

OBSERVANDO EL AULA: LA ETNOGRAFIA Y
LA INVESTIGACION EDUCATIVA*

Fanni Muñoz C.

“La investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito se vislumbra a lo lejos (...)”

C. Geertz

En este trabajo desarrollaré algunas reflexiones sobre la pertinencia de la etnografía en los estudios educativos, fruto de la experiencia durante la observación y análisis de la vida cotidiana del maestro en la situación escolar, en el marco de la investigación”;*A ver niños ...Silencio! Un estudio de interacción educativa*”, desarrollada por el Proyecto “*Escuela Ecología y Comunidad Campesina*” (PEECC)** entre Mayo y Diciembre de 1990. El

* Agradezco los aportes de Elsie Rockell, Gonzalo Portocarrero y Humberto Valverde, así como los de Giselle Silva, Isaura Zegarra y Miguel Martínez.

** El Proyecto “Escuela Ecología y Comunidad Campesina” en convenio con el Ministerio de Educación y el de Agricultura viene aplicando dos programas educativos, de educación forestal y de educación ecológica en 1,300 centros educativos que se ubican en los Dptos de Ancash, Cajamarca, La Libertad, Junín, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Arequipa, Cusco y Puno. Aproximadamente cerca de 5,000 docentes participan en la capacitación que ofrece el Proyecto.

interés por conocer la práctica del docente en el aula y el significado que le atribuye surgió como necesidad del proyecto por conocer la realidad escolar del maestro rural.

Ingresar al aula escolar ha permitido descubrir la trama de relaciones que se estructuran en su interior y las actuaciones diferenciadas de los sujetos docente y alumno en la producción del “acto educativo”.

En este artículo en una primera parte se ubica al lector en el significado de la *etnografía* y las temáticas abordadas bajo el empleo de esta perspectiva en los estudios de investigación educativa, realizados tanto en Latinoamérica como en el Perú. En una segunda parte, a manera ilustrativa se dan a conocer las posibilidades de este enfoque mediante el análisis de la interacción educativa, de cuatro docentes que se desempeñan en escuelas rurales¹. Se señalan también las diversas técnicas y métodos de la *etnografía*.

1. LA ETNOGRAFIA Y SU APLICACION EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

1.1 *La Etnografía*

Para los entendidos, la *etnografía* proviene del campo de la antropología social. Ha sido empleada en el estudio de los “grupos primitivos” y etnias, o también en la recopilación de tradiciones orales. Sin embargo, no queremos detenernos en su utilización en tanto método de recoger información mediante una observación detallada y la posterior descripción, esta última en tanto inventario. Por el contrario, la *etnografía* revela múltiples posibilidades: es una forma de proceder en la investigación que, partiendo del registro de los hechos, busca encontrar la conexión de sentido entre los mismos para interpretarlos y plasmarlos en un documento. Es así como esta estrategia de

-
1. La investigación ‘*A ver niños... Silencio! Un estudio de Interacción educativa*, se realizó con cuatro docentes que trabajan en escuelas rurales. Tres en Cajamarca y uno en Cusco. Inicialmente el estudio comprendía la observación de 6 docentes, correspondiendo tres a cada zona; no obstante en la práctica sólo se pudo concretar con cuatro casos. Los observadores permanecieron en el aula por un espacio de tiempo comprendido entre 12 a 16 días. Posteriormente se aplicó una entrevista a cada uno de los docentes cuya duración tomó ocho horas en cada caso. Participaron en la investigación Giselle Silva, Miguel Martínez, Isaura Zegarra, Pilar Albareda y Juan Infante.

construcción de conocimiento privilegia lo “inductivo”. Al respecto nos dice Geertz:

“Desde el punto de vista de cierto libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos para emplear el concepto de Gilbert Ryle, de descripción densa”².

Esta última puede ser entendida como la captación de la diversidad de hechos, percepciones e interpretaciones a registrar durante la observación teniendo en cuenta el momento en que son producidas³. Esta información posibilitará distinguir la clase de estructuras significativas superpuestas que el etnógrafo habrá de tener presente. Y como añade Geertz: “*Debemos medir la validez de nuestras explicaciones [...] atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas*”⁴.

Esta definición encierra, por un lado, la riqueza de la perspectiva, la cual puede ser trasladada al estudio de las situaciones cotidianas de nuestras sociedades, hechos a ser observados en el momento que se producen, los cuales no suelen registrarse. De otro lado, muestra la problemática abordada por la etnografía en la definición de las categorías de análisis para descifrar las estructuras observadas a través de las acciones rutinarias de los hechos cotidianos (complejos y múltiples), y levantar las hipótesis específicas al objeto que se quiere estudiar. Sólo a partir de allí se presenta el nivel de explicación y por lo tanto de interpretación. Es así cómo la etnografía se va

-
2. Geertz, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa, 4ta. Reimpresión, España 1990, pág. 21.
 3. *Ibid*, op. Geertz tomando un ejemplo de Ryle señala el caso de dos muchachos que contraen rápidamente el párpado del ojo derecho. En uno de ellos, el movimiento es involuntario, en el otro, se trata de una guiñada dirigida a un amigo. Como movimientos, los dos son idénticos, sin embargo, la diferencia entre ambos es enorme. El que guiña el ojo está comunicando algo y comunicándolo de manera precisa y especial. Este hizo dos cosas contrajo el ojo y una señal. Mientras que el del tic, hizo solo una, contraer el párpado.
 4. *Ibid*. op. pág. 21.

a enfrentar con la exigencia de ir construyendo su propia teoría. La propia descripción etnográfica en sí es un objeto construido. Este rasgo identifica a la etnografía como una corriente teórica que le otorga bastante importancia al registro de los hechos para su posterior interpretación⁵. Como señala Peter Woods⁶, en los estudios de las culturas de los alumnos, de la socialización del maestro, algunos etnógrafos han realizado valiosos comentarios y aportes en relación a otras teorías. Es así como la recolección de datos conduce a la formulación de una teoría particular, la investigación da luz a un nuevo conocimiento.

El traslado de la etnografía a los estudios educativos ha sido empleado por la sociología, especialmente en la tradición cualitativa. Ello es evidente en el surgimiento de la Etnometodología, corriente de investigación sociológica, que en el caso del análisis de los estudios educativos centra su atención en la interacción verbal. Es así como los conceptos y técnicas desarrolladas por esta corriente están en función de posibilitar el conocimiento de estas situaciones.

Elsie Rockwell, antropóloga especializada en investigaciones educativas da cuenta de la importancia de la etnografía en la construcción de alternativas educativas, así como su empleo como opción teórica. La etnografía:

“permite aportar a la discusión pedagógica la descripción de los procesos cotidianos que se dan en las escuelas; puede integrar a ella los conocimientos diversos que se presentan en el aula en función a la realidad de los alumnos y maestros”⁷.

