrumpidamente durante ya casi una década y siempre en colaboración con unas veinte comunidades y escuelas indígenas quechuas. Todas ellas se sitúan en los Andes del sur, concretamente en la región Cusco del Perú. Estas comunidades se reparten geográficamente en tres pisos altitudinales llegando a trabajar con algunas situadas hasta en los 4000 metros de altura. Esta circunstancia provoca que dichas comunidades se encuentren dispersas en el territorio y a incluso 4 o 5 horas de viaje desde la ciudad de Cusco lo que significa que muchos de sus habitantes no conozcan la ciudad. Esta característica, dota de mayor interés al uso de la radio y la posibilidad que ésta ofrece al enfrentar programas de distintas escuelas, ya sean lejanas o cercanas, rurales o urbanas, pero siempre identificadas como una misma “comunidad imaginada”. Un elemento muy importante si tenemos en cuenta cuáles son los objetivos de la experiencia.

El proceso comienza con el trabajo del equipo de investigación. Éste está compuesto por tres investigadores bilingües quechua-castellano, encargados de realizar un informe etnográfico sobre un aspecto determinado que la comunidad en cuestión haya escogido como tema principal a tratar. Hasta el momento se han realizado ya más de 300 informes, de temática muy variada, la cual, insistentemente, viene elegida por la comunidad educativa (maestros, padres, madres y estudiantes normalmente). Esto hace que tengamos programas sobre historias míticas como “la historia de la laguna Winku Qucha”, sobre aspectos relacionados con la agricultura como “el cultivo de la arveja” o con el mundo animal como “el origen de las llamas”. Esto sólo por poner algunos de los muchos ejemplos con los que contamos. Finalizado el informe se pasa al equipo pedagógico quien debe transformarlo en una breve reseña pedagógica en la que deben precisar qué conceptos deben aparecer en los programas teniendo en cuenta las características de los estudiantes y el objetivo del programa en cuestión dado que cada día de la semana tiene un objetivo concreto. Esta reseña será la que oriente posteriormente al equipo de producción encargado de elaborar un guion literario radiofónico, en

quechua y castellano, listo para grabarse, editarse y emitirse. A continuación facilitamos un breve esquema ilustrativo del desarrollo del procedimiento:

Equipo de investigación etnográfica

Equipo pedagógico

Equipo de producción y edición

Emisión diaria

Los programas se emiten por dos radios comerciales y seis comunales, todas ellas, en mayor o menor medida, de alcance regional. Su emisión es diaria y dado que uno de los compromisos de participación del proyecto es que se escuche en el aula, se pacta una hora común para todas las escuelas participantes. Normalmente esto sucede a primera hora de la mañana. Además, el diseño está pensado para que cada día de la semana tenga un objetivo distinto respetando una misma temática:

- Lunes: programas escritos y grabados directamente por la escuela protagonista de la semana y responsable del tema a tratar.
- Martes: cuentos, mitos y leyendas en quechua o castellano.
- Miércoles: concepto curricular andino en quechua.
- Jueves: situaciones comunicativas en castellano.
- Viernes: presentación central de la temática elegida por la comunidad en quechua o castellano.

Como ya hemos dicho, la emisión tiene como objetivo fundamental la producción e incorporación de los programas radiofónicos al proceso enseñanza-aprendizaje para que éstos den paso a un espacio de reflexión intercultural. Por ello su duración nunca sobrepasa los 15 minutos porque, como decimos, escuchar no es el fin sino el comienzo.

La etnografía como diálogo

Lo que en este momento queremos rescatar es precisamente esta última mención, el fin último del proyecto: el uso del material radiofónico, creado etnográficamente, como herramienta pedagógica de aplicación en el aula y cuya capacidad es la de provocar la reflexión conjunta acerca de la educación intercultural bilingüe. Por ello, aunque ya partíamos teóricamente de considerar la etnografía como algo más que un texto escrito o un método para recoger datos, el proyecto nos lo lleva demostrando en la práctica 10 años. La finalidad es el espacio de discusión que se genera en el aula a partir de la escucha del programa diario, es decir, el espacio de aprendizaje intercultural y no una clásica monografía.

La etnografía aparece concebida como un espacio crítico en el cual los antropólogos y nuestros interlocutores podemos participar conjuntamente en la co-teorización de nuevas construcciones

analíticas. La experiencia del proyecto mencionado utiliza la práctica etnográfica como una negociación constructiva que involucra a las comunidades altoandinas participantes de manera consciente y políticamente significativa. De un lado porque la elección de la temática, es decir, del modo a través del cual la comunidad decida presentarse al exterior, se elige desde la comunidad. También la lengua en la que se grabará y por último, y más importante, porque el espacio de diálogo que se genera después es gestionado con plena autonomía. Son los paradigmas del diálogo y la polifonía a los que hacíamos referencia con anterioridad. La etnografía es capaz de concebir el campo, o el aula en este caso, como un espacio idóneo en el que crear conceptualizaciones a partir de relaciones intersubjetivas (Dumont, 1992) y es que para el proyecto, el informe etnográfico, el guion literario y el programa grabado no son tan relevantes como las dinámicas que se generan a partir de ellos. Es esta última idea la que nos permite hablar de co-teorización *como la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores* (Rappaport, 2007:204)

Ahora bien, si la etnografía es capaz de crear consensuadamente nuevas construcciones teóricas, ¿cuáles pueden ser las consecuencias de ello y cuál nuestra responsabilidad como investigadores? Si, como defendemos, la investigación etnográfica es capaz de crear discursos, experiencias y prácticas relacionadas con el aprendizaje de la ciudadanía participativa, parece necesario analizar el papel que juega dicha etnografía como productora de un nuevo contexto en el que determinadas herramientas no formales se insertan en un contexto educativo formal. Nuestra experiencia nos demuestra las innumerables posibilidades que la “etnografía polifónica” nos ofrece. Sin embargo, nuestro trabajo cotidiano y las decisiones que en él se van tomando, nos obligan a reflexionar sobre cuál es el papel que jugamos como investigadores en un contexto en el que la etnografía se vincula deliberadamente con la transformación social. Este tipo de propuestas conllevan, de manera irremediable, la apertura de nuevas inquietudes que esperamos puedan llegar a transformarse en verdaderas innovaciones conceptuales y metodológicas.

Uno de nuestros desafíos más recurrentes es aquel que el diálogo de saberes nos plantea. Introducir lógicas comunitarias a través de la radio en un currículo escolar institucionalmente establecido nos hace preguntarnos sobre los peligros de la traducción y el control editorial de los programas que se emiten. La más evidente, y tantas veces nombrada en los manuales metodológicos, es la traducir el quechua y el castellano. Sin embargo, dadas las características del proyecto, nos encontramos con muchas otras dificultades añadidas. Semana tras semanas constatamos como la lógica del formato radial a la que estamos acostumbrados es contradicha, sobre todo estéticamente, de manera constante por los comuneros, sobre todo cuando ellos son los encargados de producir el programa. Y sin embargo, constatamos al mismo tiempo cómo dichos programas son los que cuentan con mayor audiencia. Del mismo modo habría que profundizar en aquellos aspectos que vinculan las relaciones entre las representaciones mentales frente a los distintos códigos sonoros.

Como vemos, el equipo del proyecto, a pesar del rigor etnográfico deseado, piensa y da respuestas a problemas como el de la traducción lingüística, la búsqueda de un diálogo simétrico entre saberes, la apropiación de un medio de comunicación y sus contradicciones estéticas, etc. Por ello, debemos plantearnos qué es lo que hacemos en el campo y cuál es el potencial de la etnografía en

colaboración. Hasta el día de hoy nos esforzamos por defender una práctica que deliberada y explícitamente enfatice la colaboración en cada punto del proceso etnográfico, en este caso aplicado a un proyecto concreto, pero somos conscientes de que esto no es suficiente. Es imprescindible e incluso irresponsable no preguntarse por los riesgos y contradicciones que pueden conllevar enfoques de este tipo. Lo es para la propia coherencia de nuestro trabajo y para la propia epistemología de la “etnografía en colaboración”. Del mismo modo que el proyecto radiofónico es un excelente ejemplo, a nuestro parecer, de este tipo de práctica etnográfica, no debemos olvidar que se trata de un proyecto orientado explícitamente a la transformación social y en el que la etnografía tiene un papel importante en la propia construcción y significación de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Asociación Pukllasunchis. Proyecto radio con niños y niñas. Cusco, Perú. Disponible en: <http://www.pukllasunchis.org/>
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dumont, JP (1992). *The headman and I: ambiguity and ambivalence in the fieldworking experience*. Prospect Heights, Illinois: Waveland.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método campo y reflexividad*. Buenos aires: Siglo XXI
- Ramos, AR. (1992). Sobre la utilidad social del conocimiento antropológico. En: *Antropológicas*, 3: 51-59
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. En: *Revista Colombiana de Antropología*, 43:197-229.
- Vasco Uribe, LG. (1983). Algunas reflexiones epistemológicas sobre el uso del método etnográfico en el trabajo de campo. En: *Boletín de Antropología*, 5:17-19.

Evaluando políticas públicas educativas etnográficamente: reflexiones metodológicas

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, Universidad Veracruzana, lupitamendoza.zuany@gmail.com

Introducción

En este trabajo se aborda una reflexión metodológica sobre la evaluación de políticas públicas educativas, concretamente la educación indígena en México, desde una perspectiva etnográfica y de la antropología de las políticas públicas que la propia autora llevo a cabo en coordinación con una colega antropóloga. Parte de la experiencia de la elaboración de una evaluación de políticas educativas en el subsistema indígena, a encargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México titulada “Evaluación integral, participativa y de política pública en la educación indígena desarrollada en las entidades federativas”. La evaluación dio prioridad a dar voz a los sujetos educativos que protagonizan un cambio sustantivo en las políticas educativas para los pueblos indígenas. Se pudo conocer la percepción de profesores, estudiantes, madres y padres de familia, etc. sobre su implementación y la interpretación que se hace las mismas. La etnografía de políticas públicas para su evaluación no es común en el contexto mexicano, y la justificación de llevar a cabo una aproximación etnográfica para “evaluar” implica resaltar la importancia de recuperar los sujetos educativos de “base” para resignificar las políticas a partir del reconocimiento y valoración de lo “público” y recuperar insumos cualitativos para su consolidación o replanteamiento.

Algunas implicaciones metodológicas sobre las que hemos reflexionado durante y después de llevar a cabo la evaluación que serán expuestas en esta comunicación, mismas que se refieren a: 1. el estigma de la evaluación y el posicionamiento ético político de los investigadores, y 2. la relación entre etnografía e investigación evaluativa ante la preeminencia de lo cuantitativo. Antes nos adentraremos en el sentido que le hemos atribuido a las políticas públicas desde la antropología y en el proceso etnográfico.

Locus de enunciación, proceso etnográfico y antecedentes

La evaluación que se llevó a cabo constituye un insumo fundamentalmente cualitativo, generado a partir de un enfoque etnográfico y participativo sobre las políticas públicas diseñadas e implementadas por la Dirección General de Educación Indígena en las entidades federativas. Por su naturaleza cualitativa, constituye un análisis fundamental y también complementario a los numerosos estudios y evaluaciones de corte cuantitativo que ya se han llevado a cabo a propósito de las tareas llevadas a cabo por esta Dirección. Su diseño implicó consideraciones epistemológicas y metodológicas diferenciadas a aquellas que fundamentan las evaluaciones cuantitativas, como la participación de los sujetos a través de la incorporación de sus voces, percepciones y aportaciones para su análisis en los textos y reportes finales. Sus aportes no se fundamentan en los aspectos “objetivables” y generalizables tradicionalmente adjudicados a las investigaciones de corte cuantitativo. Esta evaluación tiene mayor peso como proveedora de testimonios y sentidos intersubjetivos tejidos con relación al dato empírico y articulados con los sentidos propios de quien analiza. El resultado es una mirada profunda hacia la política pública con el fin de generar insumos para reorientar, fortalecer y/o generar nuevas políticas en el ámbito de la educación para los pueblos indígenas.

La evaluación tiene como parte de su fundamento teórico y metodológico a la antropología de educación y de las políticas públicas. Por ello, concebimos a las políticas públicas educativas como procesos políticos e ideológicos no neutrales, como fenómenos que pueden ser leídos como textos culturales, como mecanismos de clasificación y construcción de sujetos – maestros, indígenas, estudiantes, migrantes, etc. –, como narrativas del presente que muestran paradigmas innovadores, etc. Asimismo, las políticas se consideran codificaciones de normas y valores que articulan principios organizadores de la sociedad a través de modelos, guías de comportamientos, etc., que conforman la historia y la cultura de la sociedad en que se generan.

Para ello, es preciso resaltar que nos apartarnos de la idea de política pública neutra, objetiva, generalizable, anónima e impersonal, de la idea de la objetivación y universalización de la toma de decisiones que esconde lo subjetivo e ideológico de las mismas, así como de la idea de las políticas públicas como un producto de un proceso lineal, para acercarnos a la idea de la política pública como un proceso complejo y multisituado.

Las potencialidades de este tipo de evaluaciones radican en la posibilidad de combinar el nivel micro con el macro, de “localizar” procesos nacionales y globales en espacios de influencia y procesos de política pública de la DGEI; asimismo, permite concebir las políticas como objeto de análisis y no como premisas incuestionables para proceder a analizar 1) las perspectivas predominantes en sus discursos, 2) las prácticas de los sujetos “destinatarios” relacionadas con dichas políticas, 3) el cuerpo de conocimientos y sistemas que regulan las prácticas de intervención de las instituciones, 4) los sistemas alternativos y nuevas narrativas que emergen localmente, 5) los transcripts ocultos y públicos de las políticas, 6) no sólo el funcionamiento de las políticas, sino cómo se logra el éxito, qué interpretaciones de la política son producidas y cómo se sostienen localmente, y 7) cómo se gestan comunidades interpretativas de las políticas para la traducción de intereses entre actores. También posibilita la ubicación de las problemáticas atendidas por las políticas de la Dirección en marcos políticos y culturales específicos.

La participación en el proceso de políticas públicas hace posible su carácter público (Cabrero Mendoza, 2000), y posibilita también trascender el mero carácter gubernamental de la misma. Por ello, ha sido fundamental que la evaluación recupere los testimonios de los sujetos (autoridades educativas y comunitarias, docentes, estudiantes, padres, madres, intendentes, actores de la sociedad civil, etc.) y así lograr que la evaluación de la política sea coherente con su naturaleza pública y, en segundo lugar, recupere las necesidades localmente percibidas, además de las metas abstractas de las instituciones. En este sentido, también los actores educativos locales y estatales se erigen como hacedores de política pública.

Como antecedente de esta evaluación entre finales de 2011 y principios de 2012 realizamos un diagnóstico con personal que trabaja en la DGEI ubicada en México, para conocer su propuesta de política pública actual, con miras a la evaluación a nivel nacional. Entendíamos que era fundamental analizar las actividades que desarrolla el personal que trabaja en la DGEI para el cumplimiento de sus objetivos y de sus políticas, así como las condiciones institucionales que las dificultan y potencian, a partir de las percepciones de ellos mismos.

Dicho ejercicio tuvo tres objetivos diferentes; primero, ser antesala para la misma definición de las preguntas que iban a guiar la presente evaluación – especialmente para entender el sentido que los actores de la DGEI le estaban otorgando a sus políticas.

En segundo lugar, que sus resultados pudieran ser un insumo para determinar una potencial reorientación y/o modificación de estrategias de organización institucional; un potencial fortalecimiento de áreas, formas y contextos exitosos; y/o un diagnóstico y/o estudio sobre aspectos que muestran riesgos y/o áreas de oportunidad en distintas áreas, programas, procesos de toma de decisión, etc. Entendemos que los procesos de política pública dependen en gran medida de las concepciones, prácticas y contextos en que se desenvuelven los sujetos que participan en su diseño, implementación, evaluación y la definición de agendas. Los tomadores de decisiones pueden concebirse como un equipo exento de la necesidad de someterse a procesos de auto-reflexión y auto-diagnóstico de sus propias concepciones, prácticas y contextos institucionales. Sin embargo, ellos constituyen un equipo cuyas decisiones impactan profunda y significativamente la implementación de políticas en niveles estatales, municipales y locales, por lo que en el ejercicio de su responsabilidad conllevan la realización de este tipo de reflexiones diagnósticas para determinar acciones que fortalezcan o reconduzcan procesos.

En tercer lugar, el diagnóstico realizado nos interesó para poder contrastar la distancia que hay entre la enunciación de la política pública y las acciones que los funcionarios públicos ponen en marcha y, los diferentes niveles de resignificación que adquiere en los diferentes actores (desde los directores de educación indígena de los estados y sus funcionarios, hasta los estudiantes y las madres y padres de familia en el escenario local).

Para la evaluación, se llevó a cabo trabajo de campo etnográfico en cinco estados de la República Mexicana, en regiones rurales e indígenas donde se ubican escuelas del subsistema indígena en educación primaria. El acceso a las escuelas y los actores fue mediado por la autorización de las autoridades educativas estatales para nuestra entrada con el objetivo claramente expresado: evaluar

las políticas educativas indagando con los sujetos que las gozan o las padecen. Fundamentalmente consistió en la realización de entrevistas a profundidad con maestros, estudiantes y padres de familia, así como con autoridades educativas regionales y estatales, sobre sus percepciones sobre políticas que son diseñadas a nivel federal y que son aplicadas en contextos socio-políticos muy diferenciados. Se hizo también observación en escuelas y aulas para indagar sobre prácticas docentes en relación al uso de lenguas indígenas y la pertinencia y abordaje de contenidos locales que contextualizaran el currículo.

Un equipo numeroso de trabajadores de campo contó con guías de entrevistas y de observación adaptadas de estado en estado para profundizar en aspectos singulares de cada uno. Se elaboraron productos de evaluación por estado que posteriormente se analizaron comparativamente para generar conclusiones a nivel nacional. El propósito fundamental fue producir un insumo para los diseñadores de política educativa, quienes nos encomendaron esta evaluación.

