

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONCIENCIACION Y EDUCACION POPULAR: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA NOCTURNA

MARIA MARTHA DALPIAZ (*)
MERION CAMPOS BORDAS (**)

INTRODUCCION

El relato que aquí se empieza huye de los moldes usuales de un trabajo académico. Más que presentar los resultados de una investigación, pretendo relatar y analizar los eventos, problemas y descubrimientos de una andadura en busca de un sentido nuevo para mi práctica de educadora. Esta andadura no fue solitaria y sus etapas no fueron todas previamente delimitadas. Ella se impuso, por una parte, por la necesidad de continuar y de ampliar mi proceso de compromiso político-social mientras era estudiante y profesora, por otra, por constituirse en una forma concreta y posible de buscar respuesta a las inquietudes y las cuestiones originadas en mi práctica profesional anterior en la enseñanza de primer grado. Y ella gradualmente se organizó en función de los problemas que enfrenté al asumir, en el comienzo de 1986, una nueva clase de post-alfabetización compuesta de adolescentes y adultos de la clase trabajadora en una escuela de Porto Alegre, Brasil.

Así, para relatar mi experiencia fue necesario buscar una forma diferente de analizar y de hablar lo propuesto y lo ocurrido. En la primera parte de este documento presento los antecedentes de la investigación, los cuales explicitan, principalmente, mis creencias respecto de la enseñanza y la educación ofrecidas a la clase trabajadora. A continuación resalto las cuestiones que dirigieron el trabajo y también específico las personas involucradas y el contexto en que la investigación fue desarrollada. Más adelante son relatadas las técnicas utilizadas para la recogida de datos y al final, presento algunas conclusiones, las cuales no son consideradas definitivas, pues entiendo que las mismas suponen nuevas reflexiones y, por tanto, son superables.

Pretendí profundizar en el conocimiento de una determinada realidad (sala de clase) por creer que con esto podía colaborar con el avance teórico-práctico en el ámbito de la educación de adultos y adolescentes trabajadores que buscan la es-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(**) Universidad Federal de Río Grande do Sul -Brasil-.

cuela fuera de la edad «normal». En este sentido, apoyado por un enfoque cualitativo de investigación participante concienciadora, este trabajo pretende ofrecer alguna ayuda al profesional comprometido con la práctica escolar cotidiana.

Me apoyé, igualmente, en algunos estudiosos de la realidad escolar brasileña que vienen reafirmando la importancia de este conocimiento respecto al quehacer cotidiano escolar, tanto en lo que este último tiene de limitante como en lo que tiene de abierto a la posibilidad de cambio. En esta perspectiva, estoy de acuerdo con Mello (1983, p. 14) cuando afirma que el conocimiento de lo que ocurre dentro de la escuela deja de tener un objetivo apenas contemplativo y pasa a ser condición importante para apropiarnos de ella tal como es, con el objetivo de su transformación.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

Al empezar la elaboración del proyecto de investigación tenía la intención de desarrollarla con una de las clases de la escuela que se encontraba en la primera fase de alfabetización funcional. De hecho, llegué a trabajar con la clase durante dos semanas. Ocurrió que para hacer la distribución de los alumnos en las clases de Educación Integrada (2.ª, 3.ª y 4.ª series, reunidas en una solamente), la escuela realizó una prueba; de acuerdo con el resultado, los alumnos fueron clasificados y redistribuidos en las clases A, B, C o D. Una vez redistribuidos, la clase D quedó compuesta por alumnos de diferentes niveles de escolarización (una gran parte, proveniente del nivel de alfabetización funcional) y pasó inmediatamente a ser clasificada, de acuerdo con el lenguaje común de la escuela, como «atrasada», «difícil». La tónica era escuchar que «ellos no saben nada...» o que todavía «con ellos se debe empezar del pe - a - pa».

Entiendo que este tipo de situación se debió, básicamente, a los resultados de la prueba y también al deficiente conocimiento de los profesores respecto al proceso de alfabetización; esto, desgraciadamente, es bastante común en las escuelas de primer grado, especialmente en aquellas frecuentadas por la clase trabajadora. Tales motivos pueden explicar actitudes y prácticas docentes inadecuadas e injustas que crean, a través de rotulaciones como las referidas, situaciones, muchas veces irreversibles, de rechazo por parte de la escuela y de falta de autoconfianza del alumno.

