

Cuaderno de Investigación en la Educación, número 2, octubre 1990
Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación, Río Piedras
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

HACIA LA REFORMA EDUCATIVA: ANÁLISIS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL DISTRITO DE SAN JUAN II

Jorge L. Cruz Velázquez
María del Carmen Currás
William Padín Zamot
Carmen A. Rodríguez
Ileana Quintero Rivera

Ignacio Martín Baró (1987) señala en su artículo **El latino indolente: Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano**: "Para que las mayorías latinoamericanas puedan eliminar su fatalismo no sólo hace falta que modifiquen sus creencias sobre el carácter del mundo y de la vida, sino que tengan una experiencia real de modificación de su mundo y determinación de su propio futuro. Se trata de un proceso dialéctico en el que el cambio de las condiciones sociales y el cambio de las actitudes personales se posibilitan mutuamente." Sirvan estas palabras como punto de partida para este análisis que recoge de un modo sucinto el proceso de tres años de una tarea colectiva e integradora de un equipo de profesores con el quehacer escolar de 20 estudiantes del séptimo grado de la Escuela Manuel de Elzaburu.

Ubicación

El Proyecto Centro de Recursos de la Escuela Manuel de Elzaburu del Distrito Escolar San Juan II se inició el primer semestre del año académico 87-88 con un grupo de 20 estudiantes del séptimo grado. Este Proyecto forma parte del Seminario Colaborativo UPR- DIP en el que profesores de varias unidades académicas del sistema universitario colaboran con escuelas públicas en proyectos de experimentación e innovación educativa. El Distrito San Juan II que comprende Barrio Obrero, Lloréns Torres y el sector Cantera, merece atención especial porque tiene un 97% de la población bajo el nivel de pobreza y el por ciento más alto de bajas escolares (Quintero, 1987).

Propósitos

Este artículo examina la intrahistoria de la labor en el Centro de Recursos. Nuestro compromiso fundamental se dirige al mejoramiento de unas prácticas educativas que se formulan a partir de la operacionalidad del principio normativo de la PERTINENCIA postulado en la reforma curricular del Departamento de Instrucción Pública (1987) pero desgastado en la retórica de documentos institucionales. Hemos emprendido este análisis de unas prácticas, condiciones y conocimientos que nos permitieran vivir desde adentro los efectos e implicaciones de un discurso pedagógico distinto al tradicional. Nos propusimos enfocar nuestro trabajo a partir del rescate oral de la tradición, el conocimiento de la propia historia del sector, sus valores, sus modelos, sus

necesidades y la conciencia de su propio lenguaje, según desglosaremos en el transcurso de esta exposición.

Metodología

Nuestro colectivo de trabajo no se coloca desde la perspectiva del que realiza una investigación rigurosamente cuantitativa, sino del que participa en la gestación continua de un proyecto. En él confluyen largas horas de discusión crítica, planificación, fundamentación teórico-científica, observaciones directas, focalización progresiva de las prácticas que se fueron dando, improvisación crítica, entrevistas y conversaciones grupales e individuales con los estudiantes, y sobre todo, el compartir directamente con ellos.

La preparación y planificación de este proyecto colectivo se fue gestando y modificando sobre la marcha, entre nosotros mismos, producto de lecturas y sesiones de análisis compartidos, además de algunos talleres que nos proveyó el Seminario Colaborativo. Se trata de un marco teórico concurrente y paralelo con la experiencia, producto de las inquietudes, necesidades, preguntas y debilidades que fuimos identificando.

Nos hemos acercado a la realidad del salón de clases a través del método etnográfico o investigación cualitativa porque nos permite un análisis más detallado de la situación educativa. El proceso no es únicamente descriptivo, sino de comprensión e interpretación revisada y compartida con los participantes. Cada vez más se acrecienta las corrientes que plantean la necesidad de que sean los propios maestros quienes investiguen, exploren y analicen en conjunto con sus compañeros los procesos de su práctica en el salón de clases (Evans, Claryce et al., 1981). Se busca así cerrar la brecha entre la teoría y lo que efectivamente ocurre en la práctica (Colectivo Centro de Recursos, 1988). Finalmente, se genera la necesidad de cambios y el desarrollo de ideas innovadoras y creativas cuando es el maestro quien tiene el poder de accionar sobre las condiciones de su propia práctica.

