LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA.
La perspectiva de una participante

Ana María Zoppi

Un supuesto epistemológico inicial: las tramas de la historia y las biografías

Sobre esta cuestión debo reconocer, en mi pensamiento, las marcas de muchos autores, entre ellos: Bertaux, con su valoración de las historias de vida, como fuente de conocimiento; Rockwell, con su insistente apelación a que el análisis de la estructura social forme parte del estudio etnográfico focalizado; o el mismo Bourdieu advirtiéndonos que "lo social se hace cuerpo".

A esta base conceptual se debe, en esta ocasión, mi pretensión de presentar las consideraciones que sustento acerca de la historia y proyecciones de la investigación educativa en nuestro país, a partir del momento en que ésta se constituyó, entre nosotros, como práctica profesional diferenciada apoyándome, para ello, en mi historia personal en este campo.

Afirmándome en el análisis de mis propios procesos de conocimiento, desarrollados a lo largo de mi biografía, intentaré demostrar cómo, en cada historia individual es posible encontrar las huellas de la historia social que, incluso más allá de las conciencias, nos va configurando.

Además, y como una contracara dialéctica de estos "factores estructurantes" que han representado y representan los discursos pedagógicos dominantes, trataré de señalar, en este recorrido, las experiencias que también pueden dar cuenta de otros intentos de institucionalización, surgidos de nuestras prácticas y nuestras elaboraciones teóricas como sujetos, que también podemos construir, en nuestras particulares trayectorias, "otra historia", emergente de sentidos y elecciones diferentes.

A grandes rasgos, presentaré aquí un análisis de dos documentos intencionalmente seleccionados: la tesis de licenciatura con la que completé esa carrera, en el año 1971, y la última investigación que concretamos en nuestro equipo de investigación, publicada en el año 2006.

Acorde con la intención de este trabajo, analizaré en ellas, además de sus características, los contextos históricos de su producción y sus supuestos subyacentes, en lo referido: a la relación sujeto - objeto; al conocimiento y usos de la teoría y a las nociones de desarrollo curricular y profesional docente.

La investigación educativa en los 70

- **Una tesis y su contexto de producción**

Acerca de la manera en que se instaló el proyecto de "modernización" con el que, hasta ahora, nos hemos visto compelidos, quiero compartir aquí algunas expresiones de Adriana Puiggros, que me parecen relevantes en el tema.

A juicio de esta autora: *"El viejo discurso progresista de la 'instrucción pública' dejó paso a intentos de reorganización teórica y práctica de los sistemas educativos, encaminados a convertirlos en instrumentos eficientes de las políticas que guiaban el desarrollo dependiente del capitalismo"*

"La investigación educativa, hasta entonces descuidada en nuestros países, comenzó a atenderse con el objetivo central de ***conocer los procesos educativos para ejercer sobre ellos un estricto control y subordinarlos a las necesidades hegemónicas,*** *vinculándolas especialmente a las demandas de las grandes empresas en relación a la fuerza de trabajo".*

En este escenario, la compulsiva preocupación por las reformas y las trasformaciones, fue constituyendo y profundizando la disociación entre las teorías y las prácticas educativas.

A ese contexto correspondió la elaboración de la tesis que presenté, con el formato de un Proyecto de Enseñanza de las Ciencias en los niveles elemental e intermedio, en el marco de un Programa que, como parte de la Reforma Educativa de los 70, se propuso para el Mejoramiento Progresivo de la Educación en San Luis.

Al fundamentar sus presupuestos, en aquel momento yo argumentaba:

"En las sociedades más desarrolladas -Estados Unidos, por ejemplo- junto a un constante movimiento de mejoramiento didáctico en todos sus aspectos, facilitado por la propia competencia interna, se advierte una gran riqueza de contenidos y fundamentos en cada uno de los proyectos programados por distintos organismos para la enseñanza de las ciencias (AAAS, SCIS, COPES, etc.)"

"En cambio, en los países subdesarrollados como el nuestro, nos encontramos con algunos postulados meramente declaratorios acerca del valor de la enseñanza científica, pero sin ninguna estructuración, fundamentación o búsqueda de mayor rigor didáctico".

A fin de encontrar un paliativo al desgarro que me producen hoy estas declaraciones, agrego que, en otros párrafos, al menos reconocía la necesidad de la "transformación de las estructuras económicas" para "evitar los problemas psicosociales que plantea el desempleo de la mano de obra calificada".

