

La investigación como aporte a la planificación e intervención docente

María Teresa Ferraz / Alejandra Dego | Maestras Directoras de Escuela Rural. Tacuarembó.

¿Por qué nos planteamos la investigación?

En el año 1999 vimos cómo lo que se venía manteniendo dentro del CEP, específico en cuanto a Educación Rural, fue desmantelado totalmente. Desde entonces, los maestros rurales del país hemos reclamado, presentado propuestas, conversado con autoridades, sin ver que haya habido más que esfuerzos aislados (por cierto, muy valiosos algunos como la creación de los CAPDER) y no una política enfocada a mejorar la calidad de la educación en el área rural.

En el año 2004, la Revista de la FUM, “*QUEHACER EDUCATIVO*”, nos planteó su inquietud de incorporar una sección sobre Educación Rural, donde los maestros volcaran sus propuestas de enseñanza, las experiencias que se llevan a cabo en el área, las diferentes problemáticas a las que nos enfrentamos todos los días, y más. Nos adherimos a esta propuesta con gran entusiasmo, ya que después de mucho tiempo fue la única puerta hacia la formación que se le abrió al maestro rural. Comenzamos a reunirnos, el “Grupo de Rurales”, periódicamente en el local de la Revista, tratando de mantener la sección de Educación Rural, ideando algunas y apoyando otras instancias que se consideraban importantes para el magisterio rural, y apuntando principalmente a contribuir a su actualización.

Siempre alentados por los directivos y la coordinadora pedagógica de la Revista, así como por la Secretaria General de la FUM (que lleva puesta la camiseta de maestra rural), y basándonos en los trabajos del compañero Limber Santos sobre las particularidades del grupo y la Didáctica multigrado, coincidiendo con su planteo de la necesidad de generar conocimiento sobre dichas temáticas, el equipo propuso la realización de una investigación de corte cualitativo que permitiera generar más conocimientos sobre el tratamiento de los saberes en estos grupos multigrado y, a la vez, llevara a los maestros participantes a la reflexión de sus prácticas de enseñanza, contribuyendo de este modo a la potenciación de las mismas.

La investigación comenzó a desarrollarse en junio de 2007, con la coordinación de la Lic. en Psicología Sandra Carro y la Coordinadora Pedagógica de la Revista, Mtra. Irma Menéndez. Desde entonces hemos recibido formación en la metodología de investigación-acción, actualizado nuestras concepciones pedagógico-didácticas, profundizado en las características de los grupos multigrado, accedido a bibliografía actualizada, y nos hemos enriquecido intercambiando experiencias y puntos de vista.

La base del trabajo de investigación surge de los saberes y de la experiencia de todos los



Foto: Concurso fotográfico QE / Daniela Zabala

integrantes en el trabajo con grupos multigrado. Paralelamente a la formación teórica, cada maestro aplica los instrumentos de la investigación en su propia práctica, los que se vuelven insumos para el equipo y le permiten a este, generar conocimientos que se vuelcan nuevamente a la práctica, renovándola, mejorándola, en ese ida y vuelta que caracteriza la investigación-acción.

Somos los docentes quienes podemos transformar nuestras prácticas desde la reflexión; tal como lo plantean las corrientes críticas, se reflexiona desde y para la práctica. Adherimos a la postura de que el maestro puede ser investigador; L. Stenhouse plantea que en el docente pueden integrarse tres roles: investigador, observador y maestro. El autor afirma que el maestro puede ser investigador, siempre que la razón sea la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas.

Investigar en el aula, ¿aptitud o actitud? ¿Privilegio o hábito?

Estas preguntas muestran cómo nos hemos posicionado en un concepto de investigación contextualizada, que apuesta a la producción de conocimientos con la participación de todos los actores que intervienen en el propio acto de conocer, niños y maestros en sus aulas, consideramos el conocimiento no como un resultado del

análisis de algunos al final de un proceso, sino como un proceso que modifica tanto la información como a quien la produce.