El estigma de la evaluación y del posicionamiento

La palabra evaluación conlleva una carga política muy significativa en el contexto mexicano. Esto sin duda genera suspicacia entre los sujetos educativos que participan expresando sus percepciones sobre las políticas educativas. Evaluar las políticas educativas implica para los sujetos ser evaluados como implementadores. En este sentido, sus aportaciones están mediadas por una dicotomía entre externar su conocimiento o desconocimiento sobre las mismas, sus opiniones positivas o negativas sobre su pertinencia desde su experiencia en las aulas, en los contextos sociales, económicos, políticos y culturales donde llevan a cabo su labor docente, su acompañamiento a sus hijos, su propia experiencia escolar como estudiantes, y aportar o no retroalimentación a dichas políticas con base en su confianza en la posibilidad de que sea tomado en cuenta. Inclusive, para el acceso a las instituciones educativas y los sujetos educativos se enfatizó el carácter etnográfico, y no estrictamente evaluativo, de la investigación.

Evaluar también conlleva para los sujetos educativos en general generar juicios de valor precisos sobre la utilidad, pertinencia, etc., por parte de quienes sistematizan, analizan y presentar los resultados. Esto generó del lado de las investigadoras una reticencia a presentar juicios, y por otro lado a que a partir de las voces de los sujetos educativos se observe la diversidad de percepciones sobre las políticas atendiendo a las posiciones desde las cuales se expresan. Esto sin duda representa un reto para las investigadoras, que al adentrarse al mundo de las evaluaciones, deben encontrar nuevas formas de expresar resultados, de apuntar a conclusiones que sean útiles para la clase política.

Los investigadores como sujetos políticos imprimen a sus productos un posicionamiento ético y político que si bien no siempre es explícito, se “lee” a lo largo y ancho de su texto. La producción de una evaluación de corte etnográfico se distingue por su carácter intersubjetivo, y por lo tanto, presenta una multiplicidad de posicionamientos. Sin embargo, considero que es preciso explicitar que el investigador no es un sujeto neutral y que su posicionamiento está presente desde el mismo planteamiento de objetivos, guías de entrevista y observación, definición de categorías y análisis de datos.

Como académicos, nuestro despliegue como sujetos políticos puede ser una situación complicada. El activismo político-académico no es bienvenido en todos los contextos académicos. Por otra parte, en el mejor de los casos, quienes nos encomiendan la realización de evaluaciones pueden esperar una posición “objetiva” y neutral que garantice la seriedad del estudio.

La relación entre etnografía e investigación evaluativa ante la preeminencia de lo cuantitativo

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el plan de trabajo 2007-2014 de la Dirección de Evaluación de Escuelas visualiza a evaluación que realice la DEE considerará dos enfoques fundamentales: el de gran escala o extensivo y el de pequeña escala o de profundidad; bajo el primero se desarrollarán estudios que permitirán caracterizaciones generales de las variables que se aborden a través de ellos, mientras que el segundo se orientará principalmente a la profundización en temas específicos (INEE).

El INEE expresa la complementariedad de ambos enfoques y la necesidad de abordar la evaluación desde ambos para lograr su integralidad. Sin embargo, su importancia aún está subordinada a lo cuantitativo, que constituye el principal referente para tomadores de decisiones. Este tipo de estudios de pequeña escala, donde se ubicarían los de naturaleza etnográfica, sólo alimentan “en alguna medida la toma de decisiones” y nutren la gran escala:

Las evaluaciones de pequeña escala por su parte, responden a varios propósitos: lograr un conocimiento más profundo de los aspectos estudiados de manera inevitablemente superficial en los estudios de gran escala; aplicar técnicas más apropiadas para la aprehensión de fenómenos difícilmente observables en estudios de gran escala; rescatar, en última instancia, la singularidad de la vida escolar, particularmente en casos relevantes para la política educativa: escuelas indígenas, telesecundarias con malos y buenos resultados, etcétera. Aunque los hallazgos de estos estudios no serán generalizables, el conocimiento a profundidad que reporten permitirá alimentar en alguna medida la toma de decisiones y nutrirá los acercamientos posteriores de gran escala que se realicen (INEE).

Desde mi perspectiva como autora de una evaluación, y por el encargo expreso de la Secretaría de Educación Pública, el principal destinatario de los resultados son los tomadores de decisiones y diseñadores de políticas públicas a nivel federal y estatal. ¿Cómo romper o retar la perspectiva de estos sujetos respecto a la naturaleza cuantitativa de las evaluaciones? ¿De qué manera un conjunto de datos cualitativos analizados y sistematizados pueden constituir insumos para la redefinición de políticas? ¿Cómo replantear la misma naturaleza de una evaluación que no presenta conclusiones generalizables sino que muestra la diversidad de percepciones sobre las políticas educativas y la multiplicidad de visiones sobre la orientación deseable de las mismas?

La etnografía permite complejizar a partir de la misma complejidad de lo emitido por las voces de los sujetos educativos, permite nombrar (aunque sea con nombres ficticios) y caracterizar a quienes participan como entrevistados, pone a los sujetos en el centro de la evaluación. Esto nos acerca en

algún sentido a una práctica de participación en el proceso de políticas públicas, con información densa, narrativa, intersubjetivo, y analítica desde una perspectiva emic.

El vínculo entre etnografía y evaluación transgrede la idea de que las conclusiones evaluativas emergen del autor del documento. También dota de centralidad a los sujetos educativos al presentar la evaluación que los mismos hacen de la política a través de fragmentos de entrevistas, por ejemplo. Evaluar desde el sujeto, o mejor dicho que el sujeto evalúe al darle la voz y el espacio en el documento, ha sido la intención de la evaluación de corte etnográfico de la cual formé parte.

En devoluciones de resultados, la exposición de un análisis que no generaliza, que no globaliza, que no califica de forma determinante, que no provee recetas homogéneas para coadyuvar a lograr una política educativa que satisfaga las necesidades y demandas de todos, ha causado extrañeza. Los tomadores de decisiones se muestran reticentes ante datos empíricos densos que evidencian la complejidad de las problemáticas, casos que muestran la diversidad de necesidades, demandas y contextos y que cuestionan la generalidad de las propias políticas, descripciones de la pobre implementación ya sea por desconocimiento, incompreensión y/o desacuerdo.

Un documento de corte evaluativo que proporcione descripciones densas y un análisis de corte cualitativo puede ser extenso y, en términos prácticos, poco factible de ser leído por políticos, hacedores e implementadores de políticas públicas. ¿Cómo generar documentos asequibles, leíbles, concisos, que incidan de forma concreta en el diseño y replanteamiento de políticas públicas? Un reto del etnógrafo que se involucra en el campo de la evaluación es el de generar documentos que presenten datos significativos y hasta cierto punto representativos, que den evidencia empírica que sustente las conclusiones y recomendaciones, que persuada del valor de las voces de los sujetos educativos que experimentan la implementación de las políticas como retroalimentadores.

Referencias bibliográficas

Cabrero Mendoza, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. En: Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*, IX (2), 189-229.

INEE. Dirección de Evaluación de Escuelas. Plan de trabajo 2007-2014. http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_oficiales/2006/Plan_maestro/Anexos/anexo_c.pdf

Wedel, J. R. (1995). Toward an Anthropology of Public Policy. *ANNALS, AAPSS*, 600: 30-51.

Wedel, J. R. y Feldman G. (2005). Why an anthropology of public policy? *Anthropology Today*, febrero: 1-2.

Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas

María Fernanda Moscoso. UNIR, maria.moscoso@unir.net

Introducción

Hemos naturalizado que los niños son sujetos del futuro. Pocas veces preguntamos cuál es el pasado de alguien de 8 años y si lo hacemos, es porque intentamos encontrar hitos subjetivos (traumas, accidentes, etc.) que expliquen, desde una perspectiva casi siempre psicologista, alguna tipo de circunstancia excepcional. En el trabajo que se presenta a continuación, me planteo llevar a cabo una breve exposición de las posibilidades que ofrecen las (auto) biografías para recoger el pasado de los niños y las niñas. Aquí entiendo que el pasado es un conjunto de discursos que son (auto) biográficos y que aluden a hechos o circunstancias que ya sucedieron y que tienen lugar en contextos determinados que requieren ser explicitados: los discursos son tanto productos de situaciones sociales como unas prácticas situadas social e históricamente (García, 2000). Esto, a su vez, se relaciona con varias cuestiones de carácter metodológico de las cuales en este trabajo se presentarán dos que considero de mayor peso y que desarrollaré a continuación: la primera hace referencia al vínculo que se establece entre la persona que pregunta y quien responde (la situación de entrevista) y la segunda, a las condiciones de formación de los discursos.

La situación de entrevista

La entrevista como técnica de investigación contiene, en la misma raíz de su existencia, imposiciones (Jociles, 2005/2006), es decir, imposturas. Las hay que son “fundacionales”, es decir, que se encuentran en las mismas raíces del ejercicio. Las otras afloran y es posible, en esa medida, podarlas, darles una forma y cuidarlas.

En una relación de entrevista suceden varias cosas. En primer lugar, habría que considerar que la entrevista no es una técnica “aséptica” de levantamiento de información. La entrevista es una relación social (Bourdieu, 1999) que genera consecuencias sobre los resultados obtenidos. Las

interacciones sociales se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales. En consecuencia, si las relaciones sociales generan efectos, las entrevistas también lo hacen. Por tanto, asumir que una relación de entrevista es llana y limpia es un espejismo. Más bien, se trataría de un tipo de intrusión siempre un poco arbitraria que está en el origen del intercambio: quien pregunta inicia el juego y establece las reglas.

Por tanto, si -como señala Jociles (2005/2006)- es común que el “entrevistador” imponga al “entrevistado” contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, “perspectivas”, periodizaciones, etc., habría que preguntarse o plantearse lo siguiente: ¿es inevitable “imponer”? y más aún, ¿qué sucede cuando se investiga con niños y niñas? En este apartado me gustaría referirme brevemente a las implicaciones de llevar a cabo trabajo de campo con niños y niñas.

En general, existen dos tendencias para abordar estas investigaciones (Punch, 2002: 322). La primera asume que son diametralmente diferentes a los adultos y la segunda, que son iguales. Como es evidente, la posición que se toma a la hora de trabajar con ellos/ellas influye en la selección de los métodos y el tipo de acercamiento que se lleva a cabo. La idea de que la investigación con niños es completamente diferente a la que se desarrolla con los adultos descansa en una concepción que los minimiza o minusvalora: se asume que son seres “carentes” (memoria, lenguaje, subjetividad, atención, experiencias...) y que las técnicas de investigación utilizadas en la sociología o la antropología son inaplicables (Boyden y Ennew, 1997; Woodhead, 1998). La segunda posición (Alderson, 1995; James, Jenks y Prout, 1998; Morrow, 1999) sostiene que es posible hablar de un punto de vista infantil pues la infancia, considerada como una etapa que se ha dejado en el pasado, es común a todos y todas. Se piensa que las categorías utilizadas para entender el mundo adulto pueden trasladarse sin ningún inconveniente al mundo de los niños.

Se pueden señalar varias cosas a este respecto. En primer lugar, que el hecho de que todos hayamos atravesado por la infancia no implica que por eso conozcamos los mundos infantiles y las formas diversas y variadas de ser niños. Del mismo modo, el que una mujer “investigue” a otra mujer no implica de modo mecánico que una conozca de modo “más verdadero” lo que la otra pueda expresar o transmitir. Existe una infinidad de variables que nos distancian o acercan más allá del género (etnicidad, nacionalidad, clase social, oficio, edad...). En segundo lugar, pensar en términos de un niño universal es insostenible en la medida en que la niñez es una construcción social que varía a lo largo del espacio y el tiempo. Y en tercer lugar, asumir que niños y niñas son seres “carentes” representa un modo de infravalorarlos y, por supuesto, de invisibilizarlos como actores sociales.

Mi propuesta es partir de un punto intermedio, es decir, de la idea de que el trabajo con niños y niñas es diferente y similar, por así decirlo, al que se efectúa con los adultos. En efecto, si se sostiene la idea de que la relación de entrevista es asimétrica, tendría que considerarse además que si quien pregunta es una adulta y quien responde es un niño, la asimetría se refuerza. Existe una doble asimetría social. En tanto interrogadora, no sólo es la investigadora quien elabora las preguntas y establece las reglas, sino que ocupa una posición “de poder” en función de la diferencia de edad. En consecuencia, investigar con niños implica aceptar que no es lo mismo que hacerlo con adultos. El adultocentrismo cruza las relaciones de entrevista puesto que todo adulto ocupa, por el mero hecho de serlo, una posición definida en el marco de una relación asimétrica con los niños. Los niños y niñas no son iguales a los adultos, no se encuentran situados en las mismas posiciones. En suma, ni es imposible investigar con niñas y niños ni es admisible que se los infravalore. Desde esta perspectiva, aquí

se sostiene que niños y niñas son agentes sociales que construyen mundos sociales particulares, prácticas, códigos, pero no son seres inaccesibles cuyas producciones son incomprensibles.

Si entrevistar a niños y niñas implica asumir que se trata de agentes/ actores sociales y que el acercamiento a ellos ha de considerar sus particularidades, ¿qué supone, además, plantearnos reconstruir sus historias de vida? Este reto apenas ha sido considerado en las últimas décadas (Honig, Leu y Nissen, 1996: 20) pues en la gama de entrevistas que forman parte de la “investigación de/con niños” (Kinderforschung), la entrevista (auto) biográfica¹ no es únicamente la variante más “abierta”, sino que también es la única técnica de conversación que se refiere a toda una trayectoria de vida, es decir, al pasado.

Es común la idea de que llevar a cabo un acercamiento biográfico a la vida de niños y niñas es más complicado que hacerlo con adultos. Se argumenta que la edad de los sujetos pone en cuestionamiento sus “competencias” para contar sus experiencias y recuerdos. Al contrario que los adultos, las niñas son pocas veces preguntadas acerca de su pasado, sus recuerdos o sobre sus vidas. Más bien, es frecuente establecer interrogantes sobre su futuro -¿qué quieres ser cuando seas grande?-. A los adultos, en cambio, se nos interroga con frecuencia sobre experiencias pasadas.

Por lo señalado, la ejecución de entrevistas (auto) biográficas dirigidas a niñas y niños supone un interés por visibilizar las experiencias de actores sociales que normalmente no son tenidos en cuenta en las “narraciones dominantes” o son tratados a través de un cúmulo de prejuicios. Sin embargo, la intención no basta. En realidad, la voluntad no lleva por sí sola a que tal situación se produzca, y no tenerlo en cuenta conlleva el riesgo de provocar una réplica del propio discurso en el acto mismo a través del cual se busca recuperar los discursos de los niños.

La “recuperación” del punto de vista de los niños debería merecer el mismo tratamiento que el que se propone con respecto a los adultos, esto es, la generación de un proceso de ruptura con el conocimiento de “sentido común” a través la llamada “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, 1975). Esto supone hacer el esfuerzo por tomar “en serio” las palabras de los entrevistados y, por otro, intentar distanciarse de ellas: esta doble actitud se impone tanto por la obligación de no renunciar a las ventajas que proporciona la posición de exterioridad, como por las expectativas de conocimiento que abre la puesta en evidencia de las diferencias de puntos de vista con respecto a la biografía relatada.

Intentar ponerse “mentalmente en su lugar” (Bourdieu, 1999) es procurar un entendimiento de las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales cuyos efectos se ejercen sobre el conjunto de la categoría de la que forman parte los entrevistados, aquí los niños, y de los condicionamientos inseparablemente psíquicos y sociales vinculados a su posición y su trayectorias particulares en el espacio social. Se trataría de una forma de ejercicio espiritual.

¹ Las entrevistas (auto) biográficas fueron desarrolladas en Alemania por Fritz Schütze (1976) y terminaron convertidas en una técnica paradigmática en el área de la investigación biográfica.

Las condiciones de formación de los discursos (auto) biográficos

No se puede olvidar que las reconstrucciones verbales del pasado, es decir, los discursos (auto) biográficos existen en un juego con otros discursos que representan otras perspectivas sobre los mismos asuntos. Estos diversos puntos de vista se pueden sobreponer, coincidir o contraponerse. El caso es que los unos se relacionan con los otros formando “el espacio de puntos de vista” (Bourdieu, 1999a).

Pazos considera que la aproximación narrativista a través de la cual se suele manejar e interpretar dichos discursos consiste en partir de la idea de que la intencionalidad del hablante está subsumida en un solo proyecto:

Toda enunciación –las situaciones, las posiciones como agente social, la intencionalidad que la constituye como sujeto– convergería, entonces, en una actividad (de habla) definida exclusivamente como “escritura” de yoes-personajes. Su enunciación sería así subsumida en un proyecto de síntesis autobiográfica; como si la dialéctica discursiva, y la dialéctica de los discursos con la realidad (de los pasados y del presente) se orientara hacia un “pacto autobiográfico”, hacia la constitución de una unidad “autor-narrador-personaje” (Pazos, 2004: 54).

Al identificarse autor y narrador de modo incuestionable, se pierden otras dimensiones de análisis. Se argumentan varios motivos para defender lo anterior, de los cuales tomaré aquí uno: el autor del discurso puede adoptar, cuando narra, perspectivas diversas. No es, por decirlo de alguna manera, un autor único: el autor, en tanto que habla, debería presentarse en los análisis siempre como sujeto de enunciación más que como narrador (Pazos, 2004:55). Una niña que expone sus vivencias no lo hace en desconexión de aquellos que lo rodean. Sus perspectivas sobre las cosas están conectadas con otras perspectivas. La memoria es social. Existe una conexión entre los puntos de vista. Los discursos están relacionados unos con otros, es decir, son intersubjetivos (Schütz, 1972, 1979; Schütz y Luckmann 1977) y esto no se reduce a la interacción cara a cara, sino a todas las dimensiones de la vida social.

