

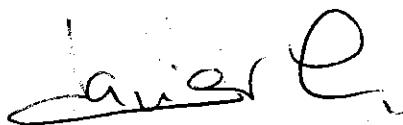
NUESTRA PROPUESTA EDUCATIVA

ASPECTOS GENERALES

**TALLER ESTATAL DE INVESTIGACION DEL MEDIO
MOVIMIENTO COOPERATIVO ESCUELA POPULAR**

NUESTRA PROPUESTA EDUCATIVA

ASPECTOS GENERALES



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Javier C.". The signature is fluid and cursive, with "Javier" on top and "C." on the bottom right.

**Dolores BENAVIDES
Juan Antonio G^a. RINCON
Ramón LARA
Francisco LUJAN
Baltasar ROMAN
Carlos VILLALBA**

**TALLER DE INVESTIGACION DEL MEDIO
(M.C.E.P.) GRUPO TERRITORIAL DE MADRID.**

Este material puede ser reproducido total o parcialmente,
siempre que se cite la procedencia.

© Secretaría Estatal del MCEP. 1993
San Fernando, 72 - P4, 3º
39010 - Santander (Cantabria)

Edición y corrección
Nicolás González y Paco Olvera

PRESENTACION

Después de varios años de retraso, por fin hemos podido reunir estos documentos que recogen las aportaciones del Taller de Investigación del Medio del MCEP a lo largo de su historia. En el congreso de Hernani (1985), decidimos publicar los materiales más significativos que se habían elaborado. Para ello se constituyeron cuatro grupos de trabajo: características generales e historia, la investigación en la etapa infantil (5 a 8 años), en primaria (8 a 12) y secundaria (12 a 16). En un principio se pensó que fuese la editorial del MCEP la encargada de ello, pero los problemas económicos impidieron esta posibilidad. Más tarde intentamos la publicación en algunas editoriales, pero esta opción tampoco se concretó. Finalmente el propio taller propuso a la asamblea del congreso de Asturias (1992) una edición interna, que es la que os presentamos.

El material consta del trabajo realizado por José Lanuza y colaboradores, "Una ventana abierta en la escuela" publicado en la Colección Colaboración Pedagógica - Publicaciones MCEP (Sevilla, 1993); el realizado por el grupo de Madrid; el de Paco Olvera formado por dos partes, una ya publicada anteriormente "La investigación del medio en la escuela" Ed. Penthalon (1989), y una segunda que recoge aspectos y actualizaciones no incluidos en aquella. Falta el trabajo coordinado por Paco Bastida referido a la etapa de 12 a 16 que en breve completará esta recopilación del taller.

Al principio, dudamos si mantener los documentos tal y como fueron redactados en su momento o adaptarlos totalmente al lenguaje de la reforma educativa. Después de valorar ventajas e inconvenientes, hemos optado por una solución intermedia, actualizando ciertas terminologías y redacciones. Ejemplo de ello puede ser la ausencia de un lenguaje coeducativo, hoy nos parece que aquella carencia tenfa que ser subsanada. Sin embargo hemos mantenido fielmente los significados y contextos de cada equipo de trabajo. Desde nuestro punto de vista y, a pesar del tiempo transcurrido, estos materiales siguen teniendo una absoluta vigencia y actualidad.

Y, aunque pueda parecer excesivo, estos documentos han ido cambiando la escuela, porque ellos mismos han sido el cambio. Son producto pero también proceso, reflejan las ideas que lentamente han ido madurando en el grupo, tomando

cuerpo hasta poder ofrecer una visión distinta del trabajo escolar. Conforman todo un estilo, un modo de ver y de actuar en la escuela.

Frente a una realidad escolar libresca y transmisora, competitiva, que funda su trabajo en la 'eficacia' y en las soluciones técnicas, estos textos nos devuelven a ese otro enfoque de 'hacer escuela', tremadamente comprometido con la comunidad educativa, padres y madres, barrio... Es una pedagogía, una práctica de compromiso político y social. Y sobre todo, y fundamentalmente, compartida con ellos y ellas, niñas y niños.

A ellas y ellos, cuyos rostros se difuminan en el tiempo, queremos dedicarles estas líneas.

Coín 20 de junio de 1993

CAPITULO I

**LA ESCUELA TRADICIONAL,
LA ESCUELA NUEVA
Y LA ESCUELA MODERNA Y POPULAR.**

INTRODUCCION.

Este primer capítulo intenta definir rasgos generales de la evolución histórica de la Escuela y al mismo tiempo, ofrecer el marco en el cual se inserta toda la concepción educativa, pedagógica y didáctica que presentamos a lo largo del libro que tenéis en vuestras manos.

Al querer hacer una reflexión sobre la evolución de la escuela, nos definimos por analizarla según los tres modelos que el título enuncia: Escuela Tradicional, Escuela Nueva y Escuela Moderna y Popular. Cada uno de estos modelos ha surgido en momentos históricos diferentes sobre los que no vamos a hablar mucho, pero sí expresar que se corresponden con épocas históricas en las que nuestra sociedad y las culturas occidentales evolucionan en el contexto de la lucha de clases.

Conviene precisar dos cosas: Una, que la educación ha estado siempre, desde que la sociedad primitiva se dividió en clases, al servicio de las clases dominantes, hasta el momento en que otra clase revolucionaria consigue desalojarlas e imponer su propio modelo. Cuando la nueva clase, en cambio, no es todavía suficientemente fuerte, se conforma provisionalmente con que las clases dominantes se estrujen un poco para hacerle sitio. Entonces no hay una revolución en la educación sino simplemente una reforma y éste es el caso de nuestras democracias de corte occidental, desde hace lustros. Las reformas en educación han sucedido a modificaciones en el equilibrio entre las clases sin ruptura de ese equilibrio.

Otra, que la Escuela Tradicional se corresponde con los esquemas de la educación impartida en el Mundo Antiguo, la Sociedad Feudal, el Renacimiento y, en la actualidad, con la sociedad inmóvilista, característica ésta última de los régímenes dictatoriales de los que tenemos recuerdos cercanos en España. Su expresión más típica es "la letra con sangre entra" y viene a coincidir con la Escuela que peyorativamente llamamos escolástica por su anclaje en el tiempo.

Las condiciones para el nacimiento de la Escuela Nueva se dan cuando la burguesía del S. XVIII hace su revolución y sustituye al Feudalismo. En el último tercio del s. XIX tiene lugar el desarrollo de la psicología, la antropología, las ciencias en general y los trabajos de laboratorio y al frente de ellos sus máximos representantes en educación (Binet, Decroly, Montessori, Dewey, Claparède,...) que rompen con las viejas técnicas de trabajo escolar: deletreos, memorismo, fragmentación de la enseñanza, etc.

La Escuela Moderna y Popular nace en Francia, a principios de siglo, y a partir de diversos grupos de maestros que, desde sus escuelas, impulsados por uno de ellos, Celestín Freinet, investigan nuevas tendencias y nuevas técnicas de trabajo para la escuela. Esta corriente, que llega a España en la década de los 30 (Herminio Almendros, Josep Alcobé y otros) busca, con su práctica, un modelo de escuela alternativa para una sociedad nueva, desde nuestras condiciones actuales, trabajando en y para la escuela del pueblo, en la que no se desvinculen las tareas pedagógicas de los aspectos organizativos, de la gestión de los centros educativos y de las luchas de las clases populares por su liberación.

Para acabar esta introducción sólo nos queda expresar que, al analizar la escuela actual es muy difícil ver cristalizado el modelo de Escuela Moderna y Popular por la gran cantidad de condicionantes sociales, administrativos y profesionales que flotan en el ambiente condicionante que están por encima de la voluntad de compañeros/as que trabajan para desarrollarla. El modelo de Escuela Activa está bastante de moda aunque poco extendido y muy contaminado por el de la Escuela Tradicional en sus prácticas organizativas, de gestión y técnicas de trabajo, siendo este último, a pesar de los pesares, el que impera de una forma aplastante en nuestra sociedad. La escuela y las técnicas educativas evolucionan muy lentamente y siempre se verifica que detrás de cada proyecto educativo existe un proyecto de sociedad y de vida.

LA ESCUELA TRADICIONAL.

En primer lugar y junto a la supuesta labor educativa entendida como distribución de conocimientos y habilidades, las escuelas realizan otras tareas no menos evidentes, como son la inculcación ideológica y la selección del rol social. Es la combinación de estas dos funciones lo que hace de la escuela una institución de control social tan eficaz y a la vez tan conflictiva.

1. FUNCIONES BASICAS QUE CUMPLE LA ESCUELA TRADICIONAL

1.1. Preparar al alumnado para adquirir unos títulos y un oficio profesional.

Esta función está profundamente arraigada en la sociedad. Se supone y acepta que esta preparación implica el aprendizaje de saberes que pueden resultar desagradables o poco interesantes a los niños y niñas, pero la escuela aparece como un universo donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos, el esfuerzo mental abstracto, se manifiestan como inseparables de una buena labor educativa.

El trabajo escolar se concibe como una tarea obligatoria, a la que es preciso habituarse, al igual que al esfuerzo sin perspectiva y a renunciar a cualquier tipo de satisfacción:

1.2. La transmisión de la cultura "nacional".

La escuela obedece al decidido propósito de transmitir la "cultura oficial"¹. La escuela está abierta a todos y todas, y se llega a ella de forma diferente, desde clases sociales distintas y realidades e historias también diferentes. Sin embargo, lo primero que hace la escuela es poner en contacto a niños y niñas con un currículum nuevo, igual para todos/as y del que no saben nada. Este tipo de escuela parte de este principio: "EL NIÑO NO SABE". Desde su punto de vista podría ser verdad,

¹ Término recogido por Tonucci, F. en su libro "La escuela como investigación". También usado por Lanuza, J. en sus documentos.

si se considera el saber de niñas y niños, como el saber de "futuros ciudadanos", obedientes a una determinada sociedad. Es cierto que cuando entran en la escuela, a los 5 ó 6 años, no saben de organización social, no conocen los sistemas de comunicación escrita, no saben la historia como ha sido interpretada por la sociedad en la que están viviendo.

Esta afirmación de que "el niño no sabe" es tomada de manera absoluta. La Escuela Tradicional lleva gradualmente a niños y niñas a aceptar esta situación de partida de desconfianza en sí mismos. Esta relación crea una serie de equívocos ya que el profesorado está obligado a hacer un papel ambiguo y angustioso y a demostrarse a sí mismo y a los demás que él sabe más, aunque este principio no sea cierto; así, se encuentran frecuentemente en la situación de ser de aquellas personas que lo saben todo. En esta relación se realizan las estrategias y los métodos de la Escuela Tradicional, métodos por otra parte ligados a mecanismos de defensa de adultos, que a nivel inconsciente y quizás también conscientemente, saben que no es cierto que lo sepan todo.

En dicho contexto se da una relación profesorado-alumnado dentro de la clase-aula que necesariamente es autoritaria y, consecuentemente, dificulta el desarrollo de las capacidades socio-afectivas de alumnos y alumnas; en estas condiciones, la organización de una clase cualquiera implica una distribución espacial en la que maestros y maestras están enfrente de niños y niñas; la colocación habitual de las mesas y sillas sitúa al profesorado en una posición de autoridad: todos miran hacia él y él puede dominar con una mirada a todos y todas.

Por ejemplo, la lección magistral es un mecanismo en el cual el profesorado no arriesga nada y basa la comunicación en la sorpresa y en la novedad; de este modo habla de los fenicios cuando niñas y niños no saben nada... y cuando empiezan a comprender... habla de los griegos... con lo cual, el alumnado está expuesto a un continua sorpresa y a expensas del saber de estas personas, saber que no se descubre nunca y que no acepta ninguna forma de verificación.

"El niño que no sabe" es la única hipótesis posible para decir que son todos iguales. La escuela se preocupa de que lleven unos tiempos iguales, iguales conocimientos, libros iguales... a través de los cuales cada día les enseñará conceptos distintos que ellos no saben.

En esta relación, niños y niñas salen gradualmente de una situación constructiva entre ellos y el conocimiento, y entran en una relación en la que delegan en los demás, fundamentalmente en la autoridad que representa el profesorado, renunciando a cualquier forma de intervención y riesgo. Su preocupación en este momento es conocer y recordar.

A este respecto, es importante razonar sobre nuestra estructura de conocimiento; podemos conocer a través de dos caminos bien distintos:

- por la reconstrucción del conocimiento a partir de la experiencia, del descubrimiento, de la investigación, etc.

-por la memorización de conocimientos previamente organizados.

Si pensamos en la memoria, no como estructura de conservación sino como estructura de elaboración de conceptos, a este respecto, la Escuela Tradicional utiliza casi siempre estructuras del primer género (estructuras de conservación), pide al niño/a que conserve los conceptos y su única preocupación debe ser no olvidarlos. En este acto no tiene ninguna intervención su inteligencia, ni su memoria operativa. Esto explica que no exista ninguna relación entre nuestra historia y nuestra escuela. Lo que estudiamos en la escuela no nos sirve para vivir, nos sirve sólo para pasar de un nivel a otro y únicamente a aquellas personas que tienen condiciones para dar esos pasos.

Si esta hipótesis es verdadera, los otros elementos son coherentes con éstos, porque si es cierto que todos los niños/as son iguales y el profesorado posee el saber, entonces todos los niños y niñas pueden usar los mismos instrumentos, pueden tener un libro igual y se puede medir con notas todo cuanto han aprendido en éste o lo que aquél les ha dicho. Si los niños/as no responden igual, se puede atribuir la responsabilidad de esta incapacidad a sus propias limitaciones.

Por lo tanto, otra característica de la Escuela Tradicional es el dogmatismo, que sofoca el espíritu crítico y conlleva un aprendizaje mecánico y memorístico, con un respeto total al texto escrito y una sumisión a la palabra del enseñante ya que teme a la crítica y escamotea el análisis de la realidad.

1.3. Los valores escolares.

La auténtica ideología de la escuela no hay que buscarla sólo en el currículum y en las disposiciones oficiales, sino que se encuentra también en las prácticas escolares, en los sistemas de sanciones, en la distribución de funciones, en las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado. La vida escolar establece condiciones que estimulan ciertos modos visibles y tangibles de acción e inhiben otros.

Mediante la participación en la escuela se suscitan en los niños y niñas las emociones e ideas que la van configurando. Ciertos valores llegan a ser objeto de alta estimación y otros, en cambio, de rechazo. Se produce así una educación profunda de la afectividad y de los sentimientos de los participantes.

¿Cuáles son estos valores?

La competitividad, el egoísmo, la disciplina externa, el orden y la jerarquización, el conformismo, la obediencia que surge del temor (los alumnos temen al profesor, éste al inspector...). A través de todo este cultivo de valores niñas y niños ven y sienten el mundo bajo el punto de vista sociocultural dominante.

1.4. La selección del rol social.

La escuela aparece concebida como un instrumento de promoción social y cultural. Para los dos tercios de los escolares, principalmente para los niños y niñas que provienen de la clase trabajadora, la escuela no es un lugar donde se construye la cultura, sino un estrecho callejón de exigencias, de conocimientos abstractos artificiales y mitificadores de su realidad, que termina inexorablemente en las realidades de la producción, del empleo y, hoy por hoy, también del paro. La escuela está inevitablemente programada para el fracaso y la selección, ya que es una gran carrera de obstáculos en la que un número progresivo de niños y niñas fracasará, mientras asciende la escalera escolar, compitiendo con los compañeros/as que tienen más éxito. Además esta dificultad no es igual para todos y todas, sino que depende de los distintos niveles socio-culturales. Los mecanismos educativos a través de los cuales se concreta esta operación son: el lenguaje, la referencia cultural y los valores escolares.

El lenguaje es usado como mecanismo fundamental del proceso de socialización que sufren los niños y niñas en las prácticas escolares. En la sociedad, cada clase o cada subsistema social tiene configuradas las estructuras lingüísticas y cognitivas de uso común dentro de ellos, de forma tal que el lenguaje tiene sus propios códigos de transmisión cultural y social condicionando, al tiempo, la percepción de la realidad, su comprensión e interpretación y los modos de comunicación entre los individuos. Los grupos más desfavorecidos económica y culturalmente tienen un sistema de valores y unos códigos lingüísticos menos unívocos, más confusos, menos definidos y sistemáticos que el de la burguesía y las clases superiores; pero no por ello menos "marcante" para el individuo y lo que ocurre es que la Escuela rompe con ese código e impone el de la burguesía y las clases medias superiores. Las consecuencias son duras para los niños y niñas de las capas más desfavorecidas: no se enteran y como consecuencia se ven avocados al desinterés y al fracaso escolar.

Los niños/as de la clase trabajadora que logran pasar este tamiz son pocos, y los que lo hagan deberán abandonar en este tránsito su propia cultura originaria.

Ni esta Escuela Tradicional, ni tampoco la "Escuela Activa", que analizaremos más adelante, han sido capaces históricamente de procurar a las clases trabajadoras la enseñanza mínima que precisaban. Esto no es un hecho accidental, sino intencional. No cabe aquí hablar de "fracaso" escolar, sino de "acuerdo", porque la escuela primaria está planificada de tal modo que aleja del proletariado a los hijos/as de los trabajadores conforme van ascendiendo en la escala educativa, como consecuencia de su "buen rendimiento".

Esto es así de tal manera que dichos escolares aventajados acaban "comprendiendo su superioridad" sobre sus padres y olvidan sus orígenes modestos o se avergüenzan de ellos. En definitiva es una escuela individualista, que provoca la selección y la competencia, como se ve a través de las notas, clasificaciones, concursos, deportes de competición, etc.

Esta escuela está materialmente programada para la reproducción de la sociedad clasista, ya que además del currículum explícito que la escuela vehicula, hay otro currículum "oculto", que responde a los objetivos reales que la burguesía persigue con su escuela.

Examinemos brevemente los resultados, ¿cuál es la formación de "este analfabeto/a de nuevo tipo" con ocho años de escolaridad, que es el producto mayoritario de la escuela?:

- Respecto al saber, domina la lectura, la escritura y las cuatro reglas. Paralelamente y como reacción lógica al fracaso continuado, al aprendizaje memorístico, a las sanciones..., queda reducido a su mínima expresión el gusto por la lectura, la comunicación y la expresión.
- Es un ser bloqueado, al que se le han inhibido y atrofiado casi todos los mecanismos expresivos.
- En muchas ocasiones es un ser que ha interiorizado el fracaso escolar. La escuela para "pocos", aparece como una escuela para los "buenos". Es el niño o niña que fracasa, que no sirve para estudiar y sin estudiar no se puede ser médico, ingeniera, gobernante... y, por lo tanto, debe delegar en otros y otras que sí son capaces.
- Es un ser colonizado por los códigos culturales y axiológicos de la cultura oficial, es decir, los códigos de una clase antagónica a la suya, que no responde a sus intereses.

LA ESCUELA NUEVA

1.- ANTECEDENTES Y LINEAS GENERALES.

Después de la Revolución burguesa, en la Francia del siglo pasado, la burguesía liberal que se había quitado "la espina" de la Monarquía del Antiguo Régimen y del poder de la Iglesia, instauró la Escuela Laica. Sin embargo las promesas con que la burguesía conquistó el apoyo del proletariado no llegaban a su cumplimiento y la sublevación de éste provocó el acercamiento de la burguesía a la Iglesia que, habiendo perdido la hegemonía pedagógica volvió a recuperarla. La burguesía era enemiga de la Iglesia pero la necesitaba; enemiga en cuanto aspiraba a conducir sus actividades sin la presencia de aquel socio que quería mantener sus privilegios; pero era aliada además por cuanto veía en ella, y con razón, un instrumento poderoso para inculcar en las masas obreras el conformismo y la resignación. Sus intereses comunes les convirtió finalmente en aliados.

Hoy, a la consolidación de esas relaciones, y como fruto de los revisionismos socio-religiosos de principios de siglo, se ha unido la responsabilidad aconfesional de los Estados, dando lugar a las dos ramas educativas actuales (la estatal y la religiosa-privada) que tienen sus orígenes en aquéllos hechos históricos.

Al transformarse los modos de producción y las técnicas de trabajo (la manufactura primero, la fábrica después) se fue transformando también, muy lentamente, la didáctica educativa, dependiendo mucho del desarrollo de la psicología infantil evolutiva y, como consecuencia también cambió, ya hacia 1.900, la metodología y la práctica escolar, naciendo la Escuela Nueva calificada por nosotros como Activa.

La Escuela Nueva cree en la educación ideal, dirigida a la consecución de unos objetivos que como expresión de la esencia humana son generales y afectan al ser humano como individuo. Sin embargo no tiene en cuenta que a medida que tomamos conciencia de la dependencia de la escuela con respecto al medio que la condiciona, se impone la idea de que no hay una educación ideal, sino una educación de "clase".

En este sentido los teóricos de la corriente doctrinaria de la nueva educación exigían ingenua y candorosamente al Estado burgués que dejara de ser instrumento de opresión al servicio de la burguesía para convertirse en "Estado cultural", es decir en un Estado que retire sus manos de la escuela, para que no resuene en ellas más que "la voz de la humanidad, el espíritu de la humanidad".

La Escuela Nueva conlleva dinámica de ruptura revolucionaria respecto a las prácticas escolares vigentes de su época, pero carece de perspectivas realmente sociales y políticas. Presenta la cultura como una riqueza de la humanidad o de la sociedad. Entendida así resulta un mito engañoso y no sirve para atacar las condiciones negativas en que se desarrolla la enseñanza: selectividad, adoctrinamiento, etc. No tiene en cuenta, por tanto, que "la cultura" es predominantemente patrimonio de una clase y como tal instrumento ideológico de la misma para perpetuar la pervivencia de los valores a través de los cuales expresan sus intereses.

La Escuela Nueva practica el pedagogismo. Con claras reminiscencias de Rousseau tiende a la construcción de una "isla feliz" en el seno de una sociedad coactiva, lo que supone una salida demasiado simple para el intento de construir una escuela en la que los niños y niñas además de ser felices, han de adquirir instrumentos intelectuales y prácticos para transformar la realidad.

La democratización y socialización de la enseñanza se expresa en una doble vertiente:

1. Socialización de la dinámica escolar.
2. Aprendizaje de los valores sociales.

Ambos puntos pretenden preparar al niño/a para ser los futuros ciudadanos/as. Esto en el aspecto técnico/organizativo se cristaliza en la "participación" de los alumnos/as en el gobierno y la organización de la clase, y en el aspecto de los contenidos, en la divulgación de los principios de convivencia básicos en el seno de una sociedad burguesa.

En la Escuela Tradicional había una ausencia total de trabajo colectivo y participativo. Sin embargo, las necesidades de la industria, habían acentuado dentro de las fábricas, la máxima colaboración en una producción regida por el patrón,

aunque entre aquellas -las fábricas- el antagonismo se agudizara. Fue entonces cuando entre los técnicos de la educación surge también, como metodología, la labor colectiva en las clases y así se desarrollaron, siendo bien acogidos, los "centros de interés" de Decroly, los trabajos "cooperativos" de Montessori, la organización de las escuelas por "grados" y el concepto de "comunidad" escolar. Es la época del capitalismo imperialista.

Otra innovación fundamental de la Escuela Nueva es el respeto a los intereses y necesidades de los niños y niñas basar su educación en ellos/as. ¿Cuáles son estos intereses? ¿Cómo se determinan?. La respuesta vendrá en función de las necesidades de desarrollo social, y en torno a ellas girarán los centros de interés, estudiados en relación con el medio ambiente. Ahora bien, tales intereses naturales han perdido su valor científico de absolutos, pues el niño/a, al igual que el adulto, está en la sociedad y sus intereses son el reflejo del medio social en el que vive.

2.- OBJETIVOS DE LA RENOVACION EDUCATIVA.

La renovación de la Escuela Nueva va a partir de varios objetivos y supuestos pedagógicos que configurarán la nueva aportación. Veamos:

Un humanismo científico

Supone la búsqueda de un nuevo orden en la educación que coloca en el centro al hombre como una finalidad en sí mismo, y una concepción científica ya que el espíritu, la formación científica y tecnológica forman parte esencial del nuevo humanismo.

El pensamiento y el lenguaje científicos

El universo de las personas en esta época ha cambiado de contenido y las mismas están proyectadas en un mundo impregnado de ciencia. El dominio del pensamiento científico y los lenguajes de la ciencia le son tan indispensables al hombre como el dominio de los demás medios del pensamiento y de la expresión, para ello es necesario estar iniciados en la "metodología científica".

Las reglas del científicismo

Hasta ahora la ciencia había sido un conjunto de saberes e instrumentos intelectuales que vendrían a añadirse a un ser que ha permanecido fiel a sus actitudes y comportamientos tradicionales. La ciencia debe ser un factor decisivo en la formación de la personalidad en todas sus orientaciones y exigencias.

Ante esta perspectiva la objetividad se convierte en un valor determinante. Aceptar que el acceso al saber es el producto de una conquista sobre la rutina, la inercia o las ideas prefabricadas, que todo conocimiento es el punto de partida de una nueva búsqueda... es justo todo lo contrario del espíritu dogmático o metafísico.

La relatividad y la dialéctica

Ambas aparecen como el terreno privilegiado en el que pueden germinar los elementos positivos de la tolerancia, aquella que no es indulgente con el mal y la crueldad pero que acepta que las personas sean diferentes. Así, cada uno/a no tiene por qué erigir sistemáticamente sus creencias, convicciones, ideologías, visión del mundo, en modelos y reglas válidas para todos/as.

Formación del espíritu científico

Comenzando por las necesidades actuales del trabajo y del dominio de uno mismo, desde la adquisición del método científico hasta la formación de la ética natural; la formación en el espíritu científico y en las ciencias aparece como una de las finalidades fundamentales de todo el sistema educativo contemporáneo.

Fomento de la creatividad

El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicología moderna. Algunas de estas tareas son: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada persona sin renunciar a insertarle en la vida real; transmitirle una cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes y de su reflexión propias sin fomentar su egoísmo, etc.

Fomento de un compromiso social

La educación ha desempeñado siempre un gran papel en preparar y conformar a los hombres y mujeres para la vida en la sociedad. La educación política no ocupa en la educación el lugar que corresponde, ni la democracia la importancia que debería tener en la educación política. El despertar de la conciencia política y el desarrollo de las virtudes de la democracia se ven desarrollados en la formación ciudadana.

Hacia la persona completa

La educación debe respetar la pluralidad de la naturaleza humana, condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera satisfactoria.

Quien entra en un proceso educativo es el niño o la niña tal y como lo moldean su herencia cultural, sus particularidades psicológicas, las consecuencias de su ambiente familiar y las condiciones económicas. El reconocimiento de esta realidad entrañará una transformación radical de las prácticas educativas.

Finalmente, la ciencia contemporánea ha aportado un elemento muy singular al conocimiento de la especie humana, mostrando que es biológicamente inacabado. Su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Esto nos lleva a una educación permanente.

3. LA METODOLOGIA CIENTIFICA.

Consecuentemente con lo anterior, la metodología científica surge como producto de una serie de factores:

- a) La búsqueda de una formación científica e intelectual que pasa por la adquisición de ciertos conceptos, métodos de trabajo y aptitudes consideradas como fundamentales.
- b) Una "recuperación" por parte de la escuela oficial de ciertos principios y técnicas del activismo.

c) El impacto de la psicología evolutiva.

d) La profundización técnica y experimental de los procesos de aprendizaje que están en la base del proceso educativo y la voluntad de actuar éste en aquéllos.

e) El impulso dado a la reforma de los currículums y el hacer hincapié en la estructura de materias.

Las aportaciones obtenidas en los apartados c, d y e estaban en la línea del espíritu originario de Freinet pero puestos al servicio de unos objetivos diferentes (apartados a y b) utilizados por un medio opuesto de concebir el rol de la escuela, dieron lugar a una profunda modificación de los procedimientos didácticos y el marco pedagógico general que durante los años 1965-68 afectan al Movimiento de Cooperación Educativa y que Alfieri ha denominado "llamarada científica".

Algunas disputas mantenidas en el seno del M.C.E. durante este período son muy ilustrativas; se ve la dirección de desarrollo de este activismo. De hecho el problema pedagógico más general subyacente a esta disputa giraba en torno al concepto mismo de educación.

4. LA ESCUELA HOY

Como herencia de esta corriente de Educación Nueva y propugnada por las Reformas educativas de la Admón., en España, hoy está en auge un modelo de escuela de tipo activa en la que los niños/as a través de los trabajos que en ella realizan adquieren, en función de unos diseños curriculares, una cultura y unos mecanismos de aprendizaje propios del sistema social en el que estamos inmersos. En ella los niños/as adquieren capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas que se estiman, correctamente en muchas ocasiones, propios de su edad. Pero también, a pesar de los pesares, es una escuela selectiva que no asume en la práctica la diversidad de los alumnos/as, que reproduce los valores sociales y que asigna roles a quienes pasan por ella en función de su extracción social.

Junto a las funciones anteriores la escuela actual también desarrolla una "función de inducción" entre sus objetivos para lograr una alta maduración y formación.

Es un modelo educativo que intenta conciliar, neutralizándolas, todas las teorías sociales y pedagógicas y que no es democrática a pesar del esfuerzo que muchos enseñantes (incluso de entes administrativos oficiales) desempeñan por conseguirlo, hallándose, al igual que el resto de la sociedad, en un período de

confusión y falta de claridad. Como decíamos en la introducción, hoy la escuela está en un período de tránsito hacia la Escuela Activa, pero muy contaminada por la Escuela Tradicional.

LA ESCUELA MODERNA Y POPULAR (FREINET-M.C.E.P.)

1. LA ESCUELA POPULAR HOY

Como hemos visto anteriormente la Escuela Nueva (Activa) opta por posicionarse ante la inadaptación actual de la enseñanza, a las necesidades de "la nueva sociedad" occidental y se esfuerza en realizar las reformas indispensables para el desarrollo del capitalismo moderno; la otra corriente cree que es urgente realizar una enseñanza realmente democrática que compense al máximo los handicaps socio-culturales y económicos. En la citada Escuela Nueva, el enseñante, para desempeñar correctamente su papel, debe poseer una hipótesis sobre la formación intelectual de los alumnos/as, es decir, estar en condiciones de concretar de antemano las metas a las que debe hacerlos llegar.