Con la intención de desmistificar las clasificaciones negativas, propuse a la dirección de la escuela asumir esta clase para desarrollar con ella un trabajo de post-alfabetización. Mis puntos de apoyo fueron mi experiencia anterior en alfabetización y el conocimiento de estudios que han demostrado que el proceso significativo de alfabetización, en la mayoría de los casos, no se completa en un año lectivo, sino que se extiende por un periodo más largo; otra suposición asumida por mí fue que la alfabetización implica que el «alfabetizando» se involucra en el proceso de reflexión-acción-reflexión sobre el mundo concreto y sobre el mundo de los símbolos.

Mi propuesta a la escuela fue la de que, asumiendo aquella clase previamente discriminada, intentaría una organización y una acción que privilegiarían una profundización en aprendizajes ya realizados por los alumnos en términos de lectura y de escritura en detrimento de nuevos y más complejos conocimientos. Esto, naturalmente, no significaba proponer el abandono de los contenidos. Ocurre que la experiencia ha demostrado que es prácticamente imposible pasar sin transición a un alumno que está empezando a descifrar textos pequeños y simples a tener clases cuya base son lecturas extensivas, con gran carga de informaciones que necesitan ser «pasadas» y «asimiladas» rápidamente, pues se pretende «enseñar», contenidos correspondientes a las series 2.^a, 3.^a y 4.^a (Educación Integrada).

Junto a estos aspectos técnico-pedagógicos, me preocupaban aquellos referentes a las posibilidades y limitaciones de la enseñanza formal en el desarrollo de la conciencia crítico-política de las personas de la clase trabajadora que buscan la escuela fuera de la edad normal.

Muchas cuestiones generadas por mi práctica docente anterior estaban entonces más especificadas y mejor dirigidas al enfrentar el desafío de esta nueva clase de alumnos.

Impulsándome a aceptar el desafío existía la creencia de que nosotros, educadores, por modesto que fuera nuestro ámbito de acción, debíamos buscar los medios y las formas de transformar la escuela que tenemos —que, sabemos, beneficia a pocos— en un real espacio de mediación entre los procesos sociales de reproducción y de transformación.

Creo que el desafío consiste en llevar a aquellos que la frecuentan y que de ella esperan la posibilidad de superar sus dificultades de vida y subsistencia a incorporar el conocimiento repasado por la escuela y, al mismo tiempo, a ir más allá de esta incorporación, analizando críticamente este conocimiento y la realidad socio-política y económica en la cual están insertos. Tal posibilidad pasa por la percepción más clara de las determinaciones económicas, culturales y políticas de un contexto social dado, e históricamente situado, que actúa sobre la escuela y la enseñanza, pero también sobre la vida de los individuos y de los diferentes grupos sociales.

Es fundamental, pues, darse cuenta críticamente de que el saber buscado en la escuela por los grupos sociales económicamente no privilegiados constituye un conjunto de conocimientos, valores y hábitos seleccionados arbitrariamente y transmitidos con el objetivo principal de garantizar los intereses de otros grupos sociales. El es, por lo tanto, de escasa utilidad para el grupo que lo busca. Se trata de entender, con aquellos grupos, cuál es el saber más útil para sus vidas.

Es importante, así, considerar que la apropiación bien hecha de este saber significativo permite tener una visión menos mística y folklórica del mundo y de las relaciones sociales. Por lo tanto, es necesario tener bien presente la noción de que este desvelamiento de lo real que cabe al proceso educativo escolar no es el determinante principal ni va a orientar el proceso de transformación social. Sin embargo, convencida de la importancia de la escuela, entiendo que esta transformación

solamente se hará efectiva en una dimensión de un proceso colectivo dependiente de la participación de cada individuo en las diferentes instancias de lo social.

Otra presunción que orientó mis decisiones respecto a cómo desarrollar mi trabajo de profesora-investigadora fue creer que la postura del profesor en la sala de clases debía ser consecuencia de una actividad constante de búsqueda de información y de conocimiento en relación con las condiciones reales de sus alumnos; lo que significa una actividad de permanente investigación. Y también, creer que el conocimiento, cuando es construido colectivamente, puede solidificar una postura consciente frente a la realidad que debe ser desvelada.