Oscar Lewis (1982), en su famoso y polémico trabajo *Los hijos de Sánchez*, llevó a cabo una reconstrucción polifónica, esto es, con múltiples voces autobiográficas, de la vida de una familia. Representaba una propuesta muy concreta y atractiva: la elaboración de autobiografías múltiples y cruzadas. Con relación a lo anterior, se ha de recordar que una de las críticas principales (Aceves, 1994) que se le ha hecho a Lewis es la ausencia de un contexto en sus análisis que permitiese reconstruir las condiciones sociales y culturales en que se originan esos puntos de vista. Su concepto de la pobreza se convierte en una esencia autocontenida y externa a las relaciones sociales y a las prácticas. Por tanto, si queremos aplicar (auto) biografías en nuestras prácticas etnográficas con niños y niñas², una posibilidad es desarrollar una aproximación a sus relatos biográfico individuales mediante relatos de vida cruzados situados en contexto a los que llamaré “microcampos”. Los

² La entrevista biográfica con niños los confronta a una situación en la que se ven obligados a reflexionar sobre ciertas cuestiones de su pasado, cosa que exige una serie de “precauciones” debido precisamente a que no están acostumbrados a ello.

relatos forman parte de un campo, es decir que se cruzan con otros puntos de vista, aquellos con los cuales los niños se relacionan en la vida cotidiana. Eso quiere decir para Pazos (2004), quien utiliza al concepto de Bourdieu de campo sólo metafóricamente, que la labor consiste en intentar demostrar que los discursos se construyen en relación a otros discursos dentro de un espacio que es social y cognitivo. Se trataría de conexiones estructurales entre distintas perspectivas en torno a problemáticas comunes, lo cual no se puede entender mientras no se tenga en cuenta las posiciones y las trayectorias sociales, así como las relaciones mutuas de los agentes sociales que mantienen esos puntos de vista. Ahora bien, la noción de campo a la que se recurre en este artículo³ es menos compleja que la propuesta por Pazos, puesto que no recupera para el análisis relaciones de encuentro o competencia entre los agentes sociales⁴ ni restablece los puntos de vista de todos los sujetos de las enunciaciones. Se trata más bien de un microcampo. Se trataría de retomar los datos pertinentes de la trayectoria y las posiciones de las niñas y niños y, por otro, conectar éstos con otros discursos en torno a las mismas cosas. Ahora bien, en términos metodológicos, esto supone que si bien la experiencia de los niños puede ser valorada e incluso ser representada narrativamente de modo distinto por los diferentes niños, también lo puede ser la selección de los hitos biográficos.

Por lo señalado, la reconstrucción de la experiencia pasada de los niños y la recuperación de sus hitos biográficos a través de entrevistas (auto) biográficas supone hacer el esfuerzo por construir una noción del sujeto cuyo sentido social no viene dado únicamente por el futuro que supuestamente le espera, sino también por su lugar en el pasado. Desde mi perspectiva, es preciso configurar una mirada crítica que consiste, entre otras cosas, en procurar un entendimiento de las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales cuyos efectos se ejercen sobre el conjunto de la categoría de la que forman parte las niñas y los niños, y de los condicionamientos sociales vinculados a su posición y su trayectorias particulares en el espacio social; en la generación de un proceso de ruptura con el conocimiento de sentido común a través del despertar de la vigilancia epistemológica y en la intención de no imponer contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, perspectivas o periodizaciones adultocéntricas.

3 Esta propuesta está basada en una investigación concreta cuyos resultados se pueden encontrar en el libro “Autobiografía para uso de los pájaros: infancia, memoria y migración” (Moscoso: 2013)

4 Labor que supera los propósitos y las posibilidades del estudio referido.

Referencias bibliográficas

- Aceves Lozano, V. (1994). *Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida*. Versión corregida de la presentación hecha el 30 de septiembre en el Coloquio "Oscar Lewis y la cultura de la pobreza en Tepito". Dirección General de Culturas Populares/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México
- Alderson, P. (1995). *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. Ilford: Barnardor's.
- Bourdieu, P. (1975). *El oficio del sociólogo*. España: Siglo XXI
- _____ (1999). *La miseria del mundo*. España: Akal
- Boyden, J. y Ennew, J. (eds.) (1997). *Children in Focus: A Manual for Experiential Learning in Participatory Research with Children*. Estocolmo: Rädda Barnen
- García, J. L. (2000). Informar y narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. *Revista de Antropología Social*, N° 9, pp. 75-4
- Honig, M., Leu, H. y Nissen, U. (1996) *Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster*. En: Honig, M., Leu, H. y Nissen, U. (eds.), *Kinder und Kindheit*. Weinheim & München: Juventa, pp. 9-29
- James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press
- Jociles, M. (2005/2006). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Revista de Antropología Portuguesa*, 22-23, pp. 9-40
- Lewis, O. (1962). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Grijalbo
- Moscoso, M. (2013) *Biografía para uso de los pájaros: memoria, infancia y migración*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Pazos, A. (2004/2004). Narrativa y Subjetividad. A propósito de Lisa, una "niña española". *Revista de Antropología Social*, 13, pp.49-96
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, Vol. 9, n. 3, pp.321-341
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós
- _____ y Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. En: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung*. München, pp. 159-260
- Woodhead, M. (1998). *Children's Perspectives on their Working Lives: A Participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Philippines, El Salvador and Nicaragua*. Estocolmo: Radda Bärnen

Reconstrucción de Sentidos en torno a nuestro Proceso Etnográfico.

Experiencia y Saber en la Formación de Educadores

Patricia A. Gabbarini, Universidad Nacional de Córdoba Argentina, pgabbarini@gmail.com

Resumen

Este trabajo da cuenta de mi participación en dos proyectos de investigación relacionados¹, y los particulares vínculos que emergen entre sus miembros como investigadoras y docentes interesadas por los saberes de la experiencia en la formación del profesorado.

Me propongo narrar el proceso etnográfico desarrollado desde mi proyecto de investigación doctoral, que pretende indagar la relación experiencia-saber en la formación inicial de educadores. Para llevarlo a cabo, estudio: a) los saberes de experiencia de dos formadoras que reflexionan grupalmente sobre su práctica, b) su incidencia en las mediaciones para configurar la clase como experiencia formativa, y c) su vinculación con la continuidad o ruptura entre contenido-forma. Se profundiza en la especificidad de los saberes de las formadoras en la enseñanza del oficio, ya que en la misma se tensan las prácticas docentes en su doble sentido: como objeto de conocimiento y como campo de intervención.

Metodológicamente, la perspectiva de investigación es cualitativa-interpretativa, con aportes de la Etnografía y la Socio-antropología, la Investigación Biográfico-narrativa, y la Fenomenología Hermenéutica, en un estudio de caso desde dos escalas, intersubjetiva: grupo de autoformación, y subjetiva-individual: dos profesoras en sus clases del profesorado. La comunicación focaliza en la narración de mi proceso etnográfico, y la particular articulación de estas perspectivas cualitativas en el trabajo de campo: partir de las **observaciones** y registro etnográfico en profundidad de las

1 Proyecto de Investigación: “El saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del Profesorado: estudios de casos” (ref: EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ahora Ministerio de Economía y Competitividad) para el período 2011-2014. Investigador Principal: Dr. J. Contreras Domingo.

Proyecto de Tesis Doctoral: “Experiencia y Saber en la Formación Inicial de Educadores. Saberes, Prácticas Docentes y Reflexividad en dos profesoras de Formación del Profesorado”. Mgter. Patricia Gabbarini, becaria Erasmus Mundus, Director: Dr. J. Contreras Domingo. Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”, Universidad de Barcelona.

clases de las formadoras y sesiones del grupo de auto-reflexión en el que participan. La observación como punto de encuentro con el mundo de las profesoras, para mantener **conversaciones reflexivas** de lo acontecido en las clases o en el grupo de autoformación, identificando en los registros de esa práctica compartida los episodios significativos e incidentes críticos para indagarlos desde la mirada de la formadora y la investigadora. Así la observación no se propone separada de la entrevista². **Entrevistas a modo de conversaciones reflexivas:** permiten la manifestación de pensamientos, sentidos y sentimientos de las formadoras acerca del fenómeno indagado, desarrollando una relación conversacional –investigadora y colaboradora– sobre el significado de la experiencia. En su relación con la **observación**, busca crear un espacio de confianza para hablar de esa práctica compartida en la que hemos participado, como la relación pensante sobre el acontecer de la clase, recuperando núcleos de sentidos que emergen de la lectura y relectura de los registros, y que nos permite indagar los saberes de experiencia de las formadoras. El trabajo de campo se va redefiniendo desde las singularidades de cada situación y la trayectoria vital y profesional de cada profesora, configurando un entramado de categorías sociales que sostienen la conversación en búsqueda de núcleos temáticos, hilos de sentido que en su desarrollo darán lugar a categorías analíticas emergentes. Lugar de encuentro entre ser y saber de formadoras e investigadora, sostenidas desde la concepción de educación y enseñanza como “hacer algo **con** otros”, como acontecimiento ético y apertura a la alteridad.

El relato de la propia experiencia de investigación educativa en su estado de avance, me permite objetivar esta dialéctica observación-conversación reflexiva y las re-significaciones metodológicas y epistemológicas que el propio proceso etnográfico me genera acerca de las concepciones educativas y el problema objeto de indagación. Proceso reflexivo de sucesivas construcciones entre trabajo de campo y trabajo conceptual que busca reconstruir “lo no documentado”, los saberes de experiencia de las formadoras, desde la recuperación de “lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica (Rockwell, 2009).

El inicio de nuestra relación investigativa...Travesía e historias enlazadas

La inquietud por un tema de investigación nunca es ingenua, obran en ella las historias de personas e instituciones en las que se fueron tejiendo las singulares relaciones de la investigadora con la realidad y un campo de conocimiento. En mi caso, llego a la Universitat de Barcelona con mi trayectoria profesional-laboral como profesora formadora e investigadora en el Practicum de la UNC³. Me integro al Grupo de Reflexión y Autoformación⁴ en el cual se está iniciando un nuevo proyecto de investigación, de modo que mis preocupaciones por profundizar en la formación de educadores, encontraron un ámbito fértil de intercambio, así fue tomando cuerpo mi proyecto de doctorado. Mi trabajo de campo se inicia casi sin darme cuenta con mi ingreso al Grupo, en él

² El Trabajo de campo se completa con relatos de vida, memorias de experiencias, diario de investigación, consulta a documentos curriculares e institucionales, producciones de los estudiantes.

³ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. FFyH. Cátedra: “Práctica Docente y Residencias”.

⁴ Grupo autoconvocado y coordinado por mi director de Tesis, integrado por seis profesoras de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, concretamente en el grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social; también participan becarios desde sus propios proyectos doctorales.

vivencio continuidades y rupturas con mis modos de ser profesora e investigadora, y encuentro nuevas perspectivas para pensar e indagar acerca de mis preocupaciones sustantivas en la formación y la reflexión sobre la experiencia. Allí encontré lo que yo llamé “un giro de sentido” para pensar la enseñanza y las relaciones educativas, y para investigar la experiencia educativa, lo que supone “*adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos*” (Contreras, y Pérez de Lara, 2010:45).

El ingreso al grupo fue movilizante, sentía alegría, expectativa e incertidumbre por integrarme a un grupo con una historia que me precedía. En el transcurso de sus sesiones, desde la escucha activa pude encontrar momentos propicios para aportar mis visiones acerca de los temas que centraban la reflexión. Al tiempo que conversábamos con mi director sobre las posibles profesoras del grupo con quienes realizar mi trabajo de campo, pues me interesaba analizar las relaciones entre sus prácticas reflexivas en el grupo y sus prácticas docentes.

La selección de las dos profesoras colaboradoras se basó en criterios simple y por redes (Goetz y LeCompte, 1988), o de muestra homogénea (Goodson y Sikes, 2001) pues necesitaba contar con docentes que compartieran unas determinadas experiencias y conjunto de atributos; participar en el Grupo facilitó el contacto con ellas. Así se definió observar a Asun y Montse en sus clases del profesorado⁵.

La compleja casuística que desencadena el momento de iniciar una relación de investigación, especialmente el proceso de contacto, negociación y acceso al campo, ha sido tratada por varios autores (Clandinin y Conelly, 2000; Goodson y Sikes, 2001; Rockwell, 2009). Ingresar a una institución educativa para captar los sentidos que las personas otorgan a sus acontecimientos cotidianos, requiere de mí como investigadora un esfuerzo de desdoblamiento, reflexividad y apertura a múltiples registros para estar atenta y con receptividad activa a pistas e indicios que expresan las reacciones de “los otros”⁶ frente a mi presencia. Demanda tiempo y una especial sensibilidad tendiente a la co-construcción de una relación de confianza, que permita crear las condiciones para una *investigación colaborativa* constituida sobre la base de una *unidad narrativa compartida* que requiere de una relación intensa. Relación que necesita ser construida como una *comunidad de atención mutua*, donde todos los participantes se vean a sí mismos como miembros con propósitos compartidos. Y demanda de la investigadora suspensión de juicios, atención flotante y categorización diferida. (Conelly y Clandinin, 1995).

En el primer encuentro con Asun y Montse he vivenciado la tensión entre el deseo de crear confianza mutua y sentirme extranjera. Trato de explicarles mi estudio desde el lugar de formadora, expreso mis deseos de aprender e indagar *con* ellas, y de *acompañarnos* en la búsqueda de sentidos que orientan nuestras preocupaciones como formadoras de maestros. Ambas se muestran motivadas a iniciar esta travesía, y expresan sus condiciones como términos del acuerdo.

5 Concretamente, he observado las clases de Asun en la asignatura Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva en la carrera de Educación Infantil, y a Montse en sus clases de Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y de la Actividad Docente, en el grado de Educación Primaria. Facultad de Formación del Profesorado, UB.

6 Respeto plenamente la diferenciación sexual, pero aclaro que en este texto usaré el genérico para referirme a masculino y femenino, sólo con el fin de no recargar la lectura.

Observar y con-vivir en el grupo y en las aulas

En febrero de 2012, inicio la observación y registro etnográfico a dos escalas que se resignifican mutuamente: *subjetiva-individual*, -las clases de Asun y Montse-; y *a escala intersubjetiva-grupal: observación participante y registro de las sesiones quincenales del Grupo de Autoformación y Reflexión en el que participan ambas profesoras*. De ellas recupero el proceso de autoexploración del grupo de profesores acerca de las “claves pedagógicas” que sostienen y orientan sus prácticas formativas: relatan escenas, momentos, situaciones en las que tienen algo que explorar, y la “tensión” que viven frente a ciertas dificultades en el despliegue de esas claves. Montse narra episodios de cierta resistencia en algunos estudiantes frente a su propuesta de evaluación, que demanda implicación personal en la construcción del propio proyecto docente, y la exigencia de una nota objetiva como indicador de su eficacia, pues ellos han pagado una tasa y quieren ver resultados cuantificables. Asun relata la dificultad y el tiempo que se necesita para sostener una propuesta con eje en la relación Ser y Saber: tiempos institucionales y tiempos subjetivos de cada estudiante entran en conflicto. El relato, la escucha y las preguntas de los otros, les permiten objetivar las razones que operan en tales tensiones, y comparten la búsqueda de alternativas. A su vez, observo las resonancias de estas reflexiones grupales en las clases de las profesoras y en sus modos de crear condiciones para el acompañamiento, las mediaciones que realizan para pensar con los estudiantes estas tensiones institucionales y personales, y pensarse como maestros en relación a ellas.

A escala *subjetiva* observo las clases de ambas profesoras durante el curso 2011-2012. Al ingresar a la vida en sus aulas, vivencio nuevamente los dilemas epistemológicos y éticos propios del trabajo de campo (Rockwell, 2009; Eissner, 1988; Hamersley y Atkinson, 1994) Las certezas de lecturas y prácticas etnográficas en mi trayectoria me abandonan, al encontrarme en un espacio conocido (el aula universitaria) y nuevo a la vez (el aula de Asun y Montse en la UB). Intento captar la singularidad de lo cotidiano y de *interferir lo menos posible*, sabiendo que *siempre seré extranjera en sus clases*. El esfuerzo inicial de atención para observar, leer y escuchar todo, fue dando lugar a la conciencia de que siempre observamos desde nuestros filtros experienciales y categoriales previos, y con ello aprender a mirar en lo fragmentario y recurrente, indicios que permitan luego reconstruir los sentidos de los sujetos.

Las profesoras me presentan a los estudiantes, yo les expreso mis deseos de compartir experiencias y pre-ocupaciones acerca de una tarea que nos convoca a todos: la enseñanza, la relación con los niños y cómo formarnos para ello. Aclaro que los registros y grabaciones estarán a su disposición.

Las clases de Asun se disponen espacialmente en círculo, favoreciendo el diálogo cara a cara para indagar el sentido de la educación inclusiva desde las experiencias educativas representadas en diferentes recursos. El proceso es una espiral que va de la vivencia de los estudiantes, a la experiencia, los saberes que pueden emerger del pensar la experiencia, y su relación con los conocimientos teóricos. Me sorprende la forma en que Asun pone palabra a la experiencia, cómo transparenta con su ejemplo este movimiento: experiencia-palabra-pensamiento. Crea un clima de confianza y respeta el tiempo de cada quien. A través de la conversación entrama un relato conjunto que permite pensarse como maestros, apoyados en la escritura de su diario personal. Desde el primer día Asun

me integra en sus clases, me otorga la palabra para entrelazar mis resonancias de la experiencia compartida en el relato conjunto.

En las clases de Montse, la disposición espacial varía según la propuesta de trabajo: en algunas más expositivas -con apoyo de power point- los estudiantes están sentados unos tras otros, en otras están en círculo para conversar y socializar producciones de los pequeños grupos. El proceso parte de la biografía escolar de los estudiantes, focaliza en el análisis de propuestas de enseñanza, el libro de texto y las actividades, se aborda la programación de la enseñanza desde la perspectiva de currículum integrado, poniendo en el centro la creación del propio proyecto docente de cada estudiante, desde las preguntas “¿qué maestro quiero ser?” “¿qué aula quiero tener?” Me sorprende el modo en que Montse acompaña a los estudiantes: desde la elaboración de una propuesta de enseñanza (PECI)⁷, va incorporando distintos recursos que permiten el abordaje crítico de los contenidos buscando alternativas a la enseñanza tradicional. Me integra en el acompañamiento de los pequeños grupos y en momentos de socialización y plenarios, recuperando mi experiencia y la de mis hijas en propuestas de escuela nueva.