Ya desde Dewey se entendía por educación un proceso que preparase para la vida misma y por ello se decía que se basaba en la experiencia. Los niños y niñas debían llevar a cabo experiencias vitales: la formación intelectual no sería otra cosa que el momento de reflexión y generalización de aquellas experiencias. En el nuevo discurso parecía significar que las experiencias que había que hacer en la escuela, deberían ser elegidas y programadas por el profesorado con vistas a conseguir una mentalidad que debería ser homogénea a los cultivadores adultos de la materia.

Mas para Freinet, creador de la Escuela Moderna, el elemento fundamental de nuestra época no está tanto en el progreso técnico como en el constante ascenso de la clase popular en la brusca extensión de una democracia irreversible.

El movimiento de Escuela Moderna es consciente de la base real sobre la que opera la escuela, y que los movimientos de fondo del sistema educativo son causados y no causativos del cambio social.

En España la concepción de Escuela Moderna hoy la tenemos expresada con el epígrafe de Escuela Popular, término por el que se pronunció el MCEP en asamblea plenaria, durante el Congreso de Granada (Julio de 1977) por parecer, después de mucho debatir, que expresa con mayor exactitud tanto el tipo de escuela en el que se trabaja como el tipo de escuela por el que se trabaja.

Para los que sientan curiosidad por conocer el proceso histórico de cómo se ha ido gestando la Escuela Popular remitimos al apéndice, en el que se expresan datos y fechas del Movimiento Freinet en España, la Carta de Escuela Moderna (pensamiento ideológico y pedagógico de la misma) y su implantación hoy en el mundo. Para un conocimiento más exhaustivo recomendamos el libro de José

Gonzalo Monteagudo: "La Pedagogía de Celestín Freinet: Contextos, bases teóricas, influencia". Ed. MEC/CIDE.

1.1.- Principios básicos

A. Los intereses y las necesidades de los niños y niñas.

"El niño no llega a la escuela vacío de experiencias. El error más grave que puede cometer la escuela 'centrada en el niño' es arrancarle del seno de su familia, de su medio, de la tradición que lo ha cobijado, del aire natural que lo ha bañado, del pensamiento y del amor que los ha nutrido, del trabajo y del juego que han sido sus experiencias"².

El niño/a, como el adulto, está inscrito en la sociedad, y se ve enfrentado/a diario con los mismos fenómenos sociales, aunque los viva y afronte de modo particular y original propio de la infancia.

En la base del proceso educativo debe colocarse el ambiente, lo que equivaldría a partir de la infancia real, cuya razón de ser es ante todo el vivir y cuya conciencia no es algo individual sino el reflejo del sector social en el que participa. El papel de la escuela es ayudar a los niños y niñas a hacer el análisis crítico del mundo real tal como lo viven a diario y no de una realidad construida intelectualmente por los adultos.

B. Rechazo de la "isla feliz"

"Contrariamente a ciertos teóricos de la educación Nueva, no pensamos que a los niños/as se les deba dejar seguir exclusivamente a placer las tendencias y las fantasías individuales. Hacer esto significaría engañarles sobre la vida y suscitar un desequilibrio que tarde o temprano les colocaría en oposición a las exigencias del

² Freinet, C.: "Técnicas Freinet de la Escuela Moderna", Ed. Siglo XXI.

ambiente natural y social"³.

"El principio de la "no intervención" y de la absoluta aceptación de la espontaneidad nunca ha formado parte de las teorías de los principales exponentes de la pedagogía moderna, empezando por Dewey... El movimiento de Cooperación Educativa considera la espontaneidad infantil, en la variedad de sus manifestaciones, como un capital precioso e indispensable, pero sólo como base y punto de partida de toda la obra educativa"⁴.

¿Por qué se rechaza la isla feliz? Esto nos lleva a profundizar en la división dialéctica/dinámica infancia/sociedad. La infancia no tiene un mundo suyo. No existen intereses naturales, sino algo profundamente estructurado por las relaciones sociales en que vive.

El dejar hacer, el convertir el proceso educativo en una serie de transacciones afectivas de lo que cada uno piensa, siente o quiere, no significa dejar libre al educando, sino dejarlo indefenso y a completa merced de las influencias de la cultura dominante. "En el proceso vital de una clase surgen muchas preguntas y curiosidades y !ay de nosotros si las tomásemos todas en consideración!, nos dejaríamos arrastrar por los niños en cualquier terreno y en cualquier dirección"⁵.

Una preocupación fundamental de Freinet y del M.C.E.P. es el respeto a los intereses y necesidades de los niños/as (la motivación ha de ser suya ante todo) y el basar la educación en dichos intereses. Pero hay que distinguir entre intereses episódicos, vacíos, de aquellos que encierran un problema que merece la pena investigar; que conlleva un contenido cultural que abre camino a nuevas conquistas, a una reflexión crítica sobre la realidad.

Es importante que los niños/as sean felices en la escuela, pero además han de adquirir instrumentos intelectuales prácticos para comprender y transformar la realidad.

³ Freinet, C. op. cit.

⁴ Alfieri, F.: "El oficio de maestro". Avance. Barcelona.

⁵ Ciari, B.: "Modos de enseñar". Avance. Barcelona, 1977.

C. Rechazo del "psicologismo y cientifismo".

Una diferencia todavía más profunda podemos observar respecto a la metodología activa científica. ¿Es que el conocimiento del pensamiento infantil, las técnicas de aprendizaje, la investigación de los currícula, no son interesantes para la Escuela Moderna y Popular? Sí, pero de modo opuesto al ejercido por la Escuela Nueva.

Consideramos que la única programación válida es la vida de los niños/as realizada por los propios niños/as. Sobre la base de esta concepción, la Escuela Moderna y Popular se opone al moderno activismo occidental, cuyo principal defecto es ignorar las exigencias vitales de las personas y disponer sobre pretendidas bases científicas lo que cada una debe hacer y aprender en un momento concreto.

La Escuela Moderna y Popular, como Escuela Alternativa, es una escuela pensada en base al desarrollo de las necesidades de la infancia. Una escuela que cuestiona las lecciones, los libros de texto, los programas preestablecidos, las notas. La Escuela Moderna y Popular rechaza una escuela destinada exclusivamente a resolver las necesidades de la sociedad en materia de producción y adaptación social.

1.2. Fundamentos de nuestra práctica educativa.

A. Respeto del derecho a vivir la infancia.

El niño/a tiene derecho a crecer y a formar su afectividad en un entorno no alienador, no agresivo, vivo y crítico. Una escuela Moderna y Popular es una escuela fundada en la estructura de relación que reconoce al niño/a sus seis años de historia y esta consideración se transforma en una serie de propuestas metodológicas:

Respeto a la diversidad.

Bajo los procesos de igualación y supresión de las desigualdades sociales hay un sentido social que se esconde.

La existencia de diferencias individuales es un hecho, lo que no es admisible es transformar estas diferencias en desigualdades eligiendo un término de

la comparación como modelo.

La educación en el respeto de la diversidad supone no someter a los niños/as a modelos pre establecidos, y ayudarles en la profundización de su personalidad. Contrariamente al presupuesto de alineación de la Escuela Tradicional que separa el cuerpo de la cabeza, la escuela Moderna y Popular recupera la globalidad del niño/a, reconoce que cuando llega a la escuela tiene una historia y se hace cargo de él integralmente, porque en su historia el cuerpo es una parte primordial.

El cuerpo no sólo significa carne y piel, significa la recuperación de la integridad de la persona. El niño/a que llega a la escuela con su cuerpo y con su historia instaura bases y exigencias completamente distintas en esta nueva relación que se establece con un adulto/a que no conoce y con los otros niños/as, a quienes en muchos casos tampoco conoce.

Autonomía y libertad.

Implica rechazar toda intervención autoritaria de la escuela en el proceso de construcción de la personalidad, pero también toda pedagogía subjetivista e individualista o simplemente anárquica.

El ejercicio de la autonomía y libertad del alumno/a se concreta en el trabajo crítico.

B. Partir del niño/a.

La espontaneidad del niño/a es manifestación de necesidades y tendencias reales de extraordinaria importancia para su desarrollo.

El proceso educativo debe estar a su servicio, pero hay que tener en cuenta que los niños/as no tienen un mundo suyo y como hemos indicado anteriormente su mundo es algo que está profundamente estructurado por las relaciones sociales en que vive.

La programación previa.

No se puede pensar en una programación que prevea las necesidades del proceso personal del niño/a. Si sabemos que sus necesidades son inseparables del medio que le envuelve y de su necesidad vital de conocerlo y dominarlo, nuestro trabajo consistirá en dotar a la escuela para poder satisfacer esta necesidad.

Escuela generadora de cultura.

Con estos presupuestos la escuela debe posibilitar un ambiente con amplias posibilidades de experiencias. La escuela debe ser un medio de generación de cultura crítica.

Escuela pensada para el pleno desarrollo psicológico y afectivo

* El niño/a no sólo posee una serie de factores individuales internos, sino que elabora sus capacidades. Su historia en el ambiente social, incluyendo su pertenencia familiar, de clase, ambiental, junto con factores biológicos, es decisiva.

* La escuela tiene una gran responsabilidad en lo que se refiere al resultado final de la persona en la realización de sus potencialidades. Su contribución al desarrollo intelectual pasa por ciertas condiciones:

* El desarrollo intelectual no se puede separar del conjunto de relaciones afectivas y sociales que constituyen la vida de la escuela y del niño/a.

* La conquista de los instrumentos lógicos y racionales está ligada a la actividad real y espontánea, a la apertura del yo, al saber y a la cultura mediante la libre observación y experimentación en un medio funcional y rico en experiencias.

* La subordinación de este proceso a las necesidades del niño/a.

C. Necesidad de expresión y comunicación.

Tanto la expresión como la comunicación juegan un importante papel en el proceso de "proyección" y "afirmación" de la identidad personal:

* Por los valores humanos que encierra.

- * Por su valencia proyectiva, por los lazos afectivos de la comunicación.
- * Por el papel que otorga a la humanidad el dominio de los lenguajes de expresión. El acceso a la cultura está condicionado al dominio de los lenguajes (oral, artístico, pictórico).
- * Por su valor recreativo y vivencial tanto como lector, oyente, vidente, autor...

El desarrollo pleno de este principio haría plantear serias dudas a los que están seriamente apagados a los aprendizajes escolares. En una escuela así, es imposible que nadie tenga suficiente tiempo para vivir de forma auténtica su fantástica realidad, de que llegue a aflorar su vida más auténtica y que ésta sea el hilo conductor profundo de las actividades educativas.

D. Una escuela programada para el éxito del niño/a y los valores cooperativos y democráticos.

Se trata de hacer una escuela para el niño y la niña, en base a sus necesidades fundamentales, puedan desarrollarse sin la amenaza constante del fracaso porque está hecha a su medida.

Pretendemos dar forma a una comunidad en la que las niñas y niños se sientan iguales, compañeros, sin compromisos rígidos. Nuestras técnicas son la expresión de una voluntad consciente por formar una comunidad en la que se ha eliminado el carácter autoritario de la relación educativa, se han cambiado los criterios de evaluación, se cuestionan las notas y todo residuo de selección.

Para la organización del trabajo existen tres piezas clave: La cooperativa de clase, la asamblea de clase y los planes de trabajo.

E. El conocimiento crítico de la realidad social, cultural e histórica que envuelve a la infancia.

La escuela no puede quedarse al margen de la vida y ha de poner a los alumnos/as en situación de conocer su medio, interrogarse sobre él, explorarlo.

El medio es una fuente de variadas y múltiples posibilidades didácticas, pero, ¿qué observan los niños y niñas?

La mayoría de los trabajos escolares revelan que la realidad cotidiana (el río, la fábrica, el barrio...) son observados en base a la imagen estereotipada que transmite la escuela, los textos, los medios de comunicación.

Lo que se observa y cómo se observa responde a lo que la escuela valora. Orientando a niñas y niños a observar de la misma manera que los analiza la clase dominante y su cultura.

Allí no está lo que estos elementos significan para sus protagonistas y esta Investigación del Medio no sólo no conciencia, sino que refuerza la incapacidad del niño/a para desentrañar su entorno y la problemática que encierra.

Nosotros pensamos que el ser humano plantea con la realidad una relación dialéctica, que tiene que ser sujeto activo de la historia, para lo cual forzosamente ha de partir de un conocimiento, de un desentrañamiento de la realidad que le circunda, de las relaciones que en ellos se dan y de sus causas. Después de esta aprehensión crítica de la realidad puede un sujeto dar una respuesta alternativa a su medio.

El medio presenta los rasgos culturales de todas las clases sociales que pertenecen al mismo; es reproducción de las estructuras existentes, domesticación, medio de transmisión de ideología oficial, pero también posibilidad de liberación, amenaza contra el orden establecido. Estas dimensiones posibilitan el carácter concienciador de la Investigación del Medio.

El Medio no son las cosas, sino las relaciones y problemática que cada individuo tiene con dichas cosas. Cada individuo tiene su medio y éste su historia (como posteriormente se verá).

F. Contenidos y programas.

Entendemos que una Escuela Popular no puede permitirse el lujo de apoyar "el fracaso escolar" colocando en desventaja al alumnado que por ella pase.

En este sentido se tiene claro el no provocar este hándicap por un descuido de los contenidos oficiales mínimos; es más, los contenidos instrumentales, los aprenden de una manera más funcional e integrada.

Contamos con un plan anual, resumen de lo que debemos haber visto obligatoriamente en las diferentes áreas. Son algo así como los programas que sirven de "recordatorio/conciencia".

Además, mediante la cooperación activa del propio profesorado ha nacido el conjunto básico de las "técnicas"; el texto libre, la imprenta, la correspondencia interescolar, los ficheros autocorrectivos, etc. Las cuales conforman una metodología coherente que no encorsetan la práctica escolar al estar siempre abiertas a la posibilidad de evolución.

De esta manera, las técnicas no son sólo un medio para la adquisición de un saber y unos valores preestablecidos, sino técnicas de vida, una especie de ciencia de vivir en relación permanente con el ambiente y con la época.

Una correcta educación científica no puede dejar de producir un aumento del saber muy superior, inclusive cuantitativamente al que proviene del acostumbrado relleno del cerebro. Pero en una Escuela Popular, el conocimiento científico no puede dejar de andar al ritmo del proceso vital real de la comunidad, de los intereses que surgen entre los miembros de la escuela en relación con el clima social en que se están formando.

Desde el marco de los párrafos precedentes, los contenidos escolares vendrán determinados por los contenidos que la sociedad tiene asumidos y por los niveles evolutivos que los niños y niñas van cubriendo con el paso del tiempo. Así mismo los programas de trabajo escolar habrán de estar muy vinculados a los intereses y necesidades del alumnado y al desarrollo del medio social en que está enclavada la escuela. La Administración Educativa tiene la responsabilidad de elaborar contenidos y programas que luego el profesorado habrá de reelaborar y concretar desde la escuela.

Contenidos y programas que nunca la Administración debe desarrollar y secuenciar hasta el punto de establecer, en la práctica, un currículum cerrado, que corte la iniciativa de concreción que corresponde al profesorado. De ser así, por un lado, abriría el camino para que las editoriales con sus "expertos" establezcan el

currículum generalizado que se aplicará en una amplia gama de escuelas y, por otro, cerraría el camino de formación del profesorado en lo que respecta al papel que tiene que jugar en la elaboración y desarrollo de los planes, programas y opciones educativas.

La Administración también debe facilitar el desarrollo de objetivos generales y específicos, educativos y de áreas de aprendizaje, expresados como finalidades y como metas a alcanzar ; correspondiendo también su concreción al profesorado, por ser éste el que vive en contacto directo con el medio, con la escuela y con el alumnado.

BIBLIOGRAFIA

ALCOBE, J. (1986): "Vivir es el deber de no claudicar" (Entrevista, publicada en parte en la revista Trabajadores de la Enseñanza) T.E., número 28. Madrid.

ALFIERI, F.(1977): "El oficio de maestro"; Ed. Avance. Barcelona.

CIARI, B.(1978): "Modos de enseñar". Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Julio de 1979 (Tema del mes: "La pedagogía Freinet".)

FERNANDEZ ENGUITA, M: "Integrar o segregar". Ed. Laia. Barcelona.

FREINET, C.(1978): "Técnicas Freinet en la Escuela Moderna". Ed. Siglo XXI. Madrid.

GIMENO ROMERO, M. (1987). Tesina. Barcelona.

INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE (1980): Perspectivas de Educ. Popular. Publicaciones M.C.E.P., Granada.

LANUZA, J.(1985): "Hagamos cultura juntos". Dossier XIV Congreso MCEP.

MOV. COOP. DE ESC. POPULAR: "La Escuela Moderna. ¿Reacción o progreso?" Ed. de las Ciencias Sociales; La Habana 1985.

PONCE, A.: "Educación y lucha de clases". Editorial Akal. Madrid

TONUCCI, F.(1979): "La Escuela como investigación". Edit. Reforma de la escuela. Barcelona.

STENHOUSE, L. (1984): "Investigación y desarrollo del currículum". Morata. Madrid.

CAPITULO II

EL MEDIO.

SU INVESTIGACION EN LA ESCUELA.

DEFINICIÓN DE MEDIO

Las personas nacemos y nos desarrollamos en un determinado medio. En los primeros meses de vida ese "medio" estará configurado por las paredes de una casa, las sensaciones que percibimos y las relaciones que establecemos con nuestros familiares. Este medio natural, familiar y social nos impregna por completo y va conformando nuestra visión del mundo. El paisaje físico inmediato, los elementos materiales que nos rodean son objeto de nuestra curiosidad y poco a poco irán tomando forma propia, a medida que avanzamos en nuestros descubrimientos. Un proceso similar tendrá lugar a nivel afectivo: la familia, los amigos/as y las relaciones que establecemos con ellos; así como los acontecimientos de toda índole que tengan lugar, irán transformando nuestra visión de la vida.

Basándonos en las aportaciones de B. Chiesa, por "medio" no entendemos sólo el medio físico, el sensorial, el inmediatamente perceptible o el presente, sino todo un conjunto de elementos (físicos, sociales, culturales, económicos, fantásticos, poéticos, psicológicos ...) y las relaciones que las personas establecemos con ellos, directa e indirectamente; para un adolescente, el medio, no es sólo padre-madre, casa-amigo, sino también sus "ídolos preferidos", o cualquier cosa que ve por televisión, sus experiencias personales y colectivas.

Esos elementos fantásticos, poéticos, estéticos,... no susceptibles de "medida objetiva" y que se hallan insertos en la evolución psicológica de cada persona, son lo que nuestros compañeros y compañeras italianos llaman el "medio imaginario" y que viene muy inducido por la cultura y la historia colectiva y personal de cada individuo. El "medio imaginario" pertenece también al campo de la realidad, no es algo que se añade a ella misma, es también ella misma y juega un papel muy importante en la comprensión, aprehensión y desentrañamiento intelectual y manual que cada persona hace en las actividades de adaptación y/o transformación del entorno y del medio. La cultura va transmitiendo a las personas una concepción de la realidad, cargada de valores, mitos y concepciones mágicas (simbolismos) que aunque en muchas ocasiones marcan negativamente la concepción de la misma, están ahí, no se puede pasar de ellos si se quiere evolucionar; y también, en otras ocasiones, son caminos abiertos a la imaginación y a la creatividad para una mejor comprensión y conocimiento del medio.

Por tanto, para una persona cualquiera tampoco es solamente familia-trabajo-barrio, sino las estructuras más amplias de mentalidades, organización social y política, marco geográfico y evolución en la que aquellos se insertan. Así pues, todo lo que actúa sobre nosotros, nos mueve y nos orienta, nos

hace madurar o progresar, nos asusta, nos plantea problemas o nos impone elecciones, constituye nuestro medio.

Conviene, sin embargo hacer algunas precisiones a este concepto de medio:

a) Subjetivamente la persona posee diversos grados de conciencia de su medio. Este varía según la edad, la cultura y los individuos. Con los niños y niñas hemos de partir de lo que "sienten" como tal, a menudo de modo no consciente.

Así pues, y coincidiendo con F. Olvera¹, consideramos que el medio es un conjunto de factores de toda índole, que se encuentran en un proceso dialéctico con cada persona. "Es por lo que el medio tiene la característica de la «personalización», es decir, que puede ser distinto en la percepción de cada persona".

Por esto, hay que tener en cuenta el ámbito o extensión de nuestro medio, ya que cuanto más "medios" pueda utilizar en el proceso dialéctico de conocimiento, más profunda puede ser la reflexión, la abstracción, la capacidad de sacar conclusiones y de generalizar.

Pero junto a esta "personalización" como punto de partida, en la investigación del medio es importante que cada experiencia personal se socialice para que la clase posea todas las posibles líneas de investigación, las cuales pueden motivar a otros compañeros y compañeras. Los intereses están muchas veces aletargados (con frecuencia por falta de hábito de investigar) y la clase debe dinamizarlos. En este sentido el papel del profesorado es crucial.

b) En la realidad que nos rodea y de la que podemos tomar conciencia progresivamente, no todo tiene la misma relevancia. Lo que interesa localizar son los aspectos de mayor peso, que se podrían denominar causas generales, los que influyen en un mayor número de fenómenos, a los que llamamos elementos estructurales de la realidad (el trabajo, la localización geográfica, el tiempo libre ...)

Lo que caracteriza de estructurales a ciertos elementos de la realidad es explicar su dinámica, la compleja red de relaciones entre una serie de fenómenos de otro modo cerrados en sí mismos. Este es el tipo de conocimiento que permite a la

¹ Olvera, F.: "La investigación del medio en la escuela". Fundación Paco Natera. pág. 92.

persona, que a su vez constituye un elemento más en relación con todos los demás en la realidad, "situarse", comprender en qué proceso más global, biológico, físico, histórico, social... se mueve. Ese es el tipo de conocimiento que nos interesa, porque la posibilidad de intervención en la propia realidad, implica la conciencia de los conocimientos que ésta plantea.

c) Todo ello comporta elecciones de métodos más directos, de contraste, de búsqueda y contenido radicalmente distintos a los de la enseñanza tradicional y se hace necesario contar con ciencias tales como la antropología, ecología, sociología, economía... incluso las ciencias actualmente presentes en la escuela tales como la geografía, historia o ciencias naturales, han de ser abordadas de forma diferente.

d) El concepto de medio ha de servir como elemento globalizador de las tales ciencias desde el punto de vista metodológico y de contenidos para superar la tradicional partición por materias.

¿Qué supone este giro en la actividad didáctica?... encontrar auténticas conexiones en el trabajo que se realiza, potenciando el desarrollo lógico de niños y niñas. De este modo el nivel, el grado de dificultad de las características lógicas de los conceptos matemáticos que alumnos y alumnas van construyendo, debe crecer paralelamente a la elaboración de los instrumentos que les sirvan en la investigación biológica y social. Es importante favorecer la construcción de estructuras conceptuales transferibles del campo de la investigación donde se han formado, a otros, para ampliar y representar la conexión dinámica con la realidad; sin ello el control de la realidad resulta ilusorio.

"En este sentido en el M.C.E.P. hablamos de la INVESTIGACION DEL MEDIO como área de trabajo, prescindiendo de las clásicas sociales y naturales; en nuestros contratos de trabajo aparecen ambas reunidas, mejor dicho globalizadas en la Investigación del Medio. El principal presupuesto didáctico-organizativo que nos empujó a dar este paso, es la comprensión de que todo lo que nos rodea no se presenta aislado, por el contrario todo es producto de una máxima interrelación. Por otro lado, la investigación como conclusión del método científico no es exclusiva de esta o aquella materia, sino de todas las facetas de nuestro aprender. Llegamos, incluso, más lejos, siempre que así lo permitan las circunstancias particulares de la clase, se dará la globalización total a partir de cualquier área, partiendo de ella como

centro generatriz y globalizante"².

ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL MEDIO.

Hemos dicho que niños y niñas viven rodeados en un medio físico dado. Ese medio conformará una determinada visión del mundo.

Cuando salen de las paredes de su casa, el mundo es limitado: calles, campos, animales y plantas, televisión, lecturas,...

Todo es cambiante y objeto de descubrimiento que conduce a nuevos descubrimientos, nuevas búsquedas. Pero también hay gente, personas, que si bien, en un principio, se reducen a su medio familiar y poco más, poco a poco va aumentando, ensanchándose.

Con ellos establecerán una serie de relaciones; "te cambio un cromo por un caramelo"; "¡oyel dile al señor del butano..."; "puede decirme donde está...";...

Un día alguien le hablará de que "en mis tiempos..." y descubrirán que hubo otros tiempos, otras gentes, que las cosas han cambiado, que antes eran de otra manera, que hubo un antes, hay un ahora y habrá un después.

Así, siguiendo a FAURE, a través de todos estos elementos que forman su medio descubrirán qué es la naturaleza, qué es la vida.

Pero debemos tener en cuenta la presencia, hoy día masiva, de un elemento presuntamente unificador: la televisión. Ese aparato preside de forma indiscutible la vida de toda la familia urbana y de una forma cada vez mayor la de las familias del medio rural. A través de ella llegan a imágenes e historias que suceden en sitios muy alejados de donde viven, otros idiomas, otras gentes, otros paisajes, otros animales... Este aluvión de imágenes ampliará sus vivencias, su visión del mundo, pero también puede llegar a deformar esa visión, por lo que debemos intentar que se valore en su justa medida las propuestas que a través de la "tele" le llegan, las informaciones que recibe, las imágenes que observa.

² Olvera, F. op. cit. pág. 40

LA AMPLITUD DEL MEDIO Y LA ESTRECHEZ DE LA ESCUELA.

Cuando el niño/a llega a la escuela se encuentra en pleno proceso de descubrimiento y van aumentando su interés y curiosidad. Lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos es que la escuela no crea posibilidades para que esas facultades sigan su proceso evolutivo aumentado, incluso, por el nuevo entorno y relación. La consecuencia, naturalmente, es que el descubrimiento, la curiosidad y el interés pasan a ser procesos marginales, atípicos, no insertos en la vida escolar y, finalmente, heridos en su propia raíz.

Se produce la contradicción de que aún siendo la escuela parte del medio de niños y niñas, centrando incluso muchas de sus vivencias y de su tiempo, aquélla no les permite ensanchar su conocimiento global, su visión del mundo. Niñas y niños entran en la escuela dejando en la puerta sus intereses, sus motivaciones...

Niñas y niños se encontrarán con un proceso de aprendizaje distinto al seguido hasta entonces, en el que no se tienen en cuenta ni sus vivencias, ni sus intereses, ni su capacidad de asimilación.

Pensamos que la escuela debe ejercer un papel de catalizador y facilitador de los procesos que favorezcan la comprensión y la interrelación de niños y niñas con la realidad que le rodea, en toda su extensión.

Cualquier medio es lo suficientemente rico o, al menos, ofrece las suficientes posibilidades como para que, el niño/a adquiera los conocimientos necesarios. No sólo es un recurso del que se echa mano en algunas ocasiones aisladas, sino que debe ser el eje central de la actividad que el alumno/a desarrolle en clase.

Habrá quien no esté de acuerdo con la idea de que cualquier medio es lo suficientemente rico como para desarrollar una actividad continuada en el aula, argumentando que no es lo mismo el medio de una escuela rural perdida, que el de una escuela de una gran ciudad, que no ofrecen las mismas posibilidades, que existen en ambos casos extremos y dificultades para aprovecharlas, para saber obtener el máximo provecho de ellas en la labor pedagógica. Somos conscientes de las diferencias que existen, pero pensamos que cada uno de ellos tiene sus pros y sus contras, sus ventajas e inconvenientes y que, partiendo de las limitaciones con las que nos encontramos, tanto en uno como en otro tipo de escuela, realizar una

práctica pedagógica más activa y más viva es nuestro reto, porque, en definitiva de lo que se trata es de acercar y unir el medio a la escuela en lugar de separarlos.

EL MEDIO URBANO Y EL MEDIO RURAL.

1. EL MEDIO RURAL.

Los recursos que el medio físico-natural ofrece como laboratorio natural abierto facilita una metodología que invita a la observación y experimentación.

Las plantas, el suelo, los animales, los ríos, la naturaleza en una palabra, está topando con nosotros continuamente, día a día, y por ello, sólo nos bastará un poco de interés y dar rienda suelta a las cosas que nos rodean y que los propios niños y niñas nos aporten intereses para conseguir una clase más activa.

Pero no es sólo eso lo que el medio rural nos puede aportar: el trabajo en el campo, las condiciones de vida, las tradiciones, el folclore... son recursos que también están ahí. Pero como ocurre en muchas ocasiones la cotidianidad mata el interés por lo inmediato, desvalorizándolo.

Además, otra de las connotaciones del mundo rural es su caracterización como "mundo cerrado" en el que las intenciones de cambio chocan con un cierto tradicionalismo ideológico; niños y niñas deben aprender "cosas de libros" alejadas de su pueblo, del pueblo del que quizás algún día se marchen.

Debemos desde la escuela posibilitar el análisis de lo que ha sucedido en esas comunidades, descubrir el cómo se ha llegado a esa situación, investigando sobre las tareas agrícolas, las construcciones, las tradiciones, haciendo que las niñas y niños aprendan a valorar todo aquello que conlleva, para transformar después esa realidad.

Observar, descubrir las relaciones que existen entre ellos, las necesidades de cambio..., así posibilitaremos un mayor conocimiento y una mayor relación con ese medio.

En estos tiempos en que la mecanización y la indiferencia social sumen al individuo en una especie de incógnita personal que lo desarraigá de su propia razón de ser y le problematiza su papel en la pertenencia a un grupo, el mundo rural supone, de hecho, un reencuentro antropológico, que las gentes preocupadas por la educación deben aprovechar. Sin que lleguemos a caer en un planteamiento idealista

de lo que supone la sociedad rural pues todos sabemos sus graves problemas y deficiencias, hoy día, a nivel de educación infantil, si podemos constatar que el éxodo de las últimas décadas hacia la urbe no está correspondido con una misma diferencia cualitativa en la educación urbana frente a la rural: la realidad sigue siendo diferente pero igual de problematizada; por ello sigue permaneciendo válidas las aportaciones positivas que ofrece el medio rural.