Con la etnografía se obtendría el conocimiento necesario para posibilitar nuevas relaciones entre la escuela y el trabajo docente. Una mejor comprensión de la interacción entre el docente-alumno en el aula permite al

-
5. Si bien la definición de la etnografía que asumimos en el presente artículo es tomada de los estudios desarrollados por Clifford Geertz, es preciso indicar que en la antropología existen diversas concepciones de la etnografía.
 6. Woods Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas en educación, Paidós, MEC. Ediciones Ibérica, Barcelona, 1989.
 7. Rockwell, Elsie. “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. En III Seminario Nacional de Investigación en educación. ICFES, *Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos*. Colombia, 1986, pág. 21.

maestro explorar sobre su propia actuación, reconocer los problemas relacionados a la enseñanza y explicarse las conductas de los alumnos, los problemas del aprendizaje, las influencias que ejerce el maestro en sus alumnos y evidenciar el papel del maestro como un sujeto que refuerza de manera involuntaria las desigualdades entre los alumnos.

¿Cuáles son los rasgos más comunes en los que se basan los estudios etnográficos?

La etnografía no emplea una determinada técnica. Se sirve de las que se utilizan en las distintas ciencias tanto naturales como sociales, especialmente en la lingüística. Sin embargo en los estudios etnográficos se observan determinadas características que la definen:

- a) Dar mayor relevancia al conocer e indagar hechos sociales de la vida cotidiana en tanto procesos que se manifiestan con cierta regularidad y de manera natural. Preguntarse por lo que la gente hace, cómo interactúa, la forma cómo se comporta. Estos hechos son los que constituyen el objeto de conocimiento de los estudios etnográficos. Es así como en el caso de la escuela, se aborda el proceso mismo de la educación. De igual forma se tienen los estudios de instituciones como hospitales, universidades, colegios, oficinas, etc., en las cuales se investiga la trama de relaciones que suceden en su interior.
- b) Descansar en la experiencia directa y prolongada del etnógrafo en el espacio que trabaja. De ahí la importancia de la observación, como elemento de indagación que exige el desarrollo de cualidades personales tales como la curiosidad, la penetración intuitiva, la disciplina, paciencia, memoria, y el arte escuchar y escudriñar. La observación requiere una duración prolongada. Esta se entiende tomando como referencia un límite de tiempo para garantizar la recurrencia de las acciones y los comportamientos de los actores que posibiliten captarlas en forma intensiva, amplia y profunda. En el caso de las observaciones realizadas en el “aula escolar”, éstas deben tener períodos continuos de tiempo (una semana o un mes), pudiendo ser clasificadas en observaciones generalizadas y las específicas. Estas últimas prestan atención a determinadas acciones.

De igual modo, el etnógrafo debe tener en cuenta las interacciones cotidianas con los sujetos con los cuales se desarrolla la investigación.

La observación en el aula requiere de un especial cuidado por el efecto que puede producir la presencia de un extraño en ella y las distorsiones que ésta puede provocar en el comportamiento habitual del docente. Sin embargo la buena relación entre los sujetos observados y el etnógrafo, así como el reconocimiento de la propia subjetividad de éste último, facilitan lograr condiciones apropiadas para la observación.

- c) La descripción. En tanto recuento detallado y minucioso, ofrece la posibilidad de explicitar lo implícito y no perder la riqueza de las acciones en las cuales se producen los hechos sociales. El tipo de texto que escribe el etnógrafo es una descripción en la cual se pone en juego la capacidad de captar y mostrar lo que los actores hacen en un determinado escenario. En este proceso el etnógrafo está interpretando. Introduce categorías de análisis para rescatar lo que han dicho los actores. En el caso de la observación etnográfica del “aula escolar”, la descripción nos permite definir las estructuras subyacentes del desenvolvimiento del profesor durante el desarrollo de los contenidos educativos. Las actividades y acciones que se presentan en el transcurso del día en el aula guardan ciertas regularidades. En la descripción se seleccionan las “acciones” relevantes para entender el sentido que asigna el docente a las mismas.

1.2 *La Investigación Etnográfica en Latinoamérica*

En Latinoamérica los estudios de etnografía educativa se han desarrollado durante las últimas décadas, primero en México y luego en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile⁸. Estos abordan diversas temáticas. Una referida a la vida de la escuela, vista como una compleja red institucional en la cual se expresan múltiples intereses de los sujetos que posibilitan la acción educativa: “docentes y alumnos”. Las motivaciones para el aprendizaje, los factores que determinan su realización.

8. En México los estudios etnográficos se inician durante la década del setenta en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. En Chile se tienen los trabajos del Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE). En Buenos Aires, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales ha desarrollado trabajos en esta línea. De igual forma en Bogotá, el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica y el Centro de Investigación y Acción Educativa en La Paz, Bolivia.

Otra temática se orienta por los estudios sobre las relaciones de poder en la escuela, el fracaso escolar (los bajos niveles de aprendizaje, deserción, etc.). En ellos se incide en los factores internos como hechos explicativos del fracaso. Las actitudes, formas de comunicación de los maestros, que repercuten en el aprendizaje de los alumnos. Se analiza cómo las prácticas pedagógicas de los docentes y la integración de éstas a la “cultura escolar”, van a ejercer influencia en la trayectoria individual de los niños.

Desde otro punto de vista se tienen estudios que analizan las formas de producción de los conocimientos durante el acto educativo. Estos trabajos muestran las distintas posiciones que toman los maestros frente al conocimiento. Por un lado, éste es entendido como un objeto que hay que adquirir; de otro lado el conocimiento es asumido como un proceso activo de producción y construcción⁹.

Finalmente se tienen los trabajos referidos al docente como un sujeto social, la importancia de considerar su origen social, su identidad, para entender su desempeño.

En estas temáticas se hace evidente la importancia que asume la observación directa en la escuela como punto de partida para la recolección de datos y su posterior explicación. El tipo de técnicas e instrumentos de recolección de información empleados son ser guías, notas de campo, análisis semántico y el contextual.

1.3 Investigación educativa y etnografía en el Perú

En el Perú, el estudio de la temática educativa ha sido asumido mayormente por científicos sociales, psicólogos y personas provenientes de otras disciplinas. Los maestros pocas veces se han abocado a esta tarea, quizás porque hacen una separación ingenua entre enseñanza e investigación educativa. Es más, entre los problemas seleccionados a ser analizados en el campo de la educación, la ausencia de temas referidos a la propia actividad del maestro en su escenario (aula), es evidente. Los intereses en estos estudios se han dirigido hacia:

9. Edwards, Verónica, *Los Sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Colección Etnográfica PIIE N° 4, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile, 1990.

