

¿Qué pueden investigar nuestros alumnos en la escuela?

Francisco F. García Pérez ¹

La idea de investigación escolar constituye un potente principio didáctico, presente en las tradiciones escolares más valiosas. En el contexto del pensamiento escolar dominante, esta idea encuentra importantes dificultades para su desarrollo y corre el riesgo de ser desvirtuada por dicho pensamiento. No obstante, investigar en la escuela es posible, siendo muchos y muy variados los problemas objeto de investigación, que, en todo caso, conviene seleccionar con criterios adecuados. La investigación escolar se vincula, en último término, a planteamientos alternativos de transformación global de la educación, resultando, por lo demás, indistinguible de los enfoques de desarrollo profesional basados asimismo en la idea de investigación.

"Nuestro alumnado puede investigar cualquier cosa en la escuela pero la lógica del conocimiento escolar académico y tradicional obstaculiza sutilmente la reconstrucción del conocimiento por los aprendices a partir de procesos de investigación escolar"

La idea de investigación escolar en el contexto del pensamiento escolar dominante

La pregunta que da título a este artículo no se puede desligar de, al menos, estas otras: ¿qué somos capaces los profesores de hacer que nuestros alumnos investiguen?; ¿qué se puede investigar en el contexto escolar actual? Incluso podríamos formular estas otras preguntas de una forma más radical: ¿somos capaces los profesores de hacer que nuestros alumnos investiguen?; ¿se puede investigar en el contexto escolar actual? Parto, desde luego, del supuesto de que la respuesta a estas dos últimas cuestiones es afirmativa; pero conviene hacer este ejercicio de interrogación, porque dar por evidentes determinados supuestos puede hacer que naufraguen nuestros buenos propósitos.

Volviendo a la pregunta inicial, en principio, se podría decir que nuestros alumnos y alumnas pueden investigar (casi) cualquier cosa en la escuela; hay infinidad de cuestiones, de problemas, de objetos de estudio susceptibles de ser investigados. Pero, precisamente, no se pueden olvidar en ningún momento las dificultades inherentes al propio contexto cultural escolar, que ha dado lugar a la cristalización de un tipo de conocimiento peculiar, cual es el conocimiento escolar académico, tradicional, que mantiene un enorme vigor, y cuya lógica poco tiene que ver con la idea de que el conocimiento pueda ser reconstruido por los aprendices a partir de procesos de investigación escolar.

Ese conocimiento escolar tradicional, consolidado y sostenido interesadamente como la "única" cultura valiosa (CUESTA FERNÁNDEZ y MAINER, 1999), ejerce una hegemonía que lo convierte en una especie de "pensamiento único" en el contexto escolar —una especie de hermano menor del pensamiento único global— y que, por lo tanto, se halla en excelentes condiciones para desbanicar, excluir o

marginar cualquier atisbo de conocimiento escolar alternativo. Y lo peor es que esto ocurre, por lo general, no de una manera frontal y explícita, sino más bien de una forma imperceptible y, por ello, mucho más peligrosa. El conocimiento escolar vigente tiene, en efecto, una enorme capacidad para ir incorporando, fagocitando y desvirtuando las innovaciones, como muy bien saben quienes han estado involucrados en movimientos de renovación pedagógica o en proyectos innovadores en el contexto escolar formal. Así ha ocurrido, de hecho, con la idea de investigación escolar, procedente de las más ricas tradiciones pedagógicas alternativas (CANAL, 1998; POZUELOS, 2001).

El penúltimo episodio de esta tendencia es como a través del lenguaje curricular de la reforma la idea de investigación —en una versión más bien simplificadora— se ha llegado a institucionalizar y ha pasado a formar parte no ya de la literatura curricular oficial —que, en la práctica, es poco leída— sino de los libros de texto y materiales curriculares más usados. En efecto, no hay libro de texto que se precie que no incorpore, entre las actividades de cada lección, una sugerencia —como si de un ejercicio más se tratara— de investigación escolar: "investiga sobre las consecuencias del crecimiento demográfico en los países del Tercer Mundo"; "investiga sobre la vida cotidiana de los romanos"; "investiga sobre los tropismos (partiendo de las plantas de tu casa)"; "investiga sobre el motor Stirling (estableciendo conclusiones acerca de sus posibles aplicaciones en refrigeración)"...