Luzuriaga resumía hace ya bastantes años algunos de estos factores de la educación rural cuando escribía que "el niño rural tiene, por lo general, más regularidad en su vida que el niño de la urbe. Sabe de la vida de los animales y las plantas, los oficios de la aldea, de instituciones y autoridades locales, su folclore, sus festividades y ceremonias anuales. Participa más activamente en todo ello y no como mero espectador, como el de las ciudades"³. Es, por tanto, la enseñanza rural una tarea que forzosamente ha de predisponer al educador a plantearse la aportación global del alumnado en el conjunto de factores ambientales que le rodean, integrando todas sus vivencias, entroncándose en la dinámica propia de la vida rural y salvando el encasillamiento de las disciplinas escolares.

Hay que destacar, sin embargo, un factor nuevo en el medio rural de hoy. Ocurre últimamente que este medio no está tan alejado de los intereses e informaciones comunes a una gran mayoría de los ciudadanos urbanos. La televisión ha hecho el "milagro" de que todos nos enteremos a la vez de los acontecimientos que pasan; de que todos tengamos en común los mismos momentos de diversión o aburrimiento; de que todos -los del pueblo y los de la ciudad- hayan "colgado" en gran medida sus charlas al parasol o sus paseos urbanos por una película o un programa de variedades que se nos ofrece en nuestra propia casa sin quitarnos las zapatillas. ¿Qué importa que a la puerta tengamos una mula junto al prado o el ruido de los frenazos por el semáforo?, nuestros alumnos y alumnas, rurales o urbanos, seguramente estarán igual de absortos a dos metros de la pantalla mirando las imágenes de turno. Las mismas imágenes para ambos. Pero es que una gran mayoría de los escolares urbanos de hoy no conoce de la ciudad más que el paso de cebra que le lleva al colegio y un poquito de los alrededores de su portal; tal vez algún almacén comercial, eso es todo. ¿Es acaso más rico, vivencialmente, el medio urbano que el rural?

³ Luzuriaga, L.: "Pedagogía". Ed. Losada. Buenos Aires, 1973. pág. 98.

Sin embargo, los escolares del medio rural, que disfrutan y sufren el campo, van a estar sometidos a un cierto "complejo de lejanía" como consecuencia de su cajita de imágenes, de su televisor que de hecho actúa como elemento distorsionador en la valoración del medio rural: los modelos de vida, los comportamientos, el origen de la información van a ser esencialmente urbanos y uniformes. El campesino y el ganadero soñarán con pertenecer pronto a ese tipo de sociedad. Y el campo seguirá quedando vacío en un inacabable éxodo...

Toda esta problemática también hay que tenerla en cuenta en la escuela rural. Se puede y se debe utilizar la televisión de una forma crítica, desmontando los esquemas simplistas que ésta realiza de la vida en el campo, haciendo conscientes de lo irreal de los modelos de vida y pautas de comportamiento que transmite: consumismo, roles sexuales... pero en cualquier caso la televisión será otro elemento más que la escuela tiene que saber situar, en sus aspectos positivos y negativos; junto a esa diversidad de estímulos que anteriormente reflejábamos y que constituyen la percepción y vivencias diarias del medio rural.

2. EL MEDIO URBANO.

Tradicionalmente se considera a la escuela urbana como mejor cuidada, más dotada, que la escuela rural para desarrollar una práctica pedagógica más integral. Y si eso puede ser cierto desde el punto de vista de las dotaciones que tienen concedidas por la Administración, no es menos cierto que los maestros/as nos encontramos en ocasiones con dificultades para lograr esa práctica educativa integral.

Las ciudades disponen, por lo general, de toda una serie de recursos: museos, exposiciones, cines, teatros... que pueden permitir al profesorado ampliar el campo de posibilidades que enriquezcan el medio natural en el que niños y niñas se desarrollen. Pero no en todas las ciudades sucede lo mismo, existen grandes diferencias entre las posibilidades que ofrecen unas y otras.

Por ello, no basta con estar bien dotados de recursos y posibilidades, el profesorado debe tener un profundo conocimiento de ese medio para así poder aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece, por mínimas que estas sean.

Hay que pasearse por la ciudad, por el barrio, descubriendo itinerarios que ayuden a comprender mejor por qué en esa calle están la mayoría de los comercios, o porqué ese solar lleva en esa situación de abandono tanto tiempo o porqué no hay columpios en el barrio...

Debemos procurar hacer frecuentes las salidas del colegio a lugares de interés en la localidad para que se pueda tener un contacto directo con esa realidad, el contacto con la gente, porque este es uno de los graves problemas que afectan a nuestro trabajo en las clases: a pesar de vivir puerta con puerta, la ciudad genera incomunicación y disminuyen las relaciones afectivas entre la gente. El conjunto de las relaciones afectivas se limita a la familia y la visión del mundo se ve mediatisada por la T.V., con todo lo que ello supone de distorsionador de la realidad.

La vida urbana es despersonalizadora y apasionante, es solitaria y multitudinaria, es indiferente y dependiente, áspera y apetecible, muda y desorbitada, lejana y centelleante; es un contraste continuo de estímulos y frustraciones, de percepciones e indiferencias, de vitalismo y angustia... Todo esto se mezcla en la vida de niños y niñas. La escuela es una tienda más en donde te venden cultura y es obligado comprarla, igual que la comida del mercado. Poco o nada tiene que ver la escuela - muchas escuelas - con el barrio, con la ciudad. El enseñante no es, normalmente, una persona que niños y niñas ven con su familia tomando un tinto o luchando por un problema conjunto en la localidad. El museo, la fábrica o el edificio institucional son para el colegio igual que el cine o el parque: una posible excursión con que mi familia o el colegio me obsequian - en el mejor de los casos - alguna vez al año.

El medio urbano lo tiene casi todo; tanto que, a niños y niñas les falta orientación y se sienten perdidos en medio del ruido de los coches, recibiendo la amonestación por botar la pelota en el pasillo de su casa y compartiendo el recreo y los problemas del colegio con mil doscientos cuarenta y siete compañeros y compañeras...

Esto, y más cosas, es la ciudad para el alumnado de E.G.B. Sin embargo, al igual que decíamos con la escuela rural, el profesorado urbano ha de saber recoger todas las aportaciones y posibilidades didácticas que ofrece la ciudad y neutralizar en lo posible sus influencias negativas para intentar una enseñanza que equilibre armoniosamente a niños y niñas y les estimule en su desarrollo personal.

LA INVESTIGACION EJE DE TRANSFORMACION DE LA ESCUELA.

1. LA CONSTRUCCION DE LA CIENCIA Y LA APREHESION DEL MUNDO.

Histórica y socialmente la escuela ha cumplido, y cumple, un papel muy claro. Esta institución tiende a perpetuar los roles sociales por la inculcación de hábitos, valores y conocimientos que refuerzan las clases y estructuras sociales dominantes.

Entre otros muchos mecanismos, la metodología puramente expositiva que entiende la ciencia como un conjunto de leyes y axiomas con perfecta conexión lógica, como un todo elaborado, ya construido, que hay que transmitir tal cual y hacerlo aprender por distintos mecanismos, que pueden ir desde el verbalismo más arcaico, a unos modernos métodos en que la pura palabra es sustituida o apoyada por los últimos recursos audiovisuales, sin que varíe el esquema fundamental:

ESQUEMA ESCOLASTICO TIPICO

POSEEDORES DEL SABER

Función:
ENSEÑAR
ORDENAR Y VIGILAR
EVALUAR

RECEPTORES/ASIMILADORES DEL SABER

Función:
APRENDER
OBEDECER
APROBAR O SUSPENDER

Medios Materiales de apoyo:

PIZARRA
LAPIZ Y PAPEL
LIBROS
PELICULAS
PROYECTORES...

De esta manera, exageradamente reducida por lo esquemática, roles sociales, valores culturales ajenos, hábitos pasivos, etc., son reforzados constantemente y van sustituyendo la formación de un pensamiento plural y unos modos de vida más creativos, más justos, que respondan a las necesidades profundas autonomía, madurez, y participación activa y creadora en la construcción de un mundo mejor.

No interesa plantear aquellos problemas que, respondiendo a las necesidades fundamentales de la persona (salud, alimentación, vivienda, trabajo creador, ocio, ...) entendidos en su sentido más amplio, puedan poner de manifiesto las deficiencias de un sistema que no satisface dichas necesidades.

Es posible intentar la modificación de determinados mecanismos que contribuyen a lograr la adaptación pasiva al sistema social. Uno de estos mecanismos es el de la adquisición del saber, la manera de enfrentarse al mundo, de conocerlo, de buscar explicación de los múltiples fenómenos que la realidad nos presenta.

Frente al método de adoctrinamiento y doma, debemos proponer la investigación como camino para que cada uno construya su propia visión del mundo.

Se trata, ni más ni menos, de poner en pie los elementos adecuados para que niñas y niños vayan construyendo su visión del mundo, conociendo los avances de la Humanidad, al mismo tiempo que construyen su personalidad, caracterizada por la autonomía, la madurez y la capacidad de crítica frente al mundo que le rodea.

Cada día se extiende más la convicción de que sólo se aprende aquello que se construye y se integra en las estructuras de conocimiento previas y que cada persona tiene un proceso específico.

Un mecanismo de transmisión del saber, que no posibilite la participación del alumnado en el proceso de adquisición, es además de autoritario, inútil para la asimilación de los conceptos que se quieren enseñar.

"La libertad de experimentación debe aplicarse también a los procesos en los distintos aprendizajes, incluidos los que parecen inapropiados. Contrariamente a lo que se cree, no existe una sola vía de acceso a cada descubrimiento"⁴.

⁴ Institut Cooperatif de L' ecole Moderne: "Perspectivas de educación popular". pág. 85.

"Sólo el que ha experimentado y descubierto por sí mismo participa, a su nivel, en la elaboración del saber. Sólo él siente la necesidad de ir hacia los que han explorado el mismo terreno. Entonces, solo entonces, nace el impulso hacia la cultura, la posibilidad de ser receptivo con respecto a las aportaciones de los demás"⁵.

Curiosamente encontramos un texto muy parecido en la obra: "Cocinar hizo al hombre", de Faustino Cordón. Ed. Tusquet. págs. 16 y 17.

"Creo que, en general, lo más que puede pretender un hombre de ciencia (...) es a que un hombre culto llegue a algunas noticias del conjunto de su labor y que esa ~~confusa~~ consideración dé ocasión a que, en el futuro, otro hombre de ciencia, acuciado por sus propios problemas y por las soluciones personales que barrunte para ellos, se vea empujado a estudiar la labor dejada por el otro y que la emplee en la construcción de un sistema científico más amplio y verdadero".

Ahora bien, ¿es posible que niños y niñas, seres inmaduros, faltos de conocimientos y técnicas puedan investigar?

¿No será mejor que, puesto que ya sabemos a dónde va a llegar, les demos ya digerido aquello que a otros les ha costado tanto descubrir?

¿No constituirá una pérdida de tiempo inútil en esta sociedad que tiene tanta prisa? (para llegar al desastre, añadiremos nosotros).

Frente a este pensamiento, que no es raro escuchar entre el profesorado y técnicos de educación, se oponen, aparte de los argumentos anteriores otros que enumeramos a continuación:

- * Cada individuo va construyendo su saber, su interpretación del mundo de una manera distinta aunque haya rasgos comunes determinados por similares influencias.
- * Plantear la ciencia como un todo único y acabado es hacer una enseñanza dogmática y autoritaria que busca como último objetivo la dominación.

⁵ Ibídem pág. 86

- * No existe un modelo de interpretación del mundo que pueda considerarse único y definitivo. Podemos tomar el ejemplo del origen del mundo y la constitución del universo: constantemente aparecen teorías y descubrimientos que modifican los anteriormente existentes.
- * Es una condición democrática fomentar una interpretación personal de la realidad, basada en la observación directa de la misma, en la experimentación y en el contraste de los resultados obtenidos.
- * En el proceso de investigación hay un ritmo individual con distintas cadencias, según las personas, pero que se ve completado y enriquecido por una actividad colectiva de cooperación y discusión. Una clase que investiga debe hacer posible este encuentro entre distintos puntos de vista y la comunicación de las adquisiciones o descubrimientos personales.

2. UNA INVESTIGACION QUE NO PARCIALICE LA REALIDAD.

A poco abierto que se esté ante los fenómenos que se producen en nuestra sociedad, es fácil percibir las diferencias y fallos de la misma. En el grado de desarrollo actual los saberes están cada vez más compartmentalizados de tal modo que el control total del proceso está cada vez en menos manos.

Nos parece un planteamiento ético irrenunciable el buscar la interrelación y conexión entre los distintos aspectos de la ciencia y del mundo de tal manera que la persona tenga una visión global de la misma, estando su actitud encaminada a un mayor progreso y bienestar de toda la humanidad.

Esta investigación no puede centrarse en aspectos meramente racionales.

La persona es un todo en el que no es posible establecer un comportamiento para lo racional y otro para lo afectivo. Esta misma división es puramente teórica y de hecho sólo puede ser utilizada para recoger aspectos puramente racionales, de modo que nos mueve todo un conjunto de elementos inseparables (intelectuales, afectivos, fantásticos, etc.) produciéndose un proceso de aprehensión y de relación en el que la persona está totalmente implicada.

Una actitud del profesor/a que sistemáticamente rechace aquellas líneas de acercamiento a la realidad, que no entran en su esquema de adulto/a, para llegar a descubrir algún principio científico, es errónea y supone en los alumnos y alumnas, una perdida de interés y probablemente la renuncia a seguir profundizando sobre el porqué de los fenómenos, al mismo tiempo que le priva del placer del propio proceso de investigación.

Consideramos legítimo el aprovechamiento de intereses y actividades surgidas del niño/a para inducirles a una mayor reflexión y profundización en el conocimiento de los fenómenos, pero no poner como condición que éstas lleven al objetivo que en nuestro esquema adulto nos hemos marcado. Un niño/a que no haya vivido plenamente su infancia no puede llegar a ser un adulto maduro en el futuro.

En este sentido, para responder a sus necesidades fundamentales, niños y niñas deben: ser reconocidos, escuchados, respetados, amados por una parte y tienen necesidad de situarse, comprender, dominar, y modificar la realidad por otra, así como de:

- * experimentar,
- * emitir hipótesis,
- * cometer errores,
- * cuestionar el pasado, etc.

En una palabra, el derecho al tanteo experimental en todos los terrenos.

FUNCIONES DE LA INVESTIGACION DEL MEDIO.

1. FUNCION SOCIAL.

El problema del aprendizaje científico en la escuela no puede reducirse a una simple cuestión didáctica, aunque el momento didáctico sea importante porque sólo por él los principios y valores educativos se convierten en "actos".

Gabelli, hace casi cien años, afirmaba la necesidad y exigencia del método científico. Consideraba que una adecuada educación científica constituye el factor más importante para la formación de una conciencia moderna. En su insistente invitación al método científico, Gabelli no pensaba tanto en la incultura y en el analfabetismo, que caracterizaban amplios sectores del pueblo, como en los prejuicios, los mitos, la vacuidad escolástica y metafísica que dominaba la cultura. Afirmaba que "para poner remedio a estos caracteres de nuestro siglo es necesario sobre todo tener ideas claras. Pero las ideas no son claras sino con el asiduo ejercicio de la reflexión; y la reflexión debe practicarse en la investigación, en el examen y en el juicio, no en la piedra filosofal o del movimiento perpetuo, sino sencillamente de los hechos"⁶.

Gabelli no pone el acento en un incremento en las nociones que deben aprenderse sino en la investigación científica que parte de los hechos de la realidad, para llegar a los principios. Se trata de promover aptitudes y hábitos científicos. En realidad afirma que "lo más difícil no es conseguir la ciencia, sino el espíritu científico que sirva para construirla"⁷.

Dewey en una de sus últimas obras afirma que "en la situación actual, los métodos científicos son eficaces en la determinación de las condiciones económicas concretas en la que vive la gran mayoría de los hombres. Pero se los utiliza para determinar libre y sistemáticamente los fines morales de los hombres"⁸.

⁶ Ciari, B.: "Modos de enseñar". Ed. Avance, pág. 40

⁷ Ibídem, pág. 40

⁸ Ibídem, pág. 41.

En esencia, Dewey tiende a poner en claro que el método científico asume la importancia cada vez mayor en el proceso productivo y en todo lo que se refiere al dominio de las personas sobre la naturaleza y en su capacidad de transformarla, pero no afecta a todos los aspectos de la vida social, política y moral que están aún determinados por costumbres, tradiciones, prejuicios, en resumen, por factores irracionales. El pensador norteamericano, al analizar el frustrado logro de determinados fines ideales que el siglo pasado esperaba con fe y optimismo, como el advenimiento de las luces, la paz duradera, el triunfo de la libertad, la igualdad y bienestar, atribuye este fracaso a la falta de extensión del método científico a todos los aspectos de la vida social y moral. "Es preciso liberarse de una concepción puramente "instrumental" de la ciencia. No debe quedar confinada en el ámbito de los "medios" mientras que los problemas humanos, sociales y morales se dejan en usufructo a las diversas concepciones metafísicas. No cuenta tanto la ciencia entendida como suma de conocimientos y de habilidades cuantos "el espíritu científico" que debe aplicarse a todo aspecto de la vida sin excluir ninguno".

Quien tiene espíritu científico no se alimenta con sutilezas metafísicas sino que parte de los hechos para elaborar una teoría que vuelve incessantemente a enriquecer la realidad.

Es obvio que las mayores adquisiciones de una mentalidad condicionan el desarrollo económico y social de los pueblos. Es de destacar cuán especial es la adquisición de un hábito científico para el desarrollo de un hábito democrático. Para ello es necesaria la economía, es necesaria la sociedad en general, pero el hábito democrático no puede subsistir si en él no se hace entrar como parte fundamental, el hábito científico.

Dewey decía que no puede haber liberación de ninguna clase si no hay liberación de la inteligencia. Una sociedad democrática que tuviera leyes y estructuras no sería tal si sus componentes no tuvieran capacidad para observar, evaluar, escoger, criticar; capacidad que se adquiere si se llega a poseer el hábito científico y a considerarlo por sí mismo. Esto implica, sobre todo, entender las relaciones de las cosas. Toda investigación científica tuvo siempre, y tiene, una finalidad social.

⁹ Ibidem.

De Bacon en adelante, la ciencia moderna tiene estas características, que está ligada a un problema moral; la ciencia debe tener siempre esta finalidad universal, social, humana, no puede servir a finalidades individuales o de grupo, pues de lo contrario deja de ser ciencia para convertirse en puro tecnicismo.

Deben establecerse, por tanto, un clima de intercambio en el que quien tiene experiencia cuente con la oportunidad de ponerla a disposición de los otros en un clima de cooperación y de comunidad operativa.

¿Cómo es llevada a cabo en la escuela la función social? Todavía hoy acepta la escuela preparar a cada individuo para su papel social, esto es, acepta precondicionarlo para que llegue a ser "un buen ciudadano" garantizando continuidad e inmutabilidad al sistema social. Esta es la alternativa a su verdadera función para que mañana pueda realizar su propia elección, para querer mañana una sociedad distinta.

1. FUNCION CULTURAL.

No es nuevo el hecho de que la Escuela Tradicional propone una cultura "cerrada", lejana de la experiencia real de niñas y niños en cuanto a los contenidos, absoluta y definitiva en los valores en los cuales se funda, autoritaria en el método con el que viene adquirida que pone al alumnado en la imposibilidad de hacer de ella verificación, valoración, elección... así se coloca frente a su cultura de manera totalmente pasiva.

La responsabilidad de este estado de cosas no está en las críticas de nuestra escuela respecto al sistema social. El análisis sobre la escuela y el uso que la sociedad capitalista hace sobre la educación, el conformismo o la competitividad es la sectorialización de la cultura y de la mentalidad; los roles sociales requieren siempre de la escuela y del momento educativo que genere aquella escisión entre "el hombre que sabe" y "el hombre que vive" que es típica de esta sociedad.

El saber no puede servir para "vivir", porque vivir significa hacer verificaciones, valoraciones, elecciones. Si el rechazo no es pues a una cultura atrasada, sino a una cultura autoritaria, nuestra investigación no puede contentarse con buscar metodologías, instrumentos y contenidos más modernos y científicos.

Lo que interesa es una cultura totalmente diferente, libre, que está en continua construcción por parte de la persona, con su comportamiento crítico y con pleno conocimiento frente a la propia realidad con la voluntad de orientarla y controlarla en un fecundo y activo encuentro de colaboración con los y las demás.

¿Cuál es el contenido cultural de la investigación?

Se le ha censurado a la investigación el hecho de que en la medida que parte de lo real, de la experiencia de niños y niñas, transciende los límites de lo empírico, es decir, no permite un auténtico desarrollo cultural.

A esto se podría contestar que desde luego la escuela debe reivindicar como característica propia fundamental la de ser un momento cultural, lo que significa que la escuela será siempre un momento de análisis de la realidad y que la investigación será el método por el que se realiza dicho análisis. Por lo tanto hay que partir de la realidad para analizarla y comprenderla con vistas a cambiarla.

Otra observación que se le ha hecho es que la investigación al ser monográfica no permite el desarrollo de todas las disciplinas, de todas las capacidades. Esto no es cierto, la realidad no es monográfica en el sentido unidisciplinar, sino en el predisciplinar, y al partir de ella, de la experiencia humana en todo su conjunto, para conocerla y entenderla hay que utilizar todas las capacidades.

No es, pues, verdad que la investigación excluya la cultura, los libros, sino al contrario. Además esta cultura adquirida está muy distante de la cultura escolástica. Lo que nos interesa es una cultura radicalmente opuesta, libre, abierta, que sea una constante y continua construcción de la persona.

En definitiva, la investigación hace que las personas sean los protagonistas de su propia historia y cultura.

3. FUNCION POLITICA

De la escisión entre "saber" y "vivir" encuentra su matiz el aforismo "la escuela por su naturaleza no puede ocuparse de la política".

Sin embargo todo lo que hace una persona tiene significado político, en la medida en que se refleja sobre el ambiente social en el que cada uno de nosotros está inscrito. Cuando en este capítulo reflexionábamos sobre la interacción niño-medio-escuela, explicábamos cómo la sociedad se defendía de posibles cambios no programados rompiendo la unidad entre el conocimiento y la acción. Tonucci sitúa este momento cuando la escuela impone a niñas y niños la distinción entre trabajo y juego.

Tampoco Ciari y Freinet ignoran el hecho de que la escuela es el producto de una sociedad dada y que luchar para transformar la escuela es un esfuerzo inútil si al mismo tiempo no se lucha para transformar la sociedad. Los valores nuevos que se persiguen en la enseñanza no pueden dejar de ser aquellos por los que se lucha en el campo social y político. Las técnicas no se substraen a esta necesidad y si tenemos que evitar el autoritarismo, la selección de clases, la marginación de los sujetos más débiles, también deben colocarse en esta misma situación los instrumentos que han de emplearse a tal efecto.

"In questo senso la nostra ipotesi di fondo è che un atteggiamento di ricerca sia corretto e pedagogicamente valido quando, non solo sono corrette le metodologie che usa in senso più generale, quando rende l'individuo più consapevole della connessione di ogni campo di indagine con gli altri, delle implicazioni di ogni sapere teorico e essenzialistico; se rende cioè l'individuo più consapevole dei suoi molteplici legami con la totalità della realtà, invenne di isolarlo e rinchiuderlo in un settore solo della estesa"¹⁰.

Si esto no es posible en la escuela, esta puede ser la vía a través de la cual niñas y niños adquieren la voluntad, el hábito y la capacidad de controlar y ser activos en la propia realidad.

Sintetizando, el significado político de la investigación es "la possibilità che può offrire di recondurre in modo autentico il "sapere al vivere"¹¹.

¹⁰ Tonucci, F.: "La ricerca come Scelta culturale di fondo. Il movimento di cooperazione educativa ieri ed oggi".

¹¹ Ibídem.

En una sociedad llena de contradicciones como la nuestra, donde el lucro y la competición son las bases de las relaciones humanas, significa que uno se ha de poner de manera crítica frente a la propia realidad y traducir el propio conocimiento en acción, en intervención constante y alternativa.

Esto lleva al profesorado el hacer una elección política pedagógica.

La escuela alternativa Moderna y Popular no surgirá constituida de la orden de un determinado gobierno, sino que necesita como condición necesaria un esfuerzo prolongado y profundamente enraizado desde ahora en lo cotidiano de la escuela burguesa.

LA INVESTIGACION: UNA ALTERNATIVA A UN MODELO DE CURRICULUM.

1. ¿QUE SE ENTIENDE POR CURRICULUM?

En muchas ocasiones se utilizan las mismas palabras para designar conceptos que son diferentes, pero que al utilizarlos de una manera superficial pierden el sentido y el valor que pudieran tener, con lo cual se desvirtúan, se desprecian y, por último, se deprecian.

Esto creemos que es lo que ocurre, en los últimos años con el término CURRICULUM. Por lo que justificaremos en las líneas siguientes el porqué, desde nuestro punto de vista, no se debería juzgar tan peyorativamente, sino más bien profundizar en el significado del mismo.

Hay algunos que dicen que el currículum es "un intento de poner en práctica un proyecto educativo". Es decir, que no es "sólo" hacer una programación, en el sentido de prefijar objetivos específicos, contenidos, actividades, metodología... los cuales van a circunscribir (cuadricular) nuestra actividad educativa. Si retomamos el sentido de currículum como puesta en práctica de un proyecto educativo debemos partir de dos premisas:

- * nuestra visión de la educación, de la escuela, el sentido que le queremos dar a nuestra actividad escolar, en definitiva, nuestros fines y metas pedagógicos globales, generales.
- * nuestra experiencia, la práctica diaria en la escuela, la propia realidad.

Estas dos cuestiones son básicas en el planteamiento de nuestra actividad; ¿qué maestros y maestras no tienen esto en cuenta a la hora de plantearse su actuación?. Podemos decir que son actos conscientes o inconscientes, que se reflexiona poco sobre ello pero eso no implica que no se tenga en cuenta.

Respecto a la primera premisa hay que decir que la educación, y por tanto la escuela, tiene como misión la de transmitir una parte de la cultura (conocimientos, habilidades, valores y lenguajes) de una sociedad determinada, o mejor dicho, de un cierto modelo de sociedad con la finalidad de eliminar, consolidar o cambiar las conductas, las actitudes de los chicos y chicas que forman parte de la misma.

Para cumplir esa misión en la educación se dan varios procesos:

- * ENTRENAMIENTO: se dedica a la adquisición de capacidades, ya sean mentales o motóricas.
- * INSTRUCCION: se dedica al aprendizaje de conocimientos, a la difusión de una determinada información.
- * INICIACION: se dedica a la familiarización con los valores y roles sociales.
- * INDUCCION: se dedica a la introducción en los sistemas de pensamiento, es decir, a mejorar la capacidad de comprensión de conceptos, de establecer juicios, en definitiva, a que los chicos y chicas desarrollen sus propios sistemas de pensamiento.

Por lo tanto, la importancia, el hincapié que hagamos en nuestra práctica escolar en esos procesos inherentes a cualquier actividad educativa, nos va a ir definiendo un modelo de currículum determinado.

Ligado íntimamente con lo anterior, figura el papel que el maestro o maestra cumpla o deseé cumplir en la escuela: sus inquietudes, su formación, su grado de implicación, la relación con los compañeros y compañeras del centro de trabajo... influirán también en la implantación de un modelo de currículum.

En definitiva, el currículum, lo entendemos como la conjugación de la teoría (concepto de educación y escuela, intenciones pedagógicas, finalidades generales,...) con la práctica (experiencias metodológicas, contenidos, objetivos, evaluación,...)

¿Se puede decir, entonces, de antemano no al currículum?. Nosotros y nosotras entendemos, basándonos en la experiencia acumulada durante años en el seno del M.C.E.P., que lo que pretendemos es dar una alternativa a ciertos modelos de currículum, basados en la preponderancia de contenidos formulados con carácter global para todo el Estado español, sin tener en cuenta las necesidades y expectativas de cantidad de maestros y maestras, de chicos y chicas, para los cuales esos contenidos no son válidos; en la práctica docente centrada en la instrucción y el entrenamiento; en el papel del maestro o maestra como reproductor de esquemas impuestos, sin inquietudes,...

De ahí que propongamos **LA INVESTIGACION COMO ALTERNATIVA A UN MODELO DE CURRICULUM**, la investigación sobre el propio concepto de currículum.

2. NUESTRA PROPUESTA:

LA INVESTIGACION, UNA ALTERNATIVA DE CURRICULUM.

La investigación no debe entenderse como un medio, una metodología más, sino que es el mismo proceso de investigación el que tiene un fin educativo en sí mismo, puesto que así posibilitamos el trabajo autónomo de los centros, de los maestros y maestras, de los chicos y chicas; ésta puede considerarse como una primera alternativa a los programas oficiales.

Ello implica un cambio en el papel que los maestros y maestras tienen asignados normalmente, debemos pasar de considerarnos meros transmisores de una determinada cultura a investigadores de nuestra propia actuación, de nuestra experiencia educativa, a resolver las deficiencias en nuestra formación y reciclaje, adaptándonos a las necesidades actuales.

Ese efecto dinamizador, que debemos asumir primeramente nosotras y nosotros, es necesario trasladarlo a nuestro centro de trabajo, al aula en la que estemos, cambiando nuestra metodología, en los casos que sea necesario, utilizando métodos activos, el redescubrimiento, la propia investigación natural-científica, que no repriman las necesidades vitales de los chicos y chicas, sino que, por el contrario, pongan en juego todas las capacidades, habilidades, deseos,... que los chicos y chicas llevan a la escuela.

En definitiva, pensamos, sin entrar en contradicción profunda con todos los modelos curriculares que puedan existir, que se aproximan más a nuestra propuesta educativa aquellos que asumen la investigación como eje de desarrollo curricular.

LA GLOBALIZACION

1. QUÉ ENTENDEMOS POR GLOBALIZACION. ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA MISMA

Defendemos la globalización como metodología de trabajo enraizada en las características psicológicas de niñas y niños dentro de su proceso evolutivo.

Apoyándose en la evolución de la psicología de la infancia aparece la idea de GLOBALIZACION. Ya a principios de siglo Dewey decía que "la vida del niño es una cosa íntegra, una totalidad... Las cosas que le ocupan son mantenidas juntas por la unidad de los intereses personales y sociales que su vida arrastra consigo... su mundo tiene la unidad y la plenitud de la propia vida". Sin embargo -dice más adelante- el niño "va a la escuela y diversas materias de estudio dividen y fraccionan el mundo para él, cada materia es clasificada. Los hechos son arrancados de su lugar original en la experiencia y reajustados con referencia a algún principio general..."¹².