- a) Diagnósticos sobre las condiciones sociales y materiales del sistema educativo y su incidencia en el desempeño docente¹⁰. En la línea de estos trabajos se ubica el análisis de la escuela como institución física carente de recursos materiales, la problemática de los docentes en cuanto a sus niveles de ingreso, calificación profesional, y la situación de los alumnos (deserción, analfabetismo, niveles de desnutrición).
- b) Otro tipo de estudios se encaminan a la problemática de la educación para analizar el papel de la escuela y del docente como reproductor del sistema o de la ideología de las clases sociales. La escuela es concebida como instrumento de dominación. Lo central en estos trabajos es ubicar al docente en la disyuntiva de ser “portador” de una cultura entre dos culturas y de su desubicación social. Dentro de esta línea se encuentran las investigaciones de Rodrigo Montoya¹¹ y Teresa Tovar¹². Se puede observar que el enfoque de estos trabajos incide en la explicación de las relaciones estructurales existentes entre los sistemas educativos y la sociedad.
- c) Una perspectiva nueva, desde la historia de las ideas y el estudio de las mentalidades, nos la ofrecen, Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart en “*El Perú desde la Escuela*”¹³. En este libro se presenta, de un lado una revisión sobre los supuestos pedagógicos de las propuestas educativas oficiales. Por otro, los autores muestran el itinerario y la construcción de la llamada “idea crítica”, producida por intelectuales radicales, estudiantes universitarios y recreadas por los maestros en las aulas. Ella es expresión de un radicalismo sustentado en contenidos nacionalistas andinos con afán de denuncia y reivindicación.
- d) Desde el campo de la etnografía uno de los pocos estudios que han asumido este enfoque lo encontramos en la investigación “*Aprendiendo*

-
10. Chiroque, Sigfredo *Mapa de la Pobreza Educativa en el Perú*. Serie Aula de Cristal N° 1. Instituto de Pedagogía Popular IIP, 1990.
11. Montoya, Rodrigo *Capitalismo y No capitalismo en el Perú*. Ed. Mosca Azul. Lima, 1980.
Por una Educación Bilingüe en el Perú. Ed. Mosca Azul, Lima, 1990.
12. Tovar, T. et al. *Ser Maestro, condiciones del trabajo docente en el Perú*. Desco, Lima, 1989.
13. Portocarrero Gonzalo y Patricia Oliart, *El Perú desde la escuela*. Ed. Instituto de Apoyo Agrario, Lima, 1989.

a Mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación"¹⁴, realizada por el Programa de Educación Bilingüe de Puno, con la finalidad de evaluar su propia aplicación. En base a la comparación con otras clases que siguen las pautas del currículo oficial, se evaluó las posibilidades que ofrece el Programa de Educación Bilingüe para el proceso de aprendizaje de los niños quechua y aymara hablantes. Es interesante observar que en este trabajo se han presentado las técnicas empleadas en la etnografía, así como los modelos de transcripciones de diálogos observados en algunas clases.

Otro estudio en esta línea es el de "*La Discriminación en la Escuela*"¹⁵. A través de la observación directa en el aula, se analiza el comportamiento y la actitud de los jóvenes de colegios secundarios privados y estatales hacia las prácticas discriminatorias que orientan su conducta. Se señalan las formas en las que se expresa la discriminación entre los alumnos, así como la que se establece entre éstos y los maestros.

Estas son de manera sucinta las únicas referencias de estudios etnográficos que podemos presentar en este balance.

2. A PROPOSITO DE UN ESTUDIO DE INTERACCION EDUCATIVA: A VER NIÑOSSILENCIO!

2.1 *Del Enfoque y Técnicas empleadas en la investigación*

Asumiendo la perspectiva etnográfica hemos obtenido un conocimiento sobre el desempeño de cuatro docentes que trabajan en escuelas rurales. Aunque reconocemos que el alumno constituye un actor central en el proceso educativo, nuestra mirada de observación se focalizó en el docente, sujeto que conduce la acción educativa. El interés de la investigación se centró en responder las interrogantes referidas al ¿cómo enseña el docente en el aula?, ¿cuál es la lógica de la enseñanza? y ¿cómo se produce el acto educativo?

14. Jüng, Ingrid, et al. *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Universidad Nacional del Altiplano. Puno. Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEB-P), Lima, Puno 1989.

15. Portocarrero, Gonzalo. *La Discriminación en la escuela. un estudio de caso*. (Meca), Lima, 1990.

Este análisis de la cotidianeidad en el interior del “aula escolar” ha requerido un conocimiento cabal y objetivo de todas las acciones que desarrollan los sujetos para establecer el significado que el actor les atribuye. Hemos podido observar al docente como una persona, que en la cotidianeidad y ritmo de sus acciones, explicita sus intenciones, anhelos y deseos de las cosas, todo lo cual repercute en su desempeño profesional.

No bastaba con registrar y describir los hechos observables ya fuesen estos verbales o no verbales, para entender el por qué los sujetos actúan de una forma u otra. La práctica docente, que es un hecho objetivo, tiene como complemento una realidad subjetiva que de una forma u otra se encuentra “organizada” e “influye” o “determina” la actividad. La obra de Schütz¹⁶ y los estudios de interacción social desarrollados por Goffman¹⁷ han servido de sustento teórico al enfoque etnográfico. Señala Schütz:

“Para una teoría de la acción...el punto de vista de lo subjetivo debe ser mantenido en todo su vigor ya que de lo contrario tal teoría pierde su cimiento básico: el elemento que remite al mundo de la vida y de la experiencia cotidiana. Mantener el punto de vista subjetivo es la garantía única pero suficiente, de que el mundo de la realidad social no será reemplazado por un mundo ficticio, inexistente, construido por el observador científico”¹⁸.

El recorrido inicial del trabajo etnográfico para llegar a conocer la interacción educativa, supuso la observación directa en el aula. Sin dejar de tomar en cuenta la importancia que tiene la actitud libre del observador para percibir y registrar los hechos que le llaman la atención, optamos por pautar la observación dado el objeto específico de estudio para lograr un nivel agudo en la descripción etnográfica. La matriz de observación (Ver anexo N° 1) es el instrumento en el que se fijaron los contenidos a observarse y su organización en las distintas dimensiones y/o unidades de análisis propuestas por el investigador. Se consideró el registro magnetofónico de las clases para el componente verbal, así como el cuaderno de campo para registrar lo no-

16. Schütz, Alfred, *Estudios sobre Teoría Social*. Amorrortou, Editores. Buenos Aires, 1974.

17. Goffman, Erving, *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Amorrortou Editores, Buenos Aires, 1971.

18. Schütz, Alfred, op. pág. 21-22.

verbal (gestual). Cabe señalar que de acuerdo a los objetivos de la investigación, el lente de la observación se focalizó en el docente. No obstante, entendiendo que el acto educativo sólo es posible a partir del binomio docente-alumno se han registrado las acciones que en relación a los maestros realizaban los alumnos.