Al finalizar cada clase mantenemos una *conversación informal* con las profesoras acerca de lo acontecido. Ellas valoran estos encuentros pues favorecen otra mirada de sus prácticas y el acompañamiento para reflexionar sobre la progresión de sus clases en el marco de sus propuestas.

Uno de los logros más significativos de este período investigativo ha sido la creación y cultivo de una relación personal entre *investigadora y formadoras*, la co-construcción de un marco referencial compartido, que otorgó confianza y disipó poco a poco los fantasmas de la evaluación ligada a la observación.

Con-versar con Asun y Montse: una práctica de pensamiento en relación...

En el segundo semestre de 2012, me aboco a la lectura y re-lectura de registros observacionales y grabaciones de clases, para descubrir hilos de sentidos y ejes de significación en las propuestas metodológicas de ambas profesoras, reconociendo en el acontecer de la práctica incidentes críticos y núcleos de problematización para llevar a las conversaciones. Este proceso me permite re-construir una representación de sus propuestas como movimiento en espiral cuyo eje epistemológico-metodológico es la relación Ser y Saber, Experiencia y Saber en la formación de educadores; procurando transparentar las relaciones entre los propósitos e intencionalidades de la profesora y los particulares modos de concreción-realización en sus prácticas docentes, a través de recursos metodológicos que favorecen la disponibilidad necesaria en los estudiantes para vivirse y pensarse como maestros. Las profesoras abordan la experiencia en progresivas aproximaciones, desde anécdotas de la biografía escolar de los estudiantes, la experiencia en películas y documentales, las prácticas de los estudiantes en las escuelas, la experiencia de niños en proyectos de trabajo, las visitas de especialistas, maestras y niños, y sus relaciones con aportes teóricos.

⁷ Propuesta de Enseñanza de Currículum Integrado.

Las Conversaciones reflexivas individuales se desarrollan con cada profesora entre 2012 y 2013. Si bien se inician desde núcleos de sentido que yo pongo a disposición para pensar la experiencia compartida, las profesoras entran en los mismos con resonancias de su participación en el grupo de *autoformación* (escala intersubjetiva), ellas recuperan reflexiones en el grupo y relacionan con situaciones de sus clases. Valorizan el grupo como lugar privilegiado de producción intersubjetiva para poner palabra a la experiencia y relacionar el pensamiento con la teoría. A su vez, Montse y Asun llevan al grupo nuestra experiencia de relación formadora-investigadora, reflexionan sobre la importancia de “la otra” que acompaña en las clases y la riqueza de conversar y pensar en torno a ellas.

En el transcurso de las conversaciones sostenidas en las categorías sociales de investigadora y colaboradoras, surgen nuevos núcleos de sentido, con modos singulares de expresión-significación en cada una. Ante mi pregunta “qué es lo que sostiene su hacer, de dónde les vienen los saberes valiosos para intervenir acompañando sin sustituir a los estudiantes”, las profesoras remiten a su experiencia de relación con personas y su propia experiencia de relación con el saber. Esto conduce a profundizar en *la propia trayectoria vital y profesional-laboral*, fuente de saber y significación de los saberes de la experiencia.

En las conversaciones emergen cuestiones educativas sustanciales de la formación de educadores, para “volverlas a pensar” desde su presentación en las historias vividas por las profesoras y estudiantes, donde adquieren sentido y se encarnan las preguntas pedagógicas fundantes que suelen desarrollarse de modo abstracto en la literatura de referencia disciplinar. Desde estas historias que pretendo narrar, se puede pensar la relación entre el *lugar de Formador* y el *lugar de Maestro*: cómo habitamos el lugar de formador, cuál es la especificidad del mismo, qué saberes y mediaciones nos demanda la formación para orientar otros modos de habitar el lugar de maestro en nuestros estudiantes. La tensión entre estos lugares y su modo de habitarlos, se resuelve en el acompañamiento de las formadoras poniendo en juego su *trayectoria vital y profesional-laboral*. Tensan escenarios y trayectorias, espacios y tiempos de los sujetos de la formación, y a la vez conjugan la *relación Forma-Contenido*. El hilo conductor de sus Prácticas es partir de la problematización de sus biografías escolares, creando contextos de diálogo que promuevan el paso de un espacio intersubjetivo-grupal a un espacio subjetivo-individual que permita a los estudiantes asumir la pregunta por el sentido educativo de ciertas prácticas escolarizadas de su biografía.

Del trabajo de campo recupero los siguientes temas (Van Manen, 2003) para explorar y profundizar desde aportes teóricos pertinentes, en la búsqueda de categorías analíticas: el Lugar de Formador y el Lugar de Maestro. Saberes y trayectorias vital y profesional laboral, su especificidad. El lugar del conocimiento disciplinar en la formación docente para deconstruir la cultura escolarizada del enseñar y aprender. Saberes y relación con el saber. Relación educativa y alteridad: autoridad, relación saber-poder y evaluación.

Para finalizar, quisiera enfatizar que la propia experiencia de conversación con las formadoras, configuró un modo de investigar con ellas, otorgando nuevos sentidos a este “con”. El propósito de mi investigación es “documentar lo no documentado” los saberes de las profesoras, desde el pensamiento pedagógico que genera la relación con la experiencia de alteridad en la vivencia de

la investigación. Un pensar acerca de lo que esa relación genera en nosotras como formadoras e investigadoras, como experiencia de transformación de una misma en la relación pensante con la otra. Este relato de mi práctica investigativa con Asun y Montse, ha devuelto imágenes de mi historia para atribuir nuevos sentidos a la investigación educativa como una *experiencia de relación viva*, enlazando los sentidos de habitar el lugar de formadora desde una actitud investigativa y asumir el *lugar de investigadora* como una *experiencia formativa*.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J. Déjame que te cuente (pp. 11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *La Experiencia y la Investigación Educativa*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps) *Investigar la Experiencia Educativa*, pp 21-86. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1988). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001): *Doing Live History Research*.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books.

Reconstrucción etnográfica para identificar la importancia de la Inteligencia Emocional en la construcción de aprendizajes socio-históricos de los estudiantes de Pedagogía en la UPN

Carmen Margarita Pérez Aguilar, Universidad Pedagógica Nacional, cmperez@upn.mx

Necesidad de la construcción etnográfica para la comprensión del objeto

El objeto de la presente investigación lo constituyen las habilidades emocionales que los estudiantes ponen en juego para la construcción de aprendizajes; reconociendo que esas habilidades pueden constituir la posibilidad para moderar o regular los efectos de las habilidades cognitivas en la consecución de aprendizajes. (Fernández-Berrocal, Extremera, 2003, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

El interés por conocer la incidencia de la inteligencia emocional en el aula, parte de compartir la crítica al concepto del Coeficiente intelectual y la concepción de que la persona inteligente es la que obtiene mayor éxito académico y profesional; de lo que se asume la inteligencia emocional como una alternativa a esta visión.

Este concepto se abordará desde el modelo de Salovey y Mayer llamado modelo de habilidades, el cual se centra en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. (Fernández y Extremera, 2002)

Así, se concibe la inteligencia emocional (I.E.) como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey, 1997). Un problema para abordar el objeto, es que hasta ahora el estudio sobre el impacto de la IE en la construcción de aprendizajes, se realiza desde tres posturas y sus respectivos procedimientos diferentes de evaluación:

Una que se basa en el uso de instrumentos de medición: cuestionarios y autoinformes, con los que se obtiene una medida de Inteligencia Emocional percibida.

Otra postura se basa en instrumentos de valoración y opinión externa (evaluación 360°), en ellos se solicita a profesor y compañeros de clase que nos proporcionen información sobre la forma de interacción social de un estudiante específico y la manera en que maneja sus emociones, enfrenta conflictos y situaciones de estrés, ponderando las habilidades interpersonales, pero con poca posibilidad de valorar las intrapersonales.

Estas dos posturas, aunque brindan información valiosa, pueden estar sesgadas desde la persona que evalúa o se autoevalúa, por su propia percepción o por su interés por brindar una imagen positiva de sí misma.

Finalmente, la postura que evalúa las habilidades emocionales a través de medidas de ejecución, en las que se enfrenta al estudiante con tareas emocionales y se evalúa la forma en que resuelve los problemas y la pertinencia de su estrategia de solución, comparando sus respuestas con objetivos y criterios de puntuación predeterminados (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Esta postura brinda información orientada a conocer la inteligencia emocional “real”; no obstante aún es insuficiente para identificar la presencia de las habilidades emocionales en los procesos de construcción de aprendizajes concretos, de ahí la necesidad de desarrollar procesos de reconstrucción, con el registro y sistematización de experiencias de aprendizaje en el aula.

Para este propósito se acudió a la etnografía, dado que permite construir descripciones de los procesos y los sujetos que en ellos participan, desde las cuales realizar el trabajo analítico para la comprensión del desempeño emocional de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Papel del modelo de inteligencia emocional en la investigación etnográfica de las habilidades emocionales

El modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), brinda una explicación sobre las habilidades que constituyen la Inteligencia emocional y ha permitido generar, desde la psicología, instrumentos para su evaluación; sin embargo, el poco avance en la explicación sobre cómo operan esas habilidades, constituye la oportunidad para el desarrollo de un trabajo inductivo de construcción de explicaciones sobre la presencia de las dichas habilidades en el aprendizaje escolar.

De modo que se parte de la idea general de que la IE está constituida por habilidades: para procesar la información emocional con exactitud y eficiencia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Fernandez-Berrocal, 2003). En este sentido, la Inteligencia Emocional se hace evidente en la medida en que las habilidades emocionales son puestas en acción; esto es, en su uso, el cual está determinado por el contexto. Lo que plantea que no hay una forma válida universalmente para actuar de modo emocionalmente inteligente, sino que la validez depende de la situación específica que se enfrenta y el entorno social y cultural en el cual se encuentra el sujeto. Por ello, la evaluación de las habilidades requiere también de la comprensión del contexto en el cual se ponen en juego, comprensión que sólo es posible desde su reconstrucción y en el análisis de la acción y la explicación que el sujeto atribuye a la misma.

Esta es la razón por la cual aunque se parte del modelo y del instrumento MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), para desarrollar el proceso de reconstrucción etnográfica de experiencias de aprendizaje, con el propósito de reconocer y caracterizar cada uno de los 4 cuatro componentes: Percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional. Pero fue necesario ir más allá del modelo, para que, al tiempo que se identificaba qué de los componentes estaba presente, fuera posible ubicar en qué situaciones y cómo inciden en el aprendizaje escolar.

Proceso de investigación etnográfica de las habilidades emocionales en el aprendizaje

Se trabajó, con dos grupos de estudiantes de Pedagogía de 2° semestre, elegidos al azar, un proceso de reconstrucción de una situación didáctica trabajada por el mismo profesor, para el curso de Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación en México, en condiciones institucionales similares y en el turno matutino.

Un grupo se toma como grupo control y con el otro se trabaja de manera paralela un taller de inteligencia emocional, para ayudar al reconocimiento y desarrollo de habilidades emocionales.

Se generan estrategias de registro de:

1. La situación didáctica de un contenido de Institucionalización (al final del curso) con video. Se grabaron las 4 sesiones de trabajo con los dos grupos; de ese registro videograbado se transcribieron los discursos, se registraron acciones y actitudes (profesor y estudiantes) y se seleccionaron fotos ilustrativas de estados emocionales.
2. Auto percepción (diario de clase). El grupo con el que se desarrolló el taller de inteligencia emocional, registró en un diario de clase (rotativo entre los estudiantes) las impresiones sobre el trabajo de cada sesión, el clima emocional y su percepción sobre la relación entre ese clima y el trabajo realizado.
3. Meta reflexión en el taller de inteligencia emocional. Como parte del trabajo del taller se compartieron las videograbaciones sobre el trabajo en aula de la secuencia didáctica y se realizó el reconocimiento y análisis de las habilidades emocionales detectadas, para la elaboración de propuestas para contribuir al desempeño escolar de estudiantes y profesor.

Estas 3 acciones paralelas, permitieron documentar similitudes y diferencias en el proceso de trabajo de las sesiones, valorar la importancia del taller de inteligencia emocional, y la utilidad de la meta reflexión apoyada en los registros videograbados y diario de clase.

Registro, análisis y reflexión

Debido el proceso de reconstrucción etnográfica de experiencias de aprendizaje fue orientado por el Modelo e instrumento de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT), los componentes “foco”¹ del regis-

¹ Los componentes “foco” son contextualizados en el hacer del aula, se explican en función de las situaciones que los participantes enfrentan y en el significado que dan los mismos a sus acciones.

tro y que posteriormente fueron objeto de análisis y reflexión por estudiantes y profesor, fueron: Percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

a) Percepción emocional: Es la habilidad que permite “darse cuenta” de la presencia de una emoción, identificarla, valorarla y expresarla; percibirla tanto en uno mismo como en los otros, además de ser capaz de expresar, también se refiere a la posibilidad de discriminar las expresiones simuladas o deshonestas de uno y los otros.

En este aspecto, al inicio del proceso los estudiantes no mostraban preocupación por esta habilidad, y en los registros la manifestación de sus emociones no siempre era clara, incluso se observaba de modo recurrente la intención de ocultar lo que sentían (figura 1). En el análisis y reflexión de los registros y en el diario, destacaba la atención de los estudiantes en las emociones del profesor, aún durante el trabajo en equipos, en los que la relación alumno-alumno es más directa, sólo algunos de ellos dirigían su atención y hacían alusión explícita al estado emocional de algún otro integrante del equipo.



Figura 1. Registro inicial.

El proceso de meta reflexión, con un grupo, los llevo a poner más atención en las emociones de los compañeros, a dar tiempo para comentar sus estados emocionales e incluso a solicitar espacios para el diálogo y la construcción de alternativas de acción.

b) Facilitación emocional del pensamiento: Esta habilidad contribuye a que las emociones sean usadas intencionalmente para dirigir la atención y priorizar el pensamiento hacia algo determinado; de modo que una emoción puede ayudar a que la persona centre su atención en lo que desea. Así, los estados emocionales facilitan enfrentar situaciones específicas y adaptarse de modo adecuado al contexto (Figura 2).



Figura 2. Registro secuencia didáctica 4ª sesión

Para esta habilidad, se puso énfasis en recuperar de los registros las situaciones en que fue evidente la emergencia de una emoción más generalizada: cuando la mayor parte del grupo estaba entusiasmado, aburrido, angustiado e incluso estresado con el trabajo, y analizar si existía alguna evidencia de cambio de actitud producto de la reflexión.

Aunque este análisis fue muy complicado para los estudiantes, porque dependía con mucho de su habilidad de percepción emocional; en este sentido el taller, en el que se les cuestionó constantemente sobre la utilidad de esas emociones para la realización de las actividades en el aula, permitió que fueran poco a poco expresando, identificando y en las 2 últimas sesiones (que se desarrollaron paralelas al cierre de semestre, en el que se encontraban estresados por exámenes y entrega de trabajos), ubicando expresiones de facilitación emocional.

c) Comprensión emocional: Esta habilidad consiste en utilizar el conocimiento emocional: la identificación, etiquetación y la relación de las emociones con los discursos y los significados de éstas, para interpretar, analizar y comprender las emociones, tanto las propias como las de otros, por ello contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales (figura 3).



Figura 3. Registro Taller sesión 16.

Es este aspecto, se aprovecharon los espacios de reflexión en el taller, para valorar el conocimiento sobre el vocabulario relacionado con las emociones y sobre la evolución y cambio de éstas; asimismo, se recuperaron de los registros las evidencias de comprensión en el actuar de los estudiantes y el profesor; además de las acciones consecuentes a la comprensión, orientadas intencionalmente a introducir un cambio emocional en el resto del grupo.

d) Regulación emocional: Esta habilidad consiste en orientar o canalizar las emociones, como producto de la reflexión sobre las mismas, a fin de propiciar el crecimiento emocional, intelectual y personal. Se caracteriza por generar de modo intencional, procesos de reflexión y análisis sobre las emociones en situaciones específicas y buscar alternativas de acción, lo que permite tomar distancia de las emociones y las acciones personales en las que derivan, para enriquecerse con acciones distintas que también expresen esas emociones, pero nos encaminan a expresarlas de modo positivo, sin reprimir o exagerar la emoción.

El poco desarrollado de esta habilidad en la mayoría de los estudiantes, se hizo visible en los registros, en los que las respuestas emocionales hacían difícil el trabajo colaborativo, la escucha atenta a los compañeros, el respeto por las diferencias, el compromiso con el aprendizaje de los otros. Hecho que fue muy significativo en el análisis de los registros realizado en el

taller y que llevo a los estudiantes (en su mayoría) a la búsqueda de acciones alternativas a sus conductas, con el propósito de lograr mejorar sus relaciones interpersonales y facilitar sus aprendizajes.

De modo que las últimas sesiones del taller, se dedicaron casi exclusivamente a la generación y el análisis de propuestas para transformar las emociones a mediano plazo.

Avances y retos de la investigación

Las principales contribuciones del estudio a la fecha son:

Auto informe o auto evaluación de los estudiantes de los dos grupos objeto de estudio, sobre tres dimensiones de la IE: Percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional.

Registro e identificación de las habilidades emocionales que ponen en juego los estudiantes para la construcción de aprendizajes sociohistóricos; al inicio del curso (las dos primeras sesiones) y en el desarrollo de la secuencia didáctica final.

Correlación de la autopercepción emocional con el desempeño emocional en el aprendizaje, el cual fue sólo realizado al inicio del curso, es necesario confrontar esa autopercepción al final, para constatar si corresponde con el desempeño emocional al termino del semestre.

Evidencias del impacto del desarrollo de las habilidades emocionales en los procesos de aprendizaje y los logros académicos (rendimiento escolar), con la confrontación de las emociones y acciones presentes en los dos grupos y sus resultados académicos. Aunque en este punto, sólo se trabajó con una asignatura y aún es necesario confrontar los resultados de los estudiantes en otros cursos.