Es precisamente este principio exógeno a la niñez el primero que se ha venido utilizando en la escuela y una de las primeras causas de que ésta permanezca alejada de los intereses de niños y niñas en un amplio porcentaje. El aprendizaje infantil no está dividido en parcelas, áreas o asignaturas, sino que es un encuentro global con la realidad que se le presenta. Cada objeto es concebido como un todo. Al principio se forma representaciones totales, dice Neuman (1920), de las cosas, de las situaciones... En esta fase las cualidades especiales de las cosas y los procesos parciales de los acontecimientos son conocidos de manera muy imperfecta. Ya anteriormente en 1908 Claparède describió algo parecido bajo el nombre de "percepción sincrética" y, posteriormente, como "función de globalización" por Decroly, que según la definición propuesta por Donnay (1951) sería "la aptitud natural que todos poseemos, aunque en un grado diverso, de captar el mundo externo como un todo indistinto, un conjunto confuso, del cual disociamos cada uno de sus elementos, solamente bajo la influencia de un estímulo afectivo, (necesidad, tendencia o sentimiento)"¹³.

¹² Dewey, J.: "El niño y el programa escolar".

¹³ Zabala, A.: "Globalitzar a l'a escola". Guix, núms. 81/82. Agosto 1984, pág. 16.

Esta globalización o globalismo, es la que nos propicia una didáctica en la que "todo irradie desde el niño y todo se dirija al niño"¹⁴.

Es decir, y en un sentido más amplio, se trata de elaborar una didáctica en la que se realicen, dentro de la escuela, unas funciones instructivo-informáticas que tengan en cuenta a la infancia en todos sus componentes, situándole en primer plano dentro del proceso educativo. Y esta labor es algo que corresponde desarrollar principalmente a los maestros y maestras, a todos los enseñantes; es una tarea de metodología de trabajo que iremos aprendiendo, poco a poco, con la práctica cotidiana y la cooperación con los demás compañeros y compañeras y profesionales relacionados con la enseñanza, también esforzados en tareas educativas.

En la clase, el motor que abre la posibilidad de trabajar correctamente y poder desarrollar así la "Globalización" como metodología es partir de los que bulle en el ánimo de los niños y niñas para llegar al desarrollo de intereses profundos, que están en función de necesidades fundamentales de la infancia reconocidas universalmente como básicas: necesidad de libertad, autorrealización, seguridad, éxito... Más adelante expondremos qué entendemos por intereses de la infancia, intereses que, por supuesto, conllevan en sí potencialmente, la posibilidad de una apertura a nuevos contenidos culturales, a nuevas conquistas y nuevos problemas.

Se necesita ser buenos observadores, intuitivos y precisos para descubrir lo que gusta y apasiona a niños y niñas. Crear un buen clima de relación y comunicación, partiendo de lo más concreto y banal para llegar a lo más profundo; crear un ambiente lo más rico posible dentro de la clase, abrir amplias posibilidades de trabajo, manteniendo siempre una actitud abierta a cualquier iniciativa que pueda surgir de los niños/as,... Y a partir del nacimiento de un interés por aprender, descubrir, analizar, investigar, profundizar en un tema determinado, el cual ha surgido a través de los muchos canales que nuestra práctica (textos libres, correspondencia, salidas, noticias, asambleas, etc.) ofrece a niñas y niños como motivación, es cuando el tema de estudio nace y la búsqueda de los medios para alcanzar aquello que nos interesa saber. Y es a través de esta búsqueda donde, de una forma normal, nos vamos a encontrar con unos problemas que, necesariamente, vamos a tener que resolver, y donde también es posible que tengamos que echar

¹⁴ Mantenemos el texto tal y como viene en la cita, aunque no mantenga el criterio de coeducación en el lenguaje.

mano de las diferentes disciplinas porque así se tercia en nuestro estudio. Pero nunca con una intencionalidad de "globalizar" todas las áreas de aprendizaje para que así, al final de curso, tengamos desarrollado y aplicado todo el programa de contenidos, sino servirnos de algunas de ellas ya que así lo requiere nuestro trabajo. Y en esto, aquí, es donde aplicaremos, siempre que se pueda, una correcta metodología de investigación científica, dependiendo de lo que queramos saber y aprender.

Este es el "paso" que dará lugar a un conocimiento superior y racional del mundo externo, será la diferenciación (análisis) de cada uno de los elementos que configuran el todo, para pasar en últimos términos a la integración (síntesis), donde conocidos los elementos, el todo adquiere un significado más claro y se recompone. La realización de este paso es el trabajo de la escuela.

Los intereses y las necesidades de niñas y niños están siempre relacionados tanto en el espacio como en el tiempo, con lo que le es cercano, con aquello que le es más próximo a su vida; tal como son capaces de interpretar a partir de experiencias propias y de la capacidad de observación y de resolución de problemas reales propiamente vividos. Esto comporta dos cosas: la primera, que en conocimiento lo concreto precede a lo abstracto, lo sintético a lo analítico y lo complejo a lo simple. La segunda, que el sentido de lo concreto, más que referirse simplemente a lo "sensible", indica más bien lo que está "cerca de la vida". Por lo tanto el punto de vista didáctico será aquel que nos permita una ordenación de los conocimientos a partir de las observaciones directas de los objetivos, los elementos...

Como complemento de lo expresado, podemos definir que una actividad es global en la medida en que las personas, se implican totalmente en ella, independientemente del tiempo que dure esa actividad. Y si afirmamos eso es porque pensamos (desde un punto de vista psicológico) que es falso establecer en la persona un esquema en el que se fije apriori el lugar de lo intelectual-racional, de lo afectivo, de lo fantástico e imaginativo, de lo físico-corpóreo, etc..., en el que se supone que cada uno de los elementos de tal clasificación actúa independientemente en la dinámica relacional YO-REALIDAD. Así visto, nuestro/a alumno/a será un todo relacionado y armónico en donde cada uno de los factores mencionados funciona a través de leyes que la ciencia psicológica y otras nos van descubriendo. Por todo ello, en definitiva, reiteramos que la globalización se basa en vivencias que pertenecen al conjunto total del ser humano y no a una parte de él. Y que, por lo tanto, la escuela ha de asumir este punto de partida como esencial para poder llegar

a una acción pedagógica completa.

Queriendo dar una última nota del concepto que estamos tratando, afirmamos que la globalización no es otra cosa que respetar y potenciar el proceso natural de crecimiento del niño/a -en el sentido existencial de "SER-MAS"- animando y poniendo a su servicio todas las variables y medios que puedan favorecer de forma equilibrada dicho proceso. Por ello el trabajo globalizado, dentro de la enseñanza y partiendo de los presupuestos expresados, no es ni debe ser patrimonio de ningún ciclo concreto.

2.- GLOBALIZACION E INTERDISCIPLINARIEDAD.

Dentro del campo de la práctica educativa actual se habla con frecuencia de estos dos conceptos identificándolos, a veces, como sinónimos. Nosotros pensamos que son diferentes.

El concepto globalización está explicado suficientemente en lo que precede. Interdisciplinariedad o interdisciplinar, como queramos llamarlo, pertenece más a una línea pedagógica activa y a la didáctica desarrollada por diversas corrientes dentro de la enseñanza.

Son bastante frecuentes las experiencias escolares tendentes a superar la compartimentación de asignaturas o disciplinas sin nexo alguno entre sí, bien relacionando dos o más áreas del conocimiento, bien partiendo de presupuestos totalizadores desligados de los corsés de las disciplinas. Muchas veces esas experiencias son etiquetadas indistintamente con el nombre de globalización o de interdisciplinariedad, sin tener en cuenta que se está respondiendo a formas de trabajo bien diferentes.

Cuando hablamos de interdisciplinariedad, nos estamos refiriendo a la coordinación, relación o interacción de dos o más disciplinas en función del objeto de estudio. En este caso estaremos partiendo de la existencia previa de unas disciplinas con entidad propia que se coordinan para ajustarse conjuntamente al objeto de estudio. La Geografía y la Historia se pueden poner de acuerdo para interpretar un paisaje, o a la Biología, la Química y las Matemáticas para el estudio de la contaminación de un río. Por extensión podríamos decir que cuando utilizamos

todas las disciplinas estamos globalizando. Pero esto no es así: la globalización nunca puede ser una suma de disciplinas más o menos coordinadas; entre ambos conceptos existe una diferencia fundamental que hace referencia a la misma naturaleza del objeto de estudio. Sólo por el hecho de acercarnos a un "problema" a partir de unas disciplinas establecidas estamos desvirtuando ya este "problema" dado que las disciplinas son marcadamente parciales y en la necesidad de escoger las que utilizaremos se produce ya una limitación previa de los instrumentos de estudio y por tanto una probable falsificación.

Por tanto, no compartimos el concepto interdisciplinariedad como sinónimo de globalización porque es, desde el punto de vista escolar, querer englobar a partir de un centro de interés (sea o no elegido por los niños y niñas, tengan o no centrada en él la salida y el desarrollo de una necesidad real) las distintas áreas o asignaturas, para que se toquen todas llevándolas a la fuerza o trayéndolas "por los pelos" sin un engarce natural-lógico desde el punto de vista de la vida de niñas y niños y de su universo mental.

Aquí se rompe con lo que al niño/a realmente le interesa, porque en definitiva "es necesario", desde nuestra lógica de mayores la relación que existe entre ese centro de interés y todas las disciplinas, para un correcto aprendizaje de lo que nosotros apriori pretendemos con nuestros programas. Esto es interdisciplinariedad; decimos también que no es globalización entre otras cosas porque en aquella se mantiene una actitud, como decíamos en principio, "del profesor que sabe" (aunque es verdad que sabe y sabe más que el niño o niña) hacia "el alumno que no sabe" y con ello se posibilita, una ausencia de niños y niñas y de sus vidas; es decir, que no sea los propios niños y niñas los que empiecen hacer aflorar, mediante técnicas determinadas, su cultura, a expresar sus valores, lo que le gusta, lo que bulle en él y en su ambiente... y no hablamos aquí de los niños que por sus problemas y deficiencias, en algunos casos profundos, necesitan un alto grado de directividad para que evolucionen en su instrucción y en su formación.

A través de una metodología interdisciplinar niñas y niños pocas veces se centran en sus intereses y así no se les ayuda a vivir su infancia plenamente. Pensamos que la interdisciplinariedad está, como método de trabajo, más en función de unos programas que hay que desarrollar y de las personas que el día de mañana han de saber muchas cosas, que de su situación actual, y cuanto más plenamente vivan su infancia en relación con su medio, mejor.

No rechazamos, en la práctica escolar, la interdisciplinariedad como tal, siempre que conlleve procesos de investigación del profesorado que apunten a replanteamientos permanentes para conseguir una práctica globalizadora.

BIBLIOGRAFIA

COLABORACION, Revista del MCEP. Núm. 27.

CORDON, FAUSTINO. "Cocinar hizo al hombre". Ed. Tusquet.

DEWEY,J. "El niño y el programa escolar".

OLVERA F. "La investigación del Medio en la escuela." ED. PENTHALON.

TALLER INVESTIGACION DEL MEDIO G. T. MADRID(1985): Carpeta de globalización. "Documentos del MCEP"

TONUCCI, F. "La Cicerca come Scelta Culturale oli fondo". "Il movimento de Cooperatione educativa ieri e oggi".

STENHOUSE, L.(1984): "Investigación y desarrollo del currículum". ed. Morata.

ZABALA, A.(1984): "Globalizar a l'escola". Guix número 81-82. Agosto.

CAPITULO III

LA METODOLOGIA

DE LA ESCUELA POPULAR

INTRODUCCION

La educación es un fenómeno tan antiguo como la humanidad, quizá la educabilidad sea una de las principales características del ser humano. Sin embargo la escuela, tal como se apuntaba en el capítulo I, es una institución más moderna, que responde a la necesidad de la división social del trabajo y a la exigencia que tiene toda formación social histórica de reproducir no sólo los bienes de consumo, sino también los medios de producción y las condiciones que hacen posible esa reproducción.

Las sociedades primitivas requerían de sus individuos unos conocimientos y habilidades poco complejos, que podían ser adquiridos en la familia y en el contacto diario con las actividades de los adultos; pero a medida que las sociedades progresaron y se hicieron cada vez más complejas, se hizo necesaria una institución que proporcionara a las nuevas generaciones los conocimientos y destrezas imprescindibles para la producción (en el sentido más amplio) y al mismo tiempo transmitiera la ideología que garantizara el mantenimiento del modelo social vigente. De manera que la escolarización para todos no es consecuencia de la bondad de los gobernantes, sino una necesidad histórica, el instrumento de cada modelo social para perpetuarse.

Por otra parte, en el seno de toda sociedad siempre hay elementos disconformes con el modelo ideológico y social dominante, quienes consecuentemente pretenderán conseguir otro modelo diferente y, curiosamente, también considerarán a la escuela como ámbito privilegiado para esa evolución. Vemos así que la escuela no es un instrumento neutro ni de dirección única, sino una institución donde, a través de un tipo u otro de educación, se facilitará/dificultará ese cambio.

De todo ello se deduce que habrá diversos modelos de escuela, diversas "metoideologías", en función de la importancia de los citados elementos disconformes y, en consecuencia, de la proximidad de éstos a los centros de decisión, es decir, al poder.

Lo que caracteriza a esos diversos modelos de escuela son, entre otros, los métodos en ella empleados. Pueden emplearse métodos transmisores, partiendo del

supuesto de el "el niño/a no sabe" y tiene que ser enseñado por el maestro/a, el que sabe, quien procura "llenar la inteligencia" considerada como un "vacío". Estos métodos, como cualquier otro, condicionan la totalidad de los restantes elementos que componen el sistema escolar: desde la disposición del mobiliario, hasta los roles que desempeñan los alumnos y alumnas y profesores y profesoras, las normas que regulan las relaciones entre éstos y aquellos (los alumnos/as como no saben no tienen por qué relacionarse entre sí).

LINEAS DE NUESTRA METODOLOGIA

En el polo opuesto se sitúan los métodos de la Escuela Popular, que parte del convencimiento de que los alumnos y alumnas saben cosas y el profesorado no es quien lo sabe todo, sino quien ayuda al progreso de cada persona, con la contribución de los demás.

Se trata, pues, de un modelo diferente de entender el desarrollo y el aprendizaje, concediendo mayor valor a la indagación experimental y a la autonomía del alumnado, a la comunicación, al contacto con la realidad y a la relación con los otros y otras. En consecuencia, se intenta crear un medio educativo que tome en cuenta:

- * Los elementos materiales.
- * Las características psicoevolutivas del alumnado.
- * Las relaciones de los miembros del grupo entre sí y de éstos con el medio (inmediato y más lejano).
- * El modo de estructurar estas relaciones, el proceso de institucionalización del grupo.
- * El efecto que esa organización tiene sobre la percepción, la inteligencia, los sentimientos, los valores, las actitudes, las capacidades y el desarrollo personal en general.

Las modernas teorías constructivistas del aprendizaje han venido a dar la razón al conjunto de métodos utilizados en este tipo de escuela: el acto de aprender no es el paso de la ignorancia al conocimiento, sino la reestructuración de los conocimientos anteriores como consecuencia de las nuevas aportaciones y experiencias. Aprender es un proceso de progresiva profundización en el conocimiento.

Al margen de esta consideración de la metodología como el intento de crear un medio educativo generalizable, no puede hablarse con propiedad de un método específico de la Escuela Popular. El propio Freinet prefería emplear el término "técnicas". Del mismo modo no se aborda un modelo específico de trabajo por áreas, distinto de unas a otras. "No hay un método Freinet, pero hay un amplio movimiento pedagógico de renovación y de readaptación, del que hemos fijado

experimentalmente las bases y los principios. Es como una especie de paso colectivo hacia adelante..."¹.

Sin embargo, para entendernos, seguimos hablando de metodología, con una aclaración: que nos referimos siempre a métodos de aprendizaje y no tanto de enseñanza, con el convencimiento de que la escuela es muy poco lo que se puede enseñar, pudiendo únicamente facilitar (o dificultar) los aprendizajes. Tal es nuestro punto de partida.

La escuela popular parte de los principios de creatividad, espíritu de iniciativa y cooperación, que se apoyan en la confianza de que:

- niños y niñas tienen un deseo innato de aprender, de actuar, de comunicarse... y quiere hacerlo bien, cada día mejor. "Todo ocurre como si el individuo -todo ser vivo- estuviera cargado con un potencial de vida del que todavía no podemos definir ni el orden ni la naturaleza ni el objetivo, que tiende no sólo a conservarse, a recargarse, sino a crecer, a adquirir un máximo vigor, a desplegarse y a transmitirse a otros seres que serán su prolongación y continuación"².
- los logros que no adquiera hoy los conseguirá mañana, si se le facilitan los medios, ya que el hombre está condenado a la inquietud por saber y actuar, "busca siempre, escruta, reflexiona, compara...", intentando alcanzar un "techo de vida".
- el hecho de que el maestro/a no lo pueda saber todo no perjudica a la escuela, sino que más bien la beneficia.
- nuestra cultura ha llegado a un momento del fin de las seguridades absolutas y el principio de las expectativas múltiples.

¹ Freinet, C.: "A l'usage des débutants, des hésitants et des sceptiques". 1939

² Freinet, C.: "Essai de psychologie sensible...". pág. 3.

³ Ibídem pág. 77.

Ya en el año 1943, se fijaron los principios de la Escuela Popular, que serían desarrollados en la "Carta de la Escuela Moderna" en 1954 (véase capítulo I) y que responden a las siguientes bases:

- El desarrollo máximo de la personalidad.
- Niños y niñas son los protagonistas y el centro de la escuela, donde técnicas, contenidos y modelos surgen de las necesidades de aquellos y de la sociedad en que vive.
- El trabajo como motor de la educación.
- La preocupación por el desarrollo de capacidades, frente a la tradicional obsesión por los contenidos.
- La disciplina no es impuesta, sino que surge de la organización cooperativa del trabajo.
- La incorporación de la escuela al ritmo de la Historia, transformación que se hará por medio del tanteo experimental.

En consecuencia, lejos de organizar la escuela centrada en la materia, como tradicionalmente se hacía, la organiza centrada en niñas y niños como miembros de una comunidad concreta. Abandona la inútil pretensión de conducir "métodica y científicamente a los niños", contentándose con "ofrecerles un medio ambiente, un material y unas técnicas susceptibles de facilitar su formación"⁴, caminos por los que puedan avanzar según sus capacidades, sus motivaciones y sus necesidades. Un medio educativo y humano, que es en esencia la realidad misma, y unos materiales y técnicas que se centran en las necesidades y actividades de los propios niños y niñas y que están al alcance de cualquiera.

Otros movimientos innovadores habían intentado llevar el medio a la escuela, recrear en ella la realidad. Freinet hace coincidir el medio educativo con el medio socio-natural, sacando la escuela de sí misma, abriendo puertas y ventanas y colocándola en medio de la vida.

⁴ Freinet, C.: "Por una escuela del pueblo". Lajá. Barcelona. 1974.

LAS TECNICAS FREINET

La metodología Freinet no consiste en un conjunto de recetas pedagógicas. La clave está en la organización, que da lugar a una serie estructurada de técnicas de trabajo escolar estrechamente ligadas entre sí, que surgen de la preocupación por la investigación y el descubrimiento a la luz de la experiencia y el sentido común, que hunden sus raíces en el pueblo, en sus modos de vida, de actuar, de trabajar y pensar; pero ligadas a las grandes conquistas de nuestra civilización.

Aunque se citan en otros capítulos, enumeramos a continuación algunas de dichas técnicas y recursos:

- Técnicas de expresión viva:

- Texto libre.
- Dibujo libre.
- Autonomía de actuación en el aula.
- Imprenta y multicopia.
- Teatro, títeres, cine.
- Impresión de textos y dibujos por diversos procedimientos.
- Conferencias de los alumnos y alumnas.
- Correspondencia escolar.
- Confección de periódicos de todo tipo.

- Organización cooperativa:

- Ficheros escolares cooperativos.
- Murales de propuestas.
- Asamblea.
- Cooperativas de clase y de centro.
- Trabajos por equipos.
- Bibliotecas de aula.
- Confección de recursos, B.T.
- Cuadernos y fichas autocorrectivas.
- Intercambios y correspondencia escolares.

- Planes de trabajo:

- Generales, de grupo, individuales.
- Anuales, quincenales, semanales, diarios.

- Contratos de trabajo.
- Investigación del medio.
- Talleres.:
 - De trabajo.
 - De experimentación científica.
 - Creativos...
- Jardín y huerto escolares.
- Explotación de los centros de interés.
(En el libro "Por una escuela del pueblo", págs. 166-173, se dan orientaciones acerca de como introducir progresivamente éstas y otras modificaciones en el aula).

LA INVESTIGACION Y EL TANTEO EXPERIMENTAL

En un ambiente escolar como el que vamos definiendo, con los recursos mencionados, con un profesorado no directivo que anime a los alumnos y alumnas en su disposición natural hacia la búsqueda y el conocimiento, surgirán de modo espontáneo la investigación y el tanteo experimental.

El tanteo experimental ha sido llevado por la Escuela Popular a su máxima expresión, en dos vertientes:

- Como método de trabajo de alumnos y alumnas.
- Como procedimiento del maestro y maestra para cambiar la escuela.

En una primera aproximación no queda clara la distinción entre el tanteo experimental y el método científico. Hay una relativa ambigüedad en las referencias de Freinet a este problema.

En "Las invariantes pedagógicas"⁵, Freinet afirma:

Nº 11.- La vía normal de adquisición no es de ningún modo la observa-

⁵ Freinet, C.: "Las invariantes pedagógicas". Laia. Barcelona, 1972, pág. 39.

ción, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural universal.

Nº 12.- La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es valedera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, que es cuando está verdaderamente al servicio de la vida.

Nº 13.- Las adquisiciones no se consiguen, como se cree a veces, mediante el estudio de reglas de leyes, sino por la experiencia. Estudiar primeramente estas reglas, estas leyes, en lenguaje, en arte, en matemáticas, en ciencias, es colocar la carreta delante de los bueyes.

Efectivamente, no existen caminos únicos para llegar a la adquisición de un aprendizaje. Si observáramos los caminos que siguen niños y niñas para adquirir las destrezas claves para la vida, confirmarfíamos lo dicho. ¿Cómo se aprende a andar? ¿A alguien se le ocurre que porque inicie el proceso gateando se va a quedar así toda la vida?

Niños y niñas no son ordenadores a los que haya que suministrar los programas rígidamente y en una secuencia predeterminada, sino "...[la persona es] un ser global, habitado de pulsiones e intereses personales y cambiantes, lo que explica la diversidad con la que se asimilan los aprendizajes..."⁶

A pesar de lo evidente de las anteriores afirmaciones, "el pedagogo persigue a los individuos que se obstinan en no subir por las vías que él considera normales. ¿Se ha preguntado si, por azar, su ciencia de la escalera no será una falsa ciencia, y si no habrá otras vías más rápidas y más saludables, que procedan por saltos y por zancadas: si no habrá, según la imagen de Víctor Hugo, una pedagogía de las águilas que no suben por la escalera"?⁷

El individuo necesita que le reconozcan, le respeten y amen; al mismo tiempo que situarse en la realidad, comprenderla y transformarla. En función de ello, tiene derecho a la expresión libre, la comunicación, el goce, la creación y el

⁶ I.C.E.M.: "Perspectivas de la educación popular". Publ. MCEP. Granada. 1980. pág. 85.

⁷ Freinet, C.: "Parábolas para una pedagogía popular. (Los dichos de Mateo)", Laia. Barcelona, 1975. pág. 22.

contacto lo más rico posible con la realidad; lo que supone:

- "experimentar",
- emitir hipótesis,
- cometer errores,
- mancharse,
- cuestionar el pasado,
- preguntar sobre su entorno...

En una palabra, el derecho al TANTEO EXPERIMENTAL en todos los terrenos.

"El tanteo experimental no es una técnica pedagógica que tenga por objeto la asimilación de un conocimiento o su adquisición"... "se inscribe en el proceso global de cada niño, como parte integrante de la formación de su personalidad".⁸

Sin embargo, la evolución de las prácticas Freinet va acotando el campo entre el tanteo experimental y el método científico, de modo que podemos situar aquél en lo que llamaríamos "Pedagogía del Descubrimiento", esto es, una pedagogía que, utilizando métodos científicos, no necesariamente ha de recurrir al desarrollo sistemático de todos los pasos, sino que, por tener en cuenta la evolución biológica y psicológica del alumnado, se basará en "redescubrir", "en tantear", mediante la experimentación y el conocimiento intelectual, los procesos de la ciencia y del mundo que nos rodea.

Cada vez que alguien conoce algo por primera vez realiza un descubrimiento, aunque su objeto fuera ya conocido para los demás. Para entendernos podemos denominar "redescubrimiento" a este resultado de la investigación en la escuela, que debe reunir tres condiciones: investiga sobre lo cercano (concepto elástico, porque los instrumentos culturales "acercan lo lejano"), entraña riesgo (al enfrentarse con problemas auténticos, se desemboca en diversas formas de acción, la verdadera cultura mueve a la gente) y es una actividad típicamente de grupo (sería

⁸ I.C.E.M. op. cit. págs. 88-89

absurdo abordar problemas colectivos de manera individual)⁹.

Como aproximación a cuales son los pasos a seguir en un proceso de investigación, reflejamos a continuación algunos esquemas metodológicos básicos para la investigación científica:

FASES DE LA INVESTIGACION¹⁰

1. Curiosidad-necesidad (interiores).
Motivación-estimulación (exteriores).
2. Hipótesis.
3. Observación, manipulación, experimentación, verificación.
4. Indicios, intuiciones, asociaciones.
5. Expresión generalización.
6. Elaboración de nuevas conductas o conceptos.

PROCESO DEL METODO CIENTIFICO¹¹

- Enunciar problemas.
- Sugerir suposiciones e hipótesis.
- Seleccionar procedimientos para contrastar las suposiciones.

⁹ Tonucci, F.: "La escuela como investigación". Reforma de la Escuela. Barcelona, 1979. págs. 46-47.

¹⁰ Luján, P. y García, J.A.: "Investigación en la escuela". Encuentro de Cercedilla/MCEP. G.T. de Madrid. 1987.

¹¹ Gege: "La enseñanza de las ciencias en la escuela elemental". Paidós. B. Aires. 1980.

- Desarrollar dichos procedimientos.
- Obtener algunos resultados.
- Buscar regularidades.
- Interpretar los resultados.
- Razonar cuantitativamente.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACION¹²

- Aparición y clarificación de los problemas.
- Definición de una hipótesis.
- Definición de un campo.
- Escoger muestras y datos.
- Fuentes e instrumentos.
- Recogida de información (sobre el terreno y fuera) y elaboración de los datos.
- Elementos puestos en relación.
- Deducciones.
- Representación de los resultados y comunicación.
- Observación sobre el desarrollo.
- Conceptos y estructuras suscitadas.

¹² Jimeno Romero, M. Tesina. Barcelona. 1987.

EL PROCESO DE LA INDAGACION¹³

1. Definir el problema

- Tomar conciencia del problema.
- Hacerlo significativo.
- Hacerlo controlable.

2. Formular hipótesis.

- Examinar y clasificar los datos disponibles.
- Buscar relaciones, extraer inferencias lógicas.
- Enunciar la hipótesis.

3. Poner a prueba las hipótesis.

Ordenar las evidencias:

- Traducirlas,
- Interpretarlas,
- Clasificarlas.

Analizar las evidencias:

- Buscar relaciones.
- Señalar similitudes y diferencias.
- Identificar tendencias, secuencias y regularidades.

4. Desarrollar una conclusión.

- Encontrar esquemas significativos o relacionales.
- Enunciar la conclusión.

5. Aplicar la conclusión.

- Poner a prueba frente a nuevas evidencias.
- Generalizar los resultados.

Cualquiera de los modelos anteriores es un intento aproximativo de definir el conjunto de fases que se pueden seguir en el proceso de investigación; pero no pueden entenderse como pasos obligatorios y rígidos, ya que tampoco los científicos los entienden así, sino que adaptan su método al campo concreto de su investigación. La rigidez en este aspecto sería contradictoria con el conjunto de la filosofía de la

¹³ K. Beyer, Barry: "Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación".

Escuela Popular.

El tanteo experimental puede seguir o no las fases del método científico, dependiendo fundamentalmente de la etapa madurativa del alumno/a y adaptándose siempre a ésta.

El papel del maestro consistirá fundamentalmente en agilizar la tendencia natural del niño/a mediante la creación del ambiente descrito más arriba, poniendo a su alcance los medios, ayudándole a formular los problemas, a hacerse preguntas, a buscar los recursos investigativos, a seleccionar los medios de expresión más adecuados..., de modo que, sin evitar por completo la posibilidad de error y permitiendo que las experiencias sean reales, se eviten aquellas que pudieran resultar excesivamente negativas e infructuosas.

LA DOBLE MOTIVACION

De aquí que, tal como se deduce en el primero de los esquemas de investigación señalados, nosotros y nosotras, al hablar de escuela obligatoria optamos metodológicamente por la doble motivación, esto es, la provocación de situaciones que generen -de forma interna a veces y externa otras- el nacimiento de problemas significativos, dignos de ser investigados e incorporados a la dinámica de trabajo en clase.

Por ello, para una escuela cuyo proyecto educativo tenga como finalidad el mejor desarrollo de la infancia, la persona, sus intereses, su curiosidad y sus necesidades fundamentales son el mejor programa. No hay programa más vivo, más actual, más funcional que el propio alumno o alumna.

Pero alumnos y alumnas solos no bastan. Si queremos instrumentar una intervención educativa que favorezca su desarrollo, hemos de conocer la finalidad de esa acción, su orientación y su sentido, sus contenidos esenciales. De lo contrario nuestro proyecto quedará incompleto. No se trata de trazarnos finalidades a las que adaptar al alumnado, sino de conocer los elementos presentes en la acción de niños y niñas y las actuaciones a llevar a término.