Al avanzar en la investigación se profundizan la observación y reflexión sobre las prácticas, y la intervención docente desde la planificación. Al integrarnos al grupo de investigación en el multigrado, cada uno traía su concepto propio, el de didáctica aplicada al mismo y, por ende, el de enseñanza y aprendizaje, surgidos de la misma experiencia y de la elaboración de años de trabajo, pero además de la autoformación que cada uno intentaba ante la falta de formación formal.

La participación en el grupo nos ha ofrecido la oportunidad de avance, de profundización, de lectura, de intercambio de experiencias y de visiones, pero sobre todo, nos ha incorporado un deseo de saber y una motivación distinta, desde un espacio donde la construcción y la producción no solo están permitidas, sino que forman parte de los avances en la investigación, nutridas de una revisión profunda de nuestras prácticas que nos obliga a la observación continua y a la reflexión sobre el hacer cotidiano. El reconocimiento de las notas que caracterizan al multigrado, la revisión y la reflexión de las prácticas y de la planificación, nos aportan una perspectiva distinta desde la cual se ha logrado

una intervención diferente. La aplicación del diario de campo como instrumento de la investigación nos abrió un panorama donde no solo es posible pensar en alternativas, sino que se hace necesario generarlas.

El diario de campo es una herramienta usada por los investigadores para hacer anotaciones cuando realizan trabajos de campo, allí se escriben o dibujan las observaciones, transformándose en documentos. Este trabajo de campo requiere de las observaciones, registro, ordenamiento, sistematización de datos y análisis de los mismos.

A continuación detallamos lo que nos provocó el uso del diario de campo.

- ▶ En primer lugar, un desequilibrio en nuestras propuestas; que necesariamente obligó a una adaptación o acomodación, y una reflexión para, de a poco, incluirlo en nuestras acciones como prácticas cotidianas.
- ▶ Una renovación; el incluirlo como una práctica cotidiana, natural, nos llevó a reflexionar más allá de las propuestas de aula, a realizar una elaboración verdadera, instaurando en nosotros un verdadero compromiso con una visión distinta, porque nos hace pensar, al decir de Alicia Fernández, *«lo pensable y lo impensable»*.
- ▶ Agudizar la capacidad de observación y la capacidad de análisis; y aquí damos fe que nos permite “desnaturalizar lo natural” para poder reconstruir los procesos de aprendizaje en los niños. Seguramente muchos de nosotros tenemos asumido el rol de enseñante que nos compete, desde una didáctica en la cual así está establecido, pero quizá pocas han sido las situaciones de colocarnos en el aula como aprendientes, posicionándonos en un paradigma crítico en el que los cambios permanentes nos obligan a asumir un rol no ya “como conocedor, sino conociendo” desde una posición de enseñantes y aprendientes.
- ▶ Rediseñar, reelaborar; al agudizar la capacidad de análisis en nuestras prácticas estamos frente al reconocimiento de las modalidades de acceder al conocimiento de nuestros niños, en términos de intereses y estilos, la reelaboración y el rediseño nos aseguran la generación de distintas puertas de acceso al mismo.
- ▶ Reconocer las fortalezas; desde los niños, porque cada uno puede aportar desde su lugar, desde la riqueza de los saberes; y desde el docente, reconociendo la diversidad de enfoques para aportar a la construcción o reconstrucción de conceptos.
- ▶ Generar la recursividad y atender la frecuencia, consecuencias de una mirada más profunda en el hacer.
- ▶ Seguimiento de los avances conceptuales; la observación y el registro de las repuestas de los niños a nuestras propuestas nos aclaran un camino de significado y una red de relaciones entre contenidos y conceptos que, cuanto más se tejen, más profundas resultan.
- ▶ Sutileza y agudeza; ciertos contenidos son abordados con propuestas distintas que incluyen lo lúdico o recreativo y, sin embargo, con la profundización que corresponde.
- ▶ Ingresar a contenidos disciplinares desde un enfoque globalizador.
- ▶ Diferenciar perfectamente las actividades de ejercitación de las de producción de conocimiento.
- ▶ El uso de las preguntas problematizadoras se hace una constante en la aplicación del diario de campo, en el que niños y maestros salen a buscar información para satisfacer las demandas de aprendizaje.
- ▶ Generar espacios de negociación colectiva; cuando permitimos y nos permitimos la reflexión y el tratamiento positivo del error.
- ▶ Vigilancia epistemológica y, por tanto, reconocimiento de la transposición didáctica.

