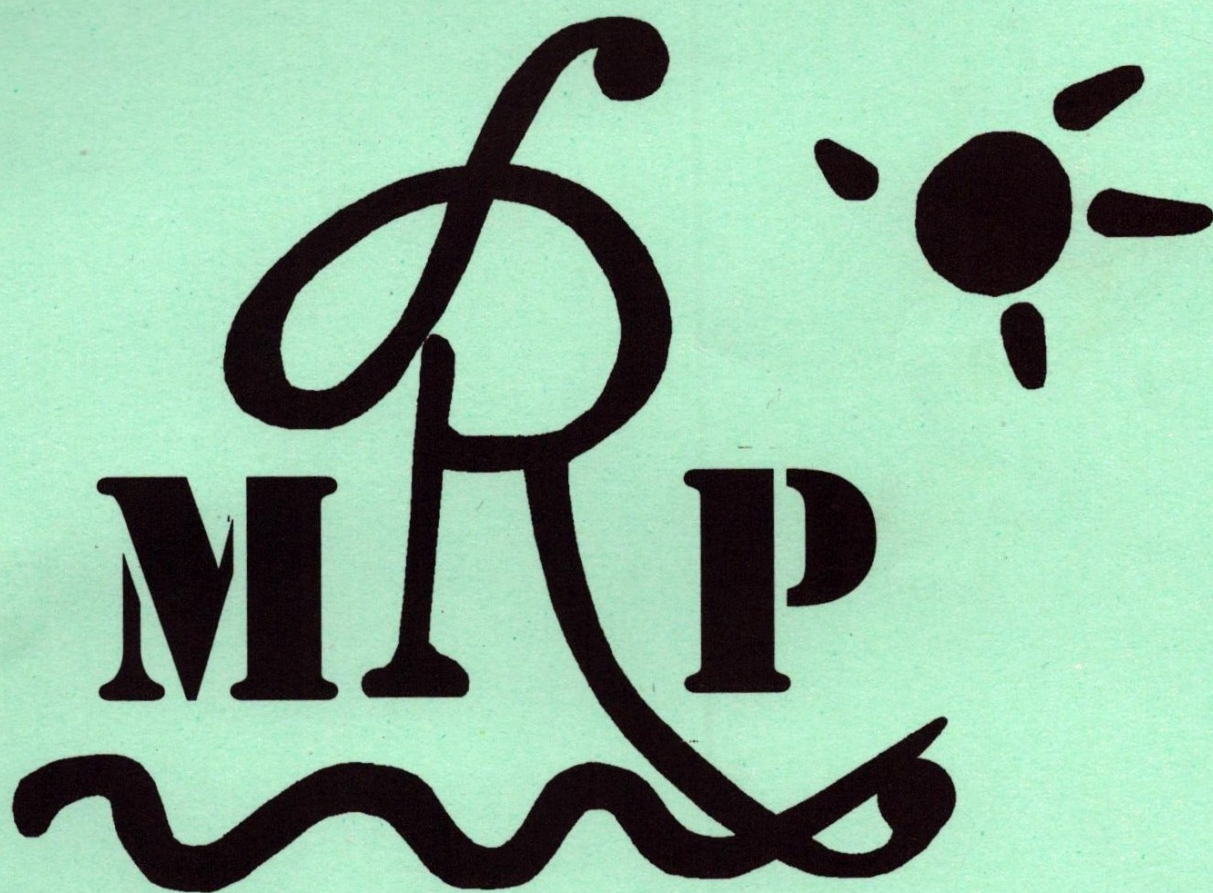


*EXPERIENCIAS  
Y ANEXOS*



**3<sup>ER</sup> CONGRESO**

*Torremolinos, diciembre 96*

# **EXPERIENCIAS**

## **EXPERIENCIA BASE Bloque 2**

### **«EL FUNCIONAMIENTO DEMOCRÁTICO DE LOS CENTROS COMO GARANTÍA DE CALIDAD» Federación de MRP del País Valencià**

#### **1. LA EXPERIENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO DE BENASSAL**

##### **1.- EL CENTRO**

El colegio público de Benassal es el único centro de enseñanza de este pueblo. Está situado en una zona céntrica, que no supone ningún problema de desplazamiento para el alumnado. Hace tres años era centro comarcal. Conjuntamente con el colegio público convivía una Escuela Hogar, que acogía en régimen interno a los alumnos de Culla. En este momento, existe un transporte escolar del que hacen uso unos 20 alumnos en total, entre las masías y los procedentes de la secundaria de Culla. Junto al servicio de transporte, hay también un servicio de comedor, al cual asisten unos cuarenta alumnos. En pocos años hemos visto como cada vez el número de alumnos va disminuyendo. En este momento, tenemos una ratio de 8 o 10 alumnos por nivel.

Se trata de un centro incompleto, con dos unidades de infantil, cinco de Primaria y una de E.S.O.

El edificio del colegio está dividido en tres bloques, uno de ellos es reciente y es donde están ubicados los tres niveles de infantil. Los otros dos son viejos y en mal estado. Hay diez aulas y al cerrar la Escuela Hogar, sus instalaciones fueron aprovechadas para reestructurar todo el centro y acondicionarlas a las necesidades de la escuela. Hay una buena dotación de material, sobre todo en infantil, y posiblemente sea la biblioteca y el laboratorio las mejor dotadas.

##### **2.- EL PROFESORADO**

Desde hace años el 50% del profesorado es estable y el otro 50% es provisional o permanece solo dos años.

Este año , por primera vez, es todo el profesorado definitivo.

Actualmente, somos 11 profesores, e impartimos todos los cursos desde P-3 hasta 8º.

La enseñanza es en valenciano y todo el profesorado está reciclado en el nivel superior y es favorable a la enseñanza en valenciano.

### **3.- LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA**

Hablar de participación democrática a la escuela pública supone hablar de debate interno, de enfoque crítico , de consenso, de intercambios , de necesidad de trabajo en grupo, desde un punto de vista político y social,... y sobre todo, supone hablar de actitudes democráticas.

Supone tener una actitud personal, consecuente con aquello que deseamos para un colectivo. Supone entender la escuela como un mundo de alumnos , madres y padres, y maestros... donde todos son igual de importantes y necesarios, donde son válidas todas las opiniones , propuestas y decisiones. Supone dejar de pensar en la escuela como una propiedad gremial, y supone, entender y vivir nuestro trabajo como profesionales de la enseñanza.

Comenzar un proceso de apertura y participación en un lugar donde no hay tradición de hacerse, es cosa de ir poco a poco. Posiblemente es tan difícil, porque las actitudes democráticas no se imponen sino que necesitan experiencias democráticas para ir asimilándolas.

No podemos pretender que nuestro alumnado tenga actitudes democráticas, si nosotros no tenemos actitudes de tolerancia, de respeto, de solidaridad, de igualdad y de cooperación. De la misma manera, no podemos pretender que nuestra escuela sea una escuela participativa y democrática si no lo somos nosotros.

Llegados a este punto, se hace necesario hacer un análisis crítico de nuestra realidad, que nos pueda llevar aun debate colectivo y público, donde podamos empezar un proceso de participación democrática en nuestra escuela.

#### **3.1.- PROFESORADO: ACCIÓN TUTORIAL**

En la escuela de Benassal, no había tradición de participación democrática, ni siquiera experiencias aisladas. Así que fue empezar un proceso nuevo, donde había que pensar qué estrategias íbamos a utilizar para que no se quedara todo en papeles escritos.

El plantearnos este proceso de cambio en nuestra escuela surgía de la necesidad de algunos maestros de ser coherentes en sus ideas y concepciones sobre la escuela pública y la enseñanza. El reto consistía en como hacer que esta necesidad se convirtiera en una necesidad para todos.

Poco a poco se empezó un proceso de debate sobre nuestras actuaciones y un análisis de las situaciones, que nos llevó a plantearnos por una parte, la necesidad de

planificar y explicitar nuestra acción tutorial con el alumnado y con la familia, y por otra parte a buscar mecanismos que globalizarán esa acción tutorial en una actuación de centro.

Entonces, decidimos convertir la Comisión de Coordinación Pedagógica en un seminario permanente, donde asistíamos todos los profesores una hora a la semana y donde trabajaríamos todo el tema de tutorías, con dos finalidades:

1.- Diseñar un plan de actuaciones y responsabilidades como profesor tutor, con el grupo de alumnos y sus familias.

2.- Diseñar un plan de actuaciones e implicaciones como profesional, con el resto de compañeros del centro.

Del contenido y la puesta en práctica de los acuerdos que íbamos tomando, iríamos entrando en una vía de participación democrática, porque la propia estrategia utilizada para su diseño se basaba en este principio.

Durante dos años hemos elaborado y diseñado todo tipo de materiales, parrillas, cuestionarios, ....necesarios para llevar a término esta tarea, de una manera estructurada y globalmente a nivel de centro.

A medida que iba avanzando su elaboración, se notaba como se iba implicando y responsabilizándose más todo el profesorado.

En este momento, al hacer una valoración de este documento, nos damos cuenta que hemos entrado en un proceso de participación real del profesorado en su trabajo. Muchísimas veces se habla de la participación del alumnado y de la familia, sin darnos cuenta que paralelamente a ella es necesario poner encima de la mesa las relaciones entre el profesorado, su implicación en el aula y en la escuela, sus ilusiones y frustraciones, sus limitaciones, sus necesidades de formación,.... si de todo esto, no comenzamos un debate entre nosotros, es posible que la **participación** sólo se quede en **colaboración**.

Al elaborar el **PAT** van surgiendo cuestiones relativas a la propia práctica del aula, a la relación con el alumnado y con la familia.

Cada sesión estaba organizada alrededor de unas funciones, de las cuales establecíamos unos objetivos y determinábamos que actividades era necesario llevar a término para llegar a estos objetivos. Para que estas actividades se llevaran de manera práctica en la escuela, una vez analizadas y consensuadas, determinábamos en qué momento temporal del curso se debían hacer, quién era el responsable de hacerlas, quién el destinatario y con qué recursos contábamos o cuales teníamos que elaborar.

Todo este proceso quedaba reflejado en actas de reunión, donde se recogían todas las propuestas que se hacían, así como todos los argumentos en contra o a favor para llegar a acuerdos consensuados, que se establecían como criterios básicos de nuestra acción tutorial.

### **3.2.- ALUMNADO: ASAMBLEA DE DELEGADOS.**

Al mismo tiempo que se somete a debate nuestra práctica en el aula y en el centro desde un punto de vista que se hace evidente la necesidad de participación e implicación en el diseño de escuela pública que queremos, se hace necesario implicar y dar participación al alumnado. Entonces empezamos un programa de participación del alumnado tanto a nivel de aula como a nivel de centro. Se constituye la asamblea de clase y la asamblea de delegados.

Se hace un proceso de elección de delegados de aula. Previamente preparamos una documentación sobre asambleas de clase que el tutor se encarga de trabajar con el alumnado, donde se explica: las funciones de los cargos a elegir, la elaboración de candidaturas, el nombramiento de una mesa electoral, la votación individual y secreta, el recuento de votos, cómo levantar acta, nombramiento de delegado y subdelegado y comunicación de resultados a todo el centro. Una vez hecho el nombramiento de delegados y subdelegados, se decide acordar los días de sesiones de asamblea a lo largo del curso, que serán quincenales, y se acuerda el modelo de seguimiento de los acuerdos tomados, que queda diseñado en un libro de actas de aula.

Después se explica el funcionamiento de la asamblea y el tutor se hace responsable de hacer de intermediario entre el grupo y el claustro.

Todos los temas de las asambleas de aula se recogen a lo largo de quince días en una hoja que está en el tablón de la clase, y es el secretario elegido quincenalmente quien se encarga de hacerlo. Los papeles de moderador y secretario son rotativos y se deciden en cada asamblea. En la asamblea de clase se decide todo aquello que es propio del funcionamiento, organización, intereses, necesidades,..... del grupo y al mismo tiempo se decide y se hacen propuestas respecto a temas generales del centro.

Con todos los delegados y subdelegados de cada aula se constituye la Asamblea de Delegados, que es coordinada por el Jefe de Estudios.

Esta asamblea se reúne quincenalmente y funciona a nivel organizativo como las asambleas de aula; hay un moderador y un secretario y un libro de actas donde quedan recogidos todos los puntos y acuerdos tomados. El Jefe de Estudios hace de intermediario entre el profesorado y el alumnado en todos los temas de organización y participación del centro.

Se debaten propuestas de actividades para los proyectos de centro; se establecen normas de convivencia; se determinan grados de responsabilidad e implicación del alumnado en todos los ámbitos escolares; se proponen soluciones a los temas de aula que se llevan a la asamblea; se hacen propuestas para ser debatidas en las aulas, donde se toman acuerdos y son llevados de nuevo a la asamblea, para llegar a acuerdos finales entre todos; se recibe información por parte del Jefe de Estudios sobre todos los temas que aparecen en el centro, para que informen a los compañeros.

Desde hace tres años en que se inicio este espacio de debate y participación en el aula y en el centro, es interesante valorar de qué manera el alumnado ha ido

aprendiendo a explicitar sus intereses, a implicarse en las actividades del centro, a hacer propuestas distintas del profesorado, a autoevaluar su actuación, a evaluar la actuación del profesorado, a implicarse en los problemas de otros compañeros, a cooperar en proyectos comunes,.... en definitiva a tener más conciencia de colectivo, y sobre todo, a sentirse más parte de la escuela.

Al final de curso, hacemos una evaluación del funcionamiento de la asamblea y resulta muy interesante comprobar con qué criterios tan positivos y críticos la han hecho este año. Si hace tres años ninguno pensaba en la necesidad de organizarse, implicarse y participar globalmente en la escuela, hoy, todos ellos coinciden en la necesidad de las asambleas de clase y de delegados.

### **3.3.- ASAMBLEA DE MADRES DELEGADAS \***

\* (El hecho de llamar así a la asamblea es porque el único miembro de la familia que acude a las reuniones y entrevistas es la madre).

Posiblemente la relación con la familia sea uno de los aspectos más necesarios a tener en cuenta a la hora de plantearnos la participación democrática en la escuela.

Hace tres años cuando empezamos todo este proceso, se pidió a la junta del APA una mayor participación de las familias con la escuela. Aquí, todas las familias son del APA. En una asamblea general del APA se expuso la propuesta que se hacía desde el profesorado y así organizaron una Junta de Apoyo a la escuela. Esta Junta tenía como finalidad colaborar con las actividades que desde la escuela se proponían, sin más intenciones ni funciones. Mayoritariamente, la Junta estaba formada por madres de alumnos de Educación Infantil y primeros niveles de Primaria.

A partir de aquí se empezaron a hacer reuniones para pedir la colaboración en las actividades de los proyectos de centros. Poco a poco, se fueron implicando en una dinámica más participativa, más decisoria, donde se pedían propuestas, y fueron apareciendo iniciativas por parte de ellas. Además, se debatían otros temas relacionados con el funcionamiento del centro, de la tutoría, del currículum, .....

Cada proyecto que se hacía en el centro se evaluaba, se elaboraban encuestas y los resultados se valoraban a nivel de claustro, de alumnado y en esta junta. De estas valoraciones, surgió la necesidad de que todos los niveles de la escuela estuvieran representados en esta Junta. Y es en el curso siguiente cuando se decide constituir la asamblea de madres delegadas.

En la primera reunión de curso que cada tutor hace con la familia, se pide la representación de la delegada y una subdelegada. A partir de ahí se hace una primera reunión con todas ellas, coordinada por el Jefe de Estudios. En esta primera reunión se decide la hora más adecuada para hacer la asamblea, la periodicidad y las funciones. Se trata de que la familia tenga por una lado toda la información que el centro tiene, que participe en las propuestas organizativas, que colabore en las tareas, que recojan

los intereses del resto de familias en temas de formación y educativos, que participen en la evaluación de todos los aspectos del centro, .... en definitiva, que no vean a la escuela como algo extraño y con barreras arquitectónicas y estamentales, sino que se sientan como una parte importante de ellas.

Durante estos años se ha ido haciendo poco a poco camino en abrir esta vía de participación democrática. Para ellas era una experiencia totalmente nueva y muy distinta a aquello que hasta ahora se les pedía. Ha sido importante ver como cada vez había más debate en las reuniones, más seguridad en sus propuestas, más ganas de saber sobre aspectos educativos, más críticas a la oferta político-educativo.

Mi reflexión personal a la hora de empezar una experiencia como esta, sería que se ha de tener muy claro en qué contexto nos encontramos; en qué pueblo o barrio; con qué tipo de familias, de qué costumbres son, conocer muy bien o intuir sus intereses, sus expectativas educativas, sus actitudes respecto a la escuela,.... y a partir de ahí, tendremos que diseñar estrategias y mecanismos de contacto, que nos puedan permitir acercar la escuela a la familia y viceversa.

#### **4.- DINAMIZACIÓN SOCIAL**

El papel de la escuela es fundamentalmente en este contexto ser Dinamizadora Social. La escuela recoge la mayor parte de las inquietudes de la comunidad, porque en ella conviven niños, jóvenes, adolescentes y adultos. Todos ellos forman parte de la comunidad escolar., pero, además, hay otras personas que también forman parte de la comunidad y que la escuela debe dar cabida a sus intereses y aportaciones.

Cuando nos situamos en un contexto rural, nos encontramos con limitaciones y deficiencias que debemos suplir para llevar a término todos nuestros propósitos.

La escuela se convierte en lugar de cultura y de intercambio de saber, donde interactúan todos los miembros de la comunidad. Se deben aprovechar los equipamientos e infraestructuras para todo tipo de actividades culturales ( exposiciones, biblioteca, ludoteca, charlas,.....) y deportivas, si no hay otros lugares más adecuados. También promueve la participación en la educación y en otros sectores sociales de la comunidad. Se interesa por las problemáticas del medio rural y aporta soluciones. Planifica las actividades educativas en relación con el plan de desarrollo de la zona.

Todas estas propuestas deben ser recogidas por la escuela, y debe hacer un plan de trabajo integrado en el currículum.

Nosotros les llamamos Proyectos de Centro, y unos más que otros, pero todos ellos, tienen como finalidad promover la participación de todos los miembros y todas las entidades de nuestra comunidad.

##### **4.1.- PROYECTOS DE CENTRO**

Todos los proyectos tienen una estructura organizativa básica. El contenido, las actividades, las responsabilidades, y el desarrollo, se tratan en reuniones asamblearias del profesorado, alumnado y familia.

Al mismo tiempo, se convocan reuniones con las otras instituciones, como son: APA, AYUNTAMIENTO, ASOCIACIÓN DE MUJERES, ASOCIACION DE JUBILADOS, GRUPO ECOLOGISTA, ESCUELA DE LA NATURALEZA,.....

Después se hace el diseño de las actividades y se adaptan los contenidos a los contenidos curriculares de las diferentes áreas para ir trabajándolos a lo largo de los dos meses que hay entre un proyecto y otro.

Todos los proyectos tienen una difusión local y comarcal, por medio de carteles y trípticos del programa de actos, y provincial mediante la prensa.

El diseño de programas y carteles se elabora entre el profesorado y el alumnado, el cual presenta su boceto, y son votados por un tribunal formado por alumno, madres y maestros, o bien por la asamblea de delegados.

Los proyectos de centro que hacemos en nuestra escuela son Jornadas de acogida.

Navidad.

Carnaval.

Semana cultural.

Proyecto PAEP.

Fiesta final de curso.

### **Proyecto Jornadas de Acogida.**

El proyecto Jornadas de acogida surgió a partir del Proyecto de trabajo “la fiesta de acogida” que se hace en educación infantil.

A partir de esta propuesta, se fue implicando el primer ciclo de primaria y posteriormente todo el centro. En infantil y primer ciclo de primaria, es mucho más amplia la propuesta. En el resto, se ha diseñado una semana de actividades relacionada con el funcionamiento general de la escuela, la organización del aula, la estructuración de los espacios, la cooperación entre niveles y la relación con la familia.

El contenido fundamental de este proyecto es establecer el tipo de relación y participación que habrá a lo largo del curso entre el profesorado, el alumnado y las familias, en nuestra escuela.

### **Proyecto Navidad**

Este proyecto se planifica durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Todas las actividades que se van a realizar se programan en los contenidos de área correspondiente y se trabajan a lo largo de estos meses.