Es desde esta óptica desde la que proponemos la "DOBLE MOTIVACION

COMO EJE DEL TRABAJO". Toda la acción educativa deberá tener una doble fundamentación:

- a) conectar con la vida de niños y niñas,
- b) ser significativa e importante para favorecer su desarrollo.

A la hora, pues, de concretar con niñas y niños las actividades a desarrollar, el profesorado debe manejar los datos que le vienen de sus alumnos y alumnas y los que derivan de su conocimiento de la actuación educativa a llevar a cabo.

En nuestra propuesta, el profesorado trabaja en base a dos pilares. En una mano tiene los datos sacados del conocimiento de los objetivos educativos. En la otra, los intereses de niños y niñas y sus propuestas, vivas, actuales, evidentes, no programables de antemano y que se van concretando a lo largo del curso de múltiples maneras, como fruto de las propias investigaciones, de otras actividades escolares y de la propia vida extraescolar del niño/a.

Para conectar con la vida de niñas y niños y, a la vez, trabajar con sistema y orden son necesarios ambos pilares: alumnos y alumnas como motor, y el conocimiento de los objetivos educativo, como orientación.

Dada la educación escolástica imperante, que se queda en el mero conocer, un objetivo fundamental será contribuir a que el proceso conduzca a la acción, a un cambio en las actitudes y los comportamientos que se traduzca en una mejora del entorno.

CAPITULO IV

MARCO PEDAGOGICO DE NUESTRA PROPUESTA

DISEÑO DE LA ESCUELA INVESTIGADORA Y POPULAR.

La metodología, fines y medios educativos que hasta aquí se han descrito no responden a un método personal o doméstico de entender la escuela (a pesar de la importancia que damos al papel del profesorado como profesionales) sino a un planteamiento de la escuela como institución pública que ha de facilitar los medios y recursos necesarios para el buen fin educativo. Para ello nos movemos en un marco pedagógico que, partiendo de la libertad de la persona, potencie al máximo los valores personales y de transformación social.

Recordando nuevamente algunos aspectos de los puntos que hasta ahora han servido de base a nuestro Movimiento Pedagógico y que en 1.954 (en el Congreso de Educadores, con Freinet, en Francia) se recogieron en la "Carta de la Escuela Moderna", observamos que nos definímos por una escuela en la que:

- No entendemos la educación como una acumulación de conocimientos.
- Nos oponemos al adoctrinamiento, pues no pretendemos definir de antemano lo que será el niño/a que nosotros educamos.
- El trabajo creador, libremente escogido y aceptado por el grupo, es el gran principio de la educación popular.
- La escuela estará centrada en los niños y niñas.
- Entendemos el trabajo educativo como un trabajo cooperativo en confrontación permanente de ideas, investigaciones y de experiencias.
- Combatimos la ilusión de una educación suficiente por sí misma, fuera de las grandes corrientes políticas y sociales que las condicionan.
- La educación es una fuerza de liberación y paz.

Con ello nos situamos no solamente al lado de la renovación pedagógica sino en la exigencia de unas estructuras sociales y educativas que permitan la continua transformación de la escuela en función de los avances y necesidades del momento social. Transformación, que no adaptación, ya que partimos de un sistema en el cual el modelo burgués de cultura precisa medidas educativas que integren todo

tipo de expectativas, sin marginar a las clases más desfavorecidas. Un diseño de escuela que atienda estas necesidades no puede basarse en simples cambios curriculares ni en apoyos puntuales hacia los inadaptados, sino en un cambio profundo de estructura y medios educativos de modo que los fines no atiendan sólo a las necesidades correspondientes a algunas capas de la sociedad. La investigación, de la que hemos hablado suficientemente, no es unidireccional sino más bien multidimensional y si queremos que la escuela sea investigadora haremos de facilitarle la infraestructura suficiente que lo haga posible.

En los últimos proyectos y experimentaciones de Reforma Educativa se abordan precisamente muchos de los aspectos teóricos de transformación necesaria, pero no atienden, ni medianamente, el cambio infraestructural que defina la nueva oferta escolar, por lo que a pesar de las buenas intenciones programáticas mucho nos tememos que el papel social de la escuela siga con los mismos desequilibrios e idéntica incidencia que en la fase anterior.

Dicho esto y a sabiendas de que el presente libro no tiene como fin la Reforma del Sistema Educativo sino aportar algo de luz a cómo entender la Investigación del Medio, desde la perspectiva MCEP, ya ha quedado esbozado que para la existencia de una didáctica que investigue el medio se precisa un marco pedagógico que la posibilite: ¿cómo organizarlo desde nuestra labor de profesores y profesoras? y ¿cómo incidir positivamente en el desarrollo de la clase desde la organización del centro escolar?

ORGANIZACION Y GESTION DEL CENTRO ESCOLAR.

Partimos de los métodos naturales y de la investigación científica como ejes en torno a los cuales organizamos nuestras propuestas educativas en la escuela.

Todo eje necesitará de un engranaje en el que cada pieza ensamble correctamente; si las piezas vienen de afuera sin tener en cuenta la máquina a la que van dirigidas es más que probable que no encajen. ¿Cómo organizar un colegio?. Indudablemente con un fuerte engranaje interno que lo mueva, que le dé vida, que gestione su razón de ser.

La organización de un colegio ha de responder a tres principios fundamentales: autonomía de gestión, eficacia organizativa, y vitalidad educativa

¿Qué donde quedan la instrucción, la enseñanza, la formación...?

Podrían buscarse docenas de funciones que consideremos en mayor o menor medida necesarias para la etapa escolar de un niño/a, pero, en la intención de este capítulo, observaremos que los tres principios citados, siendo válidos para otros muchos tipos de empresas, resultan fundamentales y frecuentemente olvidados para nuestra concepción de escuela. Escuela pluralista, escuela laica, escuela educativa, escuela activa, escuela integradora... todos ellos son conceptos que chocan en la mayoria de los casos con imposibilidades efectivas de la idiosincrasia profesional, la legislación, la exigencia, la falta de participación democrática y, en definitiva, la gestión directa de un centro.

Autonomía, eficacia, vitalidad, tres principios a tener en cuenta. No es aquí el momento de analizar el modelo político de escuela por el que luchamos, baste recordar que nos enmarcamos en la Escuela Pública y Popular de la que ya se han descrito algunas bases, pero reflexionemos sobre nuestras escuelas actuales: ¿es posible la realización de un proyecto de escuela pública sin una autonomía de gestión y objetivos? ¿es posible un modelo de escuela pública si no se dota a cada Centro de los elementos necesarios, personales y materiales, para que sea eficaz? ¿es posible un modelo de escuela pública si es simple transmisora y no está en función primordial de un vitalismo autónomo-pedagógico que dé contenido a su diferenciado quehacer escolar?. La organización de un centro escolar ha de partir de estos tres citados principios generales si es que quiere cumplir los objetivos educativos propios de la institución escolar.

Partiendo de esta idea ¿cuál es nuestra opinión sobre la gestión de un centro escolar? Nuestro fin es educar a unas personas que se nos encomiendan y para esta labor hemos de dedicar todo cuanto tenemos a nuestro alcance; la organización y la gestión del centro únicamente pueden ser entendidas bajo ese carácter y finalidad.

Nuestro esquema de organización de un centro se basa en nuestro ideal educativo. Pretendemos que se eduque a una persona capaz de participar, capaz de ser responsable, capaz de vivir una función comunitaria. Por eso escogemos una gestión que mantenga este mismo esquema. Pretendemos educar al chico/a en la participación; por lo tanto, hacerles vivir en un esquema organizativo autoritario es engañarles a ellos y prostituir nuestra labor de educación. Cuando se nos dice que la participación del profesorado en la gestión de un centro debe ser meramente consultiva, indicativa, lo mismo que la de los padres y madres, no nos engañemos, estamos creando niños y niñas no participativos, estamos programando la pervivencia de una sociedad autoritaria, piramidal, antidemocrática.

En la escuela actual en España los aspectos organizativos y de gestión sufren tal descoordinación -por inoperancia, por su talante antidemocrático o por otras mil razones- que lejos de suponer una ayuda para el profesorado se manifiestan más bien como una losa, como una carga que, en la parte en que el profesor/a tutor/a le corresponde participar le supone una intromisión y desvío de su función docente, y en la parte en que ese mismo enseñante no participa, supone una imposición burocrática que desde el despacho interfiere la autónoma función educativa del profesorado. Esta triste realidad, demasiado generalizada, tiene que cambiar radicalmente: los aspectos organizativos y de gestión de un centro tienen que suponer una estimable ayuda a la función docente de cada profesor y profesora de modo que lo que es considerado como una carga ha de transformarse en un fuerte estímulo y fuente de recursos para el funcionamiento interno de cada clase.

Pero esto no será posible si la organización del colegio no es democrática, esto no es posible si los trabajos de gestión y de organización en vez de ser compartidos y asumidos por el colectivo-colegio son individual y burocráticamente contabilizados como méritos y remunerados de modo que la aspiración a la ejecución de estos trabajos venga más en función de las necesidades o aspiraciones económicas personales que de la propia disponibilidad organizativa del centro. El enfrentamiento "Carrera docente-Cuerpo único de profesores" tendría mucho que decir en este tema. Nuestro planteamiento de gestión no tolera la preponderancia de uno sobre los demás, puesto que la gestión que proponemos está basada en la responsabilidad

compartida: Una gestión democrática enriquecerá las posibilidades educativas del centro y potenciará la corresponsabilidad, la participación y el dinamismo de la escuela. Una escuela directivista difícilmente puede transmitir democracia.

¿Cómo llevar a cabo esta gestión?

Sin pretender ser exhaustivos puesto que este tema es solamente un apartado más del tema global del presente libro, citaremos a continuación pasos necesarios para poder llevar a cabo una organización adecuada para el tipo de escuela que venimos exponiendo. Hay que partir de la idea de que cualquier profesor o profesora, por el hecho de serlo, ha de estar implicado en la marcha organizativa de su centro de trabajo, puesto que en la empresa educativa el producto, la elaboración y el destinatario confluyen en un mismo ser: el niño/a, por ello no cabe pensar que el profesorado, se encuentra en un extremo de la cadena de producción sin preocuparse qué es lo que hacen en otros departamentos de la fábrica. Nuestro trabajo tiene mucho más de artesanía y ello nos obliga a conocer y gestar cada uno de los pasos que intervienen -por seguir con el símil- en la fabricación y distribución del producto.

Ciertamente siempre se ha dicho que la profesión de maestro y maestra tiene un 50% de técnica y un 50% de arte, técnica y arte que en la institución escolar, -donde el profesional no es un preceptor ni un ilustrado feudal-, han de ser forzosamente cooperativos. Y en esta cooperación coexisten muy distintos factores, todos ellos influyentes en el resultado final de la función educativa. Veamos:

1. El Equipo Docente surge como necesidad de cooperación y coordinación de dos facetas fundamentales en el trabajo escolar: la función tutorial y la función didáctico-temática. Por equipo docente entendemos, por tanto, los equipos de Nivel, los equipos de Ciclo, los Seminarios, Departamentos, Talleres, Etc. según la práctica de cada colegio pero, en cualquier caso, imprescindibles de organizarse en todo centro educativo.

2. Organización de los Recursos como necesidad fundamental en la gestión escolar. Tal vez esto de los "recursos" para muchos profesores y profesoras es limitarse a pensar "cómo doy la clase de mañana" o "cuántos folios y tizas le pido a la dirección"; sin embargo esta minimización está mucho más cerca de la realidad

actual que del planteamiento serio de uno de los aspectos menos explotados y más trascendentales en la actuación escolar: la gestión y organización de los recursos materiales y humanos de que dispone el Centro Escolar. En síntesis, sobre este aspecto podemos decir lo siguiente:

- Recursos Personales:

- Profesorado. Participarán en distintas tareas de trabajo pedagógico o de gestión a través de los equipos docentes, órganos de gobierno del colegio, comisiones de trabajo.
- Padres y madres. Participan a través de los órganos de gobierno, comisiones de trabajo y cualquier otra aportación que, a nivel personal o colectivo, surja en la vida activa del centro.
- Alumnos y alumnas. Igual al anterior, potenciando su autoorganización y representatividad.
- Administración y Colaboradores. Recurso siempre abierto inicialmente a las posibilidades institucionales que se den y adicionalmente según las posibilidades y trabajos generados por el propio colegio.

- Recursos materiales:

Son objeto de estudio más detallado en otro capítulo, pero una buena gestión escolar ha de tener en cuenta y activar que estos recursos cumplan al máximo su función en las tres siguientes dimensiones:

- Recursos de la clase. Mediante el material brindado por el colegio y el elaborado o gestionado dentro de la propia aula.
- Recursos del colegio. Importantísima labor que requiere una profunda activación en la mayoría de los colegios actuales. La organización del Centro de Recursos que distribuya y asesore a ciclos, tutorías y especialistas todos los materiales de que dispone el centro (desde la simple tiza al sofisticado ordenador) es imprescindible.

- Recursos locales. Los cuales podemos cifrar en los disponibles por parte de ayuntamientos, Ceps, etc. y que han de ser objeto de búsqueda, utilización -y exigencia si es el caso- por parte del profesorado de cada localidad.

3. Gestión escolar. De todo lo anterior se deduce que entendemos la gestión escolar como una indiscutible gestión colectiva, democrática, participativa. Pueden existir muchas variantes en la forma concreta de llevarse la gestión de un centro, pero siempre han de responder a los tres principios citados al comienzo de este capítulo y con la participación de todos los sectores implicados. Hay que buscar la autogestión, aunque ésta se vea limitada continuamente por las posibilidades reales y la corta disponibilidad que permiten las leyes.

En la gestión de un centro, aparte del funcionamiento más o menos dinámico de los órganos colegiados designados por la LODE, la mayoría del profesorado y la sociedad en general, admiten como bueno que es responsabilidad de la dirección del colegio todo lo relacionado con ese tema. Sin embargo un mínimo análisis nos hace ver que a mayor participación, mayor implicación y, por tanto, mayor dinámica educativa. En nuestro esfuerzo por una escuela cooperativa podemos encontrarnos, según los colegios, frente a tres situaciones fundamentales de organizarse la gestión en un centro escolar. Estas son:

- mediante comisiones de trabajo
- mediante dirección colegiada
- mediante dirección personal.

Nosotros nos inclinamos totalmente por la primera, consideramos buena y pragmática la segunda y nos resignamos crítica y activamente ante la tercera (por ser, de facto, la que encontramos en la mayoría de los centros). Indudablemente cualquiera de las tres puede darse de forma más o menos mixta.

LA CLASE: UN MODELO DE ORGANIZACIÓN DIFERENTE

1. JUSTIFICACION Y MECANISMOS ORGANIZATIVOS.

Plantearnos una escuela activa, investigadora, cooperativa, nos lleva a entender la clase bajo unas líneas organizativas y un papel a desarrollar por cada uno de los miembros participantes que permitan llevar a la práctica esta forma de escuela.

Todos los elementos están estrechamente relacionados. Los alumnos y alumnas aportan a las clases sus intereses y capacidades de una forma activa y libre. La organización de estos intereses y su desarrollo en el tiempo, así como la discusión de los problemas que la convivencia diaria conlleva, se plasmarán sobre todo en la asamblea de clase.

La asamblea de clase será el núcleo organizativo del trabajo. En ella se fijan los temas a tratar, los recursos a utilizar, etc. de una forma global, para el espacio de tiempo que nos hayamos fijado: semanal, mensual, trimestral...

Niñas y niños elegirán el tema/temas a tratar y la forma de hacerlo: individual, grupo, clase,... Esta elección se plasmará en el compromiso de trabajo, en el que así mismo, se reflejará la autoevaluación, la evaluación del maestro/a y la de los padres y madres.

Una de las formas para la adquisición de recursos materiales y a veces personales, para desarrollar el trabajo previsto, será posible gracias a la cooperativa de clase, en la gestión de la cual participarán la familia, alumnos y alumnas y el profesorado.

El papel del profesorado en toda esta organización será el de coordinación y animación.

Queremos resaltar que todos estos aspectos están en estrecha relación con la participación de los padres y madres tanto a nivel individual, como de clase y centro.

Pero, ¿por qué estos mecanismos organizativos y no otros?. Mecanismos que son experiencia acumulada, por los Movimientos Cooperativos y de Escuela

Moderna y Popular, herederos, estos últimos, de las líneas de trabajo educativo propuestas para la escuela por Celestín Freinet. Estas corrientes pedagógicas se han desarrollado hasta hoy en el marco del capitalismo democrático y, a veces también, bajo dictaduras. Nosotros/as, optamos por los mecanismos organizativos expuestos porque preparamos una escuela alternativa para una sociedad diferente; optamos por un futuro socialismo que no es el actual parlamentario ni el socialismo real ya fracasado.

No somos los únicos que analizamos el capitalismo actual, de corte occidental, como una combinación de totalitarismo y democracia. Por un lado los individuos que en él vivimos intercambiamos, de manera democrática, valores equivalentes (productos, servicios, dinero o fuerza de trabajo). También el Estado se organiza de forma democrática semejante: cumple su función en torno a los derechos iguales de la persona, el sufragio universal, etc. Mas, por otro lado, los mismos individuos estamos sometidos a unos sistemas de producción y economía totalitarios. La producción es efectuada mediante la explotación de la fuerza de trabajo y la economía está dominada por la producción organizada en torno a los derechos de la propiedad.

Esta dualidad de democracia y totalitarismo se ve perfectamente reflejada en "el buen ciudadano" de nuestras democracias pues, por un lado ejerce sus derechos con la esfera política, vota cada cierto tiempo y participa en el intercambio de valores; pero muchos de estos derechos los deja colgados en la puerta de la empresa o en la propia participación delegada, irremediable, bajo la defensa de valores ajenos a su personal voluntad. Es decir, es un ciudadano preparado por igual para la participación y el sometimiento.

La escuela, como uno de los mecanismos de control social del capitalismo, somete a los niños y niñas y a los jóvenes a una experiencia también dual que les prepara para integrarse en una sociedad también dual como expresábamos más arriba. En la escuela se reproduce el sistema de producción capitalista en el que el obrero/a-alumno/a ha de rendir conforme a unos baremos establecidos para obtener unas notas-salarios final de ejercicio. En ella se practica, no obstante, la democracia (allá donde se practique) durante una, dos o cuatro horas, según los niveles educativos, y en asignaturas blandas como son la "Ética" o la "educación para la Convivencia", en las cuales se da al alumnado, institucionalmente, opción para controlar contenidos y metodologías de trabajo; En cambio, cuanto más nos acercamos a la parte de la enseñanza que apunta directamente a la producción

(ciencias, matemáticas, experimentales y tecnológico-prácticas), menos lugar tienen para la participación, la libertad o la opción personal. Por todo ello para el sistema capitalista es importante que la escuela aporte su grano de arena en lo que deben ser los "futuros ciudadanos": responsables en la esfera social y política del sistema y sumisos en la esfera del trabajo, la producción y la economía.

Ante esta situación y desde una óptica estrictamente pedagógica cabe preguntarnos ¿cuál es el aprendizaje real, el más importante que los niños y niñas y jóvenes hacen en la escuela?. Sorprendentemente -y si no que cada uno mire a sus recuerdos- observamos que aquél, el aprendizaje, no depende tanto de los contenidos y técnicas que en la escuela se transmiten cuanto de la experiencia material misma de la escolaridad. Y ésta es nuestra crítica de fondo a la escuela actual. Es decir, en la escuela lo que normalmente se aprende son los mecanismos de vida necesarios para la "buena marcha" del futuro ciudadano/a en el funcionamiento de la futura empresa productiva del sistema. Por ejemplo:

- En la escuela se aprende a levantarse a las ocho para presentarse-fichar a las nueve.
- Se aprende a seguir rutinas cotidianas y a hacer cosas que a uno no le interesan, pero que impone el adulto-patrón.
- Se aprende a desarrollar, entre el Centro y el hogar, una jornada de cinco, seis u ocho horas -o más- de trabajo- producción.
- Se aprende a competir con sus semejantes.
- A realizar el propio trabajo individualmente y ser evaluado- remunerado según lo producido.
- A que le digan a uno qué es lo que tiene que aprender y cómo aprenderlo.
- A someterse a jerarquías y autoridades.
- A aceptar que el mundo se divide entre los que saben y los que no saben.
- A moverse por recompensas-salarios-notas.

- A producir desinteresándose por el contenido del propio trabajo.
- A integrarse, sin más, a ser cadena, a ser fiel, a ...

En las páginas posteriores nosotros y nosotras aportamos diversos recursos y mecanismos sobre cómo afrontar la clase de modo que, partiendo de estas reflexiones, podamos llevar a la práctica los planteamientos de Escuela Pública y Popular¹.

2. LA RELACION ENTRE LOS MIEMBROS DE LA CLASE.

LA ASAMBLEA.

Hablamos aquí de la asamblea de clase, como un requisito indispensable para llevar una práctica activa, participativa y científica en un modelo de escuela que base su programa en el elemento humano y no en contenidos externos.

Si pretendemos llevar a la clase una práctica natural e investigadora de nuestra enseñanza es que estamos en la línea de una educación integral, total, en la que se desarrolle todas las posibilidades y se potencien todos los valores y disponibilidades de los alumnos. En este marco no podemos obviar la necesidad socializadora del alumnado y su integración al trabajo común, a la participación cooperativa, a su pertenencia al grupo, a su aportación personal al colectivo clase; pero ¿cómo lograr esto sin dejarle participar en la gestión de su clase?. La relación entre los miembros del aula no puede disociarse, como normalmente ocurre, en ser anónimos participantes (aunque sea con métodos activos) de una labor intelectual (LA CLASE) y separadamente grupo de amiguetes con los que "me comunico y lo paso bien" (EL RECREO). Existe, y no podemos anularlo los maestros y maestras, otro punto de unión: la gestión misma de la clase, la problemática del grupo-aula, la organización endógena de lo que allí ocurre y se siente.

¹ Ver entre otros trabajos: Fernández Enguita, M.: "La economía, el estado y la escuela" e "Integrar o segregar", ambos editados por Laia-Cuadernos de Pedagogía. Barcelona; Institut Coopératif de l'école moderne (1980): "Perspectivas de la educación popular". Publ. MCEP. Granada (traducción de L'éditeur, nov. 1978).

Entonces aparece la necesidad de la ASAMBLEA como punto de fusión entre el "yo individual" del alumno/a y el "yo colectivo" de forma que los chicos y chicas puedan llegar a expresar algo así: "Esta es mi clase, mi participación puede decidir cómo hay que estar y qué hay que hacer, puesto que es nuestra..." Y mientras que nuestros alumnos y alumnas no sean capaces de hacerse ese planteamiento ¿no tendremos que preguntarnos qué es lo que falla?. La capacidad de expresión, de crítica, el clima de libertad y la discusión organizativa han de tener su punto de encuentro en la reflexión grupal mediante la reflexión colectiva: eso es la asamblea.

Porque la asamblea de clase, no es un "pegote" de maestros y maestras "progres" para rellenar un horario semanal, sino una necesidad que se deriva del planteamiento activo e integrador en la organización de la clase. Mediante la asamblea surgirán, y se les pasará revisión, los encargados de distintas labores colectivas: así habrá encargados de biblioteca, del material de clase, de decoración, de regar las macetas, llevar una carta al correo, cuidar el terrario, archivar documentos... y un sin fin de posibilidades según el curso y el momento. Poco a poco habrán surgido esas necesidades y las decisiones tendrán que hacerse de una manera colectiva. Las normas, incluso para ir al servicio o dejar colocado el material, empezarán a ser adoptadas por todos y todas ya que las han decidido.

¿Y cómo llevar a la práctica la asamblea? Cada profesor/a en su aula irá viendo las posibilidades y mecanismos a los que puede recurrir para que la asamblea no sea una imposición más. En general irá naciendo de una forma progresiva en consonancia con los trabajos y complicaciones estructurales que vaya adquiriendo la clase, pero hay que tener muy presente que cualquier planteamiento o aportación que ofrezca un alumno/a (y si les dejamos hablar hay muchos más de lo que muchos maestros creen) no debemos tratarlo paternalmente, de bis a bis, sino situarlo en la totalidad de su contenido para ver las posibilidades de su ejecución: la clase lo decidirá. Un buzón, un mural de sugerencias o cualquier otro sistema hará que las aportaciones de los alumnos y alumnas, también las críticas o felicitaciones, sean recogidas por el delegado/a o el grupo encargado; habrá un secretario/a que tome nota de los acuerdos, habrá unos trabajos sobre los que hay que revisar su ejecución y habrá opiniones diciendo que las mesas se distribuyan de tal manera o que tratemos este o aquél tema. Todo ello habrá pasado a ser propiedad, y por lo tanto decisión, de todo el colectivo y la clase tendrá otra dinámica, estará viva.

Estos son algunos de los momentos que han seguido algunas de nuestras asambleas:

- Discusión y comentario sobre algún tema, noticia o problema de interés.
- Discusión sobre asuntos muy concretos de la clase ¿qué tema estudiamos esta semana? ¿cómo hacemos para ir al servicio? ¿cómo organizamos el juego de recreo?
- Elegir responsable para un fichero, los libros, un rincón de la clase....
- Sistematización de la asamblea: función del delegado/a, quién anota los acuerdos, quién da la palabra, tiempo de duración.
- Contenidos de funcionamiento: elaborar normas de clase; hacer propuestas de trabajo; forma de elaborar el orden del día; resolución de conflictos; informar, revisar y criticar la labor de los distintos responsables, decidir sobre materiales a comprar.

La asamblea decidió en cierta ocasión (Segundo EGB) que hacíamos poca expresión, por lo que tuvimos una semana dedicando todas las tardes a teatro y expresión corporal. En Tercero se producen numerosos conflictos sobre la distribución de las mesas y hay bastante jaleo; se propone que los que estén interesados presenten un plano de cómo les gustaría que estuviera. Salieron seis formas distintas y se eligió una de ellas que fue aceptada por todos y todas.

Pero la asamblea, a veces, también rebasa el ámbito de la clase y se decide tratar un tema con los padres y madres, presentado y dirigido por la clase, o se decide ir al Ayuntamiento a solicitar pintura para la clase o el censo de población.

Diálogo, socialización, expresión, decisión, voluntad, libertad, concienciación, capacitación, quietud, desarrollo...¿no son todos ellos componentes de una enseñanza investigadora y democrática? Sin la asamblea de clase algo quedaría cojo pues por mucha manipulación y actividad que introduzcamos la decisión (igual a poder) vendrá desde arriba (igual a autoritarismo) y el alumno/a continuará siendo un ente pasivo, meramente receptor, sin posibilidad de desarrollar todas sus capacidades.

"Antes todo no era igual
porque yo no existía
y ahora existo;
porque no hablaba
y ahora puedo hablar..."²

3. LOS PLANES DE TRABAJO.

"Los planes de Trabajo" llamados también, en el buen sentido de la palabra "contratos de trabajo" son un mecanismo organizativo más que podemos incluir en el funcionamiento de la clase. No hay mucho que decir de ellos.

Los P.T. son un elemento material, (observad los que adjuntamos) que ayudarán al niño/a a lograr una conducta de autorresponsabilidad forjada a través del trabajo libremente elegido.

En ellos anotan su nombre y apellidos, la cantidad de trabajo que quiere hacer en un tiempo determinado (por semanas o quincenas, depende del ritmo de la clase y de la capacidad personal). Y al final se dejan unos apartados para que se evalúen, el profesorado dé su opinión y la familia también.

Al empezar la semana o la quincena los niños y niñas, ya conscientes de las posibilidades de trabajo que les ofrece su clase, anotan en los P.T. todas las tareas que desean realizar, tareas que se irán haciendo a lo largo de la semana dentro del horario escolar establecido en la clase o quizás también en casa si es posible, (nunca como "deberes"). El profesor/a lo que va constatando al revisarlos, según pasan los días, es la calidad de los trabajos que, por supuesto, en el P.T. no queda reflejada. Al finalizar el tiempo de tareas contratadas (normalmente los viernes) se revisan los contratos y si se ha resuelto o no, todo lo que en un principio se había reflejado, como compromiso serio, en el P.T.

Es posible que en determinados casos exista la necesidad de que el profesor/a ponga y exija unos mínimos de tarea a contratar pero una vez metidos en

² De Tomí Garrido en Fernández Cortés, F. (1977): "Orellana, la asamblea en la escuela". Ed. Zero.

esta dinámica de trabajo eso no es lo normal, sino al contrario; la tendencia del niño/a cuando lleva un tiempo trabajando con los P.T. es ser generoso/a y quiere hacer más de lo que puede para, entre otros motivos, que se vea la cantidad de cosas hechas. El profesorado entonces jugará un papel importante: hará reflexionar al niño para que piense y sea consciente de sus posibilidades en contraste ecuánime de lo que quiere realizar y lo que puede realizar, en definitiva para que se conozca a sí mismo y se forme una opinión correcta de sus evoluciones, retrasos, de cómo hace las cosas... Todo esto sería el broche de oro de observaciones y relaciones cotidianas que todo/a profesional de la enseñanza debe tener con sus alumnos y alumnas, es decir, de una evaluación lo más continua posible.

Otra característica de los P.T. es que con ellos abrimos un canal de información casi cotidiano con la familia, cuestión importantísima que no comentaremos mucho por ser obvia. Lo esencial de este aspecto es que a los padres y madres les llega con bastante nitidez las tareas que sus hijas e hijos realiza en la escuela abriendo así posibilidades a una relación más directa con ellos y ellas, a formular informes de la marcha de los niños y niñas y por supuesto a la ruptura total con las subjetivas y estereotipadas notas, las cuales parece que dicen mucho pero no dicen nada y a pesar de los intentos, siguen siendo el principal canal de comunicación entre familia y profesorado.

Con el P.T. se le ofrece a niñas y niños la posibilidad de escoger libremente las tareas que quiere realizar y la responsabilidad de tenerlas acabadas en un tiempo determinado. Pero sin ánimo de ser puristas diremos que lo normal es que el P.T. no solucione el cien por cien de las tareas y los tiempos del trabajo escolar, de ahí que sea razonable encontrar, en algunos, frases como la que sigue: "Además tienes que estudiar y trabajar las fichas que te dé el profesor". Es normal, puede que por la marcha del curso y las circunstancias del mismo o por las investigaciones de la clase, etc. se tenga que reforzar un aprendizaje concreto, se tenga que trabajar un concepto matemático, etc. y vengan elaborados como trabajos complementarios al P.T. o fuera del mismo.