Pero no vayamos a pensar que esas "investigaciones" constituyen el núcleo del trabajo escolar; no, no. Por supuesto, vienen precedidas de lo que, de verdad, se considera que es lo nuclear de la cultura escolar: el conocimiento académico, aquilatado y transmitido a lo largo de los siglos, en formato de paquetes de saber listos para ser enseñados en la escuela; eso sí, con los convenientes adornos propios de los nuevos tiempos: cuestionario inicial sobre lo que el alumno —supuestamente— sabe (como si se investigaran de verdad sus ideas); gran despliegue de imágenes y una pizca de recurso a las nuevas tecnologías y, por supuesto, gran cantidad de actividades (de repaso, de ampliación, de adaptación... y entre ellas la perla a la que nos estamos refiriendo: una investigación sobre algún contenido aparecido en la susodicha lección). Por lo tanto, como puede verse, no se ha transformado la concepción del conocimiento escolar, sino que al conocimiento escolar de siempre se le han añadido determinados condimentos que pretenden —sin conseguirlo— hacer más digerible el duro menú tra-

¹(Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla)[Nota: el autor es miembro del Grupo DÍE de la Red IRES y del colectivo Fedicaria]

dicional.

Y ¿cómo se resuelven estas situaciones en la práctica diaria? La escena debe resultar suficientemente conocida para muchas familias de clase media: la niña (o el niño) llega a casa y dice: "para mañana tengo que entregar en el cole una investigación sobre cómo vestían los romanos"; o "para la semana que viene sobre el (consabido) motor Stirling"; o "sobre la lluvia ácida". A los padres de momento algunas de estas cosas no les suena; pero ahí está la enciclopedia electrónica Encarta o las infinitas direcciones de Internet; y hete aquí al miembro de la familia que este disponible haciendo de investigador de circunstancias para resolver la situación. Aviso para quien no lo haya advertido: es evidente que esta escena no se puede producir en todas las familias; no todas las familias tienen Internet, no en todas las familias el padre o la madre puede o quiere ponerse a trabajar por las tardes esos asuntos con sus hijos; muchos niños, sabedores de lo desproporcionado que resulta esa tarea en su contexto familiar, ni siquiera llegan a plantear tal cosa en casa, sino que asumen que ellos no pueden hacer eso y empiezan a acomodar todo su sistema cognitivo y afectivo a sus posibilidades reales en el sistema escolar: está naciendo el objeto escolar, la persona que empieza a odiar el conocimiento (escolar) y a resistirse a la enseñanza formal. ¡Qué sencillo resulta luego afirmar que los adolescentes de hoy no estudian, que si se esforzaran obtendrían los resultados que se les exige en la escuela, que los malos estudiantes no dejan que los buenos aprovechen el tiempo...!

Desde luego -hay que advertir- las cosas son más complejas; pero valgan estas pinceladas para llamar la atención sobre tanto despropósito, y, más concretamente, sobre la desvirtuación de la interesantísima idea de investigación. Hay niños y niñas (y familias) cumplidores, que "investigan" cuando se lo mandan sus profesores; pero el resultado, como es lógico, poco tiene que ver con la idea de investigación escolar, sino que se limita a un producto frío, extraño al individuo, que es una trabajo académico, un encargo que hay que realizar y entregar, para que la vida (escolar) siga y se puedan cumplir los requisitos del sistema crediticio de la escuela: la cumplimentación formal de las tareas escolares tendrá como resultado-premio el otorgamiento del correspondiente título que facilitará, en su momento, una determinada posición social (MERCHÁN, 2001).

La investigación escolar es posible. Pero ¿qué investigar?

Entonces ¿no se puede investigar en la escuela? Por supuesto que sí; y muchísimas cosas, como dije más arriba, y en todas las etapas escolares (véase, por ejemplo: GARCÍA DÍAZ y GARCÍA PÉREZ, 1989; ZABALA, 1993; GARCÍA PÉREZ, 1998; GARCÍA DÍAZ, 2001; TONUCCI, 2001). Pero como el tiempo es limitado y la escuela debe mantener una ineludible finalidad educativa, es evidente

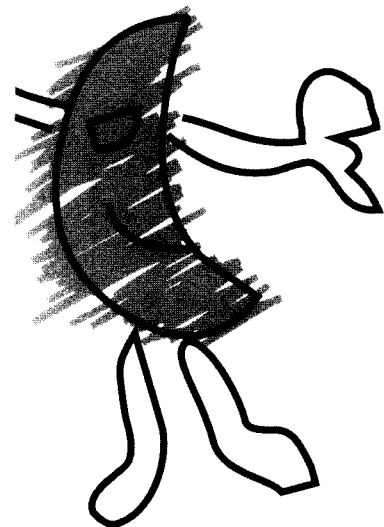
que no podemos tomarnos de forma trivial el asunto: se trataría de elegir, para investigar, aquellas cuestiones o problemas que tuvieran una gran potencialidad educativa. Y eso va a depender, sobre todo, y más allá de cualquier ordenamiento curricular, de la opción educativa que mantengamos, de nuestro compromiso como educadores y educadoras.

