

# Reflexiones sobre la investigación educativa en épocas de cambio

Marita Menna \*

Carolina Porta \*

## Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de exponer algunas de las cuestiones que nos surgieron durante la realización del ejercicio de investigación del área de metodología sociocultural.

El campo elegido para su realización fueron los 8° y 9° años de la EGB de dos instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires.

Se pretende comunicar dos aspectos: por un lado reflexiones sobre ese proceso de aprendizaje y por el otro, aproximaciones al conocimiento sobre la problemática planteada durante la concreción del ejercicio metodológico cuyos focos de análisis se centran en la cuestión organizacional, lo disciplinar y los procesos pedagógicos .

## Introducción

Los ejercicios de investigación sobre los que trabajamos han abordado la problemática educativa en momentos en que se implementaba en la provincia de Buenos Aires La Reforma Educativa con la aplicación de la Ley Federal de Educación.

Un eje atraviesa tanto nuestro camino de aprendices de la investigación educativa como cuestiones referidas a las problemáticas de los ejercicios: **La evaluación.**

Los diversos sentidos atribuidos, sus usos institucionales y las tensiones que concentra serán temáticas consideradas en la presente comunicación.

## Reflexiones acerca del proceso de aprendizaje

Aprender a investigar la educación nos ha implicado (y nos implica) participar de un proceso de construcción laborioso. Un camino que hemos transitado no sin dificultades. Compartir las reflexiones acerca de ellas nos parece un ejercicio fundamental en este aprendizaje.

La elección de una institución educativa para la realización del ejercicio metodológico nos facilitó algunas cuestiones vinculadas a los requerimientos prácticos de la investigación, como por ejemplo, el recorte de un espacio y la definición de los involucrados en la problemática estudiada, pero nos implicó la asunción de ciertas dificultades que se nos presentaron durante la realización de la tarea, a saber: cómo entramos a “jugar” dentro de la dinámica institucional, cómo nos involucramos en el quehacer de la institución, cómo nos pensamos y en relación a ello, qué nos solicitan los sujetos involucrados en esa cotidianeidad.

La observación como control-evaluación-calificación:

La aparición en el ámbito escolar de un personaje que escribe, que anota lo que allí se hace, es tomado de diversos modos.

En numerosas ocasiones, se expresaron enunciados en los que se sitúa al investigador como evaluador de los sucesos que se desarrollan en la escuela y de los sujetos involucrados en los mismos.

«Ao: ¿Qué estás haciendo? ¿estás anotando los chicos que se portan mal?» (R19. 16/10/98) (Ca)

“C.: ...Nooo, muchas cosas cambiaron, ya vas a ver, hay muchos profesores que **trabajan muy bien**, si querés podés ir a observarlos ...” (R1.22/5/98)(M)

“B.:...Hace un tiempo vinieron a hacer una investigación acá y de toda la escuela me dijeron que **lo único bueno** era la biblioteca...”(R2,27/5/98) (M)

Estos discursos nos acercan a una conceptualización de la observación como una instancia valorativa de las prácticas escolares, valoración que recae también sobre los sujetos intervinientes en las mismas.

En el mismo sentido, autoridades o docentes suelen solicitar al «observador» que exprese su parecer sobre ciertas situaciones puntuales acaecidas en la escuela, considerándolo una opinión calificada. En una oportunidad luego de registrar unas «Jornadas de convivencia» las Vice-directoras de esa escuela, solicitaron una opinión sobre el encuentro (R.1, 8/5/98)

En otra ocasión y con motivo de la realización de una clase especial preparada por dos profesores (lengua y artística) se reitera esa demanda:

“Pfo.-Bueno por lo menos hemos hecho algo distinto. Aplausos de los chicos que van saliendo

Pfa.: ¿Y? ¿Qué te pareció?” (dirigiéndose al observador)(R10,21/10/98)(M)

### **La construcción del registro de campo**

¿Y nosotros qué hacemos?

En lugar de describir lo mas detalladamente posible lo que vemos tenemos una tendencia al relato.

“...cuando toca el timbre para ingresar a los salones, con algo de nerviosismo de parte mía y creo que compartido con la profesora que accede a mi solicitud de observar su clase...”(R2,27/5/98) (M)

También es muy frecuente que adoptemos actitudes valorativas.

«Una de las Vicedirectoras G., pide que los alumnos se adelanten, ellos no le prestan atención» (R.1, 8/5/98)(Ca)

En lugar de describir las actitudes de los alumnos se las relató interpretándolas como desatención a la orden de la autoridad.