El contenido fundamental de este proyecto es el fomento y desarrollo del trabajo cooperativo entre el alumnado de diferentes niveles.

### **Proyecto Carnaval**

Se planifica y organiza durante los meses de enero y febrero. La propuesta es global para todos los niveles. Se decide el tema en asambleas de clase y finalmente en votación de asambleas de delegados. Cada curso elige un personaje o subtema del tema general y se planifican todas las actividades a realizar. El tema se trabaja como proyecto de trabajo en infantil y primer ciclo de primaria. El resto de actividades se van planificando con la familia y otras instituciones.

El contenido fundamental de este proyecto es el desarrollo de la creatividad artística y el fomento de la participación de toda la comunidad escolar y social en una fiesta lúdica y popular.

### **Proyecto Semana Cultural**

La planificación de este proyecto se hace durante los meses de marzo y abril. Es un proyecto que se desarrolla a lo largo de cinco días, comienza el sábado antes de las vacaciones de Pascua. Hay actividades ecológicas, medio ambientales, culturales, gastronómicas, deportivas, literarias, artísticas, periodísticas,.... todas ellas se realizan en horarios diferentes a lo largo del día desde las diez de la mañana hasta las diez de la noche. Hay actividades exclusivas para el alumnado, otras para el profesorado, otras para las familias y otras que son abiertas para todo el pueblo. En su diseño que se hace con las propuestas del alumnado, del profesorado y de la familia, se procura sobre todo darle importancia al contenido de ellas. En cada semana cultural se llevan a la escuela personalidades diferentes que nos aportan formación, recreo e información sobre diferentes temas.

El contenido fundamental de este proyecto es la participación y dinamización de toda la comunidad.

Todas las entidades del pueblo participan y colaboran tanto en las actividades como en sus aportaciones económicas.

### **Proyecto PAEP**

El PAEP está formado por ocho pueblos: Albocàsser y Vilafranca, que son centros completos, Vilar de Canes y Torre Embessora que son unitarias, Culla y Vistabellla que son centros incompletos de dos unidades y Benassal y Catí que son centros incompletos de ocho y cinco unidades respectivamente.

Este es un proyecto comarcal que funciona desde hace siete años. Sus objetivos son fomentar en la comarca: las relación de sus escolares, la dinamización de sus pueblos, las actividades de formación de su profesorado, el intercambio de materiales y recursos, las excursiones y salidas.....

Las actividades del PAEP son diseñadas por una comisión organizadora formada por representantes de todas las escuelas de la comarca. Las dos más importantes son:

Un encuentro comarcal.: es una jornada de convivencia de todos los maestros y alumnos de la comarca. Hay talleres, actuaciones, itinerarios y atracciones.

La revista comarcal: se elabora con las producciones del alumnado, profesorado

y otras personas colaboradoras de la comarca. Hay artículos sobre: noticias, nuestros pueblos, costumbres y tradiciones, reportajes, entrevistas, rincón de la ciencia, cocina, itinerarios turísticos, poesías, pasatiempos, manuscritos y miniagenda.

La planificación del proyecto se hace a lo largo de todo el curso y depende mucho de la subvención económica que se recibe de Consellería.

## **Proyecto de la Fiesta de Fin de Curso.**

Este proyecto se planifica durante el mes de junio. Se trata de organizar el último día de curso con actividades de despedida. Se hacen actividades internivel a lo largo de la jornada escolar: talleres, tiendecitas, baile y almuerzo festivo. Después por la tarde se hacen las representaciones del taller de teatro de Educación Infantil, para todo el pueblo en un local multiusos municipal. Por la noche se hace la cena y baile con todos los alumnos, sus familias y los profesores.

El contenido de este proyecto es vivenciar de una manera lúdica las buenas relaciones de la comunidad educativa.

## **5.- AUTONOMIA DE LA ESCUELA**

### **5.1.- Organización.**

Al tratarse de un centro incompleto, donde se imparte todos los cursos desde los tres años hasta octavo, necesariamente esto implica una organización determinada y específica para que la calidad de la enseñanza y las condiciones de trabajo no estén desproporcionadas. Entonces, cuando organizamos los grupos de alumnos y las tutorías, procuramos que cada grupo tenga un tutor, cosa que cada vez resulta más difícil pues cada año nos suprimen una unidad.

Así tenemos, dos maestros para los tres niveles de infantil, una maestra es tutora de tres y cuatro años y la otra de cinco años ( se tomó la decisión de que el alumnado de cinco años no compartiera tutoría, aunque durante la jornada escolar hay talleres y rincones interniveles).

En primaria también hay cursos que comparten tutor. El primer ciclo de primaria tiene un tutor, pero se hacen desdoblamientos en las áreas de matemáticas y lenguaje, las cuales son impartidas por el resto del profesorado de primaria que libra.

El tercer ciclo de primaria también estaría obligado a compartir tutor, pero se decidió que un especialista de segunda etapa tutorizara uno de los dos niveles.

Todo el profesorado de la escuela, menos el director, tiene asignada una tutoría.

Los criterios para la elaboración de los horarios han sido consensuados por todo el profesorado:

- se ha procurado que haya coherencia entre las necesidades, las posibilidades y los principios pedagógicos y didácticos necesarios para llevar a término una propuesta participativa y democrática.

- se ha tenido en cuenta que todos los especialistas atiendan su especialidad.

- que los tutores de 7º y 8º sean especialistas de 2ª etapa.
- se han organizado los desdoblamientos de forma que un profesor que libre, de todas las horas de una misma área en el mismo grupo.
- que el profesor que haga los talleres internivel de Educación Infantil, junto a los tutores, sea también especialista en infantil o al menos muestre preferencia por esta etapa.
- que uno de los profesores que libre de primaria sea el responsable de la organización y funcionamiento de la biblioteca.
- que el especialista de ciencias naturales de segunda etapa sea el responsable del funcionamiento del laboratorio.
- que los tutores continúen su trabajo haciendo rotación en el ciclo.
- que los horarios de los grupos de alumnos haya una hora para las asambleas de clase.
- que en el horario del tutor: haya una hora de atención al alumnado y otra a las familias; una hora para la comisión de coordinación pedagógica y otra para la coordinación del profesorado con alumnado de educación especial y alumnado con dificultades de aprendizaje.
- se ha conseguido que los cursos del mismo ciclo den las mismas áreas a la misma hora, por una parte para poder atender las bajas y por otra para que el alumnado con adaptaciones curriculares en algunas áreas pueda ir a recibir los contenidos de otros niveles más bajos.
- que los coordinadores de ciclo puedan disponer de un tiempo para tareas de coordinación.

## **5.2.- Gestión**

Según la ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, de la evaluación y el gobierno del centro, todos los centros de educación infantil y primaria disponen de autonomía para su gestión económica.

Esta autonomía no es real pues la propia ley la determina y la define. NO contempla normativas flexibles para poder modificar el actual marco legal para que cada centro determine el modelo más adecuado. La dotación de recursos no se adecua a los centros según su proyecto. No se respetan los acuerdos tomados por la comunidad educativa respecto a sus órganos de participación y gestión.

En nuestro centro la gestión es formalmente jerárquica. Hay un equipo directivo, formado por el Director, El Jefe de Estudios y el Secretario donde todas las funciones se realizan entre los tres. Hay muy buena relación y los tres comparten los mismos objetivos e ideas sobre la escuela pública.

Nuestra tarea fundamental es dinamizar la escuela y crear espacios de participación entre el alumnado, profesorado y familias.

La nueva normativa sobre la elección de directores, su acreditación previa, el tipo de baremos de méritos,.... Todo esto a los miembros de los movimientos de

renovación pedagógica nos abre un amplio debate donde hay que analizar desde la implicación o no en los equipos directivos, hasta plantear estrategias, propuestas y hacer públicas otras experiencias de organización y gestión democráticas que ya existen en la escuela pública.

## **6.- PROPUESTAS**

### **6.1.- ¿DÓNDE VAMOS?**

Al finalizar el curso y después de hacer valoraciones conjuntas por parte de toda la comunidad escolar, nos proponemos pequeños objetivos para continuar en este proceso de participación y organización democrática. Estos son:

- seguir en la elaboración de proyectos educativos coherentes y autónomos para toda la comunidad educativa.
- hacer de nuestra escuela un proyecto cultural.
- continuar en la dinamización cultural y social del pueblo.
- avanzar en la metodología de proyectos de trabajo como herramienta para vivir la globalización.
- dar mucho más contenido de participación e implicación al consejo escolar.
- hacer propuestas para la gestión democrática del centro, implicando más a los profesores ya las familias.
- fomentar más el trabajo cooperativo en las aulas.
- intentar implicar no solo a madres sino también a los padres.
- fomentar la autoevaluación a través de la acción tutorial.
- planificar criterios públicos y comunes de evaluación del rendimiento del alumnado.
- fomentar actividades de formación cívica conjunta entre padres, madres y profesorado.
- crear un organismo de participación real a nivel comarcal, reivindicando el Consejo Escolar Comarcal.

## **7. DIFICULTADES**

### **7.1.- ¿Qué nos impide avanzar?**

Llevar a término el proyecto de escuela pública, participativa y democrática, a veces a las personas que estamos totalmente implicadas y ponemos todos nuestros esfuerzos para hacerlo, nos resulta difícil y nos encontramos con impedimentos que van de la propia administración, pasando por el centro y llegando a las aulas.

Nos podemos encontrar con:

- posturas prepotentes por parte de un sector del profesorado.
- padres y madres que sólo dan valor al rendimiento académico.
- confrontaciones ideológicas y políticas entre profesorado o entre padres.
- falta de experiencias participativas por parte del alumnado.
- desinterés de un sector del alumnado por las propuestas innovadoras.

- falta de implicación y decisión por parte del profesorado.
- sensación de cansancio y de trabajo aislado.
- obstáculos producidos por el marco legislativo.
- falta de medios, recursos económicos y materiales.
- inestabilidad de plantilla.
- falta de autonomía producida por la normativa jerarquizante de la LOPEGCE.
- concepciones de funcionalidad y tecnócratas de nuestro trabajo.
- falta de espacios de intercambios de experiencias.
- división social del trabajo docente.
- planes de formación oficialista y curriculares.
- controles de superioridad masculina.

Todas estas dificultades, no debemos ignorarlas ni asumirlas. Tenemos un trabajo de defender precisamente posturas contrarias a ellas. Debemos hacer propuestas alternativas a las realidades en que nos encontramos. Y es necesario que en los MRPs hagamos un análisis de las propuestas alternativas que estemos dispuestos a llevar hacia delante para definirnos como trabajadores y trabajadoras de la renovación pedagógica, como afirma Jaume Martínez Bonafé.

## 2. LA EXPERIENCIA DEL COLEGIO PÚBLICO «CERVANTES» (Buñol, Valencia)

### INTRODUCCIÓN

En esta comunicación intentaremos contar 7 años de intenso trabajo de toda la Comunidad educativa del C.P. Cervantes para intentar definir y dar forma a un Proyecto Educativo basado en principios democráticos tanto en la educación como en la gestión. Principios democráticos que sólo pueden desarrollarse desde el respeto, la comprensión, el sentido crítico y **la participación responsable**.

Fomentar la participación real y la gestión democrática pasa por implicar a los diferentes sectores que integran la C. Educativa en la elaboración y evaluación de diferentes planes de trabajo por medio de los cuales ha de desarrollarse el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes momentos de la vida del Centro. Durante estos últimos años hemos intentando crear espacios, formas, instrumentos y recursos que nos permitan avanzar hacia una coordinación más real, en la medida en que aprendemos a iniciar procesos de reflexión y actuación colectivos.

1. **Convertir todos los espacios de coordinación del Centro en Proyectos de Formación** con participación de todos los sectores de la C. Educativa ha sido la estrategia básica. Cada curso escolar nos hemos marcado unos ámbitos de estudio-formación-análisis-nuevas propuestas de actuación que nos han permitido el intercambio de ideas y la reflexión conjunta. En estos espacios de reflexión y formación conjunta se han ido gestando las líneas maestras del Centro. En ellos hemos ido definiendo nuestro Proyecto Educativo y dando cuerpo a un Proyecto Curricular en el que aquél se haga realidad.

De nuestro **Proyecto Educativo** os contaremos aquellos aspectos que pensamos más nos identifican y que tienen relación directa con la definición de una línea metodológica propia, la participación del alumnado, de las madres y los padres y con la gestión y dirección del Centro, referida ésta última no sólo al equipo directivo, sino a todos los ámbitos de coordinación del Centro ya que es en ellos en los que realmente se da la posibilidad de participar.

Hablar de **Proyecto Curricular** se nos hace mucho más difícil; es una tarea siempre inacabada y que hemos ido abordando desde diferentes perspectivas. Desde un primer momento teníamos una idea clara : **Hacer de la atención a la diversidad del alumnado el eje central de todas las actuaciones curriculares**.. Elaborar estrategias y recursos para **la acción tutorial y la evaluación** han sido objetivos prioritarios en este proceso.

2.- **Hacer de la reivindicación una constante** ha permitido crear lazos de unión entre los diversos sectores de la C Educativa y cohesionarla en torno al Proyecto

común. Nosotros nos esforzamos por hacer una escuela pública más participativa, de más calidad, pero la Administración debe impulsar y responder a este esfuerzo. Cada año nos hemos marcado unas metas que mediante la concienciación colectiva (familias, profesorado, responsables políticos y sindicales de la localidad etc) y la movilización hemos ido consiguiendo..

### EL CENTRO (*Caracterización de la C.Educativa Julio 1994*)

El C.P. Cervantes está situado en Buñol, en la parte alta del pueblo, también llamada «Las Ventas» por ser lugar de reposo y descanso de viajeros en épocas anteriores. El barrio de «Las Ventas» nace con la industrialización y su creación y su historia están fuertemente ligadas a las cementeras.

El Centro se constituye como tal en el año 1.977. Nace en respuesta a un crecimiento natural de la población y a la necesidad de dar cobertura a alumnos procedentes de otras poblaciones de La Hoya. Fue concebido como un Centro de doble línea, pero desde el primer momento está sobrecargado de alumnado, con triples y cuádruples líneas en los cursos superiores. Tenemos alrededor de 600 alumnos, distribuidos en 4 unidades de EI, 10 de EP, 4 de 1º de ESO y 4 de 8º de EGB. El Centro consta de tres edificios separados 200m y 1km respectivamente, de dos aulas prefabricadas y un módulo de tecnología. Carece de servicios mínimos como biblioteca, tutoría, sala de profesores, aula de música, espacios para agrupamientos flexibles de alumnos, etc. El gimnasio es muy reducido y las instalaciones sanitarias y deportivas precarias.

El comedor escolar necesario para los alumnos de La Hoya y con fuerte contenido de servicio social cara a las minorías étnicas, es uno de los factores que junto a la diversidad del alumnado han contribuido sustancialmente a la caracterización del Centro. Mantener el comedor abierto supone cada año un gran esfuerzo personal a los profesionales implicados en la gestión del mismo, que se han definido claramente por su mantenimiento a pesar de las pocas facilidades e impedimentos que plantea la Administración.

A pesar de las deficiencias en infraestructura y servicios, el Centro se ha caracterizado siempre por la seriedad, rigor y calidad del trabajo que en él se realizaba. Partiendo de una práctica innovadora desde su fundación, ha pasado por periodos de enfrentamiento y recesión. En estos últimos cinco años, circunstancias diversas, han posibilitado un nivel de cohesión que permite caminar hacia un proyecto común de escuela. Estamos elaborando el PEC y se trabaja desde la perspectiva más innovadora el PCC, reflexionando sobre la práctica diaria para mejorarlo.

La presencia de alumnos gitanos y de la Residencia Comarcal ha servido de revulsivo permanente en los planteamientos y recursos didácticos de atención al alumnado. Los sucesivos PAEPs elaborados en los últimos años, demuestran cómo ha ido cambiando nuestro concepto de atención a la diversidad hacia la superación de las desigualdades sociales.

Todo ello enmarcado en diferentes proyectos de formación en el Centro que mediante la autoformación, el asesoramiento externo y el intercambio de experiencias con otros centros, ha permitido abrir nuevas perspectivas a nuestro trabajo como docentes.

El interés y la participación de las familias también ha sido una nota característica en el Centro. La Comisión de Participación de Padres y Madres, la presencia de los mismos en talleres de aula y en comisiones de ámbito curricular nos permiten ir avanzando en la democratización paulatina del Centro y en el enriquecimiento mutuo.

La participación del alumnado en la vida del Centro todavía no se puede considerar como satisfactoria. Aunque se ha avanzado bastante en la creación de cauces que permiten su organización, es necesario llenarlos de contenido a través de planes de trabajo viables y motivadores.

### **JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA. SITUACIÓN DE PARTIDA .**

En el curso 89-90 el Centro pasa por un mal momento:

El **equipo directivo** está enfrentado por fuertes discrepancias ideológicas, los enfrentamientos son continuos, la coordinación es meramente formal (Burocrático-administrativa) al no existir un proyecto común en torno al que vertebrar el trabajo del Centro. El cansancio es la tónica diaria y se conciben y "venden" las tareas directivas como una carga que nadie está dispuesto a sobrellevar.

A nivel pedagógico **la coordinación del profesorado** se reduce a la coordinación de nivel y sólo en los primeros cursos. En Ciclo superior la descoordinación es casi total, hecho que se agrava con la movilidad del profesorado (este año llegan al Centro 15 personas nuevas). Los departamentos han caído en la rutina más absoluta y son incapaces de aportar algo positivo a la dinámica del Centro. Las sesiones de evaluación se reducen al intercambio de notas. Los libros de texto son la base y casi el único instrumento de aprendizaje. La hora de exclusiva se utiliza para recuperar niños/as y existe la firme convicción de que eso es lo que hay que hacer, lo que supone una desvalorización de cualquier tipo de coordinación y/o reunión .

Los **claustros** son magistrales y presidencialistas. Casi nadie interviene. Hay un rechazo implícito hacia el profesorado nuevo o veterano que tiene problemas en el aula, pero jamás se ha abordado el tema de forma seria y constructiva, como problema que es del centro para el que se han de buscar soluciones.

Existe una **concepción rígida de la disciplina** y se valora a aquellos/as que saben imponerse por encima de cualquier consideración diferencial o compensadora. Se habla de repartir alumnado gitano y de la residencia Comarcal entre los tres Centros de la localidad como una prioridad. En muchas clases el alumnado está de uno en uno y se entra en filas bien formadas. No se saben organizar los apoyos y eso lleva a la pérdida de un maestro.

**La relación con el APA** es de pura formalidad y con algunas personas tensa. Se

les ve como fiscalizadores más que como colaboradores del proceso educativo. El concepto de autoformación ni se plantea .

Se está por **cumplir la ley a rajatabla** y la culpa de todo es de la Administración.

*Sin embargo estos problemas no son relevantes para la mayoría . Lo que si constituye un problema de primer orden es que año tras año el profesorado definitivo en el Centro no quiere aceptar tutorías en 6° de EGB . Consideran que allí se acumula todo el alumnado que repite curso. Se dan múltiples situaciones problemáticas, un alto índice de fracaso escolar ,disparidad de niveles en un aula y además has de trabajar con “otros/as”.*

A lo largo del curso **89/90 todos estos conflictos empiezan a hacerse explícitos** en los distintos ámbitos de reunión y los enfrentamientos y tensiones se multiplican. Empieza a verse la necesidad de acometer cambios profundos . **El curso 90/91 la inspección obliga a la dirección a continuar** . Pero la persona que ejerce la dirección propone para la jefatura y la secretaria a personas de su entorno para hacer posible el entendimiento y la coordinación. Este nuevo equipo directivo, provisional por un año, acepta el reto de preparar el camino para que otras personas puedan iniciar los cambios que se darán después. Es en ese curso 1990/91 cuando **un grupo de gente empieza a demostrar a los demás que es posible trabajar de una forma diferente y mucho más gratificante.**

Se elige el núcleo del problema 6° EGB y se experimenta un plan de trabajo que afecta desde la organización del aula, hasta las tareas de coordinación. Todo queda por escrito en una macromemoria que intenta ejemplificar el proceso. La mayor parte de los procesos puestos en marcha durante este curso ,son estudiados durante el siguiente por el Departamento de orientación y se hacen extensivos a todo el Centro al año siguiente ,iniciándose así la dinámica de funcionamiento que trataremos de exponer a continuación .