«Esa enseñanza-investigación tiene gran valor práctico. Ella educa al profesor a proyectar un currículo intrínsecamente motivador. También disminuye la distancia profesional entre el profesor y los alumnos.»

(Ira Shor, 1987, p. 21)

La conjugación de estas suposiciones sobre la educación y la enseñanza dirigidas a la clase trabajadora determinó el objetivo principal del trabajo y orientó el establecimiento de algunas cuestiones básicas.

OBJETIVANDO LA ACCION Y LA INVESTIGACION

Mi hipótesis de trabajo consistía en que sólo la acción pedagógica técnicamente bien conducida, en el sentido de desarrollar aprendizajes de contenidos relevantes, sería insuficiente como instrumental de concienciación. Una práctica pedagógica que pretendiera ser libertadora y formadora de una contraideología debería estar orientada por la intención de desarrollar con los alumnos una permanente discusión de lo que estuvieran aprendiendo, de cómo y por qué aquellos contenidos estuvieran siendo enseñados. De esta «enseñanza» debería reformar parte de lo que aprendieron antes de venir a la escuela, a través de sus experiencias personales y en los grupos a los cuales pertenecen. Reflexionar sobre el saber escolar y sobre el «saber vivido» significaría trabajar los contenidos sistematizados y los contenidos de la experiencia en una perspectiva de análisis crítico que no perdiese de vista tres puntos básicos:

- a) El valor que los alumnos dan a los aprendizajes formales, considerados como instrumento de ascensión socio-económica.
- b) La relativización de este valor a partir de la comprensión de la estructura social de una sociedad gobernada por el modo de producción capitalista.
- c) La importancia decisiva de un proyecto colectivo que sobrepase las fronteras de la escuela, del aquí y del ahora, para la transformación de esta estructura social.

Considerar tales puntos implicaría llevar en cuenta las expectativas y las representaciones actuales de los alumnos y las mías propias sobre la escuela, la sociedad y el mundo en que vivimos. Implicaría, todavía, intentar construir con el grupo de alumnos las formas de trabajo que mejor se ajustasen a una propuesta

de educación libertadora. Implicaría, por fin, pero no por último, evaluar colectivamente la andadura del grupo –profesora y alumnos– en el proceso de concienciación.

Así, el problema central que busqué aclarar con el presente estudio guarda relación con las posibilidades de inventar y desarrollar una práctica pedagógica que se pretende libertadora y formadora de una contraideología dentro de la experiencia de post-alfabetización. Esta búsqueda supuso no solamente la determinación de modos y medios de organizar una práctica docente específica, como la necesidad de explicitar algunos factores extra e intraescolares, cohibidores o facilitadores de aquélla; sino también, la comprensión de las representaciones de las personas participantes en este práctica (profesora y alumnos) con relación a la escuela, a la educación y al papel de éstas en sus vidas individuales y en sus relaciones con el colectivo. Supuso, finalmente, intentar identificar los diferentes momentos y resultados de la andadura que pretendí desarrollar junto con el grupo de alumnos, mientras vivenciábamos la nueva práctica pedagógica que estábamos construyendo.

Para sustentar el proceso de acción-investigación, las cuestiones básicas fueron las siguientes:

a) ¿Cuáles serían los aspectos ideológicos que caracterizarían las actitudes y el discurso de la profesora-investigadora y de los educandos en relación con sus vidas, su escuela, su trabajo y la sociedad en que viven?

b) ¿Cuáles serían –y cómo se construirían– las formas de trabajo que mejor respondieran a una práctica pedagógica que se pretende libertadora y formadora de una contraideología?

c) ¿En qué medida una práctica pedagógica libertadora contribuiría al aumento de la concienciación de las personas involucradas en la investigación?

d) ¿Cuáles serían las condiciones y limitaciones más significativas para la implantación de esta práctica en el contexto de la escuela formal?