En todo caso, se podrían manejar -como venimos haciendo en el Proyecto IRES (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000)-, junto a este criterio básico de la relevancia educativa (dependiente, en último término, de nuestra visión del mundo, de nuestra cosmovisión), otros tres: la posibilidad de que el problema a investigar sea trabajado desde la perspectiva del conocimiento científico (y técnico, y desde otras formas de conocimiento organizado), la vinculación del mismo con la problemática social y ambiental y, desde luego, su conexión con los alumnos y alumnas aprendices (pues de nada valdría todo lo demás si nuestros alumnos no llegan a interesarse y a comprender mínimamente los problemas que se planteen para trabajar en la clase).

En efecto, ante todo deberíamos propiciar investigaciones escolares que respondan al modelo de formación que nos parezca deseable para nuestros alumnos y alumnas (MERCHÁN y GARCÍA PÉREZ, 1997). Habría que entender esa formación como desarrollo humano, que integre no sólo el desarrollo de la racionalidad, sino de la afectividad, de la sensibilidad ante los problemas de la humanidad, en definitiva, como socialización crítica. En ese sentido, tendríamos que favorecer la investigación sobre aquellos asuntos que mejor puedan contribuir a la comprensión de la realidad social, y, más concretamente, sobre aquellos problemas que dificultan el desarrollo humano, en su ineludible contexto social. Pero, claro, estos problemas pueden ser entendidos y abordados de diferente manera dependiendo de la perspectiva utilizada, que siempre será, por otra parte, una perspectiva inevitablemente "interesada". Así, desde el conocimiento cotidiano -tan determinado por el pensamiento dominante-, se suelen contemplar los problemas con una perspectiva simplificadora; y nuestros alumnos y alumnas adoptan con frecuencia esta óptica. Frente a esta visión reduccionista se nos presentan como deseables análisis más rigurosos y complejos, realizados desde diversos campos científicos, lo que nos permitiría aproximar al alumnado a conocimientos de gran interés sistematizados por la cultura. Pero, a este respecto, no podemos perder de vista que los análisis de las disciplinas científicas acerca de los problemas reales de nuestro mundo se realizan en un contexto determinado, con unos propósitos y unos códigos concretos, que suelen hallarse muy distantes de la lógica de los alumnos, quienes, por lo demás, no suelen considerar relevantes las mismas cosas que los profesores.

Por eso, como decía más arriba, resulta decisivo intentar garantizar que esos problemas, que van

"El conocimiento escolar vigente tiene una enorme capacidad para ir incorporando, fagocitando y desvirtuando las innovaciones"



"Hábilmente, al conocimiento escolar de siempre se le han añadido determinados condimentos que pretenden -sin conseguirlo- hacer más digerible el duro menú tradicional".



"Sin embargo, muchos niños, sabedores de lo desproporcionado que resulta esa tarea en su contexto familiar, ni siquiera llegan a plantear tal cosa en casa, sino que asumen que ellos no pueden hacer eso y empiezan a acomodar todo su sistema cognitivo y afectivo a sus posibilidades reales en el sistema escolar: está naciendo el objetor escolar, la persona que empieza a odiar el conocimiento (escolar) y a resistirse a la enseñanza formal"



a ser objeto de investigación escolar, lleguen a conectar con quienes tienen que abordarlos, entenderlos y actuar en relación con los mismos. Y ello afecta tanto a la formulación del conocimiento que se maneja al trabajar con dichos problemas como al proceso de construcción de ese conocimiento. En ese sentido, los problemas investigados deberían adoptar formulaciones diferentes, no sólo a lo largo de los distintos niveles educativos sino dentro de un mismo nivel e, incluso, en cada contexto, en función de la progresión del conocimiento de los alumnos y alumnas que investigan. Una consideración que los profesores y profesoras deberíamos tener siempre presente.