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

**PREVIA:**

**Un nuevo equipo directivo con una nueva filosofía:**

1.- La escuela somos todos/as. Hay que definir qué escuela tenemos y qué escuela queremos.

2.- No venimos a “mandar” sino a gestionar y dinamizar

3.- Es una vergüenza que la Admón tenga que nombrar Equipo directivo.

Hemos de reflexionar y dar solución a este problema.

4.- No representamos ,ni somos fieles a la Admón, sino a nuestra Comunidad Educativa.

5.- Vamos a TRABAJAR, pero también a PEDIR y REIVINDICAR .

6.- Creemos en la ESCUELA PÚBLICA y vamos a trabajar por ella.

7.- Nos tomamos en serio nuestro trabajo porque tenemos CONCIENCIA SOCIAL y DIGNIDAD PROFESIONAL. Las mejoras son para nosotros /as y

nuestro alumnado.

8.- Salir del individualismo y compartir nuestras experiencias, va a ser un objetivo prioritario. Para ello es necesario fomentar la comunicación, la tolerancia y la cooperación. Al margen del respeto a lo personal, **TODA PRÁCTICA DOCENTE ES CUESTIONABLE**.

9.- Tratar de imponer en la escuela es una tarea inútil. Hemos de funcionar en base a acuerdos y tratar de convencer mediante la demostración práctica de que lo que decimos sirve para algo

### **Una nueva situación en base a la explicitación de conflictos y la demostración práctica:**

Asumir las deficiencias de nuestra formación inicial, reconocer que no tenemos hábitos de formación permanente y darnos cuenta en definitiva de que necesitamos saber más han sido **condiciones básicas** para poder iniciar procesos de trabajo conjuntos de los que todos y todas nos sintiéramos parte.

Sin embargo para **construir sobre lo que ya se sabe es necesario investigar, buscar nuevas experiencias, materiales, personas que nos aporten nuevas ideas, conocer planteamientos que cuestionen los propios ....en definitiva “ir más allá”**. No todas las personas que integran un Claustro están en las mismas condiciones, ni emocionales, ni de disponibilidad de tiempo, ni de predisposición, ni de formación.... Es necesario contar con esa realidad escolar y social por otra parte. Si en un Centro no hay un número determinado de personas que deseen dinamizar y hacer un poco más de esfuerzo que las demás, será difícil avanzar.

### **A.- CÓMO CONVERTIR TODOS LOS ESPACIOS DE COORDINACIÓN DEL CENTRO EN ESPACIOS DE FORMACIÓN CON PARTICIPACIÓN DE TODA LA C.EDUCATIVA**

Tal y como decíamos en la introducción cada curso escolar la C.Educativa se marca unos ámbitos de para su estudio y análisis que nos permitan reflexionar sobre la práctica cotidiana para cambiarla. En función de estos ámbitos de trabajo se determinan las diferentes Comisiones de trabajo. Todo el profesorado del Claustro se distribuye libremente en las mismas, asegurando eso sí que haya representantes de todos los ciclos en aquellas que son de carácter general. Al final de cada curso escolar el Claustro valora que Comisiones deben continuar y cuáles no y establece el marco general. Después cada Comisión determina el plan de trabajo que le interesa desarrollar durante el curso siguiente y prepara una programación detallada y temporalizada del mismo. El coordinador /a será a partir de ese momento el encargado/a de dar cuerpo y contenido a la propuesta

En cada Comisión de trabajo la figura del **Coodinador-Coordinadora** es clave. Sus funciones son las siguientes:

-Dar cuerpo a la propuesta inicial realizada entre todas las personas que integran

esa Comisión.

-Durante el verano y en función de esa propuesta inicial busca lecturas, personas, experiencias que puedan ayudar a abordar las cuestiones desde una perspectiva crítica y enriquecedora y sobre todo que aporten elementos para la práctica.

-Para cada sesión:

\*Selecciona previamente los materiales que conviene que lean los demás, con un guión para la reflexión sobre los mismos y los reparte con el tiempo suficiente.

\*Aporta el guión de debate para la sesión y la dinamiza propiciando la participación de todos y todas y un aprovechamiento óptimo del tiempo

\*Recoge los acuerdos y puntos de debate que se reflejarán en las actas. Las actas son documentos de trabajo y no una sucesión de intervenciones.

-Se reúne con las demás personas que coordinan otras comisiones y el Equipo Directivo en la C. de Coordinación Pedagógica. Desde allí se planifica como se hará llegar el trabajo de esa Comisión al resto del claustro si es necesario.

Los coordinadores o coordinadoras de cada Comisión o son propuestos por el equipo directivo o elegido por cada Comisión. En cualquier caso la Comisión debe aceptar mayoritariamente ser coordinada por esa persona. Normalmente a principio de curso, los equipos de nivel y ciclo se reparten equitativamente las tareas ya que dado el elevado número de las mismas todos y todas hemos de responsabilizarnos de alguna.

Después de estos 5 años casi todo el profesorado del Centro ha desempeñado tareas de coordinación en uno u otro ámbito. Eso ha ayudado a que muchas personas que se sentían minusvaloradas hayan aumentado su autoestima al asumir responsabilidades y adquirir protagonismo. Cuando la gente se siente capaz de se anima a seguir.

**La organización de los tiempos de formación a lo largo de estos años ha sido la siguiente:**

**Curso 91-92 ORGANIZACIÓN HORARIO DE EXCLUSIVA**

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Nivel	<b>Dpto Orientación</b>			
Ciclo/Claustro				
Familias	<b>PEC</b>			
	<b>C.Fiestas</b>			
	Extraescolares.Comedor			

**Curso 92-93**

**\*HORARIO DE EXCLUSIVA**

MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Tutoría con alumnado	Tutoría familias	nivel—ciclo

**\*MIÉRCOLES DE FORMACIÓN**

I	II	III	IV
	PC 1er ciclo Primaria	PC 1er ciclo Primaria	PC 1er ciclo Primaria
	ciclo Primaria		
	Recursos para extraescolares		
<b>PEC</b>	Introducción de elementos interculturales en el curriculum		
	<b>Claustros pedagógicos:</b> Octubre: <i>Grupo de autoevaluación de Manises.</i>		

Departamento de Orientación

C.C.Pedagógica Confección de materiales curriculares de apoyo

Comisión de Fiestas. Noviembre: *Aprendizaje significativo. Fernando Roda.*

Biblioteca C.Normalització llingüística

Laboratorio. Febrero: *La cultura gitana. Ricardo Borrull*

Marzo: *Interculturalidad: Jesús Salinas y José Luis Rodrigo*

Dinamización de la participación de madres y padres en la vida del centro

**Curso 93-94**

**\*HORARIO DE EXCLUSIVA**

MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Departamento Orientación	Tutoría con familias	Nivel—ciclo

**\*MIÉRCOLES DE FORMACIÓN**

I	II	III	IV
PC Infantil	PC Infantil	Apoyo	Claustros pedagógicos
PC Primaria	PC Primaria		Intercultural
PC ESO	Cooperativismo	Extraescolares	
	Fiestas		
	N.Llingüística		
	Normativa para la convivencia-PEC		

Aprofitament Llengua Oral C.Participación de padres y madres

**Curso 94-95**

**\*HORARIO DE EXCLUSIVA**

MARTES	JUEVES	VIERNES
Dpto. Orientación	Tutoría familias	Nivel—ciclo
C.N.Llingüística		

**\*MIÉRCOLES DE FORMACIÓN**

I	II	III	IV
PC Infantil	PC Infantil	PC Infantil	Claustros pedagógicos
PC Primaria	PC Primaria	PC Primaria	
PC ESO	PC ESO	PC ESO	
C.Equipo de apoyo	C.Equipo de apoyo	C.Equipo de apoyo	Comisión de participación de padres y madres.
Comisión de fiestas		Comisión para la elaboración de la Normativa de Convivencia-PEC	

## Curso 95-96

### \*HORARIO DE EXCLUSIVA

MARTES JUEVES VIERNES

Dpto Orientación

Claustros Tutoría familias Nivel—Ciclo

### \*MIÉRCOLES DE FORMACIÓN

I II III IV

Reflexión, análisis y coordinación de los diferentes Pcs de etapa .Funcionarán las comisiones de :Infantil.Primaria.Secundaria.

Reflexión, análisis y coordinación de los Pcs de las distintas etapas en **Claustro**.COMISIONES de :Infantil. Primaria, Secundaria,

Equipo de apoyo

COMISIONES de:Informatica, Fiestas. Normativa para la convivencia-PEC,Normalització L. , Comisión de participación de madres y padres.

### El trabajo realizado se concreta en:

### UN PROYECTO EDUCATIVO QUE TRATA DE ORGANIZAR DEMOCRÁTICAMENTE LA VIDA EN EL CENTRO

Hemos intentado definir un PROYECTO EDUCATIVO con el que todos/as nos sintamos identificados y comprometidos. Ha sido en el proceso de definición de ese proyecto donde hemos empezado a compartir significados, a construir un lenguaje y una cultura común . Somos conscientes de que un PEC es una declaración de principios que después hay que concretar ,pero no nos cabe la menor duda de que ahora sabemos más y mejor que antes con qué medios humanos y materiales contamos y lo que queremos conseguir. El PEC es el instrumento de referencia sobre el que se mueve el Centro, la pauta de actuación y de conducta y el que marca la tarea a desarrollar en el futuro. En él se recoge además de la caracterización de la C.educativa, las Notas de identidad (o intencionalidades educativas) y los objetivos generales, **un modelo organizativo completo ,con las funciones a desempeñar por cada uno de los estamentos y personas que integran la C.Educativa.**

Como aspectos destacables y diferenciadores destacaremos los siguientes:

En el apartado de **intencionalidades educativas** (notas de identidad) decimos:

*“Pretendemos construir una C.educativa abierta a la sociedad en la que está inmersa, solidaria con las personas de los diferentes grupos que la integran y comprometida en el cuidado y conservación del medio ambiente. Todo ellos en un marco real y efectivo de participación democrática. Asimismo nos proponemos establecer una línea metodológica consensuada que le confiera un estilo propio*

Y se dice a continuación:

*Los rasgos que orientaran esta metodología son:*

*Una EDUCACIÓN INTEGRAL....*

*Una ENSEÑANZA ACTIVA.....*

*Basada en los principios de la ESCUELA ABIERTA...*

*Una ENSEÑANZA ORIENTADORA.....*

*Una ENSEÑANZA PERSONALIZADA.....*

*Una ENSEÑANZA COOPERATIVA.....*

*Y de carácter RENOVADOR.....*

Redescubrir el significado de cada uno de estos conceptos ,releyendo textos que teníamos olvidados ,nos ayudó además de a poner en común significados, a cuestionar y reflexionar sobre nuestra práctica cotidiana, aunque para cambiarla hace falta algo más que reflexionar. Pero como punto de partida es imprescindible. Un documento anexo al PEC recoge que entendemos los profesionales de este Centro por estos conceptos y ayuda a que el profesorado que llega al Centro por primera vez se sitúe un poco.

En los **objetivos generales** merece la pena destacar la referencia no sólo a l alumnado y profesorado sino también a los padres, las madres y el personal no docente.

En el apartado de **Organización de la escuela** se recogen todos aquellos aspectos organizativos que nosotros creemos son relevantes para la buena marcha de los Centros, se clarifican todos los posibles espacios de coordinación, de gestión y de participación, se establece su ámbito de trabajo y las tareas que corresponden a las diferentes personas encargadas de su coordinación. Como aspectos más destacable señalaremos los siguientes:

**1.- La** voluntad firme y decidida de que el alumnado participe cada vez más en la organización y gestión del Centro. Para ello además de promover las asambleas de aula y la asamblea de delegados, se ha de incrementar también su participación el Consejo escolar, tanto en número como en participación real.

**2.- El** hecho de que **el Claustro como tal haya asumido las tareas de gestión y dirección como propias y se haya comprometido a llevarlas a cabo de una forma participativa y democrática.** Cada equipo directivo propone al siguiente de manera que la continuidad esté siempre asegurada. Cada tres años una persona del equipo directivo deja su cargo y éste es asumido por otra del equipo siguiente que ya se había puesto al día durante el año anterior. Podríamos decir que en tareas directivas trabajan siempre 4 personas, las tres que integran el equipo, más la que se incorporará la año siguiente .Ese año de “prácticas” y el hecho de proponer equipos enteros de confianza a las personas más indecisas y las anima a desempeñar uno de los tres cargos .

Decir también que **en las elecciones a C.Escolar todo el profesorado del Claustro es candidato** y eso ya era así antes de que se iniciara este proceso.

**3.- La participación de las madres y los padres en la vida del Centro** se concreta de la siguiente manera:

*\*Relación de las familias con los tutores y tutoras. Se realizan un mínimo*

de tres entrevistas personales y 4 reuniones informativas con cada grupo clase. El Plan de acción tutorial recoge guiones orientativos tanto para las entrevistas como para las reuniones que son recordados año tras año por la C.de Coordinación pedagógica.

*\*Padres y madres delegadas de aula* . Son elegidos democráticamente entre los padres y madres de cada aula la principio de cada curso escolar. Se elige además un subdelegado o subdelegada, que ejercerá de delegado o delegada al curso siguiente. las funciones que desempeñan son:

- a. Recoger propuestas de los padres y madres del aula y hacerlas llegar a los órganos de gestión del Centro.
- b. Estar en contacto con el tutor o la tutora y el alumno /a delegado/a de clase para tener información continuada de lo que ocurre en el aula.
- c.- Asistir a las asambleas de aula con presencia o no del profesorado
- d.- Transmitir información a los padres y las madres del aula, de los distintos ámbitos que conoce y participa, a través de las reuniones trimestrales de nivel.
- e.- Formar parte activa de las diferentes Comisiones de trabajo y especialmente de la C de participación de padres y madres.
- f.- Actuar como representante en la Cámara de delegados/as.
- g.- Reunirse con el AMPA una vez al trimestre y siempre que se considere necesario

*\*Cámara de delegadas/os*. Esta formada por todos los padres y madres delegados de aula y se reúne mensualmente. Además debe reunirse una vez al trimestre con el AMPA y el E. Directivo. Sus funciones son:

- a.- Analizar y gestionar las propuestas de las diferentes aulas.
- b.- Recibir información de los equipos educativos o de los órganos de gestión del centro y transmitirla al resto de padres y madres.
- c.- Planificar el trabajo y actuaciones de los padres y madres delegados
- d.- Preparar y participar en las actividades y talleres para el alumnado - miércoles de formación.
- e.- Coordinarse con la junta del AMPA.
- f.- Fomentar y motivar la participación de padres y madres

*\*Comisión de participación de madres y padres*. Está formada por todas las delegadas/os, subdelegados/as, el E.Directivo, Psicóloga, Un/a coordinador/a por ciclo.

Su función es organizar y coordinar el trabajo de las diferentes subcomisiones para ir creando escuela de padres. A modo de ejemplo diremos que durante el curso 95/96 han funcionado las siguientes subcomisiones de padres y madres: Educación afectivo-sexual, Psicología evolutiva, Higiene y salud y Gestión de Centros.

*\*El AMPA tiene un funcionamiento totalmente autónomo y establece su propio plan de trabajo para cada curso escolar*. Su actividad se centra fundamentalmente en la participación en las diferentes comisiones de trabajo y en la programación

de actividades para el alumnado fuera de horario lectivo . Su protagonismo en las actividades programadas por la C. de Fiestas es casi total.

\*Además de todo lo anterior se da la participación de madres en talleres diversos de infantil ,primaria y en algunas optativas de Secundaria (radio...)

**4.- El Consejo escolar del C.P . es paritario y abierto .** Tiene el mismo número de profesorado, padres y madres y alumnado. Cualquier persona puede asistir y hasta el momento no se le ha negado a nadie la voz. Que fuese paritario no fue un problema para casi nadie ,ya que lo que realmente nos preocupa es cómo implicar más al alumnado y a las familias en la vida del Centro. Que fuese abierto suscitó más polémica y fueron necesarios un par de años de diálogo para convencernos de que la apertura nos beneficia a todos , que sólo se pueden comprender los problemas si se conocen y que ante cualquier conflicto que surge en un Centro la mejor manera de no buscar culpables es que todos nos volquemos a resolverlo y lo veamos en su complejidad.

### **LA BÚSQUEDA DE UN PROYECTO CURRICULAR QUE DE RESPUESTA A LAS NECESIDADES REALES DE NUESTRA COMUNIDAD EDUCATIVA**

El otro gran ámbito de actuación ha sido y está siendo la concreción del PCC. Teniendo claro desde el primer momento que hacer el PC es una tarea que no acaba nunca por su propia complejidad y por los cambios que introduce la dinámica cotidiana, empezamos intentando dar respuesta al problema que más nos preocupaba a todos/as : cómo atender al alumnado que consideramos diferente, a las minorías étnicas, al alumnado de la Residencia Comarcal, a los que no siguen , a los que plantean problemas de disciplina etc... Así desde el primer momento **la atención a la diversidad del alumnado se convierte en el eje de todas las actuaciones curriculares**

Se programan cuatro Claustros pedagógicos que intentan concientizar al profesorado, aportando datos y diferentes visiones del problema, intentando que perciba las cosas desde otros ámbitos, como paso previo al cambio de actitudes ,que por otra parte, no siempre se produce.

A continuación se empieza a trabajar sobre materiales curriculares que permitan al profesorado trabajar la diversidad en el aula. Coordinadas por el profesorado de EE funcionan dos comisiones. -Una para la elaboración de materiales curriculares de apoyo y -otra para la introducción de elementos interculturales en el currículo. Al mismo tiempo se ensayan en el Centro experiencias como dos maestros en el aula, sacar al alumnado en pequeños grupos para determinados refuerzos, diferentes actuaciones del profesor/a de apoyo ....Poco a poco vamos cambiando percepciones iniciales y se van cambiando planteamientos. De entender que los niños que van a EE son responsabilidad de aquellos profesores/as ,se va extendiendo la idea de que todo el alumnado es miembro de pleno derecho en el aula, de que la diversidad

es inherente al proceso educativos, de que no se debe salir del aula y que es necesario programar para todos y todas. Explicar nuestro plan de atención a la diversidad sería motivo de otra ponencia. No obstante y resumiendo al máximo nuestro esquema general de actuación en estos momentos es el siguiente:

- 1.- Detección de las necesidades de cada grupo clase desde una perspectiva global.
- 2.- Análisis de las necesidades de cada grupo clase por el equipo de apoyo.
- 3.- Coordinación del equipo de apoyo con los equipos de nivel para completar el análisis y plantear las propuestas de actuación tanto individuales como grupales.
- 4.- Evaluación trimestral del proceso y los resultados.

Simultáneamente, tal como decíamos al principio aparece la necesidad de elaborar el plan de acción tutorial y de reflexionar sobre la evaluación, aspectos ambos interrelacionados a la hora de elaborar recursos y estrategias para llevarlos a cabo una vez consensuados los principios de partida.

Al mismo tiempo intentamos completar aquellos aspectos curriculares que sentíamos más vacíos de contenido y que la mayoría del Claustro veía la necesidad de abordar: programar en serio actividades extraescolares que abriesen la escuela al medio, poner a funcionar el laboratorio y la biblioteca generando recursos facilitadores para su uso, introducir talleres cooperativos ... De esta primera fase y coincidiendo con la implantación de la Reforma se pasó a un segundo momento en que se abordaron los PCs de una forma más global. Finalmente estamos recuperando la idea inicial, pero desde una perspectiva más enriquecedora y con todo el bagaje de discusiones anterior; nos interesa sobre todo trabajar aspectos que tengan una **incidencia directa en las aulas, tanto** en lo referente a la resolución de conflictos, técnicas de trabajo cooperativo, metodologías globalizadoras...etc.

