

INVESTIGAR EN LA ESCUELA

Versión corregida del libro *¿Investigar en la escuela?* Escrito por Humberto J. González S. y publicado por el Ministerio de Educación en 1998.

Introducción

Con la disponibilidad de información que abren la Canaimita y tantas otras fuentes de información disponibles para nuestras niñas y niños, no es de extrañar que e alguno de nuestros alumnos nos pregunte sobre un tema desconocido para nosotros, en el que él o ella sea mucho más experto que nosotros. Y entonces, ¿cómo hacemos?, ¿cómo nos sentimos?...

Si usted ya ha pensado la respuesta, todavía caben otras preguntas: ¿Por qué nos sentimos como nos sentimos o nos planteamos hacer lo que nos planteamos?

Digamos que revisando lecturas para segundo grado, la maestra trae a la clase el libro *¿Cómo se hacen los niños?* de Beatriz Doumerc. A un niño le llama poderosamente la atención y lo comenta con sus amigos: "Mira, la maestra trajo un libro que dice puras groserías". La situación se complica porque el niño se llevó el "libro de las groserías" para su casa, y cuando se lo enseñaba a otros muchachos, su papá lo sorprende y va a reclamar a la escuela. La situación es real, nos la contaron en el Estado Táchira. Ahora suponga que usted es la maestra o el maestro. ¿Qué hace? ¿Cómo convertir la situación en una oportunidad educativa? ¿Qué características de la comunidad le revela? ¿Cómo se ha adaptado hasta el momento la práctica escolar a estas características? ¿Cómo podría adaptarse mejor? ¿Usted ha trabajado con la educación sexual en su clase? ¿Cómo lo haría tomando en cuenta las características del grupo de alumnos? ¿Qué dificultades o trabas personales ha tenido para el tratamiento en clase del tema sexual? ¿A qué se deben?

Las clases son un ambiente de interacción humana que nos plantea una amplia variedad de situaciones y de preguntas. En la cotidianidad, les damos respuestas y afrontamos las situaciones, muchas veces en forma creativa y satisfactoria para nuestros alumnos y para nosotros mismos, otras no tanto.

La formación docente a través de la investigación-acción nos plantea rescatar estas situaciones, escribirlas, analizarlas en colectivo, reflexionar sobre ellas, aventurar otras formas de actuar. Y este es un proceso de investigación educativa que responde a las necesidades de los maestros, un proceso de investigación especialmente valioso, que rescata nuestros conocimientos y nuestra experiencia, nos permite profundizar en ellos y comunicarlos a otros colegas.

"Entendemos que la investigación educativa debe plantearse desde la realidad escolar y contar con el maestro. Este es quien posee las condiciones para conocer lo que ocurre en el aula y dar respuestas a los problemas que la práctica del aula plantea.

Investigar en el aula es un proceso mediante el cual los maestros pueden deliberar sobre su toma de decisiones y mejorar su práctica docente... presupone asumir la

necesidad de que investigar es algo natural en la actividad del maestro y reorientar el concepto tradicional de investigación..." (Latorre y González, 1984: 8)

Esta investigación de la práctica, que se realiza desde la escuela, permite generar conocimientos desde la vivencia, ajustados a la realidad en que nos toca actuar. Y a la vez se constituye en la mejor oportunidad de desarrollo profesional, pues al interrogar nuestra práctica, estamos profundizando en nuestra comprensión de la acción educativa y creando bases firmes para su mejoramiento permanente.

"La investigación será educativa si permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y si les hace más capaces para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla" (Pérez Esclarín, 1994)

En este cuaderno trataremos algunas de las implicaciones de esta concepción del desarrollo profesional como investigación y reflexión sobre la práctica.

El modelo "docentes usuarios de conocimientos"

Una idea frecuente acerca de la formación docente, le coloca como *usuario de conocimientos generados por otros*. La imagen de "usuario del conocimiento" reduce a los docentes al papel de técnicos que aprenden y aplican adecuadamente reglas generales postuladas por los expertos en investigación educativa,

"la buena docencia dependería de ser un técnico competente, o sea, de que la persona en cuestión aplique adecuadamente reglas generales que contemplan todos los aspectos de la situación" (Elliot, 1990: 177)

El modelo *docentes usuarios de conocimiento* lleva implícito un modelo de capacitación técnica, en el cual, la capacitación consistiría en conocer las reglas generales y aprender a aplicarlas en un conjunto de situaciones genéricas o ejercicios especialmente diseñados para considerar los tipos de situaciones y sus grados de dificultad.

Pero las situaciones de clase reales, como las que antes señalamos, poseen una riqueza mucho mayor, que no puede abarcarse en ningún grupo de reglas. Por más que busquemos, en la bibliografía, en la producción teórica sobre la educación, no podrán conseguirse las respuestas "correctas" a las preguntas que planteamos al principio. Para abordar las nuevas situaciones, el docente no necesita solamente de reglas, sino del **desarrollo de un juicio profesional basado en su experiencia**, en su reflexión, así como en su propia comprensión de las producciones teóricas de otros.

Las reglas generales no siempre pueden aplicarse válidamente a las condiciones particulares de cada situación, existe un amplio espacio en la práctica pedagógica cotidiana para el juicio profesional de cara a las situaciones concretas, en que el docente actúa solo, orientado por su propia reflexión o por la costumbre, si es que la reflexión no ha tenido lugar.

"... si esas generalizaciones han de aplicarse o no debe quedar al juicio del profesional inmerso en la situación concreta, lo que implica confrontarlas con su propia comprensión del caso (...) En el mejor de los supuestos, **las generalizaciones (...) pueden facilitar las reflexiones de los profesores sobre sus prácticas docentes, pero nunca deben sustituirlas...**" (Elliot, 1990:177)

Una segunda consecuencia del modelo de usuarios del conocimiento es que favorece la creencia de que hay una sola (o mejor) forma de hacer las cosas. Esta creencia alienta la rigidez y desalienta las capacidades creativas de docentes y alumnos. No existen leyes rígidas para la estructuración y la realización del trabajo educativo...

"La sujeción a tales leyes más o menos inmutables del aprendizaje y de la enseñanza siempre llevó en forma inevitable al vaciamiento de la emoción viva que nace y crece en los primeros encuentros del niño y el maestro... maestros y profesores inquietos y disconformes a veces han hallado formas de exponer sus experiencias, vivencias y proposiciones, a manera de honestas respuestas a las exigencias auténticas de sus compromisos diarios en las aulas..." (Luis Felipe Iglesias, Confieso: soy uno de ellos, citado en Golzman y López, 1989).

Una tercera consecuencia, es que el modelo desprofesionaliza al maestro. Si todo está escrito por otros, si la docencia se tratara fundamentalmente de aplicar determinadas reglas, entonces el ejercicio docente podría ser realizado por cualquiera:

"El maestro de escuela no es considerado por los demás, ni lo que es peor, por él mismo, como un especialista, desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como un simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo... Se considera que un buen maestro enseña lo que se espera de él, ya está en posesión de una cultura general elemental y de algunas recetas aprendidas, que le permiten inculcarla en el espíritu de los alumnos" (Piaget, p.18)

Una última implicación del modelo de usuarios de conocimientos (señalada por Elliot, 1990) es que facilita el control jerárquico de las actividades de los docentes. El modelo provee una razón para el control unilateral, pues el juicio acerca de las prácticas docentes se piensa que puede establecerse por contraste directo entre lo que los expertos dicen que debe hacerse y lo que realmente se hace.

Por el contrario, cuando entendemos que **los docentes en su ejercicio pueden generar y de hecho generan conocimientos**, tendremos que reconocer que las mejores prácticas educativas deben basarse en la comprensión alcanzada por los maestros. Y así el centro de control acerca de lo que debe considerarse como conocimiento pedagógico válido se traslada de las instituciones externas a las escuelas y sus cuerpos docentes.

De la aplicación de la teoría al desarrollo profesional en la práctica

Para responder a la variedad de situaciones que nos plantean la enseñanza y el aprendizaje, para contribuir a profundizar el juicio profesional, para ampliar nuestra comprensión del hecho educativo, para dignificar la profesión y ejercerla creativamente, resulta indispensable un desarrollo profesional basado en la investigación de la propia práctica, en la reflexión y la transformación en colectivos docentes.

La investigación-acción es un camino para que nuestro desarrollo profesional se traduzca en el mejoramiento de nuestra práctica pedagógica, y que este mejoramiento se convierta a su vez en una fuente de desarrollo profesional. Investigamos sobre lo que hacemos como docentes, nos planteamos cambios, los ponemos en práctica, reflexionamos sobre sus resultados y consecuencias. En la reflexión sobre nuestra acción es que se aprende y pueden incorporarse críticamente los aportes de otros.

Este enfoque de desarrollo profesional de las y los docentes en servicio, ubica a los maestros como productores de conocimiento y, a la vez, nos lleva, como citábamos al principio, a la necesidad de asumir que la investigación debe ser algo natural en la actividad del maestro.

Al asumimos como investigadores de nuestra propia práctica, estamos reconstruyendo la profesión, pues

"... es en y por la investigación como el maestro deja de ser simple oficio y supera incluso el nivel de la vocación afectiva, para adquirir la dignidad de toda profesión que constituye a la vez arte y ciencia, pues las ciencias del niño y de su formación son más que nunca terrenos inagotables..." (Piaget, p.150)

Es este uno de los "terrenos inagotables" donde puede germinar por cientos la investigación de los docentes. La variedad y profundidad de sus temas puede extenderse tanto como el número de docentes que emprendan este camino para la reconstrucción de su profesión. Los resultados y enfoques de cada investigación pueden también ser variados, dependiendo de la situación a investigar.

En cualquier caso, al sistematizar las observaciones de lo que ocurre en las aulas, las reflexiones de los docentes, sus ideas innovadoras, estas investigaciones constituyen un aporte invaluable para otros docentes que emprendan su propia reflexión y contribuyen a la construcción de una cultura colectiva y un cuerpo de conocimientos sobre la práctica docente que nos permitirá orientarnos en la ruta de su mejoramiento continuo. El requisito fundamental para esa construcción es escribir y publicar como base para la creación de un espacio público de intercambio y confrontación de las ideas.

La investigación-acción implica la revalorización de nuestro hacer cotidiano, que se convierte en objeto de estudio y en ámbito de acción creativa. Rescata nuestra experiencia como fuente de conocimiento para nosotros mismos, para nuestros colegas y para la definición de políticas educativas. Nos permite asumir el timón de nuestra profesión.

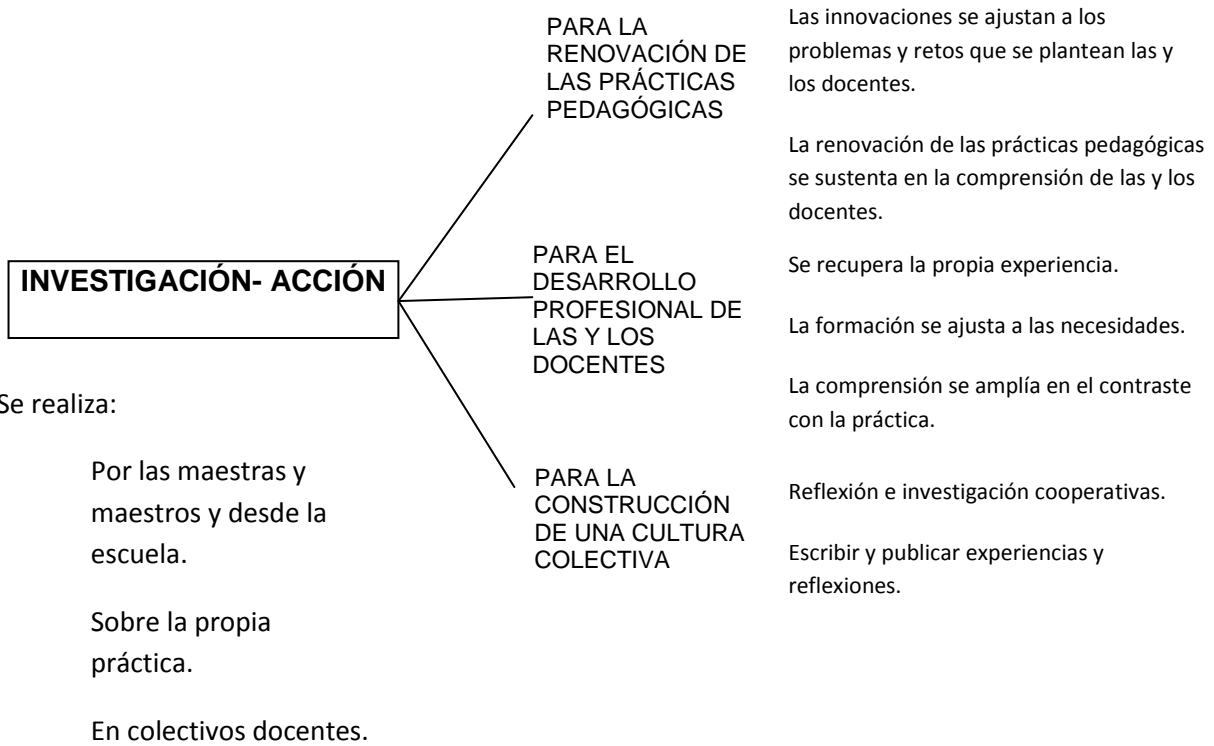
"...El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula" (Latorre y González, 1987: 8)

Al formar parte de la construcción del conocimiento educativo, al escribir y publicar su experiencia y su reflexión, el maestro se reivindica también como persona, recupera el orgullo por su profesión.

