

Su clase sabe a naranja **Her classroom tastes like orange**

VICTORIA CABALLERO MARTÍN.
Colaboradora del Grupo de Investigación GAIA.

RESUMEN

Conocer la forma de trabajo de profesionales tan importantes en el mundo educativo como puede ser Carmen Díez Navarro, permite acortar la distancia entre la teoría, las nuevas corrientes pedagógicas, y la práctica docente en las aulas. Por esta razón, ponemos a su disposición un estudio comparativo sobre las experiencias educativas de carácter investigador publicadas por esta autora en cuanto a semejanzas y diferencias se refiere, presentes en sus distintas obras. Como resultado mostramos una descripción de las fases requeridas para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje ilustrados con numerosos ejemplos extraídos de sus propias experiencias. Se trata pues del método de proyectos en el cual el alumnado trata de resolver problemas en un tiempo estimado de unos días o semanas, es decir, parte de los intereses de los niños/as. Finalmente invitamos a la reflexión sobre el rol del profesor en estos procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Método de Proyecto, Práctica Pedagógica, Aprendizaje por descubrimiento, Método de investigación.

ABSTRACT

Knowing educational experiences from different professionals like Carmen Díez Navarro encourages us to shorten the distance between theories, new pedagogical theories, and teaching practice. For this reason, we tender a comparative analysis about the similarities and differences we can find in several articles written by this famous teacher. As a result, in this study, you could find a description about the project method which includes the different phases illustrated with several examples mined from her experiences. The project method is an educational enterprise in which children solve a practical problem over a period of several days or weeks so, for this method is really important students' interests. Finally, we invite you to reflect about the teacher role in this learning process.

Keywords: Project method, Teaching Practice, Discovery learning, Research method

"Miles de horas de vuelo a ras de tierra pisando aulas, concibiendo ideas, ideando actividades, recopilando juegos, jugando a diseñar gráficos, carteles y materiales nuevos, materializando diccionarios de pictogramas y siluetas, silueteando personas, animales y cosas, tomando de todo apuntes y notas, anotando experiencias cotidianas, cotidianizando escrituras extrañas, escribiendo libros de sueños, soñando con poesías, poetizando cuentos, contando palabras, palabreando inventos, inventando cajas de recuerdos, recordando colecciones, coleccionando tesoros, atesorando pegatinas, pegando plumas, disfrutando con sus niños y niñas...". Así es como se describe la carrera profesional de Mari Carmen Díez Navarro en su propia página Web¹, donde también encontramos muchas de sus publicaciones de entre las que destacamos su último libro *"Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil"* (Díez, 2007). Es esta publicación, premiada este mismo año con el primer premio del Ministerio de Educación y Ciencia a la mejor obra teórica y de investigación científica, la que nos permite poner título a este artículo como agradecimiento a este jugoso paseo lleno de experiencias, de humanidad y de las siempre generosas y necesarias dudas.

Buscando en revistas pedagógicas experiencias educativas de carácter investigador, encontramos pues que Mari Carmen Díez Navarro es una de las autoras más interesantes y prolíficas en este campo. Sus experiencias escolares, cargadas de intuición e imaginación, pero también solidamente fundamentadas, nos muestran un camino que se inicia en la vinculación con el contexto próximo a la escuela, gracias a un trabajo sustentado por ejes metodológicos vertebradores de la actividad diaria. Estamos haciendo referencia al trabajo por Proyectos, que parte de una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que aboga por la globalidad de los aprendizajes y su vinculación con las situaciones cotidianas.

Si realizamos un análisis comparativo de las semejanzas y diferencias presentes en los distintos proyectos publicados por esta autora, encontraremos una estructura común a todos ellos. Una serie de fases que se suceden durante todo el proceso. Trataremos pues de caracterizar cada una de estas fases, empleando para ello ejemplos tomados de sus artículos y publicaciones.

¹ www.carmendiez.com

Elegimos objetos de estudio interesantes

¿Sobre qué trabajar? ¿Qué investigar? En la clase de Mari Carmen el objeto de estudio es elegido por los propios protagonistas del aprendizaje, los niños y niñas. Incitados por su curiosidad, proponen interrogantes que se plantean al tratar de explicar la realidad que les rodea. Estas cuestiones suelen surgir espontáneamente, por medio de una propuesta explícita (expuesta verbalmente por algún escolar) o implícita (partiendo la profesora de la observación y constatación del interés que un determinado tema o interrogante suscita). Por ejemplo: el descubrimiento de la presencia de escarabajos en el patio de recreo es un acontecimiento generador de muchas preguntas y acaba dando lugar a una investigación de la clase sobre estos animales: su forma de vida, su alimentación, su reproducción...

¿Qué sabemos y qué queremos saber?