Por ello, no nos comportamos como científicos sociales dentro de un proceso metodológico preestablecido, sino como maestros que desde la práctica y el autoanálisis promovemos la reconceptualización de varias alternativas al proceso educativo actual en el caso de un determinado tipo de estudiantes. Ello nos confrontó en el proceso con un nuevo lenguaje, con la necesidad de replanteamientos continuos de orden metodológico, epistemológico y ético. Este replanteamiento probablemente no sea nuevo, por sus matices freirianos y piagetanos. No obstante, lo será para todo aquél que se inicia en esta empresa de problematización, tan nueva como lo fue para estos pensadores en su tiempo y espacio.

Participantes

Hemos trabajado en el colectivo los profesores Carmen A. Rodríguez (arte), Jorge L. Cruz (español), Ileana Quintero (geografía), William Padín (teatro), María del C. Currás (español) y además la profesora Diana Rivera, quien laboró en artes del lenguaje y educación especial durante el primer año, como coordinadora de las experiencias de estudio y trabajo a nivel del Seminario Colaborativo durante el segundo año y en la fase de evaluación en el último año.

Durante el primer año contamos con la colaboración de las estudiantes-maestras Maritere Brignoni, Griselle Cruz y Noemí Pastrana, del curso de Práctica Docente en el área de español de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

Los criterios de selección de los veinte estudiantes de la escuela fueron:

1. que pertenecieran al Capítulo I, programa de fondos federales que ofrece ayuda remediadora a estudiantes con rezago académico;
2. que cursaran el séptimo grado;
3. que mostraran interés en teatro y arte.

Duración

El Proyecto se concibió para un período de tres años que cubriera del séptimo al noveno grado, desde septiembre de 1987 hasta el año académico 89-90. Las reuniones se llevaron a cabo los jueves en periodos de tres horas consecutivas. Durante dos semestres contamos con la ayuda de unas horas adicionales que proveyeron las estudiantes-maestras de Práctica Docente del área de español. A tono con el propósito de este trabajo clasificamos cada periodo semestral de contacto con los estudiantes como acomodación, exploración, primeros logros, inicios de relevo y fase de asesoría. Pasamos a un análisis de descripción general de cada período.

Periodo de acomodación - segundo semestre 87-88

Durante este periodo, nuestro colectivo entendía la necesidad de acercarse a estos estudiantes desde una perspectiva no tradicional, pues fue dentro de los marcos tradicionales de enseñanza que habían quedado "rezagados", adjetivo con el que se les suele categorizar. Partimos de la premisa de que el pensamiento es una interacción entre el individuo y su situación social. Por tal motivo, para explorar y conceptualizar significativamente con estos estudiantes era imperativo recurrir a las mismas fuentes de su realidad social de donde se nutren sus esquemas y visión de mundo, así como abordar métodos de trabajo que les permitieran aflorar otras dimensiones de su inteligencia (Gardner, 1985). Por ello, iniciamos esta etapa con los siguientes objetivos:

1. desarrollar las destrezas de artes de lenguaje a través de una integración de las artes plásticas y teatrales, en un proyecto de historia oral basado en la música popular del sector y sus exponentes;
2. desarrollar materiales curriculares para uso en los cursos de artes del lenguaje e historia, basados en las experiencias de los estudiantes y en la historia de la comunidad;
3. reflexionar sobre las prácticas y estrategias que se usan con los estudiantes de Capítulo I.

Necesitábamos un tema de pertinencia de como que se vincularan la escuela y la comunidad. La figura de Ismael Rivera propiciaría este encuentro a través de la historia oral y la música popular del sector de Cantera. Teóricamente, todo estaba organizado con el hilo sostenedor adecuado y con los marcos conceptuales que proveyó nuestra planificación continua. Se inició el proceso de la lectura y discusión oral de artículos de periódico sobre el tema y se fueron desarrollando las destrezas básicas de la comprensión.