Estos avances nos han permitido, justificar la necesidad del apoyo institucional para el desarrollo intencional de la IE, debido a sus repercusiones en el desempeño académico; así se plantea generar un programa institucional de Educación Emocional co-curricular para los estudiantes de nuevo ingreso. El diseño y operación de este programa compromete a un grupo de profesores más amplio que el grupo de investigación, por lo cual se inició un proceso de trabajo colegiado para el diseño y en el que se pretende dar continuidad a la investigación etnográfica.

Referencias bibliográficas

- Fernández, P; Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como habilidad esencial en la escuela, OIE_ *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista Educativa*, el aprendizaje: nuevas aportaciones, 332, 97-116.
- Fernández, P., Extremera, N, Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.

- Fernández, P., Extremera, N., Mestre, M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*. 36, 002, 209-228. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>.
- Fernández-Berrocal, P., Mestre, M. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. (2008). La Educación de la Inteligencia Emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En Acosta, A., *Educación Emocional y Convivencia en el Aula*. pp.169-170.
- Fernández, P, Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 2, 421-436.
- Landa, M. (2009). *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Mestre, J., Guil, M., y Gil-Olarte, P. (2004). La Inteligencia Emocional algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 16. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Pérez, N; Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, 22. 1-27. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELATIONS.pdf>
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp.185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications*. New York, NY: Basic Books, 3-34.
- Zaccagnini J. L. (2004). *¿Qué es la Inteligencia Emocional? La relación entre pensamiento y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

El diario como herramienta clave en los grupos interactivos

Guisado Orantos, Pilar, Universidad de Extremadura, piguisado@alumnos.unex.es

Montanero Fernández, Manuel, Universidad de Extremadura, mmontane@unex.es

Lucero Fustes, Manuel, Universidad de Extremadura, mlucero@unex.es

Introducción: Los grupos interactivos

Los Grupos Interactivos, son concebidos como la *organización del aula* en la que se distribuyen los alumnos en grupos más pequeños y heterogéneos, realizándose actividades cortas en duración e intensas en conocimientos, articuladas por una persona adulta de perfil diverso Elboj, Puigdelívol, Soler y Valls (2002). En esta “*forma flexible* de organizar el trabajo educativo en el aula, tienen un papel protagonista las interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc)”, activando el trabajo en equipo, para alcanzar un objetivo común a través de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo, Flecha y Puigvert (2002).

Para Ferrer(2005)son una *estrategia didáctica activa y motivadora*, basada en la comunicación y la cooperación, resultando imprescindible que la escuela no ignore las cualidades excepcionales y el potencial que poseen los alumnos, las familias, los educadores y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra, (Bonaf, 1992 y Flecha,1997). Esta *forma de organización del trabajo del aula* constituye la primera piedra con la que comenzar la construcción de las llamadas Comunidades de Aprendizaje, considerándola una experiencia educativa de éxito que sirve como trampolín a otras más complejas, dando respuestas al rendimiento escolar y la gestión de la convivencia dentro y fuera del aula, Píriz Collado (2011). En definitiva, el grupo clase se divide en grupos de trabajo más pequeños, de composición heterogénea, en cuanto al género, aprendizaje y origen cultural, organizados en torno a tareas prácticas y de refuerzo. Cada grupo está tutorizado por una persona adulta, denominada voluntario, perteneciente a la comunidad educativa que se responsabiliza de un taller o tarea, por la que rotan los grupos, cada 15 ó 20 minutos en las que supervisa el trabajo del grupo no proporcionando instrucción directa, si encargándose de facilitar y gestionar la ayuda entre los alumnos, en tres tiempos: planificación conjunta, ejecución individual (con la posibilidad de solicitar ayuda al compañero) y puesta en común (coevaluación).

Método: ¿Por qué un diario?

El diario de campo nos ha permitido efectuar un monitoreo permanente de las interacciones y los agentes a lo largo de esta práctica. Constituye un *“recurso insustituible para captar la lógica subyacente a los datos y compenetrarse con la situación estudiada a la vez que permite ofrecernos una radiografía del proceso de recolección que ayuda a potenciar su capacidad analítica del problema”* (Darío Toro y Darío Parra, 2006). Este instrumento de recogida y análisis de la realidad, establece y desarrolla un *círculo de mejora*, Zabalza (2004), que nos introduce a una dinámica de al menos seis fases entre las que se encuentran el *desarrollo de la conciencia*, la *adquisición de información analítica*, la *revisión de las necesidades*, la *previsión de cambios*, la *experimentación* de los mismos y la *consolidación de un estilo de actuación*, fruto del enriquecimiento con la realidad. Decidimos articular los grandes bloques de contenidos de nuestro diario teniendo presente el cuaderno de equipo, de Álvarez Bonilla, Domínguez Fernández y Prieto García (2012) considerado como, *“eje de la metodología de aprendizaje colaborativo”*, situando nuestro objeto de estudio: *¿quiénes somos? (contexto y participantes)*, *¿qué queremos? (prioridades y necesidades)*, *¿cómo nos organizamos? (las distintas reuniones, los roles que desempeñamos)*, *¿qué hacemos? (notas de campo)* y *¿cómo lo evaluamos? (observación, cuestionarios y puestas en común)* explicitando cuál ha sido nuestro recorrido de diseño, planificación, seguimiento, asesoramiento, evaluación e introducción de propuestas de mejora, en las que hubo sus luces y sombras en lo planteado, generando a su vez la necesidad de repensar, reinventarnos y mejorar, para hacer frente y desarrollar con el mayor éxito posible el día a día de los Grupos Interactivos, así como allanar el camino para continuar en los cursos posteriores desde unos cimientos sólidos, abiertos a la innovación y las necesidades de mejora a través de la información obtenida en las aulas por distintos agentes.

¿Qué hemos recogido en el diario?

Inicialmente los deseos de conocer dónde nos movemos, es decir, dónde estamos, con *quiénes nos relacionamos*, *cómo nos organizamos*, *qué queremos*, *qué haremos*, *observamos*, *sentimos*, *evaluamos*, *transformamos* y *dónde mejoramos*. Aterrizamos preguntándonos, *¿dónde está nuestro centro?*, *¿quiénes son los habitantes de esa zona?*, *¿qué les interesa*, *qué les preocupa?*, *¿qué caracteriza o identifica a nuestro centro?*, *¿por dónde empezamos?*

Nuestros comienzos quedan reflejados en un conocimiento del barrio y encuentros con un equipo directivo entusiasta, comprometido y muy dinámico, con quienes situamos las primeras fechas en el calendario, en definitiva empieza todo; un ir y venir de llamadas, whatsapp correos, reuniones donde se establece una situación de partida, un análisis de la realidad de ese centro, esos alumnos, ese barrio, a través de la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) del contexto educativo y sociocomunitario en el que nos encontramos, proponiéndonos efectuar una visión panorámica de las propuestas y sesiones a través de un eje temporal que recoja el antes, durante y después de su implantación.

Nos marcamos objetivos¹ y los concretamos en hechos, acciones, sesiones que tendrán lugar, dentro de esas primeras actuaciones en las que surge la necesidad de dar respuesta al entramado logístico que conllevan los grupos interactivos a nivel temporal, espacial, personal y de prioridades: horarios, cambios de las horas de apoyo fuera del aula, la necesidad de contactar, informar y formar voluntarios, profesorado, prever los espacios, y tomar decisiones en cuanto a: el perfil y papel de los voluntarios, el papel del profesorado, la existencia o no de grupos interactivos en todos los cursos, o en todas las clases, en qué asignaturas si, en cuáles no, el número de sesiones semanales para cada curso, cuáles serán los criterios de configuración de esos grupos heterogéneos, el tipo de tareas que se van a escoger o configurar para que favorezcan esta metodología cooperativa, cómo, cuándo, y desde dónde vamos a realizar su seguimiento por todos y para todos.

En estos primeros momentos surgen las entrevistas con los profesores, para saber qué conocimientos previos, actitudes, motivación y formación tienen sobre esta metodología, qué materiales utilizar o crear para presentarles y hacer accesibles al centro educativo, los distintos grupos de alumnos y familias.

Nos informamos, nos formamos

Los voluntarios que recabamos eran alumnos de la universidad, maestros del centro y maestros jubilados. Todos ellos fueron citados a una reunión informativa² y formativa, subdividida en dos partes: la primera correspondía a la teórica(principales teorías, modelos y paradigmas en los que se incardina, principios fundamentales y descripción de experiencias de éxito en otros centros) y la segunda consistió en un visionado de situaciones de grupos interactivos en distintos centros para trasladar al voluntario ante posibles situaciones o casos que se nos han dado de grupos interactivos en otros centros, algunos materiales(formas de rellenar un registro). A continuación efectuamos un role-play entre ellos evidenciando lo que sería dinamizar un grupo interactivo, del que extraíamos qué es y qué no es competencia del voluntario y el tutor del aula finalizándose la formación con la apertura de un turno de palabra³.

Preparados, listos,...¡Ya!

Ponemos en práctica todo lo diseñado y consensuado. Comenzamos describiendo y dibujando la ubicación de las aulas, la distribución de los grupos, mesas y espacio, vamos anotando puntos fuertes y puntos débiles, de esta primera toma de contacto nos surge la necesidad de crear documentos compartidos, tener reuniones de puesta en común de unos 5 minutos aproximadamente entre el

1 Que contienen a su vez micro objetivos que guiarán nuestras observaciones y actuaciones hacia la descripción y el análisis de actitudes de participación, aprender a pensar, formas de atender a la diversidad, así como las ayudas que se producen entre los distintos agentes implicados.

2 El calificarla como tal es porque les presentábamos el centro, sus características, usuarios, que se convertirían en los alumnos y profesores con los que compartir esta experiencia, el barrio en el que está y las distintas modalidades de transporte con los que podían acceder.

3 En el que explicitar dudas, preconcepciones erróneas, posibles experiencias previas en prácticas de este tipo, sugerencias y concertar vías de comunicación para asegurar el contacto permanente.

profesor-tutor y los voluntarios, antes de empezar la sesión para situarnos, repartirnos las distintas tareas propuestas, así como conocer los estilos de aprendizaje de algunos niños, desarrollar la sesión sus respectivos cambios⁴ y otros 5 minutos tras las sesiones para intercambiar situaciones que han ocurrido, experiencias, consejos y propuestas de mejora a pie de aula. La información se produce en un diálogo igualitario, centrado en la validez de los argumentos y no en el posible poder del profesorado. Las aportaciones de los voluntarios son aceptadas y muy valoradas por los profesores y de todo ello nuestro diario va siendo testigo y fiscal.

Cada día de las distintas fases que han tenido lugar en los GI vamos reflejándolos en el calendario, quedando registradas y desarrolladas en el diario de aprendizaje experiencial en grupos interactivos con alumnado en condiciones de exclusión social, dejando una configuración especial dentro del diario en el que se reflejan las distintas aulas, niveles y grupos de alumnos con los que hemos participado, a modo de *notas de campo con tres grandes apartados* para su posterior análisis. El primero sería el *contexto de la observación* en el que podemos encontrar la fecha, el lugar en el que se realiza, la tarea de aprendizaje que se lleva a cabo y la dinámica de la interacción. El segundo estaría ocupado por un *registro de comportamientos e incidentes críticos* que aglutinaría a las conductas relevantes presentadas por profesores, voluntarios y alumnos así como aquellas conductas disruptivas que puedan afectar la buena marcha de los grupos interactivos y alterar a su vez el clima del aula. Y finalmente el tercer apartado quedaría reservado a *las interpretaciones*, a modo de reflexión sobre lo experimentado en ese día dejando un espacio para destacar algunos aspectos positivos o logros que se empiezan a vislumbrar.

A partir de las observaciones efectuadas, el intercambio comunicativo entre agentes, surgen una serie de conductas clave, que consideramos merecedoras de un tratamiento más a fondo dentro de cada grupo, que genera la creación de nuevos instrumentos de evaluación que registran su frecuencia y especificidad siendo reflejados bajo un gesto, una palabra, una frase, una ayuda.

Resultados del proceso, nivel de impacto, transformación

Consideramos que era necesario evaluar su marcha a través de distintos instrumentos y las distintas personas que se encontraban implicados, entendemos que sin evaluación no podemos mejorar. Hay que evaluar constantemente, dar la orientación, el sentido, el fondo al que queremos llegar, no evaluar por evaluar.

Para ello utilizamos cuestionarios⁵, teniendo como deseo expreso una valoración cualitativa como cuantitativa que se complementase y nos ofreciera datos ricos en contenidos y profundidad desde los que trabajar qué funciona y cómo funciona. Es decir generar conocimiento útil, cuya base es el

4 Cada 15 o 20 minutos, los alumnos rotan de una mesa a la contigua siguiendo las agujas del reloj, en la mayoría de los casos, pero en aquellos grupos en los que existen elevadas conductas disruptivas; el voluntario es el que rota, para evitar conflictos entre alumnos, deterioro o pérdida de material escolar, etc.

5 De los que plasmamos en nuestro diario su proceso de búsqueda, selección, adaptación o creación en función de lo que queríamos evaluar y las características de nuestro centro.

diálogo igualitario. Los cuestionarios se distribuyeron en formato papel⁶ y digital a través del correo electrónico y el site. Se demandó su cumplimentación y evaluación en períodos más cercanos en el tiempo al principio y más distanciados al final⁷.

Diálogos inclusivos, la comisión mixta en grupos de discusión

La comisión mixta formada por todos los profesores inmersos en grupos interactivos, los voluntarios, el coordinador de los voluntarios que elevan las voces de alumnos y este colectivo, el equipo directivo del centro y un grupo de expertos con experiencia en Comunidades de Aprendizaje, Grupos Interactivos y con formación en Psicología y Pedagogía (profesores de la UEx). Constituye un espacio de reflexión, diálogo, entendimiento y surgimiento de propuestas de mejora basadas en la innovación, colaboración y el consenso de los distintos agentes que la forman, que están estrechamente vinculados a los alumnos y asesorados por un grupo de expertos.

“El análisis de los acontecimientos reflejados en el diario genera una dinámica de intercambios de puntos de vista que eleva el nivel de la comunicación, hasta ahora fragmentaria, intuitiva, basada frecuentemente en estereotipos pedagógicos, solemos tener la sensación de que los problemas que se nos plantean son exclusivos de nuestras clases. Cuando ampliamos el horizonte y los compartimos crítica y rigurosamente, la comprensión de los acontecimientos pasa generalmente a un nivel superior, y los problemas ya no son “mis problemas”, son problemas profesionales compartidos y, por tanto, más objetivables en su primera formulación” (Porlán y Martín, 1991).

Entre los temas tratados en la Comisión se encuentran la tasa de absentismo escolar, las conductas de los alumnos (la idoneidad de la composición interna de los grupos formados inicialmente, estudio de casos clave en cuanto a conductas disruptivas, alumnos con más dificultades para enfrentarse a la tarea, alumnos que dan y piden ayudas, atención a conductas individualistas dentro del grupo,...), con respecto al voluntariado (nivel de motivación, compromiso, asistencia y competencias en función de la tarea, el grupo clase y las características del mismo). En cuanto a la tarea (tipo, número adecuado de actividades teniendo en cuenta el tiempo, el grupo clase y las prioridades marcadas) y con respecto al profesorado (nivel de organización de las distintas fases, el nivel de satisfacción o carencias a nivel de formación y conocimiento, conductas detectadas en los alumnos: positivas y negativas) y a nivel general (conocer si todas las partes implicadas sienten que forman parte de este proyecto). También establecimos comparativas entre las ayudas suministradas por profesores, voluntarios y alumnos, quedándonos con lo más conveniente de cada una y poniendo a disposición de todos esas buenas prácticas, que nos ayudarían en ese aquí y ahora pero también en los años próximos. “El profesor o el equipo de profesores ya no actúa como “observador informal, reflexivo esporádico”, o “programador riguroso” si en un investigador en y sobre la práctica” (Porlán y Martín, 1991).

⁶ En el colegio, para evitar la brecha digital existente en estos contextos de exclusión social.

⁷ En este caso la temporalización fue de un año, quedando dividido en tres fases. Primera Fase (cuando llevábamos unas tres o cuatro semanas de implantación, segunda fase (tras doce semanas más) y una tercera fase (tras catorce semanas más).

Como resultado de esas acciones, encontramos dificultades que nos sugirieron cambios, para los que tuvimos que tomar decisiones consensuadas que desembocaron en la introducción de respuestas alternativas, que reevaluamos. Aquello que fue positivo se estimuló y lo que no, lo transformamos. La decisión de continuación con esta práctica tuvo como principal culpable aquellas páginas de nuestro diario en las que los alumnos mostraban beneficios a nivel social (aumento de la solidaridad, la empatía, sentimiento de pertenencia al grupo, un aumento de conductas de ayuda y cooperación de calidad. A nivel cognitivo (autorregulación ante el aprendizaje y la tarea, reflexión y negociación conjunta de las soluciones en grupo) y académicos (en logros a nivel de adquisición y desarrollo de las competencias básicas).

Grupos Interactivos, es un proyecto vivo, que crece y se alimenta de los sueños de toda la comunidad educativa y social. Es esa red humana la que permite que las páginas se escriban como una “relación histórica de lo que ha ido sucediendo por días, o día por día”, definición de diario que recoge la RAE, adquiera otra dimensión y redimensione la vida de unos alumnos, unos voluntarios, un profesorado, un barrio y una nueva forma de aprender y enseñar.

Conclusión

A lo largo de este diario y esas notas de campo se han reflejado ideas, problemas, que muchas veces han hecho que fuesen emitidas con ilustraciones que permitan una mayor contextualización del lector, también se han completado con apartados de opiniones de los cuestionarios, con búsquedas bibliográficas, materiales de situaciones y casos que se nos daban y que nos llevaban a buscar respuestas en otros autores, otros materiales, en profesionales de los CPR⁸, profesores universitarios o en compañeros de otros centros, obteniendo unas conclusiones y propuestas de mejora que han energizado este proyecto.

