
REFLEXIONES SOBRE LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN: *EL TRABAJO COLEGIADO DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO

RESUMEN:

A partir del trabajo de campo realizado en una Escuela Normal de Maestros y de la asistencia a la reunión anual de la organización francófona OPEN (Observación de las Prácticas de Enseñanza), elaboro una reflexión acerca de la importancia de abordar la problemática de las prácticas docentes a través de un método adecuado a su naturaleza compleja, híbrida, contextual y particular. La observación directa no es una simple técnica, es un método de investigación, ya que requiere de un trabajo teórico y epistemológico del investigador; así, es un medio para establecer un diálogo entre la teoría y la práctica educativas.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes, observación de prácticas educativas, metodología de la investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

Dentro del campo de la investigación educativa, las prácticas docentes son objeto de diversos estudios. La definición de *prácticas docentes* depende de la visión de educación a la cual se inscribe cada autor. Aunque el objetivo del presente trabajo no es profundizar en el concepto, como punto de partida consideré necesario aclarar dos aspectos. Primero: recordar las cuatro perspectivas básicas sobre la función y formación de los profesores que manejan los españoles Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2), siendo, a mi parecer, una categorización suficientemente completa en relación a otras consultadas. Así, ellos hacen mención a una perspectiva académica (tradicional), una técnica,

una práctica y una de reconstrucción social, al interior de las cuales se establecen corrientes o enfoques que las enriquecen y las singularizan. Cabe señalar que mi postura se inclina hacia ésta última, cuya concepción de *práctica* hace referencia a una *acción* ligada a la idea de un proceso de transformación y de formación, que conlleva a la liberación y a la autonomía del individuo. (3) Segundo: no obstante, frente a las posturas teóricas, las realidades educativas muestran que las prácticas docentes son contextuales, singulares, híbridas, complejas y están en constante construcción. Las acciones de cada profesor responden a su historia de vida, su formación, su trayectoria profesional y su contexto sociocultural e histórico. Por ello me parece difícil hablar de *práctica docente*, y en su lugar prefiero utilizar el concepto en plural de *prácticas docentes*.

El docente es uno de los principales actores de los procesos educativos. Las características particulares de sus prácticas me llevan a considerar un método de investigación que vaya acorde a su naturaleza, con la finalidad de conocerlas, analizarlas, interpretarlas y comprenderlas; esto es, la elección de la metodología debe estar en relación con el objeto (sujeto) de estudio. En este caso, hace falta un método que tome en cuenta lo *micro* y lo *cotidiano*, ya que abordar un espacio, un grupo de individuos y un conjunto de prácticas específicas representa un aporte al conocimiento y a la comprensión de las realidades humanas. La observación de las prácticas docentes puede ser considerada como un medio metodológico para acercarse al campo, entonces, nuestro cuestionamiento es ¿cuáles son sus implicaciones? Este texto es una reflexión sobre la observación de las prácticas docentes a partir de mi trayectoria dentro de la investigación educativa. Por un lado, mi trabajo de campo en una escuela normal de maestros en educación primaria durante el ciclo escolar 2007-2008, enfocado a la observación del trabajo colegiado de un grupo de profesores que se dedican a “enseñar a enseñar”. Por otro lado, mi asistencia a la reunión anual de la organización francófona OPEN, realizada en octubre de 2008 en la ciudad de París. Ambas experiencias nos han llevado a las siguientes reflexiones. En una primera parte abordaré la cuestión de qué es la

observación y cómo se puede hacer en el terreno de la investigación, tomando en consideración diferentes posturas teóricas. Después, me centraré sobre la relación *observador(es)* y *observado(s)*. Finalmente, cerraré el texto con algunas referencias a mi propia labor como observadora de prácticas docentes.