¿Qué cosas nos permitió ver la aplicación del diario de campo?

- ▶ En principio, las dudas que teníamos y lo inseguros que nos presentábamos frente al cambio en nuestras prácticas.
- ▶ El trabajo mano a mano con el niño desde un nivel de horizontalidad, rompiendo las estructuras del aula y construyendo un nuevo contrato didáctico caracterizado por el diálogo permanente, por una postura diferente del docente respecto a los saberes del niño y a su propio saber.
- ▶ Percibir qué espacio ocupa en nuestra labor la autonomía, en cuanto a las formas creativas del trabajo.

- Identificar el nivel de autoría de pensamiento al idear nuestra intervención. Tomamos el concepto de autoría de pensamiento de Alicia Fernández, quien dice: «*La autoría de pensamiento supone diferenciación, agresividad saludable, re-vuelta íntima, y a partir de ello posibilidad de reencuentro con el otro. Acceso al nosotros*» (A. Fernández, 2000).
- Redescubrir el concepto de inteligencia que manejamos (como capacidad para establecer relaciones, comprender los símbolos, pensamiento abstracto y capacidad de enfrentarse a nuevas situaciones).
- Verificar el lugar que ocupan y la fortaleza de los saberes previos y el uso que les damos.
- Observar la trama de los conceptos horizontales, con otros más estructurantes que faciliten la metadisciplinariedad; dicho de otra forma, ver si estos forman un sistema de ideas con múltiples relaciones, que necesitan reorganizarse constantemente pero, a la vez, evolucionar hacia sistemas más complejos que permitan una profundización disciplinar.
- Descubrir con el colectivo, el itinerario didáctico en la construcción de los conceptos desde los distintos temas o contenidos que se abordan.
- Permitirnos comprender la teoría y la práctica antes que explicarlas.

La lectura nos permite ampliar la mirada sobre nuestros conceptos, apoyados por la observación y la reflexión sobre las prácticas, incidiendo positivamente y reforzando la relación maestro-educando, involucrándonos más en la tarea de enseñar-aprender y, de hecho, cuestionando nuestra intervención docente, poniendo énfasis en los aprendizajes de nuestros niños y profundizando en el abordaje de la diversidad como hecho natural dentro del aula, que requiere de cierta habilidad, conocimiento e intervención diferente para posibilitar una real atención. Asumiendo a la diversidad como elemento enriquecedor del aprendizaje, al decir de Rosa María Torres, «*la aceptación de la diversidad debe dar sentido a los procesos y las trayectorias educativas, creando modelos que respondan a las necesidades específicas de cada uno, que aseguren una educación de calidad con trayectorias diferenciadas, pero*



Foto: Concurso fotográfico QE / Jimena Cabrera

con expectativas de éxito». Coincidiendo con lo expresado y asumiendo esa perspectiva nos sumamos a las expresiones de Lindqvist, «*(...) no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños*»¹. La atención a la diversidad implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos que apoyen esos procesos. Supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada niño, en el convencimiento que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores tanto individuales como socioculturales que actúan entre sí, intentando conocer mejor el contexto educativo, espacio donde se recrean estas diferencias, haciendo más adecuado y accesible el currículo. 

Bibliografía

- CIPRIANI, Rosario; ITHURRALDE, Sylvia; MENÉNDEZ, Irma; XAVIER DE MELLO, Ma. Alicia (2002): "Didáctica. Su lugar en la actividad docente" en Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 51: "Una década en DIDÁCTICA" (Febrero), pp. 4-7. Montevideo: FUM-TEP.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2000): *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo (2002): "Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa" en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

¹ Bengt Lindqvist. Disertación en "Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales: Acceso y Calidad". UNESCO / Ministerio de Educación y Ciencia de España. Salamanca, España, 7-10 junio 1994.