Evaluar los procesos que observamos nos entrapa en la imposibilidad de ge-

nerar material de análisis que haga posible la construcción de nuevos conocimientos, pero las descripciones pormenorizadas sin juicios de valor requieren entrenamiento, y aquí juega un rol fundamental el ejercicio, su seguimiento y revisión así como también nuestra actitud autocrítica y reflexiva.

Elsie Rockwell (1980) apunta al respecto: «La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se ‘ve’ todo a otro, en que se definen ‘cosas’ específicas para observar, sino al revés. Inicialmente la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para ‘ver’ más. Esto se logra inicialmente mediante la apertura de ‘detalles’ que aún no encajan en ningún esquema; o bien con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas. Estas ‘pistas’ se recuperan y se vuelven interpretables en la medida en que el trabajo teórico paralelo las integre. El trabajo teórico proporciona entonces las categorías necesarias para tomar nuevamente observables los indicios preliminares, para abrir ‘la mirada’».

Este procedimiento no resulta fácil. En ocasiones tenemos la sensación de que anotamos sinfín de detalles empíricos que no tienen ningún sentido ni relación con nuestro tema de interés. Otras veces nos damos cuenta que prestamos atención a los hechos que son relevantes para los teóricos que estamos leyendo en ese momento y que en ocasiones hacemos «encajar» lo que «vemos» en determinadas categorías teóricas, sin reflexionar sobre otras opciones.

Por otra parte, es frecuente sentir que no estamos produciendo nada nuevo, que el tema no es original, que repetimos lo que otros dijeron, que estamos constreñidos a usar fórmulas aceptadas por el statu quo académico y que en la medida que las empleemos como es esperado, los trabajos serán aceptados, aunque no aportemos nada ni al conocimiento ni a la institución donde hacemos la práctica.

Sin embargo, poder registrar distintos puntos de vista sobre una problemática es ya un aporte para la comprensión de la misma. Pierre Bourdieu en «La Miseria del Mundo» afirma: «Los llamados lugares ‘difíciles’ (como lo son hoy la ‘urbanización’ o la escuela) son antes que nada *difíciles de describir y pensar*, y las imágenes simplistas y unilaterales (...) deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, y a veces inconciliables». En consecuencia debe abandonarse «el punto de vista único, central, dominante -en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales-». Este perspectivismo «se funda en la realidad misma del mundo social y contribuye a explicar una gran parte de lo que sucede en ese mundo y, en particular, muchos de los sufrimientos originados en la colisión de los intereses, disposiciones y estilos de vida diferentes que favorece la cohabitación». (Bourdieu, Pierre, 1999).

## **Aproximaciones al conocimiento de la problemática.**

Daremos cuenta aquí de algunos nudos tensionales que pudimos distinguir durante el proceso de investigación

### **La compensación**

Existe a partir de la implementación de La Reforma una instancia denominada de “compensación” para aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos propuestos para un determinado tiempo escolar. La misma consiste en una serie de actividades extras que el docente debe dirigir a estos alumnos con el objetivo de que puedan lograr apropiarse de los conocimientos por otros caminos diferentes a los del grupo en general.

Esta propuesta provoca mucha resistencia entre los docentes, en los registros encontramos referencia a interpretarla como un “castigo” para éstos, quienes se ven sobrecargados de tareas ya que deben llevar adelante actividades diferentes y hacer un seguimiento particular de los alumnos que compensan y por lo general con grupos de alumnos muy numerosos.

Pa: -“Los profesores están enloquecidos porque tienen que dar clases al grupo en general y a los que están mal tienen que ir compensándolos, tiene que ir dando temas superpuestos, los del grupo en general y los temas en los que los demás están flojos, **se castiga** al profesor y no al alumno que no estudia” (R5,4/8/98) (M)

Este discurso es muy interesante por que de él podemos extraer varias cuestiones. Hay allí expresada, una tensión entre diferentes concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y del rol adjudicado en ese proceso a la evaluación. Vemos deslizarse el concepto de compensación hacia el terreno de la evaluación/sanción, y esta última, desplazarse hacia el docente a través de la sobrecarga de trabajo. Este desplazamiento de la atención hacia el docente no es sólo una sensación señalada por los mismos, hay a nivel de las autoridades educativas una demanda en concreto al respecto, que sería la intencionalidad dada a la denominada “profesionalización”.

*“El perfil docente que puede llevar a cabo este proceso de transformación requiere un profesional verdaderamente interesado en la tarea que realiza con disposición para el trabajo en equipo:*

*\*Un profesional que entiende la diversidad y que por ello selecciona y organiza los contenidos de manera tal que, por diferentes caminos, los alumnos pueden llegar a las mismas metas”*

Dr. Jorge Rodríguez; Ministro de Cultura y Educación de la Nación. 29/10/94

Vemos aquí cómo se centraliza la cuestión en la capacidad del docente para encontrar las estrategias adecuadas con la finalidad de que sus alumnos aprendan.