Un maestro investigador, que desarrolla su curiosidad, su capacidad para la pregunta, su inconformidad con las respuestas de siempre y vive en carne propia cómo la investigación forma a la persona, es también un maestro cada vez más capaz de favorecer en sus alumnos esa misma actitud de investigación y de construcción de conocimientos.

En este ejercicio de investigación y construcción de conocimientos y de nuevas prácticas, se fortalece la autonomía profesional como posibilidad de recrear la acción docente y superar la monotonía. El maestro asume la batuta del aprendizaje y la formación de los niños, niñas y jóvenes, tanto como de su propio crecimiento profesional.

La referencia a la autonomía profesional cobra mayor fuerza en tanto la investigación-acción se realiza en forma colectiva por los docentes. Por una parte, porque es precisamente la reflexión cooperativa la que permite crecer a la escuela como institución, construir su proyecto pedagógico de plantel, definiendo un estilo educativo propio que se sustenta en la investigación y el conocimiento de su cuerpo docente sobre las características de sus alumnos y de su comunidad. Y por la otra, dado que la autonomía profesional está íntimamente relacionada con la capacidad de una profesión para establecer pautas propias, desde su conocimiento de la actividad que realiza.



LOS ÁMBITOS DE REFLEXIÓN

Dado que entendemos el desarrollo profesional de los docentes como un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen en la clase en la que trabajan (Elliot, 1990), parece necesario detenerse a revisar los asuntos y la profundidad que se espera de la reflexión de los docentes en colectivo.

La reflexión sobre la práctica es a la vez sencilla y difícil. Sencilla, por cuanto el material para la reflexión es cercano, forma parte de nuestra cotidianidad, lo conocemos íntimamente: Nuestras clases, nuestros alumnos, sus formas de relacionarse entre ellos y con el maestro... Difícil, sin embargo, puesto que reflexionar con profundidad sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos, cuestiona nuestras seguridades y creencias profundas acerca de cómo opera en la práctica eso de enseñar y aprender, introduce dudas y preguntas donde antes simplemente podía existir la costumbre.

Exponemos ahora una manera (evidentemente no la única) de ordenar los ámbitos de reflexión involucrados en la investigación — acción y en la reflexión sobre la propia práctica.

Los *quiénes*

La práctica educativa es, por encima de cualquier otra característica, una práctica humana que involucra a sujetos concretos. Por encima de objetivos, contenidos y materiales, en los salones se encuentran personas con acervos, intenciones y sentimientos. En la óptica técnica del hecho educativo se suele soslayar esa primera característica obvia. Para la escuela constructiva en cambio, las personas, su reconocimiento, su construcción como sujetos constituyen sus objetivos principales.

Un primer ámbito de reflexión e investigación es sobre quiénes son los alumnos. En tanto personas, tienen intereses, se ponen tristes, se molestan, se alegran, tienen amigos preferidos, curiosidades particulares, problemas, necesidades... que no son iguales para todos. ¿Sabemos los nombres de todos los niños y niñas? ¿Cómo son sus familias? ¿Lo que les gusta? ¿Lo que les disgusta?. Reconocer en las niñas y niños a personas y profundizar en su conocimiento forma una parte indispensable de la vida escolar. Actividades como la historia personal (cada niño narra su vida, sus gustos, sus logros...), "lo que más me gusta" (una exposición con gráficos, ilustraciones, presentaciones de objetos o animales preferidos, dramatización, etc.), un cuaderno sobre mí (un cuaderno con fotos, dibujos, recetas médicas, fechas significativas, etc.), contar lo que me pasó (todas las semanas alguien cuenta un hecho importante, triste o divertido de su vida o inventado para la ocasión), forman parte consustancial de la dinámica de una escuela constructiva. En cualquiera de estas actividades, los niños, niñas y jóvenes saben más del tema que el maestro: Ellos son quienes se conocen más a sí mismos, ellos narran, saben usar las palabras que usan, conocen los significados ocultos de lo que dicen; al maestro le toca entonces aprender de sus alumnos y aprender a conocer más de sus alumnos. Empezar a desarrollar el ejercicio de comprensión del mundo de significados y percepciones de los niños.

En la práctica más tradicional los objetos y signos del mundo de los niños no pueden entrar al aula, su modo de expresarse debe ser uno dentro de la clase totalmente distinto al del mundo de afuera, ¿y cómo se construye así una educación en y para la vida? En la escuela constructiva pretendemos aprender y compartir sobre esos objetos, esas palabras y esos significados.

La actividad de la escuela tendría que resultar grata y enaltecida, las dificultades y trabajos que implica muchas veces el aprendizaje deberían formar parte de un ambiente general de confianza y estímulo, en el cual no se esconden los momentos oscuros ni las penas pero tampoco las alegrías y los logros. Una escuela *en la vida* no tiene que ser una escuela todo el tiempo feliz ni todo el tiempo infeliz, pues ambos extremos suponen una simulación, una farsa. La escuela podría ser sí un espacio de vida, un espacio de convivencia, donde se aprende y se comparte. Como espacio humano, un lugar afectivo, donde se ríe y se llora, no sólo uno donde se vive la monotonía y el fastidio.

Al hurgar en los intereses y gustos de los alumnos, en lo que les resulta cercano, es que puede construirse una pedagogía constructiva. Nadie aprende sino es a partir de lo que le resulta próximo y conocido, ningún aprendizaje puede ser significativo sino es en conexión con las experiencias previas de los alumnos y con su particular manera de ver el mundo. Así, entonces, toda la práctica escolar tiene que partir de ese conocimiento de quiénes son los alumnos, de qué saben y cómo lo comprenden. Este es un tema de investigación permanente para el maestro que aspira acompañar e impulsar el aprendizaje de sus alumnos. No se reduce a un momento de diagnóstico, sino que es un conocimiento vital que se profundiza en la vivencia, en toda la actividad de clase y en la relación diaria con los niños, niñas y jóvenes.

"Partir del niño significa aceptar su experiencia como el material sobre el que trabajar para conectarlo con los problemas del ambiente y de la sociedad, en un proceso continuo de ampliación de la estructura orgánica del saber individual y del de grupo(...)

Pongamos un ejemplo práctico: yo siempre llevaba en el bolsillo una pequeña libreta, una agenda, en la que cada día escribía, de modo muy breve, los elementos que iban emergiendo de las conversaciones con y entre los niños. Así se me presentaban sistemáticamente los intereses, experiencias, los problemas a retornar en el momento adecuado para poder profundizar temas comunes; por ejemplo: los miedos, los sueños, las amistades, las riñas, los juegos..."

(Entrevista a Mario Lodi en *15 personajes en busca de otra escuela*, 1984)

Y también los maestros somos personas, con miedos, sentimientos, valores, intereses.

Una maestra nos contaba que "... los niños más pequeños no creen que uno también fue niño ni que haya estudiado. Cuando les ponía ejemplos de cuando era pequeña, ellos no me creían, "¿y maestra, usted alguna vez fue niña?..." Otro maestro nos señala que "... cuando les echaba algún cuento de mi infancia, ellos no me creían mucho primero, pero después se atrevían a compartir sus propias cosas. Se iba creando un ambiente de confianza, en que se podían tratar todos los temas." La posibilidad de compartir vivencias con un adulto significativo se convierte en un apoyo fundamental para que el niño pueda reconocerse en perspectiva, pueda saber que otros han tenido los mismos problemas o intereses y han podido superarlos o desarrollarlos. En la conversación personal el adulto se reencuentra con el mundo de los niños, y el niño encuentra un fuerte apoyo para construir los significados del mundo adulto.

"... Hablarse en profundidad, sin formas estereotipadas, con calma, para informarse y formarse al mismo tiempo, parece ser un lujo cada vez más raro..." (Ferrarotti, 1991)

Por otra parte, al encontrar en nosotros los maestros al otro *quién* en la acción educativa se nos abre una nueva vertiente para la reflexión. La revisión de la propia historia profesional y personal puede arrojar un conocimiento profundo de muchas de las cosas que nos pasan y que hacemos.

La recopilación y reflexión sobre la propia historia es sin duda un elemento poderoso de desarrollo profesional y un tema posible para la investigación.

El dónde

Este es el complemento directo de *los quiénes*. Los alumnos y maestros son quienes son en su comunidad y su ambiente ecológico. Las costumbres y modos de vida de las familias forman parte indisoluble del mundo de vida de los niños, niñas y jóvenes.

En demasiados casos la escuela está de espaldas a este mundo inmediato. Desconoce el modo de ser de la comunidad donde se encuentra, incluso lo rechaza y lo niega.

En el curso de una investigación en el Estado Monagas (González, 1995), una maestra nos decía que "la función de la escuela es convertir a los campesinos en gente"; por su parte, las familias refuerzan esta idea apostando a las escuelas para que sus hijos "sean alguien" (ver, por ejemplo Venegas, 1996). Está muy arraigada una tradición "civilizadora" de la escuela, según la cual se resta valor a las formas de vivir y al saber de las comunidades en nombre de una "cultura universal" que la escuela representaría. Esta forma de pensar y de hacer niega toda posibilidad de diálogo con la comunidad y los estudiantes e incluso coloca al docente en la situación de *simular* su pertenencia a esa supuesta "cultura universal", teniendo que ocultar sus propias palabras y creencias. Esté (1996) señala como puede llegarse a sentir vergüenza de la propia cultura, lo que se traduce en el uso de un lenguaje artificial en la escuela, un lenguaje poco expresivo y demasiado formal que intenta imitar un modelo que no les es propio ni a los docentes ni a los alumnos.

Por supuesto que a través de la escuela se aspira que los estudiantes tengan acceso a saberes y valores de amplia aceptación en el mundo contemporáneo, pero ello no implica la negación de lo propio. Es a partir de como somos que podemos conocer a los demás, sólo podemos aprender desde nuestra particular manera de ser como sujetos y como comunidad.

Un punto crucial para darle sentido a la acción educativa en su contexto consiste en recuperar el uso de la lengua tal como se ejerce en la comunidad. Esto parece obvio en el caso de las comunidades indígenas, cuya lengua no es el castellano, pero también incluye al resto de las comunidades venezolanas. El lenguaje es expresión de una cultura y, por tanto, la forma de hablar de una comunidad no es incorrecta, sino una manifestación de su diversidad.

Otro camino es la incorporación de la comunidad en las actividades educativas, invitando a *voces de la calle* al aula y saliendo del aula a reconocer el sitio y la gente con quienes se convive. La investigación sobre el medio ambiente y sobre la cultura local es una actividad de primer orden. Reconocer y recopilar los nombres de los sitios, los árboles y los animales tal y como se nombran en la localidad y compararlos después con las denominaciones usadas en otras partes; estudiar el clima o las formas de vestir; recopilar la historia oral contada por los abuelos y los padres; entrevistar a las personas que viven más allá de las paredes de la escuela, conocer sus oficios, sus intereses y sus

cuentos, son algunas actividades y temas que pueden conformar los proyectos pedagógicos de aula y de plantel y nos permiten ir al encuentro del *dónde* se inscribe nuestra acción pedagógica.

Como en el caso de *los quiénes*, en estas actividades aprenden tanto los alumnos como el maestro, sobre todo si éste último es un "maestro viajero" que no reside en la localidad donde trabaja. Pero aún viviendo allí, siempre habrá mucho que aprender. Recordamos particularmente a otra maestra de Monagas y a su emoción al transcribir las cintas donde se grabaron las entrevistas a algunas de las personas mayores de su pueblo, conociendo detalles que hasta el momento desconocía, comprendiendo cosas que antes no comprendía.

El qué

Ahora tiene sentido plantearnos *el qué*. ¿Qué ocurre en nuestras clases y en el conjunto de nuestra acción educativa? ¿Qué contenidos seleccionamos para trabajar con los alumnos en nuestras clases? ¿Qué estrategias llevamos a cabo? El registro de lo que pasó en una o varias clases puede bien contestar estas preguntas y revelarnos nuestros propios esquemas preferidos de actuación docente. ¿Exponemos todo el tiempo o participan los alumnos? ¿Existen actividades propuestas por los alumnos o sólo se realizan aquellas que proponemos como docentes? ¿Se trabajan tanto contenidos procedimentales como actitudinales y conceptuales?... Estas preguntas sin embargo se centran en la actividad más formal de la clase. Podríamos hurgar más allá: ¿Qué hacen los alumnos? ¿De qué conversan? ¿Por cuáles temas se interesan y por cuáles no? ¿Cuándo participan?

Proponemos entonces que la reflexión profundice en la revisión de qué es lo que pasa en los salones. Para comenzar por allí, el testimonio fundamental es el diario del docente, complementado por los productos realizados por los niños y niñas, por testimonios de otros docentes invitados a observar nuestra clase, por las observaciones de los niños y niñas, y de sus padres.