¿Cómo establecer, entonces, esa conexión que permita que alumnos y profesor trabajen sobre un problema compartido? Desde el supuesto, citado, de que el conocimiento —y por tanto los problemas— no tienen un planteamiento único, un único nivel de formulación, se trataría de empezar a trabajar a partir de formulaciones próximas a las vivencias y a las posibilidades de nuestros alumnos y alumnas. Pero no para quedarnos ahí —pues en muchas ocasiones el mundo en el que están inmersos esos alumnos es un mundo cognitivamente muy limitado, que, por lo demás, responde a los dictados del pensamiento dominante, como también se ha dicho— sino para "tirar" de esos primitivos planteamientos hacia formulaciones más complejas de los problemas y, por lo tanto, más relevantes, desde el punto de vista cognitivo, desde el punto de vista social y desde el punto de vista educativo. Y ésa sería, básicamente, la interesantísima tarea del desarrollo de las actividades didácticas, que permitiría al profesor ir trabajando un problema de forma compartida con sus alumnos, de manera que se pueda culminar un cierto proceso en el que se aproximen las intenciones educativas y los logros reales de aprendizaje.

Esta tarea no resulta fácil, porque los alumnos, inmersos en un contexto escolar que condiciona y orienta fuertemente su pensamiento y su acción, tienden a pensar y a comportarse conforme a determinados códigos escolares que resultan "adecuados" para sobrevivir en ese contexto. Así, por ejemplo, cuando se plantea un problema para investigar es frecuente que reaccionen queriendo dar enseguida respuesta al mismo, como si se tratase de acertar, antes que otros, la respuesta escolar correcta; o bien enfocan el proceso de investigación como la realización de un trabajo al uso, para el que se busca la ayuda necesaria —frecuentemente en casa, como arriba se describió—, a fin de que pueda ser entregado como una tarea académica pulcra y merecedora de buena calificación (aunque no se haya entendido el contenido), garantizando así la continuación de la dinámica (y el éxito) escolar.

Frente a este tipo de tendencia escolar habitual, se trataría de cambiar radicalmente la perspectiva y hacer del proceso de investigación (en definitiva, del proceso "natural" de aprendizaje) el centro de la actividad escolar, estructurando el con-

junto de dicha actividad escolar en torno a la apasionante tarea del conocimiento, conocimiento querido, conocimiento compartido, conocimiento útil, conocimiento real, es decir, relacionado con la vida de los alumnos y alumnas (RAMOS, 1999; DELVAL, 2000). ¿Es que no puede hacer esto un maestro, un profesor...?

Claro que sí. Frente a la concepción de la enseñanza como una dura tarea vinculada al sentido del deber y a la culpa (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2002), hay que volver a reivindicar una enseñanza concebida como gusto por el conocimiento. Frente a la "cultura del esfuerzo", que parece quererse desempolvacar nuevamente, hay que seguir defendiendo una cultura del deseo y del gusto por el conocimiento (DELVAL, 2002), con profundas raíces en las pedagogías progresistas. Un planteamiento que entronca, por lo demás, con un principio básico para un enfoque crítico de la enseñanza: "la educación del deseo". Desde esta perspectiva tendríamos que convencer a nuestros alumnos (y a nuestros colegas profesores) de que es posible otra sociedad, otro mundo diferente, ayudándoles a rechazar esa especie de representación social oficial que nos presenta una única realidad posible. A veces los alumnos y los profesores están bloqueados y no saben siquiera "desear" eso, pues el dominio del pensamiento único llega a secar las fuentes del deseo. Sin embargo, tenemos que aprender a desear de otra manera, movilizándolo componentes profundos que se hallan en nuestra propia naturaleza de seres humanos, lo que constituye un auténtico programa contrahegemónico en el contexto escolar habitual (CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

Esta perspectiva se apoya, pues, en la creencia de que es posible la búsqueda de valores alternativos. No se trataría, en consecuencia, de socializar a los alumnos en los valores que nuestra sociedad considera valiosos, sino de repensar desde una perspectiva de educación deseable cuáles han de ser esos valores y cuál su ubicación y consideración en nuestra sociedad, sin perder, por tanto, de vista, que en el seno de la sociedad conviven valores hegemónicos y valores alternativos. Desde esta óptica la investigación escolar por parte de nuestros alumnos y alumnas de problemas sociales y ambientales relevantes cobra pleno sentido al vincularse a la búsqueda de una alternativa social deseable. Se funden así conocimiento y acción, reflexión teórica y compromiso social.