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION Y LAS PERSONAS INVOLUCRADAS

Escuela y curso

La escuela en la cual se desarrolló el trabajo forma parte de la red estatal de enseñanza. Funciona en los tres turnos, de forma que en la noche, turno que desarrolló la experiencia, la atención está orientada a los adolescentes y a los adultos, los cuales, en su mayoría, trabajan durante el día.

El curso desarrollado en el turno de la noche es llamado Programa de Educación Integrada (PEI) y corresponde a las series 2.ª, 3.ª y 4.ª del primer grado.

El hecho de que el Programa de Educación Integrada acople tres series en términos de escolarización es una dificultad, pues el mismo recibe tantos alumnos

provenientes de la alfabetización como aquellos provenientes de otras series: 2.ª, 3.ª o 4.ª (ver cuadro de los alumnos). Conviene resaltar que esta situación contribuye a legitimar algo muy común en las escuelas, el fracaso de muchos y el suceso de pocos. Al final, un alumno proveniente, por ejemplo, de la clase de alfabetización (un año) no poseerá las mismas condiciones que un alumno que ya frecuentó otras series; esta minoría que posee mayor escolarización y que reúne los probables candidatos a la 5.ª serie garantiza, por lo tanto, este tipo de sistema mantenido hasta el presente por la escuela.

Los alumnos

El grupo que participó en esta experiencia cooperativa educativa estaba compuesto por 27 alumnos: 16 del sexo femenino y 11 del sexo masculino. Las edades variaban en el grupo de 15 a 55 años. Un dato importante a destacar es el hecho de que mientras que la media de edad de los hombres era de 18 años, la de las mujeres era de 26, y mientras que en el grupo masculino todos los participantes eran solteros (uno de ellos era padre de un hijo), en el femenino el 56,2 por 100 de las mujeres estaban o habían estado casadas y tenían hijos. Con una única excepción —un muchacho de veintidós años—, los demás alumnos (nueve) del sexo masculino ejercían funciones asalariadas de poca o ninguna especialización (clasificadas como «servicios generales») y, consecuentemente, de bajo nivel salarial y un alumno no tenía trabajo remunerado. En relación con las alumnas, la situación, en términos de ocupación, era análoga; es decir, once de ellas trabajaban en el servicio doméstico, como empleadas o asistentes, tres no ejercían trabajo remunerado, una era jubilada y solamente una trabajaba artesanalmente.

En cuanto a la escolaridad, predominaban en el grupo los alumnos provenientes de la clase de alfabetización (diez alumnas y siete alumnos); el grupo siguiente, en orden decreciente, estaba compuesto por los que habían salido (reprobados) de la educación integrada (tres alumnas y tres alumnos). Una alumna había cursado la 3.ª serie y un alumno la 2.ª. En el grupo femenino, dos alumnas nunca habían frecuentado la escuela; lo que no ocurría en el grupo masculino. Estos datos cuantitativos revelan la heterogeneidad del grupo no solamente en relación con la edad, sino también en relación con las experiencias de vida. Esto creó algunas dificultades en los procesos de interacción, pero al mismo tiempo permitió ampliar las discusiones en función de las diferencias individuales reflejadas en las posiciones muchas veces conflictivas.

Las tablas que se presentan a continuación, 1, 2 y 3, agrupan los datos personales de modo que facilitan la visión de conjunto del grupo.

(Correcciones Tablas)

TABLA 1

*Distribución de las alumnas en relación con la edad,
el estado civil, el número de hijos y la escolarización*

Edad	N.	Estado Civil				N.º de hijos	Escolarización			
		Sol.	Cas.	Vda.	Sep.		S/Esc.	Alfab.	Ed. Int.	3. Serie
17-21	5	5	-	-	-	-	1	3	1	-
22-25	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-
26-30	3	1	2	-	-	5	-	1	1	1
31-35	1	-	1	-	-	3	-	1	-	-
36-40	2	1	1	-	-	4	-	2	-	-
41-45	2	-	1	1	-	4	1	-	1	-
46-50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
51-55	2	-	1	-	1	6	-	2	-	-
Total	16	7	7	1	1	23	2	10	3	1

TABLA 2

*Distribución de los alumnos en relación con la edad,
el estado civil, el número de hijos y la escolarización*