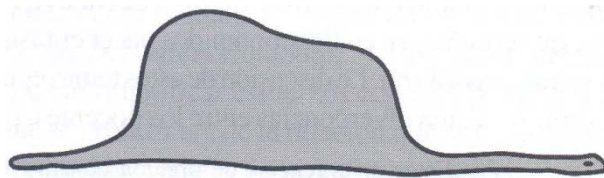
El tema de lo que observamos que pasa en la clase también constituye un ámbito de reflexión porque nuestra percepción, nuestra capacidad de ver cosas, tiene que ver íntimamente con aquello que nos resulta importante, con nuestros esquemas perceptivos.

En este sentido resaltamos dos aspectos. Primero, que cuando nos referimos a lo que ocurre en clase, nos referimos, a lo que efectivamente ocurre y no a lo que debería ocurrir o a la suerte exclusiva que corra nuestra planificación. Lo que pasa en clase es fundamentalmente un conjunto de interacciones humanas, con sus regularidades y con sus sorpresas.

La planificación es "... un intento de representar la realidad que se pretende. Un intento de dotar de sentido, de su sentido particular, a la práctica... Pero el programa no es la realidad. Las intenciones, los deseos, los puntos de vista y las creencias que destila, interactúan "a posteriori" con las intenciones, deseos y puntos de vista de los alumnos..." (Porlán y Martín, 1993:13)

Al intentar observar y registrar esas interacciones nos encontramos con el segundo aspecto que queremos resaltar: No parece posible obtener una descripción *objetiva* de lo que ocurre en clase; al observar, todos vemos cosas distintas, nuestra subjetividad está indisolublemente ligada a nuestra percepción. Así, si pedimos a un niño y a un adulto que hagan un croquis de su barrio, nos encontraremos con dos descripciones distintas. Tal vez el niño dibuje un árbol que el adulto no incluye en su croquis, un lugar de juego o la casa de un amigo. Y el adulto un negocio, una parada de transporte público, imperceptibles o poco importantes para el niño. El muy conocido fragmento de *El Principito* de Antoine de SaintExupéry (que se encuentra en la colección de sexto grado) es muy ilustrativo a este respecto.

"Entonces me puse a meditar sobre las aventuras de la selva y, a mi vez, conseguí trazar con un lápiz de color mi primer dibujo. Mi dibujo número 1. Era así:



Enseñé mi obra maestra a los mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

Me respondieron:

-¿Por qué va a dar miedo un sombrero?

Mi dibujo no representaba un sombrero. Mostraba una serpiente boa que digería un elefante."

Las diferencias entre lo que observa una u otra persona no aluden solamente a las diferencias entre niños y adultos, sino también entre los mismos niños y entre adultos que incluso compartan la misma profesión y expectativas e historias parecidas. En los puntos de vista distintos no hay errores sino diferencias perceptivas. Esto hace indispensable y valiosa la interacción de puntos de vista. Al registrar mi observación y compararla con la de otro, tengo la oportunidad de preguntarme sobre las diferencias en la experiencia, qué veo yo que el otro no ve y viceversa, pero sobre todo, puedo intentar explicarme la diferencia de las experiencias, es decir, reflexiono sobre mi percepción.

Lo que veo y lo que anoto refleja en buena medida lo que es más importante para mí. Su contraste con la pregunta ¿y por qué no anotaste esto? es también una fuente de reflexión sobre mis creencias acerca de lo que es importante, además que interroga mis capacidades para observar, registrar, analizar, juzgar...

La investigación-acción supone también emprender una discusión acerca de unos nuevos *qué*. A los docentes ya no nos toca solamente *pasar* el programa. El carácter abierto y flexible del currículo implica la decisión y la discusión sobre qué enseñar, en cuáles contenidos hacer énfasis, en qué forma tratar los ejes integradores, qué estrategias utilizar. La discusión de estos temas es también un ámbito de formación profesional, más aún si existen divergencias entre los docentes, pues

"...Estas divergencias de opinión constituyen una de las llamadas más poderosas para la profesionalización de los profesores, sin presión externa (enojosa) de ningún tipo, puesto que se trata de una necesidad de mayor documentación, de más profunda reflexión, de más investigación, de más diálogo con los colegas y/o expertos, necesidad surgida espontáneamente de la propia experiencia de la duda, de la problematización de los temas y de la tematización de los problemas/tareas de la propia profesión a enseñar..."

Al discutir profesionalmente sobre los contenidos, los énfasis, las estrategias, tienen que hacerse justificaciones y

"... al tener que fundamentar esta justificación, se está tratando de justificar los criterios de dicha justificación, con lo que la reflexión gana en profundidad, única posibilidad de que la práctica de los educadores gane en altura." (Fernández Pérez, 1997:23)

El cómo

En pedagogía, como en toda interacción humana, *la forma cómo se hacen las cosas es tan importante como las cosas que se hacen*. Un mismo contenido, una misma estrategia, una misma técnica pueden significar esfuerzos con sentidos educativos diferentes dependiendo del contexto en que se produzcan, de la relación que se haya construido entre los interlocutores, del estilo de comunicación (verbal y no verbal) que se utilice.

"... La pedagogía contemporánea hace ya décadas descubrió que, con frecuencia, objetivos educacionales de la mayor importancia se obtienen más a través de los métodos didácticos que se aplican en las aulas, que a través de los temas de las asignaturas que se verbalizan en ellas. En simetría con la afirmación de MacLuhan "el medio es el mensaje", se ha afirmado en didáctica que el contenido es el método..." (Fernández Pérez, 1997:24)

El método es contenido, sí, pero aún más: las relaciones que se establecen entre los alumnos, los maestros, la escuela y el conocimiento son también contenidos. Una clase de matemática, como el mismo Fernández Pérez lo señala, puede enseñar también egoísmo o solidaridad, honestidad o corrupción, contribuir a la pasividad o a la actitud crítica de los alumnos. Ello depende tanto de **las actividades y del método pedagógico** que se utilice, como de **las actitudes** que se ponen en juego en la interacción y de los **límites institucionales de la práctica**. Valga ejemplificarlo.

El método:

"Piénsese, por ejemplo, en la dificultad de verbalizar un discurso formal sobre la honradez, sin forzar excesivamente las cosas, como un tema más en el programa de la asignatura matemáticas: sin embargo, una metodología didáctica que incluya algún tipo de autoevaluación o de evaluación recíproca entre los alumnos, en matemáticas o en cualquier otra materia, podría ser una oportunidad de oro, en manos de un docente profesional, no mercenario, para educar para la honradez." (Fernández Pérez, 1997:25)

Las rutinas de trabajo:

"La vida en el aula de hoy prepara mucho más para la dictadura que para la democracia. No es sólo en los momentos de regaños o de sanciones que vemos el carácter dictatorial de nuestra escuela. Es el mundo todo de la actividad escolar el que enseña a ser pasivo, a obedecer sin más, a estar aislado esperando órdenes. Se trata de un mundo donde todo está ya dispuesto para el alumno: sus movimientos, la distribución de su tiempo, sus lecturas, sus escritos. Todo está señalado y cada alumno no tiene sino que seguir aquello rígidamente establecido. No tendrá oportunidad en sus años

escolares de aprender a organizarse junto a otros, de aprender a planificar, a tomar decisiones, a asignarse actividades en el tiempo, a escoger labores, a plantear intereses..." (Lacueva, 1985)

Las relaciones entre alumnos y maestro, María Eugenia García (1998), maestra del caserío La Matica del Estado Lara, nos brinda un ejemplo:

"Ninoska es una niña que llegó a la escuela en el mes de Mayo, el motivo fue que su hermana se enfermó (...) debido a esta situación Ninoska (...) decidió asistir unos días a mi escuela." Los niños realizaban una actividad que consistía en realizar una composición escrita a partir de una ilustración. "Todos los niños realizaron sus composiciones menos Ninoska que me preguntaba con mucha angustia: -Maestra, ¿qué escribo? Yo le respondí con cariño: -Mira la ilustración y lo que te imagines escríbelo. Ella contesta: - Es que no sé. Yo le respondí: -No tiene que ser mucho, lo que tú puedas: Al largo rato me dice: -Maestra, ya terminé.

Cuando los niños estaban socializando sus composiciones y le corresponde leer a Ninoska, ella dice que no entiende. Le digo a Maribel que si puede ayudarla. Entonces Maribel lee lo escrito por Ninoska y dice que entiende bien.

Después de observarla por un tiempo y oír los comentarios del resto de los niños, concluí que la niña lo que hacía era copiar, más no escribir y leer.

Los niños y yo hablamos sobre la situación de Ninoska y entre todos le brindamos afecto, confianza y respeto para que ella se sintiera con la libertad de vivir su proceso de lectoescritura, propiciándole actividades para que ella construyera su propio aprendizaje.

Al comienzo del mes de Julio comenzó a escribir espontáneamente, dándole significado a la repetición de algunas vocales y consonantes..."

Nótese la importancia que da la autora al afecto, la confianza y el respeto. Definitivamente van más allá de los contenidos y las técnicas, no son un problema de método ni estrategia. El ambiente afectivo es clave para el aprendizaje en todas las edades y sin duda en la escuela básica. El niño es persona, con necesidad de afecto que no es lo mismo que condescendencia, pues es "... un sujeto activo, beligerante y participativo, con capacidad para opinar y hacer propuestas que deben ser escuchadas y reflexionadas por los adultos que forman parte de su entorno..." (ME, 1998). Para que puedan realizarse estas capacidades son indispensables la confianza y el respeto. En la relación se viven el afecto, la confianza y el respeto pero también pueden vivirse el desamparo, la desconfianza, el menosprecio... ¿Cómo se manifiestan unos y otros en la relación pedagógica?

La niña que copia pero no lee ni escribe no es poco frecuente en la escuela venezolana. Y es que ello está en correspondencia con lo que muchos niños van a hacer a la escuela: Callados, a copiar la fecha, copiar los textos, copiar los ejercicios, copiar la tarea... Ninguna de estas actividades requieren leer ni escribir y por el contrario favorecen el silencio, la actitud pasiva, el alejamiento de lo que se pretende enseñar.

Las preguntas de rutina

Elliot (1990) nos relata a partir de los registros de un profesor inglés cómo al preguntar a los alumnos "¿están todos de acuerdo?", la discusión de cualquier tema

de clase se daba por terminada. Al entrevistar a los alumnos, se hacía evidente que ellos interpretaban la pregunta como "esta es la respuesta deseada" y por tanto no seguían exponiendo sus puntos de vista.

Con frecuencia, al intentar realizar una clase participativa, lo que hacemos es plantear preguntas para las cuales esperamos sólo una respuesta, la respuesta que creemos correcta. Entonces asentimos de alguna forma cuando se "adivina" lo que teníamos en mente o nos desesperamos si los alumnos plantean otras respuestas posibles. Este sistema cuya intención es generalmente incentivar la capacidad de pensar de los alumnos se convierte en la práctica en una estrategia para desarrollar las capacidades adivinatorias de los estudiantes. Formamos en la costumbre de que el buen estudiante es aquel que logra adivinar lo que piensa el docente y por tanto devaluamos el pensamiento autónomo. La capacidad crítica, la curiosidad auténtica por conseguir una respuesta satisfactoria se vuelve entonces un estorbo para el buen funcionamiento de la clase.

La Escuela

"Nos detuvimos un momento enfrente de la escuela para aclarar los últimos detalles de la visita. Desde afuera, en la escuela sólo se escuchan los gritos de los maestros, no de uno sino de varios, sino de todos (...) Al entrar por un pasillo lateral pudimos ver el interior de los salones a través de las ventanas. Los niños estaban sentados en las filas de pupitres con cara de fastidio (...) Nos entrevistamos con la directora (...), recorrimos las aulas una por una, todos los docentes nos recibieron en la puerta del salón, (...) al terminar de conversar con nosotros, la maestra entró al salón y cerró la puerta, empezó a regañar a los niños a viva voz..." (Prieto, 1996:2)

Este fragmento forma parte de un informe de visita a una escuela en Machiques, Estado Zulia. Un estilo escolar aparece descrito en el informe. En tanto estilo de la escuela y no de un maestro en particular, las conductas son asumidas como normales y para quienes las realizan a diario no ameritan explicación ni suponen una toma de decisiones, son manifestaciones de una cultura institucional construida a lo largo del tiempo y enraizada como modelo esperado de actuación de los docentes de ese plantel.

Estos modelos pueden seguirse reproduciendo en el tiempo y reforzándose mientras no sean examinados por los mismos protagonistas. La ruptura con el modelo exige el reconocimiento de que existe, de la reflexión acerca de cómo opera y que sentido tiene, para que a partir de su comprensión y de la voluntad de los protagonistas pueda iniciarse el proceso de cambio que aún así requerirá de esfuerzos continuos y paciencia.

Bien podrían los maestros en colectivo añadir otros ejemplos y otros tipos de *cómo*. Los invitamos a hacerlo.

Y otra vez, son los registros de clase, el diario del docente, las opiniones o diarios de los alumnos, el registro a través de la filmación o grabación de algunas clases, la observación de otras o de las mismas clases por parte de un colega, las fuentes para indagar cómo son *nuestros propios cómo* en nuestra propia práctica.

Por supuesto, la reflexión sobre unos *cómo* que consideremos inadecuados no implica que se juzgue negativamente las intenciones de quienes los ponen en práctica. Seguramente, la maestra que manda a copiar de un libro u ordena silencio, el docente que hace preguntas como adivinanzas para apoyar su exposición, el colega que pide las opiniones de los alumnos sobre un tema y después no las toma en cuenta (ver ficha:

El sistema circulatorio), tienen buenas razones para hacer lo que hacen. Detrás de cada acción hay un *por qué*, que es el siguiente ámbito para la reflexión docente.