Los mecanismos tradicionales de: dictar clases, que los alumnos estudien la lección y los profesores las tomen sancionando con una baja nota a quien no cumpla y premiando a los que sí, están entrando en tensión con este mecanismo de la compensación, en el que a su vez son los docentes los que se ven “castigados” si aplican una baja nota, por que serán ellos los que deberán rendir cuentas de estas, vistas como el reflejo de sus dificultades para lograr que los alumnos aprendan.

Nos parece importante tratar de dilucidar cómo se lleva adelante la búsqueda de los supuestos “culpables” del fracaso escolar.

En el siguiente registro de una reunión de padres por el tema de la “convivencia” podemos encontrar algunas pistas de cómo se entrelaza la tríada **evaluación – calificación – castigo** y como ocurre el desplazamiento de la atención centrada en el comportamiento de los alumnos hacia la capacidad del docente.

Se inicia la reunión con la búsqueda de estrategias para controlar la disciplina de los alumnos de un curso que planteaba mayores inconvenientes durante las clases de una determinada asignatura. Una madre propone la calificación como uno de los mecanismos de control de la disciplina.

M: «Si no bajarles un poco las notas».\*

Seguidamente se desplaza el eje de la atención hacia el docente,

M: «A la profesora de matemática ¿no se le puede hacer tomar una licencia?».\*

M: «¿No sabés como se impone uno?. Mostrando que sabe. Nosotros teníamos una profesora de historia que nos asombraba».\*

M: «No entienden por el revuelo».\*

P: «Le falta práctica»\*

Se le reclama una determinada postura frente a la clase y un determinado orden para la misma, centrando el problema en su accionar, tanto que debería ser “observado”

P: «Yo quiero observar la clase. Si se puede, yo quiero observar la clase».\*

De la nota como un elemento de control del orden de la clase se arriba a la misma como un llamado de atención respecto de la capacidad del docente para enseñar

C: «A mí me llamó la atención que tu hijo llegó a las Olimpiadas de matemática a nivel regional, y este año se sacó 6,50».

M: «El me dice que no entiende y que si le dice que se lo explique de nuevo le dice que no».\*

También entra en cuestión el sentido mismo que se le debe otorgar a la asignatura

A: En una resolución habiendo llegado al mismo resultado le puso que estaba mal».

P: «Y si vos llegás al resultado por otra mecanismo está bien».

A: «No puede ser que llegando al mismo resultado le ponga mal. Eso no es matemática, no es matemática, matemática es razonamiento”.\* (R5,1/6/98) \*(Ca)

Se emiten juicios valorativos respecto de las capacidades del profesor, del orden de la clase y de lo que debería ser la asignatura misma. Son estos juicios los que necesitan culpables o inocentes a los que debe sancionarse a través de la calificación, o de mayor cantidad de trabajo, perdiéndose la posibilidad de utilizar la evaluación como una instancia reflexiva y crítica sobre el proceso de aprendizaje. Y si, hacia allí apuntaba la compensación como proceso, en la práctica este sentido queda desdibujado al tensionarse con los circulantes en la institución.

Es interesante ver cómo al focalizar en el profesional y sus capacidades /dificultades, los problemas, dejan de ser del proceso de enseñanza-aprendizaje para pasar a ser del que enseña, dejan de ser del montaje de un sistema educativo para pasar a ser del profesional, dejan de ser sociales, para pasar a ser del docente que no “entiende” la diversidad de su sociedad y no organiza su trabajo para que “todos los alumnos puedan llegar a las mismas metas”.

### **Cómo juegan los ideales**

Consideramos que en estas instancias valorativas aparecen jugando los ideales que cada uno ha ido construyendo durante años de escolarización y en las prácticas cotidianas. Esa profesora de historia que asombraba, o aquel alumno ejemplar, o aquel director, personajes del mito de “la escuela ideal” a menudo aparecen obstaculizando en las prácticas escolares la construcción de espacios de aprendizaje y nuevas formas de relación dentro de la institución educativa.

En una clase especial programada por dos docentes a partir de un curso que uno de ellos había realizado recogimos algunos comentarios respecto del aparente **des-orden** en la misma:

“Pfa.: -Esto me pone nerviosa, la improvisación no me gusta, soy muy estructurada y la improvisación me pone loca, pero esto hay que hacerlo, es necesario, para ver qué fluye de cada chico, la creatividad que tienen, pero me cuesta...”

“B.: -¡Qué barbaridad, le contestaron que no iban a subir, mirá que nosotros le íbamos a contestar así a un profesor...”

“B.: -Bueno yo me voy, por que esto me pone nerviosa, hay chicos que hagas lo que hagas...”