Edad	N.	Estado Civ.			N.º de Hijos	Escolarización		
		Sol.	Cas.	S/Esc.		Alfab.	Ed. Int.	2. Serie
15-18	6	6	-	-	-	4	2	-
19-22	5	5	-	1	-	3	1	1
Total	11	11	-	1	-	7	3	1

TABLA 3

*Distribución de los alumnos (mujeres y varones)
por el tipo de ocupación*

Femenino	N	Masculino	N
- Dueña de casa	3	- Sin profesión	1
- Empleada doméstica	8	- Servicios Generales	8
- Asistente	3	- Ayudante panadero	1
- Artesana	1	- Ilum. de cámara TV	1
- Jubilada	1		
Total	16	Total	11

METODOLOGIA DE LA ACCION E INVESTIGACION

Caracterización de la investigación

El estudio fue desarrollado con un abordaje cualitativo que intentó aproximarse a la dimensión propuesta por Paulo Freire, para quien la creación de métodos para la investigación alternativa es una contribución fundamental a fin de repensar el trabajo colectivo de producir conocimiento respecto a la realidad de las clases oprimidas (Brandao, 1984, p. 35-41). En este sentido, además de intentar atender a los principios metodológicos de autenticidad, compromiso y antidogmatismo, busqué hacer una restitución sistemática de los procesos de descubrimiento y discusión ocurridos en el grupo investigadora-profesora y alumnos, así como de las confrontaciones y fallas registradas durante estos procesos caracterizados por el ritmo del «continuum» acción-reflexión-acción.

Por otra parte, para orientar la organización de los datos descriptivos, intenté obedecer a algunos aspectos del estudio de caso, en la medida en que se trataba de comprender una instancia singular de la realidad —en el caso, la realidad específica de un grupo en una determinada sala de clases—.

En la percepción de Lüdke y André (1986, p. 21), la mayor preocupación en el desarrollo del estudio de caso es la comprensión de que el objeto singular estudiado es tratado como único, representante de una realidad que es multidimensional e históricamente situada.

Con esta intención me preocupé constantemente de la implicación personal de los alumnos en el proceso de participación que pretendíamos facilitar e instaurar en la sala de clases desde el primer momento de la experiencia. Fue siempre a partir de esta participación desde la que se trabajaron los contenidos significativos y también las representaciones y expectativas presentadas por los alumnos respecto a la vida, el trabajo, la escuela... Así ocurrió lo que Celis T. (1981, p. 127) llama

«participación en la investigación a partir de la acción educativa». Esta se caracteriza por el hecho de que no solamente el tema, sino también el método, van siendo descubiertos en el desarrollo del proceso; lo que significa que no existe un camino preestablecido. De acuerdo con esta autora, el método es adecuado al proceso de concienciación en la medida en que permite al profesor recibir el saber de los educandos y estar atento a la ampliación de correlaciones y otros aspectos de la tarea de construcción del conocimiento de la realidad. En el presente estudio, la manera en que la realidad era comprendida y explicada por los alumnos fue determinante en la organización y el desarrollo del trabajo en la sala de clase; de una forma u otra, siempre se constituyó como nuestro punto de partida.

Esta perspectiva coincide con Oliveira y Oliveira (Brandao, 1984, p. 25) cuando afirman que el papel del investigador no se debe limitar a constatar cómo piensan, hablan o viven las personas de determinado grupo social o a intentar prever lo que sería necesario para disolver los conflictos y reforzar la cohesión social.

Por eso, esta investigación se fue construyendo en un «continuum» de avances y retrocesos en función tanto de las resistencias de los alumnos a una nueva forma de «enseñanza», como de las propias dificultades de la investigadora en lidiar con los problemas surgidos y en trabajar en una perspectiva que era apenas visualizada y no completamente dominada.

En realidad, intentamos conciliar método y contenido, buscando comprender y explicitar la dimensión política del saber escolar y de la relación pedagógica establecida con el objetivo de desarrollar el proceso de concienciación de los participantes.

Cómo fueron recogidos los datos

La recogida de datos pretendió captar el movimiento gradual y creciente presente en la realidad (sala de clase) que estaba siendo vivida y pensada.

