

**AULA
URBANA**
MAGAZÍN

123

AULA A FONDO



ARACELI DE TEZANOS y la investigación en la escuela



Por: David Esteban Pineda
Periodista IDEP, prensa@idep.edu.co

Para la uruguaya Araceli de Tezanos, referente latinoamericana en educación desde hace varias décadas, las transformaciones que la escuela necesita en la actualidad, tienen una fórmula patentada que no ha cambiado en el tiempo.

Doctora en Letras de Ciencias Humanas, magíster en Investigación Educativa, maestra de institutos normales en Uruguay y directora del departamento de Educación de la Universidad de los Lagos, entre otros, considera que el oficio de ser maestro debe valorar primordialmente los procesos de formación, de enseñanza y de práctica del docente.

¿Qué tipo de formación deben tener las y los educadores? ¿es necesaria la investigación en el aula? ¿quiénes deben liderarla? y ¿cuál debe ser su objetivo? Esto dijo Tezanos a Aula a Fondo.

Antes de hablar del maestro, la escuela y la investigación, cuéntenos ¿Cómo ve la docencia en la actualidad?

La figura y el papel del maestro se han transformado históricamente. Los maestros de hoy no somos los mismos de hace 40 años y mucho menos de los de hace 100 años. Aunque hay algo que si nos caracteriza y nos define: los maestros somos los únicos que somos formados para enseñar. Ahora, las condiciones en las cuales enseñamos, los contextos y las formaciones socioculturales, políticas y económicas en las cuales estamos enseñando, son las que han cambiado rotundamente.

¿De qué manera?

El maestro en el siglo XIX enseñaba, pero nosotros no enseñamos como los maestros de ese siglo, ni siquiera como los maestros de inicios del siglo XX. Anteriormente, era una escuela influenciada por una escuela activa y una escuela nueva; la figura del maestro tenía más bien una condición del liberador, de abrir puertas, de hacer que los niños fueran niños y que la escuela no era para la vida sino para la niñez.

“La educación y la enseñanza no pueden ser nunca teóricamente hegemónicas y sobre todo la práctica de la enseñanza”



¿Y hoy cree que ya se perdieron esas condiciones?

Hoy, a pesar de que el maestro o la maestra tienen una cantidad de posibilidades nuevas -incluida la tecnología-, en lugar de abrirse cada vez más se van encerrando. Quizás por imposiciones del sistema, del orden político, del orden social. Es una enseñanza que mal entiende los derechos igualitarios que tienen los niños porque tiende a la homogeneización. Porque está enfrentada al problema del Banco Mundial que dice que hay que hacer pruebas estandarizadas para todo el mundo.

Esas pruebas obligan al maestro a tener unas determinadas conductas para manejar su oficio y no ser condenado al exilio si su curso no tiene los puntajes necesarios. Si la escuela no tiene los puntajes necesarios, la escuela es condenada al exilio del sistema educativo. Es una especie de constreñimiento que le hacen al oficio de enseñar, lo cual es muy duro para maestros y maestras.

Eso nos lleva a preguntarnos por la formación de los docentes antes que por la enseñanza. Y en este punto usted siempre ha defendido la tradición de las escuelas normales ¿Por qué?

Para mí, la escuela normal es un espacio fundacional de la identidad del oficio, y la experiencia en Chile es muy seria. En 1974 Pinochet cierra todas las escuelas normales con el golpe de estado. Lamentablemente Hitler hizo lo mismo cuando llegó Alemania; cerró las escuelas normales, porque detrás de estas escuelas está la historia de que tienen que ser igual para todos y no solo para unos. Las escuelas normales y los ilustrados del siglo XIX en América Latina, lo que tratan es de quebrar esa historia, como la quebró Federico II El Grande en Prusia.

En consecuencia, las escuelas normales forman a los maestros que van a hacer posible, como decía Comenio, que se pueda enseñar todo a todos. Ese es el lema, esa es la idea. Y desde



esa persona que las organiza en Prusia, la práctica es el lugar fundacional de la formación de los maestros. Para mí los maestros somos un oficio.

¿Qué tipo de formación cree que debe recibir un docente?

Cuando escribí en 1986, a partir de la investigación que hicimos en la normal de Tunja, el texto sobre los *Maestros Artesanos Intelectuales*, usé la palabra artesanos porque aprenden el oficio al lado de alguien que sabe el oficio (estos son los maestros consejeros de las escuelas de práctica). Pero además de eso, porque tiene que tener una muy buena formación intelectual.

Basada en el trabajo de Alberto Echeverry sobre los estudios de las normales de Antioquia, he postulado que los ciclos de formación complementarios no pueden ser de dos, sino hasta tres o cuatro años. Un maestro que se gradúa a los 19 o 20 años, cuando llegue a su escuela, los chicos saben más que él de la vida.

¿Para qué se emplearía ese tiempo adicional en el ciclo de formación?

Para profundizar en algunos temas que son esenciales para que el maestro entienda porqué hace lo que hace. ¿Cuál es la profundidad con la cual puede apropiarse de conocimientos que son fundamentales para organizar la enseñanza? O sea,

¿Qué sabe el maestro egresado de una escuela normal sobre la epistemología? Estoy hablando de los cuerpos teóricos que nos importan. Igualmente, ¿Dónde están los cursos de didáctica general? ¿dónde los cursos de historia de la pedagogía, que es distinto a la historia de la educación?

Todos estos aspectos son elementos que hay que considerar cuando hablamos de la formación. Y ni hablemos del decreto del Decreto 1236 con el cual tengo una completa batalla...

¿Por qué?

Primero porque vuelve a repetir una cuestión que es un error teórico descomunal: que la pedagogía es la disciplina fundante de la enseñanza. Eso es un error garrafal.

El otro tema que a mí me parece complejo es que las facultades de Ciencias de la Educación en América Latina copian el modelo de las escuelas normales superiores francesas, pero no de las de París, porque las de París nunca enseñaron pedagogía.

La finalidad de las normales superiores en París era la formación de los maestros que van a enseñar en las escuelas normales primarias, que son las que forman a los maestros de escuela. Es un poco la idea original de la Universidad Pedagógica con Francisca Radke, aunque lo que hace es formar maestros. Primero es una escuela normal y después se trata de transformar en una institución que forme a los maestros de las escuelas normales, pero eso se terminó, se transformó completamente.

De ahí que usted defienda la formación basada en la práctica...

La práctica es importante porque allí es donde se aprende la identidad del oficio. Imaginen ustedes que los médicos no fueran al hospital durante su formación...ninguno de nosotros iría al médico. Es en la práctica, es en el oficio, es en el mirar cómo lo hace otro que se tiene que ir conformando su propia identidad como maestro. Por eso la idea es que la práctica sea el eje de la formación docente.

¿Usted cree que el tipo de formación docente es una limitante para sistematizar las experiencias o para investigar?

Creo que hay varios temas que no solo tienen que ver con los docentes. El sistema educativo ha dejado de enseñarle a escribir a la gente, porque se transformó. Como dice mi marido, las pruebas no son pruebas sino cementerios porque están llenas de cruces. Pero yo creo que es más profunda la razón.

Creo que en el sistema colombiano ha habido una deformación de qué es investigación y qué es innovación. Conocí toda la historia de Eloísa Vasco y la investigación en el aula, pero lo que está sucediendo hoy no es lo que pensó Eloísa

originalmente y menos lo que pensaron los ingleses. En el mundo sajón, el *action research* -que es el origen de la investigación en el aula- es un proceso de intervención, no es un proceso de investigación, porque la pregunta que uno se hace como maestro es una pregunta sobre cómo transforma lo que hace.

“La investigación no transforma la sociedad, la investigación produce conocimiento, que a lo mejor después su uso puede transformar la sociedad. Pero es una historia distinta, eso no lo hace investigador, lo hacen otros”

¿Puede darme un ejemplo?

En estos trabajos que yo he leído de los últimos años, incluso en Estados Unidos, son preguntas sobre “tenemos un problema con la clase de ciencias...la clase de ciencias no funciona, hay que mirar cómo hacemos”.

Entonces se juntan tres o cuatro maestros del mismo nivel, se ponen de acuerdo a ver cómo van a transformar eso que leen en los libros -y eso que ellos tienen mucha más autonomía de la que tenemos nosotros, los maestros-. Ahí se ponen metas y después se escribe un *rapport* de lo que hacen para transformar la práctica.

Los trabajadores sociales son geniales para hacer eso. Intervienen en la sociedad, en las comunidades, se juntan con las mujeres del municipio y organizan talleres, pero además hacen colchas; eso hacen los trabajadores sociales y lo hacen súper bien. Recurren a los grandes teóricos del bienestar social y después escriben unos *rapport* de los procesos que siguieron para alcanzar resultados.

Es lo que tendría que hacer un maestro cuando se mete en el cuento de cómo va a transformar. Leer los textos de didáctica para saber cómo hacer que las cosas funcionen, porque en realidad nosotros somos responsables de lo que hacemos dentro de clase.

Entonces esa idea que es la idea original, que es la idea original de Eloísa Vasco, yo creo que se distorsionó terriblemente en Colombia. Y eso me lleva a decir públicamente y sin ningún empacho, que el maestro no es investigador, porque la investigación tiene otra finalidad, aunque Fals Borda diga lo contrario.

Según su experiencia, ¿cuál es el propósito de la investigación? La investigación no transforma la sociedad, la investigación



produce conocimiento, que a lo mejor después su uso puede transformar la sociedad. Pero es una historia distinta, eso no lo hace investigador, lo hacen otros. A veces lo hacen los trabajadores sociales o los líderes sociales.

El día que empecé a hacer etnografía dejé de ser maestra de escuela, porque lo que hice con mis etnografías no era resolver problemas, era mostrarlos, no más. Entonces, ese es un tema más que relevante, porque se ha distorsionado totalmente el sistema.

¿Usted cree que es necesario investigar en la escuela?

No. En el sentido estricto de la palabra investigación no. Hay que investigar en la escuela sí, pero no los maestros. Los maestros lo que tienen que hacer es transformar la escuela y para eso no se necesita hacer investigación.

Para eso se necesita pensar en cómo yo transformé los modos de proceder con mis alumnos. ¿De qué me sirve hacer investigación si sigo segregando a los niños que tengo en la sala de clase? ¿para qué estoy haciendo investigación? ¿para qué me sirve? Para nada.

Si me garantizaran que el hacer investigación hace que los maestros entiendan que todos los niños son y tienen los mismos derechos, y todos los niños son diferentes, y todos los niños tienen derecho a apropiarse de la cultura, entonces les creo.

Pero como eso no pasa, y se llenan la boca con la investigación, y a la hora de la verdad, en la práctica, en la escuela, en la sala de clases, siguen haciendo lo mismo y le ponen otros nombres, entonces no, no les creo.

¿Qué perspectivas entonces podríamos darle a la investigación en la escuela? ¿sobre qué se debería investigar?

Antes de qué investigar, habría que preguntar quién lo hace. Y yo creo que quién hace investigación es la gente que se dedica

a producir conocimiento científico teórico en una disciplina. Y eso puede ser aplicado o no, traído o no de la mano a la escuela, pero eso es otra historia distinta. Y además cuidado con lo que traemos a la escuela.

¿Qué sabe un maestro de neurociencia? ¿sabe quién es Francisco Varela o sabe lo que Piaget aportó al nacimiento de la neurociencia? Esas son mis preguntas básicas.

Yo me dedico a producir conocimiento teórico, científico; la pedagogía entendida como ciencia. No con el saber hacer cosas, porque a veces la pedagogía en Colombia se entiende como saber hacer cosas y no como una ciencia.

Permítame insistir ¿Qué relación debe tener el docente con la investigación?

Le voy a regalar una idea. Organice un taller con maestros, donde usted elige tres o cuatro genios colombianos que hablen sobre la educación y la enseñanza.

Después de que se vayan los genios, que los maestros, a la luz del lugar donde están enseñando, digan y hablen sobre la validez de eso en la escuela hoy en el mundo real; con los niños reales y concretos que tienen mocos y que no tienen conexión a internet. Es la investigación al servicio de la escuela y no al revés.

Yo me encuentro con maestros que hablan en jerga foucaultiana, hablan de aparatos, de dispositivos ¿Y qué tiene que ver eso con lo que hace todos los días? Porque se puede generar una suerte de esquizofrenia entre el lenguaje que se usa y las prácticas de vida.

La educación y la enseñanza no pueden ser nunca teóricamente hegemónicas y sobre todo la práctica de la enseñanza. Un maestro rural tiene problemas distintos al maestro urbano, y este, a su vez, tiene problemas distintos si enseña en Bogotá o si enseña en Cali.

“Cuando inicié el trabajo etnográfico descubrí que a mí no me servía de nada hablar de la enseñanza y el aprendizaje, sino que encontré que era más cuerdo ampliar un concepto que se llamaba: la manera de dictar clase”



Para cerrar volvamos al tema de la pedagogía. ¿Qué ha descubierto en esa búsqueda de la ciencia de la pedagogía?

Hay un tema que no se usa por ser malinterpretado, y es el concepto de trabajo en el ámbito de la pedagogía. El trabajo, como dice Kerschensteiner, es cómo se da la relación entre teoría y la práctica en los procesos de formación, es el mediador de esa formación.

Porque el trabajo, cuando no es un trabajo alienado, es un trabajo que transforma los objetos y los sujetos, siendo el mediador de esa relación entre sujeto y objeto. Entonces el problema está ahí. Y la pedagogía-a lo mejor alguno de mis colegas de Antioquia no les gusta lo que voy a decir-, lo que hace es conceptualizar las relaciones.

Para conceptualizar las relaciones hay que hacer investigación desde la realidad y la materialidad de las situaciones. Cuando inicié el trabajo etnográfico descubrí que a mí no me servía de nada hablar de la enseñanza y el aprendizaje, sino que encontré que era más cuerdo ampliar un concepto que se llamaba: la manera de dictar clase.

Esas maneras de dictar clase se aprenden en la escuela normal y por eso lo natural es que fuera allá a mirar cómo se aprendía eso. Eso para mí es hacer investigación.

Ahora, el día en que se me ocurrió que yo iba a criar gusanos de seda en la escuela yo no estaba haciendo investigación. Era una manera maravillosa de que estos chicos pudieran hablar, tener opiniones; eso se llama pensamiento crítico. Eso es la práctica, es decir la praxis.

¿Qué recomendaciones bibliográficas puede darles a nuestras maestras y maestros para ahondar en los temas de esta conversación?

Hay un tipo que hay que leer: el señor Kerschensteiner. Otro libro que hay que leer es la *Didáctica general* de Lombardo Radice. También hay que leer los originales para tener una opinión hoy, porque de qué me sirve leer los pedagogos críticos si yo no sé lo que dijeron antes.

Otro texto que los maestros tendrían que leer, de Antonio Gramsci, es *En búsqueda del principio educativo*. Por último, hay otro señor que hay que leer para saber lo que es la escuela pública y es Nicolás de Condorcet; lo que él describe acerca de cómo tiene que ser el sistema público hasta el día de hoy tiene mucho que ver con lo que dije, porque así tal cual, es el sistema francés en la actualidad.