El *por qué*

La reflexión sobre la propia práctica resulta más enriquecedora cuando indagamos sobre los *por qué*. La investigación y la reflexión para alcanzar su pleno sentido formativo deberán **profundizar en los supuestos que guían nuestra acción, en las razones para hacer las cosas**, en las consecuencias prácticas de los conceptos y teorías que desarrollamos o asumimos, así como en las implicaciones conceptuales y teóricas de los criterios que ponemos en práctica en las aulas.

Una primera respuesta a *por qué* un maestro hace lo que hace, que escuchamos en muchos ambientes educativos venezolanos, es porque "no sabe hacer otra cosa". Esta respuesta pareciera adaptarse sólo a las condiciones de algunas personas que se han visto en el trance de trabajar como maestros sin preparación previa. Tal vez en este caso pueda decirse con propiedad que quien funge de maestro no tiene otra experiencia que su propia escolaridad. Escolaridad que por cierto en la mayoría de los casos refiere a un modelo de enseñanza transmisiva, pero que en otros casos puede permitir la evocación de algunas prácticas más allá del dictado y la copia.

La gran mayoría de las maestras y maestros venezolanos sí saben hacer otras cosas. Puede que no hayan conocido las últimas técnicas, las más recientes innovaciones educativas, las últimas conceptualizaciones educativas, pero formando parte de su acervo, de su experiencia, de sus saberes, existen elementos y herramientas que permitirían iniciar un camino de renovación pedagógica. Desde los ejes de interés de Decroly hasta la didáctica basada en procesos, en la Normal o la Universidad conocieron de otras prácticas distintas de la rutina que se ejerce en muchos planteles venezolanos. Poseen elementos teóricos y referencias de la experiencia de sus años trabajando en el aula.

No dudamos que existen debilidades en la actualización de los maestros, el manejo a profundidad de las áreas de conocimiento por ejemplo. El conocimiento de lo nuevo, la presencia en escenarios de discusión y la lectura sistemática resultan indispensables en este sentido. Sin embargo, creemos que más que un asunto de "no saber otra cosa", en las rutinas de trabajo de los docentes privan otros factores.

El primero de ellos, el peso de los preconceptos sobre la práctica. Lo que hemos vivido en nuestra experiencia escolar apunta a las rutinas transmisivas. Incluso en las clases universitarias sobre aprendizaje constructivo, la estrategia docente utilizada, la práctica que se vive, es la de la exposición solitaria del maestro y cuando mucho la de la participación simulada, las adivinanzas a las que antes hicimos referencia.

Desde los primeros años de escolaridad el futuro docente se forma un concepto de lo que es la profesión en la práctica. Decir parece equivalente a enseñar, enseñar a aprender, la fecha se ha copiado siempre en la pizarra, la pizarra ha sido siempre el lugar del maestro, mientras los alumnos copian, toman dictado o toman apuntes, las grabaciones bien pudieran haber sustituido la asistencia a clases, la participación y la curiosidad auténticas son consideradas interrupciones contra el ritmo natural de las clases.

La docencia es la única profesión que conocen de cerca todos los aspirantes mucho antes de empezar a ejercerla. Ello determina fuertes imágenes previas acerca de la profesión que la formación universitaria no está contribuyendo a cuestionar. En palabras de Tonucci (1990): No se puede enseñar a no enseñar.

"... Desde hace tiempo se ha producido un acuerdo substancial en el debate psicopedagógico sobre el hecho de que no vale la pena enseñar, en el sentido de transmitir nociones, que el alumno ha de ser protagonista de su propia formación y no únicamente oyente y repetidor. Este acuerdo substancial se refleja en los nuevos programas escolares, convirtiéndose en norma y por lo tanto en obligación para los atónitos profesores, que casi siempre se ven obligados (...) a mantener una incómoda ilegalidad. Estos principios se transmiten en la formación universitaria y en la formación permanente empleando exactamente la metodología y los principios opuestos, es decir, a través de la clase, la transmisión, el libro de texto (...) casi nunca mediante investigaciones y una auténtica participación de los futuros docentes o de los profesores en activo, en la construcción de su propia formación. (...) Escuchando clases, aunque sea sobre la inutilidad de dar clase, el futuro docente aprende a dar clase, y esto es lo que sabe hacer y es lo primero que hará el día que entre al colegio." (Tonucci, 1990: 36-37)

A estas imágenes previas se unen un conjunto de tradiciones pedagógicas (Davini, 1995) que apuntan hacia la desprofesionalización de los docentes, amarrando y castigando su iniciativa. Particular peso ha tenido la tradición burocrática-tecnocrática, que al postular una sola y mejor forma de enseñar y aprender, al pretender estipular con detalle lo que ocurre en las aulas, ha actuado como un inhibidor de la capacidad innovadora de los docentes o como una buena justificación para el conformismo.

Conjugando las propias competencias, los preconceptos sobre la profesión y las tradiciones pedagógicas (en sus efectos prácticos y en su discurso) con sus convicciones y acervo personal, cada docente tiene su propia **teoría práctica** sobre el enseñar y el aprender, que pone en juego al realizar cualquiera de las múltiples actividades de su profesión, al emitir juicios y que incluso condiciona su percepción de la realidad.

"... el profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa..."(Porlán y Martín, 1993)

Estas teorías prácticas se alimentan y adaptan a los usos institucionales, a la cultura profesional con la que tenemos contacto en la escuela y en la interacción con otras instancias de la administración escolar. Si en nuestro ámbito de desempeño profesional se premian el esfuerzo o la desidia, la expresión de las propias opiniones o el silencio cómplice, la innovación o la rutina, el trabajo individual o en equipo, la interacción constructiva, el trato condescendiente o los gritos, nuestras teorías prácticas se reconfiguran para hacer posible nuestra convivencia.

En la escuela de Machiques que citábamos antes se había instituido una cultura con sus particulares reglas, y gritar a los niños llegó a convertirse en algo natural. En la tradición burocrática se creó la costumbre del cumplimiento, en la cual es lícito aceptar pasivamente lo que nos plantea la autoridad o la "teoría" porque después puede seguirse haciendo lo mismo. De igual manera, es un uso dominante la actuación solitaria del docente, que no comparte con sus colegas sobre temas profesionales.

La perspectiva profesionalizadora de la acción docente implica la construcción de una nueva cultura cuyas características fundamentales pudieran resumirse en los cinco aspectos señalados por Firestone y Bader (citados en Imbernón, 1994):

- Una mayor autonomía y por tanto responsabilidad en la acción docente;
- la conformación de auténticos colectivos de docentes, que comparten experiencias, aprenden y actúan juntos, tanto en espacios formales como en los pasillos y en la acción cotidiana;
- la búsqueda de la satisfacción interna en la realización profesional, el orgullo de hacer, la presentación de los logros, el aporte a otros colegas;
- la transformación de la escuela en un espacio de innovación permanente y
- la democratización auténtica de la comunidad educativa.

La generación de una nueva cultura profesional y la reflexión y evolución de nuestras teorías prácticas son las dos áreas de acción centrales de la investigación-acción.

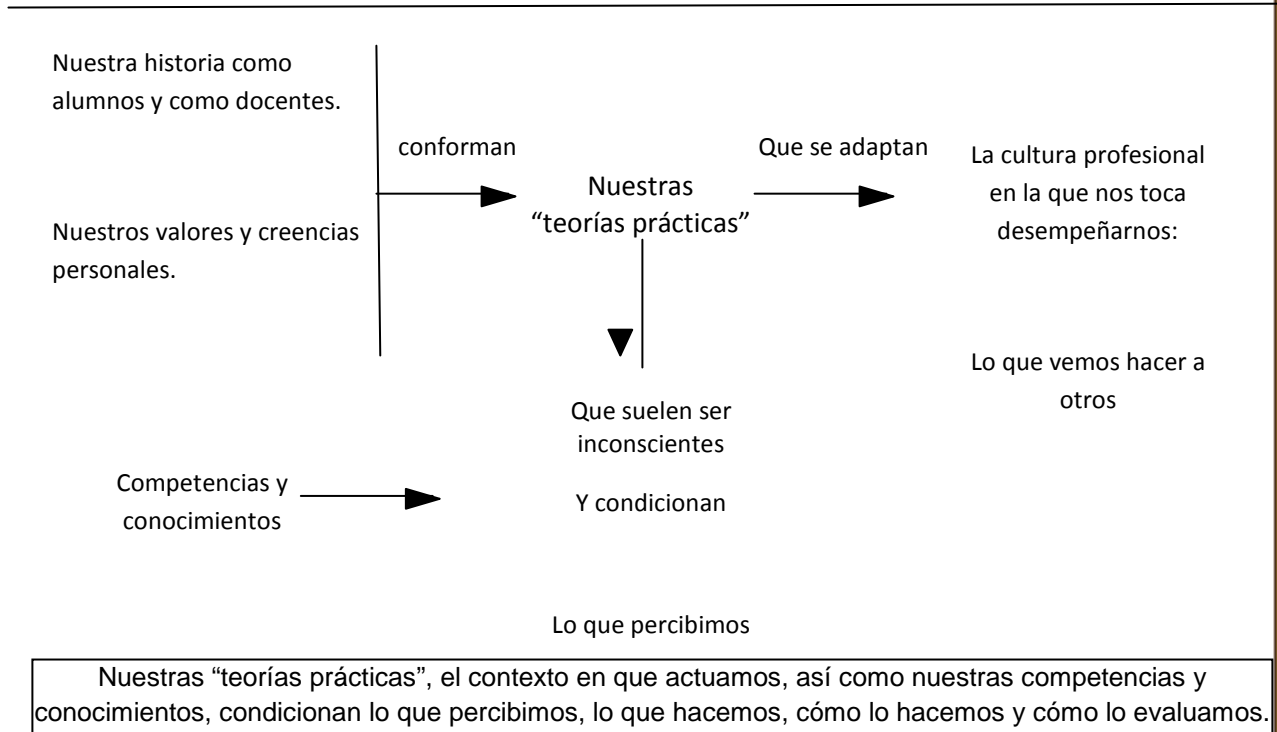
"Hay que diferenciar entre modelo didáctico de referencia o teórico y modelo didáctico del profesor o personal (teoría práctica). (...) El modelo didáctico personal es el que define la práctica de un profesor concreto, y su trasfondo teórico ni siquiera suele estar explícito para el propio profesor. Por otra parte, su elaboración se ha debido fundamentalmente a un proceso adaptativo en el que ha sido determinante su historia académica como alumno, su historia como profesor y la adaptación práctica a los condicionantes del contexto institucional.

El modelo didáctico personal se ha construido a veces de forma traumática (todos recordamos algunos casos de profesores/as que lo han pasado muy mal al comenzar, hasta que han logrado hacerse del control de la clase), y es muy difícil de cambiar, sobre todo si no es reciente, ya que, al ser la docencia una profesión práctica, se adquieren unas pautas de interpretación de la realidad, unos comportamientos, etc., muy arraigados y poco reflexionados..." (Ballenilla, 1997: 58-59)

Estos modos de actuar y esta racionalidad tan arraigados y poco reflexionados, parecen describir mejor los *por qué*. Al someter al escrutinio racional tanto a nuestras teorías prácticas como a la cultura profesional en que se desenvuelve, estamos sentando las bases del cambio pedagógico y del desarrollo profesional.

Han existido pocas oportunidades para el debate sobre la práctica docente por parte de los docentes mismos. Es sólo este debate el que puede ampliar nuestra comprensión sobre lo qué hacemos y cómo lo hacemos y, por tanto, contribuir efectivamente a construir continuamente nuevas formas de hacer.

Los por qué



Las teorías prácticas.

Las teorías prácticas o guiones de acción se ponen en marcha más claramente cuando la acción no es reflexiva. Siguiendo a Perrenoud (citado por Diker y Terigi, 1997), estas situaciones pueden agruparse en:

Los gestos de la profesión. El conjunto de hábitos, formas de acción rutinarias, códigos de comunicación que aparecen en el día a día y se asumen como normales: La planificación, la organización rutinaria de la clase, la interacción diaria con los alumnos, los otros colegas, con los padres y otros miembros de la comunidad.

La microrregulación de toda acción intencionada y racional. A la hora de poner en marcha cualquier actividad, sea ésta innovadora o rutinaria, los detalles pequeños de la acción no pueden ser previstos y se construyen de acuerdo a pautas de conducta no meditadas: qué hago cuándo me preguntan lo que no me esperaba o cuando me sorprende lo que pasa o cuando no ocurre algo que yo había previsto...

La gestión de la urgencia. Si es verdaderamente urgente, no da tiempo a reflexionar y la actuación es automática. En todos estos casos, la acción se sustenta en nuestros modelos personales, en sistemas de creencias acerca de cómo deben ser las cosas, en las costumbres, en lo que veo hacer a otros, en lo que parece natural. Estos modelos condicionan nuestros esquemas perceptivos (aquello que vemos en una situación), esquemas de decisión (¿qué se hace en este caso?) y esquemas de acción (cómo se hace esto?, los medios para llevar a cabo las decisiones).