Con el fin de alcanzar los objetivos generales del estudio y considerando aún la dirección metodológica de la investigación, ésta fue desarrollada a partir, y en función, de los procedimientos que serán comentados posteriormente, los cuales se repetirán en el transcurso de la investigación, atendiendo siempre al principio orientador acción-reflexión-acción. Conviene aclarar que la recogida de datos tenía la intención de mantener una perspectiva de totalidad, visualizada en la perspectiva de Kosik, para quien «(...) lo concreto, la totalidad, no son, por consiguiente, todos los hechos, el conjunto de los hechos, el agrupamiento de todos los aspectos, cosas y relaciones, visto que a tal agrupamiento falta todavía lo esencial: la totalidad y la concreción. Sin la comprensión de que la realidad es totalidad concreta —que se transforma en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos—, el conocimiento de la realidad concreta no pasa de mística o la cosa incognoscible en sí».

Es importante resaltar la preocupación por orientar la recogida de datos alrededor de determinados aspectos de esta realidad en función de las categorías de análisis; éstas sí, preestablecidas. Esto determinó que no se terminase el trabajo

con una cantidad inmensa de informaciones «irrelevantes»; por otra parte, facilitó el no dejar de percibir aquellos aspectos que realmente posibilitaron un análisis más completo de las cuestiones que estaban siendo investigadas.

Los datos fueron recogidos básicamente a través de la observación participante, entrevistas semiestructuradas, registros (diario de campo) de la investigadora, trabajos escritos por los alumnos y algunos documentos oficiales de la escuela.

El conjunto de todas estas informaciones nos dio un material rico que permitió configurar de forma bastante clara la dinámica de la escuela y de la sala de clase, en la expresión de su acontecer cotidiano, así como identificar las etapas del proceso de concienciación emprendido por los alumnos.

TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

La observación directa

Ciertamente la observación directa es uno de los métodos más adecuados para investigar un determinado problema o dato de la realidad. Como resaltan Lüdke y André (1986, p. 26), ella permite que el observador llegue más cerca de la «perspectiva de los sujetos»; lo que constituye un importante blanco en los abordajes cualitativos. Según las autoras, en la medida en que el observador acompaña «in loco» las experiencias diarias de los sujetos, puede intentar aprender su visión del mundo, es decir, el significado que ellos atribuyen a la realidad que los cerca, y sus propias acciones.

La investigación participante, caracterizada como «(...) una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis documental, la entrevista, la participación y la observación directa y la introspectiva» (Lüdke y André, 1986, p. 28), utiliza un conjunto de técnicas metodológicas que implican que el investigador esté muy «dentro» de la situación estudiada.

En términos de observación, intenté actuar colocándome en el espacio intermedio entre el «participante total» y el «participante como observador». Esto, porque al mismo tiempo que explicitaba a los alumnos las intenciones del trabajo —investigar y actuar como profesora—, me veía como un miembro del grupo, en la medida en que debía descubrir con ellos los caminos y las formas de caminar.

Ahora interesa aclarar cómo trabajé para recoger los datos y cómo interactué con los alumnos.

Las observaciones directas se realizaron todos los días, durante todo el año lectivo, con una duración aproximada de tres horas cada una, considerando que era el tiempo de duración de las clases. Otras situaciones de observación también enriquecieron el conjunto de datos de este estudio: en el recreo, en la entrada y la salida de los alumnos, en la sala de encuentro de los profesores, en la secretaría de la escuela y en las reuniones de profesores que se celebraron durante el año.

El principal foco de las observaciones y los registros fueron las cuestiones que dirigieron el presente estudio. Pero también estaba la preocupación de, ir descubriendo a través de ellos, los intereses y las necesidades que estaban emergiendo en el grupo de los alumnos, teniendo en vista la preparación posterior de las clases. Otra finalidad de las observaciones era detectar los intereses más individuales y, a partir de esto, buscar junto con el alumno formas de atenderlos. Había casos de problemas específicos como, por ejemplo, el de una alumna embarazada, el de otra que estaba involucrada en problemas comunitarios... A través de la observación fue posible percibir estas situaciones y, en la medida de lo posible, proponer trabajos ajustados a ellas.

