

CAPÍTULO 1

EL HORIZONTE INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS

Durante la rectoría del profesor Guillermo Páramo, la Universidad Nacional de Colombia se propuso alcanzar una presencia académica en las fronteras colombianas. Dicho propósito ha sido posible, aunque parcialmente, a partir de la apertura de las sedes de la universidad en Arauca y San Andrés, la consolidación de la sede de Leticia y los estudios de factibilidad para tener una presencia en Tumaco.

Este propósito es congruente con una universidad que a través de su historia ha intentado responder a las necesidades prioritarias del país, en los ámbitos de la investigación y de la academia. Por eso, desde la sede de Arauca se busca construir propuestas en las áreas agrícolas y de la salud, en el ámbito de la geografía llanera, en los límites con Venezuela y en los llanos orientales de Colombia. Desde la sede de Leticia se intenta aprovechar, investigativamente, la biodiversidad que cubre a toda la amazonia, en los límites con el Brasil y con el Perú. La sede de San Andrés, a su vez, ha venido focalizando sus preocupaciones hacia los estudios del caribe.

De cierto modo, la Universidad avizora proyectos en puntos cardinales fundamentales de la geografía colombiana. Sin embargo, cabe reconocer que una cosa es tener una sede física en cada una de estas zonas y otra es la de lograr unos efectos sociales, de tal modo que respondan a problemas vividos cotidianamente por las comunidades. En lo que hace referencia a la investigación todos sabemos que sus efectos no son visibles y si acaso lo son no es en lo inmediato. Y es ésta una situación objeto de reflexión entre los directores de sede, sobre todo cuando las gentes reclaman y se interrogan por la utilidad de la presencia de la Universidad en sus territorios.

La intervención en la educación básica y media es, entre otras, una de las formas propiciadoras de la comunicación y la cooperación entre la Universidad y las comunidades. Si con el tiempo, la Universidad Nacional aspira a abrir programas académicos en estas sedes, lo que es de suyo lógico, más aun cuando interrogamos por la calidad de las instituciones universitarias que se han im-

plantado allí, o que van esporádicamente según la demanda de una clientela, entonces ha de empezarse por revisar el estado en que se encuentra la formación de sus futuros estudiantes. Y para ello, será necesario trazarse unas estrategias que posibiliten identificar los modos como los maestros están ejerciendo su oficio y la asunción de los enfoques recurrentes para abordar áreas tan fundamentales como lo son el lenguaje (y la literatura), las ciencias y las matemáticas.

Pero más allá de la meta por recibir estudiantes con una formación preuniversitaria sólida, está el propósito de coadyuvar a la formación de ciudadanos con criterio, con identidad cultural y con una disposición sentida hacia la convivencia y la tolerancia. En regiones, como las aquí señaladas, en donde todo llega tarde cuando se trata de paradigmas renovadores de la escuela, es necesario que la universidad pública –la que suponemos no se mueve por intereses de negocio–, establezca el enlace axiológico con quienes tienen el compromiso de acercar a los niños y a los jóvenes al conocimiento universal, desde los acervos culturales locales: los maestros.

Es desde el conocimiento universal, en diálogo con el conocimiento local, que la persona va progresivamente construyendo perspectivas y horizontes, es decir, criterios para enfrentar los problemas que comprometen a una comunidad. Pero para eso se requiere que la escuela esté a tono con lo que se ha investigado, ya sea en las disciplinas específicas, en las pedagogías de las áreas o ya sea en las formas recurrentes para hacer realidad las correlaciones entre escuela y comunidad.

Por todo lo anterior, algunos profesores del Programa RED, de la Universidad Nacional, y maestros en ejercicio participantes en este Programa, que han mostrado avances significativos en sus proyectos de aula, decidimos fundar el Programa *La educación en los territorios de frontera*. Esta decisión tiene su origen también en la coyuntura generada por la Convocatoria del Ministerio de Educación Nacional, para la formación y la actualización de maestros de educación básica, con énfasis en lenguaje y matemáticas, realizada hacia finales del año 1997, y dirigida a los departamentos de Arauca, Amazonas, Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada.