Estas tareas se complementaban con la participación de las artes plásticas, que comenzó los bocetos para la creación de un mural que recogiera estas ideas temáticas. Luego de esbozar varias alternativas, se realizó un mural sobre papel. En teatro se realizaron actividades de calentamiento con la idea de que los estudiantes redescubrieran su cuerpo y su voz como medio de expresión artística.

En esta fase inicial todo se supeditaba a la lectura y la escritura, con el propósito de explorar la noción que tenían los estudiantes de su propio ambiente. Por ello, arte y teatro sólo podían encontrar su definición en la medida en que lectura y escritura facilitaban la recopilación del material. Por otra parte, la inclusión de arte y teatro sirvió, en varias ocasiones, como vehículo para minimizar la apariencia de rigidez que supone trabajar con artes del lenguaje. La integración agilizaba las áreas y despertaba mayor interés y creatividad. Esta observación del colectivo será decisiva más tarde para definir la importancia del teatro y el arte el próximo semestre. Ese primer semestre fue de timidez y hermetismo en ellos, aún cuando se comprobó la hipótesis inicial de que los estudiantes tienen la capacidad de aprender y que generan un rico caudal conceptual que les ofrece el diario vivir en su comunidad. Nuestras energías se concentraban en estimular su imaginación a través del teatro y de discusiones dirigidas para recoger ideas e información, pues era vital que revalorizaban el material que surgía de ellos mismos.

No obstante, iniciarnos con materiales curriculares y estrategias distintas a las de los marcos tradicionales del Departamento de Instrucción Pública y con las que los estudiantes no están acostumbrados fue uno de los primeros elementos de problematización. Hubo que superar la idea de proyectarnos como un grupo de extraños. Se modelaron estilos más flexibles que nos proyectaran a tono con los cambios que queríamos lograr y que presentaran un ambiente propicio. Se trabajó en equipo armoniosamente, sin la disciplina y el control de su salón regular, permitiendo "errores" a nivel de escritura y lectura. Reordenamos las sillas para discusiones grupales y cuando había que tirarse al piso, se hacía. La transición para lograr el funcionamiento en estos términos fue lenta, requirió muchas conversaciones con el grupo, controlar nuestros propios impulsos de recurrir a la autoridad en situaciones extremas, utilizar el sistema de apoyo moral entre nosotros mismos e incluso llegar a manifestarle a los estudiantes nuestro sentir.

Fue difícil que ellos produjeran algo significativo dentro de un clima de relajamiento que permitiera un flujo libre de ideas. Los estudiantes se limitaban a observarnos, su participación seguía dentro de los parámetros de lo tradicional. Modificar estos elementos periféricos de imagen fue fundamental. Tuvimos que reorientar hacia procesos de exploración y acomodo con la estructura y vivencia de la escuela.

La dificultad de los estudiantes para insertarse en un esquema escolar nuevo, de menos estructura y mayor confianza, colaboración y participación, obligaba a atemperarnos con sus estilos de trabajo como transición a los procesos más democratizadores y activos que buscábamos implantar. Nos movimos entre métodos que les fueran familiares y los nuevos que ofrecíamos. Así, encarrilamos el trabajo hacia el estudio de la historia oral a través de la vida de Ismael Rivera. No obstante, comprobamos que insistir en el tema no constituía un estímulo que surgiera de ellos. Estábamos repitiendo lo que hace la misma escuela, imponiendo un currículo ya preconcebido. Los estudiantes manifestaron su cansancio, pues aún cuando el tema parecía revestirse de pertinencia por tratarse de una figura de la misma comunidad, no lo era para ellos. A menudo los procesos quedaban interferidos por la apatía, el cansancio y la extrañeza de ellos en relación con los contenidos curriculares y con nuestros estilos de trabajo. Los planes se trastocaban en varias ocasiones para exigirnos cambios de última hora, en un desafío continuo de la creatividad y el análisis en la improvisación creadora a partir de la conceptualización de propósitos. El análisis y replanteamiento de la práctica

se tornó fundamental en todo momento. En ocasiones nos producía desconcierto y preocupación armonizar la ingente tarea de presentarles nuevos repertorios de conducta acompañados del mejoramiento de unas destrezas académicas, responsabilidades de orden mayor para el poco tiempo de que disponíamos.