Evidenciamos cómo un diario experimenta una evolución, consecuencia de una serie de mutaciones en la persona o grupos de personas que escriben sus páginas e influye en la práctica educativa. “El diario deja de ser exclusivamente un registro del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación”, “motor de la construcción del conocimiento en el aula” (Porlán y Martín, 1991). Desde sus inicios debemos evitar que se convierta en un mero repositorio o anecdotario en el que recoger las evidencias del quehacer diario, sin subdivisión interna y con un enfoque general de la realidad que acontece. Si el diario responde a una lógica interna y existen procesos de reflexión, a medida que avanzamos, esas observaciones que eran un punto y aparte se convierten en un punto y coma o punto y seguido. Este material se convierte en protagonista, agente con el que se establece un diálogo permanente en busca de la reflexión, la indagación, la búsqueda de puntos de conexión con lo que era, es y será, a través del conflicto, pero también la solución y encontramos que en el ir y venir de las páginas están las señales de cómo empezó, qué ocurrió, quiénes éramos, quiénes estamos y qué parcela de la presumible respuestas estamos dispuestos a asumir cada uno. Pasamos de la descripción a la puesta en común, asumir responsabilidades, buscar las alternativas, de la pasividad y la queja a la activación y transformación,

8 Centro de Profesores y Recursos.

del trabajo individual al cooperativo y de las aulas como reinos de taifas a la rendición de cuentas.

Empezamos andando solos, comenzamos mirando con curiosidad, anotando con y al detalle, poco a poco afinando la vista y la pluma comienzas a organizar algo más concreto y abarcable en lo que reflejas y viras del qué sientes a qué sentimos, del qué te inquieta a qué nos mueve.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Bonilla, F.J., Domínguez Fernández, G. y Prieto García, J. R. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, (1), 239-255.
- Bonal, X. (1992). Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados. *Cuadernos de Pedagogía*, 201, 60-65.
- Darío Toro, I y Darío Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación cualitativa/investigación cuantitativa*. Universidad Eafit: Fondo Editorial.
- Elboj, C., Puigdemellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, E. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje, *Educación*, 35, 61-70.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2002). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- De Gràcia, S. y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.
- Píriz Collado, R.M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria, *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.
- Porlán, R y Martín, J. (1991). *El Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Uma aventura etnográfica:

Descrrevendo a repetência em escolas da cidade do Rio de Janeiro

Maria de Lourdes Sá Earp, Fundação Cesgranrio, malusaearp@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem a finalidade de narrar uma pesquisa de doutorado em Antropologia (Sá Earp, 2006) cujo objetivo foi descrever o fenômeno da repetência (Costa Ribeiro, 1991), principal impedimento para a universalização da conclusão do ensino fundamental no Brasil.

Ao contar a trajetória da pesquisa, abordarei aspectos como a escolha das escolas e a inserção no campo, a definição das salas de aula observadas e a forma como realizei a observação. Ao discorrer sobre questões que definiram os rumos da investigação, apresentarei a aventura etnográfica que começou com o registro das primeiras anotações em um caderno de campo até a elaboração de uma teoria explicativa da “repetência”.

O início: A construção da categoria repetência

A pesquisa iniciou com a construção da categoria “repetência”. Repetência não é sinônimo de reprovação. Este conceito analítico foi desenvolvido por Phillip Fletcher, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein e outros pesquisadores nos anos 80 que perceberam que o conceito de repetente usado nas estatísticas da época estava equivocado. Refazendo os cálculos usando outro modelo e outro conceito de repetente – “aluno que frequenta a mesma série no ano seguinte, qualquer que seja o motivo” (Klein, 2006:145) –, os estudiosos demonstraram que a reprovação era muito maior do que se apresentava e a evasão praticamente não existia no país. O que havia (e ainda há) é um fenômeno que os pesquisadores chamaram de “repetência”, consequência de uma cultura escolar presente no sistema de ensino como um todo (Klein y Costa Ribeiro, 1991). Essa discussão trouxe uma contundente crítica à forma psicologizante de entender o chamado “fracasso escolar”.

Reprovação é o recurso pedagógico que usado pelo professor quando o aluno não aprendeu e se opõe à aprovação. Assim como em outros países, no sistema de ensino brasileiro, o aluno que não aprendeu é reprovado. No Brasil, é usada como punição para o aluno que não aprendeu e se naturalizou como principal recurso para ensinar. Segundo a cultura do sistema de ensino do país, o professor não se vê responsável pelo aprendizado e promoção dos alunos bem como não concebe sua prática sem a reprovação.

Trabalhei com a ideia de que se existe uma “cultura da repetência” isso se materializa em representações e práticas. Nesse sentido, entrei no campo sem hipóteses a priori, mas com perguntas: Como descrever a repetência? Como a repetência se produz na sala de aula? Como os atores escolares pensam a repetência? Como funciona um conselho de classe? Como se decide se um aluno será reprovado? De fato, segundo Becker (2007), em pesquisa de campo “como” produz mais resultados do que “por que”.

Como estratégia de investigação, realizei dois anos de observação participante em escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Permaneci no ambiente escolar disposta a desvendar engrenagens vistas, mas não notadas (Forquin, 1995), das trocas sociais estabelecidas nos espaços escolares procurando enxergar como opera a repetência.

O trabalho de campo

A pesquisa centrou-se em duas escolas: uma municipal de ensino fundamental (Escola 1) e outra estadual de ensino médio (Escola 2), localizadas na zona sul do Rio de Janeiro. A primeira escola tinha bons índices de aprovação e era bem considerada pelos agentes:

“É a melhor escola pública de ensino fundamental da zona sul” (pai de aluno da Escola 1).
“Esta escola é melhor do que muita particular que já trabalhei. Esta escola funciona” (professora da Escola 1).

A Escola 1 foi escolhida para que pudesse observar os nativos em sua “plena realidade” para fazer a pesquisa de campo segundo o método etnográfico. Nesse sentido, procurei nas minhas relações pessoais alguém “de dentro” que facilitasse a entrada em uma escola. Cheguei a Ana, professora de português da rede pública há trinta anos. Acreditei que ser introduzida em uma escola por uma professora facilitaria meu acesso e permanência no local. Durante dois anos, frequentei com liberdade vários espaços escolares e pude conhecer o funcionamento de uma escola “por dentro”.

A Escola 2 foi escolhida por fazer parte da pesquisa coordenada por minha orientadora que visava acompanhar o efeito das políticas de combate à repetência, no caso o Programa Sucesso Escolar, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, desenhado para melhorar o desempenho dos estudantes. Trata-se de uma escola de prestígio, outrora uma escola pública de qualidade. Na Escola 2 precisei renegociar minha presença durante todo o tempo em que realizei o trabalho de campo. Ainda que estivesse autorizada, ao longo do trabalho de campo fui interpelada várias vezes por uma das diretoras:

“Para que é essa pesquisa mesmo?”; “Quero só ver os resultados, pois pesquisas vocês fazem toda hora...”; “Não precisa pesquisar para saber os problemas do ensino, eu te digo os problemas do ensino no Brasil...”; “Não sei se você pode assistir ao Conselho de Classe...”; “Você não acabou sua pesquisa ainda? Vai acabar quando?” (diretora adjunta da Escola 2).

Em ambas as escolas, nenhum professor colocou impedimentos para a observação. A maioria dos professores parecia ignorar minha presença embora alguns me dirigissem a palavra algumas vezes durante as aulas; uma professora costumava pedir minha opinião em voz alta para questões pedagógicas diante da turma, além de dizer frases como: “anote isso no seu caderno”.

Entre as escolas como Malinowski (1978) ensinou, como se fossem as ilhas Trobriand e convivi com os “nativos”, vivendo na “aldeia”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias fazendo com que “a carne e o sangue da vida nativa” preenchessem o esqueleto de minhas construções teóricas.

A observação de campo foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, observei salas de aula da Escola 1 de todas as séries bem como aulas de reforço escolar do Programa Sucesso Escolar na Escola 2. Também foram observados conselhos de classe da escola de ensino fundamental. Após essa etapa, construí uma hipótese sobre a estrutura da sala de aula; na segunda fase, passei a observar uma turma da escola de ensino médio para aprofundar o que definiria socialmente os alunos segundo aquela estrutura.

Comecei as observações na Escola 1, nas turmas da professora Ana. Conforme acertado com a diretora, só poderia assistir às aulas com a permissão do professor. Para minha surpresa e alegria, vários docentes abriram suas salas de aula para a observação. Como num jogo de dominó, as peças iam se encaixando por meio de um lado comum: um professor X de uma turma A me levava a outro professor Y dessa turma A, que me levava a outra turma B, que me levava a conhecer outro professor Z da turma B. Isso possibilitou construir um trajeto do Jardim de Infância à 8ª série, em diferentes turmas, observando uma grande diversidade de “salas de aula” nos dois turnos em que a escola funcionava, manhã e tarde.

Na segunda fase, a escolha da turma a ser observada como um caso foi aleatória. Um professor de Matemática, cujas aulas de reforço escolar eu tinha observado, permitiu acompanhar suas aulas em uma turma de 2º ano no turno da noite. Nessa classe, professores de outras disciplinas também permitiram que eu observasse suas aulas. Assim, também acompanhei aulas de Biologia, Ciências, História, Geografia, Português, Educação Física e Artes e conselhos de classe da turma estudada.

Quando iniciei as observações, como um dos primeiros etnógrafos na sala de aula, tudo parecia familiar:

Sentava-me nas salas de aula durante dias e dias, perguntando-me o que havia para ser observado. Os professores ensinavam, compreendiam, davam recompensas, enquanto os alunos, sentados nas carteiras, se agitavam, tagarelavam, escreviam, liam, faziam gracinhas, como em minha própria experiência de aluno e em minha prática como professor. O que eu iria escrever em meu caderno de observações em branco? (SPLINDER, 1982 Apud FORQUIN, 1995:257).

Entender que o observador faz parte do campo e torna-se parte integrante dos eventos que irá pesquisar ajudava na pesquisa. A observação participante é um processo no qual há a presença do observador em uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação. O observador interage com os observados e, enquanto participa dos eventos, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por esse contexto (Minayo, 1996).

Os tipos de registro

Realizei dois níveis de registro: o primeiro foram notas que escrevia a partir das observações colhidas diretamente no campo, em um caderno que sempre carregava. Os dados registrados continham informações e anotações, digamos, brutas, do que via e ouvia: frases ouvidas, descrição de cenas e diálogos, além de minhas próprias impressões e anotações. Também criei símbolos para marcar o que via, o que ouvia, o que pensava, o que me chamava atenção, o que precisava aprofundar bem como meu diálogo comigo mesma.

O segundo tipo de escrita se dava quando passava as notas do caderno para um texto etnográfico, longe do campo, geralmente em meu escritório. O tempo entre a observação e o registro muitas vezes trazia à memória novos fatos que não me lembrava de “ter visto” no campo. Algumas pessoas escrevem após deixar o campo, e, mais tarde, trabalham a partir dessas anotações. Eu preferia fazer a descrição completa das ocorrências de uma só vez, deixando que as conversas e os acontecimentos fluíssem das minhas notas para o papel. À medida que escrevia, cenas ou frases vinham à memória e elementos esquecidos voltavam à lembrança. Trago trechos da etnografia como exemplo:

Salas de aula:

“Em uma sala de aula de 2a série da Escola 1, a professora perguntou à turma: ‘o que são fábulas?’. Eduardo, um dos alunos que parecia responder a todas as perguntas da professora, levantou o dedo e disse em voz alta: ‘são pequenos textos que tem um significado’. A professora corrigiu imediatamente a resposta do menino: ‘mas todo texto tem um significado...’ e completou dizendo: ‘fábulas são pequenos textos que têm uma mensagem’ ”.

“Em uma sala de aula de matemática do 2o ano da Escola 2, observei que era o próprio professor quem resolvia o exercício enquanto explicava escrevendo no quadro negro: ‘isso é assim, número com raiz não pode... aqui tem que tirar o MMC, o MMC é assim, lembram? Sai dividindo pelos números primos... Quando é o mesmo denominador soma e mantém o denominador’. Observei que ele não explicava os porquês. Uma aluna perguntou em voz alta: ‘Ué, o número dois é primo?’. Notei que o professor não respondeu à aluna e continuou a resolver o problema no quadro”.

Conselho de Classe:

Escola 1: “Na turma 701, no primeiro conselho do ano, a coordenadora citou o aluno Ismael para ser avaliado. Uma das professoras disse sobre o aluno: “Conteúdo ele tem, mas a

participação é zero. Vou dar I (Insuficiente) nele, quem sabe ele vai acordar. Já expulsei ele de sala. Ele não faz nada”. Outra professora argumentou: “Você não deveria dar R (Regular), se com todos esses problemas ele tirou sete?”. Uma terceira professora falou: “posso baixar a nota dele...”. A coordenadora trouxe mais informações sobre o aluno: “Foi para tratamento. Ele tem uma super dotação e a escola tem que dar conta. A primeira professora parece que decidiu: “Então, vou botar ele em R (Regular). A prova foi ótima, mas ele não tem bom relacionamento com os colegas”. A terceira professora disse: “então, também vou dar R (Regular)”. Não vou deixar ele ser reprovado só na minha nem morta”. Uma das presentes comentou em voz alta: “Falta tempo ainda!”. A terceira professora retrucou para as demais: mas com aqueles pais, dificilmente ele se safa”.

A escrita etnográfica é um “estando aqui” (Oliveira, 1990), fora da situação do campo. Segundo o autor, o relato das informações colhidas é um processo de textualização dos fenômenos observados “estando lá”. É no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática.

Escrevia o texto etnográfico repetidamente, não apenas para aperfeiçoá-lo do ponto de vista formal, mas para melhorar as descrições e narrativas, aprofundar a análise e consolidar argumentos. A vivência que tivera do campo cumpria função estratégica no ato de elaboração do texto, uma vez que passava a ser evocada durante toda interpretação do material levantado.

Observando ou escrevendo, procurava realizar o estranhamento necessário ao pesquisador. “O observador pode causar um viés pessoal excessivo nas observações na medida em que não consiga realizar um estranhamento” (Da Matta, 1978:28). No meu caso, estranhar era me afastar de um lugar pedagógico e não me identificar com falas, impressões e comportamentos nativos tampouco realizar juízo de valor dos observados. Também evitava tomar partido, em situações em que concordava ou discordava da conduta dos atores.

“Centro-periferia”: A cultura da repetência

A observação e a descrição das diversas salas de aula das escolas de ensino fundamental e médio (Sá Earp, 2006) mostraram como a repetência se realiza na estrutura da aula. Descrevi essa estrutura com a metáfora “centro-periferia”. Tudo se passa como se o professor dirigisse o ensino a alguns alunos da classe. Tais alunos seriam o “centro”; os outros, a “periferia”. O professor separa a sala de aula em “centro” e “periferia” e ensina àqueles que vê como centro. Mais do que uma topologia, trata-se da lógica de organização da sala de aula. A estrutura “centro-periferia” é vivida e praticada como “natural”. A frase abaixo define o sentido que usei:

Os sujeitos que vivem numa sociedade não têm necessariamente conhecimento do princípio da troca que os governa, assim como o sujeito falante não precisa, para falar, passar pela análise lingüística de sua língua. A estrutura é, antes, praticada por eles como óbvia. Por assim dizer, ela os têm mais do que eles a têm. (Merleau Ponty, 1975).

Esses dois grupos de alunos podem ser definidos por modos de agir do professor na relação com os estudantes na aula: nas formas de perguntar, de responder, de chamar os estudantes, de corrigir as respostas, de responder às perguntas dos alunos. Essas maneiras de agir variam segundo a posição que o professor coloca os alunos: ou no “centro” ou na “periferia” da aula. Professores têm padrões de interação diversos com estudantes na mesma sala de aula. Os reprovados estão na “periferia” da sala de aula.

Segundo o estudo de caso de uma turma, existem dois tipos de alunos no “centro”. Os primeiros, conforme a teoria de Bourdieu (1999), são aqueles cujas condições extra-escolares privilegiadas contribuíram para seu lugar na sala de aula. Os segundos, conforme a pesquisa demonstrou, são estudantes com condições sociais mais simples. De acordo com o “efeito Pigmalião” (Rosenthal y Jacobson, 1968), aplicado a uma estrutura de “centro e periferia”, os alunos do “centro” são escolhidos para serem ensinados pelo professor. As representações docentes justificam essa escolha. Como profecias que se cumprem por si mesmas (Merton, 1970), as expectativas do professor explicam a lógica da sala de aula: os alunos aprendem quanto mais os professores os vêem como capazes de aprender.

O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento feito nos conselhos de classe. O julgamento professoral valoriza critérios de cunho moralizante, como modos de se comportar, de falar e de se apresentar do aluno e de suas famílias. Para um estudante ser aprovado há uma associação de virtudes. Como o juízo é moral, não é exclusivamente o desempenho escolar que determina o veredicto.

O sistema de classificação escolar funciona sob a lógica “da denegação”, ou seja, “ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz” (Bourdieu, 1999:195). Segundo o autor, a transmutação da verdade social em verdade escolar não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas.

No caso da escola brasileira, a cultura da repetência é parte desta química social. Essa alquimia é interessante porque os julgamentos se expressam em práticas de ensino na sala da aula, em que os estudantes são escolhidos pelo professor para receber mais ou menos ensino. O modelo “centro-periferia” explica a repetência.

Referências bibliográficas

- Becker, H. (2007). *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (1999). As categorias do juízo professoral. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (org.). 185-216. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. p. 39-64, In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Costa Ribeiro, S. (1991). A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*, 5, 12, 7-18.
- DaMatta, R. (1978). O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: Nunes, E. (org.) *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Rosenthal R., & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*. Nova York: Holt, Rineart & Winston, 1968.
- Klein, R. (2006) Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 14, 51, 139-172, abr./jun.
- Klein, R., & Costa Ribeiro, S. (1991). O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 52, 197/198, 5- 45, jan./dez.
- Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Malinowski, B. (1976). *Argonautas do pacífico ocidental*. São Paulo: Editora Abril.
- Merlau Ponty, M (1975). De Mauss a Claude Lèvi-Strauss. In: *Textos escolhidos, Os pensadores*. v.I, São Paulo: Abril Cultural.
- Merton, R. (1970). *Sociologia: teoria e estrutura*, São Paulo: Mestre Jou.
- Minayo, M. C. (1993). *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, R. C. (1988). *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. In: *O trabalho do antropólogo*. São Paulo- SP, UNESP/Paralelo 15.
- Sá Earp, M. de L. (2006). *A cultura da repetência em escolas cariocas*. Tese de Doutorado em Antropologia Cultural. Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS. Dezembro.
- Velho, G. (1978). Observando o familiar. In: Nunes, E (org.) *A aventura sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar.