## **B.- CÓMO HACER DE LA REIVINDICACIÓN UNA CONSTANTE QUE FAVOREZCA LA COHESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

En el curso 91-92 se plantea en el Centro el eterno problema de las sustituciones. Un a maestra se casa y tiene 15 días de permiso. Desde el Centro no se entiende como puede reconocerse el derecho a 15 días de permiso y no contemplar que se envíe una persona a sustituir. Emplear al profesorado de apoyo supone como en tantas otras ocasiones perjudicar al alumnado que más ayuda necesita y la rotación de profesorado por el aula perjudica a un grupo clase ya de por sí problemático. Se traslada el problema al Consejo escolar y decidimos que de ahora en adelante y siempre que se de una situación similar (más de una semana de ausencia por cualquier causa justificada) se seguirán los siguientes pasos:

- La persona afectada aportará la baja lo antes posible.
- Esta baja será tramitada instantáneamente por el E. directivo.

-Si no hay previsión de cubrirla inmediatamente varios miembros del C.Escolar, con la Dirección, el Presidente del AMPA y el o la Concejala de Educación, solicitarán una entrevista con la Dirección general de Centros.

-Simultáneamente se pondrá en conocimiento de los representantes municipales y de los sindicatos.

-Si en el plazo de una semana la vacante no ha sido cubierta, el alumnado permanecerá en sus casas hasta que la situación se resuelva. Las familias asumen el protagonismo y la responsabilidad de este hecho alegando que prefieren guardar ellos a sus hijos/as a que la escuela haga de guardería.

-Al mismo tiempo se programan actos diversos para seguir insistiendo en el tema (Encierros, nuevas entrevistas, concentraciones etc.....)

***La batalla se salda positivamente. La Administración envía sustituta y el alumnado no pierde clase. Eso sí tras múltiples amenazas a la dirección, coacciones etc...que por otra parte tampoco quedan sin respuesta.***

**En el curso 92-93** después de múltiples negociaciones en las que se implica toda la C.educativa logramos que por fin se dote al Centro con una persona más de apoyo (Vía PAEP), así como con 1.200.000 ptas. Eso supone un acicate para todos ya que se ve como un reconocimiento del esfuerzo realizado en los dos últimos años para generar planes de atención a la diversidad.

Además conseguimos también que la profesora en tiempo parcial nombrada para apoyar a una profesora que asiste a diálisis tres días en semana, se quede a tiempo completo en el Centro. Para conseguirlo entablamos negociaciones en el mes de Septiembre, antes de que comience el curso. Se realizan asambleas informativas con todas las familias del Centro y se acuerda no empezar hasta que el tema se resuelva. El Ayuntamiento toma cartas en el asunto y, aunque sólo provisionalmente y por un curso, el problema se resuelve.

También se considera un logro que los padres y madres acepten la propuesta del Claustro de dedicar dos tardes a formación, aunque finalmente la Admón las deniega.

**En el curso 93-94** volvemos a tener que negociar la sustitución a tiempo total de la persona con problemas de riñón y se nos vuelve a conceder provisionalmente por un año.

Pero la lucha más importante se entabla para conseguir que no nos supriman una unidad de ciclo superior. Este hecho supondría volver a aumentar las ratios a 30 (Estamos a menos de 25 desde que se aplican PAEPs) y no poder contar con los mismos apoyos. Se hacen asambleas de aula y se planifica muy bien todo el proceso que sabemos será duro y largo. Se hace una asamblea en el Ayto con todo el Consistorio y se programan acciones que van desde cortar la vuelta ciclista a su paso por Buñol hasta huelga en la fase final. Al día siguiente de esa asamblea se logra una

entrevista con la directora general de Centros. Le exponemos la situación y el trabajo que en el Centro se realiza y no se suprime la unidad.

**En el curso 95-96** la Admón logra enfrentarnos con el tema del Comedor. El cansancio que supone gestionarlo unido a los múltiples impedimentos que plantean lleva al E.Directivo a proponer que se haga cargo del mismo una empresa privada. La situación que se crea genera graves tensiones, pero logramos superarla y continuamos con la gestión del comedor en contra de la opinión de la inspección y de la Admón.

Con la llegada del PP al gobierno de la Generalitat, todas las conversaciones sobre el tema de la sustitución para la persona con problemas renales han de comenzar de nuevo. El tema se alarga hasta Navidad sin solución y a principios de año el tema es retomado por el Claustro y el C.Escolar de forma prioritaria. Se producen múltiples reuniones, implicamos nuevamente al Ayuntamiento, a los sindicatos y FAPA-Valencia se ofrece a colaborar. Ya en la recta final, cuando en asamblea general en el Ayuntamiento con representantes de todos los partidos políticos se ha decidido iniciar la batalla (encierros cada semana, campaña de prensa, boicotear todos los actos electorales del PP en la Comarca y huelga), la Administración se compromete a resolver el problema en menos de 15 días y de forma definitiva. Para nuestra sorpresa y alegría a los 15 días la persona en cuestión recibe un nombramiento como administrativa del Centro y llega la sustituta definitiva. Al parecer el tema está resuelto para siempre.

*Valorar hasta que punto son positivas este tipo de actuaciones sería larguísimo, pero que duda cabe que es así como se construye una sociedad más democrática, es así como aprendemos que es necesario un control social sobre la acción política, es así como se va logrando mejorar el sistema y es así como mediante el compromiso individual y colectivo se crea una conciencia social que hace realidad esas declaraciones de principios, tan bonitas, que dicen que queremos formar personas críticas, participativas y comprometidas con el mundo que les ha tocado vivir.*

*Por otra parte todas estas situaciones generan tensiones, conflictos, miedos... que es necesario superar. A medida que se aceptan como normales y que vamos dejando a un lado esa creencia que nos han metido hasta la médula de que protestar es malo, de que eso es cosa de unos cuantos inadaptados y cosas por el estilo, se llega al convencimiento de su necesidad. Pero como no nos gusta engañarnos, la verdad es que o alguien coordina, prepara, impulsa y hace más fáciles a todos los demás estos procesos o no se dan. Aceptar el conflicto como fuente de aprendizaje y progreso personal y colectivo es un paso indispensable para que cualquier Comunidad avance.*

## A MODO DE CONCLUSIONES

### **Cambiar actitudes propias y ajenas es una tarea prioritaria**

Es necesario en primer lugar que haya una persona o conjunto de personas que quieran de verdad incidir en la vida del Centro y que se lo planteen como un Proyecto racional de trabajo y no como una aspiración que lloverá del cielo. Para ello es necesario **EDUCAR LAS ACTITUDES**. Hay que tener y propiciar una actitud **POSITIVA** (creer que es posible, vencer la inercia y el miedo) **INCONFORMISTA** (hay que mejorar) **TOLERANTE** (Crítica pero al mismo tiempo aceptación. Diferentes niveles de implicación), de **COMPROMISO SOCIAL** (Por qué trabajo y me dedico a esto) y sobre todo **ACTIVA Y RACIONAL**.

Es una actitud **ACTIVA y RACIONAL** la que permite:

1.- **SITUARSE**. Explicitar claramente los problemas, no como armas arrojadas, sino como problemas a resolver. Ese es el punto de partida.

2.- **GENERAR ESTRATEGIAS**

a.- *De organización curricular*

- \* Ofrecer instrumentos y propuestas claras
- \* Dinamizar y coordinar. **FORMACIÓN EN CENTROS**.
- \* Escribir. **CONTINUIDAD**

b.- *Afectivo-emocionales*

- \* Superar subgrupos: Proyectos de Centro. **COHESIÓN**
- \* **ACEPTACIÓN-CONFLICTOS-INTEGRACIÓN**

c.- *Ligar: TRABAJO-REIVINDICACIÓN-RECONOCIMIENTO-COHESIÓN.*

3.- **CONTROLAR EL PROCESO** para ir introduciendo las rectificaciones y los cambios necesarios.

Como estrategias de **COHESIÓN DE LA C.EDUCATIVA** proponemos:

\* **Crear un clima de convivencia basado en la explicitación de los conflictos y aceptación de las diferencias**

-Valorar la diversidad del profesorado  
-Fomentar la autoestima y el acercamiento mutuo  
-Crear un clima general de aceptación y tolerancia  
-Establecer mecanismos de apoyo en situaciones de conflicto personal y colectivo

-Respetar diferentes niveles de implicación  
-Promover un ambiente distendido que permita disfrutar de

la práctica cotidiana

\***Potenciar el desarrollo profesional**

-Evidenciar la necesidad de formación individual y colectiva permanente.

. Iniciar procesos de reflexión sobre la propia práctica para mejorarla

.Determinar necesidades comunes

.Diseñar actuaciones y planes de trabajo para buscar alternativas

-Favorecer el intercambio de experiencias desde el respeto

-Hacer patente la importancia personal y social de nuestro trabajo

-Recuperar la dignidad y el sentido de la ética

-Planificar estrategias de revalorización del trabajo docente.

### **\*Construir una C.Educativa con identidad propia**

-Potenciar la participación real de todos los sectores

-Demostrar que la participación de las familias propicia un mayor entendimiento y satisfacción

-Evidenciar que la participación del alumnado favorece el proceso educativo, disminuye los conflictos y genera satisfacción.

-Comprobar que el trabajo cooperativo facilita y rentabiliza los esfuerzos personales y es más gratificante

-Avanzar en la construcción de un Proyecto Educativo del que todos y todas nos sintamos parte.

-Recuperar el sentido de la reivindicación como mecanismo para subsanar algunas deficiencias de la E. Pública y de nuestra situación como trabajadores y trabajadoras.

-Valorar la diversidad del profesorado

-Fomentar la autoestima y el acercamiento mutuo

-Crear un clima general de aceptación y tolerancia

-Establecer mecanismos de apoyo en situaciones de conflicto

-Respetar diferentes niveles de implicación

-Promover un ambiente distendido que permita distintos procesos a no se dan. Aceptar el conflicto como fuente de aprendizaje y progreso

-Potenciar el desarrollo profesional

-Evidenciar la necesidad de formación individual y colectiva

-Valorar la diversidad del profesorado

-Fomentar la autoestima y el acercamiento mutuo

-Crear un clima general de aceptación y tolerancia

## Experiencia Base del Bloque 2

### PROTAGONISMO Y PARTICIPACIÓN. TOMANDO LAS RIENDAS DE SU EXISTENCIA

Aula Libre (Federación de MRP de Aragón)

Todas las personas necesitamos expresar nuestras capacidades y sentirnos útiles, comprobar que somos capaces de hacer y aportar a nuestro mundo, vernos eficaces para resolver los problemas cotidianos. Las niñas y los niños no son diferentes, tienen la misma necesidad de encontrar soluciones a los problemas propios o de las demás personas o, al menos, el probar nuevas experiencias y comprobar los resultados. Sin embargo las personas adultas no permitimos, a las chicas y chicos a nuestro cargo, ese ejercicio de responsabilidad, creemos que no tienen capacidad para asumir decisiones y que no están en condiciones de aportar. A pesar de que sabemos que el desarrollo de cualquier capacidad, la adquisición de valores morales y el logro actitudinal no se consigue sin un trabajo secuenciado, con la correspondiente ejercitación, nos olvidamos de ello y pretendemos que pasen de la dependencia más absoluta de los adultos, al ejercicio más grande de responsabilidad. No es extraño que se fracase en el intento.

#### *¿Cuándo es su turno?*

En las familias se les da todo hecho, se les dice qué ropa tienen que ponerse, prendas que en la mayor parte de las ocasiones no han elegido, se encuentran con la cama hecha, la mesa puesta, la comida en el plato, sin aportar en la limpieza,... En el siguiente estadio de su desarrollo toman esa situación como un derecho, exigen el tipo de ropa y zapatillas que quieren ponerse, el regalo al que aspiran, el dinero de su asignación, la hora de vuelta a casa,... sin ningún compromiso por su parte, sin asumir ninguna responsabilidad.

La situación escolar no es muy distinta. Se marca el qué tienen que hacer, cuando, dónde, cómo y con qué. Se les manda y se le ordena, todo su tiempo está previamente previsto. ¿Qué les queda para elegir? ¿Dónde ejercitar su responsabilidad? ¿Cómo aportar su compromiso? ¿Qué pasa con la espontaneidad? ¿Dónde ha ido a parar la curiosidad?

#### *Pasando de todo*

No es raro que nos encontremos con una juventud que se inhibe y se autoincapacita ante cualquier responsabilidad, que “pasa de todo” puesto que, durante su periodo de crecimiento, no ha podido ejercitarse, no ha podido desarrollar su capacidad de aportar su propia personalidad con eficacia. En esta situación las chicas y chicos sienten que pierden y les queda un sentimiento de queja y aguante que, en unas ocasiones, lo llevan internamente y en otras traslucen al exterior rebelándose contra

aquello que se le pretende imponer. Cada vez son más evidentes tipos de conducta violentos como forma de expresar la energía de forma provocativa y alocada.

*¿Qué hacer?*

Ante esta situación resulta evidente que se necesita incorporar al trabajo educativo el desarrollo de capacidades como:

- **responsabilidad**
- **espontaneidad**
- **curiosidad**
- **solidaridad**
- **autonomía**
- **defensa ante el mundo audiovisual**

que desarrollamos en los siguientes apartados.

## **LA RESPONSABILIDAD.**

### *Asumirse capaz.*

Hemos visto la necesidad de aprender a asumir responsabilidad. Se trata de no usurpar funciones que corresponden a cada uno, también las pequeñas y pequeños pueden, cada uno según el nivel de desarrollo de sus capacidades, tomar responsabilidades, tanto en casa como en el centro educativo.

### *Responsabilidades que se pueden asumir en casa:*

- Higiene personal, sin constantes recordatorios de los adultos
- Dejar recogida su ropa
- Elegir la ropa que se pone (de entre las que la familia considere adecuada)
- Autonomía en vestirse, desvestirse y calzado (atados incluidos)
- Limpieza y orden de su habitación
- Control sobre sus juguetes y objetos personales
- Colaborar en hacer la cama
- Ayudar a poner y recoger la mesa
- Participar de los guisos y preparativos de las comidas
- Formar parte en los turnos de la limpieza de la casa
- Ahorrar y aportar económicamente en la adquisición de algunos caprichos u otros elementos de su interés.
- Asumir algunas compras y recados fuera del hogar
- Encargarse de pequeñas colecciones o "hobbys"
- Tener una asignación mensual o semanal fija y negociada para sus gastos
- Ir asumiendo otras funciones necesarias en la vivienda: lavar, tender, planchar,

coser, calefacciones, reparaciones, decoración, limpieza del coche, basuras,...)

- Responsabilizarse de la ayuda a hermanos pequeños
- Programarse los tiempos de televisión, ocio y trabajo
- Llegar a una hora pacta a casa o comunicar con antelación la modificación razonada
- Formar parte de la toma de decisiones familiares
- ...

## *Responsabilidades que pueden asumirse en la escuela.*

- Borrar la pizarra, sacudir el borrador, poner la fecha,...
- Repartir y recoger material y trabajos
- Encender y apagar las luces. Subir y bajar las persianas. Abrir y cerrar ventanas
- Limpieza y orden: suelos, materiales, mobiliario,...
- Museo de clase, talleres, rincones
- Control del “clima” de la clase: ruido, movimientos, relaciones, intervenciones,...
- Biblioteca, control, registros, préstamos,....
- Cuidar plantas y animales
- Decoración del aula y los pasillos
- Registro de asistencias, ausencias, retrasos,....a clase y a actividades concretas
- Conectar con el alumnado ausente, enfermos, ...
- Recordar cumpleaños y efemérides susceptible de celebración
- Tablón de anuncios, diario de clase, buzón de sugerencias,...
- Calendario, control meteorológico,...
- Contabilidad de la clase
- Correspondencia escolar
- Organización de actividades: salidas, visitas, excursiones, exposiciones,...
- Asamblea de clase: moderación, secretaría,...
- Contratos y planes de trabajo
- Actividades optativas
- Participación en su evaluación y la del grupo
- Diario personal
- Ficha de autoobservación
- Participación en tareas de grupo
- Ayudar a compañeras y compañeros

Las tareas pueden asumirse de forma individual o de grupo. Conviene fijar plazos y rotaciones, de forma que todas y todos puedan pasar por las distintas funciones. También pueden ser optativas de manera que el alumnado pueda elegir las responsabilidades en las que se sienta más capacitado o más motivado, el profesorado estará pendiente de como se asumen estas responsabilidades por si procede su intervención. Se valoran y elogian las tareas bien realizadas, y se garantizan los pagos prefijados

en aquellos casos que no se ha desempeñado adecuadamente el cargo acordado. Esta tarea puede ser asumida por el propio profesor o la profesora o bien por una comisión del alumnado nombrada para ello.

Las tareas caseras pueden ser negociadas con las familias para reforzar el trabajo realizado en la escuela.

En el clima que proponemos desaparecen los “deberes” como tarea impuesta pero si pueden realizar tareas en casa como parte del convenio de trabajo pactado.

## **LA ESPONTANEIDAD.**

### **Mostrarse**

Poder mostrarse sin temores, descubrirse a sí mismo al mundo en una sana alegría, parece una realidad utópica para aplicarla en los paisajes habituales. Sin embargo puede ser una realidad, en un clima en el que se ha prescindido del miedo. Al menos, es posible aumentar los momentos en los que poder expresarse de forma espontánea. Resulta imprescindible cuando la tarea propuesta es la de Educar y pretendemos ir mucho más allá de la mera instrucción académica.

Para que nuestro alumnado pueda desenvolverse con espontaneidad se hace necesarias tres cosas:

**Confianza en sí mismo. Una autoestima ajustada**

**Confianza en el grupo. Respeto**

**Responsabilidad de los miembros del grupo.**

Poder tomar una decisión en cualquier momento, simplemente por que algo te gusta, te apetece, o sientes placer, parece muy alejado del hecho escolar y educativo. La educación siempre ha estado ligada a la prohibición y la rigidez. Pero ¿cómo descubrirse a sí mismo si no nos atrevemos a expresarnos sin mirar a nuestro alrededor?. ¿Cómo mostrarse al mundo en su integridad, si estamos encorsetados bajo emballenados cánones?. ¿Cómo crecer, si repetimos y repetimos las cosas de la misma manera que las hemos hecho siempre?. ¿Cómo desarrollarnos, si nos guardamos los deseos más valiosos en el cajón de los imposibles?

Parece evidente que, un planteamiento que posibilita la espontaneidad, se contrapone con la necesidad educativa de límites claros que orienten el desarrollo de los nuevos seres. Precisamos un equilibrio entre el permitir y el proteger, que nos puede llegar del sentido común y de nuestro propio criterio, como responsables de las personas a nuestro cargo. Dos elementos pueden ayudarnos en este proceso:

### **El juego y el humor.**

#### **El juego**

Sabemos el papel fundamental que el juego desempeña en el desarrollo de los individuos más jóvenes. Gran parte del tiempo infantil se dedica a esta actividad. Mediante el juego descubren la realidad, se ejercitan y entrenan para la vida. A pesar de que esta actividad responde un objetivo de desarrollo, la criatura la realiza por el puro placer de jugar, encuentra satisfacción inmediata y de forma espontánea. La manifestación más relacionada con la infancia, la expresión de espontaneidad, se encuentra en el juego, hasta el punto que es expresión común “*el niño que no juega está enfermo*”.

La rotundidad del conocimiento científico actual sobre la importancia del juego en la educación, no impide que se nos olvide en muchas ocasiones y cortemos los juegos para realizar actividades “*más serias*”, sin tener en cuenta que lo más serio que pueden hacer para aprender es precisamente jugar. No podemos arrinconar los juegos a los momentos extraescolares, a los patios de recreo o a las aulas de Educación Infantil. Necesitamos incorporar el juego a todas las actividades educativas.