No se trataba de orientarnos hacia el contenido del currículo y simplemente producir información, sino hacer que afloraran sus gustos, sus intereses particulares, su lenguaje. De este modo nos acercamos más a su mundo cuando les pedimos que inventaran una historia que posteriormente sirvió de médula para todos los procesos de cambio que se dieron más tarde, por sus posibilidades integradoras con el arte y el teatro. Se trató de varias historias que hicieron vislumbrar la conjunción de destrezas de autocontrol, participación y conciencia del entorno social. Ellos las protagonizaron, las leyeron y ampliaron en un proceso de varios días. Se desembocó en trabajos en el que tanto las artes plásticas como el teatro ofrecían una movilidad e interés de mayor duración que la lectura y escritura. Los ejercicios iniciales de movimiento corporal en teatro, como la libertad expresiva que permite el arte, fueron elementos decisivos, que nos llevaron a planificar el segundo semestre en torno a las artes plásticas y teatrales.

Periodo de exploración - Primer semestre 1988-89

En este periodo comenzamos una exploración del grupo en sus destrezas académicas y motoras, aunque acercándonos desde la perspectiva de sus actitudes. El semestre anterior propició la fase de acomodación y ajuste como extraños. Ahora nos orientábamos a explorar y desarrollar la experiencia artesanal con técnicas de construcción de máscaras en artes plásticas y de títeres en teatro. El interés de los estudiantes surgió a raíz de una visita al artesano ponceño Miguel Caraballo para fines del semestre anterior. La integración del arte y el teatro pasó a primer plano, con un énfasis mayor en el aspecto artesanal. De la experiencia del semestre anterior entendimos que estas disciplinas ampliarían las posibilidades de las destrezas orales, por razón de ofrecer otros contextos de trabajo en que los estudiantes integraran destrezas lingüísticas, de solución de problemas, y a la vez asumir roles de participación, compartir problemas y soluciones, usar otros sistemas de codificación como gestos, movimiento corporal, color, forma, entre otros.

Se presentó una demostración sobre el arte de hacer máscaras y títeres para recalcar la idea de economía en el uso de materiales desechables. Los estudiantes fueron discriminando formas, posibilidades y perspectivas económicas en el uso de la materia prima. Esta etapa del trabajo en arte fue lenta. Los estudiantes todavía demostraban dificultad en cuanto a la disciplina que requiere el trabajo, no llevaban a cabo la recolección de materiales que se les pedían y aún respondían a patrones tradicionales de trabajo. No olvidemos que el mismo sistema les ha desprovisto de un poder decisonal verdadero que les permita actuar y transformar muchas de las actividades que realizan. Cuando se les homogeniza dentro de los llamados grupos de Capítulo I, se perpetúa el problema.

Frente a tales situaciones, volvimos a ofrecerles la opción de continuar o no con la tarea comenzada. Aquellos que decidieron continuar con las máscaras perseveraron hasta traducir su esfuerzo en mejor actitud y disciplina, superando los niveles de participación en todas sus expectativas. A partir de estos momentos, se sientan las bases para una labor de mayor calidad y disciplina que se evidenciará un semestre más tarde cuando realicen el trabajo con los grabados.

En teatro se aprovechan los títeres construidos por los estudiantes para desarrollar destrezas de integración, como lectura teatralizada, improvisaciones, articulación y modulación como aspectos a corregir en la dicción. Esta confección de títeres sirve como mediadora entre ellos y el personaje creado, sin colocarlos en la posición de enfrentar al público y permitiéndoles vencer su timidez y silencio paulatinamente. Aunque los logros en teatro se miden en base del montaje final este no es nuestro caso, porque el objetivo principal no consiste en memorizar unos parlamentos, sino en relacionarse con las artes teatrales como vehículo de expresión variada y como objeto de trabajo artesanal, tanto dentro como fuera de la escuela. Los estudiantes se iniciaron de esa forma en la apreciación crítica de la obra, mostrando gran capacidad para el análisis y uso apropiado del vocabulario teatral básico. La calidad de las improvisaciones durante ese periodo fue evidentemente mayor, por su duración, coherencia y complejidad. Ya se había superado aquella fase de mutismo, falta de imaginación y temor de abordar algunos asuntos. Varios estudiantes descubrieron su poder decisonal para seleccionar entre continuar el trabajo con arte o con teatro. La lectura y la escritura se insertaron de un modo más incidental, por vía de estas otras manifestaciones. Se realizaban ejercicios de escritura en que se anotaban los procesos aplicados en el arte y el teatro. Hubo breves lecturas teatralizadas de corte jocoso, que sirvieron de pie forzado para otras improvisaciones. Se sentaron las bases para definir otros estilos de trabajo y orientarnos hacia el fortalecimiento de la autoestima grupal e individual que nos ocupó el semestre anterior. No se descuidaron las destrezas académicas. El grupo había generado unas actitudes positivas que comenzaban a ser perceptibles por sus maestros regulares.

Durante este semestre ya era conocido el Grupo de los 20 en la escuela, provocando que se integraran otros estudiantes. La presencia de estos jóvenes y su influencia es indicativa de la importancia de los grupos heterogéneos porque le insufló nuevos elementos de dinamismo grupal, que se evidenciarían con una mayor motivación, diversificación en los talentos que cada uno podía ofrecer y mayor solidaridad en la convivencia escolar.

Periodo de primeros logros –segundo semestre 1988-89

Durante este periodo predominaron actividades grupales, lo que generó mayor participación, distribución de tareas y menos carga en el individuo. Posiblemente este haya sido el mayor logro como vehículo de desarrollo de la autoestima grupal e individual, así como meta para trazarnos el camino a seguir durante los próximos semestres.

En la fase teatral se continuaron las improvisaciones, que siempre probaron ser efectivas porque permiten la expresión espontánea, la exploración y apertura sin que exista el miedo a equivocarse. La complejidad de su mundo social afloraba con asuntos como el problema del alcohol, los roles estereotipados de hombre-mujer, las drogas, robos. En discusiones posteriores surgían los posibles caminos de solución a los problemas que ellos presentaban: la comunicación, la ayuda de los amigos, la escuela o la iglesia.

En arte se dedicaron al grabado en linóleo, que aun cuando requiere, como la escritura, de una disciplina sedentaria, a producido resultados muy interesantes al permitir que los estudiantes lustren las escenas de varias de las experiencias que hemos tenido. Al comprender la dimensión artística del grabado desde la prueba inicial hasta su fase de refinamiento y la importancia de la multiplicidad de sus imagines, el proceso se

hizo tan significativo como el producto. Esta actitud de trabajo fue un indicador importante en ese proceso de cambio de unos estilos de trabajo en que se inician destrezas como trazarse metas, buscar soluciones a problemas y compartirlas, reconocer valores positivos en las actividades y en los mismos compañeros, así como la identificación de cada sub-grupo con un área de trabajo en el Centro de Recursos, indicios todos de una mayor cohesión del grupo y de cierto grado de autonomía.

Nos parece que a partir de esos momentos se comenzó la etapa en que los estudiantes han visto la dimensión humanizadora del proceso que fueron viviendo con nosotros en tan corto tiempo. La toma de decisiones no se centró en el maestro, sino en el estudiante también. Su participación durante esta fase fue mayor y más reflexiva por haber tenido mayor poder decisonal incluso en el plan de trabajo semestral. A partir de ese momento, los estudiantes asumieron el liderazgo y prescindieron cada vez más de nuestra intervención. Este periodo y estos indicadores fueron umbral de unos logros que se perfilaban ya como proyecciones de esas propuestas que vienen procedentes de ellos mismos.

Período de relevo – primer semestre 1989-90

Ese semestre dedicamos nuestros esfuerzos mayores a diseñar y producir el libro que recogería la historia del Club de los 20. Contábamos con textos, fotografías y otros gráficos ilustrativos. La realización de este texto como objetivo central del colectivo de maestros y estudiantes es un trabajo conjunto llevó a la integración de la comunidad estudiantil con la facultad. Además deseábamos no sólo publicar una memoria sino producir un manual que pudiera usarse en su doble función de divulgación de un proyecto de experimentación y posibles texto de lectura para consumo de la escuela. Al mismo tiempo que sirviera de ejemplo de la preparación curricular entre estudiantes y maestros, que estimulara también a otras escuelas a emular este tipo de producción.

A iniciativas del Director de la escuela Elzaburu, profesor Carlos Reymundí, se decidió comenzar un nuevo centro de recursos con profesores de la misma escuela. Nosotros servimos de recurso a este equipo de maestros para compartir con ellos nuestras experiencias y el análisis que hemos derivado de la práctica de estos años.

Periodo de asesoría - Segundo semestre 1989-90

El último semestre de nuestra participación culminó el ciclo de tres años. Esta culminación se dio en tres vertientes: en primer lugar, de asesoría al nuevo equipo de trabajo; en segundo término, de mantener unas horas contacto con los estudiantes, y finalmente de completar el Libro de los veinte, nuestro último objetivo.

Un nuevo equipo de maestros compuesto por las profesoras Mayra Quiñones en teatro, Esther Rivera de Capítulo I, en artes del lenguaje y Mildred González en artes plásticas, ha retomado el concepto del Centro de Recursos para amoldarlo a sus propias necesidades. Ello se refleja en cambios como el hecho de que las reuniones de los jueves tiene una duración de todo el día. Se manifiesta así un compromiso de parte de los profesores de la Escuela Elzaburu, reforzado por el acoplamiento y la empatía personal del equipo. Este grupo cuenta con un mayor número de practicantes en las áreas de español y teatro, que se integran a la tarea, lo cual les permite enriquecer su experiencia de práctica docente y cerrar la brecha en los aspectos teórico- prácticos de su formación profesional. Los profesores de la escuela asumen ahora una nueva autoría del proyecto, que es precisamente uno de los objetivos principales que perseguíamos.

Ponderación crítica

A medida que nuestras prácticas diarias y análisis continuos cobraban formas más definidas, se concretaban los hallazgos de estos años de trabajo. Se puso de manifiesto la necesidad de la constante reflexión de la práctica educativa, su vinculación con el estudiante, en consecuencia, con la escuela y la comunidad. De esa reflexión se desprende la fundamentación teórica sobre el rol de la escuela, la función del maestro, la conceptualización del estudiante que se atiende y los procesos metodológicos que se utilizan, entre otros, si nos atenemos a los hallazgos de primer orden en el ámbito directo del salón de clases. A partir de esa experiencia, comprobamos que las fórmulas pedagógicas en su aspecto normativo no siempre responden con facilidad a la realidad que enfrenta el maestro. La solución de problemas requiere trascender las expectativas que le impone la receta o la preceptiva pedagógica. Por ejemplo, no explotar hasta la saciedad fórmulas que nos resultan mágicas por su inmediata efectividad técnica. Por ello es fundamental el autocuestionamiento como paso previo a la revitalización de nuestros propios métodos, aun cuando nos resulten efectivos. Nuestra experiencia requería de la imaginación continua, así como de la consulta de unos con otros, no sólo sobre la estrategia a usarse sino de la percepción que se tenía del grupo y del individuo en todo momento. En consecuencia, nos percatamos de la necesidad de detener el proceso para dialogar con los estudiantes sobre el proceso mismo. Desde este ángulo se humanizaba la comprensión del propósito de nuestra labor.