Para Mari Carmen es fundamental entonces que los escolares expresen y contrasten sus experiencias y conocimientos previos, así como sus dudas e intereses sobre la cuestión propuesta. De esta forma se llega a decidir conjuntamente sobre los aspectos concretos a investigar para dar respuesta a las incógnitas planteadas.

Se formulan preguntas y posibles respuestas y se habla animadamente sobre la manera de contrastarlas. Y ello con el doble objetivo de movilizar el conocimiento actual de los niños y de incitarles a utilizar su impulso exploratorio para intentar dar respuestas a las cuestiones que van surgiendo, al tiempo que toman conciencia de las carencias o debilidades de las explicaciones de que disponen. Siguiendo con el proyecto anterior, *“Escarabajo en el patio”* (Díez, 1992), encontramos aportaciones como las siguientes:

- *Esto no son animales, son insectos.*
- *Sí que son animales, pero pequeños, que mi padre me lo dijo un día.*
- *Pues el que yo he cogido es más pequeño que el tuyo. Será un hijo...*
- *Yo vi uno que brillaba mucho...*

Estas primeras impresiones, ideas y/o conocimientos son una fuente de indudable importancia puesto que constituyen la base para los posteriores aprendizajes. El aprendizaje no se producirá pues de forma sumativa, sino que tendrá lugar como consecuencia de la integración de los nuevos conocimientos a los ya existentes,

proceso que supone una actividad mental importante. Esta actividad requiere a su vez de la disponibilidad y motivación intrínseca suficiente para que pueda efectuarla correctamente. De ahí que, una vez más, volvamos a hacer hincapié en la necesidad de partir de los intereses del alumnado.

Retomando la explicación de la fase que nos ocupa, de las múltiples preguntas que nos sugieren las vivencias y observaciones de la realidad, hay que seleccionar aquellas que más interesa abordar a la clase, aunque Mari Carmen Díez tiene en mente las necesidades de aprendizaje del alumnado y las posibilidades que ofrece, en ese sentido, cada posible objeto de estudio. Habrá por tanto que argumentar y llegar a acuerdos personales y colectivos sobre lo que sabemos inicialmente y lo que queremos saber y hacer sobre la temática planteada.

En el proyecto titulado “*¿Eran los egipcios guapos?*” (Díez, 1990), encontramos propuestas muy llamativas:

- « *¿Hacemos un teatro de cosas de Egipto que leamos en los libros?*» (Mireia).
- «*Podríamos hacer una momia gigante desde el techo hasta el suelo*» (Antonio).
- «*Yo quiero hacer mi nombre con letras de esas tan bonitas*» (Daniel).
- « *¿Hacemos un desierto de Egipto con los animales que hay por allí, por África?*» (Antonio).
- «*Yo quiero hacer pirámides que se abran y se cierren*» (Dani).
- «*Sí y dentro los faraones y sus esposas* » (Alberto).
- «*Podemos probar de hacer como los egipcios, arrastrando cosas encima de palos que rueden*» (Xavi).
- «*Podríamos mezclar tierra roja y agua, a ver si se hace roja como el mar Rojo, que lo pone en el libro de Angeleta. En el cole de mi prima mezclan tiza amarilla y sal, y sale polvo amarillo*» (Paula).

Elaboramos planes de investigación

Los niños y la propia maestra van trayendo al aula todo tipo de cuentos, libros, recortes, videos, etc. relacionados con el objeto de estudio y llega un momento en que se dispone de tanto material para leer y tantas propuestas para realizar (recogidas en la segunda fase del proceso), que se impone la necesidad de reorganizar el aula y estructurar el horario de forma que se rentabilice el tiempo aprovechando más y mejor el trabajo que tenemos entre manos.

Los niños hacen muchas propuestas y, conjuntamente con la maestra, elaboran un plan de trabajo organizado en torno a las siguientes cuestiones: ¿a qué preguntas vamos a tratar de dar respuesta?; ¿cómo lo haremos?; ¿dónde, quién o quiénes harán cada cosa?; ¿cuándo lo llevaremos a cabo?; así como, ¿qué necesitaremos para ello y quién o quiénes podrían ayudarnos?

Ya se dispone de un plan de búsqueda, pero hay que resaltar la flexibilidad con que se emplearán los acuerdos adoptados, ya que se trata de una característica esencial de este plan de trabajo. Dependiendo del grado de aceptación y motivación que suscite la temática en cuestión, se irán produciendo los cambios o variaciones que se estimen pertinentes, puesto que no podemos olvidar que la clave de este método de enseñanza-aprendizaje es partir del propio interés del alumnado y, cuando este desaparece o se orienta hacia otros horizontes, podemos caer en el error del autoritarismo del maestro que, guiado por sus intereses profesionales, trata de continuar con tal investigación.

Buscamos y tratamos la información obtenida

La expectación suscitada ha abierto todo un abanico de interrogantes y llega el momento de saciar nuestra curiosidad iniciando la búsqueda de información en distintas fuentes. Son las propias niñas y niños quienes traen al aula los datos que encuentran y que hay que contrastar con los aportados por los demás. Vamos llegando así a unas primeras conclusiones. Las características de este proceso se ponen de manifiesto en un diálogo tomado del proyecto que lleva por nombre *“Bernat tiene un bebé”* (Díez, 1993):

- *Me han dicho mis padres que la semilla se mete por un agujero que tiene la madre. (Lucas.)*
- *Pero es que hay dos semillas, la del padre y la de la madre. (Julio.)*
- *No, no, la semilla la pone el padre, que me lo ha contado mi mamá. (Julia.)*
- *Yo lo traigo escrito también, pero muy corto: «La semilla la ponen el papá y la mamá». (Enric.)*
- *Ah, entonces tienes tú la razón, pues toma este dibujo que he hecho en mi casa para «el que tuviera la razón» y explicara bien esto de los bebés. (Andrea.)*
- *El bebé de Bernat es como éste, de cuatro meses—señalo.*

Construimos y afianzamos nuestros conocimientos

El objetivo principal de esta etapa del proceso es promover que los alumnos estructuren y asimilen la información disponible, realizando para ello una integración de la nueva información obtenida y los esquemas de conocimiento ya consolidados anteriormente. Las actividades planteadas en esta etapa permitirán pues que se vayan produciendo avances en la construcción del conocimiento sobre las cuestiones investigadas. Los tipos de actividades pueden ser múltiples y variados, pero siempre basados, una vez más, en vivencias o experiencias directas. Por ejemplo, refiriéndonos al proyecto “¡Cámara, acción!” (Díez, 1994), *después de cubierto el rodaje, y abierto el apetito teatral con las escenas sugeridas, pasamos ya a hacer un teatro... más independiente. Llamamos a esta actividad: taller de teatro.*

Pensamos sobre lo que hemos hecho y aprendido.

Aunque en los artículos de Carmen Díez no se suele hacer muchas referencias a esta fase del proceso, la secuencia se completa con actividades dirigidas a que el alumnado reflexione sobre lo trabajado. Se pretende con ello no solo la revisión de todo lo realizado al desarrollar el plan de investigación, sino también la elaboración de conclusiones personales y grupales que podrían quedar escritas o recogidas en diarios o cuadernos de experiencias.

Si bien es cierto que resulta de vital importancia partir de las ideas previas del alumnado, tal y como recogíamos en la segunda fase del proceso que estamos

desarrollando (*¿Qué sabemos y qué queremos saber?*), no es menos cierto que la recapitulación y reflexión sobre lo trabajado favorece la construcción de los nuevos aprendizajes.

Así pues podemos encontrar evaluaciones en experiencias como la titulada *Queremos un diplodocus* recogida en su libro, tan conocido “La oreja verde de la escuela” (Díez, 1995):

“Lo hemos pasado muy bien investigando algo que desconocíamos tanto niños como maestro, y hemos aprendido bastante.

Es precioso destacar en esta evaluación el hilo principal de la experiencia, que ha sido:

- *Quiero saber algo*
- *Lo busco en las fuentes adecuadas (libros, pesonas...)*
- *Lo reúno, recopilo, ordeno.*
- *Lo voy aprendiendo poco a poco.*
- *Esto lo hago con mis amigos, mi familia, mis maestros.*
- *Como me gusta... seguiré.*

Bien, así pensamos que se aprende. Y como nos gusta, seguiremos.”

A modo de síntesis, estas serían las fases a seguir:

1. **Elegimos objetos de estudio interesantes. (*¿Sobre qué trabajar? ¿Qué investigar?*)**
2. ***¿Qué sabemos y qué queremos saber?***
3. **Elaboramos planes de investigación**
4. **Buscamos y tratamos la información obtenida**
5. **Construimos y afianzamos nuestros conocimientos**
6. **Pensamos sobre lo que hemos hecho y aprendido**

Tras el análisis de estos apasionantes procesos de investigación escolar, que parten de propuestas del alumnado, de sus intereses y motivaciones, y conducen frecuentemente a conocimientos significativos y funcionales, no quisiera concluir sin detenerme en la reflexión que esta autora hace acerca de una duda frecuente del profesorado ante esta estrategia de enseñanza-aprendizaje: *¿qué pasa si los alumnos*

quieren investigar sobre algo que desconocemos o que nos plantea muchas dudas? La respuesta de Mari Carmen Díez (Díez, 2000), es la siguiente:

“Nuestra profesión está llena de dudas, de agujeros, de ignorancias, de desconocimiento, aunque nos han dicho que nos situemos en el lugar del saber, y que hagamos ver que lo tenemos... Esta contradicción de base hace temblar el frágil edificio de la relación pedagógica. El alumno se acerca al maestro como “el que no tiene” al “que tiene”, para poder “ir teniendo”... Pero, ¿y si el maestro “no tiene”?, ¿o “tiene menos” de lo que se supone que “debe tener”? ¿Qué pasaría si los alumnos supieran que también nosotros estamos en falta con relación al saber? ¿Eso les desanimaría? ¿Les haría apartar su deseo de “llenarse”, de aprender? ¿O bien les estimularía a seguir buscando, al lado nuestro o solos? Algún truco sí que podríamos contarles, alguna parcela del saber les explicaríamos, alguna herramienta les daríamos para facilitarles el camino, o compartiríamos alguna apasionada afición con ellos... ¿Qué haría falta para reconocernos en un lugar más realista con respecto al saber? ¿Dónde se fundamenta este miedo nuestro? ¿Tan terrible es el no saber que hay que tapanlo? He podido constatar que la gran preocupación de los maestros principiantes es que no se les note la ignorancia, y la gran preocupación de muchos de nosotros, los maestros con experiencia, es que no se nos note este dudar continuo, este no saber perpetuo, estas limitaciones. Que no lo sepan los padres. Que no lo sepan los niños. Que no lo sepan los compañeros. Que no se entere el director, ni las autoridades académicas, ni la opinión pública... Pero lo cierto es que tenemos dudas, vacíos, y hasta tremendos huecos. Y a lo mejor, lo más tranquilo sería no negarlos, y avanzar desde el lado del deseo y del pisar tierra, hasta irnos aproximando al saber compartiendo el hambre de descubrir con los propios niños, con los compañeros, y con todo el que sea bravo y se reconozca tan cargado de agujeros como nosotros.”

Reflexionar con los niños, hacer sitio a sus palabras, constatar las diversas realidades que viven, desdramatizar, ser claros y acompañar un poco es lo que podemos ofrecer en estos temas desde la escuela. Dejamos pues a un lado la visión tradicional de la enseñanza en la que se considera al profesor como poseedor del saber para colocarnos en un lugar más próximos al alumnado, a sus intereses, a sus inquietudes... Se trata, en definitiva de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de las propias motivaciones de los alumnos no solo para entusiasmarlos inicialmente, sino para implicarlos en la planificación, ejecución y evaluación del

proceso. Los niños son, desde esta perspectiva, los agentes protagonistas de su propio aprendizaje.

Concluimos pues nuestro estudio sobre esta autora con uno de los fragmentos del poema de Gianni Rodari que, sin necesidad de ser explicado, no solo nos ayuda a entender el título de un libro de esta autora, sino que describe majestuosamente la postura que, como maestros, debemos adoptar.

UN SEÑOR MADURO CON UNA OREJA VERDE

*Un día, en el expreso de Soria a Monteverde,
Vi que subía un hombre con una oreja verde*

*No era ya un hombre joven sino más bien maduro,
Todo menos su oreja, que era de un verde puro*

*Le pregunté: - Esa oreja que tiene usted, señor,
¿Cómo es de color verde si ya es usted mayor?*

*Puede llamarme viejo – me dijo con un guiño –
Esa oreja me queda de mis tiempos de niño.*

*Es una oreja joven que sabe interpretar
Voces que los mayores no llegan a escuchar*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,
Del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.*

*Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas
Que en la oreja madura resultan misteriosas...*

*Eso me contó el hombre con una oreja verde
Un día, en el expreso de Soria a Monteverde*

GIANNI RODARI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díez, M. C. (1990): ¿Eran guapos los egipcios?, en Cuadernos de Pedagogía, 187, pp. 47-48.
- Díez, M. C. (1992): Escarabajos en el patio, en Cuadernos de Pedagogía, N° 204, pp. 36-37.
- Díez, M. C. (1993): Bernat tiene un bebé, en Cuadernos de Pedagogía, 211, pp. 24-25.
- Díez, M. C. (1994): ¡Cámara, acción!, en Cuadernos de Pedagogía, 225, pp. 45-47.
- Díez, M.C. (1995). La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: De la Torre.
- Díez, M. C. (2000): Las piedras preciosas, en Cuadernos de Pedagogía, 287, pp. 19-23.
- Díez, M.C. (2007). Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil. Barcelona: Graó.

DATOS DE LA AUTORA

VICTORIA CABALLERO MARTÍN.

- Diplomada en Magisterio, especialidad Educación Infantil.
- Colaboradora del Grupo de Investigación GAIA (HUM-133).