Como concreción práctica, una vez más, recogemos en el apéndice la experiencia de un compañero, incluida en anteriores documentos del MCEP y varios modelos de Planes de Trabajo experimentados en distintas escuelas.

Por último expresar, en este apartado, que llega un momento en que, como todo, el P.T. aburre a los niños y a niñas, a padres y a madres, e incluso al propio

profesorado cuando ya se ha mecanizado en exceso. Si realmente se ha mecanizado y ha quedado incorporado como norma de conducta no importa, ya se volverá al mismo cuando se sienta la necesidad.

Lo importante es que el niño/a sepa:

- Autorresponsabilizarse de su trabajo.
- Controlar mentalmente lo que puede hacer (llevar su ritmo propio).
- Ordenar mentalmente la relación entre trabajos a hacer y tiempos que tiene.
- Autoevaluarse.

Lo importante es que el profesor/a:

- Respete el ritmo individual del niño/a.
- Tenga un seguimiento cercano del mismo.
- Y mantenga una relación cercana con los padres y madres.

Características propias todas ellas del PLAN DE TRABAJO.

4. LA COOPERATIVA

Al tratar aquí de la Cooperativa no nos estamos refiriendo a la fundación y gestión de un centro educativo en régimen cooperativo, eso es otro terreno que no tiene nada que ver con este trabajo. Hablamos de cooperativa como un recurso más en la organización de la clase para la práctica de una enseñanza global y lo más completa posible, mediante la adquisición de libros y material diverso para utilización común.

Entender la enseñanza tal como aquí se viene explicando implica dotarse de unos medios que las aulas normales, con la dotación ministerial, no poseen; la

aportación del libro de texto como material más importante del alumno/a también está probado que es insuficiente ¿cómo dotar a la clase del material necesario?

En otro capítulo enumeraremos una amplia relación de materiales que nosotros consideramos importantes para el aula. De esos materiales, algunos serán creados por la propia clase, siendo ese uno de los quehaceres más importantes en la formación del alumno/a; otros los facilitará el colegio (hay que saber invertir bien y razonablemente la poca asignación que se ofrece al aula), y otros materiales, finalmente, serán aportados por el alumno/a. En una clase tradicional este último apartado es de pertenencia exclusivamente individual y su mayor significante es el libro de texto que el alumno/a lleva y trae todos los días al colegio.

Uno de los primeros objetivos de la cooperativa será introducir en la idea de cooperación, la cual a pesar de manifestarse en la propia organización del trabajo escolar ha de reflejarse también en el reparto y uso de materiales que, en la mayor amplitud posible, han de gestionarse en común y no como propiedad individual. Esto traerá por sí solo un principio de alto valor educativo pues frente a la competición con los compañeros y compañeras vendrá la cooperación. Los chavales y chavalas empezarán a respetar el material, no el suyo solamente sino el de toda la clase, pues se van concienciando de que cuanto más lo cuiden, más y mejores útiles de trabajo tendrán: está demostrado que esos pequeños robos o desapariciones que ocurren en todas las clases, disminuyen considerablemente cuando el grupo tiene un planteamiento cooperativo de los materiales.

Bajo este planteamiento, la riqueza de materiales puede ser considerablemente ampliada en función de nuevos trabajos y planes de acción que vayan saliendo. Así, por ejemplo, aparte de la concurrencia de aportaciones materiales que los propios alumnos/as empiezan a brindar a la clase, si nuestra aula se ha iniciado en la correspondencia escolar con otras clases o colegios, poco a poco la comunicación va a traspasar el simple documento escrito para convertirse en el envío y recepción de cassettes, trabajos, materiales plásticos, etc. los cuales son de propiedad común. En algunos casos, incluso, puede llegarse a la mini-comercialización de productos elaborados por la clase: un periódico, una producción plástica, una representación de teatro o guíñol, etc.; la clase va adquiriendo materiales y financiándose en la medida de sus necesidades con su propio trabajo. Por supuesto que todo este montaje pasa a ser una preocupación y una dedicación más del trabajo colectivo de clase por lo que junto a los grupos de responsables que ya se anunciaban al hablar de la asamblea, existirá un grupo de

personas encargado del control y organización de la cooperativa escolar.

Hemos dejado para el final de este capítulo el engranaje organizativo que supone de cara a los padres y madres la organización de la cooperativa de clase.

Incialmente nos encontramos con que al comenzar un nuevo curso, los alumnos y alumnas, vienen dispuestos a la adquisición de unos libros de texto, todos iguales, que han de sufragar los bolsillos familiares. Nuestro planteamiento de escuela hemos de hacérselo partícipe a los padres y madres explicándoles la conveniencia de la adquisición conjunta de dichos libros los cuales, además no van a ser todos iguales sino seleccionando una amplia gama de editoriales, libros de consulta, documentos, etc. que se adquirirán colectivamente. Si esto se aprueba por parte de los padres y madres, el comienzo de la cooperativa ya está en marcha; a partir de ahí todo lo demás será organizar las compras, reunirse con la comisión para hacer el seguimiento económico etc. Según las circunstancias de cada momento la cooperativa podremos formarla en torno a la adquisición de libros, de todos los materiales de uso individual, o de ambas cosas, cada curso y cada colectivo de personas nos plantearán situaciones diferentes que hemos de abordar con el máximo de ilusión y posibilidades.

Como al principio decíamos que este apartado lo enfocábamos a nivel práctico desde la visión unilateral del maestro/a que pretende practicar una enseñanza científica, globalizadora y total, hemos obviado la posibilidad de que todo este planteamiento cooperativo no sea a título tutorial sino a nivel de un colectivo más o menos amplio; indudablemente, la mecánica será la misma solo que ampliada al grupo-nivel, al grupo-ciclo u (¡ojalá!) al grupo-colegio lo cual lejos de complicar la cosa lo que provocará será una extraordinaria infraestructura escolar que nos permitirá un más desahogado tratamiento de nuestro plan educativo. (¡Ah!, se nos olvidaba: si la enseñanza fuera real y totalmente gratuita, algunas de estas labores no serían necesarias, pero eso, hoy por hoy, es todavía ciencia-ficción).

5. EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLARES

Nosotros/as abogamos porque la organización espacio-temporal rompa la norma de las mesas alineadas, frente a la mesa del profesor/a, con el encerado al fondo y con unos horarios rígidos repartidos en una cuadrícula horas/área, prácticamente inamovibles. A pesar del tópico de esta expresión estamos

convencidos de que tal situación continúa siendo mayoritaria y, por ello, cuando hablamos del papel del profesor/a queremos que no sean el personaje que, desde un punto central de la clase, frente a los alumnos y alumnas, domina y controla a todos y cada uno de ellos/as, quienes, a su vez, trabajan las mismas materias, al mismo tiempo y necesitados, supuestamente, de idénticos recursos materiales. En el alumno/a quedan mucho más reflejadas estas imágenes que todos sus temas de trabajo.

Reflexionemos un poco sobre el espacio y el tiempo como dos conceptos que marcan y enmarcan nuestra existencia.

Todo hecho (montar en autobús por ejemplo, hacer un dibujo..) se dan en un espacio y un tiempo concretos y tiene necesariamente estas dos coordenadas de referencia. Desde el punto de vista espacial el realizar un dibujo está relacionado y conectado directamente con las condiciones materiales que le rodean y la organización de las mismas: tipo de mesa en la que hacemos el dibujo; útiles que usamos, bien sean ceras, pinceles, acuarela...; lugar donde se halla ubicada la mesa; personas que me rodean, etc.

Ese posible dibujo no será el mismo si todas esas condiciones espaciales materiales son unas u otras (puesto que son sometibles a variación), si están organizadas de una u otra forma. Estas formas determinarán el hecho en sí y su resultado final.

Desde el punto de vista del tiempo para que ese hipotético dibujo se vea cumplido es imposible que se realice en la inmovilidad; muy al contrario, se formará en un movimiento temporal permanente en las circunstancias espaciales referidas más arriba. "Cuando un punto se hace movimiento y línea, ello requiere tiempo" -decía Paul Klee.

Pero ese espacio y ese tiempo concretos del presente que enmarcan el hecho mencionado, al igual que se condicionan la velocidad del viento y la energía que genera el pájaro en su vuelo, también tienen un espesor mucho más amplio en el presente y en la historia que los condiciona y, por tanto, posibilita que se cumpla el objetivo de formas muy diferentes. Es decir, por hablar del espacio: no es solo la organización material de la clase que me permite hacer ese dibujo, es también la organización espacial y física del centro que posibilita el que mi clase tenga esas condiciones y no otras, es también la evolución organizativa espacial que año tras

año o generación tras generación ha posibilitado el que me encuentre en esas condiciones determinadas para realizar el dibujo.

En este sentido podemos decir que todo hecho es hijo de unas circunstancias y un tiempo presente e histórico. Pero también y en relación dialéctica con ello, todo hecho es fruto de la manipulación -en el buen sentido de la palabra- que yo hago con mi inteligencia del espacio y el tiempo concretos en que estoy inmerso cuando la voy a realizar. Aquí, en este último aspecto es donde se ejercitan las capacidades creadoras, imaginativas, fantásticas y científicas del hombre.

A partir de este breve esquema orientador para nuestro trabajo escolar, podemos expresar que la organización del espacio y del tiempo escolar en el centro y en el aula han de estar en función de las características de los niños y niñas. No es lo mismo el tiempo para un niño/a bien dotado intelectualmente que para otro/a que no lo está. No es el mismo espacio y medios los que se necesitan para realizar una lectura, que para realizar una actividad manipulativa: y así podríamos seguir analizando minuciosamente niño a niño o tarea a tarea escolar y observar cómo continuamente las necesidades de espacio y tiempo están variando para que se cumpla el trabajo que se desea realizar.

Sintetizando y refiriéndonos a EL TIEMPO escolar vemos que es necesario caminar hacia unos horarios que se adapten a los ritmos vitales de los alumnos/as para no quebrar el ritmo de trabajo cuando éste se ha cogido y el chico/a se encuentra inmerso en la tarea. Nos inclinamos por una división en tiempos largos con espacios para "trabajo libre" en el que los alumnos/as puedan elegir de su "Plan de Trabajo" aquella actividad que más les apetece o que llevan más atrasada. De todas formas el tiempo escolar no se agota en las tareas realizadas en el centro-aula pues si la actividad lo requiere implica también horas complementarias, en casa o en otro lugar; horas de trabajo que nunca serían deberes.

En cuanto a EL ESPACIO, abogamos por una clase con diversos espacios diferenciados destinados a otras tantas actividades; por una clase viva, con plantas, terrarios para observación de animales, etc.; por una clase que permita el trabajo del gran grupo y trabajos en pequeños grupos que realicen trabajos diferentes; por una clase, en fin, que permita la movilidad y la actividad, que se asemeje más a un taller que a un museo de figuras de cera. Y al igual que con el tiempo, el espacio escolar no tiene sus límites en el centro- aula, pues si la actividad lo requiere se amplía hasta donde sea posible.

6. EL MATERIAL DE LA CLASE

Para alcanzar los objetivos propuestos es necesario que las aulas estén dotadas de unos materiales diversos y atrayentes, - bien organizados y situados en diferentes espacios.

Para la organización de estos materiales tal como demuestra la experiencia anterior, no hacen falta espacios de grandes medidas y se trata de rentabilizar al máximo las condiciones de las que disponemos en las aulas de los Centros, posibilitando el reparto del material por "rincones" (las clases así organizadas tienen más de cuatro esquinas...) en los que se realizasen las actividades correspondientes.

La dotación que proponemos como necesaria se complementa con los recursos propios del Centro, así como los materiales de Nivel y Ciclo.

Su adquisición es posible, por una parte, a través de la cooperativa de clase y/o nivel, y en muchos casos depende del ingenio de los miembros de la clase.

Así, por ejemplo, materiales fijos de clase como tijeras, pegamento, cartulinas, etc. han de ser facilitados por el colegio pues la compra de material fungible con dinero cooperativo no debe llevarse a cabo más que como sistema subsidiario. Sin embargo, los rincones de la clase empezarán a llenarse con un terrario, con un herbario, con periódicos y revistas adquiridos diariamente, con trabajos encarpetados monográficamente, con fichas... y todo esto es material de trabajo que van adquiriendo y construyendo los propios alumnos/as y, aunque acumulable de unos cursos para otros, la viveza de su elaboración continua será una de las cosas que den sentido y calidad al propio proceso de enseñanza. En cuanto a libros ya se habla en otro capítulo de este trabajo. Una aproximación a esta diversidad de materiales con que debe contar la clase englobando las diferentes áreas y niveles, el material que consideramos como imprescindible es:

- Biblioteca de consulta.
- Biblioteca de lectura.
- Ficheros:
 - de documentación escrita.

- mapas y fotos.
- noticias y artículos.
- monografías.
- fichas en sentido estricto: vocabulario ortográfico, problemas, imágenes y fotografías.

- Rincón de hemeroteca.

- Fachada de exposición.

- Ventanas o estantes con plantas y germinadores.

- Acuario y terrario.

- Armario de documentos vivos, fósiles colección de monedas, insectos y minerales.

- Material de impresión y reproducción, imprentilla, gelatinas.

- Material de dibujo y matemático; reglas, regletas.

- Material de desecho: es decir todo tipo de material que, convenientemente guardado puede resultar útil para los talleres de construcciones, desguaces, dramatización.

- Folios, cartulinas, pinturas de diferentes tipos.

Todo este material estará disponible en cualquier momento y su control y administración dependerá de los alumnos/as, y su máximo aprovechamiento, así como su incremento dependerá, en buena medida del trabajo en equipo del profesorado y de los agrupamientos flexibles del alumnado.

7. LOS TALLERES

Dependiendo del nivel, edad, actividad, etc. podemos hablar de dos tipos diferenciados de talleres: los internos de la clase, relacionados con los rincones y materiales ya expresados, y los talleres-aula, es decir, el aula laboratorio o aula-taller específica de actividades, áreas o experiencias concretas. En cualquiera

de ambos casos el taller es una concepción educativa, no solo un espacio físico, ni una serie de técnicas concretas. Ya hemos visto, en la experiencia de las páginas anteriores, cómo la vida de la clase puede girar en torno a los talleres que en ella se monten. Dedicamos ahora estas próximas páginas a la reflexión y argumentación teórica de los talleres como una de las expresiones más válidas en la organización y dinamización de la clase. El taller es, o pretendemos que sea, un modo de unir el trabajo intelectual y el manual, considerando a éste con la misma categoría que al primero. Los talleres son "motor de globalización" y de animación porque son interesantes por sí mismos (teatro, periódico, correspondencia, cestería, etc.)

La importancia del taller en la escuela viene justificada por fundamentos de tipo:

- a) Psicológico. Necesidad de manipulación del niño/a; es un instrumento de comunicación, satisface la necesidad del niño/a de expresión en todos los aspectos posibles.
- b) Pedagógico. Tiene una función globalizadora, fomenta la creatividad, imaginación y sentido estético; es una forma de poner en práctica una escuela activa; fomenta el sentido de responsabilidad, cooperación y solidaridad, organización del trabajo, etc.; desarrolla el espíritu crítico y de investigación; es un instrumento de inserción de la realidad en la escuela para facilitar su exploración y viceversa.
- c) Sociológico. Una característica fundamental de nuestra sociedad es la especialización, ella hace que los seres humanos no desarrollen multitud de capacidades de las cuales son portadores. Al perderse esas facetas de su personalidad, es la sociedad la que pierde infinitas posibilidades de perfeccionamiento.

El taller no intenta hacer especialistas para una sociedad determinada, sino que persigue un desarrollo integral de todos los aspectos de la personalidad.

- d) Ideológico. Es un intento de unir el trabajo manual con el intelectual en un proyecto común. Por otra parte el taller conlleva, por parte del niño/a, una concepción de "escuela" distinta a la tradicional, lo que le permite asumir una postura distinta ante la vida.

La organización por talleres nos ayudará en nuestro propósito de cambio. A la hora de su implantación en la clase, tendremos en cuenta aquellos que funcionarán de manera permanente, por ser necesarios al alumno/a como puntos de referencia constantes; y los que funcionarán de manera temporal en virtud de las necesidades puntuales. Ejemplo del primer tipo sería el taller de prensa; ejemplo del segundo sería el taller de cestería.

BREVES APUNTES DE LOS TALLERES EN LOS DISTINTOS CICLOS.

Evidentemente, hay talleres que pueden iniciarse muy temprano y continuarse a lo largo de la vida escolar. Así, el taller de teatro de Secundaria tiene su origen en el juego simbólico de la infancia; el de metodología, en la observación diaria del tiempo. Lo mismo podemos decir del resto de los talleres, su inicio puede ser más o menos temprano, pero la complejidad y las connotaciones son diferentes según la edad y las necesidades.

En los primeros niveles, es necesario contar con los talleres en los que intervenga el juego simbólico, tan importante a estas edades no sólo como proyección de situaciones personales o sociales, sino como vehículo de comunicación, expresión y aprendizaje. Así mismo y completando estos talleres pueden y deben existir otros donde se realicen materiales para el citado juego simbólico, (caretas, tabulación de productos de supermercado, diferentes decoraciones de los mismos, hacer vestidos para las muñecas, pelucas, gorros... etc.), de expresión, de motricidad... etc.

Más tarde se han de potenciar los talleres de observación y experimentación, aunque sin olvidar los de expresión. Hay que fomentar también la crianza de animales y cultivos, ya iniciada anteriormente... etc.

A modo de ejemplo, veremos las posibilidades de trabajo en algunos de ellos.

TALLER DE TEATRO.

Este taller tiene múltiples implicaciones con otros como son el de música, expresión corporal, lenguaje, etc. La dramatización es un medio para reflexionar

sobre el lenguaje oral: entonación, dicción, debate posterior a la obra; supone también un trabajo sobre el lenguaje escrito: construcción de diálogos, utilización de signos de puntuación, fomenta la creatividad cuando es inventado por los propios alumnos/as, ayuda a conocer abras de autores y en consecuencia a reflexionar sobre las diferentes formas de entender la vida a lo largo de los siglos; como terapia puede mostrar y hacer surgir los estados emocionales a la vez que se elaboran soluciones, en la medida que se hacen conscientes y se razonan; oportunidad para reflexionar sobre las conductas diarias viciadas, agresivas, prohibidas.

TALLER DE PRENSA.

Principios que justifican la introducción de este taller en la escuela:

- Es un medio de expresión y comunicación
- Es un medio de apertura a la vida
- Favorece el derecho a la información
- Ayuda a crear una dinámica de intercomunicación en el grupo-clase
- Es un excelente auxiliar pedagógico
- Permite al alumno/a analizar la enorme influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de las sociedades, desarrollando un espíritu crítico.
- Contribuye a analizar la publicidad y la imagen.
- Permite seguir el curso actual de la historia.

Al opinar los alumnos/as sobre los distintos temas que aparecen en los periódicos, están participando de alguna manera en la actividad social, política y económica de la sociedad en que viven.

TALLER DE METEOROLOGIA.

Los objetivos inherentes a este taller serían: Observación de las variaciones climáticas (temperatura, dirección del viento, velocidad del mismo, precipitaciones y clases, humedad ambiental, etc.); conocimiento del clima propio de la localidad, contrastarlo con el de la provincia o país; llevar el control diagramático de las mediciones realizadas diariamente. Otros objetivos serían: aprendizaje de la orientación por medio de la colocación de la veleta y de la determinación de la velocidad del viento; por extensión, observación de la naturaleza en sus manifestaciones dependientes del clima; observar la transformación del medio por el concepto de macroclima y microclima; realización de gráficas, cálculo de

volúmenes (pluviómetro) y realización de diferentes medidas.

TALLER DE MATEMATICAS

Cada alumno/a o grupo de alumnos/as, a partir de la Investigación del Medio, investiga en este taller los aspectos matemáticos del plan de trabajo que se haya marcado. Lo mismo sucede con los problemas de la vida diaria, cada uno trae sus problemas para resolver y el grupo del taller puede coger alguno de estos problemas para trabajar sobre ellos, en común o individualmente a partir de los "Cuadernos" y los ficheros. En estos existen fichas autocorrectivas para el trabajo individualizado. Tanto las fichas como el "Cuaderno" son producto de la sistematización que el maestro/a lleva a cabo constantemente y que recopila de forma ordenada e inteligible para el alumno/a.

Se promoverá con los niños y niñas que estén realizando el mismo "Cuaderno" un diálogo y discusión sobre los objetivos y actividades que se realizan, como medio de aclarar dudas en grupo y también como medio de comunicación, intercambio y valoración de experiencias.

TALLER DE IMAGEN

TALLER DE FOTOGRAFIA,

TALLER DE PLANTAS,

TALLER DE INVENTOS CON "DESECHO",

TALLER DE QUIMICA,

TALLER DE MAQUINAS...

Todos ellos contribuyen a crear un clima entre el alumnado que trasciende mucho más allá de la rigidez del área o asignatura y plantean un currículum nuevo, creando nuevas expectativas para la clase, tanto para el profesorado como para los alumnos y alumnas.

EL PAPEL DEL PROFESORADO

"El docente es un burócrata desde el momento en que la administración del establecimiento en donde trabaja; fija su empleo del tiempo y sus actividades; en que las metas a seguir y los objetivos a lograr quedan señalados por el programa; en que se le asignan un cierto número de niños que constituyen la materia prima sobre la que deben trabajar.

Pero la burocracia del docente llega mucho más lejos. El educador es el profesional que debe programar a priori las actividades de seres humanos, sin tener en cuenta sus intereses, preocupaciones y necesidades reales y concretas. Algo parecido sucede en los cuarteles y en las cárceles".

Esta cita de Francisco Gutiérrez en "Pedagogía de la Comunicación" es lo suficientemente alarmante como para pensarse seriamente cuál debe ser el papel del profesorado en la escuela. A lo largo de las páginas anteriores hemos planteado una organización y un sistema de la clase que por su propia naturaleza requiere examinar la figura del profesorado desde otra perspectiva a la que nos tiene acostumbrados nuestra escuela tradicional. Pero es más, es que su papel se ha mantenido con los mismos esquemas desde los tiempos de Grecia hasta los monjes medievales y de ahí, con la única intromisión de la escritura impresa en libros, hasta nuestros días. Imparte sus clases explicando toda la ciencia necesaria para ser simple reproductor/a de los esquemas sociales al uso. Sin embargo hoy día este mismo profesorado acostumbrado a seguir las sabidurías del libro puede levantarse una mañana y encontrarse con que "su" editorial, la que él lleva explicando docenas de meses ha cambiado de imagen y él ya no sabe todo lo del libro y el libro le da nuevas propuestas de trabajo, y los alumnos/as demandan otra cosa que la explicación de una lección... Y es aquí donde puede preguntarse cuál es el papel, hoy, del profesorado, que ya no puede ser una acumulación de contenidos porque los libros poseen muchos más, sino un investigador, un científico que cada día se ha de plantear nuevas preguntas y buscar e intuir nuevas respuestas según va avanzando el trabajo en su aula.

El papel del educador/a, que es también miembro del grupo, es el de crear un ambiente de actividad que favorezca la educación en la clase: crear un clima propicio para la comunicación entre los alumnos/as, con otras personas, la utilización de documentos, la adquisición de conocimientos a través de la discusión... La actitud del maestro/a, siempre como miembro del grupo, debe ser abierta, sugerente y atenta a cuantas ideas salgan en clase o fuera de ella". Y es que el papel del profesorado, queramos o no, no puede mantenerse estático, tiene que avanzar con las nuevas necesidades que demanda el alumnado de hoy. Y decimos

alumnado y no escuela porque ésta, ya lo sabemos, se ancla miméticamente en el tiempo reproduciendo valores y estadios culturales de generaciones atrás sin acoplar su oferta a las necesidades del momento. Somos los y las profesionales de la enseñanza quienes tenemos que bucear día a día, en contacto con nuestros alumnos/as, quienes tenemos que descubrir cuál es nuestra función, nuestro nuevo papel, sin perder de vista nuestro objetivo de una escuela popular.

En el sentir general, al maestro/a se le asigna un papel tan multidimensional que lo hace difuso; sin embargo en nuestro análisis no debemos olvidar que no es tanto la labor del profesor/a como la idea misma del concepto escuela, la que necesita una revisión y una puesta al día tanto en la práctica como en la demanda social. Porque cuando una clase dispone de materiales, cuando el libro es un instrumento más y no un fin en sí mismo, cuando el diálogo es la forma de explicación y la investigación del alumnado es la norma de la clase, el papel del profesorado está bastante claro y no puede quedar en el estaticismo tradicional, sino que tiene que pasar a ser animador, a ser un perfecto hilo conductor de la comunicación, la cual, en palabras de Mc Luhan no depende tanto del contenido comunicado como de la clase de medios, de las estructuras que generan el proceso comunicativo. Con una escuela que parte de estos presupuestos, el maestro/a no puede ser otra cosa que un animador/a, un consejero/a técnico/a: la clase debe convertirse en un marco dotado de instrumentos que permita el desarrollo y realización de las actividades que el proceso de estudio requiera. Nosotros/as, los maestros y maestras, debemos contribuir a montar y organizar ese marco y animar constantemente las actividades que surjan de los alumnos y alumnas o que nosotros y nosotras mismos provoquemos.

Todo esto nos lleva a que en los medios renovadores de la escuela nos encontramos, frecuentemente, con expresiones del tipo: "El maestro/a debe ser uno/a más en el aula..."; sin embargo esta afirmación, debe aquilatarse en una doble dirección:

- Cada enseñante debe ser uno más en el aula en el sentido, como ya decíamos, de que no debe actuar como jefe indiscutible, infalible, y poseedor de todos los saberes.

En esta línea apoyaríamos lo expresado en páginas anteriores: consejero, animador, canalizador de intereses...

- Pero además, el maestro/a ha de tener una idea clara de hacia donde se orienta y

qué fin tiene la actividad diaria de la clase, como grupo, y de cada uno de sus miembros. Y es aquí donde no somos simples organizadores y tenemos que definirnos, tenemos que tomar postura y optar por un tipo determinado de escuela, por unos objetivos propios que no podemos definir como transmisores y orientadores de cultura y formación. Nuestra labor, forzosamente, por activa o por pasiva, implicará un modelo de sociedad. Nuestra asepsia únicamente vendrá representada por el respeto a la libre expresión y autonomía del alumnado, pero nuestros objetivos (en nuestro caso de escuela investigadora, cooperativa, popular...) deben estar claros.

Y decimos esto porque en ocasiones la propuesta de los chicos y chicas, sus intereses, son excesivamente múltiples, dispersos e inalcanzables... o, por el contrario, se nos muestran como poco activos, no imaginativos, masificados y carentes de estímulos que aporten dinámica a la clase. En esos momentos es cuando el maestro no puede ser uno más, sino que, en el marco de la Doble Motivación, debe orientar, potenciar y proponer aquellas actividades que, aunque no respondan de manera inmediata a los intereses explicitados por los chicos/as, sí que encuentran su sentido en el marco general de nuestros objetivos educativos, ya sea a corto, medio o largo plazo, entendiendo, además, ese "nuestro" no como perteneciente al Maestro, sino al sujeto social colectivo.

No sabemos si de todo lo dicho anteriormente se puede desprender la idea de que el profesor/a no tiene una tarea clara que realizar en una escuela de este tipo.

No lo creemos, pero no obstante vamos a dar aquí algunas características de las que consideramos nosotros y nosotras deben estar dotados el profesorado en una escuela del estilo que estamos definiendo.

a) una actitud abierta a las manifestaciones y actividades de los chicos y chicas, que le permita sintonizar con sus intereses, las necesidades que experimentan y a explicarse el por qué de sus conductas. Nosotros/as también debemos aplicar el principio de analizar la realidad que nos rodea, y de ella los alumnos y alumnas son el elemento más importante. Una interpretación adecuada, previo conocimiento de sus condiciones de vida es el primer paso para entender el resto, intentando actuar positivamente para transformarlas.

b) creación de un ambiente rico. No se puede hablar de características psicológicas del alumnado en general. El medio social y cultural en que cada ser humano se

desarrolla de origen a diferencias personales y de grupo. En la sociedad de hoy en general y en los barrios y zonas en que trabajamos (suburbios periféricos de grandes ciudades, en particular las incidencias del medio, y los requerimientos del mismo suelen ser muy pobres, alienantes y estimuladores del consumo pasivo. Suelen ser medios en los que se han perdido las raíces. Un objetivo fundamental de enseñante sería intentar ofrecer otros estímulos culturales y de acción. Somos conscientes de que esto es una labor que sobrepasa su ámbito y capacidades, pero en espera de mejores condiciones sociales creemos que se deben ir haciendo propuestas en este sentido, al mismo tiempo que se construye lo que hoy sea posible.

En este camino, el estudio de la historia reciente que ha dado como resultado la constitución y el estado actual de esos barrios es un primer paso hacia una transformación posterior.

No queremos dejar pasar la ocasión, porque es algo largamente sentido, que tenemos que decir que mientras las propuestas de apoyos educativos a la escuela no sobrepasen el nivel de "Visitar", o "dar a conocer", etc, para llegar a actuar, intervenir, tener relación, etc, quedarán en un escudo consumismo sin que esto modifique la relación de los ciudadanos con su medio.

Un ejemplo:

En un programa de apoyo a la escuela se muestran los distintos árboles de una ciudad. Se saca a los niños y niñas de su barrio y se los lleva a otros a estudiar las distintas especies.

En ese mismo barrio se está construyendo un parque, sembrando árboles y al mismo tiempo otras plantas. Muchos de ellos se han secado por la acción de los niños/as...

Si los chicos y chicas hubiesen participado en el hecho de sembrarlos, regalarlos, etc, estamos seguros que la conservación del parque sería mucho menos costosa y la relación de los niños/as con las plantas se modificaría.

Mientras no cambie esta disposición y haya una mayor apertura a la participación, rompiendo esas vallas que delimitan los colegios, con una actuación organizada sobre el territorio la modificación de conductas hacia el entorno se dará solo sobre el papel.

c) **consejero/a técnico/a.** En un proceso de investigación los alumnos/as aplican recursos y destrezas aprendidas, viéndose a veces con dificultades para superar un estado. Respetando su proceso de adquisición de habilidades y la necesidad de cometer errores que todo ser humano tiene para poder progresar, podemos ayudar con nuestros consejos a superar una situación de estancamiento o "fracaso".

d) **fomentador/a de situaciones de comunicación.** Un trabajo en equipo e intercambio cooperativo enriquece a todos y todas. El descubrimiento de una técnica por uno de los componentes de una clase, puede permitir a los demás su adquisición, el planteamiento de una situación problemática para otro puede ayudar a que los demás cooperen en su solución.