Más que la naturaleza del conocimiento y el desarrollo de destrezas cognitivas, tuvimos que reorientar nuestro trabajo hacia las actitudes del sujeto que aprende. Para robustecer sus capacidades conceptuales se requiere que haya una disposición hacia el trabajo en la escuela como escenario de experiencias reales que les permita modificar su mundo como señalara la cita de Martín Baró que enmarca este trabajo. En este sentido se encuentran nuestros planteamientos sobre la PERTINENCIA y la necesidad de acercarnos a la modificación de actitudes en el grupo a través del trabajo colectivo. Se explica así que al final de nuestro pasado semestre el grupo tuviera sentido de cohesión y necesidad de recoger su propia historia. Primeramente, se socializó la construcción de textos a través del grupo con sus experiencias como protagonistas. Ellos corregían, modificaban, ilustraban y teatralizaban esos textos. Después de todo "la escritura, así como el lenguaje, no sólo es un medio de comunicación, sino también un sistema de representación" (Teberosky, 1986). La construcción del conocimiento, tal vez no se dio en la corrección del dato y en el acierto de tal o cual información, sino en la interacción de uno con otro, logrando que el texto escrito, teatralizado o gráfico, surgiera de la colaboración. Por otra parte, una vez los estudiantes se apropiaron de la mecánica de las improvisaciones y el grupo se solidifica más, se comprende su duración y complejidad. Por razón de este acercamiento desde el grupo se perfilan los individuos y los aspectos pertinentes de cada uno. Esto explica porque las evaluaciones que hacen los maestros desatacan los cambios de actitud a nivel grupal, pero al destacar al individuo, puntualizan progreso académico en sólo unos cuantos. Nuestro objetivo, como señalamos, tuvo que orientarse desde muy temprano al fortalecimiento de la autoestima grupal desde la cual cada uno en particular encontraría su registro individual. Apuntábamos cómo algunos estudiantes comenzaron a valorar sus particulares experiencias y el potencial de sus capacidades. Nuestra mayor evidencia es el contraste del perfil del estudiante al comienzo del proceso (tímido, huraño, poco productivo, suspicaz), con el que teníamos

hacia fines del semestre último (dispuesto, cuestionador, comprensivo del otro, crítico, activo, más seguro). En este sentido nos ubicamos dentro de la viabilidad de los principios que postula la revisión curricular del Departamento de Instrucción Pública, de PERTINENCIA, SOLIDARIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

Una de las dificultades mayores que confrontábamos era darle seguimiento al trabajo de cada jueves. El ambiente de permisividad y de apertura hacia el trabajo que se logró en el Centro de Recursos peligraba siempre frente al clima institucional del escenario escolar de todos los días. Trabajar en el enriquecimiento de actitudes requiere más tiempo, esfuerzo y continuidad de los que podíamos darles. Pero incluso estos requerimientos serían insuficientes ante las estructuras y prácticas de una escuela tradicional o de una escuela que eventualmente encontrará su escollo mayor en una jerarquía centralizante y rígida.

El concepto innovación presupone que la flexibilidad se dé en dos direcciones dialécticas. Por una parte, del proyecto innovador hacia la estructura en que se inserta pero también de la macroestructura que lo acoge y que emprende la reforma hacia el proyecto innovador. Se espera que la implantación de una innovación arraigue y continúe dando frutos. Si por el contrario, su institucionalización no le provee el espacio y movilidad vital que la originó, queda condenada, como Sísifo, a una caída segura y reiterada. Quizá sea este problema uno de los factores que más descorazona al maestro de la sala de clases al emprender tareas que lo renueven.

Otro hallazgo que se deriva de la experiencia desde nuestra posición de profesores que laboramos a tono con las metas y objetivos de una facultad de educación es la reconceptualización del rol del profesor universitario, en especial la de aquellos que atienden la preparación directa o indirecta de los futuros maestros del país. Es necesario que se renueven y replanteen los marcos teóricos en el fragor de una práctica viva y directa con estudiantes de todos los niveles preuniversitarios. En este sentido, suscribimos las palabras de Pablo Freire (1986) señala: "...separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría". Si el profesor universitario se renueva, tiene mayores posibilidades de ofrecer una gama más rica y real de experiencias en la solución de problemas reales del salón de clases para evitar el actual desfase y pérdida de perspectiva de la teoría a la acción.