Pueden ser parcialmente conscientes, pero más generalmente son inconscientes. Se generan en un proceso en que intervienen nuestras experiencias como alumnos y como docentes, la adaptación a los ámbitos donde nos toca y nos ha tocado actuar, nuestras competencias, creencias y valores.

El para qué

Pero una nueva práctica necesita de unos motivos. La discusión anterior estaría incompleta sino reflexionamos acerca de *para qué* educamos, si nuestra acción docente no se sustenta en objetivos.

La discusión sobre las finalidades educativas, sobre los objetivos de la acción educativa, ha estado ausente del debate docente. El espacio de actuación profesional ha sido concebido por demasiado tiempo como un espacio técnico en que las finalidades eran fijadas externamente.

Cuando discutimos sobre las finalidades educativas en nuestra escuela, tomando en cuenta quiénes son nuestros alumnos y nosotros mismos, así como dónde se realiza la acción educativa estamos dotando de sentido a lo que hacemos en la escuela. Estamos ampliando las bases de nuestra forma de pensar el hecho educativo y nuestro papel como docentes.

La reflexión sobre el *para qué* es la que debería sustentar los cambios que emprendamos en nuestras prácticas pedagógicas, es la que permite establecer un rumbo para la renovación de la escuela.

Por supuesto que abordar éste o cualquiera de los otros ámbitos es un reto exigente. Esto lo convierte en una interesante oportunidad para aprender. Cómo se aborden la reflexión y la investigación en cada caso depende de las características de cada colectivo. Comenzando por aquello que despierte más nuestra curiosidad y nuestro deseo de cambio. Por los temas y aspectos que nuestra realidad nos invite a revisar con más urgencia.

En el marco de la escuela en y para la vida, hacemos énfasis en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Pero lo que planteamos para el alumno también es válido para el docente, pues se refiere a la forma en que aprenden las personas... Así, resulta conveniente partir de las ideas previas, hacerlas explícitas, examinar sus supuestos y sus consecuencias; trabajar con nuevas informaciones, provenientes de una amplia variedad de fuentes; abrirse a la experimentación y comprobación de ideas; reelaborar, recapitular y aplicar los conocimientos a nuevas situaciones. Es precisamente éste el camino de la investigación-acción como base para el desarrollo profesional.

ALGUNAS PREGUNTAS

¿Cómo se hace la investigación desde la escuela?

Como hemos señalado antes, las formas que adquiere la investigación desde la escuela pueden ser variadas. Lo fundamental, lo indispensable para que hablemos de investigación-acción, puede resumirse en cuatro puntos:

1. El motivo de la reflexión y la investigación es el mejoramiento de la propia práctica, las observaciones, los planteamientos y las hipótesis se traducen en nuevas formas de ejercer la docencia, en cambios en la práctica de aula.
2. La reflexión se apoya en la observación de lo que ocurre en las clases, por los propios docentes, por los alumnos, por compañeros que colaboran como observadores y con cualquier otro medio (grabaciones, entrevistas, filmaciones, etc.) que puedan ampliar nuestra percepción de lo que realmente se vive en el aula.
3. La reflexión tiene un momento individual, donde cada docente revisa su práctica y estructura sus propias ideas. Pero exige un momento grupal, en el colectivo docente de la escuela, donde cada maestro tenga la oportunidad de confrontar directamente sus puntos de vista y apoyarse en sus compañeros para enriquecer sus ideas.
4. Es indispensable escribir, sistematizar las reflexiones y experiencias, de manera que la producción de conocimientos de cada colectivo se haga pública y contribuya efectivamente a la generación de una cultura común, que permita el contraste de puntos de vista más allá de la escuela y su entorno inmediato.

Nótese que en el marco de estas definiciones, caben muchas formas de aproximarse a la investigación. Podríamos bien comenzar analizando lo que hacemos en clase, ubicando las características de nuestra práctica actual, o bien planteándonos una actividad novedosa para evaluar después los logros y las dificultades que se han experimentado, o también determinando problemas que estemos viviendo en nuestras clases y estudiando algunas alternativas de cambio.

Una forma de iniciar la investigación es la lectura colectiva de este cuaderno y anotar algunas de las reflexiones que se hacen en voz alta. ¿Qué actividades podemos realizar para conocer mejor a los alumnos? ¿Cómo incorporamos a los salones los objetos y situaciones de la vida diaria de los niños? ¿Cómo trabajamos con los saberes previos de los niños, niñas y jóvenes? ¿En qué forma integramos a los padres a la escuela? ¿Emprendemos una investigación sobre la tradición oral de la comunidad o sobre el ambiente natural? ¿De qué manera trabajaremos los ejes transversales? ¿Qué sabemos sobre las formas en que los niños aprenden a leer y escribir? ¿Qué actividades pueden facilitar que los niños hablen y se expresen por escrito? ¿Cómo trabajamos los valores? ¿En qué valores hacemos énfasis? ¿Por qué Juan no ha aprendido a leer todavía? ¿Por qué a veces tenemos miedo de cambiar? Si todos los niños hablan, ¿cómo hacemos para

controlar el grupo? ¿Qué sentido particular tiene la educación en esta escuela, con estos alumnos?

En la medida en que nos planteemos preguntas, tendremos un punto de inicio para la investigación. La investigación será más valiosa en tanto se sustente en una curiosidad auténtica; en palabras de Simón Rodríguez, "... la curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento..."

Un espacio natural para la investigación y la reflexión son los proyectos de aprendizaje. Durante su diseño y realización tenemos la oportunidad de crear, conocer y profundizar en cada uno de los ámbitos de reflexión de los que hablamos antes.

Llevar a cabo proyectos de aprendizaje implica profundizar en el conocimiento de los alumnos; realizar una enseñanza contextualizada en su entorno; partir de sus saberes previos, contrastarlos y enriquecerlos; reflexionar sobre los contenidos a considerar, su importancia y secuencia; diseñar y poner en marcha actividades y estrategias; registrar la experiencia; tener en cuenta la calidad de las interrelaciones; preguntarse por el propio desempeño y los factores que lo determinan; evaluar con los niños, niñas y jóvenes tanto sus aprendizajes como la calidad de la actividad.

Cuando entendemos la acción docente como práctica ética, reflexiva y creativa, la investigación se convierte en una parte consustancial de nuestro hacer cotidiano y la discusión en colectivo llega a ser una necesidad.

¿Sobre qué temas investigar?

Para los fines de la formación docente, la renovación de las prácticas pedagógicas, la creación de una escuela para la libertad, el campo de investigación es inagotable. No obstante pueden señalarse algunos ejes de investigación y reflexión:

- Los niños y niñas, sus experiencias y descubrimientos, maneras de entender el mundo, tanto individuales como colectivas.
- Las relaciones con las familias y la comunidad, su participación en el aprendizaje de los niños y niñas.
- La realización de experiencias de clase que apunten a la formación integral de los niños y niñas, sean estas más o menos exitosas.
- Cambios en la escuela, sus rituales, su organización, sus relaciones de cara al desarrollo de una educación para la vida.
- La reflexión sobre los aprendizajes alcanzados por los maestros y los niños en la experiencia.

Como un ejemplo de la variedad de temas y enfoques que pudiera tener la investigación desde la escuela, transcribimos los títulos de los trabajos elaborados por maestros en servicio que aparecen en "**La letra con gusto entra. Memoria de los encuentros de maestros sobre el fomento de la lectura y producción de textos en la Educación Básica**", publicación coordinada por el Prof. Roberto Pulido Ochoa de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

- Había una vez un horno de pan que...
- Cuando la palabra escrita circula entre los mesablanco
- ¿Gis con g o con j?, la duda ortográfica.
- Bre Shan Guichi Liu (el mundo desfondado)
- Textos pequeños, textos grandes
- Yatareni "tortilla con sangre"
- Mira, jija de...
- Hoy vamos a leer
- ¡Cuántos renglones, maestro?
- Escríbenos y nos conoceremos
- ¡Póngale el rojo, maestra!
- Maestra: ¿vamos a hacer un cuento con la basura?
- Cuando pienso en flores, pienso que te veo a ti.
- Con los juegos que hacemos, aprendí a escribir
- Tiene huesos y no es calaca, ¿qué es?, ¿qué es?
- Me gusta leer porque viajo con las palabras
- ¡Si por ejemplo, me quitaran los buenos días del sol!
- ¿Cuánto leemos y escribimos?
- Había una vez un niño que se chupaba su dedo.
- Samuel Zárate con zapato en zapatería
- El jugo de palabras: el cuento.
- Si es significativo, sí aprendo.
- Cuando juego combate.
- Escribir es agarrar un lápiz y escribir un poema.
- Tus cartas me sirven de consuelo.
- Maestra: ¿cuántas lecciones copiamos?
- Si un día amaneciera con alas...
- Si caga, no fume, o la infracción del tabú.
- El lápiz feliz.
- ¡Maestro, tenemos tarea pendiente! (sobre la vieja que come gente).
- ¡Hola, Gerardo! Por aquí también hay milpas y jaripeos.
- No hay permiso para suspender las clases.
- Creemos que aún existen tantos tontos como maestros.

¿Métodos cuantitativos o cualitativos?

Si hemos de profundizar nuestra comprensión acerca de nuestros alumnos y nosotros mismos, el contexto de nuestra acción educativa, los contenidos y estrategias, las interrelaciones en el salón y nuestros esquemas de acción, los métodos a emplear en la investigación deberían posibilitar nuestra reflexión, buscar la apertura, tomar en cuenta nuestra subjetividad.

El objetivo de la investigación es contribuir a la configuración de una práctica escolar en la que los alumnos y el docente se incorporan y desarrollan como personas. Este énfasis en la práctica y su sentido para quienes participan en ella, nos conduce a indagar también sobre motivaciones e interpretaciones, sobre los sentimientos, propósitos y significados involucrados en la acción educativa. Así pues, la investigación no tiene pretensiones de objetividad, sino que habla de los sujetos desde los sujetos mismos. Es en la confrontación de observaciones y puntos de vista diversos como se convierte en conocimiento válido para sustentar los cambios en la práctica docente.

Para estos fines, la clásica investigación cuantitativa, experimental o cuasiexperimental, puede resultar de poca ayuda. La práctica pedagógica es un campo de conocimientos que reclama sus propios métodos. Parecen más útiles en este sentido, la observación directa, la descripción, las entrevistas, la discusión en grupo, el análisis de casos...

Sin embargo, la obsesión por el número, por el dato tabulado, parece estar indisolublemente ligada a la idea de investigación que se popularizó en las universidades durante décadas. La identificación entre investigación educativa y estudio estadístico es una creencia arraigada en muchos de nosotros. Tal vez, no sea hasta el momento en que nos damos la oportunidad de empezar a investigar con otros métodos, que esta idea empieza a ceder terreno.

¿Cuándo se termina la investigación?

Como el lector ha de presumir, la pregunta es capciosa. La investigación no se termina.

"El propósito es que la investigación se convierta en costumbre y fuente para propiciar una práctica reflexiva y un desarrollo profesional permanente" (Porlán y Martín, 1993:15)

Los tres elementos están indisolublemente asociados: la investigación, la práctica reflexiva y el desarrollo profesional. Como la práctica educativa es compleja y siempre nos plantea nuevos retos, la formación profesional nunca termina; y este desarrollo profesional se sustenta fundamentalmente en la reflexión en y sobre la práctica, en la investigación-acción.

El propósito central de la investigación es enriquecer la práctica, propiciar la innovación continua, mejorar la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes; y es precisamente en esta experiencia de mejoramiento, que pueden ampliarse y profundizarse nuestra comprensión de la realidad y nuestras competencias profesionales.

Así, pues, la investigación debe formar parte integrante de nuestro quehacer profesional.

"...no se trata de plantear una investigación en paralelo a su actividad docente, sino de adoptar una perspectiva global y constante de investigación en el desempeño de su actuación cotidiana, que posibilite la reestructuración del modelo conceptual que orienta su práctica..." (García Díaz y otros, 1998: 35).

Sin embargo y desde luego, la investigación tiene momentos formales de "finalización": Cada vez que sistematizamos nuestras reflexiones y experiencias para su presentación a públicos más amplios. Como hemos dicho antes, este momento es indispensable para no atascarse en la forma de hacer las cosas en la escuela, para ir a la confrontación con otras opiniones, para construir un conocimiento compartido con otros colegas.

No obstante, en estas ocasiones la investigación no termina. Nuestras conclusiones siempre serán hipótesis provisionales. Justamente la virtud fundamental de una investigación radica en que sirva de punto de partida y continuación de nuevas búsquedas.

¿Esto no es demasiado trabajo?

Podría serlo. Existe el riesgo si es que ponemos demasiados requisitos a nuestra indagación de la práctica.

"Evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, si aceptamos que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando, como enseñantes, intentamos modificar la actividad de clases basándonos en nuevos principios y fundamentos, estamos incorporando a nuestra profesionalidad ciertas dosis del espíritu y la estrategia de eso que denominamos genéricamente como investigación..." (Porlán y Martín, 1993: 53)

La investigación como modelo de desarrollo profesional debe ser rigurosa, aspiramos la mayor calidad posible en la observación, la discusión y la sistematización. Pero el primer requisito para la investigación de la propia práctica es que sea pertinente, es decir que se adecúe a nuestras preguntas, a nuestros problemas, a nuestras expectativas. Y el segundo, que sea factible, que pueda realizarse dentro de las condiciones en las que nos toca trabajar. De poco vale plantear exigencias que no podamos cumplir.