A través de la actividad lúdica, además de aportar elementos a su desarrollo, se expresará la espontaneidad de nuestras niñas y nuestros niños. Esos momentos espontáneos nos darán una riqueza de información, sobre el grupo y sus individuos, que nos resultaría mucho más difícil obtenerla de otro modo. En otras ocasiones, podemos intervenir en los juegos aprovechando este tipo de interrelaciones para conseguir los propósitos educativos, o simplemente para mejorar la calidad de las relaciones. Pero lo fundamental, que a través del juego, tanto las personas jóvenes como las educadoras tenemos una experiencia placentera de la vida, disfrutamos de momentos de satisfacción y nos predisponemos a un estado de ánimo positivo, inhibiendo las preocupaciones, dando paso a nuestra espontaneidad y preparándonos para afrontar la realidad con optimismo. A través del juego recobramos energía y alegría para vivir

“Los juegos son simulacros no serios de la vida. Los chicos tienen una curiosidad enorme por las cosas de la vida, y los juegos les facilitan oportunidades para estudiar algunos de sus aspectos. Cuando intervienen en algunos o inventan los suyos propios, lo que hacen en el fondo es personalizar su comprensión del mundo, para afrontarla a su manera”<sup>1</sup> En la escuela podemos aprovechar los juegos convencionales, podemos adaptar otros, podemos crear, las criaturas pueden inventarse nuevos juegos. Podemos tomar piezas y elementos de distintos juegos y combinarlos y relacionarlos y utilizarlos en los distintos campos del conocimiento y la formación. Es un campo inagotable a nuestra disposición y el de la educación. Podemos tener en cuenta los distintos tipos de juego, adecuados para distintos niveles de desarrollo y situaciones de aprendizaje:

**Juegos de ejercicio**

**Juegos simbólicos**

**Juegos de reglas**

**Juegos de simulación**

## Juegos de resolución de situaciones problemáticas

### Juegos de rol

#### *El humor*

El humor puede convertirse en una de las manifestaciones de la espontaneidad, que posibilite un ambiente distendido y alegre, capaz de echar a bajo las rigideces y los temores que a veces imposibilitan el expresarse con libertad. La risa, siempre que no sea degradando a alguien, se convertirá en aliada de la espontaneidad provocando la relajación y alejando los miedos e inquietudes. La risa tendrá más probabilidades de aparecer en grupos solidarios y en climas de seguridad y camaradería puesto que *“la diversión y la risa son el resultado de la victoria sobre el miedo”*<sup>2</sup> Sabiendo que el humor potencia la tolerancia, claramente vemos que es precisamente permisividad lo que se precisa para dar paso a la espontaneidad.

Un desplante, una provocación, una negativa contundente,... puede contrarrestarse con una salida humorística que relaje esa tensión inicial, para actuar después de forma adecuada, pero una vez superada esa primera situación tirante en el que priman reacciones viscerales difíciles de reconducir. Si somos capaces de incitar la risa de nuestro interlocutor, de nuestra interlocutora, tendremos el camino más llano para continuar nuestras relaciones. A veces una sonrisa, asegurándonos que no resulta hiriente, puede ser suficiente. En otras ocasiones el tono utilizado nos bastará. Muchas ocasiones pueden ser resueltas con un momento ingenioso, con un comentario jocoso, evitando, en todo caso, provocar la risa a costa de otras personas.

La ironía, el cinismo, la burla, el ridiculizar, el chiste obsceno, el chascarrillo utilizando las diferencias individuales o sociales, todo aquello que atenta contra el respeto y la valía de las otras personas, no estarían incluidas dentro del sentido del humor al que nos estamos refiriendo. Sin embargo estamos entrenados en este tipo de humor y nuestra risa se escapa ante desgracias ajenas: patinazo cáscara de plátano, pastel en la cara, ... ante situaciones de diferencia manifiesta: gangoso, “mariquita”, cateto, distintas etnias, defectos físicos,... Por eso no parece muy descabellado que pidamos cursos de sentido del humor para todas aquellas personas con responsabilidad educativa, haciendo caso de aquella máxima: *“El día más desaprovechado es aquel en el que no nos hemos reído”* o atendiendo al consejo de Marcial en la Antigua Roma: *“La risa es de sabios”*.

Quizá tu sigues pensando que este mundo merece que se le tome en serio, pero ¿es menos serio ver la botella medio llena que medio vacía? Disculpa si no lo ves así, pero el hecho de atreverte a llegar hasta aquí en estas páginas, me hacía pensar que estaba tratando con una de esas personas con gran sentido del humor.

### **LA CURIOSIDAD.**

## *Mantener los ojos abiertos*

La curiosidad parece haber encontrado su refugio en el mundo infantil. Pero las personas adultas nos hemos empeñado en acabar con ella. El campo de las preguntas, de los porqués y de las indagaciones parecía corresponder a las niñas y los niños, y en todo caso de aquellos adultos que no han perdido el niño o la niña que llevan dentro. Con la educación lo hemos desvirtuado todo. Somos quienes educamos los que lanzamos las preguntas y los porqués e indagamos en lo más íntimo del mundo infantil, pero no desde la curiosidad sino desde la inquisición e inspección. Preguntamos lo que ya sabemos y averiguamos para rastrear el error y la transgresión. Además no permitimos las preguntas, prohibimos probar y experimentar, impedimos abrir los ojos al mundo. ¿Hemos acabado con la curiosidad?

Posiblemente todavía no hemos acabado con la curiosidad. Pero sí la hemos desterrado de muchas aulas. Cuando impedimos que alguien descubra por si mismo una respuesta dándosela nosotros, cuando no provocamos que sea el alumnado quien se cuestione y averigüe le estamos dando un rudo golpe. La vida se muestra llena de misterios y aventuras y cada individuo necesita descubrirlos y escribir sus propios finales. No entendemos como ciertas las explicaciones que, a veces se les da, “cuando seas mayor ya lo entenderás”. Cuando uno es mayor le vienen nuevas preguntas y nuevos problemas y si te pilla sin entrenamiento de nuevo se quedan sin respuesta.

La escuela puede ser en una caja de resonancia de la curiosidad infantil. Los estímulos de la vida puede encontrarlos dentro y fuera del aula y ser utilizados para abrir a cada persona, para buscar el propio sentido de la vida. Explorarse uno mismo y al mundo es la forma de aprender. El aula dispondrá todos sus recursos al servicio de esa curiosidad. Algunos elementos a considerar en la clase:

- . **Diversas zonas de actividad o talleres**
- . **Actividades desafío**
- . **Espacios de juego**
- . **Rincones temporales para la espontaneidad y la dramatización**
- . **Libertad para hacer y moverse**
- . **Seguridad y límites adecuados**
- . **Momentos de orientación y apoyo**
- . **Recoger los acontecimientos cotidianos**
- . **Proyectos e investigaciones**
- . **Actividades compartidas y de apoyo mutuo**
- . **Reuniones de resolución de problemas**
- . **Regulación de la participación**
- . **Aportar a la comunidad**

## **. Autoevaluación y coevaluación**

## **. La clase como taller, almacén y refugio.**

### **Nuestra aula es el mundo**

La curiosidad resiste mal eso tan común en las escuelas como es hacer todos los mismo y a la vez. La curiosidad surge en un momento y no es capaz de esperar, puesto que, en muchas ocasiones, van de la mano con la espontaneidad. Precisa de un espacio de libertad y posibilidad de elección para averiguar y llegar a conclusiones, que volverá a cuestionar una y otra vez, en una tarea permanente, en cuanto se le de la mínima oportunidad.

## *Enemigos de la curiosidad*

Conviene tener en cuenta que todo aquello que atente contra la curiosidad será rechazado de partida:

- . Actividades repetitivas**
- . Propuestas demasiado fáciles**
- . Propuestas demasiado difíciles**
- . Demasiado largas**
- . Con plazos de tiempo excesivos**
- . En momentos inapropiados**

...

## *Aliados de la curiosidad*

Cualquier propuesta que queramos que sea bien aceptada conviene que respete una serie de reglas que se han manifestado como útiles:

- . Actividad motivadora y conecte con sus necesidades e intereses.**
- . Cercana a sus conocimientos pero que represente un desafío.**
- . Que cuente con la ayuda necesaria pero disponga de suficiente autonomía.**
- . Pueda generalizar el descubrimiento a nuevas situaciones.**
- . Disponga de tiempos y espacios de ejercitar el hallazgo.**
- . Pueda evaluar los resultados de su proceso.**

## *SOLIDARIDAD Y EFICACIA.*

### *El mundo te necesita*

Como individuos tenemos valías pero necesitamos aportar a la vida esa individualidad. Cuando nos sentimos dependientes física y socialmente, nos importa el mundo y el prójimo y estamos en disposición de ayudar con lo mejor de cada cual en la

solución de los problemas cotidianos. La situación actual reclama el aporte que cada individuo supone, puesto que nadie puede ser reemplazado. Cada ser humano que nace supone una nueva esperanza en la vida. Cuando ese ser no quiere o no puede aportar lo mejor de sí a la cadena de la vida, el mundo sufre una herida más.

Se ha extendido mucho la idea de que nadie es imprescindible, aunque no siempre acabamos de creernos esta idea y acabamos considerando a unas personas más valiosas que otras. Sin embargo parece más realista expresar la idea de otra manera: “El mundo no puede permitirse el lujo de prescindir de nadie”

Estando de acuerdo de la importancia, tanto individual como colectiva, de la necesidad de que cada individuo contribuya de la manera más eficaz posible de forma solidaria, pasamos a analizar como podemos ayudar a una educación que potencie este tipo de actitudes. Parece claro que para poner en común tus capacidades necesitas la generosidad de querer y respetar al prójimo, tenerle en cuenta, poseer la capacidad de ponerte en su lugar y que ningún ser humano te sea ajeno. Sin embargo no resulta posible querer y respetar a las demás personas sin pasar antes por quererse y respetarse a sí mismo. En las niñas y los niños el quererse pasa por sentirse queridos. Pero en los adultos tiene que ver con la experiencia de quererse, experiencia ésta que es muy difícil si de niña o de niño no se ha sentido querida o querido. Por eso podemos concluir que una persona que no se ha sentido querida en su niñez, difícilmente estará en condiciones de mostrarse solidaria. De ahí la importancia, si queremos un mundo solidario, de que la infancia se sienta querida. Mientras los cuidadores nos comportemos como “ogros” con los seres a nuestro cargo las personas formadas bajo esa presión se comportarán de la misma manera con sus semejantes haciendo cierta la frase de “El hombre es un lobo para el hombre”.

## *Hacernos sabios, generosos y eficaces*

Para movilizar la energía hacia seres humanos sabios, generosos y eficaces necesitamos crear, en nuestra cultura, esa figura como viable y deseable. En demasiadas ocasiones, situamos a los nuevos seres en situaciones de competencia valorando la insolidaridad y la falta de generosidad. No nos hemos quitado de encima la creencia de que necesitan ejercitarse en la competitividad, valorando el logro personal sobre el de los demás. La idea que late detrás radica en que lo valioso se sitúa en el dinero, el poder y el prestigio. El individuo sabio, solidario, eficaz y participativo todavía no es un modelo social real.

Las chicas y chicos a nuestro cargo rebosan ganas de participar y de demostrar su eficacia en cada situación que se les presenta. Además son especialmente sensibles a la “injusticia”, con su particular manera de entenderla. ¿Por qué desaprovechar tanta energía? ¿Por qué no utilizar tanto entusiasmo en su propia educación? Para eso será necesario que caigamos en cuenta que tenemos bajo nuestra responsabilidad auténticas personas, no futuras personas, personas completas, seres humanos capaces aquí

y ahora, si bien con limitaciones, pero tienen capacidad para mucho más de lo que les permitimos habitualmente. Si esto, resulta cierto en cualquier situación, imagina lo que puede significar en el mundo rural en donde la escuela es, en muchas ocasiones, el único foco cultural del pueblo. En manos de la juventud de esa localidad se encuentra la revolución y el arte de sus habitantes.

### *Compartir y participar*

En algunas ocasiones lo podrán hacer en solitario y en otras se precisará de la colaboración de otros colectivos y personas. Algunas parcelas en las que pueden compartir y participar no solo para la escuela sino para toda la comunidad educativa.:

Revista escolar

Programas de radio

Actividades dramáticas

Actividades culturales

Montajes y proyecciones audiovisuales

Rebelado de fotografía en blanco y negro

Reportajes fotográficos sencillos

Actividades musicales

Creaciones artísticas

Actividades deportivas

Viajes y visitas

Colecciones y exposiciones

Trabajos comunitarios

Pequeñas reparaciones y limpiezas

Catalogación de monedas y sellos

Información heráldica e histórica

Recuperación de fotografías antiguas

Rehabilitación de objetos antiguos

Recopilación de canciones, refranes, poemas, dichos, leyendas,....

Reconstrucción del folklore y la tradición

Fichero de juegos

Mercadillos

Huerto y granja escolar

Información meteorológica

Plantación y mantenimiento de superficies arboladas

Colocación de nidos

Limpieza de paisajes

Mantenimiento de un pequeño invernadero

Cuidado y reproducción de plantas y animales en la escuela.

Consejos sobre la manipulación de algunos productos peligrosos de uso corriente

Informaciones sobre cuidados de plantas y animales

- Observaciones sistemáticas y toma de datos
- Pequeñas investigaciones y comprobaciones
- Campañas de sensibilización popular
- Construcción de juguetes
- Ludotecas
- Regalos
- Correspondencia
- Libros
- Encuadernaciones
- Guías de la zona
- Folletos turísticos
- Reivindicaciones concretas
- Presencia en la prensa
- Asambleas de clase
- Reuniones de resolución de situaciones problemáticas
- Reuniones de toma de decisiones
- Propuestas para clase
- Ayudar a los compañeros
- Elaboración de materiales
- Planteamiento de ejercicios y desafíos
- Fichas de actividades
- Proyectos comunes
- Decoraciones y mantenimiento
- Trabajos expositivos y comunicaciones a los compañeros
- Intercambios con colegas de otros lugares

En todo el listado nos estamos refiriendo a actividades que pueden realizarse como servicio a otras personas, incluso que se pueden solicitar a la escuela. Las condiciones en las que pueden ofertarse estos servicios estarán pactadas o acordadas de antemano. Así cuando hablamos de información, no estamos diciendo solo buscar información sino ofertar la información a las personas o colectivos que lo soliciten.

### *Metodología participativa*

Por supuesto, esta manera de entender la educación pasa por una metodología activa, en el que cada individuo participa en todo el proceso de aprendizaje. Metodología activa que no basada en un activismo a ultranza en el que se somete a las criaturas a un continuo hacer y hacer sin reflexión. Estamos hablando de un tipo de actividad en el que, las chicas o chicos, toman decisiones y son, ellas o ellos, los que caen en cuenta de los nuevos contenidos de aprendizaje y de si los han adquirido y como repercute ese hallazgo en su vida. Desde esta premisa, no puede ser el profesorado el que tome todas las decisiones, ni en el qué, ni en el dónde, ni en el

cuándo, ni en el cuánto. El profesorado se convierte en facilitador, que apoya y orienta, pero no toma las decisiones en lugar de nadie. Las decisiones a tomar en clase estarán en función de las necesidades de cada individuo más que en los planes del profesor. La ansiedad que puede originar, en parte del alumnado, la necesidad de elegir, puede disminuir ofreciendo sólo dos o tres alternativas y pidiéndole que elija la que va a realizar.

En el ambiente escolar también repercute esta forma de entender la educación. Así los materiales escolares están a disposición común, se potencia el uso de recursos compartido, los horarios se confeccionan de forma flexible y se incorporan importantes parcelas de optatividad, e incluso, los agrupamientos se realizan de forma que puedan variarse según las actividades, para así favorecer el contacto entre diversos colectivos de alumnado y puedan generarse distintos tipos de relaciones de colaboración y participación. Los grupos heterogéneos se revelan, de este modo, de gran eficacia para conseguir espacios solidarios.

Una clase participativa no puede ser una clase en silencio. A veces confundimos el silencio con el aprendizaje. A veces nos pasamos tiempo y tiempo intentando lograr una clase tranquila, ordenada y educada. A menudo, lo que conseguimos son mentes ausentes, caras aburridas, miradas aparentemente interesadas y falsos asentimientos. Por supuesto, una clase con ruido sin sentido, movimiento desmedido, sin que nadie logre poner un mínimo de orden, no asegura que se trate de una clase participativa. Una clase requiere momentos de discusión y diálogo y eso no es posible en silencio, el trabajo implica actividad y movimiento y eso no puede hacer en un estricto orden, pero también se precisan momentos de silencio y de orden. Una clase participativa recobra esa calma, en cuanto se hace necesario, sin ningún tipo de problemas.

Una clase en la que las mesas están dispuestas una detrás de otra de cara a la pizarra, en la que la mayor parte del tiempo se utiliza hablando el profesor o la profesora, resulta muy difícil que sea participativa. Cuando gran parte del tiempo de trabajo del alumnado se realiza en casa y el tiempo de clase es para explicaciones del profesor o para comprobar que el alumnado ha asimilado lo explicado, posiblemente tampoco se trate de una clase en la que el alumnado pueda participar y compartir. Tampoco permitirá la participación un tipo de profesorado, que resulta muy simpático y continuamente está actuando, el alumnado se divierte mucho y lo pasa muy bien, pero no puede expresarse, ni participar, porque el centro de la actividad educativa lo representa el profe anulando del todo a su alumnado. El auténtico protagonista está en el alumnado y nadie tiene derecho a usurpar su propia participación en el aprendizaje y en el mundo.

<sup>1</sup> "Como motivar a sus alumnos" Aula Práctica. CEAC. 1987

<sup>2</sup> Branko Bokun "El humor como terapia", 1987

## **EXPERIENCIA BASE Bloque 2**

### **«LA ACTIVIDAD CON SENTIDO: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL»**

Concejo Educativo de Castilla y León

Fundamentación: Ver Documento Base, Bloque 3, Parte II, apartados 2.3., 2.4., 2.5., 6.1. y 7 y el Anexo final incluido en esta experiencia («Las aportaciones del enfoque sociocultural en psicología»).

La base común para la realización de estas experiencias se ha ido formando en la Comisión Pedagógica organizadora de las Escuelas de Verano, desde el curso 1990-91.

(Pueden verse ampliados algunos aspectos de los aquí tratados en el documento «Hacia una práctica educativa escuela-entorno en Castilla y León», de Concejo Educativo).

### **1. LOS EJES DE ACTIVIDAD COMO ORGANIZADORES DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo de Trabajo de Educación Primaria de Concejo E. de Salamanca**

La mera enumeración de las actividades que pueden ser llevadas a cabo a lo largo de una etapa educativa no permite establecer un sistema de objetivos, contenidos y metodología. Se impone, pues, la vertebración de todo el quehacer educativo en torno a unas respuestas últimas, a unas metas finales que se esperan del trabajo escolar. Lo que en definitiva debemos esperar del sistema escolar, junto con el resto de contextos educativos, puede sintetizarse en unos pocos epígrafes:

- a) El desarrollo del ser humano como persona y la afirmación de la propia identidad.
- b) Leer el mundo natural para comprenderlo y respetarlo.
- c) Participación crítica en la sociedad.
- d) Optar por determinadas actividades fecundas personal y socialmente.
- e) Dominio de los instrumentos culturales (lenguajes, herramientas, mediadores...).

Evidentemente estos enunciados están aún lejos de ser operativos desde el punto de vista escolar; por ello se impone formularlos en términos más prácticos y cercanos al quehacer diario y, sobre todo, interpretarlos a la vista de los chicos y chicas reales que se encuentran en el aula

Una concreción posible para la E. Primaria podría ser:

#### **Hemos de crecer sanos.**

A lo largo de la E. Primaria se tocan una serie de temas incluidos en el A. de Conocimiento del Medio que tienen que ver con el conocimiento de nuestro cuerpo, pero generalmente se abordan desde un punto de vista científico y enciclopédico, como si la cuestión no fuera con nosotros: aparatos, órganos, etc. Con vendría diseñar actuaciones puntuales y actividades permanentes que procuren el bienestar, el

desarrollo y la prevención de enfermedades propias de esta etapa educativa. Naturalmente la Escuela sólo puede plantearse la resolución de algunos de los aspectos que están implícitos en este enfoque personalizado; es preciso, por tanto, contar con la familia y las instancias sanitarias locales y generales. Incluiríamos en este apartado temas como la alimentación, la higiene y prevención de problemas que se generan en estas edades, la potenciación de hábitos y modos de vida saludables, etc.

### **Nosotros/as cambiamos tanto física como afectivamente.**

Los cambios físicos, mentales y emocionales que se producen en esta etapa originan el tránsito desde un niño o niña de edad infantil a otro/a en puertas de la adolescencia. Los intereses y las preocupaciones respecto a esos cambios provocan ansiedad, rebeldía, dificultad de asumir las crecientes obligaciones, problemas de comprensión de problemas de los adultos que, por otro lado, comienzan a percibirse de manera clara... Debemos acompañar a los alumnos/as en esa transformación enfrentando aquellas cuestiones que más les preocupan. No podemos, por ejemplo, tratar el tema de la familia en Primero, y abandonarlo de manera indefinida, cuando los primeros enfrentamientos con las normas, los modelos y los conflictos familiares se encaran hacia el final de la etapa.

### **Construimos nuestra identidad personal y nuestra pertenencia a grupos sociales.**

Largamente hemos analizado en los últimos años la situación del niño respecto a las actividades familiares, la transmisión cultural, la soledad de la familia, la falta de calle y de relaciones con iguales. La Escuela cumple con una de sus funciones cuando se preocupa no solo de que las relaciones con adultos y entre iguales sean correctas en su ámbito. Es imprescindible dar pasos que lleven a los padres a percibir los déficits en los que se desarrollan la crianza y la educación de sus hijos y a los alumnos a establecer los contactos con sus iguales y con adultos significativos de la comunidad, así como con aquellas organizaciones de su entorno que realicen actividades y propongan alternativas a la situación actual. Crear un entramado de los contextos de educación, identificación y crecimiento personal es tarea primordial de la escuela.

### **Descubrimos las raíces que nos sustentan.**

Este apartado lo tratamos expresamente más adelante y puede servir de modelo y de aclaración sobre el tipo de actividades que proponemos y de la manera de secuenciarlas a lo largo de la E. Primaria (de todos modos está aún en una fase inicial).

### **Convivimos con otros seres vivos.**

Se trataría de dar un enfoque ecológico a todos aquellos temas que hacen referencia a la Naturaleza, incluyendo, naturalmente, la solidaridad con los pueblos

y personas de otras culturas y áreas económicas y geográficas.

### **Vamos atendiendo a nuestras necesidades de manera cada vez más autónoma.**

Este apartado puede quedar incluido en varios de los anteriores, pero puede recibir un tratamiento más específico si consideramos que el niño o niña tiene que ir construyendo espacios y tiempos de independencia respecto a la escuela, la familia, la pandilla, etc. Los profesores, como los padres, tendemos recortar las iniciativas personales de los alumnos, a homogeneizar en exceso: debemos dejar el tiempo escolar suficiente para que afloren los gustos, las preferencias y el dinamismo. Estas ideas deben traducirse en momentos de libre iniciativa y de intercambio en la escuela y de colaboración, asunción de papeles y de responsabilidad en la casa y en la comunidad.

### **Nos cultivamos -Cultura y tiempo libre-**

El tinte académico que suele colorear las actividades escolares no deja demasiado hueco al ocio y a las dimensiones culturales y creativas. La sociedad, por su parte, ofrece unos productos económicamente costosos, banales en su contenido y al margen (física y temporalmente) del mundo de los adultos. Dejar entrar en la Escuela al cine, al teatro, a la TV, la literatura, la prensa, la música (hacer y escuchar música y no sólo aprenderla), la fotografía, el deporte, el senderismo, la acampada, etc... tiene poco que ver con el lugar de «actividades complementarias» que ocupan en el modelo actual.

### **Nos gusta leer; queremos expresarnos.**

Si el apartado anterior nos parece poco «escolar», no nos sucede lo mismo con este: parecen ser tareas propiamente académicas. ¿Pero, por qué muestran todas las encuestas que los alumnos de Octavo tienen menor afición a la lectura que los de Quinto ? ¿Cual es la razón de que los alumnos de Primero no tengan dificultad en expresarse pintando y en Quinto se consideren incapaces?.

## **CULTURA VIVIDA Y SABER ESCOLAR: LA UTILIZACIÓN DE PERSONAS EXPERTAS EN LA PROGRAMACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

(Un ejemplo de unidad de trabajo en el aula alrededor del eje *Construimos nuestra identidad personal y nuestra pertenencia a grupos sociales.*)

Hemos elegido el género narrativo para exponer el tema de la colaboración de los maestros con los agentes e implicados en los problemas (ese es para nosotros el sentido de la palabra «expertos») que afectan a Castilla y León. Esperamos que de este modo quede más patente la necesidad de su aportación en un doble sentido: como

fuentes de información y, principalmente, como proveedor de vivencias y de sentido.

Transcurre un trimestre cualquiera del curso 93-94. Decidimos como grupo trabajar conjuntamente el bloque «Población y actividades humanas en nuestra Región» con alumnos de todos los ciclos de EGB siguiendo el sistema habitual. Cada uno tratará de reflejar la situación de su respectivo pueblo o barrio para intercambiarlo con los demás con el fin de tener una primera aproximación de lo que nos sucede concretamente a nosotros. Los resultados, aunque previsibles, no pueden ser más desoladores en cuanto a la disminución de la población.

Transcribamos las palabras que a los niños del Colegio León Felipe les dirigía un padre agricultor y ganadero:

*«Yo en las reuniones de agricultores soy de los jóvenes y tengo ya cincuenta y dos años. Así que muy pocos se deciden a invertir, porque los créditos están caros y hace falta tiempo para devolverlos y nadie se va a empeñar a estas alturas. Además, ni mis hijos ni los de los dos hermanos que trabajan conmigo van a seguir con esto».*

Y la situación no mejora si ampliamos la perspectiva a Castilla y León.

La siguiente reunión de nuestro grupo de trabajo transcurre en plena crisis: «¿y esto es lo que vamos a transmitir a nuestros alumnos?»; «sí, saben hacer las pirámides de población y hemos practicado una metodología muy activa (entrevistas, visitas, estudio de los censos, revisión de los archivos escolares, etc.) y ¿eso es todo?»; «tiene gracia, el problema del mundo es la superpoblación y el crecimiento demográfico y nosotros estamos agobiados por lo contrario»; «y lo mismo con lo económico, los agricultores ven como se les ponen cuotas de producción y les obligan a abandonar las tierras al mismo tiempo que aumenta el desempleo en España y el hambre en el mundo».

La crisis del grupo era más profunda en la medida en que, por un lado, llegábamos al límite de lo profesionalmente «correcto» (concreción y adaptación al propio entorno, metodologías activas, aprendizaje significativo...) y, por otro, constatábamos que ahí precisamente empezaban los problemas propiamente educativos: qué decir, por dónde orientar el futuro de unos niños y niñas a los que teníamos que ofrecer algo. Y la escuela sola no puede ofrecer un futuro, ni un trabajo, ni unos horizontes personales y comunitarios.

La primera consecuencia fue una vuelta atrás: la constatación de que quizás estuviéramos frustrados porque teníamos unas expectativas personales y unas intenciones educativas que no habíamos explicitado previamente y que distaban demasiado de los medios empleados y de los resultados obtenidos. O que pedíamos demasiado para llevarlo a cabo solos/as. Éstas fueron algunas de las intenciones expresadas: «¿A qué tendrán que dedicarse mis alumnos el día de mañana? Personalmente me gusta más el campo que la urbe; además, de un análisis objetivo creo deducir más posibilidades en el mundo rural. Todo ello me obliga a motivar a mis alumnos a que

*reflexionen sobre su medio rural, su situación, sus problemas y nuevas alternativas (...); hay otro motivo para mí importantísimo, la situación actual del niño, abandonado a sí mismo, desarraigado de la familia, alejado cada vez más incluso aquí en el pueblo de las preocupaciones y del trabajo de sus padres».*(Juan José)

Lo que en definitiva nos quedó claro tras esta declaración de intenciones fue que habíamos intentado abordar el tema de una manera demasiado académica, que no respondía a nuestras motivaciones más sentidas y que había que recorrer aún algunos caminos hasta conseguir una mejor adecuación de medios y fines. Y que esos caminos habría que hacerlos en compañía.

Así, la convicción de que existe una gran distancia entre los contenidos formales escolares y las vivencias que le proporcionan el sentido, la evidencia del trecho que separa los objetivos generales y ahistóricos de los que realmente pretendíamos nos indicaba de manera inequívoca que el sistema escolar se ha recluido en un ámbito aséptico, ajeno a las preocupaciones cotidianas, incapaz en esa misma medida de proponer metas y de transmitir programas de vida personales y sociales.

La desconexión entre los saberes que habíamos propuesto a nuestros alumnos en el primer momento (datos, gráficos, informaciones, etc.) y las intenciones educativas de los miembros del grupo (futuro personal y profesional de los niños y niñas, problemas económicos y sociales de la comunidad, búsqueda de alternativas) nos llevó a preguntarnos quiénes y de qué manera podrían llenar el vacío creado.

Como profesores, nos sentimos especialmente incompetentes en dos campos: el del análisis profundo de la situación -para lo que necesitábamos el concurso de especialistas comprometidos-, y también en la vivencia de muchos de los problemas y en la búsqueda de alternativas. En este último terreno habría que contar con agricultores y ganaderos, con industriales, con mujeres rurales, con jóvenes, que estuvieran luchando por superar las dificultades y abriendo paso al futuro. A ambos grupos de personas les denominamos en nuestro argot «expertos/as».

Decidimos contar con ellos en dos momentos del trabajo pedagógico:

a) En la preparación y programación de los distintos apartados previstos en las unidades y actividades o en los que fueran surgiendo. La demanda que hicimos a estos expertos fue que nos informaran de los conflictos o problemas que están afectando al conjunto o a sectores específicos y, sobre todo, sobre las perspectivas de futuro que ellos veían no tanto personalmente como en grupos o movimientos sociales. Este encuentro entre maestros y agentes sociales tuvo lugar en sesiones de trabajo en las que no teníamos en cuenta las implicaciones escolares de los temas; simplemente tratábamos de comprender como miembros de una comunidad lo que nos estaba sucediendo y hacia dónde apuntaban las vías de solución.

b) El segundo momento de la intervención de los expertos se produjo ya con los alumnos en el conjunto de las actividades, diseñadas una vez concretados los aspectos que eran abordables por cada aula según la edad (recuérdese que participan niños

desde Educación Infantil hasta Octavo de EGB).

En nuestro caso, en las reuniones de programación, colaboraron como expertos un profesor de la Escuela Agraria «Lorenzo Milani» (dedicada a la formación de agricultores vocacional y profesionalmente capacitados) y un profesor universitario especializado en urbanismo y comprometido con los movimientos vecinales. Con los alumnos entrevistamos o visitamos, según las disponibilidades de cada lugar, a agricultores, ganaderos y profesionales que expusieron cómo les están afectando los profundos cambios que están experimentando sus respectivos campos de actividad y las ventajas e inconvenientes de la integración de España en la CEE.

Finalmente, hicimos especial hincapié en localizar y contactar con aquellas iniciativas personales y colectivas que estaban explorando y encontrando nuevas vías. Ésta fue la parte que más motivó a los alumnos. Por enumerar algunas de ellas podemos citar a la empresa «Prada a Tope», una iniciativa personal que ha potenciado los recursos tradicionales del Bierzo en el campo vitivinícola y de la restauración; el «Proyecto Lavanda» que agrupa en tres pueblos castellanos a mujeres que crean y mantienen su puesto de trabajo en la floricultura; «Escuelas Campesinas», proyecto de animación sociocultural en diversas comarcas, Secretarías de Productos de Denominación de Origen, etc.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Existen, sin duda, otras formas de resolver los problemas de la identidad personal y comunitaria, y seguramente de mayor calado, pero a nuestros/as alumnos/as y a nosotros/as nos ha valido ésta para estudiar los temas con nombres propios, es decir, a través de las personas y de los grupos que tuvieron a bien trasladarnos sus preocupaciones y sus logros. *Hemos hablado de lo nuestro*. Y esto en varios sentidos:

- a) Hemos tenido que seleccionar y organizar los contenidos del currículo contando con las aportaciones, los subrayados y con las llamadas de atención de las personas expertas, atendiendo a criterios vivenciales, no meramente pedagógicos o epistemológicos.
- b) Muchas de las actividades, que no se nos hubieran ocurrido de otra manera, han surgido de la dinámica generada por su presencia o por sus sugerencias explícitas o implícitas.
- c) Se han propuesto alternativas reales y modelos personales concretos pero, sobre todo, se han ampliado horizontes y aportado esperanzas.
- d) Se ha producido una conexión «natural» entre Escuela y Sociedad. Los agentes sociales han encontrado un espacio para ejercer una de sus funciones primordiales y satisfacer, a la vez, una de las necesidades más sentidas: la formación de hombres y mujeres que continúen las tareas iniciadas y que compartan las mismas preocupaciones e intereses. Así lo ha demostrado la respuesta incondicional y desinteresada de todos ellos a las demandas de la escuela.

## 2. LA VIDA ADULTA COMO REFERENTE PARA LA SECUNDARIA OBLIGATORIA: LOS PROYECTOS DE TRABAJO

### Grupo de Trabajo de Educación Secundaria de Concejo Educativo de Valladolid.

Se opta por reorientar globalmente los objetivos de la etapa tomando como referente la inserción crítica en el medio social, teniendo en cuenta que se termina la escolaridad obligatoria, por lo que debería saberse la formación que como ciudadano/a, como joven preparado/a para la vida adulta, se ha de tener, con todas las implicaciones que conlleva también respecto a contenidos, metodología y evaluación.

Así, desde los objetivos generales hasta la programación de aula, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Definición de los aprendizajes básicos desde los «ámbitos» de la vida adulta.
2. Los «sistemas de actividad» de la vida adulta como ejes: los proyectos de trabajo, «actividades con sentido»
3. La secuencia metodológica dentro de un proyecto de trabajo
4. El diseño de cada proyecto de trabajo

### 1. Definición de los aprendizajes básicos desde los «ámbitos» de la vida adulta. (VER gráfico 1: «Terminología comparada»)

Nuestra reflexión se inicia desde el final: ¿qué «modelo» de ciudadano/a se desenvolvería adecuadamente en una sociedad democrática, consumista y conflictiva? ¿Cuales serían los aprendizajes básicos?

Para definir la persona adulta o ciudadana y darle un tratamiento integral, tomamos como referencia los campos de desarrollo que dicha persona tiene al desenvolverse en una Sociedad como la que vivimos. De esta manera «personalizamos» y centramos los objetivos de integración en la vida adulta en «capacitación» de la persona. Una posible clasificación de dichos ámbitos podría ser:

- \* *Ámbito de desarrollo personal*, aprendizaje relacionados con la autoaceptación, disfrute, salud, cultura
- \* *Ámbito de relaciones afectivo-sociales*: pareja, familia, amistad
- \* *Ámbito de promoción individual* en la estructura social y laboral.
- \* *Ámbito de la asunción de lo colectivo*, desde la responsabilidad, grado de implicación, participación en el espacio público.

El desarrollo de los cuatro ámbitos no se hace simultáneamente, ni siquiera por igualen todas las personas. La propia variedad y diversidad de persona hace que unos estén más desarrollados pero creemos que una formación integral debe tratar de potenciar todos ellos.<sup>1</sup>

Muchos de los saberes se adquieren fuera de la Escuela, pero ¿cuales pertenecen a su área de influencia?.

Esta respuesta es diferente según el posicionamiento político, ideológico y observable a partir de la materialización que de las finalidades hacen los educadores o instituciones educativas: por ejemplo una enseñanza basada en la consecución de «títulos», selectiva, como forma de abrirse camino en la vida, se centra fundamentalmente en el ámbito de la promoción personal.

Desde nuestra perspectiva para lograr el desarrollo integral de la persona, la Escuela debe:

- Apoyar la expansión en los cuatro ámbitos como ejes vertebradores de la organización de contenidos y consecución de objetivos

- Definir los mínimos a conseguir en una enseñanza general en base a la proyección fuera de la Escuela de los cuatro ámbitos de desarrollo de la persona.

## 2. Los «sistemas de actividad» de la vida adulta como ejes: los proyectos de trabajo, «actividades con sentido»

La concreción de dichas campos de desarrollo personal debe hacerse en «contenido a dar». Para ello acudimos a las fuentes sociales, aquellas para las que va a servir el proceso de aprendizaje que estamos propugnando.<sup>2</sup>

Según nuestro planteamiento, acudimos a las fuentes sociales como origen o fuente de donde extraer los contenidos (sin incluir su secuencia) y además los definimos en forma de actividades o sistemas de actividad que tiene una persona adulta en el desenvolvimiento de su vida. Esto permite enmarcar lo que pretendemos, las actividades a realizar, así como el posterior sistema de evaluación a utilizar, puesto que se sabe que tarea final debe saber hacer. La exigencia y plasmación en el aula deja de tener sentido: por sí mismo, por el desarrollo epistemológico del área, o por la adquisición de determinados conceptos que consideremos más o menos importantes, sino que ahora corresponden a la consecución de una «habilitación ciudadana»

Desde nuestra perspectiva para dar sentido a los aprendizajes, la Escuela debe:

- Tener como referencia la sociedad actual, sus conflictos ideológicos, de intereses, o en las relaciones.

- Fundamentar su contenido en, desde y para , la Sociedad en la que está inmersa.

Las relación con el entorno se convierte en una fuente de información indispensable y una forma de integración en una sociedad viva a través de un conocimiento directo de su problemática y sus protagonistas. Los datos obtenidos pueden ayudar a orientar la acción educativa, insertar el medio en nuestras aulas, bien a través del desarrollo de la actividad dentro de ellas o bien por la inclusión de terceras personas que aporten visiones diferentes, más integradas en el contexto; conocer aspectos problemáticos o no en los que el alumnado puede llegar a actuar después de su proceso de aprendizaje del «tema».

Una propuesta posible de sistemas de actividad (partiendo de experiencias ya

aplicadas), que pudieran organizar el currículo en la Secundaria Obligatoria y que cubra los ámbitos de desarrollo mencionados sería:

Vivimos independientes.

Referente a toda aquella que debe desarrollar una persona adulta en su vida cotidiana, incluyendo desde la formación como consumidor o consumidora en cualquier aspecto, pasando por las relaciones con su grupo de convivencia, el desenvolvimiento básico con las instituciones administrativo-sociales...hasta el desarrollo de las habilidades que son necesarias para actuar autónomamente: saber entablar un debate, negociar con otras personas o instituciones, solicitar quejarse u optar.

Experimentamos a través del mundo del trabajo.

Referente, no solo a la familiarización con el mundo profesional y productivo, sino al entendimiento del transfondo que supone un entramado social de este tipo, las consecuencias para el modo de vida, incluso ecológico, en su grupo y la Sociedad o la opción que representa llevar iniciativas adelante con o sin un planteamiento social concreto.

Participamos como grupo social.

Referente a la resolución de problemas presentados e iniciativas que se deseen llevar a cabo no solo de forma colectiva, sino entendiendo dicho colectivo dentro del papel social y solidario que puede jugar.

Cada uno de estos sistemas de actividad:

- Incluiría el desarrollo en los cuatro ámbitos al principio señalados
- Su desarrollo no debe excluirlos conflictos sociales y personales que en la vida adulta real se den.

Su traslación al aula debe suponer:

- La consecución de unos fines que vayan más allá de lo escolar.
- Un tratamiento global, pues los conflictos y aprendizajes sociales así lo son.

Los sistemas de actividad que hacemos son una posible propuesta como puede haber otras.

Creemos que estas fases suponen un *planteamiento global en sí mismo, al margen de que se aborde el contenido desde un área o desde la totalidad de ellas*, ya que de esta forma seremos conscientes del sentido que damos a nuestro contenido concreto y parcial de una materia en base a la consecución de una meta propia de la enseñanza general y obligatoria.

Esta perspectiva puede llevarse a cabo desde muchos niveles diferentes: desde un proyecto global de centro al desarrollo en una sola área. Hacerlo de una u otra forma puede suponer un ajuste en el grado de consecución de objetivos, pero sin olvidar los dos principios anteriores (desde un área, se podrán cubrir menos objetivos, pero esos

no tienen por qué dejar de ser no escolares, ni tratar de cubrir los cuatro ámbitos de desarrollo)<sup>3</sup>

### **3. La secuencia metodológica dentro de un proyecto de trabajo** (ver el gráfico «Hacer, entender, implicarse»)

Los sistemas de actividad antes mencionados requieren quehaceres diferentes para que se desarrollen de una forma completa: una persona debe desenvolverse en la práctica («saber hacer»); debe ser consciente de lo que está haciendo para, incluso, poder hacer nuevas propuestas («entender»), debe enfrentar los problemas y de forma colectiva según nuestro modelo, es decir, debe comprometerse socialmente para llevarlo a cabo («implicarse»). resulta difícil que una persona adulta se implique realmente (y no formalmente, «de salón») en su entorno, la problemática que ve a su alrededor etc, si no le resulta «familiar» primero y si no lo entiende después; es decir, guardar una secuencia que podríamos llamar inductiva.

El tercer paso, pues, que nos lleva al aula, sería avanzar en la secuencia de los contenidos que se ajuste al planteamiento anterior, si queremos que lo hagan de forma real y no teórica. El progreso, desde lo más básico, se estructuraría en tres fases, en orden creciente de dificultad, trabajándose de forma simultánea y no secuenciada:

1ª fase, inicial, que incluiría aquellas habilidades y conocimientos relacionados con el «saber hacer», «poner en marcha», «desenvolverse socialmente»....

2ª fase, entender, ser consciente de lo que se hace, dar alternativas, saber causas, consecuencias, en qué grado me / nos afecta...

3ª fase, implicarse, continuar con el aprendizaje social tanto a nivel de contenido desarrollado de forma más autónoma y libremente elegida, como de integración, actuación, conocimiento de personas, grupos, colectivos...

El seguimiento del aprendizaje, debe ajustarse al tipo de actividad llevada a cabo en cada fase (hacer-entender). En el caso de la tercera (implicarse), resulta problemática su evaluación por el componente de opción personal que supone, siendo, no obstante, un elemento de valoración del propio proceso de aprendizaje e interiorización del mismo.

De esta forma queda definido el contenido analizando qué conceptos, procedimiento y actitudes, en lenguaje del Ministerio, son necesarios para que el alumno o alumna llegue a avanzar en el campo de actividad que se propone y que correspondan a los cuatro ámbitos de desarrollo personal (le llamaremos «área de actividad»)<sup>4</sup>

### **4. El diseño de cada proyecto de trabajo**

Para llegar a situar el contenido del aula en relación a los sistemas de actividad, creemos que es necesario definir productos finales a conseguir, de carácter «global» (en el sentido de que conserve las intenciones de las fases anteriores, (aunque no se plantee desde todas las áreas) y que concreten y desarrollen los cuatro ámbitos, anteriormente mencionados (en mayor o menor medida dependiendo

del producto elegido o área trabajada)

Lo anterior nos obliga a :

- \* Conocer la realidad, problemática, «puntos de apoyo» ... que existen a nuestro alrededor y en nuestro alumnado concreto.
- \* Analizar qué actividad más o menos global enlaza intereses del alumnado con sistema de actividad de persona adulta y que nos sirva para entroncar con el contenido elegido (trabajo ya más técnico pero que puede modificar el planteamiento inicial)
- \* Profundizar en el transfondo de lo que dicho producto final supone y si contiene los mismos «conflictos», contenidos etc, que el sistema de actividad al que estamos tratando de introducir a nuestro alumnado.

Prever la incorporación de los condicionantes de la actividad con sentido, debe suponer también prever un determinado proceso que impida que los contenidos se conviertan en finalidad en vez de instrumento. Esto debe cuidarse especialmente en Secundaria, dadas sus connotaciones específicas (compartimentación por área, 'preponderancia de niveles de contenido,etc)

Una secuencia para el diseño-programación que realiza el profesorado (ya experimentada) podría ser:

- Las intenciones debe ser lo primero que se concrete
- El producto final a conseguir debe definirse relacionando las citadas intenciones con la realidad e intereses del alumnado
- A partir de la concreción y desarrollo de las actividades, tareas ... que implica la realización de dicho producto final, podríamos llegar, como último paso, a los contenidos a incluir. (ver ejemplo en el gráfico: «Proyecto de trabajo Introducción a la vida adulta»).

## **«NUESTRA COOPERATIVA»: UN PROYECTO DE TRABAJO PARA LA INTEGRACIÓN EN LA VIDA ADULTA**

### **IES «Galileo» (Valladolid)**

#### **El centro**

El Instituto de Enseñanza Secundaria «Galileo» comprende 1400 alumnos/as y 110 profesores/as y se halla ubicado en un barrio marginal de Valladolid. El sistema organizativo ha optado por el «Equipo Docente de Curso» como elemento clave; el/la tutor/a coordinador/a del mismo tiene capacidad para proponer, convocar etc. Los tutores trabajan, igualmente, en coordinación por niveles, apoyados por una persona delegada por el Jefe de Estudios para acercarse más a los problemas.

La evaluación se hace en base a una serie de capacidades llamadas generales que se evalúan desde todas o gran parte de las áreas, dando información una por una desde cada profesor y sirviendo para decidir la promoción, titulación y formas de recuperación y tratamiento de diversidad del alumnado. Se han definido ya cinco

opciones de actuación con el alumnado que tiene problemas: en cada una se señala la forma, responsabilidades, finalidad y a quienes va dirigida. Un alumno/a promociona, por ejemplo, si al pasar a 4º tiene dificultades que pueden ser cubiertas por alguna de las opciones.

## La experiencia

\* La unidad que se presenta se imparte en una de las opciones: el curso de diversificación curricular de 4º de ESO. En él se integran varias materias en dos áreas: Científico-Técnica y Socio-lingüística. Las alumnas y alumnos tienen un número de áreas a las que asisten con sus cursos normalizados o de referencia (no forman un curso separado permanentemente).

\* El proyecto de trabajo se inserta en un programa basado en tres centros de interés y una serie de «talleres» (actividades realizadas de forma práctica para conseguir determinadas habilidades). Los centros de interés llevan por título: « *Vivir independiente* », « *Nuestra cooperativa* » e « *Implicarme en lo colectivo* »

## Desarrollo

Entre los tres proyectos puestos en marcha mencionados anteriormente, vamos a describir el que lleva por título: « *Nuestra cooperativa* ». La planificación, con el alumnado, de la actividad, sigue el siguiente orden (ver gráfico «Proyecto de trabajo Introducción a la vida adulta»): es el producto final el que primero se decide, decidiendo «hacia atrás» el resto de los elementos de la programación, que no están decididos de antemano por el profesorado. El «**producto final**» a conseguir por el alumnado fue la constitución y puesta en marcha de una «Cooperativa de reciclado-reutilización de papel/cartón»

¿Por qué cooperativa? El introducir al alumno en la vida profesional lo entendíamos de una forma mucho más amplia que la orientación hacia el trabajo, pues incluimos aspectos como implicación y responsabilidad en cooperación, entre otros. ¿Por qué de papel reciclado/reutilizado? Conectaba con un problema social, con una realidad cercana que respondía a intereses tanto subjetivos como objetivos. La consecución de este producto final generaba una serie de necesidades a medida que se iba poniendo en marcha, tal como se ve en el esquema ya aludido. La elaboración del producto requería una organización en equipos de trabajo: gestión, mantenimiento, producción, diseño y mercado; y constituirse en cooperativa, definiendo la puesta en común y la forma en que se iban a tomar las decisiones. A su vez, cada equipo de trabajo estructuraba su plan de funcionamiento: objetivo a conseguir («**producto parcial**») y, a partir de él, información que se requería y dónde conseguirla, materiales, presupuesto, reparto de papeles, tiempos y espacios.

Básicamente, la información que se necesitaba la hemos trabajado en forma de «**actividades globales**». A modo de ejemplo, para mostrar que estas actividades son variadas, abarcaban aspectos como los siguientes: visitar empresas o empresarios que

fabricaran el mismo producto o similar o hubieran tenido iniciativas parecidas; realizar una asamblea semanal entre los miembros de la cooperativa con levantamiento de acta; estudiar el mercado del papel en Castilla y León; analizar distintas formas de publicidad para elaborar la campaña de difusión del producto; conocer cómo se organiza y funciona una cooperativa, etc.

El cuarto y último paso que dábamos era seleccionar la base teórica que el alumnado necesitaba conocer para apoyar la generalización de lo aprendido y la conexión con la realidad, tanto de su problemática como de sus posibles alternativas, es decir, los contenidos debían reflejar ideas como el impacto medioambiental de la tala de árboles, la cooperación como forma de vida frente al modelo socioeconómico competitivo e insolidario imperante, o los distintos tipos de empresa que sustentan una idea u otra, ya que no es lo mismo una multinacional que una cooperativa.

### **Condiciones para el desarrollo**

· La elaboración de un producto final, siguiendo los pasos anteriormente señalados, supuso un planteamiento global: llegar a producir papel no correspondía a una disciplina concreta, no suponía un aprendizaje parcelado y aislado. Ello modificó las condiciones de trabajo del profesorado implicado: actuábamos coordinadamente, tanto en la elaboración del programa como en la localización de materiales o en la evaluación de resultados y del alumnado.

· En el desarrollo empleamos el recurso de utilizar a «personas expertas» (con vivencia del tema, no como conocedoras teóricas), ajenas al aula, que pudieran informar al grupo sobre un tema. Recurrimos a tres tipos: personas que disponían de una información más amplia sobre temas concretos (por ejemplo, cómo llevar la gestión de la empresa) y la transmitieron; en segundo lugar, personas ajenas a la enseñanza que aportaron su conocimiento al grupo (taller para aprender a reciclar); por último, un persona implicada socialmente en un tema similar sirvió como contraste real de lo que el grupo estaba haciendo de forma más o menos simulada, y con un alto grado de concienciación (empresario de una pequeña tienda de reciclado).

· Material del alumnado. Nosotros optamos por emplear dos tipos de materiales:

1) «Libro base», que reflejaba el proceso de actividades, productos parciales y final e información que se requiere para ello.

Tiene el sentido para el alumnado de:

- recoger información de consulta
- plasmar en él acuerdos a que se llegan
- completar con los conocimientos adquiridos su propia visión y aprendizaje.

Debe suponer al final la referencia del proyecto de trabajo.

2) Cuaderno de actividades, recogía las actividades globales y de área (había uno por área); y las guías necesarias para realizar algunas de ellas (por ejemplo incluía cómo tomar apuntes, partes que integran una noticia...)

· Este planteamiento condiciona los horarios: no se puede pensar en una distribución de hora-  
área, ni en una distribución permanente, sino variable en función del tipo de trabajo a realizar. Cada proyecto de trabajo abarcó un trimestre, dividiéndose éste en dos fases:

1ª FASE: talleres de preparación procedimentales. Incluyen contenidos del proyecto pero no directos. Por ejemplo habilitar en cálculo, en expresión, en búsqueda de información,... Son habilidades que se requieren para desempeñar con cierta soltura y autonomía el producto final (abarca en el tiempo entre 5 y 6 semanas).

2ª FASE: desarrollo del proyecto global de trabajo. Se distribuye el horario en tiempos dedicados a actividades de área y tiempos dedicados a actividades globales (ocupa el resto del trimestre).

· Igualmente, hay que prever necesidades de espacios y otros materiales, y reglamentar el uso de los mismos por parte del alumnado. En nuestro caso, el aula se intentó adaptar al marco de trabajo. La dividimos en espacios diferentes (zona de asamblea, zona de estudio...), colocamos armarios, estanterías, corcho, ordenadores; utilizamos, además, el laboratorio, aula de tecnología e imagen. Por otro lado, los alumnos disponían de llaves, de la puerta y armarios, y utilizaban el espacio de forma autónoma, tanto en horario escolar como extra-escolar.

### **Valoración**

Al margen de dificultades concretas, señalaremos que hemos avanzado en dos aspectos fundamentalmente:

1- Mostrar, no sólo teóricamente, que se puede llevar a cabo un planteamiento globalizador.

2- Mostrar que se puede conectar con lo real, con el entorno que nos rodea, y no como meros espectadores sino implicándonos en un proceso de cambio.

## **ANEXO: LAS APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN PSICOLOGÍA**

**Extracto de la sesión de trabajo de la Comisión Pedagógica de Concejo Educativo con Amelia Álvarez y Pablo del Río, desarrollada el 9 de mayo de 1992.**

En Psicología existe una batalla interna entre aquellos que tratan al individuo *aislado*, que no aborda el diseño de contexto educativos, y quienes consideran al individuo *en su contexto*, dentro de los que se incluyen quienes trabajan dentro del enfoque sociocultural, cuyas raíces se encuentran en el trabajo pionero de Vygotski.

### **Las investigaciones y las acciones de Luis Moll en EEUU**

Moll estudió, primero a través de la lectoescritura y después tratando de extenderlo al resto de materias, las diferencias culturales de una comunidad hispana

(procedencia mejicana) respecto a la cultura anglosajona. Hizo el estudio a través de la observación de clases, para detectar la forma en que se adquieren destrezas en Lenguas que no son las propias. Estos niños poseen una cultura oral en su medio familiar y de conversación entre ellos y una escrita en la Escuela. Esto le llevó a hacer un análisis de su propia cultura y a proponer un trasvase a la Escuela:

1°.- hacer un estudio en su medio, para llegar a saber qué usos se hacen de la lectoescritura en su contexto, teniendo en cuenta que los padres no tenían competencia en el Inglés o simplemente eran analfabetos.

2°.- Llevar a la escuela los usos que se hacen: leer prospectos, manuales...

Llegó a la conclusión de que las redes sociales y familiares hispanas eran diferentes a las anglosajonas. En las primeras se llevaban a cabo *actividades compartidas*, en relación con un *saber compartido* y donde todos los elementos de la sociedad «están para algo». En la anglosajona se debía adquirir competencia individual, aislada. Por ejemplo si una camioneta se estropea, el hispano, busca alguien que pueda arreglársela, el inglés la lleva al taller. Este tipo de saber compartido se da en la vida cotidiana de sociedades más tradicionales, menos especializadas e individualistas que la occidental actual. El niño hispano participa de ese tipo de intercambios que se dan y choca con el sistema anglosajón, individual y competitivo, en el que no se pide ayuda. Esto se refleja en los mecanismos que se siguen en el aula. En el caso anglosajón es un sistema unidireccional, en el que no existe posibilidad real de establecer interrelaciones, de pedir ayuda.

Los mecanismos de intervención que propuso Luis Moll fueron al de intentar establecer mecanismos con trabajos complementarios al inglés, con producciones procedentes del medio natural (folletos usados en la casa, implicaciones sociales y laborales que tengan los padres...) para su uso en la Escuela; de esta forma, la lengua inglesa podía tener sentido para el niño.

La cuestión ahora era preguntarse por el resto del currículo. Aplicando la misma dinámica llegó al concepto de *bancos sociales de conocimiento*, es decir, el conjunto de saberes (conocimientos, destrezas, habilidades...) que tiene la comunidad en la que vive el alumnado y que la escuela no suele tener ni siquiera en cuenta.

### **La educación y la actividad, hoy.**

La escuela, aún si sigue un planteamiento constructivista, enseña *significados*. Los niños, en cambio, se centran en *acciones* y de esa manera encuentran sentido a lo que aprenden. De esta forma, lo que se le enseña en la escuela, no tiene *sentido* (vital, personal y social) para ellos. Por ejemplo, un niño puede llegar a creer que lo que se le da en la escuela es cierto, pero no es «real» psicológicamente, y en cambio lo que ve en la TV, no es cierto, pero sí «real». La Reforma coge aspectos de diversas teorías, por ejemplo la sociocultural, pero se producen aprendizajes, pero en un contexto social, y sin que se separe lo cognitivo de lo afectivo, el saber de los valores, lo individual de lo social ni el conocimiento de su utilidad concreta.

Existe un sistema tradicional de «formar personas», basado en la actividad, muy trabado, con significado unido al sentido: herramientas, trabajo, modelos, actividad... se dan en el trabajo conjunto de la comunidad, en el que se incluyen los niños; hay un trabajo visible y unas celebraciones, saberes, etc. ligadas a él. Hoy día, este sistema casi ha dejado de existir: la actividad de los adultos no es «visible» ni comprensible por los niños, que se hallan separados de este mundo productivo y en una institución encargada de su aprendizaje (la escuela), al margen de la realidad de sus familiares. Por tanto, el *sistema de actividad* tradicional ha desaparecido, y sólo quedan restos en algunas actividades comunitarias o familiares de algunos pueblos (no en la mayoría de éstos, pues también las faenas agrícolas se realizan de forma moderna).

Quedan hoy más bien «subsistemas de actividad» (la escuela, algunas actividades como el deporte, la familia...), limitados y no globales. La escuela ocupa mucho tiempo de los niños, pero se dan pocos elementos de «actividad» y «sentido» según aquí se están utilizando estos conceptos. En la familia, es donde más se da la unión entre el aprendizaje y lo vital, donde más se produce un crecimiento del niño en relación con su contexto, pero la familia se enfrenta a problemas de falta de tiempo, reducción al espacio del hogar, falta de asunción de responsabilidades en el trabajo doméstico de los hijos...

No parece extraño, por tanto, que, siendo esto así, los medios de comunicación (la televisión, fundamentalmente) tengan tanto atractivo y estén siendo utilizados por la infancia y la juventud para encontrar modelos de acción y modelos morales, además de como forma de entretenimiento. La televisión ofrece un «sentido», pues ofrece unas historias a través de las cuales se comprende el mundo y construye su identidad, y ofrece la posibilidad de «aventuras», no sólo de ser un cerebro-ordenador. Así, los medios de comunicación vienen a rellenar un vacío «como el agua rellena un socavón».

((((((((incluir gráficos «terminología comparada», «Hacer, entender, implicarse», «PROYECTO DE TRABAJO INTRODUCCIÓN A LA VIDA ADULTA.

## SOCIOCULTURAL EN PSICOLOGÍA

1 De alguna forma estos campos se corresponderían, en cuanto al lenguaje, con los objetivos generales de la enseñanza obligatoria (en su etapa terminal fundamentalmente), con algunas matizaciones que hacer:

1ª.- no son objetivos a conseguir como fin en sí mismos sino como instrumento o guía para hacer avanzar hacia la vida adulta, con un planteamiento social, asumiendo el papel social que debe tener la Escuela

2ª.- No se definen de forma aislada sino globalmente y en relación con campos de actividad y desarrollo que corresponden al ciudadano/a y por tanto definiéndose en el modelo de persona que propugnamos.

2 En esta etapa el MEC acude, en la práctica, a las fuentes epistemológicas

fundamentalmente, aunque también hace referencia, al menos sobre el papel, a las psicológicas (quizá más en la posterior secuencia, metodologías y orientaciones que propugna aunque no tanto en la ley que obliga) y menos a las sociológicas (estas sí que en el papel, pues no desarrolla instrumentos de aplicación, materiales etc, como no sea en la inclusión de los llamados «temas transversales»).

3 Un trabajo pendiente de desarrollar es la posible coordinación entre las etapas de Primaria y Secundaria, desde un modelo educativo como el que se propone.