A modo de descripción sucinta de este trabajo al que me estoy refiriendo, agrego aquí que, en sucesivos capítulos, reconocí otros "presupuestos", (como los que se refieren a la "naturaleza bio-psico-social del que aprende, cómo aprende y qué puede aprender" o a la del "conocimiento humano") Para la elaboración de ese diseño curricular consideré que "la realidad" está constituida por estructuras, que deben ser conceptualmente reconocidas. Asumí que *"la característica fundamental del mismo es la utilización, para la selección y la organización de los contenidos, de los principios y postulados teóricos del estructuralismo por ser una corriente epistemológica de gran desarrollo contemporáneo"*.

A continuación, destino íntegramente un capítulo a la formulación de los Objetivos propuestos para cada ciclo, con niveles tales de especificación como los que transcribo aquí, como ejemplos.

- *CLASIFICAR una serie de diez objetos en las categorías "natural" y "manufacturado", con un margen de error del 10%. (1er. ciclo);*
- *IDENTIFICAR el nombre de los planetas que integran el sistema solar en un conjunto de términos similares, con un margen de sólo tres errores. (2do. ciclo);*
- *ENUMERAR secuencialmente los momentos que incluye el método experimental. (1er. ciclo del nivel intermedio); o*
- *APORTAR, por lo menos, dos razones válidas que fundamenten una actitud a favor o en contra de la aventura del espacio. (2do. ciclo del nivel intermedio).*

A partir de las estructuras seleccionadas ("átomos", "organismos", "moléculas" o "sistemas planetarios", entre otras) y de la necesidad establecida de estudiar en ellas dimensiones tales como sus "componentes", "equilibrio", "trasformación" o "integración", presento desarrollada una secuencia de cuarenta unidades de aprendizaje.

Armar cada una de ellas significó, en aquella ocasión, fundamentar su "racionalidad", establecer "generalizaciones" para constituirlas en "ejes de estructuración",(por ej.:"El hombre necesita conocer todas las cosas" o "El clima no es igual todos los días"); redactar los objetivos específicos para los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor; describir experiencias de aprendizaje para distintos momentos de la unidad (apertura, desarrollo y conclusión) para cada generalización y, finalmente, elaborar las correspondientes actividades de evaluación.

A este nivel incorporé experiencias del tipo "IDENTIFICAR el animal a quien pertenezcan algunas características, a través de adivinanzas" (para lo cual presento siete adivinanzas como ejemplo) o "CONSTRUIR gráficos con los registros de humedad de diferentes días" para luego, "LEERLOS y reconocer ¿cuándo el porcentaje fue más alto? o ¿cuántos descensos se han producido en una semana?", etc.

Aquí cabe aclarar que toda esta elaboración formaba parte de un Proyecto jurisdiccional en el que las unidades de aprendizaje eran remitidas a un conjunto de "escuelas en experiencia" para que sus maestros las aplicaran. A modo de "apoyo técnico", recibían periódicamente nuestras visitas, en las que buscábamos ampliar las sugerencias y las orientaciones.

- **Las perspectivas subyacentes**

Acerca del conocimiento y la teoría

Asoma claramente, en este trabajo, el supuesto de que "la teoría precede" al conocimiento, tanto para los alumnos como para los maestros, y hasta para el mismo técnico responsable de la elaboración del diseño curricular. A través de expresiones tales como "Las inter-relaciones de cuerpos de conceptos o estructuras cognitivas debieran asimilarse a la lógica de las leyes de la naturaleza", se postula el "isomorfismo" entre las representaciones obtenidas por la ciencia positivista y el "mundo real".

Acerca de la relación sujeto - objeto de conocimiento

La casi total derivación de la decisión curricular a un *profesional ajeno al aula, sólo puede darse si se sostiene, al mismo tiempo, que éste encarna la posibilidad de la objetividad de la neutralidad y del dominio exhaustivo y competente del saber legitimado.*

Acerca del curriculum

Acotar la concepción acerca de este asunto es posible, porque fue explícitamente enunciada en el trabajo, con los siguientes términos: *"Estructuración permanentemente reajustable de objetivos y contenidos educativos destinados, a través de las estrategias de logro y control que se adoptaren en función de los mismos, a la consecución de verificables resultados de aprendizaje, incorporados como metas deseables del sistema educativo"*. Advertimos así, claramente, que curriculum es sólo diseño y que deben fijarse con precisión los objetivos y desarrollarse acciones instrumentales eficientes y eficaces para su logro. La labor educativa se centra en una tarea clasificatoria de expectativas puntuales y homogéneas.