“Pfa.: -Un poco de desorden...”

Pfo.: -Y pero es así, uno está acartonado...”.

A pesar de que existe una demanda generalizada de cambio en lo educativo, tanto dentro de la institución como en la sociedad, los intentos en este sentido en

muchas ocasiones se enfrentan con resistencias aún entre los mismos que procuran modificar sus prácticas. A estos docentes que preparan una clase especial les “cuesta” llevarla adelante, con una dinámica y un manejo de contenidos que se alejan de los modelos con los cuales ellos están familiarizados. En esta clase se propiciaba una mayor participación de los alumnos, sin embargo había como una necesidad de que dicha participación se desarrollara en un marco de orden que respondía al modelo supuestamente cuestionado. Los intentos de prácticas alternativas, muchas veces aparecen condicionadas por modelos que señalan un **orden** determinado para las prácticas escolares.

### **Conclusión**

En nuestra experiencia investigativa, trabajamos sobre cómo las propuestas emanadas de las autoridades educativas adquieren en la práctica “tonalidades” diferentes; los sujetos a quienes van dirigidas las reelaboran desde sus propias perspectivas e intereses y de acuerdo a las particularidades institucionales, procesos en los cuales, creemos, juegan un papel muy importante, los modelos e ideales que se han ido construyendo a lo largo de años de experiencia escolar.

Esto ha pretendido ser sólo la presentación de una problemática que se nos muestra muy rica para la investigación, cuestiones como la profesionalización de la tarea docente, el saber, la evaluación, la diversidad, la homogeneidad, quedan planteadas, con el fin de abrir el debate y pensarlas colectivamente. Este ha sido nuestro desafío en la realización de ésta comunicación.

### **Referencias:**

R.: Registro (Ca): Carolina Porta (M): Marita Menna  
Ao.: Alumno Pa.: Preceptora M.: Madre A.: Abuela  
C.: Coordinadora P.: Padre B.: Bibliotecaria  
Pfa.: Profesora Pfo.: Profesor

### **Bibliografía**

Achilli, Elena Libia (1988) «La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro» en Cuadernos de Antropología social, vol.1 N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Achilli, Elena Libia (1984) «‘Cultura escolar’: el olvido de la heterogeneidad en la escuela» Revista paraguaya de Sociología, año 21, N° 60.

Achilli, Elena Libia (1993) «Profe... ¿no quiere que cambiemos la escuela?» UNR Editora, Rosario.

Achilli, Elena (1997) «El oficio de maestro. Aproximaciones a la configuración de un quehacer en tiempos de pluralismos urbanos» Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata.

Achilli, Elena Libia (1998) «Políticas educativas y pobreza urbana, los desafíos de una interculturalidad no excluyente», apuntes de la participación en el panel «Las problemáticas de la Educación hoy» organizado dentro del II Congreso Nacional de Psicopedagogía y Aprendizaje, Fundación EPPEC, Buenos Aires.

Basualdo, Carina (1997) «Lenguaje disciplinario, estructura y comunicación paradójica (La disciplina en una escuela de nivel medio)». Tesis de Licenciatura UNR.

Bourdieu, Pierre (Dir.) (1999) «La miseria del mundo», Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Fernández, Lidia M. (1998) «Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas», Edit. Paidós, Argentina.

Filmus, Daniel (compilador) (1994) «Para qué sirve la escuela» Tesis, Grupo Editorial Norma, Argentina.

Foucault, Michel (1989) «Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión». Edit. Siglo Veintiuno editores, Argentina.

Geertz, Clifford (1997) «La interpretación de las culturas» Editorial Gedisa, Barcelona.

Ianni, Daniel Norberto y Pérez Elena (1998) «La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención», Edit. Paidós, Grupos e instituciones, Buenos Aires, Argentina.

Padawer, Ana (1997) «La desigualdad social y la educación básica: la experiencia de una escuela sin grados en la provincia de Buenos Aires». Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata.

Puiggrós, Adriana (1997) «La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo», Edit. Galerna, Buenos Aires.

Rockwell, Elsie (1985) «Etnografía y teoría de la investigación educativa». En «Dialogando» N°8, publicación de la RLICRE, Santiago de Chile.

Rockwell, Elsie (coord.) (1997) «La escuela cotidiana» Fondo de Cultura Económica, México.

Terigi, Flavia Zulema (1991) «El 'caso Vergara'. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino» en «Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino», Historia de la Educación en la Argentina II, Editorial Galerna, Buenos Aires.

Toledo Hermosillo, María Eugenia y otras (1998) «El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto», Edit. Paidós, México.

\* Estudiantes de la carrera de Antropología Escuela de Antropología Programa de Antropología y Educación CEACU- Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos