

CRESAS

HACIA UNA PEDAGOGIA INTERACTIVA

no se aprende solo^{1,2,3}.

MARIANNE HARDY Y CHRISTIANE ROYON

Traducción
J.E. Palomero

1. LA PEDAGOGIA INTERACTIVA: APRENDIZAJE PARA LOS NIÑOS, APRENDIZAJE PARA LOS ADULTOS

La pedagogía interactiva consiste básicamente en apoyarse en las ideas que los niños expresan mientras son inducidos a trabajar juntos, ideas que intercambian y confrontan para desarrollar actividades compartidas. El rol principal de los adultos consiste en favorecer, observar y comprender los intercambios intelectuales y sociales entre los niños, para ajustar a ellos las acciones educativas.

El conocimiento de "cómo los niños aprenden" y de "cómo hacer para que los niños aprendan" son indisociables. Se apoyan y se esclarecen mutuamente: profundizar en el uno comporta mejorar el otro. De esta forma, para conocer los procesos de aprendizaje de los niños, es necesario definir las situaciones que los hacen surgir. Y es porque se conoce algo de los procesos, que se sabe qué situación elegir. No es un círculo, es una espiral: la espiral de la investigación pedagógica.

2. POR PARTE DE LOS NIÑOS...

Aprender es utilizar estrategias intelectuales y sociales para ...

...anunciar, invitar

Muy jóvenes, los niños se interesan por los deseos y actividades de los otros y buscan comunicarles sus intenciones o sus descubrimientos.

En la guardería infantil, niños de diferentes edades exploran y combinan objetos insólitos puestos a su disposición. Adrián (7 meses) está sentado entre ellos y observa con gran interés la actividad de un chico más mayor que intenta introducir una paja en un cilindro de cartón. Manifiesta de entrada su deseo de participar, esbozando en el vacío un gesto de prensión. Después, a su vez, coge con alguna dificultad una paja, que eleva ostensiblemente por encima de su cabeza. A través de este gesto empático, asociado a miradas hacia el niño más mayor y hacia el adulto, Adrián busca la atención del prójimo. Poco después repite por su cuenta la actividad observada, haciendo primeramente penetrar la paja en su boca e intentando, después, a pesar de la torpeza motriz inherente a esta edad, meterla en una caja cilíndrica de plástico. (Guardería infantil Hutinel. París).

Incluso antes del período verbal, los niños, por medio de posturas, gestos, mímicas o vocalizaciones, significan su interés mutuo y su deseo de compartir actividades.

En la guardería infantil, por la mañana, Julián (13 meses) y Mateo (15 meses) van a conjugar sus acciones para incitar a Nicolás (15 meses), que acaba de llegar y parece perdido, a jugar con ellos. Julián tienta a Nicolás con la mirada y después, por gestos y vocalizaciones, le invita a reunirse cerca de un grueso cartón. Mateo, que ha percibido la llamada de Julián se aproxima al cartón y precisa la invitación a Nicolás golpeando sobre el cartón mientras mira a Nicolás. Este se aproxima entonces y los tres niños van a dar golpes por turno sobre el cartón vocalizando alegremente. (Guardería infantil Lyonnais, París).

Más mayores, los niños manifiestan igualmente este deseo de interesar a los otros en sus actividades, intentando hacerles compartir.

En el taller de escritura, los niños de cinco años que son invitados a "intentar escribir a su aire", anuncian a sus compañeros sus intenciones: "Yo voy a escribir sol", "¿Quién va a escribir sol como yo?" (Escuela infantil Paul Elouard. Orly).

Explorando un nuevo juego matemático, unos niños de 5 y 6 años se dan cuenta de sus descubrimientos, tienen en cuenta sus conocimientos : "Hay números escritos", "Si, éste es un diez". (Colegio Elsa Triolet, Nanterre).

... definir un proyecto común

El deseo imperioso de realizar actividades juntos, conduce a los niños a descubrir estrategias para ponerse de acuerdo sobre la actividad a llevar a cabo.

Para superar los momentos de incompreensión, los niños precisan sus ideas e intenciones y piden a los compañeros de juego que hagan conocer mejor las suyas.

En la guardería infantil, Mateo (15 meses) eleva su mano por encima del tapiz, a la altura del cubilete, para indicar a Nicolás (15 meses) que debe volver a poner el cubilete que acaba de quitar. Nicolás comprende y se cumple la orden. Apuntando con el dedo a un segundo cubilete caído al suelo, Nicolás pide a Mateo lo que debe hacer. Mateo responde levantando y volviendo a poner el cubilete sobre el tapiz. Nicolás comprende entonces que el juego consiste en continuar quitando y poniendo el cubilete sobre el tapiz. Le quita entonces del tapiz. Pero Mateo precisa su verdadera intención que consiste en juntar los cubiletes, incitando con el gesto a Nicolás a poner en su sitio el cubilete quitado, partiendo después a buscar otro cubilete. Esta vez los niños se han comprendido y van a colaborar para reunir toda la colección de cubiletes sobre el tapiz. (Guardería infantil Lyonnais, París).

...Persuadir, convencer

Cuando los puntos de vista divergen, los niños se explican y argumentan. Para llegar a sus fines, clarifican y explicitan de diferentes maneras intenciones e ideas, con el fin de dar informaciones complementarias.

En el curso de un espectáculo de marionetas improvisado por dos niñas, Carlota (3 años y 4 meses) intenta persuadir a Alejandra (3 años y 3 meses) para cambiar de marioneta, reemplazando la "niña Sofía" por "el perro Patudo". Para conseguir sus fines, utiliza diferentes procedimientos. Respetando de entrada el estilo teatral, recurre a la seducción: "Sofía, yo quiero hablar con ella. Todo el día he pensado en ella". Después utiliza un tono de autoridad: "Yo la quiero ver". Como Alejandra resiste a su sugestión, Carlota elimina el estilo teatral. Interpela directamente a su compañera: "¡cógela!", y justifica su petición: "Patudo es malo, ha sido malo.

Ahora lo retiras". Alejandra se adhiere entonces a la demanda. (Jardín de infancia Victor Hutinel, París).

Comportamientos parecidos se encuentran cuando se trata de establecer juntos lo que es acertado.

En el curso de un juego matemático Gil y Jonatán (5 y 6 años) lanzan los dados y deben sumar los puntos. Gil obtiene 2, 1 y 3. Con un gesto vago sobre los dados, se lanza inmediatamente a un cálculo mental "¡Espera!... seis, siete". Jonatán, que observaba los dados, protesta "¡Eh, no, mira!". Pone los dados delante de él, mientras que Gil reafirma: "¡Son siete!". Jonatán contemporiza: "¡Si, pero espera...", después afirma: "¡Tres y tres hacen seis!", y envalentonándose argumenta: "Mira, tres", señalando el dado (3), "y tres", haciendo un gesto encima de los dados (2) y (1), "hacen seis". Gil queda convencido, pero Jonatán verifica y explicita aún más, recurriendo a una técnica de recuento: "Mira, uno, dos, tres, (sobre el dado 3), cuatro, cinco (sobre el dado 2), seis (sobre el dado uno)". (Colegio Elsa Triolet, Nanterre).

Aprender es una actividad coherente que se construye y desarrolla gracias a las ideas que surgen entre compañeros.

La dinámica interactiva que se desarrolla en el seno del grupo está hecha de observaciones mutuas, de revelaciones, de invitaciones, de comentarios, de preguntas, de explicaciones, de reactivación de pensamientos y de coordinación de ideas y acciones.

En tal dinámica interactiva los intercambios entre niños consisten en pequeños diálogos, en pequeños sainetes encadenados. Una idea lleva a la otra:

"Podemos escribir moto", "podemos escribir toto (piojo)", "podemos escribir auto" (Escuela maternal de Paul Eluard, Orly).

Un mismo objeto puede ser estudiado desde puntos de vista diferentes.

"Manipulando objetos insólitos, un mismo objeto puede ser considerado como contenido o como continente" (Guardería infantil Lyonnais, París)

"En el taller de escritura se pueden elaborar listas de palabras por contigüidad semántica o fonética, se puede aislar una misma sílaba en dos palabras diferentes, se puede también identificar cada uno de los fonemas de una misma palabra" (Escuela maternal Paul Eluard, Orly).

La acción personal, conjugada con la observación de la acción de los otros, es fuente para el grupo de una sucesión de ejercicios según un método que podríamos calificar de variacionista.

"En el taller de escritura libre Awa (5 años) anuncia que va a escribir "casa quemada". Mientras escribe comenta lo que hace y cuando termina lo lee. Estos anuncios, comentarios y lectura llaman la atención de los tres compañeros de Awa, que quieren engancharse a la actividad que ella ha iniciado. En la realización se introducen algunas variaciones. Andrey se propone escribir "casa rota". Antonio "hombre roto". Awa prosigue la actividad escribiendo sucesivamente "casa rota" y "perro quemado" ". (Escuela maternal Paul Eluard, Orly).

Mientras que se desarrolla, la dinámica global de tales secuencias puede compararse a la de una improvisación musical. Ideas y propuestas de acción circulan como temas musicales, con momentos unísonos -todos los niños sobre el mismo problema- y

momentos de desfase, de replanteamientos diferenciados, de desarrollos diferentes en simultáneo o de variaciones sobre un mismo tema.

De esta forma se construyen elementos de saber que, día tras día, serán reexplorados por los niños y retomados de formas diferentes, hasta convertirse en saberes sólidos que los propios niños sabrán utilizar para construir otros aprendizajes.

**Para que
todos los niños
puedan poner de manifiesto tales saberes,
para que todos se impliquen en los aprendizajes,
para que todos ejerciten su capacidad de reflexión,
busquen soluciones,
acrisolen sus estrategias intelectuales y sociales,
Incumbe a los
adultos
organizar
"un medio social de formación"**

3. POR PARTE DE LOS ADULTOS

En la pedagogía interactiva, como en toda pedagogía, los adultos han de enseñar (presentar y hacer adquirir) a las jóvenes generaciones aquella parte de los saberes acumulados a través de los años que la sociedad actual estima debe transmitirles.

Para responder a esta misión con eficacia, es decir para conseguir que todos los niños adquieran estos saberes, la pedagogía interactiva se apoya sobre aquello que los niños conocen ya. Busca por ello situaciones que, gracias al juego de los intercambios e interacciones, les permitan (a los niños) utilizar sus adquisiciones, revelar sus modos de hacer y desarrollar sus competencias.

Una parte esencial del trabajo de los adultos no es otra que la provocación de tales situaciones. En todo caso, los adultos tienen que cuidar sus modos de intervención para ayudar a los niños a avanzar en la conquista del saber, teniendo cuidado de no destrozar su dinámica de aprendizaje.

UN MEDIO SOCIAL DE FORMACION

La pedagogía interactiva tiene en consideración las diferentes facetas de la personalidad infantil (social, afectiva, intelectual, sensible), su diversidad (cada niño tiene una historia, una cultura, un punto de vista singular), y su peculiaridad de seres humanos en desarrollo.

Aprender es la finalidad común que orienta las acciones de adultos y niños. La escuela, la guardería infantil, el jardín de infancia, el instituto ... no son otra cosa que centros de actividades compartidas que, al hilo de los intercambios sociales, desarrollan las capacidades intelectuales de cada uno.

Estimular la comunicación

Es a través de la comunicación como se aprende. Por ello es fundamental instaurar en el centro escolar un clima de confianza tal, que cada niño no tenga ningún temor a expresar sus ideas, cualquiera que sea su modo de expresarlas y cualesquiera que sean sus características individuales o socioculturales.

En las tres secciones en las que se reagrupan los niños de 2 a 4 años, los adultos del colegio han aprovechado el momento del recibimiento para facilitar los intercambios y dejar a los niños y a sus padres tiempo para conocer (o volver a ver) el espacio y el personal del colegio. Cada mañana, durante tres cuartos de hora, les son propuestos talleres abiertos que faciliten esta dinámica.

En la biblioteca, un rincón de lectura acondicionado para los más pequeños se convierte rápidamente en lugar de encuentro de ciertos niños que se reagrupan espontáneamente alrededor de los libros. Comentan las imágenes o se cuentan lo que conocen de historia. En el pasillo se alientan las iniciativas y se valoran los éxitos de los niños: colgar la bolsa de las zapatillas en el perchero es una proeza que merece la mirada atenta del adulto.

Durante el desayuno, que se convierte en un polo de actividad particular, la parvulista, comentando a los niños que le rodean la presencia de una mamá, anima a aquella a quedarse un poco e indica indirectamente a los otros padres, aún dudosos, que su presencia es aceptada e incluso deseada.

En este ambiente, cada uno parece encontrar la manera de actuar y uno se sorprende por el clima animado y caluroso que se pone de manifiesto en estos momentos. (Colegio Paul Eluard, Orly).

Es importante también articular vida escolar y vida social para dar sentido a los objetivos de la escuela.

En una escuela primaria los adultos buscan favorecer la inserción de los niños dentro de una red de comunicación. A través del periódico escolar, se les oferta la ocasión de expresarse y de participar activamente en la circulación de la información, tanto en el interior de la escuela, como entre la escuela y su entorno: padres, tutores, municipio, escuelas vecinas, otras estructuras pedagógicas, barrio.

Tales prácticas educativas comprometen a los niños en el funcionamiento del colegio, favoreciendo su ubicación en la organización de las acciones que se emprenden. (Escuela primaria Gambetta, Vanves).

Tejer una micro-cultura

Tratando de organizar en los centros educativos un medio social de formación, se teje una cultura común a los niños y a los adultos. De esta forma, cualquiera que sea la diversidad de los orígenes y de los intereses, el intercambio es posible: esta cultura común permite que se establezcan referencias, que se comprometan acciones y que se desarrollen intereses compartidos.

En dos grandes secciones en las que los maestros trabajan juntos, todos los niños están entusiasmados, desde hace tres meses, con la pintura de los siglos XIX y XX. En un primer momento, las actividades de sensibilización hacia la pintura han desembocado en una visita al museo del siglo XIX de París (Museo de Orsay). Próximamente, acompañados por padres, los niños van a ir al museo Pompidou. La clase está tapizada de pinturas estilo Van Gogh, Pollock, Mondrian y Matisse, realizadas por los niños.

Una mañana, los niños de una clase se han reunido ante unas reproducciones de pinturas del siglo XX. "Es puntillismo", anticipa Aurelio. Esta proposición es rebatida por Jonatán

"porque no es puntillismo ... son grandes puntos". El maestro estimula a los alumnos a proseguir su examen: "en vuestra opinión, ¿quien ha hecho este cuadro? Un niño avanza que se trata de Mondrian, otro de Van Gogh, un tercero de Monet "porque Monet ha hecho pequeños puntos: en la otra clase hemos visto que ha hecho unas flores de pequeños puntos". Tahar finalmente identifica la obra: es de Pollock. "Esta también, ésta también" prosiguen otros niños mostrando otras obras de Pollock. "Y aquella es de Mondrian cuando era joven" dice Tahar, acordándose de lo que el maestro había dicho unos días antes presentando este cuadro.

Estos niños y niñas provienen de todos los horizontes, tienen entre cuatro y seis años. Viven todos en este barrio declarado "zona prioritaria a nivel educativo", son todos de procedencia popular y todos se han convertido en amantes del arte. (Escuela maternal Paul Eluard, Orly).

Elegir situaciones en función de los intereses de los niños

En el cumplimiento de las misiones que les son confiadas por parte de la institución a la que pertenecen, los adultos disponen de un margen de libertad en la elección de los contenidos que han de trabajar con los niños y en la forma de abordarlos.

Cuando el medio social favorece la comunicación, los niños toman iniciativas, expresan sus intereses, ponen a prueba sus capacidades. Los adultos que observan estas manifestaciones pueden tenerlas en consideración para proponer situaciones.

En un jardín de infancia que acoge niños de dos a cuatro años, los maestros presentan con regularidad espectáculos de marionetas. En el curso de observaciones realizadas en diferentes momentos del día (comida, juegos libres) los adultos descubren las sorprendentes iniciativas de animación de los niños, provenientes del uso que hacen de diversos objetos puestos a su disposición para utilizarlos como marionetas: manoplas de baño, mandarinas clavadas en un tenedor, pequeños cubos. Los adultos se preguntan entonces sobre la manera de dar forma al deseo de estos niños de realizar ellos mismos espectáculos, y el equipo, sobre la base de sus observaciones, experimenta en todos sus detalles un taller de realización de espectáculos de marionetas. (Jardín de infancia Victor Hutinel, París).

Los niños un poco mayores pueden convertirse en compañeros activos en el seno de la colectividad.

En una escuela primaria, los adultos deciden acondicionar el establecimiento en función de los deseos de los niños: condiciones materiales, organización social, elección de actividades.

En el marco de los "consejos infantiles", los alumnos tienen la posibilidad de expresar su opinión sobre su vida en la escuela y de hacer propuestas de mejora. Los profesores comprometen entonces a sus alumnos en la realización de proyectos relativos al colegio, incorporando sus proposiciones: por ejemplo, acondicionar el patio, realizar exposiciones, espectáculos, montajes audio-visuales. Estos proyectos son concebidos como situaciones pedagógicas o son abordados desde diferentes aprendizajes escolares y sociales que toman entonces un sentido para los niños. (Escuela primaria Gambetta, Vanves).

Obtener la participación de todos

Para que las situaciones o actividades propuestas interesen a los niños y movilicen sus saberes son necesarios numerosos tanteos. La observación de los efectos de estas diferentes modificaciones sobre aquellos conduce a elegir el marco más propicio a la actividad seleccionada.