Acerca del desarrollo profesional docente

A este enfoque curricular fácilmente reconocible como "tecnológico", le corresponde un modelo funcional en el que cabe *resaltar la desconsideración de la capacidad intelectual de los maestros para asumir las decisiones vinculadas tanto con el manejo de los conocimientos como con la enseñanza. Era necesario prescribir, desde una supuesta más competente racionalidad científica, qué enseñar y cómo enseñar a todos, de la misma manera.* A esta negación de la condición profesional docente la describí en otro trabajo (Zoppi, 2000) diciendo que a la escena acuden dos nuevos "sujetos" socialmente construidos y dialécticamente complementarios: unos externos a la realidad a ser impactada, portadores de los recursos y la tecnología necesarios para viabilizar la "salvación prometida" y otros, locales, "subdesarrollados", dependientes de la ayuda que recibirán, creyentes en un proyecto de vida y de futuro mejor". Ajustándose a la lógica dominante del positivismo, que separa el conocimiento y la acción, *parece suponerse que una persona que cada vez piense menos y tenga menos responsabilidad, será contradictoriamente, el mejor artífice del desarrollo curricular.*

La investigación educativa en el tránsito entre siglos

- **Un programa de investigación y su contexto de producción**

Para dar cuenta de la perspectiva desde la cual hemos llevado a cabo nuestra producción científica, treinta y cinco años después, tomaré para el análisis la última investigación realizada por nuestro equipo de investigación, publicada por la Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy, bajo la

denominación "Al cabo de los noventa... las innovaciones curriculares autónomas en la provincia de Jujuy".

Allí explicitamos que el objetivo de ese trabajo fue "RELEVAR y ANALIZAR experiencias educativas que, a juicio de sus autores, constituyen 'innovaciones curriculares', caracterizándolas en función de la descripción por ellos realizada y buscando discernir los sentidos que sustentan esas prácticas".

Aclaramos que, entre los referentes teóricos en que nos apoyamos, adherimos a las corrientes de investigación que trabajan "el pensamiento práctico del profesor", que adquirieron vigencia a partir de la década de los 80. Acudimos entonces, para destacar los ejes de esta concepción, a una cita de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1984) en la que se expresa: *"Para entender el pensamiento y la actuación del profesor... hay que colar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo, en general, y a su práctica docente, en particular..."*

Además, apoyándonos en un enfoque dinámico del planeamiento, asumo que *"son los actores sociales los que, de hecho construyen, desde perspectivas ingenuas o críticas, sus proyectos; ellos, en el mismo devenir, irán definiendo sus alcances y sus límites; la conducta social emerge desde una racionalidad propia (no siempre abierta al intento hermenéutico del investigador externo) que no necesariamente coincide con las formulaciones e indicaciones derivadas de las implantaciones políticas"* (Zoppi, 1992)

Para entender esto debemos agregar que este trabajo fue un eslabón más en un proceso de investigación acerca de "las innovaciones curriculares autónomas" que, en realidad, iniciamos entre los años 1993 y 1995 y que, en ese momento, debimos suspender porque las escuelas estaban recibiendo el fuerte impacto de la implementación del Programa Nacional de Transformación Educativa, conducido política y técnicamente por el Ministerio de Educación de la Nación.

A fin de ubicar estas prácticas en el contexto estructural de la historia, describíamos en nuestro informe. "La década de los 90 y el nuevo orden del liberalismo económico" diciendo: "Aquella visión modernizante que contradictoriamente propician los sectores sociales más interesados en la instauración del capitalismo dependiente y de especulación, se asocia con la destrucción del estado benefactor... Se extiende la exclusión a amplios sectores sociales y se atiende la pobreza sectorizada a través de políticas sociales compensatorias"

Por eso, al cabo de esa década, nuestra pregunta fue: ¿qué pasó con los docentes, en tanto "sujetos" de la educación?

- **Los supuestos subyacentes**

Acerca del conocimiento y la teoría

Cabe aquí reconocer con claridad un cambio significativo en mi posicionamiento paradigmático: metafóricamente, el "tránsito entre siglos" fue llevándome, en las prácticas, a vivir la "conversión" (Kuhn, 1962) que me permitió alejarme del racionalismo positivista para incorporarme a las huestes de "la mirada interpretativa".

Al investigador, ahora, le corresponde buscar el conocimiento "en el mundo de la vida" pues no alcanza, sólo, con derivarlo de las teorías pre-existentes. "La perspectiva de los sujetos" ha adquirido otro reconocimiento y valor para el mundo académico que, por fin, reconoce no ser el "único" poseedor de los "únicos" saberes legítimos.

Acerca del curriculum

Analizar este tema me permite destacar, al menos, dos ideas construidas en distintos momentos, como consecuencia de nuestro proceso en esta investigación.