4 Se corresponderían con los contenidos ya elegidos por el MEC, añadiendo a ello las llamadas «áreas transversales», con la diferencia de que

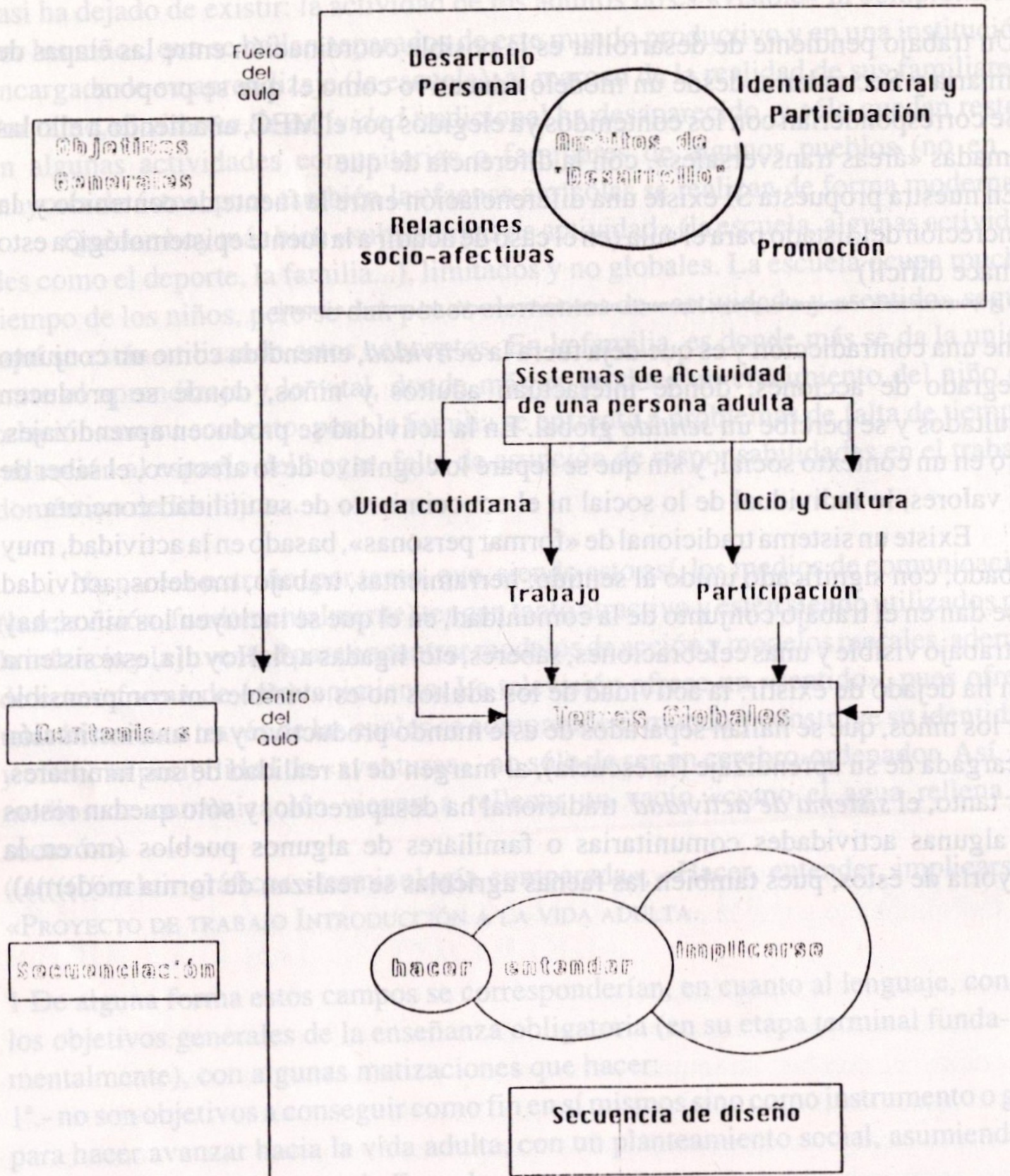
\* En nuestra propuesta SI existe una diferenciación entre la fuente de contenido y la concreción del listado para el aula (en el caso de acudir a la fuente epistemológica esto se hace difícil)

\* No proponemos áreas transversales, porque suponen la misma fundamentación del currículo a impartir.

tiene una contradicción y es que deja fuera la *actividad*, entendida como un conjunto integrado de acciones, donde interactúan adultos y niños, donde se producen resultados y se percibe un *sentido* global. En la actividad se producen aprendizajes, pero en un contexto social, y sin que se separe lo cognitivo de lo afectivo, el saber de los valores, lo individual de lo social ni el conocimiento de su utilidad concreta.

Existe un sistema tradicional de «formar personas», basado en la actividad, muy trabado, con significado unido al sentido: herramientas, trabajo, modelos, actividad ... se dan en el trabajo conjunto de la comunidad, en el que se incluyen los niños; hay un trabajo visible y unas celebraciones, saberes, etc. ligadas a él. Hoy día, este sistema casi ha dejado de existir: la actividad de los adultos no es «visible» ni comprensible por los niños, que se hallan separados de este mundo productivo y en una institución encargada de su aprendizaje (la escuela), al margen de la realidad de sus familiares. Por tanto, el *sistema de actividad* tradicional ha desaparecido, y sólo quedan restos en algunas actividades comunitarias o familiares de algunos pueblos (no en la mayoría de éstos, pues también las faenas agrícolas se realizan de forma moderna).

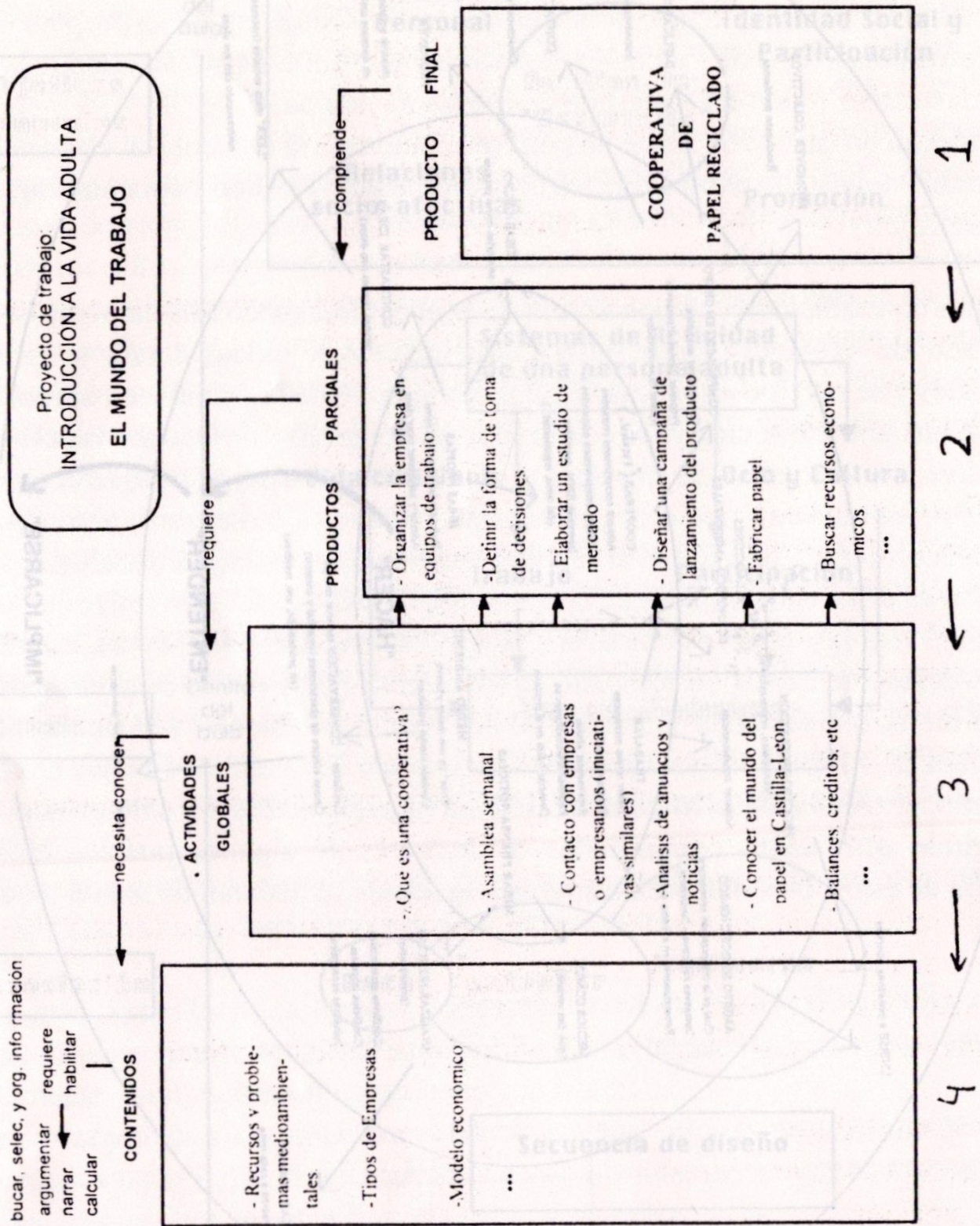
# GRÁFICO 1: TERMINOLOGÍA COMPARADA



Contenidos ← Actividades ← Producto Final



**GRÁFICO 3: PROYECTO DE TRABAJO. INTRODUCCIÓN A LA VIDA ADULTA**



## **EXPERIENCIA BASE BLOQUE 3**

### **«PRIMER CONGRÉS DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA»**

Federación de MRP de Catalunya

#### **Objetivos del Primer Congreso**

- \* Experiencias educativas
- \* Crear ámbitos de cooperación e intercambio
- \* Promover la reflexión y la elaboración de propuestas

#### **Características del modelo de Congreso**

- \* Relación teoría y práctica
- \* Coordinación de 50 entidades a nivel de Catalunya y de 40 entidades territoriales
- \* Territorialización
- \* Partir de las propias experiencias
- \* Duración: tres años

#### **Planificación, periodización, fases**

- \* Orígenes: 100 medidas para mejorar la escuela
- \* Convocatoria: noviembre de 1992
- \* Preparación. Formación de la Comisión Organizadora: noviembre 1992 - julio 1993
- \* Inauguración: noviembre 1993
- \* Debate. Primera fase. Formación ámbitos de trabajo: nov. 93 - mayo 94
- \* Primer documento a debate: mayo 94
- \* Segunda fase: funcionamiento de los ámbitos de trabajo (30 comisiones).  
Jornadas territoriales del Congreso: nov. 94 - mayo 95  
Jornadas de cada ámbito (10): mayo 95
- \* Tercera fase: elaboración de un primer documento de referencia: sept. 95  
Debate documento de referencia: sept. 95 - enero 96
- \* Jornadas finales: febrero 96
- \* Última fase: Febrero / Abril 96. Elaboración de la síntesis final.

#### **Ámbitos de trabajo**

1. Sociedad y escuela
2. Participación
3. Proyecto Educativo
4. Alumnado
5. Innovación educativa
6. Curriculum

7. Normalización lingüística
8. Valores
9. Profesionalidad docente
10. Administración educativa

## **Datos**

Inscritos: 1175. Instituciones, entidades, centros: 500

Jornadas territoriales: 16

Jornadas temáticas: 10

Jornadas finales: 900 asistentes

Ámbitos de trabajo: 10

Entidades organizadores: 50 a nivel de Catalunya, 40 territoriales

Comisiones de los ámbitos de trabajo: 31

Publicaciones: 15 volúmenes de la revista «Renovación Pedagógica»

Experiencias recogidas: 390

Actividades adheridas al Congreso: 275 (tres años)

Actos simultáneos realizados (en 15 lugares a la vez): 3. Inauguración, presentación del documento a debate, presentación de las jornadas temáticas

Artículos publicados en la prensa: 265

Presupuesto global: 45 millones (60% administraciones)

Otros recursos: Participación de 50 personas voluntarias en las Jornadas Finales

Los medios de cada MRP organizaron las Jornadas temáticas, territoriales y las comisiones de los ámbitos de trabajo.

## **Conclusiones**

En cuanto a la reflexión.

En cuanto a la acción.

En cuanto a la organización.

## **Perspectivas de futuro**

Red de Renovación Pedagógica.

Coordinación de centros educativos.

Fondo de Experiencias educativas.

Jornadas temáticas y territoriales.

Cambios en los MRP.

# ANEXOS

## **Aportación a los Documentos Base para el III Congreso. Bloque 2. Parte II. Apartado 5.**

### ***Mesa Específica de Educación Intercultural***

#### **Curriculum e interculturalidad.**

Hemos elaborado este documento a partir de textos de trabajo de la *Mesa* y de documentos sometidos a debate en diversos *Encuentros*.

#### **Un punto de partida: la escuela como agente de selección y distribución cultural.**

La reflexión sobre el curriculum desde la perspectiva de la interculturalidad parte de una reflexión general sobre la función de la escuela, en tanto que agente de producción y distribución cultural y, en último término, de reproducción ideológica.

Dicho de otra manera, entendemos que no es posible interpretar las relaciones inter-culturales que se producen en la escuela sin considerar, previamente, el propio *discurso cultural* de ésta como institución, así como la consideración de su función social y política.

Por tanto se comprenderá que, de entrada, no nos interesa un planteamiento que reduzca la reflexión intercultural sobre el curriculum a colectivos o grupos concretos. La reflexión sobre el sesgo cultural del curriculum compete, desde nuestra perspectiva, a todos. Así pues, hablar de curriculum desde la interculturalidad implica comenzar por nociones como la de *capital cultural*, selección y distribución cultural, conocimiento de alto y bajo estatus....

Podemos convenir que la experiencia escolar (de trabajo, de relaciones personales, de organización de la actividad,...) condiciona nuestra conciencia de pertenencia a una comunidad e, implícitamente, se configura también una determinada conceptualización «de los otros». Y, evidentemente, esta percepción no es neutra. Los alumnos/as construyen una percepción de la realidad social, del conocimiento, del mundo en definitiva, en función, en gran medida, de sus experiencias escolares. Por tanto, la organización conceptual de la realidad social se asume como natural (con mayor razón desde la mente infantil, con menor capacidad de análisis crítico), ocultando los intereses a los que sirve, y encubriendo las implicaciones ideológicas que se manifiestan en las relaciones culturales de dominación. Este proceso de

naturalización de los roles sociales, y de internalización del orden social existente produce un efecto de legitimación de las desigualdades, y se manifiesta muy claramente en el terreno de la diversidad cultural. Las culturas minoritarias se han presentado, desde el discurso social dominante (y también, por qué no decirlo, desde la *imaginería* popular) asociadas a un cierto primitivismo y connotadas de rasgos que las hacen deficitarias, necesitadas de compensación, *problemáticas*. Desgraciadamente, es suficientemente conocido y nutrido el repertorio de estereotipos y etiquetas culturales que refuerzan la desvalorización de estas culturas...

### **El curriculum, mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial.**

Sin embargo, a pesar de constatar el papel *reproductor* de la escuela pero, sin embargo, no puede negársele tampoco el desarrollo de perspectivas críticas. Más aún, si recordamos que, en su calidad de lugar de encuentro de la diversidad, se le debe reconocer una especificidad difícil de encontrar en ámbitos sociales, esto es, la posibilidad de generar relaciones, marcos de participación, *prácticas*; que puedan desarrollarse en condiciones de razonable igualdad. Frente a la asimetría de relaciones que se dan en otros contextos (pensemos en el mundo laboral, por ejemplo), puede decirse que la escuela constituye un espacio donde, al menos, resulta factible ensayar interacciones de reciprocidad, de legitimación de las identidades culturales, de enriquecimiento.

¿Puede la escuela convertirse en esta posibilidad? ¿Puede ayudar el curriculum a dotar de significado, un poco más allá del eslogan, a aquello de «la escuela como lugar de recreación cultural»? ¿Puede actuar el curriculum como mediador entre la cultura del alumnado y la elaboración de cultura escolar?

Comencemos por asumir la superación de una definición restrictiva de curriculum (centrado en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos,...). Y aceptemos que, en la práctica, el curriculum lo constituyen el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que viven los alumnos y alumnas en el centro.

Para empezar, parece necesario concebir la educación (y la propia propuesta curricular) como un proyecto; como un foro donde se reconstruye la cultura, donde los sujetos tienen un papel activo en tal reconstrucción, donde los intercambios y las interacciones sirven para negociar el significado de las experiencias. La cuestión es ¿puede organizarse el curriculum, en la práctica, de modo que se ayude a los alumnos y alumnas a dotar de significado a sus experiencias y, en su caso, a reconstruirlas?

Naturalmente, para apuntar alguna respuesta afirmativa, haría falta considerar no solo el propio diseño del curriculum sino, muy fundamentalmente, la organización misma de sus contenidos, «... *el aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que es está creando en*

la comunidad social actual. Para ello, el curriculum debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias» (A. Pérez, 1991).

El análisis de nuestros currícula prescriptivos no alienta demasiado. Existen ya suficientes trabajos de análisis crítico que constatan que, en el proceso de conceptualización de nuestra realidad social, se manifiesta a menudo un modelo de intervención que utiliza conceptos estándar, derivados de una determinada pertenencia sociocultural. Modelos, por tanto, que responden a un sesgo cultural dominante y que elaboran conocimiento a partir de esta caracterización prototípica.

En este sentido, es bastante sintomática la conceptualización que se desprende en los Diseños Curriculares Base de términos como «cultura» o «diversidad». Hay un reiterada concepción de cultura como hecho homogéneo, no problemático y, a menudo, ligada exclusivamente a los aspectos estrictamente cuantitativos (así, los sujetos son poseedores de mayor o menor grado de productos culturales y, en esa medida, condicionan su pertenencia a un grupo social con mayor o menor «nivel cultural»). También la concepción de «diversidad», centrada en aspectos estrictamente individuales (capacidades, diferencias cognitivas, ritmos de aprendizaje,...), hace un uso restrictivo del factor cultural, ausente en la explicación de aquella.

En cualquier caso, parece claro que un curriculum *intercultural* exige no sólo cambiar las pretensiones de aquello que queremos transmitir, sino el mismo proceso de aprendizaje, el juego de intercambios e interacciones que se da en toda experiencia escolar, «los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada» (Gimeno, 1992). Hay que hacer, por tanto, un análisis de tales experiencias atendiendo a las creencias, actitudes y valores que las atraviesan. Elementos que, al mismo tiempo, están recorridos y modulados (entre otros factores), por la propia filiación cultural.

Para tratar en la práctica escolar la diferencia cultural, ésta es una cuestión central. En primer lugar, hace falta crear un contexto de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan. Sólo así podemos evitar que los alumnos y alumnas generen una yuxtaposición de códigos, aquel que se utiliza para afrontar los problemas de la vida cotidiana y el que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar (Pérez, 1991).

En segundo lugar, pero simultáneamente, habría que estimular que estos referentes culturales confluyan e interactúen, y cuidar el modo en que estos intercambios se producen. Se necesita un marco de relaciones (de centro, de aula) donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde ésta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente; donde se ponderen los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las culturas. Donde, en definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural enriquecedoramente, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos alrededor.

Para hacer posible una propuesta así hay que observar, de principio, el propio sesgo cultural de las escuelas y su manera de organizar el conocimiento. Y esta excluye a menudo la utilización de los «saberes prácticos» que aportan los alumnos y alumnas. La misma manera de organizar los contenidos (y particularmente el peso de las disciplinas en esta organización) dificulta una propuesta curricular contextualizada, enraizada en la cultura *vivida*. Así, es difícil crear un proceso de comunicación donde los alumnos intercambien significados, donde «*reuniendo sus experiencias lleguen a un nivel de comprensión mayor del que poseían antes*» (Edwards/Mercer, 1988), donde construyan *conocimiento compartido*.

Afortunadamente, ya han sido superadas las propuestas curriculares de carácter específico, dirigidas a determinados colectivos y con una orientación *compensadora*. Tampoco cabe plantear una intervención curricular *intercultural* como una opción «de área». En este sentido, a menudo se han considerado las Ciencias Sociales como el ámbito disciplinar pertinente, en el implícito de que hacer «educación intercultural» remitía a «conocer» la cultura de *los otros*.

Esta es una orientación que, al elaborar sus propuestas de actividad se ha centrado en los elementos culturales externos, en las manifestaciones; aquellas que, desgraciadamente, suelen ser más fácilmente topificadas y convertidas en «etiquetas culturales». Además, suelen desarrollar su intervención con un carácter accesorio, complementario, «extra» (efemérides, celebraciones puntuales, «semanas de...»). La cuestión, evidentemente, no es estrictamente metodológica. Este tipo de intervención consolida una percepción de la diferencia cultural muy negativa: lejana, descontextualizada, ajena, trivializada... (J.Torres, 1991).

Desde el planteamiento que venimos desarrollando, una propuesta curricular verdaderamente intercultural no se centraría fundamentalmente en los objetivos de aprendizaje, sino en el mismo proceso de construcción del conocimiento. Porque, entendida la cultura en una acepción extensa, para adjetivar de intercultural un curriculum, es necesario atender especialmente al marco de relaciones que se desarrollan en el aula y en el centro, y en la conexión de estos con la realidad sociocultural del contexto; y no a la introducción más o menos afortunada de un «listado temático» complementario. Por tanto, además de cuidar la selección cultural en los «contenidos», nos interesa reflexionar fundamentalmente sobre el significado que tales contenidos en los referentes culturales de nuestros alumnos y alumnas, y sobre cual es la manera más apropiada para que estos se referentes puedan comunicarse, intercambiarse, compartirse. Lo sustancial en este aprendizaje sería tratar de problematizar los contenidos, evidenciar su sustrato cultural, entender los conceptos sociales desde diversas *explicaciones* culturales.