Obtenida esta información se procedió a ordenarla en un primer nivel de sistematización; para ello se transcribieron las grabaciones así como el registro de la interacción no-verbal obtenida a través de los apuntes del cuaderno de campo. Para ello se construyó un instrumento ad-hoc, denominado Hoja de Registro en la que se organizaba la información partiendo del tiempo (hora de clase), la secuencia temática que se desarrollaba y el tipo de acciones (verbales-no verbales) realizadas tanto por los maestros como por los alumnos (Ver anexo N° 2). La organización de esta información no se hizo en función a la matriz de observación; ésta sólo fue concebida como un elemento para guiar la observación.

Este primer producto descriptivo posibilitó definir las estructuras significativas de las acciones diarias de los docentes en el aula y determinar la recurrencia de algunas acciones en relación a otras. A partir de este material se levantaron las hipótesis referidas a la actuación de cada uno de los docentes, con lo cual se procedió a desarrollar las entrevistas estructuradas dirigidas a cada maestro. Estas se orientaron, de un lado, a aspectos relacionados con la vida personal de los docentes, y de otro lado, a las formas pedagógicas y didácticas observadas en su quehacer cotidiano.

Tal información posibilitó interpretar el desempeño de los docentes y la interacción educativa en el aula. La categoría ordenadora y explicativa para interpretar el sentido de los comportamientos, conductas y actitudes que se expresan en las acciones de los maestros en el "aula escolar" es la de **racionalidad**. Ella no se refiere en este contexto a la idea de lo razonable (acciones coherentes y sensatas que realizan los sujetos) y/o al racionalismo occidental (comportamientos en base a medios y fines), sino se ubica en la línea de la teoría de la acción comunicativa de Habermas: es decir el acceso al mundo social mediado por el lenguaje¹⁹. Es así cómo la racionalidad de los maestros, partiendo de la interacción, toma en cuenta dos niveles de com-

19. Habermas Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Taurus, Bs. Aires. 1990

prensión, la lógica de la cotidianeidad y la del contenido, las dos caras bajo las cuales se entiende el desempeño del docente en el aula. La **lógica de la cotidianeidad** nos remite a la explicación de los comportamientos y actuaciones de los maestros en razón de la historia personal y el contexto social en el que actúan los sujetos (procesos de socialización, construcción de su identidad y percepción de su rol docente). Se trata de factores que se ubican fuera del escenario escolar, siendo en este caso variables que determinan en última instancia las prácticas educativas de los maestros.

En la segunda, la **lógica de contenido**, su nivel de explicación nos remite al “aula escolar”; comprende la actuación del maestro orientada por el conjunto de sus conocimientos pedagógicos obtenidos a lo largo de su formación profesional y experiencia docente. Se refieren centralmente a la forma de concebir el aprendizaje, la planificación del quehacer en el aula, la selección de los contenidos, y la didáctica empleada.

2.2 Algunas reflexiones sobre el desempeño docente

Pensamos que la perspectiva etnográfica resulta de gran provecho para los propios maestros, tanto en el período referido a su formación profesional, como en su ejercicio docente. Los cambios y el perfeccionamiento docente serán viables en la medida que ellos mismos identifiquen los problemas que afrontan en su labor diaria. Así el maestro podrá responder a las interrogantes que lo cuestionan y preocupan durante el proceso educativo que él conduce. Durante el período de la devolución de los resultados de la investigación, los maestros manifestaron que esta experiencia les había permitido evaluar y tomar conciencia de su propia actuación como docentes, en un ambiente ajeno a esta reflexión.

En este estudio de caso hemos encontrado que los comportamientos y decisiones que asumen los docentes en su práctica diaria nos remiten al conjunto de creencias, valores, actitudes, formas de relacionarse y comunicarse, que han ido formando a lo largo de su historia personal, especialmente durante sus tempranos procesos de socialización. Este nivel de subjetividad se analiza en la esfera de la llamada lógica de la cotidianeidad.

La identidad de los docentes en términos su rol como “profesional” y/o “técnico” adquiere menor relevancia frente a los roles familiares: “padre”, “madre”, “hermano mayor”, etc. Dada la configuración familiar en

la que se estructura la identidad de los docentes rurales (provenientes de familias campesinas y/o de sectores medios rurales de provincia), los maestros han ido interiorizando determinados **patrones de relación**, formas de vincularse de comunicarse, de expresar sus afectos y emociones que establecen los sujetos en su interacción con “el otro”.

Es este tipo de patrón de relación que el docente va a reproducir cuando se dirige a los niños en el transcurso de su desempeño escolar. En el caso de maestros que enseñan a niños campesinos en la interacción se observaron actitudes y prácticas discriminatorias hacia el mundo y cultura campesina. Sin embargo, se han encontrado patrones de relación diferenciados, los mismos que han permitido constituir los elementos de los **estilos pedagógicos** de los docentes rurales²⁰. Estilo definido por el modo de proceder de los maestros en el aula, los vínculos que establece con los alumnos para transmitir y/o producir los conocimientos, formar valores y desarrollar habilidades. El estilo pedagógico se caracteriza por el patrón de relación, la concepción del aprendizaje, las formas didácticas, la diferenciación, y el ejercicio de autoridad bajo el cual actúan los maestros.

Los estilos resumen los principales rasgos que caracterizan la práctica docente de los cuatro maestros que laboran en escuelas rurales aquí analizados.

Hemos construido dos estilos denominados “A” y “B”, tomando en cuenta la propia definición que hacían los docentes sobre su rol. Para unos maestros éste es entendido a partir del “trato duro y exigente hacia los niños”. Otros consideran su rol como “compañero”, “hermano” (Ver Cuadro de presentación de los Estilos Pedagógicos).

En el caso de los docentes con identidades cimentadas en la negación de lo campesino los patrones de relación hacia los niños campesinos son distantes; ello se manifiesta en el trato y la forma de comunicarse con los niños. Por el contrario, los docentes que presentan una identidad más integrada y coherente, establecen vínculos de relación más cercanos con sus alumnos.

20. Los estilos pedagógicos son construcciones para interpretar y analizar la observación. Poseen rasgos de los llamados “tipos ideales” de Weber. En la práctica cotidiana, los maestros asumen comportamientos que toman de uno u otro estilo. Sin embargo las marcadas diferencias que encontramos posibilitó su agrupación bajo estas dos modalidades.