El encaje de un puzle: las relaciones en tres realidades educativas

Sandra Martínez Pérez¹, Universidad de Barcelona, smartinezperez@ub.edu

Resumen: Descripción, metodología y conclusiones

La etnografía se podría definir como un modo de vida de una raza o un grupo de individuos e, incluso, como la descripción o reconstrucción de unos escenarios y/o grupos culturales (Woods, 1987; Geertz, 1988; Goetz y LeCompte, 1988; Goldbart y Hustler, 2005). El etnógrafo, como sujeto investigador, va más allá de la descripción de lo meramente acontecido, poseyendo una capacidad reflexiva que pone en juego durante su estancia en el campo, en un período de tiempo transcurrido, e interpreta todos aquellos aspectos que se desprende de la realidad que estudia.

El presente trabajo de investigación, fruto de la tesis doctoral²: “La relación familia – escuela. La representación de un espacio compartido”, se caracteriza por la entrada y permanencia, de un tiempo prolongado, en tres centros educativos públicos de infantil y primaria con el fin de conocer y comprender el significado que familias, docentes, personal no docente y alumnado otorgan a las relaciones que se establecen entre ellas, descubriendo y describiendo los mecanismos, las estrategias que despliegan para ello; identificando sus debilidades y fortalezas. Para ello, se ha realizado entrevistas en profundidad a diferentes actores de la comunidad educativa (54 sujetos), observaciones directas de espacios formales e informales, anotaciones de lo que acontece por parte de la investigadora, encuentros dentro y fuera del centro y el uso de diarios reflexivos... Reconstruyendo así, tres casos, tres realidades educativas que no pretenden generalizar los resultados de la investigación a otras realidades educativas; sino que, como afirmaba Bruner (2003), mediante la narrativa construimos y reconstruimos para describir e interpretar, y como argumentaban Jovchelovitch y Bauer (2002) los significados de las acciones y la peculiaridad de cada una de ellas y encontrar puntos de unión y “desunión” en las relaciones que se establecen.

¹ Grupo de investigación Esbrina (<http://www.ub.edu/esbrina/>). Universidad de Barcelona. (smartinezperez8@gmail.com)

² Martínez, S. (2012). La relación familia – escuela: La representación de un espacio compartido. Barcelona: Tesis doctoral.

Como investigadora, soy consciente que el informe de investigación no suele, o no puede, recoger todas las vivencias y experiencias que han ido sucediendo a lo largo de todo el proceso; ya que es imposible representarlas todas. Lo que supone no sólo decidir qué hacer visible y qué no; sino la gran inversión de tiempo que supone dotar de palabras y sentido cada acción, cada actuación.

Los tres estudios de caso llevados a cabo nos permiten entrever la complejidad existente en las relaciones que establecen familias y escuelas, la singularidad de cada escenario “dibuja” la diversidad de relaciones que se establece con las familias, los cambios actuales de nuestra sociedad nos llevan a identificar una diversidad de nociones y concepciones de las familias, de sus funciones y roles; dando lugar al despliegue de una serie de mecanismos y estrategias formales e informales en diversos espacios, donde la participación y la colaboración dependerán del nivel de implicación por parte de las familias y de un cambio de posicionamiento y de óptica de toda la comunidad educativa.

Los inicios: el punto de partida

Mi papel como profesional se entrelazaba con mis vivencias, no sólo me interesaba el desarrollo y el aprendizaje de los niños; sino también cómo familias y escuelas participaban y colaboraban, o no, en la educación de los más pequeños y cómo iban entramando una red de relaciones. Observar como las madres dejaban a sus pequeños en manos de sus maestras, me hizo reflexionar sobre qué tipo de relaciones se establecían entre ambas; cómo se comunicaban, cómo los progenitores podían participar dentro de las escuelas, si trabajaban de manera colaborativa... Todo este mapa que se fue esbozando lentamente, me condujo al punto de partida para poder iniciar mis andaduras sobre el tema: ¿qué está pasando?, ¿por qué las escuelas perciben que las familias delegan más responsabilidades en ellas?, ¿cómo se siente el profesorado ante esta percepción?, ¿qué está ocurriendo con las familias? Estas preguntas me iban orientando hacia el camino del saber. El saber e interpretar una realidad a partir del estudio, de la estancia en distintos escenarios y de convivir día a día en un contexto educativo en cambio.

Pude notar en mi interior que algo se movía, que aparecía el desasosiego, la incertidumbre, el ir más allá, en mí nacía el deseo por aprender, por investigar, por averiguar qué estaba ocurriendo. Todos estos aspectos me llevaron a iniciarme en esta temática tan delicada y compleja a la vez, pero que al mismo tiempo me hacía disfrutar de la tarea desempeñada en el corto camino que he emprendido sobre el estudio de *la relación familia y escuela* y, más concretamente, en las percepciones y representaciones que las escuelas se hacen y crean sobre las familias y viceversa.

Un propósito: identificación y elaboración

Cuando el investigador se propone identificar el problema de estudio y la definición y la delimitación de los objetivos, no puede olvidarse que éste reflejará las intenciones que tiene ante una realidad socioeducativa. El problema a investigar puede surgir no sólo como una mera intención que se ha propuesto el investigador como objeto de estudio; sino también, fruto de un interés que ha venido observando acerca de un fenómeno social, que puede ser descubierto o que puede ser un

reto para la práctica social y educativa (Maykut & Morehouse, 1999; Arnal 2000; Bartolomé, 2000).

Delimitar el problema de estudio no es una tarea nada sencilla como investigadora, sobre todo, si la mirada se dirige hacia familias y escuelas. La presente investigación se centra en ocupar una pequeña parcela: *conocer, interpretar, describir y analizar los tipos de relaciones que se establecen entre familias y escuelas*. Para poder avanzar hacia este objetivo, se plantean unos interrogantes: ¿Qué se entiende por familia y por escuela? ¿Qué tipologías de familias asisten a las escuelas y qué estructuras de escuela existen? ¿Qué mecanismos, estrategias, técnicas se ponen en juego entre ambas instituciones? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las relaciones que se establecen? ¿Cómo favorecer el establecimiento de relaciones positivas, de encuentro, de escucha activa entre ambas? Estos interrogantes llevan a: a) Revisar las líneas de investigación más importantes en torno a la evolución de la familia y el contexto escolar, y sus implicaciones en las relaciones que establecen; b) Analizar las conceptualizaciones de la diversidad familiar y de la escuela; c) Identificar el proceso de construcción de las relaciones entre ambas: tipologías y dimensiones; d) Describir los mecanismos y las estrategias que se despliegan entre ellas; e) Detectar y describir las fortalezas y debilidades de las relaciones y; f) Ofrecer sugerencias y posibles líneas de acciones para favorecer las relaciones entre familias – escuelas.

Así pues, esta investigación no ha pretendido identificar las claves y los principios de las “buenas relaciones”; ya que cada institución por sus características y circunstancias particulares y singulares establece un tipo u otro de relaciones. Sino más bien, propone estudiar las relaciones a través de las voces, experiencias y creencias de los sujetos participantes en tres escenarios: tres escuelas públicas. Donde los elementos significativos y subjetivos de familias, docentes, personal no docente se vincularán con los contextuales, históricos, culturales, políticos, personales y experienciales de cada uno de ellos.

Miradas y voces como investigadora

El investigador a la hora de decidir el abordaje de un tema en particular, el cómo se hará, la identificación de un problema, el desarrollo del mismo, los resultados y la elaboración de conclusiones dependerá no sólo del posicionamiento que adopte como investigador, sino de su mirada como persona, de sus vivencias y conocimientos, de su “construcción” como sujeto, de su propia subjetividad, pero sobre todo de sus historias personales y experiencias de aprendizaje. Toda investigación pertenece a un período, cultura, lugar y tiempo y es el resultado de interpretaciones y percepciones, pero concretamente, de una historia personal y única. Siguiendo a Medina (2003:18) sería vital, una vez contextualizado el problema en relación a los fundamentos teóricos y a la propia biografía, como sujetos - investigadores no olvidar que:

“Hacer inteligible el problema de investigación es narrar su proceso haciendo audible la voz del investigador. La pregunta que todo problema de investigación contiene es fruto siempre de una experiencia dialogante y resultado de una escucha de sí: toda investigación parte de un sujeto histórico. Es decir, detrás de toda teoría hay una biografía”.

Así, con el entretejido de intereses, emociones, deseos, inquietudes, supuestos, interpretaciones, observaciones comprendí que cada realidad educativa era singular, diferente y particular. Comencé a labrar el propio camino del saber, comprendiendo que el proceso de investigación no era lineal, llevándome a redefinir el problema y los interrogantes a investigar a medida que me iba adentrando en el estudio de campo; respetando las voces y posturas de los sujetos, los tiempos y las necesidades de los colaboradores y partícipes de la investigación.

Partiendo del problema de investigación, se consideró pertinente realizar un estudio interpretativo de *corte etnográfico*. Sin perder de vista, que toda investigación etnográfica parte de un referente teórico – conceptual y de una pregunta teórica, que guiará al “etnógrafo” en su investigación; y le ayudará a ir tomando decisiones sobre quién o quiénes buscar y dónde observar. De este modo, esta investigación se caracteriza por la permanencia en tres centros educativos de infantil y primaria durante un período de tiempo razonable y prolongado, para conocer y comprender el significado que familias, docentes, personal no docente y alumnado otorgan a las relaciones que se establecen entre ellas, a través de entrevistas en profundidad; la observación y la reflexión, es decir, el constante diálogo entre investigadora y sujetos – contextos investigados y marco conceptual. Y la reconstrucción de los tres estudios de caso con sus correspondientes informantes, que me han ayudado a entender las características de su cultura, su proyecto de escuela; y las relaciones que se establecen entre toda la comunidad educativa en particular. Estableciendo paralelamente una descripción y análisis de las estructuras significativas, llevando a interpretar las acciones, significados, explicaciones dadas en cada escenario.

Haciendo camino: elecciones y toma de decisiones

Las decisiones tomadas a lo largo de mi andadura como investigadora, me plantearon grandes interrogantes: ¿por dónde empezar?, ¿cómo continuar?, ¿qué mostrar y qué dejar?, ¿qué escuelas?, ¿quiénes serían mis colaboradores?, ¿cómo establecería con ellos una relación desde mi posición como investigadora?, ¿cómo estudiaría las relaciones entre familias y escuela? Interrogantes relacionados con la ética en la investigación que se ponen en juego cuando se reconstruyen los casos. Tomar una u otra decisión iba a hacer que mi trabajo fuera por un camino o por otro. El qué y el cómo, de alguna manera, conformaban un criterio esencial de la posición “reflexiva” que iba asumiendo en la investigación. Se me brindó la oportunidad de poder transitar por tres escenarios diferentes, miradas y maneras de establecer relaciones escuelas y familias. Y, por lo tanto, tres procedimientos de construir conocimiento a partir de la identificación, descripción, análisis y comprensión de escuelas totalmente diferentes. De este modo, estaba dando paso a establecer relaciones, a largo plazo, entre investigadora y colaboradores donde las descripciones serían específicas, dando lugar a casos singulares.

Una vez en las escuelas, me enfrenté a la difícil tarea de: cómo llegar hasta los participantes de la investigación, y cómo establecer relaciones con las personas colaboradoras. Flick (2007) señala la importancia de establecer una postura como investigadora (negociación de la entrada al campo, su estancia en él y la manera de movernos) que nos llevará a conjugar con el resto de personas que lo

conforman desde una mirada: externa-extraña o familiar-cercana. Sin embargo, Clandinin & Connelly (2000) exponen que las circunstancias y factores externos a nuestro control son elementos claves que pueden llegar a condicionar la investigación.

A medida que iba avanzando, me fui dando cuenta que era necesario crear vínculos a largo plazo basados en la escucha y la confianza. Desde esta postura, se me plantearía un nuevo interrogante condicionante en mi investigación: el tiempo. La necesidad de respetar y adaptarse a las circunstancias de cada participante, de cada momento y de cada contexto. Estaba ante un proceso lento, pero enriquecedor; donde el tiempo iba transcurriendo entre conversaciones, entrevistas, anotaciones y observaciones. Ante encuentros intensos, de mucha información recogida de experiencias y vivencias en contextos específicos; un caminar que nunca parecía tener fin. Un registrar, transcribir y devolver todas las experiencias que nos llevaba, a ambas partes (investigadora – colaboradora), a nuevas complementaciones y, por lo tanto, a nuevas citas, reuniones y conversaciones. Ese ir y venir por los diferentes escenarios hacían que mis cuadernos estuviesen llenos de ricas evidencias; dando paso a un relato en el que se iban conectando las diferentes experiencias, y concediéndole sentido y significado. Esta complejidad narrativa hace que la persona al mismo tiempo viva, explica, re-explica y reviva lo acontecido.

En las escuelas me sentí bien acogida, ofreciéndome todo lo necesario para llevar a cabo mi investigación, estableciendo un clima cálido, de escucha, respeto y confianza; me hicieron sentirme como un miembro más de su comunidad. Era evidente que, de alguna manera u otra, formaba parte de la vida diaria del centro, de su entramado de relaciones, de encuentros con los otros.

Pero, ¿qué pasa cuando esas relaciones transgreden ciertos espacios?, ¿dónde está el límite? Hubo dos posiciones: una venía dada por la propia situación, era la persona que asistía a hacer una tesis, y la que aportaría propuestas para la mejora de las mismas. Y otra, era la confidente, poniéndose en juego ciertos sentimientos, confesiones, creando nuevos espacios y encuentros. Este fue el caso de una de las maestras. Era tanto el cúmulo de tensiones que estaba viviendo, que un día se me acercó, se sentó a mi lado y me explicó todo lo que estaba sucediendo. En esos momentos lo único que le pude ofrecer fue mi propia escucha y confidencialidad. Con el paso de los días, esa relación de investigadora y colaboradora se iba transformando en una relación de amistad, quedando dentro y fuera del centro, compartiendo miradas, incertidumbres, inquietudes, sinsabores y alegrías entre papeles, reuniones y cafés. Una dualidad que tuve que aprender a manejar y resituar, Sandra como investigadora y Sandra como amiga.

Llegando así a establecer un entramado de redes no sólo profesionales y propias de cualquier proceso de investigación; sino personales donde nos coloca en situaciones de responsabilidades compartidas, creando nuevos dominios de experiencias y previendo múltiples itinerarios (Dabas, 2006).

Seguir avanzando: aprendiendo y re-construyendo

Van Manen (2003) afirma que *pensar y sentir, cognición y emoción, acción y reflexión* se integran en un único proceso con la finalidad de comprender y transformar las prácticas educativas.

Como psicopedagoga y educadora de profesión comparto experiencias y vivencias con otros colegas docentes vinculados a escuelas. Nuestra necesidad de poner en juego nuestro papel, de acompañarnos y comunicarnos, nos lleva por momentos a dialogar respecto a diferentes temáticas socio-pedagógicas y a conversar sobre el lugar que ocupan las familias en sus instituciones. Soy consciente de que no puedo generalizar sobre la información obtenida; aunque me sorprende cómo los centros tienen muy marcada la línea divisoria entre docentes y familias. Donde las primeras limitan la participación, la colaboración y la implicación de las segundas. Se sigue usando el “paradigma” del “miedo a” ser descubierto y a “desnudarse” delante de los otros y/o a ser cuestionado y “criticado” por los demás; haciendo que la escuela, los pasillos, las aulas sigan siendo lugares privilegiados para los que están dentro. Reflexiones que emergen al margen de mis tres estudios de casos, y tras conversaciones con mis colegas sobre sus centros educativos, sus jornadas y su papel. Comentarios que de alguna manera me interpelan.

Desde mi punto de vista no se trata de quitar la autoridad a los docentes, de cuestionarlos delante del alumnado y profesorado, no se trata de invadir espacios, funciones, tareas; sino más bien, de complementarnos, de hacer visible lo invisible, de poder compartir miradas, inquietudes, dudas, retrocesos y avances, de repensar, de preguntarse, de ser transparente y permeable, de establecer los roles y los límites de cada una de las partes. En definitiva poder hacer un trabajo cooperativo en un contexto compartido. Todo esto incluye, bajo mi óptica, una nueva mirada en las relaciones, en la concepción de colaboración y participación, la elaboración de un proyecto socioeducativo donde realmente las familias sean acogidas, dentro de sus posibilidades, intereses y necesidades, y sean una parte “sustancial” de éste. Esto implica que los lazos que se establezcan no son impuestos; sino que nacen de la naturalidad de entrar en relación con el otro.

Referencias bibliográficas

- Arnal, J. (2000). *Metodologies de la investigació educativa. Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: UOC (Mòdul didàctic 2).
- Bartolomé, M. (2000). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions. Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: UOC (Mòdul didàctic 3).
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de las historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. J. & Conelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dabas, E. (2006). *Viviendo en redes*. Buenos Aires: CICCUS.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1988). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldbart, J. & Hustler, D.E. (2005). *Ethnography. Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE. pp. 16 – 23.

- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Narrative interviewing. *Qualitative Researching with text, image and sound. A practical Handbook*. London: SAGE. pp. 57 – 74.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Medina, J. L. (2003). La reconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *Educared*21, 1, 1.
- Van Manen (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Hilvanando saberes desde la relación pensante con la experiencia

Conversaciones con una maestra de infantil

Susana Orozco Martínez, Universitat de Barcelona, susanaorozco@ub.edu

Introducción

La investigación *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso*¹, pretende ubicar el saber profesional de docentes en una relación pensante con lo que sucede en sus aulas, con su alumnado y con ellos² mismos.