■

La definición y el uso de la acción de observar dependen del enfoque metodológico y teórico de las ciencias sociales del cual se parta. Desde el punto de vista del positivismo, observar es un medio para la demostración –o no– de una teoría que permitirá –o no– establecer una ley. Según el enfoque interpretativo, la observación puede ser un medio necesario para conocer y comprender los significados y los sentidos que los sujetos otorgan a sus propias acciones, las cuales constituyen los fenómenos de estudio. Para la perspectiva de la teoría crítica, la observación sirve como puente entre la teoría y la práctica, ya que a partir de la interpretación de los datos observados el investigador puede establecer propuestas críticas para la transformación de la realidad observada. (4)

La observación no es una simple técnica, es un método que implica una reflexión epistemológica y teórica. Al mismo tiempo es una experiencia enriquecedora, es una verdadera aventura para la cual el investigador debe estar preparado lo mejor posible, sabiendo que existen imprevistos debidos al hecho de trabajar con individuos. Esto es particularmente complejo, implica una conciencia del impacto que uno como investigador puede provocar en los sujetos de estudio, así como un conocimiento contextual del espacio y los actores.

En lo que corresponde al campo específico de la investigación educativa, la observación es ir al terreno escolar: las aulas, los salones de profesores, los patios de recreación; esto es, adentrarse en la cotidianidad y la intimidad de la escuela o de lugares de enseñanza. Esto empuja al investigador a tener un compromiso delicado con lo que hace. Registrar lo que se observa no es una

labor fácil; no es solamente tomar lápiz y papel para comenzar a escribir. Es necesario, según Woods (5), desarrollar una conciencia del *yo investigador*, reconocer los aspectos subjetivos que han jugado un papel importante dentro del proceso de selección del método, como son intereses, intenciones y sentidos. Es conveniente también conocer estudios realizados a partir de observaciones, hacer una lectura sobre los diferentes enfoques teóricos; en otras palabras, darse una vuelta por lo qué y cómo se ha hecho y lo que se ha dicho. Si bien es cierto que el observador debe evitar entrar al terreno con prejuicios y dejarse guiar por la situación, ello no quiere decir que no deba tener ciertas ideas de lo que busca; al contrario, es mejor establecer objetivos con anticipación, aun si al final la realidad seguramente los modificará.

Al momento de hacer mención de los objetivos me refiero también al *para qué* de la investigación que realizamos. Desde la perspectiva interpretativa, la investigación lleva a la comprensión de los fenómenos, la cual puede dar a los sujetos elementos para cambiar sus prácticas. No obstante, esta perspectiva no pretende plantear una crítica de fondo para transformar las realidades educativas; para ella los resultados de la investigación muestran solamente lo que pasa. En contrapartida, la teoría crítica en educación hace un llamado a la intervención y a la transformación. Frente a ambas posturas, nosotros nos preguntamos ¿debe uno como investigador quedarse al margen de la realidad que observa? O bien ¿debe uno intervenir? Dicho cuestionamiento nos lleva a abordar la relación entre el *observador(es)* y el *observado(s)*.

II

Dentro del campo de la investigación educativa, particularmente en lo que concierne a la observación de prácticas docentes, el observador es normalmente un investigador formado en la academia y, en consecuencia, considerado un teórico; mientras que el observado es un profesor visto como un práctico. Esta división entre observador-observado, teórico-práctico forma parte de la relación teoría y práctica en el terreno educativo. A pesar de la numerosa bibliografía

dedicada a la discusión del tema, según Carr, la vieja perspectiva sobre dicha separación es aún aceptada:

los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como 'jerga' incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianos. (6)

En el mismo sentido, Kemmis denuncia que no obstante:

el aparente reconocimiento de los teóricos de vanguardia de que los prácticos no son funcionarios descerebrados que actúan según marcan las teorías de terceros o del también aparente reconocimiento de que la práctica y la teoría se desarrollan unidas y de forma reflexiva, muchos investigadores siguen estudiando la práctica 'desde el exterior', convencidos de que sus intuiciones, adquiridas en la batalla intelectual de los seminarios de posgraduados o en las conferencias internacionales, producirán cambios en la práctica educativa de los profesores que no asisten a tales encuentros. (7)

El fenómeno de la separación entre los "teóricos" y los "prácticos" tiene consecuencias. Generalmente, la concepción y la creación de las reformas educativas son hechas por los llamados "expertos" en la teoría, en correspondencia a las políticas públicas del momento. Los cambios se imponen sobre los actores, especialmente sobre los profesores, quienes son finalmente los mediadores entre las políticas educativas y su aplicación concreta. Normalmente dichos profesores no tienen una participación activa dentro del proceso de elaboración de las reformas, lo cual significa que sus realidades no son totalmente consideradas; así, ellos no están siempre abiertos a comprenderlas y aprehenderlas. El resultado es que los objetivos planteados raramente se cumplen. La falta de un diálogo entre las dos partes es un verdadero obstáculo para los procesos educativos escolares.

A finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, la teoría crítica de la educación propuso una integración a través del método *investigación-acción*. Los roles se plantean de diferente forma; los profesores son invitados a ser observadores de sus propias prácticas y, en consecuencia, a ser contribuir

con aportes teóricos. El investigador juega el papel de acompañante y participante a lo largo del proceso de las reflexiones y las autorreflexiones. Es una propuesta que hace un llamado a la transformación de las prácticas educativas. Años después, la investigación-acción no ha dado los resultados esperados; actualmente ha sido relegada dentro del terreno metodológico. Ciertamente no es el único camino para cambiar situaciones. Lo que sí me parece evidente es que hace falta plantear nuevas relaciones entre el observador y el observado, lo que conlleva a buscar el establecimiento de diálogos más estrechos y complementarios entre la teoría y la práctica. Ello depende de los actores, es decir, de los investigadores y los profesores. Sobre este aspecto compartiré mi experiencia.

III

Desde un inicio, nosotros quisimos abordar la problemática de investigación *al interior* del escenario real, estar en contacto directo con los actores y las actrices, observar lo *micro* y lo *cotidiano*. Por ello, me acerqué al método etnográfico. Dicha elección me llevo a cursar un seminario especializado y a realizar lecturas sobre el tema. Ahora puedo decir que no hay una definición precisa, ni mucho menos un recetario que nos indique qué es hacer etnografía y cómo. Al respecto Woods afirma:

la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema [...] Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar. (8)

A pesar de la aparente flexibilidad del método existen principios básicos que el investigador debe llevar a cabo. A mi parecer, el más importante entre ellos es el de la *triangulación* que implica la relación entre el *yo-investigador*, los significados y sentidos expresados por el *otro* y la teoría, la cual permite llegar a la construcción de la *descripción densa* que propone el antropólogo Geertz.

A lo largo del desarrollo de mi trabajo de campo me cuestioné una y otra vez si en realidad lo que yo hacía era etnografía o no, ya que mi presencia en la escuela normal no fue tan cotidiana ni profunda como se manejan en los estudios de corte etnográfico. Asimismo, recurrí muy poco al uso de la entrevista; prácticamente mi labor se centró en la observación de los sujetos. Cuando estaba en el proceso de análisis de los datos obtenidos llegó a mis manos el libro de Anne-Marie Arborio y Pierre Fournier *La investigación y sus métodos. La observación directa* (9) y, como consecuencia, el libro de Ruth Canter Kohn *Las implicaciones de la observación* (10). Estos textos me han permitido afirmar que yo hice uso del método de la observación directa.

En general, nos dice Bertely (11), los nuevos investigadores se enfrentan con una serie de dificultades debidas a confusiones, miedos y desconocimientos de lo que hay que hacer. De esta manera yo comencé mi investigación. La elección del escenario respondió a razones prácticas. En un principio mi problemática era sobre la forma en que los formadores de maestros de primaria enseñan a enseñar la historia, así, me presenté en la escuela normal con los integrantes del Colegio de Historia y su enseñanza. Desde un inicio se mostraron abiertos y colaboradores, me dejaron observar sus reuniones semanales a lo largo de un ciclo escolar. Durante el trabajo de campo, el proyecto original lo modifiqué, fue un ir y venir entre la observación de la práctica y la teoría. Especialmente fue un proceso de reflexión personal sobre lo que *yo- investigadora* estaba realizando.