A continuación presentamos una de las Secuencias Didácticas, documento de descripción etnográfica que nos permite mostrar en forma empírica la descripción del comportamiento de uno de los maestros que se ubica en el Estilo Pedagógico "A":

SECUENCIA DIDACTICA ESTILO "A"

DOCENTE	: Elvira*
FECHA	: 19.VI.90
HORA DE INICIO	: 11:00 am.
HORA DE FINALIZACION	: 12:00 m.
FASE	: 2da. y 3ra. FASE
ASIGNATURA	: LENGUAJE
TEMA	: LA FABULA

1. PRESENTACION

La presente secuencia analizada fue dirigida a los alumnos de la 2da. (3ra y 4to. grado) y 3ra. fase (5to. y 6to grado) de forma integrada, sin discriminar por fases ni grados en su desarrollo. Corresponde a la asignatura de Lenguaje en el tratamiento del tema específico de "La Fábula". Tiene una duración total de 60 minutos, ubicándose inmediatamente después del recreo de media mañana.

2. EL ACTO DE ENSEÑAR

La secuencia está organizada en tres actividades didácticas:

- 2.1 Exposición
- 2.2 Ejemplificación
- 2.3 Copiado

Inmediatamente después del recreo, mientras los alumnos se están acomodando en sus carpetas, la docente anuncia el tema a tratar sin especificar

* Elvira, que en este caso es un seudónimo, es una maestra que viene realizando estudios de profesionalización para obtener el título profesional. Es casada, con tres niños y tiene 30 años de edad. Nacida en una provincia del Dpto. de Cajamarca (Entrevista, Cajamarca, setiembre 1990).
Los niños oscilan entre los 8 y 14 años de edad.

a cual de los grupos se está dirigiendo. Esta actitud es atípica en ella, puesto que suele precisar la fase a la que se dirige al desarrollar el tema. Se observa cierta confusión entre los alumnos que, sin animarse a preguntar directamente a la profesora por la rapidez de sus acciones, murmuran entre ellos. Los niños de la 3ra. fase intuyen que es para todos, y se lo comunican en voz baja al resto de alumnos. En este clima de imprecisión se inicia el acto de enseñar.

2.1 *Exposición*

La exposición toma 4 minutos del total del desarrollo de la clase. Sentada en su carpeta, la docente inicia la actividad dando la definición de fábula directamente. Esta se realiza mientras lee la enciclopedia *La Escuela Nueva*, exponiendo las definiciones y conceptos en forma textual:

DOC: Vamos a hablar acerca de la fábula. La fábula viene a ser una narración breve y sencilla, ¿Con qué finalidad? (ella misma se responde sin esperar respuesta de los alumnos) con la finalidad de dar algo, una enseñanza moral que se llama moraleja, ¿no es cierto? (prosigue sin esperar respuesta). En toda fábula dialogan en forma imaginaria ya sean personas, animales y seres inertes.

La exposición se desarrolla a manera de monólogo. La docente dirige un discurso rápido, con defectuosa vocalización, sin hacer pausas entre las frases, sin levantar la vista. Los espacios de comunicación se limitan al uso de la pregunta tipo muletilla en las cuales Elvira no espera respuesta de los alumnos, tal cual se presentan en el extracto anterior. De igual forma las definiciones se van dando solas, sin análisis y la pizarra permanecerá en blanco hasta el final de esta primera actividad.

En esta interacción, en la cual la pauta de comunicación parte de la docente, los alumnos permanecen callados, sin sobrepasar el murmullo entre ellos mismos y guardando un orden riguroso. La exposición cumple una función informativa antes que constituirse en la actividad central en la que se produce el aprendizaje (Elvira durante la entrevista fue explícita al señalar que lo más importante era que los niños retuviesen los conocimientos).

2.2 *Ejemplificación*

En la ejemplificación Elvira destina mayores esfuerzos para lograr el aprendizaje de los alumnos, tomando en total 9 minutos para esta actividad. Se inicia inmediatamente después de concluida la exposición cuando la do-

cente, sin pararse aún de su carpeta, prosigue el fragmento que hemos citado diciendo:

DOC: Por ejemplo acá tenemos nosotros... (revisa la enciclopedia y levanta la mirada dirigiéndose a los alumnos)... El león y la zorra. Van a prestar atención, voy a leer y después les voy a preguntar.

Luego de dar breves indicaciones a los alumnos para que presten atención puesto que va a preguntarles al finalizar, inicia la lectura de la fábula "El león y la zorra" tomada de la enciclopedia *La Escuela Nueva* que sólo ella tiene en clase; esta lectura es rápida, sin pausas ni entonación, leyendo ella hasta el final desde su carpeta. Mientras tanto los niños guardan una actitud similar a la de la actividad anterior; en silencio, sentados en sus sitios, escuchan atentamente la lectura. Esta trata sobre un viejo león que, encontrándose en las postrimerías de su vida e inhabilitado para la caza, procura buscar su alimento engañando a los animales de la selva para que lo visiten. Una vez que éstos acuden a su casa, los devora. Sin embargo la zorra, animal astuto, no cae en la trampa. La moraleja de esta fábula se remite a la necesidad de ser prudente y actuar con mucha cautela.

Al terminar de leer, Elvira se levanta por primera vez de su carpeta y se desplaza hacia el medio de las dos filas de alumnos; desde ahí pregunta a los niños acerca de los datos leídos. Utiliza dos tipos de pregunta: la pregunta-respuesta en las que ella misma adelanta en la pregunta parte de la respuesta, y la pregunta-control mediante las que evalúa la retención de los alumnos. Veamos un ejemplo de cada una:

Pregunta-Respuesta

DOC: ¿Qué les hacía el león a los animales?

Aos: (No responden)

DOC: Se los co...

Aos: Se los comía. (contestan en coro sólo los alumnos de la 2da. fase).

Pregunta-Control

DOC: ¿Quién estaba viejo?

Aos: El león. (coro de alumnos de la 2da. fase)

DOC: ¿Podía cazar o no?

Aos: No. (coro de alumnos de ambas fases)

DOC: ¿Quién era malo con los animales?

Aos: El león. (dos alumnos de la 3ra. fase)

El uso de la pregunta está dirigido a comprobar la capacidad de retención de los alumnos, sin evaluar la comprensión del texto. De igual forma, se pasa por alto la moraleja que es transmitida, centrándose el acto de enseñar en la retención de los sucesos mismos de la fábula. También debemos resaltar la formulación de las preguntas en forma general, sin ser focalizadas en algún alumno en específico. Frente a las respuestas correctas Elvira prosigue con otras preguntas, contrastando con las amonestaciones hechas ante respuestas erróneas y su insistencia hasta conseguir la respuesta esperada. La actividad concluye sin que se haya generado el diálogo con los alumnos, cuando la docente acaba con las preguntas, desplazándose a la pizarra para iniciar el copiado.