Para diferenciar el taller de marionetas de otros talleres cercanos, una alfombra delimita el espacio en que han de actuar los pequeños artistas. Para centrar a estos en su tarea optamos finalmente por un pequeño escenario detrás del cual los niños pueden arrodillarse quedando a la vista del público. Para facilitar las manipulaciones de los niños elegimos marionetas ajustables, confeccionadas a medida de sus manos. Para que el manejo de las marionetas constituya un auténtico espectáculo se invita a otros niños a convertirse en público. Y en un primer momento, el adulto se suma a ellos. (Jardín de infancia Victor Hutinel, París).

En el curso de un trabajo de francés (en los niveles ciclo elemental 1 -CE1- y ciclo medio -CM-), con un material elaborado por el investigador y por el enseñante, se plantea rápidamente la cuestión de seleccionar la mejor forma de proponer las instrucciones: ¿cómo hacer para que los niños comiencen a trabajar habiendo comprendido realmente qué es lo que tienen que hacer?

Se prueban diferentes fórmulas de instrucción: escritas, orales y mixtas. Ningún ensayo se revela satisfactorio. Se toma entonces la determinación de distribuir la hoja de ejercicios a los niños, pidiéndoles que los observen y que traten de deducir aquello que tienen que hacer. Juntos, discutiendo, escuchando las proposiciones de unos y otros, con el apoyo del adulto, que sintetiza todas las aportaciones, todos los niños comprenden con más rapidez los objetivos de la tarea. Pueden entonces trabajar en una atmósfera distendida, sin la angustia de no saber qué hacer y sin las manifestaciones de irritación de la profesora, a quien se pregunta constantemente: señorita ¿qué es lo que hay que hacer? (Escuela primaria Houdon, París).

INTERVENCIONES ESTIMULANTES

En el seno de las actividades o situaciones seleccionadas, los adultos tienen que incitar a la comunicación y estimular en los niños actitudes de investigación, aportando conocimientos, manteniendo la dinámica interactiva y empujando a la reflexión.

Aportar conocimientos

Los niños construyen el conocimiento a partir de la organización física y cultural del mundo que les rodea. Corresponde a los adultos aprovechar el medio para suscitar preguntas y alimentar la mente.

En un jardín de infancia son propuestas a los niños de manera regular (a iniciativa de la directora, formada en la técnica de las marionetas), diferentes tipos de espectáculo. Unos realizados con medios limitados, presentan historias inspiradas en la vida cotidiana. Otros, más sofisticados, son más largos y elaborados. Tanto si toman sus temas de la realidad, como si los toman de la imaginación, se da la primacía al refinamiento estético, a la puesta en escena y a los efectos especiales. Los niños nutridos de estos espectáculos se muestran capaces de utilizar, a su vez, las reglas esenciales de la puesta en escena cuando improvisan representaciones a dos. (Escuela infantil Paul Eluard, Orly).

Mantener la dinámica interactiva

La sola presencia del adulto, cuando se acompaña de una auténtica curiosidad por las producciones de los niños, es un poderoso estimulante: los niños se sienten valorados por este interés y mantienen de forma sostenida su atención sobre sus trabajos.

Según la actividad, la edad de los niños, la composición del grupo, el grado de familiarización con la tarea y el nivel de sus conocimientos, el adulto es conducido a intervenir más o menos.

Ciertas intervenciones son a veces necesarias para alentar el diálogo: retomando las proposiciones de los niños, el adulto solicita escuchar a los otros, remarcando que todas las ideas son dignas de ser tenidas en cuenta. Puede también intervenir en el curso de una sesión para aportar conocimientos o dar el visto bueno a los que aportan los niños.

- Alí (al adulto): yo quiero escribir "règle"
 - El profesor (reemplazando al grupo y dando su aprobación): quiere escribir "règle"
 - Salima (tratando de identificar cómo se escribe): ¡ è ! , ¡ una è !.
 - El profesor (que valida una y otra proposición remarcando la ligazón entre ambas): è... se dice è... rè... rè...gle.
 - Jennifer (propone entonces una palabra que contiene el sonido aislado por Salima, retomando el desglose silábico sugerido por el adulto): mai...son. (Después comienza a escribir).
 - Salima (comprueba la identificación del sonido, esta vez en la sílaba): mé...mé..., mémé, como maison (mèzon)...maison (después explicita su descubrimiento dirigiéndose al adulto): ¡ eh, Daniel !, maison, mémé, comienzan de forma parecida.
 - Jennifer (que ha acabado de escribir a su manera, muestra su producción al profesor): mira, mai...son.
- (Escuela infantil Paul Eluard, Orly).

Instalar una actitud mental: reflexionar para entender

Ya sostengan y dinamicen los intercambios entre los niños, o bien les aporten conocimientos, los adultos centran su atención sobre la necesidad de reflexionar y comprender.

Los adultos que pretenden establecer relaciones equilibradas en el seno del grupo dan a los niños la posibilidad de dominar las situaciones en las que son puestos. Por esto precisan los objetivos, indican su desarrollo, justifican sus propias acciones, establecen ligazones con aquello que ya es conocido de los niños. Haciendo ésto, inducen una actitud mental de cuestionamiento permanente, de argumentación, de investigación fundada sobre la reflexión y el razonamiento.

Cuando da una consigna a los alumnos de su clase -alumnos de ciclo elemental 2 -CE2-, ciclo medio 1 -CM1- y CM2 mezclados-, el profesor actúa con transparencia. Para que todos dominen la situación, presenta el material, expone los objetivos, sitúa el trabajo en un plano de conjunto, da las reglas a seguir para realizarlo: utilización de documentos diversos, posibilidad de recurrir a los compañeros del mismo nivel o a los alumnos más mayores. Estas explicaciones dan lugar a discusiones en torno a las razones de la fórmula de trabajo sugerida por el profesor, suscitando también sugerencias y clarificaciones por parte de los alumnos:

"por ejemplo, si no encuentro la respuesta en los documentos, pregunto a Sofía y Alexa".

También dan lugar a peticiones de precisión:

- ¿En las carpetas hay una sola hoja?
 - ¿Por alumno quieres decir?
 - ¿En el clasificador amarillo hay solamente una hoja?
 - Si, en el mismo clasificador todas las fotocopias son idénticas. Son para todos los alumnos de CE2.
- (Escuela primaria Gambetta, Vanves).

A partir de tales experiencias, cada uno construye la confianza en sus propias capacidades para comprender el mundo que le rodea, y la convicción de que es posible obtener del prójimo y del entorno los datos necesarios para avanzar en la construcción del conocimiento.

4. LOS EFECTOS SOBRE LOS NIÑOS

Cuando hemos conseguido hacer coincidir las mejores condiciones, hemos constatado que todos los niños se comprometen con la reflexión y obtienen beneficios de la dinámica interactiva. Haciendo ésto aprenden.

EVALUACION CUALITATIVA

Todos obtienen beneficio de la dinámica interactiva

En las situaciones en que pueden ejercitar sus capacidades cognitivas, los niños ponen de manifiesto sus conocimientos, progresando incluso en una sola sesión de trabajo. Bien se trate de niños muy pequeñitos (en la guardería infantil), o de niños un poco más mayores (en la escuela), manifiestan unos conocimientos que ni sospechábamos: conocimientos de orden social, cultural o físico. Frecuentemente, la estrategia que eligen para abordar los diferentes campos del aprendizaje desconcierta a los adultos, que deben esforzarse por comprender las cuestiones que preocupan a los niños. Esto es particularmente importante en el caso de niños jovencitos o con dificultades, frecuentemente mal comprendidos o infravalorados y cuyos logros quedan a menudo ocultos.

En el taller de escritura libre, cuatro niños más mayorcitos se lanzan a una actividad de análisis de la forma sonora de las palabras que querrían transcribir. El análisis de la sesión permite a los adultos comprender que Alí ha llegado a plantearse la cuestión siguiente: ¿cómo es posible que dos palabras que tienen un sentido estén compuestas de fragmentos desprovistos de significación?, ¿cómo es posible que un trozo de su nombre, la A de Alí, figure también en la palabra avión? Federico y Jennifer, por su parte, progresan en su toma de conciencia de la correspondencia grafo-fonética entre el lenguaje oral y el escrito. Salima, que se ejercita en identificar lo que ella sabe escribir de las palabras propuestas por los otros (la A de avión o la O de moto), consigue, al final de la sesión, aislar los cuatro fonemas que componen la palabra "lapin" (Escuela maternal Paul Eluard, Orly).

Estas observaciones, hechas en el curso de la vida escolar, conducen a diferentes prácticas de autoevaluación y regulación: balances puntuales del profesorado sobre los progresos de los niños, autoevaluación por parte de los niños de sus propias adquisiciones, debates de los profesores con los niños.

Todos apuestan por la reflexión

Si los niños dedican su tiempo a actuar y a reflexionar, si experimentan, descubren, crean y comunican, podemos estar seguros de que están aprendiendo y construyendo estructuras de conocimiento útiles en todos los dominios del saber. Aprender es, en efecto,

de conformidad con nuestra concepción, un largo proceso en el que la reflexión constante y la continua interactividad ocupan un lugar fundamental.

En un barrio popular unos niños de una escuela infantil se interesan de forma entusiasta por el descubrimiento de la pintura. Cuando les observamos en las diferentes actividades que les son propuestas (explorar libros de arte, pintar "al estilo de...", escuchar informaciones dadas por el profesor), nos sorprende la atención e interés que manifiestan. Cuando ponen en común sus conocimientos podemos constatar que son capaces de identificar ciertas obras (cubismo, puntillismo) y de expresar lo esencial de su sentido (comicidad de un Magritte, cinética de un Vasarely). (Escuela infantil Paul Eluard, Orly).

En una institución para niños sordos, un profesor pone en práctica la pedagogía interactiva en tres campos: juegos motores, juegos simbólicos y experimentación física. Observados en estas situaciones se nota que todos los niños comienzan de inmediato a manifestar sus preocupaciones, a tomar iniciativas, a desarrollar libremente sus ideas, y todo ello en un clima placentero y de buen humor. Siguen un camino similar al de los niños oyentes puestos en las mismas situaciones. (Centro experimental ortofónico y pedagógico, París).

EVALUACION EXTERNA

Los enseñantes que practican una pedagogía interactiva ponen especial atención en que todos los niños interioricen los conocimientos que vienen exigidos por los programas oficiales. Para asegurarse de que lo consiguen y para confrontar los resultados de sus alumnos con los criterios estatales, recurren a evaluaciones sumativas normalizadas.

En una escuela situada en ZEP se organizan, con objeto de favorecer el aprendizaje de la lectura, grupos de trabajo interactivo en algunos grupos de ciclo preparatorio -CP- (preescolar) y de CE1, en algunas clases de perfeccionamiento y en algunos CLIN (clases de iniciación para alumnos no francófonos). Para medir los efectos de esta práctica, se hace un seguimiento continuo. Evaluaciones sumativas realizadas cada año, permiten comparar los resultados de la escuela en las pruebas de francés, con los de una muestra nacional. Sobre el total de ítems -comprensión de sentido, conocimiento gramatical y producción escrita- se observa en los CE2 un 55% de mejores resultados que en la muestra nacional. Dato aún más relevante se tenemos en consideración que afecta a niños que, en su mayor parte, provienen de ambientes sociales desfavorecidos. (Escuela primaria Houdon, París).

A nivel sociocultural, el alumnado de la escuela Gambeta está mezclado. El 90% de los alumnos que ha desarrollado toda su escolaridad en esta escuela, llegan a sexto sin haber repetido ningún curso, (a nivel nacional únicamente hay un 34 % en estas condiciones). Además, los alumnos no han recibido ninguna ayuda excepcional. La evaluación de matemáticas y de francés se ha hecho a partir de pruebas propuestas a una muestra nacional. Los resultados son los siguientes: a nivel de conjunto, los alumnos presentan un menor porcentaje de repeticiones, obteniendo globalmente resultados escolares equivalentes a los de la muestra nacional.

Son principalmente los niños provenientes de medios populares quienes obtienen mayores beneficios, pues es a éstos a quienes afecta la disminución de repeticiones de curso, obteniendo unos resultados escolares prácticamente idénticos a los de la muestra nacional (igualación de todas las clases sociales).

Este avance de los niños provenientes de medios populares no perjudica, por otra parte, a los chicos de medios más favorecidos que, en conjunto, obtienen resultados superiores a los de la muestra nacional, llevando algunos de ellos incluso un año de adelanto por referencia a su nivel. (Escuela primaria Gambeta, París).

5. EL TRABAJO EN EQUIPO

Llevar a cabo acciones coherentes

La pedagogía interactiva, tal como nosotros la concebimos, no puede acomodarse a las compartimentaciones propias de la organización tradicional de las instituciones educativas. Someter a los niños a sistemas de exigencia faltos de armonía o mal articulados, es inducir a buen número de ellos al desconcierto intelectual. Por ello, para la puesta en práctica de nuestra pedagogía, es indispensable el trabajo en equipo.

Intercambiar y confrontar las ideas

El trabajo en equipo es una necesidad porque la pedagogía interactiva es investigación permanente. Para profundizar sus conocimientos y perfeccionar su práctica, los adultos tienen necesidad de confrontarlos con otras personas implicados en la misma realidad.

Establecer relaciones equilibradas

Para que el trabajo en equipo sea fructífero, constatamos que las relaciones entre los adultos deben cuajar en una fórmula de comunicación equilibrada, que haga posible que cada uno pueda expresar libremente sus puntos de vista sobre la elaboración, realización y evaluación de los proyectos educativos. En el trabajo en equipo se comprueba la necesidad de establecer este tipo de comunicación entre todos los interlocutores presentes, cualquiera que sea su rol: maestro, director, auxiliar de puericultura o personal de administración y servicios.

Utilizar un sistema de autoevaluación

En el curso de nuestras investigaciones, hemos elaborado un sistema de trabajo entre adultos que nosotros llamamos (tomando el término prestado de Bertrand Schwart) "autoevaluación reguladora". Esta fórmula alterna los momentos de acción con los de reflexión. Su idea fundamental no es otra que la de hacer evolucionar la práctica pedagógica a partir de un análisis, realizado en común, de lo que hacen los niños en las situaciones que les han sido propuestas.

Gracias a esta fórmula, fundamentada en la observación, los miembros del equipo elaboran nuevos conocimientos pedagógicos, convirtiéndose en "partenaires" del saber.

Abrirse a la comunidad

La pedagogía interactiva, como el conjunto de las pedagogías activas, no puede hacerse de forma aislada. Es necesario establecer intercambios con el exterior mediante la cooperación y la concertación. Sin ello sería imposible participar al conjunto de las familias el trabajo realizado por el equipo, dirigir proyectos educativos en los que participan personas no pertenecientes al sistema: habitantes del barrio, animadores, bibliotecarios ..., integrar niños disminuidos con el apoyo de personal especializado, asegurar la coherencia interna entre diferentes establecimientos de un mismo barrio, establecer un consenso y encontrar el sostén indispensable para el desarrollo de las prácticas interactivas...

La acción de la escuela y de los otros establecimientos educativos se inscribe, de esta forma, en el contexto de una dinámica educativa global que tiende a ofrecer a los niños y a

los jóvenes, en una zona o barrio determinado, un espacio educativo concertado, caracterizado por la riqueza de la oferta y la coherencia educativa.

6. INVESTIGACIONES PARA UNA PEDAGOGIA INTERACTIVA

Nuestras investigaciones han nacido en las guarderías y en las escuelas de nivel infantil y primario. Ha sido en estos establecimientos donde hemos construido nuestra pedagogía.

EXPANSION

Algunos trabajos recientes se ocupan de la puesta en práctica de la pedagogía interactiva o del desarrollo de fórmulas próximas a ésta. Estas prácticas han sido iniciadas, en algunas ocasiones, por investigadores del CRESAS, mientras que en otros casos preexisten a la investigación y son dirigidas por otros colegas. Estos trabajos se están llevando a cabo en diferentes contextos:

...en nuevos niveles de enseñanza

En un Instituto de enseñanza media, en el marco de una investigación sobre los cambios necesarios para evitar que los alumnos con mayores dificultades, o más frágiles, repitan curso, se han analizado diferentes fórmulas de acción pedagógica. En una clase en la que los profesores de numerosas asignaturas han puesto en práctica la pedagogía interactiva, los primeros resultados ponen en evidencia un auténtico progreso de los estudiantes en el aprendizaje, mejoras notables en las producciones escritas y modificaciones en el comportamiento. (Instituto de enseñanza Corbeil)

... en la formación de adultos

Las redes de formación recíproca tienen por objeto estimular la capacidad de creación colectiva y desarrollar una estructura de relaciones igualitarias entre los habitantes de un barrio o de una comunidad, a través del intercambio de conocimientos. Los destinatarios de este proyecto son, prioritariamente, aunque no exclusivamente, personas desvalidas, disminuidas, marginales.

El sistema de intercambio de conocimientos puesto en práctica en estas redes, basado en principios próximos a los de la pedagogía interactiva (especialmente el principio de reciprocidad: cada uno da y recibe a la vez), permite el establecimiento de relaciones de igual a igual entre los participantes, así como el aumento de la autoestima en muchos de ellos.

El sistema de investigación, que consiste en describir con los participantes los procesos que se ponen en juego en los intercambios, y en evaluar con ellos, de forma regular, los efectos de esta práctica, ofrece a todos un método de análisis de las actividades en que participan, permitiendo que cada uno, incluidas las personas más marginales, tome conciencia de las adquisiciones que hace. Esta toma de conciencia contribuye, a su vez, a incrementar los efectos positivos del intercambio de conocimientos en los beneficiarios. (Movimiento de redes de intercambios recíprocos. Sede social: Evry).

... en grupos interinstitucionales

Una investigación sobre la integración de niños disminuidos en la escuela ordinaria muestra que el éxito de estas acciones está ligado a que los profesores se preocupen por tener en consideración a todos los niños, con sus grados de diversidad, así como a su capacidad para saber

rentabilizar las interacciones entre los niños. También está ligado a la puesta en práctica de acciones de integración concertadas, que implican colaboración interinstitucional.

Tres niños sordos profundos, atendidos en un centro de educación especializado, son integrados en una clase de CP de una escuela de París. El centro de educación especial proporciona durante una parte de la mañana una interprete que "dobla" a la maestra. Un profesor del centro hace reeducación con estos niños, dentro de los locales de la escuela, al final de la jornada. Cada quince días el equipo pedagógico (la maestra, el director, el profesor de sordos y el psicólogo del GAPP), se reúne para analizar las acciones emprendidas, los resultados escolares de los niños, sus comportamientos interactivos en la clase y las actitudes de otros niños.

... con nuevos colaboradores

Nuestras investigaciones se han llevado a cabo en un número restringido de campos a partir de los cuales, con el curso de los años, hemos construido unos conocimientos sobre el trabajo de los adultos en la escuela y sobre los sistemas de aprendizaje de los niños.

Como consecuencia de la difusión de nuestros resultados, nos han sido dirigidas numerosas demandas por parte de educadores, enseñantes y otros profesionales de la educación, que desean progresar en la transformación razonada de su práctica pedagógica.

Para que otros puedan adueñarse de nuestros descubrimientos, para que se desarrolle la reflexión que hemos emprendido y para que se construyan otros saberes pedagógicos, estamos actualmente comprometidos, en colaboración con formadores y especialistas en animación, en investigaciones metodológicas relativas a la transformación de la acción educativa.

APROXIMACION Y METODOS

una aproximación ecológica y dinámica

Los trabajos cuyos principales resultados hemos presentado aquí son en realidad una aproximación ecológica y dinámica a los problemas del aprendizaje.

Estudian, en efecto, la influencia del medio sobre los procesos de fracaso escolar o desinterés intelectual de los niños, buscando, por otra parte, influir sobre ese medio en sus diferentes aspectos: espacio-temporal, físico, cultural y sobre todo social. Estudian también la transformación de la práctica pedagógica, así como los efectos que esta transformación comporta.

investigación acción y autoevaluación regulatriz

Para responder a estos objetivos practicamos la investigación-acción. Se trata de trabajos pluridisciplinarios llevados a cabo en las instituciones educativas, cuyos principales protagonistas son los educadores y los enseñantes.

El motor de estas investigaciones-acción es la autoevaluación regulatriz. El estudio riguroso y continuo de los efectos de las transformaciones permite hacer los ajustes necesarios para acercarse a los objetivos fijados.

En cada momento, tras la confrontación de puntos de vista sobre la realidad estudiada, se busca un consenso entre los miembros del equipo, "partenaires" de conocimientos en el contexto de la dinámica acción-reflexión.

caracterizar las dinámicas interactivas

En el marco de estas investigaciones buscamos la forma de caracterizar mejor las dinámicas interactivas, que deben desarrollarse en situaciones óptimas para arrastrar a todos los niños a la reflexión-acción.

microanálisis

Para esto, registramos en vídeo diferentes sesiones en las que los niños, con o sin intervención del adulto, realizan actividades compartidas. El análisis se centra sobre el encadenamiento de las "representaciones" que los propios niños improvisan, con el fin de captar la significación general y la coherencia de las mismas. Hacemos también un microanálisis de algunas de estas "representaciones", de aquellas que consideramos particularmente instructivas para poder profundizar en uno de nuestros temas fundamentales de estudio: "interacciones sociales y construcción del conocimiento".

7. EN CONCLUSION: TRES IDEAS CLAVE

El fracaso escolar no es una fatalidad

Todos los niños pueden aprender, pero no en unas condiciones cualesquiera. La transformación de la práctica educativa puede jugar un papel determinante para el desarrollo de las potencialidades de todos los niños.

En colaboración con educadores y enseñantes, estamos construyendo progresivamente una pedagogía interactiva, una pedagogía que favorece la construcción del conocimiento en la escuela, con independencia de la cultura y medio social de los niños afectados, con independencia también de su nivel de conocimientos.

No se aprende solo

La pedagogía interactiva trata de favorecer el desarrollo de las tendencias espontáneas de los niños -actuar, explorar, comunicar-, y alienta la eclosión de las mismas, pues aprender es construir los saberes en interacción con los otros.

Justamente por esto, los educadores crean un medio social de formación, proponiendo actividades y situaciones de trabajo que susciten el desarrollo de dinámicas interactivas constructoras de saberes entre los niños y entre los niños y los adultos.

Compartir los conocimientos

Para aprender los niños comunican entre ellos. Para aprender los niños apelan a los adultos.

Para que los niños aprendan, los adultos, en equipo, aprenden a observar las formas de comportamiento de los niños, proponen situaciones susceptibles de activarles y estimularles, aportan conocimientos, ajustan sus intervenciones al ritmo de los niños y evalúan la validez de su práctica, en función de sus efectos sobre el conjunto de los niños, gracias a un trabajo de autoevaluación-regulatriz.

De esta forma, la pedagogía interactiva consiste en desarrollar un auténtico intercambio intelectual que permita compartir el saber entre todos cuantos participan en el proceso educativo: niños entre ellos, adultos y niños, adultos entre ellos.

En las condiciones educativas que se desprenden de estas tres ideas, todos los niños pueden aprender.

PRINCIPALES OBRAS DEL CRESAS, CLASIFICADAS POR EDITORES

ESF Editor

1. CRESAS. Le handicap socio-culturel en question, 1978.
2. CRESAS, L'échec scolaire n'est pas une fatalité, 1991.
3. CRESAS. On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs, 1987.