Por otra parte, desde el punto de vista de los estudiantes-maestros se ratifica el señalamiento sobre la importancia de enlazar la teoría y la práctica en las facultades de educación, al exponer al futuro maestro a experiencias en que pueda observar a su profesor a la vez que someterse a un proceso de examen continuo como el que experimentaron los estudiantes- maestros del Centro de Recursos. Desde el punto de vista de la escuela y el Centro, constituían un vínculo de vital importancia como paso previo para integrar al maestro regular a nuestro proyecto.

Conclusiones

En resumen, este texto sintetiza una experiencia de colaboración e integración, que supuso el cuestionamiento y problematización de asuntos en los que aún no todo queda resuelto. La unidad de propósitos comunes y afinidad en la conceptualización de los procesos educativos en todas las fases curriculares es un ingrediente fundamental, aunque no el único. Se requiere, sobre todo, que esa conceptualización se someta a un

proceso de descubrimiento y examen crítico permanente. En esta reflexión activa y en colaboración, se pone a prueba la integración desde una perspectiva humanística. Ya no se trata de mera participación, sino de un compromiso que rebasa la receta metodológica, la práctica bancaria, la pedagogía de la dominación, como diría Paulo Freire (1980). El trabajo de integración requiere dialogicidad, confianza, estímulo continuo, apertura crítica de todas las partes que lo realizan.

En estos momentos históricos de definición social, la reforma educativa surge como un imperativo histórico-social que supone moverse hacia un plano de mayor participación activa, hacia la creación de una escuela que incorpore al proceso educativo la fisonomía nacional de nuestro pueblo, la vinculación entre la escuela y la producción social, un sentido de productividad participatoria en el maestro, así como conciencia crítica y humanizante en el estudiante. Ello implica cuestionarse no sólo la función de la escuela y sus componentes más inmediatos, sino la necesidad de una reestructuración de las relaciones de poder y autoridad en la administración escolar (Torres González, 1987). Los procesos educativos, como procesos sociales, son fenómenos político-culturales. Por lo tanto, para lograr una escuela activa, problematizadora y democrática hace falta provocar una educación para la reestructuración y transformación social.

BBLOGRAFIA

Boal, A. (1980). Teatro del oprimido: ejercicios para actores y no actores. México: Editorial Nueva Imagen.

Colectivo Centro de Recursos (1988). Cerrando la brecha entre la teoría y la práctica: Seminario Colaborativo UPR-DIP. Boletín de Educación, 1(3), 3.

Departamento de Instrucción Pública (1987). Principios para la integración del currículo.

Evans, C. et. al. (1981). Teachers initiated research: professional development for teachers and a method for designing research based on practice. Cambridge: Technical Education Research Centers, Inc.

Freire, P. (1986). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI editores.

_____ (1980). Pedagogía del oprimido. 25 ed. México: Siglo XXI editores.

Gardner, H. (1985). Frames of mind. A theory of multiples intelligences. New York: Basic. Books, Inc., Publishers.

Hamblin, K. (1978). Mime. New York: Doubleday and Company, Inc.

Martín Baró, I. (1987). El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. En Montero, (Ed.), Psicología política latinoamericana. Caracas: Editorial Panapo.

McCaslin, N. (1987). Creative drama in the Intermediate grades: a handbook for teachers. New York: Longman Inc.

Puigrós, A. (1978). La decadencia de la escuela. Arte, Sociedad, Ideología, 4, 60-70.

Quintero, A. H. (1987). Seminario Colaborativo UPR-DIP: reflexiones sobre su labor y proyecciones para el primer semestre de 1987-1988. Texto mimeografiado.

Teberosky, A. (1986). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro y Gómez Palacio (Eds.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI editores.

Torres González, R. (1987). El pensamiento crítico-humanístico y la reforma educativa: sus implicaciones para la escuela puertorriqueña. Pedagogía, 24(1), 11- 24.