La convocatoria en referencia constituía el momento más apropiado para hacer realidad algunos planteamientos, respecto a la formación y la actualización de los maestros, según los cuales esta formación no tiene por qué estar a cargo exclusivamente del docente universitario sino que compete también a los docentes innovadores en la educación básica, pues si bien los docentes universitarios tienen el acervo conceptual e investigativo, son los docentes innovadores en educación básica los que tienen la experiencia directa con los niños y los jóvenes y, por supuesto, los saberes pedagógicos desde los cuales se podría sensibilizar a éstos hacia las ciencias, hacia las artes y hacia un proyecto de sociedad. Paralelo a este supuesto hemos considerado que cuando el maestro innovador hace público (a través de sus escritos, sus ponencias y de sus explicaciones orales) su proceso de innovación, mostrando los logros y los obstáculos, avanza mucho más en sus convicciones y argumentaciones, porque de cierta forma estas intervenciones constituyen modos de evaluación de su propio que-hacer investigativo.

Así pues, mientras que los maestros de estas regiones tan alejadas tienen la oportunidad de conocer experiencias de innovación en el aula y de leer los escritos (editados o no) de colegas de otras regiones (compilaciones de artículos de los maestros formadores), los maestros innovadores a su vez logran la interlocución y fortalecen sus propuestas, en el horizonte de su multiplicación. En este proceso, el docente universitario hace los empalmes, complementa y contribuye a la elevación de la discusión cuando así se requiere; propone tópicos de investigación, sugiere fuentes posibles, recontextualiza cada vez que sea necesario; realiza plenarias y acompaña permanentemente la escritura (de los maestros que se inician en la innovación y de los maestros innovadores-formadores), así como observa la experiencia en el aula, problematiza e interpreta: en síntesis, hace también investigación.

Como se podrá inferir de los planteamientos en este texto, sólo porque la escritura compromete a todos los participantes –tanto a los formadores como a quienes están en formación hacia la innovación–, es posible reorientar los tradicionales “programas de capacitación” hacia programas en los que la indagación y la apropiación de experiencias de investigación constituyan el eje del trabajo. Del mismo modo como se espera que el maestro muestre a sus alumnos su propia producción escrita, con objeto de ser provocados a vivenciarla también, se espera que los formadores muestren su escritura a otros maestros para que éstos la asuman como una experiencia no muy lejana en el oficio profesional de ser maestro. Por eso, la elaboración de los proyectos de aula, y su afinación progresiva, constituye el compromiso principal de todos los maestros participantes en el programa, y por eso aquí resaltamos el proceso de tejido de los proyectos de aula.

Algunos de los textos que fueron objeto de estudio (cf. materiales bibliográficos entregados durante el programa) son textos recontextualizadores de fuentes primarias, pero le abonan a la discusión el hecho de que recogen ejemplos auténticos y sirven de referente sobre cómo poner a prueba categorías para el análisis de casos tomados del aula. Se parte también del presupuesto, claro está, de que a medida que se vaya dando el contagio por la investigación los maestros podrán retornar a aquellas fuentes teóricas primarias. Ello, por cuanto la transformación de los esquemas del pensamiento pasa por la apropiación de un campo conceptual que atañe a la experiencia de un trabajo, como el trabajo pedagógico, y sobre todo porque la apropiación de un enfoque (el enfoque comunicativo, por ejemplo, para el área de lenguaje) no se da de oídas sino en la confrontación con las fuentes primarias.

En todo caso, la recurrencia a la recontextualización de las fuentes teóricas constituye también un presupuesto hipotético en la propuesta: como estrategia hay más contundencia cuando se ejemplifican las fuentes teóricas que cuando se someten estas fuentes primarias a una lectura descontextualizada y alejada de la experiencia más cercana, sobre todo cuando se trata de comunidades de maestros que, paradójicamente, han perdido el contacto con la lectura y la escritura y en cuyas regiones las bibliotecas, cuando las hay, son muy incipientes. Cabe insistir, sin embargo, que ésta es sólo una estrategia, cuyo propósito es acompañar a los maestros en la comprensión de las categorías que aparecen en

los documentos que avalan las áreas, como lo son los indicadores de logro y los lineamientos curriculares.