ESF Editor/INRP

4. CRESAS. Naissance d'une pédagogie interactive, 1991.

INRP/L'harmattan, Colección CRESAS

5. Ecoles en transformation: zones prioritaires et autres quartiers, n° 1, 1984.
6. Intégration ou marginalisation?. Aspects de l'éducation spécialisée, n° 2, 1984.
7. Ouvertures: l'école, la crèche, les familles, n° 3, 1984.
8. Depuis 1981, l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaires, n° 4, 1985.
9. Dans un jardin d'enfants, des enfants marionnettistes, n° 5; 1987.
10. La pédagogie du contrat et le contrat en éducation, n° 6, 1987.
11. Les uns et les autres. Intégration et lutte contre la marginalisation, n° 7, 1988.
12. Ecoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales, n° 8, 1989.
13. Accueillir à la crèche, à l'école. Il ne suffit pas d'ouvrir la porte, n° 9, 1992.

INRP Colección "Rapports de recherche"

14. LANTIER (N.) et al. Devenir socio-professionnel d'adolescents issus de SES et ENP, n° 5, 1984.
15. CHRETIENNOT (C). La recherche Oracle, une contribution au débat sur la transformation de l'école en Angleterre (1970-1980), n° 10, 1984.
16. VIAL (M). Les origines de l'enseignement spécial en France, n° 7, 1986.
17. VIAL (M), BURGUIERE (E.). Les institutions de l'éducation spécialisée, n° 6, 1985.
18. BELMONT (B) et al. Trois GAPP de la région parisienne, n° 6, 1986.
19. LANTIER (N.) et al. Des jeunes issus de SES et d'ENP: identité et devenir, n° 5, 1987.
20. BELMONT-ANDRE (B.) et al. Quelle articulation entre école maternelle et école élémentaire?, n° 6, 1987 (épuisé).
21. BRETON (J.), BELMONT-ANDRE (B.). Un projet d'école: apprendre par la participation et la concertation, n° 4, 1989.
22. DORAY (M.F.). L'amélioration des relations entre milieux populaires et écoles élémentaires dans les dynamiques écoles et quartiers, n° 5, 1989.
23. HUGON (M.A.), LANTIER (N.). Un inventaire des recherches action en éducation et en formation, 1990.

INRP Editor

24. CRESAS. A l'école ils pourraient tous apprendre, 1987 (plaquette).
25. CRESAS. Partenaires de connaissance. Guide pour analyser en équipe les actions éducatives, Paris, INRP, 1988 (plaquette).
26. CRESAS. Les inspecteurs de l'éducation nationale et la mise en oeuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire, 1991.

Presses Universitaires de France

27. SINCLAIR (H.) et al. Les bébés et les choses. La créativité du développement cognitif, 1982.
28. STAMBAK (M.) et al. Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble, 1983.
29. RAYNA (S.), BALLION (M.), BREAU (M.), STAMBAK (M.). Les connaissances psychosociales à travers les spectacles de marionnettes improvisés par des couples d'enfants. In STAMBAK (M.), SINCLAIR (H.) (sous la direction de). Les jeux de fiction entre enfants de trois ans, 1990.

Otros editores

30. HUGON (M.A.), SEIBEL (C.). Recherches action: le cas de l'éducation, Bruxelles, De Boeck Wesmaël, 1988.
31. VIAL (M.). Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, Paris, Armand Colin, 1990.

NOTAS

1 Versión original: HARDY, M. y ROYON, CH. (1992): CRESAS. Vers une pédagogie interactive. On n'apprend pas tout seul, INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Paris.

2 El presente documento ha sido redactado por M. HARDY y C. ROYON, a partir de los trabajos sobre pedagogía interactiva del "Centro de Investigación y de Educación Especializada y de Adaptación Escolar" (CRESAS).

El equipo de CRESAS dedica este trabajo a MIRA STAMBAK, responsable de la secretaría general del "Instituto Europeo para el Desarrollo de las Potencialidades de todos los Niños", que ha liderado durante veinte años el citado equipo. El CRESAS es una unidad del Departamento "Políticas, prácticas y actores de la educación", del "Instituto Nacional de Investigación Pedagógica" (IRNP), con sede en París. Sus investigadores, que tienen diferentes procedencias profesionales (enseñantes, reeducadores, psicólogos, sociólogos, lingüistas), estudian los problemas provocados por el fracaso escolar masivo que sufren los niños procedentes de medios populares. Las investigaciones actuales se centran sobre las políticas y las prácticas que favorecen el desarrollo de las potencialidades de todos los niños.

Las investigaciones que se mencionan en el presente documento están conectadas principalmente con los trabajos de J. PIAGÉT y con las pedagogías activas, pero deben también mucho al pensamiento de H. WALLON, L.S. VIGOTSKY, R. COUSINET y C. FREINET. Estas investigaciones se han desarrollado en estrecha colaboración con el personal educativo de las guarderías infantiles y de las escuelas donde el CRESAS ha trabajado, y con el personal encargado de la formación de educadores y de enseñantes, animadores y coordinadores de acciones educativas de los barrios donde se han llevado a cabo.

3 El equipo del CRESAS está compuesto actualmente por los siguientes miembros:

- Personal permanente: A.L. ANGELIN-BYORY, M. BALLION, O. BAUDELLOT, B. BELMONT, N. BOUVIER, M. BREUTE, E. BURGUIERE, M. CHANTAL, G. CHAUVEAU, CHRETIENNOT, M. HARDY, N. LANTIER, C. MATHEY-PIERRE, F. PLATONE, M. PROUX, S. RAINA, M. REMOND, E. ROGOVAS-CHAUVEAU, C. ROYON-DESJARDINS, A. SEYDOUX, A. VERILLON, M. VIAL, E. WAYSAND.

- Investigadores asociados: M.F. AMSELLEM, J. P. AUBLE, V. BELLINI, J. BRETON, M. CHRETIEN, A. COHEN, M.F. DORAY, D. DUQUENNE, M.A. HUGON, L. JOURNET, A.M. JOLY, M.I. LANDIN, M.C. LEJOSNE, C. LUCAS, A. MARION, P. MAZET, I. MONTARON, M.F. NICOLI, D. SABRE, H. SINCLAIR DE ZAWART, M. STAMBACK, M. TORRES.

- Finalmente, todo el personal y responsables de las instituciones en las que se desarrollan las investigaciones de CRESAS, excesivamente numerosos para ser citados aquí.