Por otra parte, el carácter formativo de la investigación-acción implica que así como ampliamos nuestra comprensión del hecho educativo y lo transformamos en la práctica, también desarrollamos nuestras competencias para la investigación y la reflexión. Como en otros casos, *se aprende a investigar investigando*. El único error imperdonable es no comenzar.

FICHAS PARA LA DISCUSIÓN

MOMO

"Michael Ende. Alfaguara. Un libro para leerlo con calma, porque hay que saborearlo, terminarlo con todo gusto de haberlo leído, cerrar los ojos y ponerse a pensar. Se trata de uno de esos libros como "El Principito", para toda la familia, pues lo gozarán los padres tanto como lo disfrutarán los hijos.

"Momo" es el nombre de la protagonista. Es una niña pobre que no tiene nada y que tiene todo al mismo tiempo. Apareció de repente entre las ruinas de una de esas ciudades grandes y suntuosas que había en los tiempos en que los hombres hablaban muchas otras lenguas. Esas ciudades con palacios de reyes y emperadores, calles estrechas, magníficos templos con estatuas de oro y mármol, y mercados multicolores.

... Un día corrió la voz entre la gente de que vivía alguien en las ruinas. Se trataba, al parecer, de una niña. No lo podían decir exactamente, porque iba vestida de un modo muy curioso. Parecía que se llamaba Momo o algo así'.

Momo conoce el valor del tiempo. Sabe escuchar a la gente. Se interesa por los demás. Cuando están con ella hasta los más tontos descubren que tienen cualidades, que son capaces de idear cosas inteligentes. Momo es una sabia, una dulce sabia de la cual el lector termina enamorándose. Momo es, de alguna manera, lo que todos querríamos ser y no podemos por la locura del mundo en que vivimos. Es la parte clara del hombre. La ilusión. Lo mejor que tenemos en el alma..."

Comentario de Elizabeth Subercaseaux, aparecido en Vanidades, año 38, N°16, Caracas.

EL NIÑO SABE...

Siguiendo a Tonucci, una de las características más importantes para la pedagogía constructiva es el reconocimiento de que **el niño sabe**:

El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo... Esto no significa que el niño es bueno y tiene en su interior todos los conocimientos y que el objeto de la escuela es no obstaculizar su maduración; tampoco significa que el niño sepa mucho o sepa bien; no se trata de una afirmación ni cuantitativa ni cualitativa, sino metodológica: no sé qué sabe, ni cómo sabe, pero sé que sabe. Sabe como mínimo desde el día de su nacimiento y cuando llega a la escuela tiene detrás suyo seis años de historia, seis años de experiencia, seis años de conocimientos...

Partir de la base que el niño sabe, significa aceptar al niño con lo que conoce, siente, sabe hacer. Significa aceptar que el niño, todo niño, traiga a la escuela los signos de su experiencia, de sus conocimientos; significa acoger en la escuela los documentos y los testimonios de lo que ocurre fuera, como parte de la experiencia de los niños (personas, periódicos, noticias, etc.); significa tener que salir para explorar juntos y críticamente el territorio que constituye el medio socio-cultural de los niños mismos; significa, en resumen, preocuparse, interesarse y contribuir a la vida que se desarrolla fuera de la escuela...

Pero aceptar al niño que sabe, significa mucho más desde el punto de vista pedagógico y por tanto de programación: significa empezar siempre el trabajo escolar por aquello que los niños, todos y cada uno, conocen realmente sobre el tema propuesto; es decir, significa trabajar siempre sobre lo cercano...

...Lo cercano significa exactamente al alcance de la mano. Es cercano todo aquello y sólo *aquello que se puede tocar, cuyo conocimiento real es imposible, directo, crítico...* Lo de cercano, por otra parte, es un concepto relativo, que se modifica con el paso del tiempo y con la transformación de las capacidades y de las competencias del individuo y del grupo. En sus primeros años de vida, lo cercano es efectivamente sólo aquello que el niño puede alcanzar materialmente, que puede tocar con sus manos, explorar con la boca. Más tarde las manos se alargan y, a través de las palabras pueden alcanzar las representaciones, los símbolos, incluso objetos físicamente ausentes... Partir de lo cercano al niño significa una revolución metodológica... (Tonucci, 1990:23-25)

Comencemos entonces, por ejemplo, con la televisión. Si algo es cercano para nuestros niños en la ciudad es la televisión, para muchos de ellos resultan más familiares las cuñas de Graffiti que las oficinas de un banco o que los llanos venezolanos. La televisión es reconocida sin embargo por muchos docentes como mala, opuesta a la escuela, cuna de antivalores, y, por tanto, su tratamiento es excluido de la escuela. Pero precisamente por su estrecha relación con los niños, por su papel en la construcción de sus saberes (deformados o buenos, nadie tiene por qué saberlo con certeza), por el gigantesco caudal de información que aporta, parece de obligado tratamiento en una escuela en y para la vida.

Comenzando por la televisión podemos, por ejemplo, iniciar la clase con una conversación abierta sobre los programas de televisión preferidos, luego pedir a cada niño que escriba su propia lista y después, en grupos pequeños que comparen las listas y seleccionen algunos programas para analizarlos en la clase.

Digamos que fueron seleccionados Guerra de Bestias Transformers y Hércules. Empecemos el análisis y la discusión con la Guerra de Bestias Transformers. Por supuesto, la maestra o el maestro no tiene por qué ser un asiduo televidente ni conocer el argumento de este programa, aunque seguramente, si este es uno de los seleccionados, usted se sentirá tentado a ver por lo menos algunos capítulos.

Entonces, primero resulta indispensable, para su discusión en la clase, realizar una sinopsis del argumento de la serie, precisar los personajes principales, el tipo de programa que es, la duración de los capítulos, sus características estéticas... Esta tarea es muy apropiada para realizarla en grupo, durante la clase, pero tampoco puede convertirse en una tarea difícilísima o antipática. Bien puede pedirse a los niños y niñas la elaboración de uno o varios afiches para exponer la sinopsis a la clase. El manejo de estos tipos de discurso (la presentación gráfica y la exposición oral) es particularmente necesario en el mundo de hoy y aparece aquí ligado a una motivación auténtica (presentar a la clase los programas sobre los que vamos a hablar, en una forma breve y precisa, pero que a la vez recoja las características más importantes; además el tema de la presentación es seleccionado por los mismos niños), así como a una necesaria reflexión sobre la lengua (¿cómo se escribe esto? ¿Se entiende así? ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Este es un buen resumen de la historia?).

Una buena discusión que puede plantearse aquí, dada las características del programa, cuya historia se basa en una confrontación de malos y buenos, es la definición de las características de los *buenos* y de los *malos*. La lista de características (que bien puede hacerse individualmente, en grupos pequeños o utilizando el pizarrón con la participación de toda la clase) puede resultar en un buen elemento para generar la polémica ética: ¿es que los buenos son buenos porque tienen más poderes?. En una discusión de esta naturaleza, se recomienda que la intervención del maestro sea sobre todo como moderador, incentivando la participación y protegiendo el derecho de opinión. Una toma de posición de parte del maestro puede abortar la conversación, pues

aparecería como la reafirmación de que hay una sola posición correcta (la del maestro) y que no vale la pena decir lo que se piensa.

Dos aclaratorias antes de continuar. La primera es que estas líneas no pretenden ser un modelo a seguir; constituyen apenas unas ideas acerca de lo que podría hacerse, elaboradas con la intención de facilitar la generación de otras ideas acordes con las características y necesidades de los diferentes grupos de clase y con los criterios de cada docente. La segunda es que tampoco se pretende elaborar una planificación detallada de clase, sólo se plantean algunos momentos posibles en la discusión y tratamiento del tema.

Seguimos entonces.

Muchos otros temas aparecen conectados a la Guerra de Bestias Transformers.

Entre ellos:

Los animales. Los protagonistas de la serie son, entre otros, un tigre (Tigretonk), un gorila, una rata, diferentes dinosaurios e insectos que pueden convertirse en robots. El tema de los animales, sus costumbres, los sitios donde viven puede ser motivo inagotable para la investigación, así como para la creación de historias. Una abundante literatura sobre animales está disponible en las bibliotecas de aula (por ejemplo la Enciclopedia de los animales salvajes de Editorial Everest o "Aventuras con la ciencia: Animales prehistóricos" de Albatros), mediante el intercambio entre diferentes grados puede ampliarse aún más el número de fuentes de consulta y recreación.

La tercera dimensión, la realidad virtual, la tecnología. Los dibujos animados de la serie, gracias a la magia de las computadoras, aparentan ser tridimensionales. Este tema de la tridimensionalidad empalma con diferentes motivos de curiosidad y puede ser desencadenante de múltiples temas de conversación, análisis, investigación: ¿qué es eso de las dimensiones? es una pregunta evocadora y difícil sino se restringe a hablar del ancho, el largo y la profundidad. El trabajo en tres dimensiones es muchas veces ignorado por la escuela que privilegia en la práctica la bidimensionalidad: aquello que puede ser representado en el cuaderno y en la pizarra.

El espacio, los planetas imaginarios, la vida en otros mundos. Una vez leímos sobre una actividad de clase denominada el país imaginario. En ella se invitaba a los niños y niñas a inventar un país, con su bandera, su himno nacional, sus ríos, límites, costumbres... Aparte de resultar un ejercicio de imaginación y creatividad, que utiliza diferentes formas de representación y expresión (historia escrita, mapas, gráficos, símbolos, música, poesía...) permite la discusión sobre las ideas previas acerca de conceptos geográficos. Algo parecido puede hacerse. Quién quita **que** al final de un proyecto de aula sobre este tema tengamos también nuestra propia serie del espacio.

El tiempo, la evolución de las especies, el impacto de la tecnología. ¿En qué tiempo ocurre la serie? Un niño nos contestó que dentro de un millón de años... y de puro tercos, preguntamos ¿y cuánto es un millón? "Muchííísimo...". La fascinación por los números grandes, nos llevó primero a intentar el ejercicio agotador de dibujar un millón de palitos, cuando ya el primer intento parecía infructuoso, se sumaron cinco niños más. Total: serias dificultades para contar los palitos, cada niño que cuenta obtiene un número distinto. Entonces comenzamos a agrupar: Cada diez en una raya roja, cada diez rayas rojas en una azul, diez azules en una verde...

El tema nos lleva directamente a las potencias de 10, y de allí a imaginarnos números más grandes todavía. Como mil millones, que son mil veces un millón y

pueden escribirse como un uno y nueve ceros (1.000 millones o 1.000.000.000) o más fácil todavía como 10 a la 9. ¿y cómo será 10 a la un millón?...

Una variante del problema de visualizar cuán grande es un millón: Se toma un rollo de pabilo y cada veinte centímetros atamos etiquetas donde se escribe: 1000, 2000, 3000,... hasta un millón. Necesitamos mil etiquetas y doscientos metros de pabilo. La tarea es fácil si intervienen cincuenta niños: A cada uno le corresponde elaborar y atar veinte etiquetas. Por supuesto que este cálculo está justificado plenamente por razones económicas: ¿Cuánto pabilo tendremos que conseguir? ¿A cuántos compañeros le solicitaremos ayuda? Pero estas razones se hacen más significativas si realizamos la tarea de verdad y buscamos un ambiente apropiado para desplegar en línea recta la cuerda...

Ya que tenemos una idea de cuán grande es un millón, podemos hacernos una mejor idea acerca de otros datos. Por ejemplo, los dinosaurios vivieron desde hace unos doscientos cincuenta millones de años hasta hace cerca de sesenta y cinco. O, revisando la página 4 de "Mamíferos prehistóricos" de Ediciones Plesa, en la colección de quinto grado, tenemos que:

"Hace unos 250 millones de años, la mayoría de los animales sobre la Tierra eran reptiles... El Cynognathus se asemejaba mucho a un mamífero... Tenía cerca de 2 m de largo y vivió hace unos 220 millones de años... El Triconodon fue uno de los primeros mamíferos y vivió hace unos 190 millones de años... El Purgatorius era un mamífero. Era del tamaño de una rata y vivió hace unos 70 millones de años..."

La representación gráfica de estos datos, guardando las proporciones para que puedan apreciarse correctamente, constituye una manera interesante de conocer o reconocer los números grandes. La representación gráfica puede ser ilustrada con los animales prehistóricos, introduciendo una natural curiosidad por la evolución de las especies, y si lográramos representar en el mismo plano temporal la aparición y el tiempo que ha permanecido la especie humana sobre la tierra puede tener lugar una buena reflexión colectiva sobre la ecología, el medio ambiente, la conservación o la precariedad de la vida.

Y otra vez, la televisión. Porque si nuestro tema original era los programas de televisión preferidos de los niños, una reflexión sobre la televisión, la calidad de su programación, las formas de ver la televisión, sus consecuencias en la vida diaria, así como un buen recuento estadístico de los programas preferidos o una encuesta a toda la escuela sobre todos o alguno de estos temas son también oportunidades educativas valiosas y significativas.

El otro programa seleccionado fue Hércules, una versión bastante distorsionada de los episodios legendarios de la vida del hijo de Zeus. Los temas que se conectan con esta serie se los dejamos al lector.