Dos aspectos fundamentales se pueden destacar de este esbozo propositivo:

1. No se trata de “capacitar” a los maestros para hacer cosas, pues consideramos que ya saben hacerlas. Otro asunto es preguntarnos por lo que saben hacer los maestros, en relación, por ejemplo, con el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas. Interpelar esas formas de hacer, cuando son anacrónicas, constituye el compromiso del grupo formador y esta finalidad presupone hacer presencia en la institución escolar, en la perspectiva de la interlocución, del acompañamiento y de la investigación cooperativa.

2. Si no se trata de “capacitar”, o habilitar para aplicar recetas o métodos, es necesario resaltar el carácter cooperativo entre todos los sujetos participantes en un programa como éste. Es decir, es prioritario ubicar una dimensión en la que todos los participantes se trazan preguntas y le apuestan a ciertas estrategias; así, las interacciones no están instauradas a partir de verdades absolutas. Siempre habrá entonces un principio de incertidumbre en el desarrollo de una propuesta innovadora, aunque se tengan unos referentes orientadores respecto a lo que se busca; estos referentes son, sin duda, de gran importancia pues no se trata de ir a tientas o simplemente dejar hacer lo que los niños “puedan hacer”, sin la fuerza propositiva de la escuela.

El carácter narrativo de la parte informativa sobre el desarrollo de algunos de los encuentros de trabajo, tiene como propósito desentrañar aquellos saberes e imaginarios de los maestros, destinatarios del programa, y de los maestros formadores, destinadores de unas experiencias. Es necesario dar cuenta de las impresiones, sensaciones, actitudes y visiones de mundo, de los participantes. De cierto modo se ha intentado levantar una etnografía, si bien fragmentaria, sobre las maneras como se adelantó el programa. Cada narrativa, por supuesto, es distinta, porque las miradas son también distintas. Estas narrativas fueron leídas a los asistentes en cada encuentro, pues se trataba de propiciar condiciones para el auto-reconocimiento: cómo nos ven los otros, y cómo son vistos ellos por nosotros.

Se considera aquí que si la formación-actualización permanente del profesorado promueve e impulsa actitudes hacia la investigación, o hacia la interrogación por el hacer en el aula y por el entorno, tales actitudes tendrán sus efectos en los logros de los estudiantes y en los compromisos de la comunidad familiar. Los logros, tanto de los docentes como de los estudiantes, se visualizan a través de diversas estrategias, a saber:

1. La elaboración y el consecuente desarrollo de los proyectos de aula, por parte de los docentes. Dichos proyectos son de carácter investigativo, como se podrá resaltar a través de sus objetivos.

2. La recopilación de muestras (grabaciones en video y audio de actividades en aula, escritos de los mismos docentes y de los estudiantes), como referente para analizar los niveles de proyección y recontextualización de los enfoques conceptuales.

3. Elaboración de material pedagógico y seguimiento analítico a la recepción de textos de diverso género en el aula. En esta perspectiva, se editó el libro *La escuela en la tradición oral* (Bogotá, Universidad Nacional-Plaza & Janés, 1998) en el que se recogen relatos tradicionales, explicación de rituales y argumentaciones en torno a cómo se adelantan experiencias de campo, entre profesores y estudiantes, para la recolección de información que es objeto de trabajo en el aula.

Los capítulos que siguen sustentan estos puntos y quieren ser provocadores para discusiones en las mismas escuelas, en la comunidad familiar, en las instancias gubernamentales, en las universidades y, por qué no, entre los grupos beligerantes, en este caos social que tanto preocupa a maestros e investigadores. Si bien la escuela no puede suplir las fallas de la sociedad, como lo dijera Bernstein, la innovación pedagógica puede constituir una posibilidad para hacer más agradable la vida en la escuela. Y para construir innovaciones se requiere de la convicción y de la decisión intelectual de los maestros, así como el apoyo de las autoridades educativas. Sin ellos no es posible transformar la escuela, así éstas se arropen con las nuevas tecnologías.