Una, la concepción "que elaboramos en 1993, sustentada en las experiencias que reconocían estar realizando un 63% de las escuelas de la provincia de Jujuy, según la cual llamamos "innovación

curricular" al "proceso de resignificación de las prácticas institucionales que afectan los aprendizajes decidido y sostenido por actores del mismo establecimiento".

Otra, la consideración reflexiva acerca de la limitación que se nos impuso para llegar a las escuelas, en el año 2003. A partir de eso, nos preguntamos: "¿Existen "innovaciones autónomas" en el imaginario o en el sistema de representaciones de las autoridades educacionales, tanto políticas como técnicas? El staff de funcionarios contemporáneos: ¿puede aceptar que haya 'innovación' más allá de las perspectivas técnicas que se establecen? Antes bien, encontramos que 'no se consideran ni promueven las innovaciones que, surgiendo eventualmente desde las bases del sistema, puedan dispersar el poder y neutralizar la fuerza del control ideológico".

Acerca del desarrollo profesional docente

A propósito de las innovaciones curriculares, no pudimos evitar trabajar, en este programa de investigación, la cuestión de la profesionalidad docente. Allí reconocimos que el universo de los maestros no es, por cierto, homogéneo, pero que en el mismo, hay quienes evidencian su capacidad para asumir, con autonomía, decisiones pedagógicas fundamentadas, con lo cual aportan referencia empírica de una condición de "profesionalidad" que les es propia. A raíz de ello, encontramos sustento para suponer, en la línea del "pensamiento práctico" sobre el curriculum, inaugurada por Schwab (1969) y Stenhouse (1987), que el desarrollo curricular capaz de autosustentarse, sólo será aquel que se asiente en las bases de la decisión profesional de los docentes, constituidos en investigadores de sus prácticas.

Algunas reflexiones finales

- **Sobre lo recorrido**

Comparto y aplaudo el interés de los que hoy apelan a la historia para encontrar claves que nos permitan la comprensión de quiénes somos y dónde estamos. Por eso he querido contribuir, desde el aporte de mi pequeña pero, ojalá, significativa biografía y entretejerla en el curso de estructuras y acontecimientos que me desbordan y más allá, incluso de mi conciencia, me han configurado.

A pesar de ello, considero que "ser autónomos" no es, ni más ni menos, que asumir lo que somos y poner a la elección, también, en la base de nuestras trayectorias. Armarlas, re-armarlas, significarlas y re-construirlas en el contexto de la historia, además, nos permite evitar la tentación de creer que hayamos sido o seamos sujetos de singulares y heroicas odiseas. Arribar, entonces, a la conclusión de que siempre hemos sido y seremos "con otros" y "entre otros".

Ahora bien, más allá de nosotros, ¿ha cambiado el escenario?

El capitalismo sigue siendo dominante, las desigualdades sociales cada día más flagrantes en el mundo...

Más allá de sus cuestionamientos epistemológicos, el positivismo y, de su mano el racionalismo y el iluminismo siguen impregnando, de manera hegemónica y no sin afán imperialista, el discurso del Estado.

A través de mi testimonio, puedo saber que los intelectuales del campo, en los albores de estos procesos políticos de "modernización" en los que el país se involucró después de la Segunda Guerra, adherimos con convicción al estructural - funcionalismo en el plano sociológico. Entonces, nuestras concepciones coincidieron, y nos "transformamos" en agentes funcionales al servicio de un proceso de descalificación de la escuela pública y los docentes, cuyas consecuencias pedagógicas no pudimos dimensionar entonces y, creo, no podemos dimensionar todavía. Aún no advertimos, como lo dije antes, que un maestro que no piensa por sí mismo y, en consecuencia, no asume la responsabilidad de sus actos, lejos está de ser quien pueda desarrollar la escuela. Todavía creemos, como yo lo supuse ingenuamente en mi primera tesis, que "los teóricos somos los que tenemos que decir qué hacer". Aún

resuenan en mis oídos las palabras con las que, hace casi cuarenta años, me enfrentaban los maestros, diciéndome: "Pero usted, ¿qué experiencia tiene?". Avanzar en el análisis me permite pensar que, a su manera, ellos reconocían que la praxis, la "acción prudente e informada", muy lejos de desvalorizar saberes, los incluye, y no puede construirse si no es desde la base material de las prácticas de la tarea.