Teniendo en cuenta los supuestos, criterios y orientaciones anteriores, podríamos, como profesores y profesoras, plasmar nuestras intenciones educativas en proyectos concretos y contextualizados. Quizás no tenga sentido, por consiguiente, bajar aquí al análisis de ejemplos y casos concretos. En todo caso, a modo de sugerencias generales (MERCHÁN y GARCÍA PÉREZ, 1997; GARCÍA PÉREZ, 1998), diríamos que en Primaria podrían trabajarse, sobre todo, problemas directamente vinculados a la experiencia de los alumnos y alumnas, con planteamientos iniciales de identificación y des-

cripción y atendiendo en los análisis a no muchos elementos, sin olvidar, en cualquier caso, la implicación y toma de postura respecto a cuestiones que les resulten suficientemente conocidas. Así, por ejemplo, problemas relacionados con las diferencias y desigualdades en contextos sociales próximos (conocemos a ricos y pobres: la desigualdad existe...); problemas relacionados con la existencia de intereses contrapuestos entre personas o grupos del mundo experiencial de los alumnos; problemas relacionados con costumbres y comportamientos consumistas habituales en nuestra sociedad; problemas relativos al deterioro de áreas naturales conocidas por los alumnos o a la responsabilidad de la protección de recursos como el agua...

Manteniendo el criterio de gradualidad en la formulación de los problemas, parece aconsejable que en la Secundaria las cuestiones investigadas mantengan una perspectiva de sistematización y de ampliación de escala (espacial y temporal), dando cada vez más cabida al análisis de interacciones y de procesos, así como a perspectivas valorativas de carácter más complejo. Así, por ejemplo, podría hacerse con la amplísima gama de problemas socio-ambientales derivados del análisis de las relaciones humanidad-medio y sus implicaciones: situación de dependencia económica de algunos territorios, marginación o exclusión de determinadas culturas, conflictividad en el uso de los recursos en sociedades con distinto tipo de desarrollo...

La investigación escolar en la práctica de aula

Pese a lo dicho y pese a la perspectiva optimista asumida, trabajar mediante investigación escolar no es fácil, pues supone —como más arriba se ha insinuado— ir contra la corriente dominante, adoptar, si somos coherentes (al establecer nuestras intenciones educativas, al seleccionar las problemáticas de trabajo, al definir un proyecto concreto...), una actitud inevitablemente contrahegemónica en un contexto que puede llegar a ser hostil y en el que las dificultades nos pueden salir al paso continuamente. A este respecto, no podemos olvidar que ese mismo contexto nos va a estar mostrando, también, resquicios y posibilidades para actuar de una forma alternativa. Y en ese permanente juego dialéctico se va a desarrollar nuestra actividad profesional habitual. Por ello, deberíamos adoptar una perspectiva de análisis más compleja, que nos permita entender y orientar una actuación sujeta al juego de las contradicciones.

Desde esa perspectiva, hemos de aprender, ante todo, a analizar las dificultades en nuestra práctica docente sin simplificaciones ni reduccionismos, intentando delimitar cuáles son realmente los problemas profesionales que vale la pena contemplar, asumir, trabajar... y cuáles son falsos problemas, cuyo planteamiento no tiene sentido, porque nos llevan a callejones sin salida. Esta perspectiva más compleja de análisis nos va a permitir llevar también la investigación —en este caso la investigación pro-

"Hay niños y niñas que "investigan" cuando se lo mandan sus profesores; pero el resultado, como es lógico, poco tiene que ver con la idea de investigación escolar, sino que se limita a un producto frío, extraño al individuo, que es un trabajo académico, un encargo que hay que realizar y entregar, para que la vida (escolar) siga y se puedan cumplir los requisitos del sistema crediticio de la escuela"

fesional, como docentes- a la práctica de aula, superando esas dificultades —muchas de ellas verdaderas trampas— que se nos vayan interponiendo en el camino.

Voy a referirme, brevemente, a algunos de esos falsos problemas que bloquean nuestros esfuerzos innovadores, intentando replantearlos en términos más productivos para el cambio educativo. Al abordar estos ejemplos, lejos de cualquier planteamiento exhaustivo, pretendo únicamente llevar —a modo de iniciación— la reflexión profesional acerca de la investigación escolar al interior del aula, al terreno en el que diariamente se libra la lucha entre lo posible y lo deseable.

¿Espontaneidad o planificación?

Con frecuencia, cuando se conocen y analizan experiencias de aula basadas en la investigación escolar, la primera sensación que se desprende es la de que el maestro o la maestra actúa al hilo de las situaciones que se van planteando en el aula, adaptándose a lo que va surgiendo, con mucha espontaneidad. De alguna forma, esa especie de espontaneidad se presenta como componente indispensable de cualquier investigación que pretenda conectar con los intereses de los alumnos y alumnas. Pero ¿ocurren las cosas así?, ¿realmente no hay nada preparado de antemano?, ¿no se podría compatibilizar esa supuesta espontaneidad con cierta planificación?...

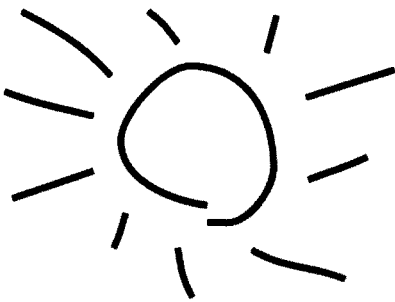
Un análisis simplificador nos puede llevar a la

dicotomía de considerar que una investigación escolar es inevitablemente espontaneísta frente a una enseñanza más convencional, que sería sistemática y planificada por el profesor. Incluso, muchos profesores y profesoras innovadores así parecen entenderlo al vincular estrechamente su metodología de investigación a unos supuestos intereses espontáneos de los niños y al considerar que esa manera de trabajar está reñida con cualquier planificación curricular. No es ahora el momento de insistir en las diferencias entre el trabajo basado en el mero descubrimiento espontáneo y la investigación escolar propiamente dicha (véase, por ejemplo: DEL CARMEN, 1988; GARCÍA DÍAZ y GARCÍA PÉREZ, 1989; CAÑAL, 1998; GARCÍA RODRÍGUEZ y CAÑAL, 1998), pero se pueden hacer algunas precisiones.

Los profesores que parecen conformarse con tener en cuenta los intereses (y, lo que es más, los intereses visibles o más superficiales) de los alumnos suelen terminar por dar un enfoque de motivación externa a su enseñanza, sin llegar a contemplar, con todas sus consecuencias, las concepciones de dichos alumnos y sesgando así el planteamiento didáctico hacia el campo del cómo enseñar en detrimento del qué enseñar. A este respecto, conviene distinguir —sin dejar de relacionarlos— las "ideas o concepciones" de los alumnos de sus "intereses". En efecto, para que un aprendizaje tenga significado y sentido no cabe duda de que tiene que estar relacionado con el mundo de los alumnos, es decir ha de ser interesante para los mismos —un principio clave de toda la tradición pedagógica de la escuela activa—; pero, por ejemplo, eso no implicaría trabajar simplemente aquello que "les guste" a los alumnos en un momento dado, pues así estaríamos reduciendo, irresponsablemente (como enseñantes), las posibilidades de que aborden otros problemas verdaderamente relevantes para ellos, aunque ahora no lo consideren así (GARCÍA PÉREZ, 2001). A este respecto, habría que manejar más bien una

"Ante todo deberíamos propiciar investigaciones escolares que respondan a un modelo de formación que promueva el desarrollo humano, que integre no sólo el desarrollo de la racionalidad, sino de la afectividad, de la sensibilidad ante los problemas de la humanidad, en definitiva, como socialización crítica"

"Frente a la concepción de la enseñanza como una dura tarea vinculada al sentido del deber y a la culpa, hay que volver a reivindicar una enseñanza concebida como gusto por el conocimiento."



"La investigación escolar centrada en la resolución de problemas sociales y ambientales relevantes cobra pleno sentido al vincularse a la búsqueda de una alternativa social deseable"

idea de "intereses" como "campo de motivación ampliable" (GARCÍA DÍAZ y GARCÍA PÉREZ, 1989), y ampliable, precisamente, en relación con las ideas o concepciones que esos alumnos tengan al respecto.

Ello nos lleva a la necesidad de contemplar las cuestiones de qué enseñar (en definitiva, el diseño del conocimiento escolar) vinculadas a las cuestiones del cómo enseñar (en definitiva, el proceso de construcción escolar de ese conocimiento). Y en esta perspectiva se halla inevitablemente presente la planificación del docente, una planificación que en ningún momento pierde de vista el propósito final de la actividad educativa y que, por tanto, se conjuga con la atención a las ideas e intereses de los aprendices, en un continuo juego de equilibrio que se va regulando a través de la práctica profesional.

¿Iniciativa de los alumnos y alumnas o iniciativa del docente?

La aparente dicotomía espontaneidad/planificación reaparece, de otra forma, cuando se plantea si en la investigación escolar han de llevar la iniciativa los alumnos y alumnas o el profesor (o profesora). De hecho, muchas experiencias en las que el profesor toma la iniciativa del planteamiento de investigación suelen ser consideradas como demasiado dirigidas, con el consiguiente riesgo de alejamiento con respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sin negar que esto se dé en bastantes ocasiones, tendríamos que preguntarnos: ¿para que haya investigación escolar tienen que plantear las cuestiones los alumnos?, ¿puede haber investigación por iniciativa del profesor?, ¿una actividad dirigida puede ser considerada como investigación?...

Estamos, en efecto, ante otra dicotomía aparente, que, analizada desde una perspectiva más compleja, no tiene por qué ser tal. Esta dicotomía, por otra parte, es lógico que aparezca, dado que el autoritarismo y el dirigismo han sido rasgos caracterizadores de la enseñanza tradicional, frente a la cual la enseñanza alternativa (bajo muy diversas modalidades) se ha presentado habitualmente como liberadora y activa, entendiéndose, en principio, por actividad la del alumno, por contraposición a su pasividad en la educación convencional. Tampoco parece pertinente entrar ahora en la disquisición de lo que podemos entender por "enseñanza activa" ni en el elemental recordatorio del necesario carácter interno de la actividad de aprendizaje. Baste con poner el foco de la pregunta en otro sitio: ¿qué sería lo distintivo, lo peculiar de la investigación escolar?

A ello tendríamos que responder, ante todo, que no lo es el hecho de que la investigación se plantee por parte del profesor o del alumno. Lo decisivo sería que el problema objeto de investigación llegase a ser asumido como tal por quienes deben ser protagonistas centrales de la investigación: los alumnos y alumnas del aula; la forma de conseguir esa asunción dependerá, precisamente, de la actuación profesional del profesor o profesora,

que, al fin y al cabo, coordina la actividad de la clase y estimula el desarrollo de todo el proceso. Y eso es lo que no habría que perder de vista: que la investigación es un proceso de construcción conjunta del conocimiento y que, por consiguiente, el problema también ha de mantenerse como tal a lo largo de dicho proceso, adoptando formulaciones sucesivas, que puedan ser abordadas desde los planteamientos de los alumnos pero que vayan, asimismo, siendo trabajadas con la aportación de nuevas informaciones "previstas" por el profesor.

Desde esta perspectiva, en el desarrollo, siempre vivo y en equilibrio inestable, del proceso de enseñanza y de aprendizaje no pueden verse como contrapuestas las iniciativas de los alumnos y las del profesor, como no lo son, tampoco, la espontaneidad (con toda su riqueza y con su riesgo de dispersión) y la planificación (con todo su carácter sistemático y con su riesgo de distanciamiento del alumno).

¿Tener en cuenta los contenidos del currículum o prescindir de ellos?

También es frecuente que, de una manera apresurada – y por lo general injusta – se considere que las experiencias denominadas de investigación escolar poco menos que se centran en asuntos "motivadores" pero que no tienen mucho que ver con los contenidos básicos del currículum. Esta apreciación, sin duda interesada, suele proceder de posiciones tradicionales que mantienen una concepción rígida de los contenidos curriculares y una consideración reduccionista de lo que es el currículum, sin vincularlo con el contexto social en que se desarrolla la enseñanza y, por tanto, sin tener presentes algunas de las finalidades básicas que el propio currículum contempla. Pero ¿es esto realmente así?, ¿no se trabaja en las experiencias de investigación escolar ningún tipo de contenido curricular?, ¿no se podría llegar a articular un currículum en torno a grandes problemas como objetos de investigación escolar?...

Quizás haya que reconocer que la confusión entre espontaneísmo e investigación escolar puede haber dado lugar a la valoración negativa que se acaba de exponer. Pero, por lo general, cuando se emiten, sin mayor reflexión, este tipo de opiniones, más allá de la preocupación o no por el currículum vigente, se está realizando una descalificación global de las experiencias innovadoras, es decir, de una enseñanza que sitúa en primer plano las grandes finalidades educativas (sobre todo, la educación para la vida) y pone al servicio de las mismas el conjunto de los contenidos curriculares. Así, desde una análisis reduccionista, se viene a considerar que los contenidos curriculares prescritos sólo pueden desarrollarse mediante una determinada forma de organización (estructurados en disciplinas o agrupamientos similares, troceados en temas que se vienen a denominar unidades didácticas, con un orden inmutable, con un tipo de lógica lineal y poco recurrente, etc., etc.), haciendo, de esta manera, insepa-

rables el contenido y su presentación escolar.