La forma encontrada para documentar las observaciones diarias fue el registro escrito; el recurso más frecuentemente utilizado en los estudios que utilizan observaciones. Intenté, en el transcurso del trabajo, registrar los eventos y las conversaciones inmediatamente después de su ocurrencia, pues percibí pronto que cuanto más próximo a la situación observada se hacía el registro, era posible una mayor exactitud.

Entrevistas

La entrevista no directiva, semiestructurada, fue también uno de los instrumentos utilizados en la recogida de datos, con el objetivo de la profundización cualitativa en la investigación. Hubo siempre la preocupación de no imponer un orden rígido de cuestiones, por entender que de esta forma, de acuerdo con Lüdke y André (1980, p. 33), el entrevistado tenía la posibilidad de exponer respecto al tema propuesto con base en las informaciones de las que disponía y que en el fondo son la verdadera razón de la entrevista. Me apoyé aún en otros autores que afirman que en la medida en que hubiese un clima de estímulo y de aceptación mutua, las informaciones fluirían de manera notable y auténtica.

Hay que reconocer que las entrevistas, mientras avanzaba el tiempo de trabajo, fueron grandes formas de interactuar más directamente con los alumnos individualmente. Poco a poco, el carácter jerarquizante que normalmente se establece entre investigador e investigado fue cediendo sitio a un efectivo cambio de sentimientos y percepciones entre investigadora-profesora y alumnos.

Fueron realizadas, durante el año lectivo, cuatro entrevistas con cada alumno. La primera, cuyo esquema fue elaborado en conjunto con los alumnos, tenía como finalidad básica conocerlos mejor e identificar sus intereses. Inicialmente sugerí a los alumnos que pensasen en preguntas para la entrevista (un hecho que llamó la atención ocurrió cuando un alumno sugirió la inclusión de preguntas respecto a la situación financiera: «(...) la pobreza», dijo él; muchos colegas se pronunciaron diciendo: «(...) ¡esto no!»). El objetivo de la segunda entrevista fue verificar la importancia atribuida por los alumnos a la escuela. La tercera entrevista pretendió evaluar el trabajo que estaba siendo desarrollado en la sala de clases hasta el momento (julio, 1986) y también verificar qué sugerencias tenían en relación con la continuidad del mismo. La última entrevista, realizada con el grupo de alumnos al final

del año lectivo, fue colectiva y pretendió, básicamente, una evaluación general del trabajo realizado.

Las entrevistas fueron registradas con el auxilio de una grabadora, después de consultar a los alumnos sobre la conveniencia, o no, del uso de tal aparato.

Fue posible verificar que las entrevistas hechas después de un determinado tiempo de trabajo en conjunto presentaron mejor resultado, en el sentido de que las personas (entrevistado y entrevistador) ya se sentían más a voluntad; consecuentemente, las respuestas superaban el nivel apenas confirmatorio de las expectativas del entrevistador, aspecto que, ya se sabe, es bastante común en situaciones de entrevista. Otro dato registrado importante en el transcurso de las entrevistas fue que los entrevistados, en función de sus historias, de sus vivencias, no presentaban las mismas condiciones en relación con la capacidad de hablar (verbalización), sobre todo en una situación hasta cierto punto artificial, en la cual una persona (el entrevistador) permanecía durante mucho tiempo en la posición de oyente.

Estos aspectos pueden constituir las limitaciones del proceso de la entrevista, pero no lo invalidan, una vez que el objetivo perseguido, de acuerdo con Thiollent (1980, p. 81), es el «de explotar el universo cultural propio de ciertos individuos en referencia a las capacidades de verbalización específica del grupo al cual pertenecen, sin comparación con otros grupos».

Análisis documental

El análisis documental fue también una de las técnicas utilizadas en el contexto de la observación participante, ya que ella puede, de alguna forma, complementar las informaciones obtenidas a través de las entrevistas, las observaciones directas y el registro de eventos.

Lüdke y André (1986, p. 39), al comentar el papel de los documentos, afirman que ellos constituyen una fuente poderosa en la cual pueden ser retiradas evidencias que fundamentan afirmaciones y declaraciones del investigador y representan también una fuente «natural» de información. Los documentos, por consiguiente, no son apenas una fuente de información, sino que surgen en un determinado contexto y dan informaciones sobre ese mismo contexto.