2.3 *Copiado*

El mayor tiempo del desarrollo de la clase estará dedicado al copiado: 47 minutos en total. En acción simultánea, mientras la docente va copiando del libro a la pizarra, los alumnos lo hacen de la pizarra a sus cuadernos. Mientras Elvira copia, sin embargo, sale a relucir la imprecisión del inicio. Un alumno interviene:

Ao: ¿Nosotros también copiamos, señorita?

DOC: Claro pues, ¡No están atentos! Sí, ustedes también.

Los alumnos aún no tenían claro a cual de los grupos estaba dirigida la clase puesto que la docente no lo había precisado en ningún momento. Copiar significa en este contexto, transcribir literalmente del libro a la pizarra y no sistematizar las ideas centrales. Siendo dos las pizarras y tratándose de una clase integrada, éstas se usan como si fuesen una sola. Una vez que se agota el espacio de la pizarra de la 2da. fase, se pasa a la de la 3ra. y así sucesivamente hasta terminar de escribir el contenido del tema leído.

Primero copia la noción de fábula y, seguidamente la fábula seleccionada. La caligrafía y ortografía son deficientes y los trazos a desnivel. Los alumnos al escribir en sus cuadernos se consultan entre ellos las palabras que no entienden. Sólo algunos le preguntan directamente a la docente.

Conforme escribe, Elvira va pronunciando lo que lee. Los tiempos de espera para que los alumnos terminen de escribir se estandarizan en función al ritmo que emplean habitualmente; sin embargo la docente exige y presiona para que se apuren en copiar, llama la atención y demuestra fastidio cuando

los niños se demoran, preguntando reiteradas veces si puede borrar la pizarra para continuar escribiendo. Muestra mayor simpatía por los que copian rápido mientras que amonesta duramente a los que demoran. Veamos un ejemplo, cuando llama la atención a una alumna que demora en el copiado:

DOC: A ver, Leonor... ¿ya terminaste?

Aa: (Agacha la cabeza sin responder, está avergonzada)

DOC: ¡Ya pues Leonor, por tu culpa nos retrasamos!

¡Ya pues hijita!

La niña se convierte en una suerte de “chivo expiatorio” simbolizando lo que no debería ser un alumno, mezclándose en el trato con cierta actitud de protección material, generando sentimientos de culpa.

Las reglas implícitas en la interacción son simples y claras: la maestra transcribe y sus alumnos escriben; su función es la de ser copistas. El lenguaje gestual se pone de manifiesto: la docente hace determinados gestos dirigidos a ciertos alumnos para que borren la pizarra; los elegidos son aquellos considerados aprovechados y que permanecen atentos en las clases. Mientras Elvira espera que los alumnos copien para continuar su transcripción, suele salir del aula por breves instantes, mirar por la ventana a los carros que circulan esporádicamente por la carretera o alguna otra acción no didáctica.

El copiado conlleva una función muy importante por la seguridad que ofrece para lograr la retención de los contenidos (recordemos la carencia de libros en las escuelas rurales por falta de medios económicos), como la posibilidad de permitir a los alumnos el ejercicio de la escritura, optimizando la motricidad de los niños.

A las 12:00 Elvira concluye el desarrollo de la clase de Lenguaje cuando todos los alumnos afirman haber concluido el copiado, dando paso inmediatamente al curso ya anunciado para la siguiente hora de clase.

CUADRO DE PRESENTACION DE LOS ESTILOS PEDAGOGICOS

COMPONENTES DEL ESTILO PEDAGOGICO	"A" DOCENTE "SER DRASTICO" "SER AUTORIDAD"	"B" DOCENTE "SER HERMANO" "SER COMPAÑERO"
1. APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso Pasivo: relevancia de los contenidos a transmitirse • Divorcio Escuela-Vida-Experiencia del niño • Enfoque en el desarrollo de habilidades, memorización y repetición. • Poco desarrollo capacidades intelectuales de los niños. • Pregunta concebida como comprobación de la capacidad de retención de los contenidos. • Preocupación docente: lograr que los niños retengan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso Activo: relevancia del sujeto que aprende. • Mayor relación Escuela-Vida-Experiencia de vida del niño. • Enfoque en el desarrollo de habilidades de comprensión. • Mayor interés por desarrollar las capacidades de los niños. • Pregunta concebida como proceso de elaboración mental de los niños. • Preocupación docente: lograr que los niños comprendan.
2. FORMAS DIDACTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Predominancia discurso expositivo. • Monopolio de actuación del docente en la situación escolar. • Limitada preocupación por emplear materiales didácticos. • Recurrencia por determinadas actividades: copiado y/o dictado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor frecuencia de interacción con los alumnos. • Actuación compartida con los niños. • Preocupación por emplear, confeccionar y adoptar material didáctico. • Diversificación de actividades.
3. PATRON DE RELACION	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación distante con los niños: iniciativa es limitada al profesor. • Propicia un ambiente frío y poco afectivo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación cercana Docente-Alumno: se facilita la comunicación a los alumnos. • Propicia un ambiente cálido y afectivo en el aula.

COMPONENTES DEL ESTILO PEDAGOGICO	"A" DOCENTE "SER DRASTICO" "SER AUTORIDAD"	"B" DOCENTE "SER HERMANO" "SER COMPANERO"
4. DIFERENCIACION ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor da poca confianza y seguridad al alumno. • Trato es exigente e impositivo. • Preguntas directas, dirigidas según los requerimientos del docente. • Poco permeable para recibir las preguntas de los alumnos. • No se gratifica ni estimula la intervención de los alumnos en clase. • Despectivo con respecto a la vida del niño campesino. • Muestra desconocimiento y escaso interés de la situación familiar de los niños. • Discrimina alumnos según sexo y rendimiento. • Preferencia por los alumnos hombres. • Conocimiento no individualizado de las capacidades intelectuales de los alumnos del aula. • Se orienta por criterios subjetivos. • Masifica a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece seguridades y confianza al alumno. • Trato es amical. • Preguntas abiertas para motivar participación. • Estimula y gratifica positivamente las intervenciones de los alumnos en clase. • Respetuoso con la vida campesina del niño. • Preocupación por la situación familiar de los niños. • Discrimina alumnos según sexo y rendimiento. • Preferencia por los alumnos hombres. • Conocimiento mayor de las capacidades individuales de los alumnos de aula. • Se orienta por criterios de mayor objetividad. • Individualiza a los alumnos.
5. AUTORIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición del poder del docente en el aula por la coerción y la acción. • Ausencia de direcciones claras (deberes y derechos). • Vacío de autoridad. • Docente genera temor en el alumno. • Empleo de castigos físicos, agresiones verbales. • Tendencia autoritaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio legítimo del poder. • Normas y direcciones claras. • Docente modelo de autoridad. • Docente genera serenidad. • Emplea castigos laborales. • Tendencia democrática.