La organización espacial y temporal de la clase facilitará o dificultará estas posibilidades de comunicación. En la estructuración de la misma debemos hacer posibles las condiciones para este intercambio.

e) **animador/a de procesos.** Nuestra influencia en la clase es muy acusada lo queramos o no. Propuestas ricas, dinámicas, que fomenten nuevas vías de actuación contribuirán a la dinamización de las actividades de la clase.

Fomentar la asunción de responsabilidades organizativas en los alumnos/as, de tal manera que las posibilidades de trabajo se multipliquen sin que se requiera la presencia del adulto de un modo constante.

f) **coordinación y coperación con otros/as profesores/as.** Como prácticos de la educación y al mismo tiempo investigadores/as sobre la escuela no podemos dejar de citar aquí uno de los aspectos con que se enfrenta un enseñante que quiere cambiar de una escuela tradicional, basada en la transmisión de conocimientos ya estructurados y generalmente recogidos en un libro de texto o en un programa, a otra en la que la investigación y los temas vienen dados por los interrogarse que plantea la realidad.

Es bastante frecuente que enseñantes con unas ilusiones enormes por cambiar hagan ensayos que, al provocar necesariamente cambios no previstos y unos resultados no fácilmente comprobables de inmediato, se vean asaltados por el temor y la inseguridad.

Aquellos y aquellas que no encuentren la seguridad de otros que en condiciones semejantes estén realizando las mismas experiencias o que no sean personalidades seguras de sí mismas y dispuestas a afrontar las dificultades de toda innovación, abandonarán estos intentos y volverán a la relativa seguridad de los libros de textos y los ejercicios predeterminados y planificados tanto en el proceso como en los resultados.

Cambiar un método de trabajo no es una cuestión exclusivamente verbal, exige otra disposición de la clase, materiales, romper el marco del aula y sobre todo un trabajo en equipo. Por todo ello es normal que en las circunstancias actuales sean pocos los maestros y maestras que se decidan por cambiar.

¿Queremos con ello justificar una posición inmóvilista y acomodaticia?, desde luego que no. En un proceso de cambio el primer y más importante de los factores es una disposición del enseñante que, abierto a las innovaciones, vaya poniendo en práctica y construyendo una nueva forma de aprender; pero seríamos unos idealistas, en el sentido filosófico del término, si no reflexionáramos sobre las condiciones generales que harán posible esta transformación de la escuela.

Hoy en día es casi imposible conocer el trabajo que, dentro de una misma zona geográfica, están realizando en distintos centros.

Creemos que es fundamental facilitar el que profesores y profesoras de un centro puedan conocer sobre el terreno las experiencias que se están llevando a cabo en otro.

Por otra parte la elaboración de materiales y datos basados en unas mismas condiciones geográficas, sociales y culturales, para una determinada población, multiplican sus posibilidades de aplicación al mismo tiempo que ahorran tiempo y esfuerzos. Es fundamental en esa labor asegurar que los profesores/as que quieran experimentar no se encuentren perdidos y se agarren al libro de texto como el naufragio a una tabla.

Todo ello nos lleva a que el papel del profesorado no ha de quedarse en la clase exclusivamente, sino que ha de participar de los movimientos profesionales y sociales que faciliten su labor intercambiando opiniones, trabajos y buscando vías de solución que planteen nuevas alternativas a la función de la escuela. La clase no acaba en sus paredes: no acaba para los alumnos/as en su experimentación de

aprendizaje y no acaba para el profesional de la enseñanza en su función social y su labor investigativa y transformadora de la educación.

DE LOS INTERESES Y NECESIDADES DEL ALUMNADO

El aprendizaje vital o natural

Cuando los niños y niñas llegan a la escuela ya saben muchas cosas. Saben andar, saben hablar, conocen muchas cosas, tienen un notable grado de autonomía, etc. Según la mayoría de psicólogos han realizado ya las más importante conquistas de su existencia. ¿Qué sabemos sobre el aprendizaje vital?

Conocemos varias cosas. Que éste se produce cuando la necesidad es sentida y actuante, que se produce por tanteo experimental, que necesita un "medio idóneo" para desarrollarse y que, además del medio "idóneo", el "apoyo", "estímulo" y "ayuda" que se preste al proceso es un factor clave. Sabemos algo más, que existen períodos de emergencia y maduración, que estos períodos, a diferencia de lo sostenido por Piaget, no son sólo antropológicos sino dialécticos; es decir dependen de factores evolutivo-antropológicos pero también de factores tales como el medio social y familiar, la pertenencia de clase, la historia personal, etc.

También que la experimentación, la vivencia concreta comprende y acompaña a la generalización y toma de conclusiones, etc.

Y finalmente que, en la base de todo está el deseo de auto-realización y desarrollo del ser humano, especialmente plástico, vivo y activo en la infancia, y que impulsa constantemente al hombre a ver, vivir, conocer, experimentar, desarrollar y dominar la realidad.

El aprendizaje escolar es otra cosa, tiene otra lógica, otra planificación, y otro proceso. Obedece a otras razones, e implica otras exigencias.

La escuela, en general, viene vertebrada por las exigencias de sus programas. El aprendizaje escolar es un aprendizaje programado por cursos, materias, horarios, etc. El alumno/a debe acostumbrarse a trabajar y estudiar por "su carrera", "su futuro", las "notas", la "estima" de sus padres y madres, la "estima" de la propia escuela. Motivaciones de este tipo deben ser lo suficientemente eficaces como para movilizar el esfuerzo continuado y sostenido que la escuela exige. Debe ser capaz de adecuar su ritmo al ritmo de la escuela; Debe elaborar adecuados hábitos de trabajo y estudio; Debe saber dosificar y distribuir su tiempo. Debe saber distinguir lo "importante" de lo accesorio, etc. etc. En definitiva el aprendizaje escolar tiene un conjunto de exigencias, unas específicamente escolares,

otras muy parecidas a las que nos demandan el trabajo y la vida de adultos, tal como describíamos en capítulos anteriores.

Este tipo de aprendizaje se empieza a exigir muy pronto. Y si los niños y niñas mayores pueden llegar a adaptarse a estas exigencias, los más pequeños y pequeñas, no están ni dinámicamente ni psicológicamente preparados para este tipo de aprendizaje. Es contra natura. Y muchos niños y niñas fracasan.

Nuestra experiencia -y la de otros muchos compañeros/as- nos muestra, que la lectura, la escritura y el cálculo pueden inscribirse con éxito y ventura entre las numerosas actividades de creación y descubrimiento que realiza un niño/a pequeño/a con tal que no se escolarice su aprendizaje.

Por ello, DESESCOLARIZAR LA EDUCACION DE LOS PRIMEROS AÑOS, es una propuesta básica para nosotros y nosotras. ¿Qué quiere decir? No significa obviamente abolir la escuela; sino abolir los métodos escolares y lo que comportan. Significa extender el aprendizaje vital al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

Naturaleza y evolución de los intereses infantiles.

¡Partir de los intereses infantiles! Parece que con decir esto, lo hemos dicho todo. En realidad estamos empezando. Tratemos de especificar los puntos claves actuales sobre esta temática, pues sus consecuencias educativas son extraordinariamente importantes para nosotros:

- 1) Todos los intereses concretos del niño/a están socialmente influidos. Es decir, no hay intereses que sean producto sólo del período evolutivo (espontáneos, naturales...) frente a otros socialmente inducidos. Sino que todos y cada uno son a la vez producto del proceso evolutivo, pero también del medio social, de la pertenencia de clase, de la historia personal y colectiva.
- 2) La autonomía, la autenticidad de los intereses infantiles no es un punto de partida sino la consecuencia de un proceso de conquista. Los intereses infantiles no son autónomos, "realistas" y auténticos "por sí" sino que evolucionan a una creciente o decreciente autonomía y autenticidad o a la inversa según el proceso de socialización.
- 3) Los caminos hacia la edad adulta no son los mismos. En un medio no homogéneo caracterizado por la existencia de clases no tiene sentido hablar de "desarrollo tipo",

"etapas tipo" a la forma de Piaget. La realidad del hijo/a del obrero/a es diferente y diferentes son sus valores, sus formas de pensar, sus aptitudes; los individuos se hacen a través de sus experiencias impregnándose de su ambiente de origen.

Las consecuencias educativas de esta visión de los intereses infantiles son varias. Implica ante todo, que rechazamos el mito de la bondad infantil y las experiencias pedagógicas que parten de esta creencia y sobrevaloran la importancia de la no intervención, la no influenciación, el dejar hacer como principio casi único y rector de su actuación. Suprimir el papel activo de la educación y la escuela no es una llave que va a permitir aflorar las fuerzas interiores más profundas del niño/a como si éstas fueran algo que está "ahí", con lo que viene el niño/a, a la espera de un "ábrete sésamo", para manifestarse. Suprimir el papel activo de la escuela significa dejar a niños y niñas a merced del resto de influencias sociales.

Ahora bien, con mucha más fuerza rechazamos todavía la intervención autoritaria o programada de la escuela. Esta intervención podrá garantizar su validez educativa, pero es sustitutoria.

Si queremos trabajar en base a los intereses más profundos y auténticos de la infancia, sólo ellos y ellas pueden revelárnoslos. Hemos de partir de sus propuestas y preferencias. Hemos de dejar libre al niño/a, darle la posibilidad siempre de concretar su trabajo en base a sus necesidades. El niño/a no es nunca lo que nos dicen los manuales de psicología evolutiva, nos unimos pues en esta propuesta a todos los pedagogos naturalistas.

Ahora bien esta premisa clave, no tiene en nosotros/as el credo naturalista como explicación. Para nosotros/as es suficiente con "devolver la palabra al niño". Lo importante es concretar cómo se aplica este principio en cada situación concreta.

1. El niño/a es el centro, toma la delantera y se trabaja en base a sus propuestas.

"Dejar hacer", ¡No estructurar! ¡No influenciar! Son sus lemas. En realidad este esquema de trabajo significa dejarlo en mano de las influencias dominantes. Creemos que por preguntar a un niño/a qué trabajo prefiere nos responderá libremente según sus intereses. En un buen número de casos obtendremos respuestas que obedecen a intereses con cierta influencia de los medios de comunicación, publicidad, modas, etc. Otras obtendremos respuestas superficiales que ni siquiera

corresponden a intereses realmente sentidos por el niño/a.

2. Niños y niñas y maestros y maestras programan e inician actividades juntos.

Este esquema, muy próximo al anterior, evita sus exageraciones. Se trabaja a partir de las propuestas de los niños/as pero se exige varias condiciones. Se exige, un medio idóneo preparado por la escuela. El maestro/a debe jugar un papel activo en la evolución de los intereses. Debe, pues, mantener con ellos y ellas un diálogo, una confrontación, un análisis permanente entre intereses y objetivos educativos. Todo lo que se trabaja ha partido del niño/a, pero no todo lo que parte del niño/a se trabaja. Ha de ser, además, educativamente válido.

3. Se sitúa al niño/a ante un abanico más o menos amplio de posibilidades para que realmente pueda escoger.

El niño/a estudia y discute los posibles temas de trabajo, las fuentes de información, los medios... Es decir concreta las posibles propuestas. Elige de estas posibilidades cuál le interesa.

Es una forma de trabajar que puede funcionar con los niños y niñas a partir del final de la Primaria. En la dialéctica entre objetivos educativos e intereses del niño/a se llega a un compromiso.

4. Se parte de una temática funcional, actual, educativamente válida.

Por ejemplo un ciclo sobre sexualidad. A partir de esta temática se estructura cooperativamente un conjunto de actividades.

Esta forma de trabajar es perfectamente válida con adolescentes. El alumno/a de esta edad está capacitado para formular sus intereses propios en el marco de una temática funcional.

5. Un sistema de aprendizaje programado.

Estamos al otro extremo de la línea. Ya no trabajamos en base a los intereses del niño/a sino de los objetivos educativos. A partir de este momento el problema se invierte, privan los objetivos educativos.

Todas las formas expuestas, excepto la 5^a, son formas diferentes de trabajar en base a los intereses del niño/a. Ahora bien son diferentes entre sí y no todas son apropiadas con todos los niños/as. Tal vez el esquema 2º sea el que mejor sintetice las preferencias de los niños/as con sus necesidades, pero no podemos aplicar miméticamente este esquema en todas las edades y circunstancias.

Con ello queremos significar que el niño/a, los jóvenes de la escuela obligatoria, aportan en su presencia escolar unos intereses y unas motivaciones determinadas que influirán significativamente en su desarrollo evolutivo y que la escuela no solamente ha de tenerlos en cuenta, sino que ha de trabajar a partir de ellos.

Cuando anteriormente hablábamos de intereses "realmente sentidos" los oponíamos a esas demandas "superficiales" motivadas por la influencia, los medios de comunicación y el peso ambiental a que está sometido el niño/a, en especial en determinados ambientes. Pues bien, es justamente la aparición de estos intereses adquiridos, superficiales, exógenos, los que suelen manifestarse más visiblemente en el niño/a; sin embargo hoy día la frontera entre intereses naturales e intereses adquiridos no solo es difusa, sino casi inexistente. Aquello que P. Lersch y otros psicólogos llamaban "vivencias pulsionales" para hacer un estudio exhaustivo de las tendencias humanas, analizando los diferentes tipos de intereses; hoy día, y desde el punto de vista pedagógico, se nos manifiesta frecuentemente como un "todo", como un conglomerado de pulsiones vitales que incluyen desde el deseo de autoestima hasta el de poder, pasando por las necesidades sentimentales o las de conquista de un bien social. El alumnado de hoy está sometido a tal cantidad de influencias sociales que todos sus intereses, todas sus tendencias poseen un alto componente ambiental. Hasta los impulsos más primarios (sed, hambre, sexo...) pueden manifestarse buscando una determinada respuesta influida socialmente por la publicidad, el conocimiento previo la presión ambiental, etc.

La escuela de hoy, los y las enseñantes de hoy, estamos más obligados que nunca a no hacer "tabla rasa" de los intereses y pulsiones del niño/a, sus emociones, sus deseos, si queremos que esta profesión cumpla con sus fines de educar y ser facilitadora del desarrollo socio-intelectual de los niños y niñas y adolescentes. Si sus intereses entran en la clase, la escuela estará viva.

EXPECTATIVAS Y CONDICIONANTES

PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA POPULAR.

La Escuela Popular no es un método puro, no podemos definir unidireccionalmente este tipo de escuela, no podemos encasillarla en tendencias metodológicas. La Escuela Popular se caracteriza por su capacidad de animación en el desarrollo de procesos inherentes a la vida escolar del niño/a y, en consecuencia, ha de contextualizar en cada momento, ha de adaptarse a las necesidades y problemática concreta de cada situación, teniendo en cuenta las condiciones naturales y sociales en que se da el fenómeno educativo.

En este contexto todo cuanto hasta aquí hemos dicho ha de entenderse como las bases de sustentación técnica e ideo-pedagógica sobre las que construimos nuestra práctica. En próximos textos analizaremos cómo llevar a cabo esa práctica en cada uno de los ciclos educativos, con sus características y peculiaridades específicas.

Pero antes no podemos olvidar que para llevar a cabo una propuesta de Escuela Popular se hace necesario detectar las condiciones sociales y educativas del momento actual. Condiciones que en muchos casos suponen un serio obstáculo para el logro real de igualdad de oportunidades educativas. Nuestro propósito es tratar de asumir en la medida de lo posible las dificultades con que nos encontramos, siendo objetivos, asimilándolas lo más correctamente posible, encontrando nuestros límites, los del medio,... y aprovechar con decisión las ocasiones de realizar lo que nos proponemos.

Veamos algunos de esos condicionantes, yendo de lo general a lo concreto.

DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIAL: LA EMPRESA Y EL ESTADO.

Según datos sociológicos estamos en una onda social de descalificación general o mayoritaria del puesto de trabajo, pues se da el hecho de que cuanto mayor es la complejidad tecnológica de un proceso productivo mayor es también la simplicidad de las tareas desempeñadas por el trabajador/a, lo cual implica necesariamente la sobrecualificación de una pequeña minoría de la fuerza de trabajo.

Hoy el empresariado mantiene una exigencia a la sociedad (apoyada por el Estado) de conseguir una amplia "formación polivalente y recurrente" para la población por necesidades de la industria, centrando la enseñanza en materias de aprendizaje. Esto equivale, desde la jerga educativa de la Administración y de muchos enseñantes a una "educación integral y permanente" y en esto tampoco nos engañan porque en su más alta expresión educación integral y permanente es también una reivindicación nuestra y de los grupos sociales progresistas.

Por ello, este tipo, hoy al uso, de organización del trabajo basado en la descalificación de la fuerza de trabajo tiene pocas exigencias que plantear a la escuela en el terreno de la educación y de la transmisión de conocimientos. A la burguesía empresarial siempre le resultará más barato formar a los trabajadores sobre el terreno y por ello piden a la escuela que:

- Provea a la inmensa mayoría de destrezas genéricas que abaraten los costos de entrenamiento sobre el terreno.
- Dé una formación especializada a la escasa minoría de puestos de trabajo altamente cualificados.
- Imbuya el amor hacia la economía de mercado.
- Forme buenos hábitos de conducta.

Todo esto imbricado dentro de ese currículum oculto que se orienta a la estructura del empleo y de las pautas de conducta social que la población activa del futuro cercano debe asimilar, según las funciones que tengan que desempeñar. Así las clases dirigentes desarrollarán altos grados de autonomía y decisión, las amplias capas medias grados aceptables de seriedad y responsabilidad y los menos favorecidos conductas de sumisión.

Hoy la escuela, como uno de los mecanismos de control social del capitalismo, somete a los niños/as y a los jóvenes a una experiencia dual que les prepara para integrarse en una sociedad también dual como expresábamos al comienzo del capítulo y en ella se reproduce el sistema de producción capitalista en el que el trabajador/a-alumno/a ha de rendir conforme a unos baremos establecidos para obtener unas notas-salario final de ejercicio.

Ante esta situación y desde una óptica estrictamente pedagógica cabe preguntarnos ¿cuál es el aprendizaje real, el más importante que los niños/as y jóvenes siguen haciendo en la escuela?. Sorprendentemente -y si no que cada uno mire a sus recuerdos- observamos que aquél, el aprendizaje, no depende tanto de los contenidos y técnicas que en la escuela se transmiten como de la experiencia material misma de la escolaridad. Y ésta es nuestra crítica de fondo a la escuela actual. Es decir, en la escuela lo que normalmente se aprende son los mecanismos de vida necesarios para la "buena marcha" del futuro ciudadano/a en el funcionamiento de la futura empresa productiva del sistema.

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA.

- Insuficientes inversiones económicas en educación.
- Reforzamiento de la red privada.
- Búsqueda del establecimiento de una estructura jerárquica en el profesorado, en detrimento de la cooperación.
- Insuficiencia material, metodológica y técnica en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Reformas superficiales tendentes a cambiar la imagen del Sistema Educativo sin afrontar las profundas transformaciones que éste necesita para que, teniendo en cuenta los cambios sociales de los últimos años se encamine a un modelo de escuela basado en la selección y en la no discriminación.
- Una Administración que no permite una participación real y en pie de igualdad a padres y madres y alumnos y alumnas junto con el profesorado en los centros de trabajo. Los alumnos/as, en concreto, apenas tienen cobertura legal para decidir lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender.
- Una Administración Educativa que no posibilita la conexión entre los distintos niveles educativos:

Muchas de las actividades que se hacen en la escuela obligatoria vienen condicionadas por lo que tienen que aprender en el nivel superior. Creemos que esto

es un error, pues cada edad tiene sentido en sí misma y solamente cuando se viven las distintas etapas de modo pleno se puede desarrollar la siguiente con éxito.

Por ello sería necesario una estrecha coordinación entre los enseñantes de los distintos niveles educativos, pero no en el sentido exclusivo de que los de abajo preparen para los de arriba, sino en un sentido múltiple, que permite revisar el trabajo a todos los niveles.

La conexión con la universidad. Parece que se asigna el papel exclusivo de investigador a esta institución. Pensamos que efectivamente ciertos niveles de investigación sólo pueden darse en las condiciones que ofrece, o debería ofrecer la Universidad, pero esto no quiere decir que los que enseñan deban limitarse a poner en práctica las conclusiones a que los teóricos hayan llegado.

Podríamos seguir desmenuzando y aumentando esta lista de críticas a una Administración que opina en sus discursos que está por "un modelo de escuela democrática, pluralista e igualitaria y presidida por un ideal de progreso", pero desde una óptica burguesa y liberal que no es la nuestra.

CONDICIONANTES AMBIENTALES: EN TORNO AL CENTRO DE TRABAJO.

a) Los padres y madres

Los padres y madres según su extracción (nivel económico, cultural, etc.) son la expresión viva de un estrato o de una determinada clase social y como tal se pronunciarán acerca de la escuela. Sus pensamientos vienen muy condicionados por el sistema de valores culturales en que viven, disfrutan o sufren.

Vivimos en un sistema en el que el mundo del trabajo está organizado jerárquicamente y "valores" como obediencia, competitividad, promoción individual, propiedad privada, el poseer cosas, etc. le sustentan. Todos estos pseudovalores están tan introyectados en sus formas de conducta (inclusive en las clases populares en donde trabajamos) que de algún modo, directa o indirectamente, nos los exigen a los maestros/as cuando nos ponemos al frente de sus hijos e hijas en las clases.

El fondo de la cuestión, no entendido en muchas ocasiones, es que la escuela no es una empresa en la que trabaja el niño/a y donde el profesorado es el patrón, sino que la escuela es un lugar de encuentro entre personas que se educan a través de los trabajos que realizan. Y cuando nosotros/as proponemos como alternativa, a través de nuestros proyecto, la libre expresión, la ayuda mutua, la cooperación, el desarrollo personal, el compartir, etc., empieza la desconfianza en el resultado final del curso y el conflicto consiguiente.

Pongamos un ejemplo:

Los padres y madres están generalmente persuadidos de que es más educativo utilizar un juguete construido o ensamblar las piezas de un "Kit", que dejar utilizar libremente los materiales. Eso les parece menos sucio o peligroso y, sobre todo, más conforme a nuestros hábitos de consumo. Sin embargo, para nosotros y nosotras no es el producto terminado de una forma perfeccionista lo que importa, sino sobre todo la confrontación con los materiales, el proceso que va de un proyecto vago a una realización sin duda menos perfecta técnicamente, pero, por otra parte, más formativa.

De todas formas consideramos a los padres y madres como un elemento necesario en la comunidad educativa y constatamos la necesidad que hay de posibilitar contactos, explicándoles, siempre que sea posible, cómo hacemos las cosas y por qué las hacemos así. Además pueden y deben ayudarnos en muchas cosas: organizar visitas, conseguir libros, conferencias...

b) La falta de estímulos culturales en los barrios, localidades y pueblos.

Es un hecho que por regla general en los barrios y en las localidades (y mas si éstas son pueblos) faltan actividades y estímulos culturales cotidianos ambientales que estén incorporados en la vida de la comunidad.

Así por ejemplo se echan de menos bibliotecas, clubs de tiempo libre, actividades ecologistas, hemerotecas, etc. Y lo peor el que el montaje de estas actividades, responsabilidad del "mundo" adulto, no es demandado y cuando se presenta como posibilidad realizable cuesta muchas energías el lanzamiento y mantenimiento de las mismas por la ausencia de curiosidad e interés que la sociedad presenta en estos temas. Se nota en ello el peso en contra, es decir, la resistencia que opone la cultura anual dominante.

Pensamos que son obvias las incidencias que todo ésto puede tener en los niños/as y no nos extendemos más en este condicionante.

c) Los programas de ciclos y cursos escolares.

Si queremos trabajar según nuestras propuestas no podemos aplicar, a través de las tareas cotidianas de clase, los programas de una forma lineal y estricta tal y como es usual, tal y como nos los presentan e imponen al fin las editoriales.

Los programas tienen que ser para el profesorado una herramienta y un instrumento de trabajo y no algo a lo que esclaviza toda su propuesta educativa y es que ocurre que los conocimientos de aprendizaje escolar son presentados por los programas oficiales como trozos lineales del saber, yendo de lo más simple a lo más complicado (según un orden racionalista) en cada una de las disciplinas o áreas de aprendizaje y son presentados además casi siempre como conocimientos independientes unos de otros.

Mientras que por otro lado los conocimientos humanos forman un tejido immense con múltiples interconexiones y ligados a curiosidades concretas o a intereses mas abstractos, dependiendo de la edad evolutiva, etc.

d) Los libros de texto.

Nuestra experiencia nos dice que cuando en nuestras tareas escolares nos doblegamos como único método de trabajo a los libros de texto y seguimos el orden de lecciones pensadas en los mismos, es muy difícil, casi imposible desarrollar nuestras técnicas y métodos. No es porque todos sean malos o estén fatalmente editados, etc. sino porque no se pueden pretender que sean la mejor y única fuente de aprendizaje, que es lo que ocurre hoy por hoy en casi todas las escuelas. Por otro lado, tal libro de texto pretende contener los conocimientos necesarios y suficientes para un cierto nivel, no es una guía que aconseje unas experiencias, unas lecturas, unas confrontaciones de documentos: es en definitiva la antibiblioteca de consulta y de lectura de la clase cuando la curiosidad de los niños/as se orienta hacia determinado/os objeto/os por conocer e investigar sobre su realidad circundante o lejana.

e) El edificio escolar.

Hay muchos factores que han determinado que la mayoría de los actuales colegios tengan una construcción bastante deficiente, desde la falta de solares adecuados como consecuencia de la especulación del terreno hasta la falta de unos criterios arquitectónicos desconexiónados con una pedagogía activa; aparte de haberse construido muchos de ellos con un material mínimo insuficiente y con prisas por la intensa demanda social de la población inmigrada a las grandes ciudades.

Así, por ejemplo, nos encontramos con construcciones escolares de 24 aulas (900/1000 niños/as); escaleras estrechas, pensadas para que suban en fila; techos no suficientemente altos y espacios no acondicionados acústicamente, por lo que se tiende a la inmovilidad del niño/a para que no se produzcan ruidos, etc. Nos parece que todo ello incide de forma negativa en niños y niñas, en sus necesidades de movimiento, de expresión, de relación y en definitiva del trabajo activo, el cual engloba y concatena lo expresivo, corporal, manual y lo intelectual a un mismo tiempo.

El que en las aulas haya muchos niños y niñas dificulta gravemente hasta llegar a impedir también la globalización y la investigación. Estas, desde un punto de vista físico son un espacio rectangular o cuadrado, cerrado sin más. Lo ideal sería que tuvieran espacios complementarios, adyacentes a las mismas con talleres, bibliotecas, etc. o para trabajos en pequeños grupos, o que su disposición pudiera ser más cambiante de modo que pueda facilitar la diversidad de trabajos y agrupamientos escolares.

f) La organización temporal.

Esto hace referencia a los horarios rígidos que muchas veces hacemos los maestros y maestras para trabajar las diferentes materias y que además se hacen en Septiembre y sirven para todo el curso escolar. Un esquema así lleva implícito el que todos los niños/as tienen que trabajar lo mismo y al mismo tiempo y no deja curso libre a la espontaneidad, a la creatividad y al ritmo natural. Como síntesis, diríamos que en esta organización temporal se pierde la perspectiva de que exista la clase heterogénea, donde todos los alumnos y alumnas avancen según su ritmo individual.

g) Las notas y los exámenes

Este es un punto fundamental que condiciona la marcha de los trabajos escolares. En nuestras clases los niños/as no trabajan en función de los premios o castigos, de las buenas o malas notas, sus conductas no tienen como punto de referencia los apercibimientos o las gratificaciones que se den a los alumnos/as más brillantes.

En nuestras clases cada uno y una da de sí lo que puede en las tareas en que se halla trabajando, aquella persona que llega más alto, llega más alto, y la que no da más de sí no es segregado con una calificación. Otro problema es cómo reforzar las conquistas que van realizando los niños y niñas, cómo se van resolviendo las dificultades de aprendizaje y de conducta escolares. Pensamos que es difícilísimo y además injusto el evaluar mediante notas el trabajo creativo, la complejidad y diversidad de la personalidad infantil y el montar un sistema de exámenes-notas que inducen a la competitividad, a la segregación de los menos dotados y a la falta de autoestima.

CONDICIONANTES PERSONALES DEL PROFESORADO

Expresemos someramente tres aspectos. Uno sería el individualismo del profesorado que se refleja en su falta de experiencia democrática y cooperativa.

Otro es el que llevar una práctica activa, investigadora, globalizadora... en clase es difícil si no asumimos esta dinámica en nuestra propia vida.

Esto se extiende a que los profesores/as no tenemos una formación suficiente (ni nos ocupamos de ello) para saber como funciona la mente del niño/a en las distintas edades, es decir, se sabe muy poco de la psicología de la infancia y, concretando más, se sabe muy poco de cómo van evolucionando los procesos de abstracción mental, la evolución de las funciones lógicas, los conceptos espacio-temporales, los niveles de atención y responsabilidad, del papel que juegan en el desarrollo la sexualidad, la afectividad, la relación grupal y otros tantos factores en la vida de niñas y niños.

Como profesionales de la educación hay otro problema y es que muchos profesores/as no tienen claro cuales son los conocimientos instrumentales mínimos

que los niños/as han de asimilar en determinado nivel y ciclo, porque como los libros de texto, "infalible guía", ya nos los dan hechos... Y cuando éstos sí se tienen concretados a nivel mental, o como sea, y se quiere trabajar de forma investigadora y natural, el problema se nos plantea en cómo ir los introduciendo de una forma lógica a través de correctos montajes de trabajo escolar en donde los niños/as desarrollen investigaciones acordes con su curiosidad e intereses. Cuando esto falla, es que los profesores/as fallamos en nuestra metodología de trabajo y asumimos que es difícil tener un buen método y es difícil porque éste ha de ser una reelaboración permanente por todos y cada uno de los profesores y profesoras, dentro de las circunstancias que cada uno tenga; es decir, existe el método general, pero no la receta general para todos los casos.