Con la finalidad de no irrumpir y, por lo tanto, modificar lo menos posible la dinámica y la espontaneidad de las reuniones observadas, recurrí solamente al lápiz y al papel, dejando de lado la grabadora y la videocámara. Para ello, me vi forzada a desarrollar la habilidad de escuchar y escribir: “la oreja bien abierta y la mano rápida”. Los primeros meses me limité a escribir lo que observaba del trabajo colegiado entre los profesores. Paralelamente, realicé una

investigación bibliográfica sobre el tema de la formación de docentes, en particular sobre los formadores de los futuros maestros, así como sobre el tema de la enseñanza de la historia. Para el segundo semestre del ciclo escolar me interesé por el concepto de práctica docente y, por lo tanto, hice una revisión teórica. Una vez terminado el trabajo de campo, la relectura de los registros me permitió constatar que mi objeto de estudio se centraba en el trabajo colegiado docente y la práctica reflexiva docente. Entonces el tema de la enseñanza de la historia lo abandoné; la realidad me llevo por otro camino.

Después de las observaciones me pregunté ¿cómo objetivar una experiencia de trabajo tan subjetiva? Y, en consecuencia, ¿cómo redactar un texto científico a partir de una experiencia biográfica? Para analizar los datos tuve que regresar a las lecturas sobre metodología. En un comienzo, la obra de Schütz sobre el método fenomenológico me ayudó, especialmente en el aspecto de la reflexión sobre la relación entre el *yo-investigadora* y el *yo-otro*; esto es, ¿de dónde yo parto para interpretar lo que el otro expresa de sí mismo? Lo enriquecí con la lectura de la obra de Carr y Kemmis sobre la teoría crítica de la educación. Entonces me cuestioné más seriamente sobre el objetivo de mi investigación, sobre mi rol de “teórica” y mi relación con los profesores. Lo que me lleva a retomar un comentario escrito de C –uno de los profesores observados–:

los docentes hemos de ser tomados en cuenta (asunto bastante difícil, lo entiendo) pero sí por lo menos aprovechar la experiencia de los verdaderos actores para las reformas a los planes y programas de estudio para pasar (como lo señala la autora) de adversarios a aliados Autoridades-profesores de normal, porque al final de cuentas el beneficio será para los aminos en particular y para nuestro país en general (utopía al fin y al cabo). (12)

Actualmente sigo en la fase de análisis e interpretación de los datos, así como en la redacción del trabajo final.

La observación de las prácticas docentes reduce la distancia entre “teóricos” y “prácticos”. Al permitir al investigador experimentar el cotidiano de los sujetos, él se vuelve más sensible a los problemas educativos que necesitan ser

trabajados y transformados; así, su participación puede empujar a los actores a desarrollar la autorreflexión de las propias prácticas. Estas implicaciones me indican que la observación no es una simple técnica, es una metodología que se debe construir sobre cuestiones epistemológicas y teóricas. Es necesario que el investigador sea consciente de las dificultades de poner en marcha un método de esta naturaleza, hace falta que esté en una constante reflexión del desarrollo de su investigación y no sólo del contenido.

NOTAS

- (1) Por razones éticas no menciono el nombre de la escuela.
- (2) Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993). *Comprender y mejorar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp.398-429.
- (3) Mora Oropeza, María Elena; Luciano, González Velasco; Juan Campechano Covarrubias y José Luis, Martínez Rosas (2003). "La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales", En Juan Manuel Piña; Alfredo Furlan y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*, La investigación educativa en México 1992-2002, tomo II, México: SEP/ CESU/ COMIE.
- (4) Carr, Wilffred y Stephen, Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, pp.98-113.
- (5) Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en al investigación educativa*, Barcelona: Paidós, pp.16-28
- (6) Carr, Wilffred (2006). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.
- (7) Kemmis, Stephen (2006). "Prólogo" en W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, tercera edición, Madrid: Morata.
- (8) Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en al investigación educativa*, Barcelona: Paidós, p.23
- (9) Arborio, Anne-Marie y Pierre Fournier (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, París: Armand Colin.
- (10) Canter Kohn, Ruth (1982). *Les enjeux de l'observation. Sur les enjeux de nos façons de percevoir et décrire les faits humains et une exploration de l'observation questionnante*, París: Presses Universitaires de France.
- (11) Bertely, María (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós, p.42
- (12) *Un acercamiento al análisis de políticas de formación docente* (2008). Disertación escrita para el curso de la Profesora Olga Maya Alfaro, p. 18.