Anexo N°1

MATRIZ DE LA OBSERVACION EN EL AULA

I. LOS COMPONENTES DEL ESCENARIO

Podemos agruparlos en tres dimensiones: a) el del espacio donde se desarrolla la acción, b) los sujetos del escenario y c) la ubicación del observador.

a) El Escenario Físico del Aula:

Partimos de considerar al aula como un espacio organizado. Los elementos a observar nos delimitarán la distribución, uso y manejo del espacio por los sujetos, así como también la existencia de espacios privilegiados o no. Finalmente un Mapa Social del Aula nos permitirá ubicarnos en dicho espacio.

Los aspectos a observar son:

- Dimensiones y proporciones del aula
- Características del ambiente: ventilación, iluminación color, ruidos, temperatura.
- Descripciones del mobiliario: carpetas, bancas, estado, disposición en el aula.
- Rincones con los que cuenta el aula: CCNN, CHSOC., aseo, etc.
- Decoración: cuadros, láminas, calendarios, floreros, etc.
- Materiales de los que está hecho el escenario
- Adecuación del espacio a los requerimientos del aula.
- Cambios que a lo largo de la observación se producen en el escenario.

b) Los Actores del Escenario: Docente/Alumno

Estos aspectos serán observados desde los elementos sensoriales. Al final reconstruiremos la Fachada Personal del sujeto de nuestra observación.

Los elementos a observar son:

- Vestimenta: accesorios personales/arreglo
- Rasgos faciales y corporales
- Olores

c) Ubicación del Observador

- Situación del observador: Ubicación del mismo en el aula
- Cambios de ubicación a lo largo de la observación

II. LOS COMPONENTES DE LA INTERACCION

Son las expresiones sensoriales (Ref. Empírico), que nos permitirá delinear los elementos que componen el Estilo Pedagógico del Docente.

¿Qué entendemos por Estilo Pedagógico? (E.P.): Este será la forma usual en que se relacionan profesor y alumnos en el aula y los procedimientos que habitualmente emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los elementos a observar son:

REFERENTES EMPIRICOS (Verbal/No Verbal)	COMPONENT. ESTILO PEDGOG.
2.1	2.1
a) Frecuencia de Interacción Profesor-Alumno. (trato diferenciado).	Modos cómo se relaciona el Profesor con sus alumnos
b) ¿Cuáles son sus actividades?	
c) Desplazamientos de los actores	

2.2	2.2
a) ¿Cómo busca la atención de sus alumnos?	El ejercicio de la autoridad en el Aula

b) Sanciones a los alumnos:
Amonestaciones, premios y
castigos

c) Uso del Tiempo

d) Permisos y restricciones obser-
vables

2.3

2.3

a) ¿Cómo desarrolla el tema?

Los Pasos y Procedimientos que
utiliza en el Aula

b) Modos de Evaluación

c) Recursos y/o medios que utili-
za

d) ¿Cómo utiliza los materiales
didácticos?

e) Frecuencia y énfasis en los
contenidos

2.4

2.4

a) ¿Cómo estimula el accionar de
los alumnos?

La participación de los Alumnos

b) ¿Cómo responde el docente a
la participación de las acciones
de los niños?

2.5

a) Eventos extraordinarios que
alteran el desarrollo habitual de
la interacción en el aula?

III. LOS COMPONENTES DEL OBSERVADOR

- a) ¿Cómo aprecia cada día el observador el escenario y sus actores?
- b) condiciones físicas y anímicas del observador cada día
- c) Respuestas de los actores frente a la presencia del observador
- d) Modificación de la actitud del observador en el transcurso de la observación (¿frente a sus hechos?)
- e) Evolución de las relaciones observador / profesor / alumnos fuera del aula.

Anexo Nº 2
HOJA DE REGISTRO ETNOGRAFICO VERBAL Y NO VERBAL

CIENCIAS SOCIALES

CLASE: 2º Fase (3er. y 4to. grado) / 3º Fase (5to. y 6to. grado)

SISTEMATIZACION						DOCENTE VERBAL	ALUMNOS				
T.A.	T.C.	S. TEMATICA	S. DIDACTICA	ACCIONES	ACTIVIDAD		NO VERBAL	ACTIVIDAD	VERBAL	NO VERBAL	OBSERV.
			R	E	C		R	E	O		
11.01		Sociales									
		La familia	Recapitulación	hace preguntas concretas (Realidad alua		Ya vamos a hacer la clase de la familia, ya con ustedes, no hemos hecho, no cierto? A ver ustedes tienen mamá en la casa? tienen papá? tienen hermanos?, tienen abuelos?, tienen tíos? Entonces esos miembros, que forman? FORMAN LA FAMILIA. Entonces la familia esta conformada por el Padre, Madre, y los Hijos ya? Los miembros de la familia ¿Dónde viven?...	Se dirige a niños de 1º y 2º grado y les dice saquen su libro... de Regresa y se acerca a niños A (carpeta). Una mano sobre 1º carpeta y dice: (Tiene su papel que está sobre la carpeta. Va leyendo de vez en cuando.	Niños 1er. y 2do. grado.	Guiado le pregunta. Docente no le responde.		A esta clase no asistió la profesora de 1er. grado. Por lo que la profesora los ubica en su clase.
						Ustedes tienen una... osea un techito donde viven, no cierto y ese techito se llama el HO(GAR). ¿Cómo se llama?					
						El hogar ¿Qué es la familia para ustedes?					
						La familia viene a ser la base de la sociedad y la organización social mas pequeña. Ya ¿Qué cuida quién? ¿Quien es el Jefe de la familia?... A ver ... ¿Quién es el Jefe, cuenten pues?	No espera la respuesta de los niños y continúa explicando. Nuevamente no espera respuesta de los alumnos y ella misma se la dá. En realidad no les pregunta. No espera respuesta de los niños sigue hablando sobre el mismo sitio.	Niños B Niños A	Conversan (Voz baja) no se forita.	Abran cuadernos. Otros buscan el cuaderno en el	
						El Papa es el Jefe. ¿Y cuando el Padre está ausente, quién se queda en su reemplaza?...	Mirándoles molesta, tono de voz alta les dice: Espero re- puesta	Niños A y B Niños Ay B	Si Señorita (a cual van a es- coro). Intervienen niños Si Señorita. Familia	cribir la clase.	La miran.
								Niños A	HO/GAR (a coro)		
								Niños A Niños A	... El papá (a coro) ... La mamá		