JUGANDO CON MANUEL FELIPE RUGELES Y SU POESÍA...

Autor: Avilio González, para entonces maestro de la Escuela Nacional "17 de Diciembre" Carapita, Antímano, Caracas.. Fragmento tomado de la Revista Aula Abierta, N°17, páginas 14 a 19, enero — marzo de 1987.

Una experiencia sobre la poesía en la escuela

Amanece, todos aguardamos una nueva jornada. Arriba en la escuela, en pleno cerro, la brisa fría y la espesa neblina sirven de marco. Abriendo paso entre las miradas soñolientas de los alumnos, observo sonrisas que dibujan sueños. (...)

Pienso en los niños, en la poesía y en Manuel Felipe Rugeles y su "Canta Pirulero", donde los versos sencillos plasman la fantasía, la realidad en cada una de las poesías, las cuales son un canto ala esperanza que señala la alegría de la infancia. "Es como si jugáramos con un niño de verdad", diría un alumno al comentar los versos de "Barcos de papel", su sencillez es sinónimo de grandeza, cada palabra, cada verso, destella magia, su lírica penetra y conquista los corazones de los niños.

Sobre la selección de la poesía

Sí, vamos a jugar con Rugeles, pero... ¿cómo?, ¿qué vamos a hacer? El primer paso fue el de la selección: tomé el poemario "Canta Pirulero" y avizoré que podíamos convertirnos en navegantes de "Barcos de papel". Allí nos encontramos un niño de montaña, de los páramos andinos, que sueña con el mar desconocido, es la ilusión de un niño de Los Andes, semejante a la de muchos niños que habitan en las montañas de Caracas, que aun teniendo cerca el mar, sólo conocen los ríos de agua que corren por las calles y callejones al caer las torrenciales lluvias que arrastran consigo casas y ranchos como barcos, ahogando la esperanza de un techo propio, no dando tiempo para construir barquitos de papel.

Nuestros alumnos viven esa realidad, juegan en medio de ella. ¿Quién siendo muchacho, no hizo barcos de papel? Recordemos la alegría que nos daba echar un palito, una hoja en cualquier corriente de agua.(...)

Armando "barcos de papel"

Todos soñamos, los muchachos de la escuela también sueñan, se forjan ilusiones –además de las que crean-, cada uno tiene su forma de armar, de construir su sueño, de luchar para que éste se haga realidad.

El aula como astillero

(...)

- La poesía en cuestión tiene doce versos, hice doce cintas, cada una con un verso distinto.
- Nos agrupamos en tres equipos (39 alumnos).
- A cada grupo se le entregaron cuatro cintas al azar.
- Cada equipo leyó oralmente sus versos, los restantes tomaban nota de los mismos.
- Al final de la lectura de las doce cintas –versos- cada equipo tenía la poesía "completa".

Fue entonces cuando surgió el juego en sí: armar entre todos la poesía. Inmediatamente comenzaron, en la medida en que iban armando "Barcos de papel", la magia del verso embargaba el pensamiento de los muchachos, quienes peleando decían: "el primer verso es éste" –leía el verso-, "no, no, ese no es, fíjate que no pega". Luego saltó otro diciendo: "¡mira! date cuenta, es de un niño...", "vive lejos del mar", "es verdad –asentía otro- es de un niño que está soñando con el mar", "¡sí!, es de un niño que no conoce el mar y entonces se imagina jugando, haciendo barcos de papel", ¡listos, este es... ! Los muchachos me ven la cara preguntando ¿verdad que es así? Los observo y sonrío, no podía esconder la alegría, su alegría era mía también.

Tomó la palabra un alumno del equipo –todos querían hacer lo mismo- leyó en voz alta y emocionado los primeros cuatro versos. Invité a los equipos restantes que tenían cintas con los versos citados a que los pegaran en la pared siguiendo el orden dado. Mientras lo hacían, el resto leía o cantaba, tratando de ponerles música, otros intentaban diferentes versos. En la pared alcanzamos a leer:

*El niño de la montaña Lejos, muy
lejos del mar, hizo barcos de papel
y el agua los puso a andar.*

Continuamos, ajá, y ahora... ¿qué más?

-Bueno- van por los caminos del agua.

–Sopla los barcos el niño... no, mentira.

–Salieron de su casa que es el puerto, además no se sabe pa' donde van.

–¡Ya tenemos la segunda parte!

*Por los caminos del agua
los barcos de papel van.
Salieron de un mismo
puerto ¡quien sabe hasta
donde irán!*

La pared se convirtió en un mural que hablaba y cantaba. ¡Que alegría, olvidamos la pantalla verde de tiza y borrador!

El final fue más sencillo, tan sencillo y mágico como la poesía misma de Manuel Felipe Rugeles, no habíamos terminado de colocar los versos anteriores, cuando un equipo leía a coro:

*Sopla los barcos el niño y
navegan al azar.
¡El niño de la montaña nacido
lejos del mar!*

Contentos, armamos en nuestro astillero improvisado "Barcos de papel" y con él, el sueño del niño de la montaña y... el nuestro también.

Notas sobre la enseñanza de la literatura

La experiencia nos anima a ir más allá de lo que plantean los programas en el área de lenguaje. La interpretación –lo que cada uno pudo captar, hacer suyo y expresar libremente junto a los otros compañeros- fue vivir la poesía, fue jugar con la palabra, conocer a Rugeles, indagar sobre su vida. ¡ Ah! y eso de la métrica y la rima... para qué detenerse, lo importante para los muchachos fue haber sentido el placer, el goce de jugar, de construir y vivir con Rugeles la infancia plasmada en "Barcos de papel". Los alumnos memorizaron la poesía sin proponérselo, se percataron de la fuerza de la palabra a la hora de expresarse, la palabra hecha verso, la palabra que una vez escrita trasciende y llega a todos nosotros. En fin, conocieron a un poeta auténtico, que escribió para los niños "Canta Pirulero" poemario que jóvenes y niños hacen suyo porque en cada poesía "leen la palabra de hombre sincero" como expresara uno de los muchachos.

Reflexiones sobre la expresión de los niños

Los jóvenes –en el caso que nos ocupa- al hablar de poesía, dicen que es "algo que tiene que ver con los sueños de todos los hombres", "cosas que le pasan a uno o a la gente", "escribir cosas sobre la vida". También rechazan el panfleto, la mentira, el didactismo, y al adulto que escribe para niños artificialmente. Exigen autenticidad.

RECUERDOS

Hagamos un pequeño ejercicio de recuerdo. Muchos de nosotros pasamos por las aulas de las Escuelas del Magisterio bebiendo de teorías sobre la *buena enseñanza*. Algunos teníamos intereses que iban más allá del estricto marco de la pedagogía. Es decir, sabíamos que además de una escuela mejor, era necesario construir una sociedad mejor y más justa. Y quizá este interés nos llevó a encontrarnos, a veces de un modo clandestino, con las ideas que sobre las escuelas y sus relaciones con la sociedad encontrábamos en los libros de Freinet, Freire, Neill, Reimer, Illich, Bourdieu, etc. En ocasiones pudimos, incluso, ayudarnos de aquel profesor o aquella profesora de *izquierdas* que introducía una nota discordante en la aburrida rutina de nuestros programas de formación como docentes.

Cuando arropados con nuestras ideas progresistas sobre la enseñanza llegamos por primera vez a las escuelas, la bofetada solía ser morrocotuda. Eramos el "maestro compañero", que había suprimido el tratamiento de "Don", que no pensaba hacer exámenes, y que pretendía suprimir el libro de texto por el acercamiento e investigación de los escolares sobre su propio entorno. Sin embargo, a menudo acabamos con comportamientos más autoritarios que los de los colegas expertos a quienes criticábamos su tradicionalismo pedagógico y su pensamiento reaccionario. Y la rabia y la frustración nos acompañó durante demasiado tiempo.

¿Qué ocurría para que aquellas buenas ideas que llevábamos en la cabeza se hicieran trizas cuando descendían al terreno de las aulas? ¿Porqué ese enorme abismo entre lo que pensábamos y lo que realmente podíamos hacer? La verdad es que el recuerdo de aquella época introduce en el análisis múltiples fenómenos de extraordinaria complejidad (...)

Pero me interesa ahora resaltar tres cosas: la primera, que nuestra formación inicial nada tenía que ver con la resolución de los problemas prácticos de la enseñanza. La segunda, que el modelo organizativo de los centros, burocratizado, jerarquizado, inflexible, chocaba de lleno con las ideas progresistas sobre la enseñanza. La tercera, que la organización del currículum, disciplinar, e igualmente burocratizada e inflexible, y su desarrollo rutinizado a través de la transmisión de expertos a novatos de una tradición escolar estática, en nada favorecía la resolución de los conflictos que introducían nuestras ansias de cambios.

Tomado de: Jaume Martínez Bonafé(1997): *Proyectos curriculares y práctica docente*. 3era edición. Colección Investigación y enseñanza 7, Díada Editora, Sevilla.

ACEPTACIÓN Y RESPETO

Vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros. (...) Si decimos que un niño es de cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros. Y si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará o respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social. (...) Más aún, el niño que no se acepta y respeta a sí mismo no tiene espacio de reflexión porque está en la continua negación de sí y en la búsqueda ansiosa de lo que no es ni puede ser (...) Veamos que es el aceptarse y respetarse a sí mismo.

Hace algunos días una amiga me contó una conversación que tuvo con su hija invitándola a un comentario. Su relato fue así: "Tuve una conversación con mi hija (Juanita, de ocho años) quien me dijo:

- Mamá, tú no me conoces a mí.
- ¿Cómo es eso, Juanita, cómo es que yo no te conozco?
Mamá, tú no me conoces porque no sabes que yo soy una persona feliz y libre."

Al escuchar este relato mi reflexión fue la siguiente: "Amiga mía, creo que comprender lo que Juanita dice cuando expresa que es feliz es relativamente fácil y no diré nada más. Es sobre qué es ser libre que quiero decir algo. Juanita no habla desde la razón, ella habla desde la emoción, y desde la emoción lo que ella dice es que no se siente culpable de sus actos, ella tiene que vivirlos desde su legitimidad, porque no se siente negada en su relación contigo, y se acepta a sí misma. Juanita no piensa o siente que tiene que cambiar, no piensa o siente que ella está mal. Al mismo tiempo se respeta a sí misma y no se disculpa por lo que hace; es decir, actúa sin hacer esta reflexión, desde su propia legitimidad. Te felicito, como mamá eres una persona que no niegas a tu hija ni con exigencias ni castigos, y la dejas vivir en el devenir, en el amor que la constituye como ser social."

Tomado de Maturana, Humberto (1998): Emociones y lenguaje en educación y política. 1 edición en Colombia. Dolmen, Bogotá. Páginas 32-33.

CIENCIA Y ESCUELA

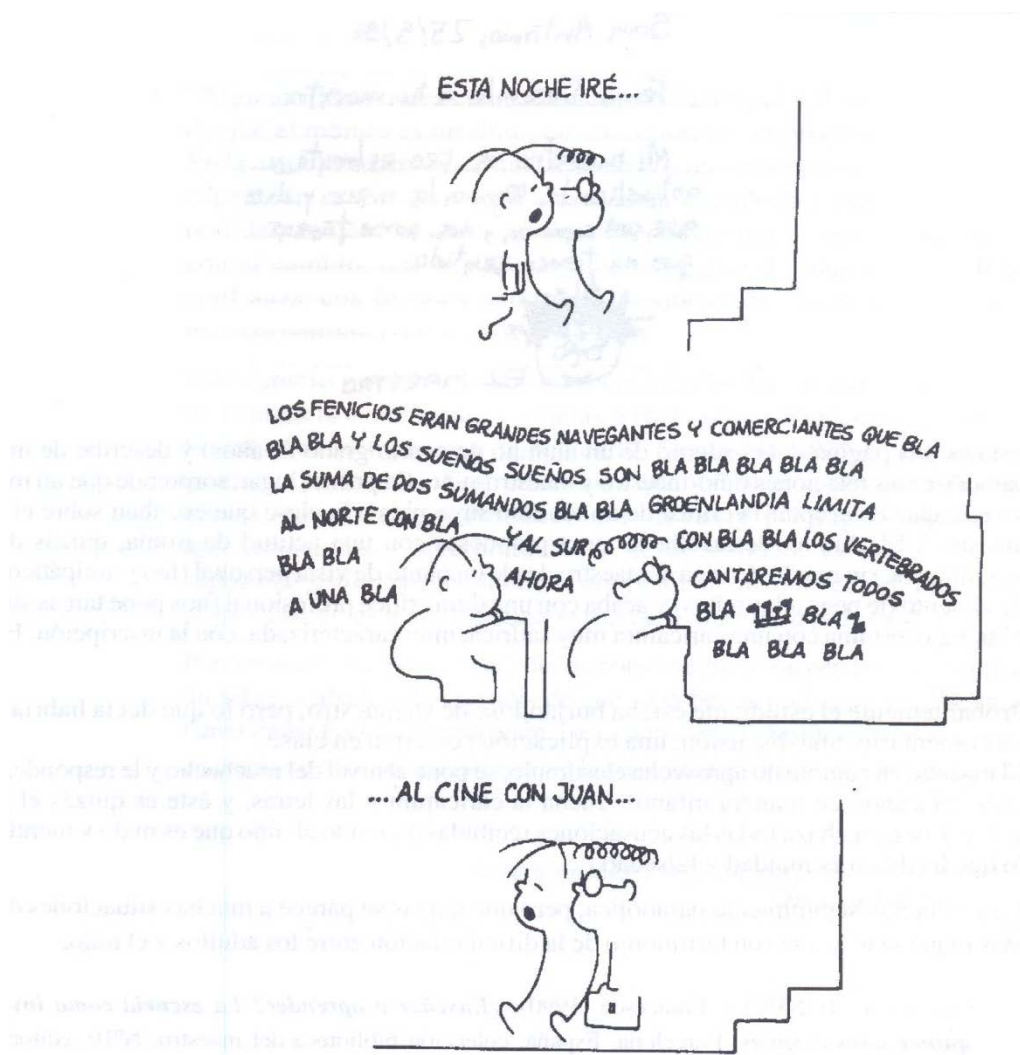
"Algunos pensadores como Heráclito, Whitehead y Bergson insistieron en la idea de que el mundo es un flujo, un movimiento, un proceso y no un objeto estático. En la actualidad, más que nunca, sabemos que eso es cierto. Mas parece que nuestra educación está de espaldas a esta idea, cuando la toma de conciencia de dicha realidad debiera llevarle a formar un nuevo tipo de ser humano que esté a gusto con el cambio, que lo disfrute, que sea capaz de improvisar y de enfrentar con confianza, con fuerza y con valor, las situaciones nuevas que la vida presenta de manera continua durante su existencia.