El proceso de investigación lo realizo desde una perspectiva cualitativa-interpretativa en educación, con los aportes de la etnografía, la investigación biográfico-narrativa y la fenomenología hermenéutica. Para ello recurro al estudio de caso, centrando el análisis en el proceso etnográfico que realizo con Esther³, las interrelaciones entre observación participante y entrevista-conversación⁴ (Hammersley, M; Atkinson, P., 1994; Velasco Maillo, H. y otros, 2007; Guber, R., 2011) sobre el acontecer del aula y el saber que pone en juego desde su experiencia docente. Intento explicitar los nuevos interrogantes que el proceso me plantea, reflexionando sobre sus incidencias en las definiciones metodológicas y epistemológicas que sostienen y orientan nuestra investigación. Desde el punto de vista metodológico parto de la comprensión, análisis e interpretación de los acontecimientos tal y cómo se presentan con los niños en el quehacer diario del aula, en salidas programadas, en horas del patio y en las reflexiones que hacemos en voz alta sobre sus pensamientos, preocupaciones e inquietudes.

1 Investigación (ref: EDU2011-29732-C02-01) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ahora Ministerio de Economía y Competitividad) para el período 2011-2014. Actualmente en desarrollo.

2 Respetando plenamente la diferenciación sexual, hago la aclaración de que, en este texto, usaré en algunas oportunidades, el genérico para referirme a masculino y femenino, solo con el fin de no recargar la lectura.

3 Esther, maestra de Educación infantil, de una escuela pública de la localidad catalana de La Garriga. Tiene a su cargo 13 niñas y 11 niños de 3 años.

4 Utilizo la palabra conversación como sinónimo del diálogo, interacción e interrelación que se produce entre dos o más personas, en la que ambas contribuyen a y en la construcción de un texto, relato, de una narración. A través de la conversación lo que pretendo es que mi reunión con Esther no esté mediatizada por un “artefacto técnico” (Guber, R., 2012:69) sino por un encuentro que posibilite que el tejido cotidiano que va elaborando junto a sus niños tome forma, se revele.

La importancia de una investigación compartida es que posibilita abordar el conocimiento a partir de una estancia continua e intensa en la escuela, mediante la observación participante y las conversaciones reflexivas registradas en el diario de campo. Ello permite interrogar a la experiencia pensada y nombrada, y descubrir la textualidad del significado y valor de la singularidad de las vivencias personales que la maestra despliega y que relata (van Manen, 2003).

Del reconocimiento de la autoridad a la investigación compartida

En un proceso investigativo se ligan, casi inevitablemente, tema, método y protagonistas en y para la indagación. Comprender, analizar e interpretar los acontecimientos tal y como se desarrollaban entre una maestra y sus estudiantes es lo que guiaba mi elección. ¿A quién invitar a compartir la investigación? ¿Qué maestra me había dejado una impronta importante? ¿En quién pensaba a la hora de indagar sobre el saber de la experiencia? Estas preguntas me llevaron hacia Esther, maestra con quien me unía una relación profesional de formación desde hacía tiempo. Siempre le otorgué a Esther autoridad⁵, es decir, aquella que se le reconoce a una persona por su saber ser y estar en el mundo; por su posicionamiento ante la vida y fundamentalmente por la manera en cómo vive e interpreta el encuentro educativo. De allí es que su imagen emergió con naturalidad.

La relación previa que teníamos, posibilitó que la reunión con fines investigativos, se convirtiera en un reencuentro, donde el centro de la conversación estuvo en compartir confidencias y vivencias mutuas. A partir de aquí, estos momentos se configuraron desde una relación viva, (Rivera, 2001) donde, como si de una trama dialógica⁶ y polifónica se tratara, fuimos entretejiendo nuestros relatos. Conversación espontánea, plena de recuerdos reconstruidos con aquellas historias importantes que contar. Historias que una vez iniciado el proceso de observación adquirieron nuevos significados.

Pasado este momento inicial, necesario para ambas, la explicitación del sentido y objetivo de la investigación comienza a ser interrogado e interpretado. Era Esther con sus saberes y experiencia lo que importaba, independientemente del ciclo educativo en que estuviera este año. Sujeto y realidad señalaron el camino de la elección.

Participar en esta investigación implica colaborar en un proceso indagatorio que posibilite descubrir aquellas claves pedagógicas que orientan la práctica docente de Esther, repensando su trayectoria, el sentido de sus prácticas y el acompañamiento educativo y didáctico que realiza con sus niños. Investigación como espacio de reflexión compartida factible de ser llevada a la formación inicial de los estudiantes universitarios.

5 Núria Pérez de Lara (1997) sintetiza así la autoridad: "se trata de una autoridad que sólo nos es dada cuando nos convertimos en sujetos protagonistas de nuestra acción educativa, que consiste en despertar la capacidad de ser sujetos en nuestro alumnado. Es una autoridad basada en el "ser" autoras y autores de nuestras prácticas en las instituciones educativas y no en "tener" una función reproductora de prácticas dadas por otras instancias educativas". Citada por Arnaus, R.(1998: 36)

6 "Lo dialógico, [...] explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción de ser se conecta con el ser para otro. Ser, por tanto, significa comunicarse dialógicamente con el otro" (Ferrer, V. , 1995:171)

La entrada y negociación al campo es fundamental ya que el modo y la forma en cómo sean efectuados “conllevan diferentes efectos sobre el establecimiento del vínculo” (Garay, 1997:4). Desde un primer momento, Esther mostró una disposición favorable a colaborar en el estudio. Sin embargo, en tanto miembro de una escuela, la maestra consideró necesario que el equipo directivo⁷ autorizara mi ingreso. La admisión al campo fue aceptada y no hubo necesidad de cumplimentar protocolos o requisitos escritos. Me encontré frente a una maestra y a un equipo directivo dispuestos a dejarse preguntar y observar.

Conversaciones cruzadas espontáneas

Me introduzco así en el aula de infantil y me confundo con el paisaje. Soy una más, me siento junto a los niños y la maestra, salimos a ver el tiempo, ayudo con los trabajos, a ponerse la chaqueta...me cuentan sus historias. Esther y sus niños me acogen desde el primer momento, lo que ayuda a que la investigación tenga como ingrediente el gusto y deseo de permanecer allí. Confundirse con el paisaje no implica dejar de observar; es hacerlo desde dentro, intentando interferir lo menos posible, respetando las dinámicas y normas explícitas e implícitas que la maestra establece. Es aceptar que Esther me indique qué hacer en determinado momento y que: “*el canasto con las bolsas del desayuno debe estar en un rincón del aula y no sobre la mesa de los niños*”.⁸

Una relación dinámica entre observación participante y conversaciones cruzadas permite que, paulatinamente, vaya conociendo y comprendiendo lo que sucede en el aula. Surgen interrogantes alrededor de determinados niños; de familias más colaborativas, problemáticas; de tensiones que como maestra vive en su cotidianeidad; de las rutinas y secuencias de actividades y mil cuestiones más.

En las escuelas se despliegan tantas vidas como sentidos se les atribuye a las mismas. Observaba procedimientos, actitudes; Esther me comentaba ciertos acontecimientos y las preguntas comenzaban a tener una explicación en ese contexto y sus protagonistas. No obstante, era necesario detener la mirada en lo aparentemente rutinario, ya que evidenciaban saberes desplegados con intencionalidad.

Mientras comparto la mañana con Esther y los niños, ella me va aclarando por qué realiza tal o cual actividad y qué sentido tiene decirle a ESTE niño: “*te felicito, lo has hecho muy bien*”, o salir al patio a ver el tiempo. Son conversaciones educativas cruzadas, entre el acontecimiento en sí y lo que ella supone me interesa saber. Conversaciones que giran alrededor de un niño o niña en concreto; de aquella familia⁹ que a pesar de sus dificultades colabora en la educación de su hijo; a las distintas actividades que a lo largo de la semana o del mes debe realizar (y que ordenadamente están consignadas), en fin, conversaciones vinculadas al cotidiano escolar y sus diversos protagonistas. Conversaciones, casi siempre, en compañía de otros que llenan con sus vidas, dificultades, avances o retrocesos de sentido y contenido al diálogo. Estos intercambios que desarrollamos casi

7 Dos de las maestras que forman parte del Equipo Directivo ya me conocían de la época en que fui formadora externa del Centro Educativo.

8 Relatos y anotaciones del diario de campo (curso 2012-2013). En la versión original se mantienen en lengua catalana, pero para facilitar la lectura han sido traducidas al castellano.

9 Familia en el sentido amplio. Cuando la nombra hace la distinción entre padre y madre

permanentemente me ayudan, como investigadora, a integrarme en el grupo y a comprender el porqué de la importancia, por ejemplo, de sentarme y apoyar mi espalda en la silla mientras coloco los baberos a los niños que van al comedor. Saberes no dichos, poco referenciados, pero que hacen alusión a un estar y cuidado del cuerpo¹⁰ que como docente su experiencia le fue enseñando: “*hay que cuidarlo porque es lo que nos acompaña hasta el final de nuestras vidas*”¹¹.

Ferrer, V. (1995:168) señala que “*la comprensión es un acto dialógico; la explicación en cambio no. Dentro de una explicación actúa una sola conciencia y un solo sujeto; dentro de una comprensión actúan dos conciencias y dos sujetos*”. No bastó que me explicara la dificultad que tiene Joan para expresarse. Pude comprenderlo cuando el niño intentó decirme algo y la impotencia frente a la situación dejó en evidencia mi incapacidad para resolverla. Esa primera explicación de Esther, sobre las dificultades de Joan, se transformaron en comprensión y admiración cuando la observo desplegar una serie de preguntas hiladas que ayudan al niño a ubicarse y expresar (casi primitivamente) su pensamiento, sin tener la certeza de que lo inferido se ajusta a lo que Joan realmente quería expresar. No obstante, le da tiempo, le regala palabras para que él le ponga sentido a lo que quiere decir. Este ejercicio pedagógico tiene un valor incalculable no sólo para el niño, sino para la clase en general. Aprendemos a escuchar, a dar tiempo al diferente, porque en el fondo todos somos iguales y diferentes a la vez.

Encarnar lo que significa estar con estos infantes tan pequeños, demandantes de otro tipo de cuidado, fue un ejercicio de comprensión real de lo que Esther pone en juego. Descubrir (observándola), la importancia de un abrazo o palabra cálida frente al llanto del niño; o la contundencia ante una madre que lleva cada día tarde a su hija, involucra ubicarse como investigadora desde la implicación en la vida que con toda plenitud se desarrolla en el aula.

Hilvanando saberes...

Hilvanar saberes simboliza entretejer y enlazar aquellos conocimientos, intuiciones, ideas, percepciones que, representados en experiencias, Esther los lleva a cabo con total normalidad. Son aquellos saberes “no escritos ni referenciados” (quizás) en ninguna publicación científica, pero que en el aula se despliegan y ponen en práctica. ¿Qué hacer cuando todos los niños dicen que quieren hacer pi-pi?, ¿Cómo gestionar el llanto colectivo?, ¿Qué hacer cuando un niño no quiere comer su desayuno?, ¿Es por capricho o algo más le puede estar pasando? ¿Cómo hacer, entonces para que esas prácticas cotidianas y en apariencia rutinarias, tomen la categoría de saberes? Dejar de interpretarlas como simples acciones o cosas de niños, ahondando la mirada en la importancia que las mismas tienen para y en algunos infantes; es capaz de realizarlo una maestra que reconsidera lo que allí está pasando, atendiendo a su alrededor, que se-observa y cuestiona. Mirada atenta y reflexiva, desde el cuidado hacia ese niño que, por alguna razón, hace o dejar de hacer ciertas actividades, que requiere una atención especial, o que simplemente “algo” le pasa. Estar en alerta ante lo que sucede

¹⁰ Esther presta especial atención al cuidado del cuerpo. Así, cuando los niños se sientan en el suelo, les indica que lo hagan como los indios. Me explica que así no se dañarán las rodillas.

¹¹ Para profundizar en el tema, recurrir a la tesis doctoral: Ruíz, Mariel Alejandra (2010) Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Universidad de Barcelona. Tesis no publicada; y al libro: Milstein, D. y Mendes, H. (1999) La escuela en el cuerpo. Madrid: MIÑO Y DAVILA

lleva a Esther a ser precavida y buscar el momento oportuno de comunicar a los padres. “*Observa a Marta, me dice. Seguramente no ve bien porque se recuesta en la mesa y se tapa un ojo para dibujar. ¿Les has dicho a sus padres?, pregunto. No, todavía no tengo la certeza, necesito más datos, me responde*”.

Cuando esas observaciones concretas son certeras, informa a la familia lo que como maestra ha reparado en Joan, Marta, Cristina. Las reacciones de los padres son diversas, de allí también su cautela y precaución. Precaución que implica decir las cosas de la manera más directa posible sin que ello entorpezca el desarrollo o mejora del niño.

En nuestras conversaciones, Esther iba entretejiendo saberes, experiencias, opiniones. ¿De qué saberes estamos hablando? De aquellos que tienen que ver con los contextos de vida de estos niños y la maestra que, desde el conocimiento científico (a veces) no tienen entidad, no se nombran (o se hace de otra manera) y pareciera que no existen. No obstante, en estas historias de vida hay contenido, sentido y vitalidad; un entramado relacional entre los saberes que los niños tienen y que son visibilizados, socializados, creando puentes entre lo que saben y lo que desde el ámbito escolar se les aporta. Creo que Esther parte de la idea de que “*toda experiencia es una oportunidad potencial de aprendizaje*” (Boud, D. y et al., 2011:18) pues en el aula le otorga centralidad, la refuerza, se parte muchas veces de ellas. Experiencias relatadas por los niños como anécdotas, relatos, y que forman parte de los aprendizajes, enriquecidos por incentivos externos (Boud, D. y et al., 2011) que la maestra va incorporando al proceso. Joan tiene dificultades para aprender según qué cosas. Pero tiene “experiencia” en las motos GP y en la F1¹². Este saber forma parte de las conversaciones cuando traen los juguetes: “*esta moto o coche ¿es de carreras, de calle, cuántas ruedas o puertas tiene, de qué color es?... ¿es igual a la que tiene la mamá o el papá...?*” A medida que avanza el diálogo, suficiente que un niño narre una anécdota, para que todos y cada una aporte desde sí lo que sabe del tema, si el padre, madre, abuelos, vecina o una amiga les mostró o enseñó algo, si tienen lo mismo... Volvemos a ver que la vida, sus vidas, se despliegan en el aula.

Seguimos observando...

Señala van Manen (2003:85) que “*antes de enfrascarnos en una atareada planificación de la entrevista, habrá que orientarse hacia la pregunta o el concepto, de tal modo que uno no se deje llevar fácilmente por las entrevistas que van a todas partes y a la vez a ninguna*”. Necesitaba, fuera del aula, reflexionar junto a Esther sobre su experiencia personal y profesional, de manera tal que posibilitara guiarme y guiarnos hacia la comprensión y significado que le adjudicaba, por ejemplo, a saludar a cada niño y niña por su nombre todas las mañanas; a respetar los diferentes ritmos y tiempos de aprendizajes; a elegir al primero de la fila para salir a ver el tiempo, etc. Así, en un clima de confianza compartimos una conversación reflexiva que permitió que la vida misma fluyera, que fuera Esther quien decidiera y eligiera qué y cómo narrar-se, desde dónde nombrar esa experiencia.

“*La experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada*”, aclara van Manen

12 Al referirse a la F1 a veces dice Fernando Alonso.

(2003:56). Comenzar relatándose desde sus orígenes y relaciones familiares; haciendo referencia a los estudios y al trabajo, hizo que vislumbrara por qué para ella es tan importante diferenciar entre las niñas y los niños, o preguntar: “¿Quién te hizo el bocadillo hoy, el papá o la mamá?” La vivencia personal de ser mujer y que le repitieran: “¿para qué estudiar si la nena se casará y no hará nada!”, llevada al aula queda reflejada en ese trabajo constante que hace con respecto a la diferenciación de género pero, también en una práctica consciente de hacerles compartir responsabilidades y actividades. Ser maestra de Infantil 3 es, según ella, una gran ventaja. Tiene mayor libertad en cuanto a lo curricular, puede tomarse ciertas prerrogativas y trabajar aquellos aspectos que cimentan los futuros aprendizajes que los niños más adelante tendrán que adquirir.

Lo que sucede en la escuela es una fuente inagotable de saberes pero también de tensiones y conflictos. Esther explicita el cariño que le tiene a esta escuela, a los niños, al buen clima que existe entre sus compañeras del ciclo inicial, pero también hace referencia a las tensiones que se viven entre colegas, familias, pero que hay que saberlas resolver, para que los malestares que se producen no interfieran en la vida de la escuela, en el aula, pero principalmente en los niños.

Los relatos de esta maestra posibilitan descubrir los sentidos de las propuestas metodológicas que realiza, donde lo importante es que “el niño se valore a sí mismo”. Este es un aspecto que lo trabaja casi constantemente, al alentarlos y reconocerles lo que hicieron bien, pero también señalándoles cuando algo está mal hecho. Las historias que discurren en el aula, hace que, a veces, cambie a mitad de camino por algo que no estaba previsto para ese día; a dar tiempo a los niños y a vivenciar “que un fracaso en la escuela no es un fracaso en la vida”. La vida va más allá de ciertos contenidos conceptuales, hay aspectos que para esta maestra son fundamentales: “que sus niños sean felices”.

Referencias bibliográficas

- Arnaus, R. (1998). Metodología para la formación básica o apostar por una pedagogía para sujetos visibles. *Revista Diálogos*, 14, 33-40.
- Boud, D.; Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En Larrosa, J; Arnaus, R. Ferrer, V. y otros (Ed.) *Déjame que te cuente*. pp. 165-190 Barcelona: Editorial Laertes.
- Garay, L. (1997). *Conocer las instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico*. No publicado. Córdoba, Argentina.
- Guber, R. (2011). *La etnografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Rivera, M. (2001). *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Velasco Maillo, H., García Castaño y Díaz de Rada, A. (2007). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.