SISTEMATIZACION						DOCENTE	ALUMNOS					
T.A.	T.C.	S. TEMATICA	S. DIDACTICA	ACCIONES	ACTIVIDAD	VERBAL	NO VERBAL	ACTIVIDAD	VERBAL	NO VERBAL	OBSERV.	EVENT. EXTR.
						La mamá o sea, la madre ya?. La familia también la integran los bisabuelos, los nietos, los sobrinos y los yernos, ya? Porque en su casa tienen hermanos grandes, algunos, tienen cuñados?		Niño A	No hablan/Silencio	Sólo escuchan		
11.05		Funciones de la familia	Exposición	Informe	Continua explicación	Ya, las funciones de la familia tenemos; la función protectora, la función reproductora, la función económica, la función educativa y la función sanitaria. Ya. En la función reproductora consiste en qué cosa? en la conservación o en la finalidad de qué cosa... de tener, ¿Qué están haciendo ustedes?		Niño A	...no responden.			
				Llama la atención		Ya, la función reproductora con qué finalidad, de qué? con la finalidad de tener hijos. La protectora consiste en la protección material y moral que los padres rinde. ¿a quiénes? a los hijos ya? La función económica consiste en la responsabilidad que tienen los padres de buscar con su trabajo medios económicos para asegurar el sustento diario de la familia y satisfacer ¿Qué cosa? Sus necesidades o no. ¿Quién los viste a Ustedes? Entonces su papá para vestirlos a ustedes ¿qué hace? ¿roba? Trabaja ¿para qué trabaja? Para que trabaje el papá a ver...	Sigue junto A mesa carpeta. fila niños A (leyendo la escuela nueva les dice: De rato en rato alza la mirada hacia niño A A Continúa viendo el libro. Mirando a los niños A les pregunta.	Niño A Niño A	Niño A comentan en Ciencias Naturales	No le prestan atención, están viendo sus cuadernos		
								Niño A	Mi papi (a coro)			
								Niño A	(a coro) no/trabaja	Algunos niños siguen buscando en qué cuaderno van a escribir		

BIBLIOGRAFIA

ANSION, Juan

1989 *La Escuela en la Comunidad Campesina*. Ed. Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima

ASSAEL, Jenny y EDWARDS, Verónica

1989 *Alumnos, Padres y Maestros. La Representación de la Escuela*. Colección Etnográfica Nº 3, PIIE Estudios, Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pp. 162.

ASSAEL, Jenny y NEUMANN, Elisa

1989 *Clima Emocional en el Aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Colección Etnográfica Nº 2, PIIE. Santiago de Chile

COULON, Alain

1988 *Etnometodología y Educación*, en Revista Francesa de Pedagogía. Nº 88, París

CHIROQUE, Sigfrido

1990 *Mapa de la Pobreza Educativa*. Serie Aula de Cristal Nº 1. Instituto Pedagogía Popular IPP.

DURKHEIM, Emile

1975 *Educación y Sociología*. Ediciones Península Barcelona 1975.

DIRECCION DEPARTAMENTAL DE EDUCACION CAJAMARCA

1987 Diagnóstico Educativo, Cajamarca

EDWARDS, Verónica

Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico.
1990 Colección Etnográfica PIIE 4 Universidades Academia de Humanismo Cristiano, Chile

GOFFMAN, Erving

1970 *Ritual de la Interacción*. Ed. Tiempo Contemporánea, Argentina

- 1971 *La presentación de la Persona en la Vida Cotidiana.* Amorrortou, Editores. Buenos Aires
- HABERMAS, Jürgen
 1990 *Teoría de la Acción Comunicativa.* Tomo I Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Taurus, Buenos Aires
- JUNG, Ingrid, URBAN Ch. y SERRANO, Javier
 1989 *Aprendiendo a mirar una Investigación de Lingüística Aplicada y Educación.* Universidad Nacional del Altiplano-Puno. Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEB-P) Lima, Puno
- KHOLER, Alois y TILLMANN, Hermann
 1988 *Campesinos y Medio Ambiente en Cajamarca.* Mosca Azul Editores, Lima
- LLOSA ISENDRICH, Eleana
 1986 *La Escuela Rural Andina en Ocongate.* Memoria para optar el grado de Bachiller en Ciencias Socioeconómicas en Sociología. Lima
- 1986-1988 *Límites y Exitos en la Escuela Rural Andina en Ocongate.* En Debates en Sociología P2-14 PUC.
- MINISTERIO DE EDUCACION
 1990 Plan de Desarrollo Educativo. Dirección Departamental de Educación. Dirección Departamental de Educación de Cajamarca. UPE, Cajamarca
- MONTOYA, Rodrigo
 1980 *Capitalismo y No Capitalismo en el Perú.* Ed. Mosca Azul. Lima
- 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú.* Ed. Mosca Azul. Lima
- NUGENT, Guillermo
 1990 *Las Perspectivas del Mundo de la Vida en las Investigaciones de las Ciencias Sociales.* En Serie de Materiales de Enseñanza. Sub-Serie Sociología. Lima

- PORTOCARRERO, G y OLIART, P.
1989 *El Perú desde la escuela*. Ed. Instituto de Apoyo Agrario, Lima
- PORTOCARRERO, Gonzalo
1990 *La Discriminación en la escuela. Un estudio de caso* (Meca), Lima
1990 *Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino* (Meca), Lima
- SERRANO, Javier
1987 *Señorita, Señorita, yo también. Comunicación y aprendizaje en clase de Lenguaje*. CINEP, Bogotá
- STUBBS, Michael, DELAMONT, Sara
1978 *Las Relaciones Profesor-Alumno*. Colección Ciencias de la Educación. Barcelona, España
- SCHÜTZ, Alfred
1974 *Estudios sobre teoría social*. Amorrortou, editores, Buenos Aires
- TAREA-TINKUY
1989 *Impacto de la Crisis en la Educación y Alternativas de Respuesta*. Tarea, Lima
- TOVAR, T, GORRITI, L. y MORRILLO E.
1989 *Ser maestro, Condiciones del trabajo docente en el Perú*, Desco, Lima
- TUEROS WAY, Elsa (Com)
1990 *III Seminario sobre análisis y perspectiva de la educación en el Perú*. Ed. Universidad Católica en el Perú, Lima
- VALVERDE, Humberto
1990a *La observación y la entrevista*. Investigación sobre la Pedagogía y Didáctica del Docente Rural. Materiales de apoyo, (Meca) Trujillo
1990b *De la acción a la explicación del actor*. Investigación sobre la Pedagogía y Didáctica del Docente Rural. Materiales de apoyo, (Meca). Trujillo
- WEBER, Max
1980 *El Político y el Científico*. Alianza Editorial, Madrid