Pero, lógicamente, esto no tiene por qué ser así. Cualquiera que haya realizado alguna experiencia de investigación escolar y que haya reflexionado sobre la misma, habrá comprobado la enorme cantidad (y calidad) de contenidos que se llega a manejar durante el proceso de investigación, si de verdad es un proceso interactivo, mínimamente sistemático y con participación tanto de los alumnos como del profesor. Bien es verdad que esos contenidos pueden no ser los previstos en principio por la programación que el profesor o profesora haya realizado. Pero si disponemos de una programación verdaderamente flexible (que no confunda lo principal con lo secundario ni el contenido básico con la forma de presentación) no tiene por qué existir problema alguno, pues iremos reajustando las previsiones en el mapa general de nuestra planificación, que hay que suponer realizado no con una lógica lineal sino teniendo en cuenta múltiples conexiones e interacciones entre grandes núcleos de contenidos y grandes conjuntos de problemas. ¿Qué mejor organización curricular de un proyecto que el tratamiento investigativo de una selección de problemas socioambientales relevantes en torno a los que el profesor consigue ir estructurando —"arracimando", podríamos decir— los contenidos básicos del currículum?

Así, se puede decir que el aprovechamiento curricular de las experiencias de investigación escolar guarda una estrecha relación con una concepción, también flexible y basada en la investigación, del trabajo profesional docente. Es, en definitiva, la idea de investigación la que se convierte en un principio didáctico de gran potencialidad para el alumnado y para el profesorado, un principio que puede constituir un firme apoyo para los valiosos intentos cotidianos de transformar la educación.

REFERENCIAS

- CAÑAL, P. (1998): El origen de la investigación escolar: una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. En TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. (Eds.): *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp.:15-60.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *CON-CIENCIA SOCIAL*, 3, 70-97.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. y MAINER, J. (1999): Encrucijadas y paradojas de los cambios educativos. Archipiélago. *CUADERNOS DE CRÍTICA DE LA CULTURA*, 38, 21-29.
- DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DELVAL, J. (2002): *Cómo hay que hacer una reforma educativa*. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 313, 86-90.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2001): De los problemas científicos a los problemas socioambientales (y vuelta). *ALAMBIQUE. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 29, 25-33.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Diada (6ª ed. 2000).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1998): ¿Qué y cómo investigar? En TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. (Eds.): *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp.:79-102.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001): Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En PROYECTO GEA-CLÍO y SOUTO, X. M. (Comp.): *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia, L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, págs. 156-170.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000): El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *BIBLIO 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 págs. (<http://www.ub.es/geocrit/sn-205.htm>).
- GARCÍA RODRÍGUEZ, J.J. y CAÑAL, P. (1995): ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 25, 5-16.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2002): Ley de Calidad. Culpar sólo al alumnado del fracaso escolar y a sus familias. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 313, 79-85.
- MERCHÁN, F.J. (2001): La cuestión del conocimiento escolar desde la perspectiva crítica. El caso de la Historia y las Ciencias Sociales. En POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (Eds.): *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp.:95-112.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1997): El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 61, 9-12.
- POZUELOS, F.J. (2001): La investigación escolar: Una alternativa para innovar en el aula. En POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G.: *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp.:113-151.
- RAMOS, J. (1999): Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir... para aprender. O de cómo una clase se convirtió en una comunidad de recreación cultural. *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 38, 44-64.
- TONUCCI, F. (2001): ¿Cómo introducir la investigación escolar? *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 43, 39-50.
- ZABALA, A. (1993): Los ámbitos de investigación en la Educación Infantil y el enfoque globalizador. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 11, 15-18.

"Trabajar mediante investigación escolar no es fácil, pues supone ir contra corriente, adoptar, si somos coherentes, una actitud contrahegemónica en un contexto que puede llegar a ser hostil y en el que las dificultades nos pueden salir al paso continuamente"



"Es fundamental que el problema sea asumido como tal por quienes deben ser protagonistas centrales de la investigación, y en esto resulta básico el papel a desempeñar por el docente como coordinador del proceso"