Acerquémonos ahora en el tiempo y consideremos: ¿se ha modificado esta situación? Acotando la respuesta al campo de la investigación educativa que, en su contexto histórico estoy considerando, reconozco que ahora, en la academia de las Ciencias de la Educación, muchos nos hemos corrido de las visiones reduccionistas del positivismo. Acorde con lo que describí, aludiendo a nuestros trabajos actuales, hemos sentido la necesidad de ubicarnos en perspectivas de corte hermenéutico, pues allí es donde hemos sentido que surge el reconocimiento "del otro", la posibilidad de escuchar sus voces, y, si pudiéramos, entender los sentidos de las prácticas: ésas que se constituyen, también, desde las matrices fundacionales del oficio docente.

Advierto entonces, que se ha producido una distancia: no todos los intelectuales del campo estamos dispuestos a seguir encarnando el discurso centralizador y, finalmente autoritario, con que los órganos de conducción educativa se dirigen y configuran a los maestros. Adhiriendo a algunas reflexiones de nuestra última investigación, no queremos quedar atrapados en la representación de que "*no vale la pena apostar a la capacidad de decisión autónoma, mientras la descarnada mirada evaluativa sólo asigna valor a lo que se haga como consecuencia de la aplicación respetuosa de las 'prescripciones técnicas' bajadas a las escuelas*".

- **Lo que todavía nos falta**

A estos desarrollos de nuestra ciencia, no obstante, les sigue faltando algo sustantivo. A riesgo de ser reiterativa, insisto en una idea que he ido presentando en sucesivos foros. *Afirmo nuevamente que, aún con todo lo que nos ha enseñado y aprendimos, la perspectiva interpretativa de las ciencias sociales, no nos permite completar la particular necesidad de conocimiento de la ciencia educativa.*

Para volver a decir esto, pero con otras palabras que me merecen un especial respeto, suscribiré una ponencia que Lucía Garay (2007) presentó en el reciente Encuentro de Investigación Educativa, en Córdoba. Esta autora despliega una serie de reflexiones y denuncia el 'silencio de la pedagogía' en la investigación educativa. Al respecto dice: "*Se requiere posicionarse en 'qué hacer', pensar y decidir estrategias de investigación con valor y efecto educativo y no, meramente, gestionar y administrar los planes, curriculum, contenidos, tareas y tiempos escolares obligatorios*". Desde su experiencia como analista institucional considera que "*hay intervención sólo si los individuos o los colectivos 'la autorizan y se consideran autores' de la misma, dado que esa autoría será aparente o un simulacro si no se da una verdadera apropiación de los medio heurísticos que otorgan el poder de pensarla y producirla.*" En consecuencia, en su opinión, "*el tratamiento de las cuestiones teóricas y técnicas, deberá incluir una dimensión pedagógica... para que sean fuente de creación de nuevas lógicas, nuevos sentidos, para que humanicen, democraticen y hagan más autónomos los tejidos institucionales donde vivimos, trabajamos, nos educamos*".

Para terminar, propongo que, si tenemos algo que ver con la historia, asumamos nuestra historicidad y dentro de eso, nuestra capacidad de estar en ella, haciendo sentir nuestras voces, nuestros sentidos, nuestras expectativas y también, nuestros recursos para significarla y construirla, desde todos, desde cada uno...

Bibliografía

- Bertaux, D. (1977) *Los relatos de vida,* París, Nathan.
- Garay, L. (2007) *In-tensión pedagógica de la investigación educativa,* Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación;, Córdoba.
- Gutiérrez, A. (1994) *Pierre Bordieu: las prácticas sociales,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Kuhn, T. S. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas,* México, Fondo de Cultura Económica
- Puiggros, A. (s/f) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana,* Buenos Aires, Galerna.
- Rockwell, E. (1985) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela,* Ponencia presentada al 3er. Seminario Nacional de Investigación Educativa, Bogotá.
- Schwabb, I. (1969) *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo,* Buenos Aires, El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata.
- ----------(1993) *Investigación y desarrollo del currículo,* Buenos Aires, Troquel.
- Zoppi, A. M. (1971) *Proyecto de enseñanza de las ciencias,* Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis.
- ----------(1992) *El curriculum y su contextualización en los paradigmas de planeamiento en la educación,* Conferencia en las Jornadas Regionales de Planeamiento Educativo, en ACTAS de la Universidad Nacional de Jujuy
- ----------(2000) "El "drama del desarrollo" en los más recientes megaproyectos de transformación educativa en la Argentina" en Molina y Yuni (coord.) Reforma educativa y cultura política, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Zoppi, A. M.; Arguello, S.; Wayar, G. y Rojas, C. (2006) *Al cabo de los 90... las innovaciones curriculares autónomas en la Pcia. de Jujuy*; EDIUNJU.