Este cambio y fluir incesante de las realidades humanas hace que las conclusiones de la ciencia estén siempre sujetas a revisión y corrección. La ciencia nunca está hecha, sino siempre se está haciendo. Según Max Weber, la idea de una ciencia acabada, perfecta e ideal no es más que una visión del espíritu, una utopía. En efecto, todas las generalizaciones, leyes y principios científicos son sólo aproximaciones e interpretaciones de la realidad, ya que se hacen a partir de *supuestos gratuitos*, mediante la adopción de un *enfoque elegido* y juzgando todo el proceso en el marco de una *estructura cognitiva personal*.

Por desgracia, en todos los niveles de nuestra educación persiste la actitud de quien posee un saber acabado y la creencia de que su deber es transmitirlo. "Educación bancaria" llama Paulo Freire a tal situación. De esta manera, la institución educacional se convierte en camisa de fuerza que promueve la pasividad y sofoca toda imaginación creadora."

Tomado de MARTÍNEZ, Miguel (1989): **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**. Trillas, México. Pág.10.

TEMAS TRASCENDENTALES



TONUCCI, Francesco (1984): *Con ojos de niño*. Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas.

LAS SOLUCIONES EDUCATIVAS

Muchas veces se ha creído que *la solución a los problemas educativos* consistiría en incorporar excelentes materiales y programas a las clases, *adiestrando* a los maestros para su uso.

"Los *excelentes* materiales y programas desarrollados por los expertos, en cuyo uso se adiestra a los profesores, pueden llevar a éstos a centrarse más en seguir el material que en fijarse en el progreso y estado real de sus alumnos. La siguiente investigación de Zahorik ilustra muy bien la situación:

Suministró a 6 de 12 enseñantes un plan parcial de una lección que contenía objetivos de conducta y un esbozo detallado del contenido que debía ser impartido dos semanas más tarde. A los 6 docentes restantes les pidió que reservaran una hora del tiempo de instrucción a fin de llevar a cabo una tarea para los investigadores, pero inmediatamente antes del momento fijado se les informó que debían dar una clase sobre tarjetas de crédito (...) Descubrió que los docentes que habían recibido los planes con anticipación mostraban un uso menos adecuado de las ideas de los alumnos durante la lección. Basándose en ello concluyó que el modelo lineal de planificación-objetivos-actividades-evaluación producía en los docentes insensibilidad hacia los alumnos'..."

En la investigación citada, los que menos prepararon la clase la hicieron mejor. Aquellos que se *encerraron* en la planificación, en un esquema, estuvieron más pendientes de *cumplir con lo pautado* que del aprendizaje de los estudiantes.

Tomado de Ballenilla, Fernando (1997): ***Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?***. Díada editora. Sevilla, España.

¿POR QUÉ NO CONTESTAN?

"... El cuento para leerlo en voz alta fue seleccionado por ellos. Inicié mi lectura y todos prestaban mucha atención, sin interrumpir. Al culminar la lectura, les formulé preguntas sobre lo leído y pocos participaron... los que participan contestan con preguntas muy cortas, otros responden algo que no tiene que ver con la pregunta. Por esta razón, me limité a preguntarles "¿Por qué si prestaban tanta atención, muy pocos contestan a las preguntas y quiénes contestan responden algo tan corto?" Respondieron así:

Solmaría: Maestra, sí prestaba atención, pero me quedó muy poco de lo leído.

Marisol: Contesté muy poco, pues se me olvidó lo demás.

Anuar: Yo no contesté porque no entendí nada..."

Registro del diario de clases de Élide Pérez, maestra de la Escuela Básica Rural "Altamira", Sanare, Estado Lara. Tomado de Pérez, Élide (1998): "¡Maestra, ahora sí me gusta leer!". Trabajo preparado para el Diplomado de Fomento de la Lectura y la Producción de Textos. Convenio Ministerio de Educación - Universidad Pedagógica Nacional de México.

LOS SUMANDOS



TONUCCI, Francesco (1984): *Con ojos de niño*. Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas.

SIMPATÍAS

"Pero (...) un poco retomando los asuntos escabrosos que rodean el temario docente, está el de las simpatías por los chicos (...) No es difícil conseguir a un adulto criticando a un chico, igual lo hacemos como docentes, (...) pero siempre desde fuera (...) no en relación con nosotros mismos (...) Quizá hemos construido una cultura de la infancia que mitifica al niño llevándolo a extremos de intocabilidad. Cualquier adulto admite, sin prejuicios, si otro adulto le resulta simpático o no, si siente empatía con otro o no, pero con los chicos no es así, el docente no es así. Ningún docente se atreve a decir *este chico me cae mal*", o admitir Lacannianamente *¿que tiene este niño de mí que me molesta?*; prefiere *culparlo* de otras cosas: *es grosero, maleducado*, en fin (...) El discurso generalizado docente [en este aspecto] carece de autenticidad en tanto no existe un reconocimiento del niño como persona, persona por la que es capaz de sentir empatía o antipatía y a quien le puede generar esos mismos sentimientos (...) por otra parte, la cultura del profesionalismo

docente, tan ligada al cientificismo, no se atrevería a admitir la existencia de hechos tan subjetivos como éste (...) paradójicamente, esto que se rechaza y se ignora, es, con más frecuencia de la que creemos, motivos de fracaso escolar... "

Fuggio, Verónica Entrevista realizada para la revista "Phronesis". Año 2. No. 5, Buenos Aires, 1.995

EL SISTEMA CIRCULATORIO

...el maestro ha pedido a los niños que dibujen el "cuerpo por dentro" y concretamente el sistema circulatorio tal como ellos se lo imaginan. La técnica usada por los niños era la de la silueta: un niño se pone sobre una lámina de papel y otro, con un marcador grueso, dibuja su contorno. Cada uno decora posteriormente su silueta. Los dibujos y las pinturas resultantes eran de los más variadas. Una me llamó la atención, un niño había pintado su figura completamente de rojo. Después de este trabajo de los niños, con las siluetas colgadas en las paredes del aula, el maestro llevó a clase un atlas anatómico, que mostraba a los niños cómo era en realidad el sistema circulatorio (aquellas láminas que muestran los grandes ríos y los afluentes primarios y secundarios de las venas y las arterias pintadas de rojo y azul)

Algunos comentarios:

1. Prácticamente, el maestro ha dicho a los niños "Ustedes han dibujado lo que pensaban, se han divertido, hemos bromeado, ahora trabajaremos en serio, les enseñaré cómo somos de verdad" y les muestra el atlas anatómico. Los niños descubren que no saben. Nos encontramos otra vez en una situación de escuela transmisiva, otra vez se infunde la desconfianza del alumno en sí mismo.
2. Pero lo que el maestro cree no se corresponde con la verdad. El sistema circulatorio que presenta la lámina del atlas no es más correcta que la silueta pintada completamente de rojo del niño. Aquello es una abstracción, un esquema y no la realidad (la sangre de las arterias no es de color azul, los vasos representados son sólo los principales). El niño por su parte sabe, por la dura, concreta y dolorosa experiencia de cada día, que si se pincha en cualquier parte de su cuerpo, le sale sangre (y es verdad, porque la lámina del atlas no muestra los capilares). El niño se ve obligado a aprender sin entender, ha de confirmarse en la convicción que lo que es verdad en la escuela no lo es en la vida.
3. Nos hallamos frente a una incorrección metodológica. No se puede pedir la opinión a un niño y no tenerla en cuenta. En este caso, es mejor una coherente y decidida lección transmisiva. Si queremos partir de los niños, hemos de aceptar su ritmo de crecimiento, poniéndolos, eso sí, en las mejores condiciones de trabajo.

Tomado de Tonucci, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Biblioteca del maestro. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1984). **15 personajes en busca de otra escuela**. Editorial Laia, Barcelona, España.
- BALLENILLA, Fernando (1997): **Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?**. 2ª edición (1ª edición, 1995). Díada. Sevilla, España.
- DAVINI, M.C. (1995): **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós, Buenos Aires.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (1997): **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Paidós. Argentina
- ELLIOT, J. (1990): **La investigación - acción en educación**. Ediciones Morata. Madrid.
- ESTÉ, Arnaldo (1996a): **Educación para la dignidad**. Tropykos, Caracas.
- ESTÉ, Arnaldo (1996b): **El aula punitiva**. Tebas, Caracas. (segunda edición, primera edición Caracas, 1992)
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1997): **Enseñanzas transversales, sí; pero ¿cómo?. Educación en valores a pie de aula**. Mimeo. Universidad Complutense. Madrid.
- FERRAROTTI, Franco (1991): **La historia y lo cotidiano**. Ediciones Península., Barcelona, España.
- GARCÍA, María Eugenia (1998): "Vivencia con mis alumnos" en **Trabajos finales del Diplomado en Fomento de la Lectura y Producción de Textos para la Educación Básica**. Universidad Pedagógica Nacional de México - Ministerio de Educación de Venezuela. Mimeo-versión preliminar. Sanare, Estado Lara.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; F. F. García Pérez; José M. Toscano y R. Porlán (1998): "Un proyecto de investigación y renovación escolar" en **Cuadernos de pedagogía**, Nª194, pp. 34-38. Sevilla.
- GOLZMAN, Guillermo y Daniel López (1989): **Atención: Maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela**. Coquena Grupo Editor, srl. Libros del Quirchincho. Argentina.
- GONZÁLEZ, Avilio (1987): "Jugando con Manuel Felipe Rugeles y su poesía" en **Aula abierta**, 1\1'17. Caracas.
- GONZÁLEZ S., Humberto (1995): **Informe final de la primera fase del proyecto de gestión escolar estratégica y participativa**. Mimeo, CINTERPLAN, Caracas.
- IMBERNÓN, Francisco (1994): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Editorial Graó. Barcelona, España.
- LACUEVA, Aurora (1985): "Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela" en: Bravo J, Luis (comp.): **Lecturas de Educación y Currículo**. Biosfera, Caracas.
- LATORRE, A. y R. González (1987): **El maestro investigador. La investigación en el aula**. Colección biblioteca del maestro, Nª3. Editorial GRAÓ. Barcelona, España. (2a. Edición, 1992).
- MARTÍNEZ, Miguel (1989): **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**. Trillas, México.
- MATURANA, Humberto (1998): **Emociones y lenguaje en educación y política**. 1ª. edición en Colombia. Dolmen, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997): **Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado**. Ministerio de Educación, Caracas. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998): **Educación Básica: prioridad nacional**. Ministerio de Educación, Caracas.

- PÉREZ ESCLARÍN, A. (1994): "La investigación educativa, mitos y propuestas" en Revista **Movimiento Pedagógico**, Año 1, N°2. Centro de formación Padre Joaquín de Fe y Alegría. Caracas. PIAGET, Jean O:
- PORLÁN, Rafael y José Martín (1993): **El Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula**. Diada editoras. Sevilla.
- PRIETO F., Francisco (1996): **Informe de visita al Municipio Machiques**. Programa Escuela Activa (mimeo), Maracaibo.
- PULIDO OCHOA, Roberto (coordinador y compilador) (1996): **La letra con gusto entra. Memoria de los encuentros de maestros sobre el fomento de la lectura y producción de textos en la educación básica**. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine: **El principito**.
- SAVATER, Fernando (1997): **El valor de educar** Editorial Ariel. Barcelona, España.
- SUBERCASEAUX, Elizabeth. "Momo" en **Vanidades**, año 38, N°16, Caracas.
- TONUCCI, Francesco (1984): **Con ojos de niño**. Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas.
- TONUCCI, Francesco (1990): **¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación, quince años después**. Colección biblioteca del maestro, N°10. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- VENEGAS, Mónica (1996): **El significado de la escuela en familias pobres. Un estudio cualitativo**. Tropykos- FACES- UCV, Caracas.