En el presente estudio, los documentos seleccionados de acuerdo con los puntos de interés del análisis fueron: documentos oficiales de la escuela y trabajos escolares hechos por los alumnos.

Algunas consideraciones finales

Conforme fue ya expresado en la introducción, el presente estudio tuvo su origen en la práctica educativa de años anteriores y se propuso reflexionar de forma más elaborada y sistemática respecto a cuestiones que se fueron constituyendo

en la vivencia del acontecer cotidiano de las escuelas. Como una experiencia de construcción colectiva de una nueva práctica, el estudio no está ni hecho ni acabado. Los descubrimientos y las reflexiones hechos son momentos de una andadura mayor y suponen, por tanto, superaciones.

¿Qué fue lo que retiramos de la experiencia de un año de trabajo? Primero, la constatación de que la sala de clases es un local posible para analizar críticamente el conocimiento repasado por las escuelas y también la realidad socioeconómica y política en que las mismas están insertas. Segundo, a través de un trabajo fundamentalmente participativo es posible avanzar en el proceso de concienciación, en la medida en que profesores y alumnos pasan a tener una visión menos ideologizada del mundo y de las relaciones sociales que lo determinan y/o influyen. En esta perspectiva entendemos la sala de clases como un local posible de crecimiento para aquellos que la componen.

Percibimos aún como aspecto importante el haber obtenido mayor claridad respecto a los límites de nuestra práctica; lo que nos orienta, así, para actuar en nuevas situaciones, evitando resistencias que ciertamente podrían impedir el avance de los trabajos.

«Cuando aprendemos los límites, los límites reales, en nuestras salas de clases o en otras áreas de la sociedad, también obtenemos algún conocimiento concreto sobre cuánto, o hasta cuán poco, puede ser alcanzado ahora.» (Ira Shor, 1986, p. 72)

Por el desarrollo de nuestra propuesta percibimos también que problemas como el fracaso escolar y la exclusión (que son fundamentalmente políticos) pueden ser minimizados. Esto deriva de que el compromiso con el trabajo, por lo general a cargo solamente del profesor, pasa a ser de todos; el acto educativo, entonces, puede superar la dimensión de la sala de clases y asumir una perspectiva de compromiso con la clase trabajadora.

Así, la relevancia del presente estudio reside en el hecho de apuntar la escuela pública como un espacio importante de lucha por la hegemonía de la clase trabajadora. Pero se trata de un espacio que necesita ser transformado. En este sentido, es fundamental que la escuela asuma la tarea de desvelar la ideología dominante, haciéndose cargo, de esta forma, de un proyecto que beneficie a las clases dominadas.

La escuela, por lo tanto, necesita de autonomía, pero autonomía en el sentido democrático. No pretendemos, con eso, que el Estado no cumpla sus obligaciones con la educación. Entendemos que autonomía no excluye una planificación central que sea el canal de toda la participación democrática a nivel de la escuela. Como afirma Gadotti (1985, p. 100), la escuela autónoma es aquella que responde de modo consistente a una política del Estado, que se propone valorar el municipio y la propia escuela como núcleos de participación en una política más amplia, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de toda la población.

BIBLIOGRAFIA

- Celis, E. R. «Investigación científica vs. investigación participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva», en O. F. Borda (org.), *Investigación participativa y praxis rural, nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima, Mosca-azul, 1981.
- Freire, P. «Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através de ação», en C. R. Brandao (org.), *Pesquisa Participante*. Sao Paulo, Brasiliense, 1984.
- Gadotti, M.; Freire, P.; Guimaraes, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. Sao Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- KosiK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1985.
- Lüdke, M. & André, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Sao Paulo, EPU, 1986.
- Mello, G. N. *Magistério de 1.º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. Sao Paulo, Cortez Editora, 1983.
- Oliveira, R. D. & Oliveira, M. D. «Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la», en C. R. Brandao (org.), *Pesquisa Participante*. Sao Paulo, Brasiliense, 1984.
- Thiollent, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. Sao Paulo. Cortez, 1980.