CONCLUSION

Todo este tema de los condicionantes está expresado muy someramente y hay que profundizar más en él, pero es real que al tirar de un eslabón surge detrás toda la cadena del sistema educativo y es real también que todos los eslabones tienen incidencia en nuestra metodología de trabajo. Con ello queremos expresar que el profesorado debe buscar la forma de aprender a trabajar cada vez mejor pero hay todo un medio que le rodea que también debe ir transformando y asumiendo, junto con los demás, en la medida de sus posibilidades, para que las condiciones mejoren en beneficio de todos y todas y en el suyo propio.

BIBLIOGRAFIA

Lara, F. y Bastida, F.(1982): "Autogestión en la escuela". Editorial Popular. Madrid.

A P E N D I C E S

En estos apéndices hemos recogido algunos documentos que nos parecían más conveniente que estuviesen al final del trabajo, dado que en la versión original fueron incluidos también en apéndices, aunque con relación directa en el texto.

En el primer documento aparecen datos bibliográficos de Celestín Freinet y los primeros pasos de la Escuela Popular.

El segundo es la Carta de la Escuela Moderna, al que le acompaña una breve descripción de la FIMEM y de los países con los que en ese momento se mantenían relaciones.

A continuación dos modelos de gestión escolar, en concreto un colegio público de Orcasitas y "Concha Espina" de Madrid.

Le sigue un documento sobre la evolución del tiempo y el espacio en una clase del primer ciclo -ciclo inicial de antes- en un colegio de Getafe durante el curso 87/88.

Y, por último, un documento sobre los planes de trabajo, ventajas e inconvenientes, con algunos modelos usados por compañeros y compañeras.

LA ESCUELA POPULAR. ASPECTOS DE SU HISTORIA

Cronología de Célestin Freinet y el Movimiento Freinet en España¹.

- 1896 El 15 de octubre, nace en Gars (Alpes Marítimos) Célestin Freinet.
- 1916 Resulta herido en los pulmones, a consecuencia de la metralla, en la batalla de Verdún.
- 1920 Después de pasar cuatro años por los hospitales, solicita una plaza de maestro y es designado para la escuela de Bar-sur-Loup. Sus problemas de salud no van con el tipo de escuela que encuentra. La formación recibida no encaja con las necesidades de los niños.
- 1924 Inicia la correspondencia escolar de su clase con una de la Bretaña.
- 1926 Freinet utiliza la imprenta en la escuela. En marzo, Elise se reúne con Célestin, en Bar-sur-Loup, para trabajar juntos.
- 1927 En Tours se celebra el primer congreso del movimiento que encabeza Freinet.
- 1928 Trasladan a Freinet a la escuela de St. Paul de Vence. Crea la Cooperativa de la Enseñanza Laica, que funciona en su propio domicilio.
- 1930 Las ideas de Freinet han entrado en España y un grupo de maestros leridanos empieza a ponerlas en práctica.
- 1932 En febrero sale el primer número de la Biblioteca de Travail. La "Revista de Pedagogía", de Madrid, publica "La Imprenta en la Escuela", escrita por Herminio Almendros.

¹ Cuadernos de Pedagogía. Julio, 1979.

- 1933 Los elementos reaccionarios de St. Paul se oponen a Freinet y consiguen que en 1934 Se le abra un expediente administrativo. Los maestros que en España han adoptado las ideas de Freinet celebran el primer congreso de la Cooperativa española de la imprenta en Huesca.
- 1935 Freinet es invitado a dar un cursillo de sus técnicas en la Escola d'Estiu de la Generalitat de Catalunya.
Negándose a ceder en sus ideas pedagógicas, Freinet abre por su cuenta una escuela en Vence.
- 1936 En octubre, ya estallada la guerra en España, se abre una escuela Frinet en el Tibidabo, Barcelona.
En diciembre, Célestin y Elise acogen a una treintena de niños españoles refugiados.
- 1939 Derrotadas las tropas republicanas, Herminio Almendros es acogido en Vence, hasta que puede partir hacia Cuba.
- 1940 A causa de su actividad pedagógica y sindical, Freinet es detenido después de iniciada la guerra mundial.
Mientras está internado en el campo de concentración, medita sobre su experiencia pedagógica y empieza a escribir sus obras fundamentales: La Escuela del Trabajo, La experiencia por el Tanteo y Ensayo de Psicología Sensible, labor que continuará durante el tiempo de la Resistencia, en que también escribe Consejos a los padres y prepara la Escuela Moderna Francesa.
- 1941 Freinet es puesto en libertad, pero va a engrosar en las filas de la Resistencia.
- 1947 Freinet reabre su escuela en Vence.
- 1948 Se crea el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna.
- 1965 En España, después de redescubrir la escuela moderna de Freinet, algunos maestros empiezan a establecer contactos.
- 1966 El 8 de octubre Célestin Freinet muere repentinamente en Vence. La obra que inició Freinet sigue adelante, extendiéndose más y más y cobrando mayor profundidad.

- 1969 En Santander se celebra el primer stage nacional de Técnicas Freinet.
En Valencia, en diciembre, se celebra el primer stage de coordinación.
- 1974 El mes de mayo el Ministerio de gobernación inscribe a ACIES, Asociación Española por la Correspondencia Escolar y la Imprenta en la Escuela, promovida por un grupo de personas de Valencia interesadas por los problemas educativos y las técnicas de Freinet.
- 1975 En Valencia se celebra el Congreso constituyente de ACIES, los días 3 y 4 de enero, con participación de educadores de toda España.

CARTA DE LA ESCUELA MODERNA.

En 1954 quedó establecida la CARTA DE ESCUELA MODERNA en Francia; asumida en 1957 por la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (F.I.M.E.M.), año en que se constituye.

Transcribimos a continuación la CARTA... por ser la síntesis del pensamiento ideológico y pedagógico del Movimiento de Escuela Moderna, después de 25/30 años de trabajo desde las escuelas y, a su vez, la síntesis que impulsó el crecimiento de todos los Movimientos de Escuela Moderna en los distintos países:

CARTA DE LA ESCUELA MODERNA²

1. Educación es elevación y desarrollo, y no amaestramiento o esclavitud a una autoridad o a un dogma.

"En teoría la causa es hoy admitida en todos los medios, pero en la práctica ocurren deplorablemente las cosas de otra manera. Nosotros buscamos leal y obstinadamente los instrumentos y las técnicas de trabajo, los modos de organización y de vida en el medio escolar y social, que permitan aquella elevación al máximo.

2. Estamos contra todo adoctrinamiento.

"No pretendemos, previamente, que el niño que hay que educar haya de ser materialista, espiritualista, católico o anarquista. No preparamos al niño para servir y continuar el mundo de hoy, sino para construir audazmente, mañana, la sociedad que garantice al máximo su desarrollo. Nos resistimos a plegar el espíritu del niño a un dogma o a una doctrina infalibles y preestablecidas, cualesquiera que sean. Nos ocupamos de hacer de nuestros niños trabajadores conscientes y eficientes, que sabrán actuar de modo inteligente y defender de manera heroica si es preciso, sus derechos elementales de trabajadores y de hombres.

"Nosotros deseamos que en esa dirección ellos sepan y puedan realizar y aun superar los sueños que nosotros mismos no hemos hecho más que vislumbrar y preparar.

² Traducción de Herminio Almendros: "La Escuela MODerna: ¿Reacción o Progreso?". Edit. de las Ciencias Sociales. La-Habana. 1985.

3. Combatimos la ilusión de una educación suficiente por sí misma, fuera de las grandes corrientes políticas y sociales que la condicionan.

"La educación es un elemento, y sólo un elemento, del mejoramiento social deseado e indispensable. La salud de los niños, las condiciones de trabajo y de vida de los padres, los locales escolares, la adaptación y modernización de los instrumentos de trabajo, el cine y la radio, influyen directamente, y a veces de manera decisiva, en la formación de las jóvenes generaciones.

"Nosotros señalaremos a los educadores, a los padres de los alumnos y a los amigos de la escuela, la necesidad de luchar social y políticamente para que nuestra Escuela Laica pueda cumplir su eminente función educativa. Y dejaremos a cada uno de nuestros adherentes el cuidado y la decisión de actuar como mejor entiendan para poner de acuerdo sus preferencias ideológicas, filosóficas, sociales o políticas, con las exigencias de una pedagogía que se integra cada día más al vasto esfuerzo de los hombres en busca del bienestar y de la paz.

4. La educación es una fuerza de liberación y de paz.

"Pero estamos convencidos de que nuestros esfuerzos, aun en las condiciones sociales en que nos encontramos, no pueden ser inútiles. No esperamos nosotros, pasiva y egoístamente, que un mejoramiento decisivo de las condiciones sociales venga a renovar nuestras clases. No seremos de esos revolucionarios de pacotilla que suben al tablado para reclamar la liberación de los esclavos, y que en sus clases continúan siendo unos perfectos autócratas que participan en la preparación incosciente de los esclavos de hoy y de mañana. Ahí está, por otra parte, la experiencia, para demostrar que nuestra acción y la de los innovadores que nos han precedido no ha sido vana ni inutil, ha contribuido a abrir los ojos y los espíritus; por lo menos ha abierto los ojos y los espíritus de los mismos educadores, que reckaman por fin, y con justo derecho, un mejoramiento humanamente indispensable de sus condiciones de trabajo y de vida.

"Al lado de los trabajadores que, en el seno de sus organizaciones, luchan por su pan y su libertad, pero también por su seguridad y su dignidad; al lado de los artistas y de los escritores que lanzan sin tregua sobre el mundo decadente destellos de verdad, los educadores de la Escuela Moderna afirman que su deber de hombres y de ciudadanos es ocuparse inteligente y eficazmente de su función de educación liberadora.

5. La leal investigación experimental es la primera condición de nuestro esfuerzo cooperativo.

"En la Escuela Moderna no hay ni catecismo, ni dogma, ni sistema que pidamos a nadie suscribir pasivamente. Por el contrario, nosotros organizamos, en todos los escalones activos de nuestro movimiento, la confrontación permanente de las ideas, de las investigaciones y de las experiencias.

"Nos tenemos prohibida toda explotación; es decir que ninguno de entre nosotros debe aprovecharse abusivamente del trabajo de sus compañeros; que nadie puede, por astucia o autoridad, conducirnos hacia caminos o soluciones que no hubiéramos antes aceptado.

"Pero así como nos comprometemos a aportar continuamente al crisol cooperativo los mejores de nuestros trabajos, también nos defenderemos siempre con toda nuestra energía contra los individuos, las asociaciones o los organismos que intenten explotar para su provecho nuestras comunes realizaciones.

"Nosotros defenderemos nuestros bienes, que deseamos poner exclusivamente al servicio de la educación popular.

6. Los educadores de la Escuela Moderna son los dueños soberanos de las condiciones, de la orientación y de la explotación de sus esfuerzos cooperativos.

"Nosotros edificamos y animamos nuestro movimiento pedagógico sobre bases y principios que, en la experiencia, se han revelado eficaces en nuestras clases: trabajo constructivo enemigo de toda palabrería; libre actividad en el cuadro de la comunidad; libertad para el individuo de elegir su trabajo en el seno del equipo; disciplina enteramente consentida, con responsables designados pero sin jefes impuestos.

"Nos interesamos profundamente por la vida de la CEL, porque ella es nuestra casa, nuestro taller de trabajo que debemos nutrir con nuestros fondos, con nuestro trabajo y nuestro pensamiento, así como tenemos que defenderla contra cualquiera que perjudique nuestro intereses comunes.

7. La Escuela Moderna no es un agrupamiento de afinidades, sino un equipo de trabajo.

"Los mejores trabajadores son entre nosotros los jefes de equipo, cuyo valor técnico, cooperativo y humano ha sido reconocido. Son las necesidades del trabajo

las que nos llevan a los puestos de dirección, en los que no pueden mantenerse sino por el trabajo, con exclusión de cualquier otra razón.

"Resulta de ahí que el pertenecer a una religión, a una asociación o a un partido no juega ningún papel en la designación o estabilidad de los responsables. Incumbe a los hombres que quieren honrar su religión o su partido -lo que es muy humano y justo- el ser los mejores obreros. Los más consagrados de los jefes de equipo.

"En la práctica de nuestro movimiento, esta selección se hace automáticamente. Tenemos delegados departamentales, responsables de comisiones, miembros del Consejo de Administración, de todas las tendencias o sin partido. Todos gozan en el seno de la CEL de la autoridad que les proporcionan su competencia y su consagración al servicio de la Cooperativa.

8. Posición de la Escuela Moderna ante las jerarquías oficiales.

"La misma explicación natural en cuanto a nuestras relaciones con personas con jerarquía oficial. Nuestros grupos de trabajo languidecen allí donde se introducen los 'oficiales' en tanto que 'oficiales': allí los maestros no hablan, no critican libremente en presencia de sus jefes: no se encuentran a gusto en su trabajo. No sintiéndose cómodos, se desinteresan del equipo y de su actividad. La experiencia lo ha provado muchas veces: toda reunión de la E.M. o de sus filiales, que se lleva a cabo en presencia de un 'oficial', quizás sea en ciertos casos una reunión de propaganda, pero resulta siempre una fracasada sesión de trabajo.

"Hacemos excepción de los casos, por fortuna cada vez más numerosos, en que los inspectores, lo mismo que ocurre en nuestros cursillos, se unen a nosotros como obreros y no en su condición de jefes. La colaboración y el trabajo no excluyen, al contrario, el respeto y la consideración.

"Es a título de equipo de trabajo como la comisión de inspectores tienen su lugar en el seno de la Escuela Moderna y del Instituto.

"Esta, podríamos decir, posición técnica, no supone de ningún modo una oposición sistemática a la administración, ante la que guardamos la libertad de ayudar, de servir o de criticar, según las exigencias de nuestro trabajo cooperativo, en el cuadro de la gran lucha laica para la educación del pueblo."

9. La Escuela Moderna está al servicio de los niños del pueblo.

"En el cuadro de las reservas antes apuntada, nosotros colaboramos al máximo con todos los organismos populares y laicos, con todas las iniciativas desinteresadas que sirven directa e indirectamente a nuestra gran causa de la educación liberadora del niño. Nosotros lanzamos generosamente en el circuito de la construcción social todas nuestras sólidas realizaciones. Tan solo velamos por que individuos u organismos interesados no se apoderen de ellas, despojándolos para proseguir en su provecho la obra oscurantista contra la cual luchamos.

10. La Escuela Moderna es, por principio, internacional.

"Con estos mismos principios de equipos cooperativos de trabajo tratamos de desenvolver nuestro esfuerzo en escala internacional. Nuestro internacionalismo es para nosotros, más que una profesión de fe; es una necesidad de nuestro trabajo.

"Cuando las filiales activas y constructivas se constituyen en Bélgica, en Suiza, en Holanda, en Luxemburgo, bien pronto en Alemania, en Italia, en América Central, en América del Sur; cuando se reconstituya en España liberada nuestra heroica filial española, nos sentimos naturalmente ligados, orgánicamente, por las mismas necesidades de nuestro trabajo, con los equipos de esos países. De ese modo vamos constituyendo, poco a poco, sin otra propaganda que la de nuestros esfuerzos entusiastas, una CEL internacional, que no reemplazará los demás movimientos internacionales, pero actuará en el plano internacional como lo ha hecho en el plano nacional, para que se desarrolle las fraternidades de trabajo y de destino que podrán ayudar profunda y eficazmente a todas las obras de paz.

11. La Escuela Moderna es una gran fraternidad en el trabajo constructivo al servicio del pueblo.

"Como un hecho único en Francia y quizás en el mundo, miles de educadores de todas las tendencias y condiciones participan desde hace treinta años en una de las más grandes empresas cooperativas de nuestra historia pedagógica. Y su unidad no está hecha de silencio o de abandono, sino de dinamismo y de la lealtad al servicio de una causa: la lucha en todos los terrenos para que se mejoren y se humanicen nuestras condiciones de trabajo, las condiciones de trabajo y de vida de nuestros niños, la acción audaz para que las fuerzas reaccionarias no sigan saboteando, no perviertan o destruyan las flores que nosotros tratamos que se desarrollen, porque en ellas está la semilla de nuestro más preciado bien: el niño."

LA F.I.M.E.M. HOY.

¿Qué es la F.I.M.E.M.? (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna).

La FIMEM es una asociación de movimientos nacionales y grupos regionales presentes en el mundo entero, que trabajan en la línea de la pedagogía popular y de la educación cooperativa (pedagogía Freinet).

La FIMEM es animada por un consejo de administración compuesto de miembros pertenecientes a diversos países. El órgano fundamental es la asamblea general, compuesta por delegados de los diferentes grupos que se reúnen anualmente.

La FIMEM es reconocida por la UNESCO como una organización no gubernamental.

¿Cuáles son las actividades de la FIMEM?

La FIMEM favorece los contactos y los intercambios entre los enseñantes y los educadores comprometidos en la práctica, la investigación y la innovación cooperativa de la pedagogía Freinet.

Las actividades de la FIMEM son:

- la correspondencia internacional.
- la organización de jornadas, seminarios, encuentros, exposiciones y otras manifestaciones.
- la constitución de grupos de trabajo internacionales.
- la publicación de periódicos y otros materiales.
- la información y el intercambio de medios didácticos para la práctica de la pedagogía Freinet y de su difusión.
- la organización bienal de la RIDEF (Reencuentro Internacional de Educadores Freinet).

El objetivo de la FIMEM para los próximos años es desarrollar la cooperación internacional a fin de consolidar la práctica de la pedagogía Freinet en todos los continentes.

**Países en los que hay implantados movimientos pedagógicos
adscritos a la F.I.M.E.M.:**

EUROPA:

Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Federal Alemana, Suecia y Suiza.

AFRICA:

A.T.E.M.. (Túnez). Contactos en Argelia, Botswana, Madagascar y Marruecos.

ASIA:

Contactos en la India, Japón, Líbano y Siria.

AMERICA:

Brasil, Colombia, Panamá y Canadá.

MODELO DE GESTION ESCOLAR

C.N. MESETA DE ORCASITAS

MADRID. 1979.

M.E.C.

AYUNTAMIENTO

CLAUSTRO DE PROFESORES

ASOCIACION DE PADRES

CONSEJO ASESOR

JUNTA ECONOMICA

DIRECCION

DIR. TECNICA

DIR. RELACIONES

ADMINISTRATIVA

J. DE ESTUDIOS

LOCALES. Mantenimiento

COMEDOR

PERSONAL NO DOCENTE

DEPARTAMENTOS

EQUIPOS DE NIVEL

TUTORIAS

COORD. 1er. CICLO

COORD. 2º CICLO

COORD. 3er CICLO

PARVULOS

3º EGB

6º EGB

1º EGB

4º EGB

7º EGB

2º EGB

5º EGB

8º EGB

EQUIPO DE DIRECCION

Dirección técnica, dirección administrativa y dirección local.

Estas tres personas podrán ser tutores o no de algún curso, pero en cualquier caso, han de tener función docente de media jornada aproximadamente.

Por supuesto que la división de labores que se señala, indica en último extremo a cargo de quién corre la responsabilidad de esas funciones, pero ante todo la Dirección es un EQUIPO DIRECTIVO, lo que implica una constante conexión en el trabajo de los tres directores.

Obsérvese en el organigrama que los tres cargos directivos no son órganos decisarios unilaterales, sino que son cargos ejecutivos al servicio de los órganos decisarios. Así, por ejemplo, el Director Administrativo no podrá obrar por su cuenta sino que tendrá que ejecutar los acuerdos que se tomen en la junta Económica.

DIRECCION TECNICA:

- Equivale a lo que conocemos como Jefe de Estudios.
- Es quien convoca los claustros.
- Organiza el profesorado y el alumnado.
- Velará por orden y organización del personal.
- Coordinará las tutorías.
- Coordinará y organizará los equipos, Departamentos, Gabinetes, etc.
- A su cargo estará todo lo relacionado con los expedientes de cada alumno.

DIRECCION ADMINISTRATIVA:

- Equivale al administrador de las empresas privadas.
- LLevará la Secretaría General.
- Es el enlace con el MEC y con la Inspección.
- Tendrá el control financiero del Centro, por lo tanto bajo su dependencia están:
 - La junta Económica.
 - La Contabilidad.
 - El Material (su control, provisión, distribución, personal encargado de el Comedor).

DIRECCION LOCAL:

- Será el encargado de todas las relaciones y gestiones locales.
- Recibirá a los padres.
- Presidirá el Consejo Asesor y será quien se relacione más directamente con la A.P.A.
 - Será el encargado de todo lo relacionado con el mantenimiento y conservación del Centro.
 - Efectuará las Contratas de limpieza, otras de mantenimiento.
 - Bajo su dirección estarán el conserje y cualquier otro personal no docente y administrativo que trabaje para el Centro.
 - Llevará todas las cuestiones informales o culturales del Centro hacia el barrio.
 - Admisión de alumnos.

GESTION ESCOLAR POR COMISIONES DE TRABAJO

ALUMNOS Y PADRES

CLAUSTRO
(órgano máximo
pedagógico)

CONSEJO DIRECCION
(órgano máximo eje-
cutivo y decisario)

GESTION EJECUTIVA DEL CENTRO

PEDAGOGICA

ADMINISTRATIVA

LOCAL

comisión comisión comisión comisión comisión comisión
de regim. cultura econom. mante- comedor relac.local
interior nimiento

Tareas de cada comisión

COMISION DE REGIMEN INTERIOR:

- Convoca claustros. Orden y disciplina de alumnos.
- Organización profesorado.
- Equipos, Departamentos, Tutorías.
- Organización horarios y distribución dependencias.
- Llaves dependencias pedagógicas.

COMISION DE CULTURA:

- Archivo de alumnos.
- Animación cultural.
- Promover actividades paraescolares y extraescolares.
- Impulsar biblioteca y laboratorios.

COMISION DE ECONOMIA:

- Es la Junta Económica.
- Archivo de Secretaría.
- Inspección.
- Delegación.

COMISION DE MANTENIMIENTO:

- Material Escolar.
- Obras, averías.
- Conservación del edificio.
- Llaves de Seguridad y mantenimiento.

COMISION DE COMEDOR:

- Administración.
- Sanidad.
- Alimentación.
- Organización Pedagógica.
- Mantenimiento edificio Comedor (calefacción, gas, etc.)

COMISION DE RELACION LOCAL:

- Personal no docente.
- Ayuntamiento.
- Padres.
- Admisión de alumnos.
- Junta Municipal de Educación.

COMPOSICION Y FUNCIONAMIENTO DE LAS COMISIONES DE GESTION

COMPOSICION:

Cada comisión se compondrá de los siguientes personas:

- profesores = un mínimo de 3 y un máximo de 5
- padres = un mínimo de 2 y un máximo de 4
- alumnos = un mínimo de 1 y un máximo de 2
- total = un mínimo de 6 personas; máximo de 11 personas.

REUNIONES:

- Cada comisión se reunirá un día a la semana durante la hora de Dedicación Exclusiva.
- Existirá por lo menos un Claustro al mes donde cada comisión informará de su labor.
- Existirá, también, una reunión mensual del Consejo de Dirección.

CONSEJO DE DIRECCION:

Es el máximo órgano de decisión en el Centro y aparte de cumplir con la composición legal sobre el mismo, estará formado realmente por un representante al menos, de cada Comisión, siendo paritaria la representación del Claustro y del A.P.A.

FUNCION DE LAS COMISIONES:

Al ser Comisiones de Gestión tienen carácter ejecutivo dentro de la labor de cada una. Sin embargo tienen la limitación de aquellas decisiones que afecten de manera total a la estructura y organización del colegio, viéndose obligada a someter estas decisiones al Claustro o al Consejo de Dirección, según los casos.

PROYECTO DE ESTATUTOS DEL C.N. CONCHA ESPINA

(Calle Fuente de piedra S/N. Madrid-31)

Estos estatutos son una aportación al seminario de autogestión y al proyecto de educación popular del MCEP.

Han sido elaborados por una comisión mixta de padres, profesores y alumnos.

Están pendientes de su aprobación, a principios del próximo curso, por la asamblea general del centro. Después de esto entrarán en vigor.

Si alguien quiere más información puede escribir al colegio a Paco Luján y a Baltasar Román.

PADRES	PROFESORES	ALUMNOS NO DOCENTE	PERSONAL
	CONSEJO DE CENTRO	TOTAL 10 MIEMBROS	
1 Padre	1 Profesor		
1 Profesor	1 Padre		
	1 Alumno		

COMISION ECONÓM.	COMISION PEDAG.	COMISION CULTURAL	COMISION MATERIAL	COMISION TECADM.
3 Profesores	5 profesores	4 profesores	2 profesores	5 profes.
3 padres	5 alumnos	4 alumnos	2 alumnos	5 alumnos
3 alumnos		2 padres	2 padres	2 padres
1 P.N.D.		1 P.N.D.	1 P.N.D.	1 P.N.D.

PROYECTO DE ESTATUTOS

DEL COLEGIO NACIONAL "CONCHA ESPINA" MADRID

**ELABORADO POR UNA COMISION CONJUNTA DE PADRES, PROFESORES
Y ALUMNOS**

ESTATUTO DE REGIMEN INTERNO

El claustro, los padres y los alumnos del Colegio Nacional Concha Espina, y en su nombre sus representantes (Director, presidente de los padres y delegado de los alumnos) aprueban el siguiente estatuto de régimen interno.

Este Estatuto tendrá vigencia durante el curso 1979-1980 y el colectivo del colegio deberá atenerse a él en su actividad sin perjuicio de otra normativa que pueda enriquecerlo.

Como órganos activos de trabajo estarán las diferentes comisiones las cuales estarán compuestas por personal de todos aquellos sectores a los que afecte su misión.

Los miembros de cada comisión así como los del Consejo del Centro son elegidos por el tiempo de un curso y revocables por la asamblea trimestral de padres, profesores y alumnos o en cualquier momento si hubiera lugar a juicio del organismo afectado.

Sin perjuicio de estos órganos de conexión entre padres, profesores y alumnos, en el centro existirá la Asociación de Padres, el Claustro de profesores como asamblea permanente de éstos y se potenciará una asociación o cualquier otro tipo de organismo asociativo; órganos todos ellos con su actividad y organización propias.

Al final de cada curso se formará una comisión permanente con todas las personas pertenecientes a cualquiera de todos estos organismos y que vaya a seguir en el colegio al siguiente curso, a fin de poner en funcionamiento cuanto antes este colegio. Se procederá así mismo a poner en conocimiento de todos los nuevos miembros el contenido de este estatuto y a elegir el personal para cada una de las comisiones y el Consejo de Centro.

Este estatuto es prorrogable curso por curso y al principio de cada uno se presentarán todas las enmiendas al Consejo de centro, el cual las remitirá a la

asamblea para su ratificación.

En tanto en cuanto el centro tiende a un autogobierno, no se cierra el paso a la legislación vigente actual o futura; sino que se procura aceptar todo lo que sea beneficioso o suponga un avance, pero teniendo en cuenta que los organismos del Colegio son los que determinarán la decisión final en caso de que hubiera conflicto de intereses. Si no fuera así, lo hará el Consejo del Centro.

COMISION ECONOMICA.

1.- Estará compuesta por 3 profesores, 3 padres, 3 alumnos y 1 del personal no docente.

2.- Acuerda un calendario mínimo de trabajo entre sus miembros.

3.- Lleva la contabilidad general al día y a disposición de cualquiera de las comisiones que quiera supervisarla.

4.- Aprueba gastos e ingresos del resto de los comisiones.

5.- Eleva trimestralmente informe del estado de cuentas al Consejo del Centro por medio de su portavoz en él y de aquí, en cada asamblea general se informará al colectivo del colegio.

6.- Hace la planificación general de gastos y variables al comienzo de cada curso llevando a la práctica las propuestas de otras comisiones. Al final de curso hará sencilla memoria.

COMISION DE ACTIVIDADES PEDAGOGICAS.

El trabajo esencial de esta comisión será desempeñado por 5 profesores y 5 alumnos. Estará abierta a todas cuantas aportaciones vengan de otros sectores o comisiones (padres esencialmente). Estas aportaciones serán siempre dentro de las siguientes líneas de trabajo:

a) Colaboración con la línea de trabajo que se lleve en el centro. Con este fin, la información que de esta comisión parte a los demás sectores, debe de ser lo más amplia posible en todo lo que se refiere a objetivos, métodos, contenidos, etc.

b) Aportación de ideas, trabajos y actividades que faciliten la ejecución de los

objetivos del centro.

c) Tomando como base las condiciones económicas, culturales y sociales de la comunidad en que está inserto el centro, impulsar al máximo el desarrollo y la preparación de alumnos.

d) La actividad de esta comisión irá encaminada a crear una línea común a todo el centro. Para ello fomentará la puesta en común, discusión de métodos y técnicas, forma de organización de la clase, etc.

1.- Esta comisión marcará un calendario de trabajo para sus miembros.

2.- De todos los acuerdos a que llegue esta comisión se pasará información al Consejo del Centro cada tres meses, por medio de su portavoz en él.

3.- Confeccionará el horario interno del centro: gimnasio, biblioteca, columpios, patios, recreo, hora de exclusiva, comedor, visitas de los padres, etc.

4.- Marcar un calendario flexible de evaluación a lo largo del curso.

5.- Solicitar del claustro, antes de terminar el curso, el tipo de libros y de editorial que emplearán al curso siguiente teniendo en cuenta que todos los libros que se empleen deberán tener vigente de 4 años como mínimo. En el caso de que un profesor desee cambiar de editorial o de texto por razones pedagógicas y no hubiesen transcurrido los 4 años indicados, deberá comunicárselo a esta comisión, indicando las causas del cambio, antes del mes de mayo, para su aprobación.

6.- Mantener contacto con otros centros o entidades de barrio, pudiendo desarrollar cualquier actividad tanto deportiva como educativa en el colegio, poniéndolo previamente en conocimiento del Consejo de Centro.

COMISION DE MATERIAL.

1.- Estará compuesta por 2 profesores, 2 alumnos, 2 padres y uno del personal no docente.

2.- Acordar un calendario de trabajo entre sus miembros.

3.- Elaborar los presupuestos necesarios para el mantenimiento, mejora y adquisición del material pedagógico fungible y no fungible, sin perjuicio de que su actividad abarque a otras áreas, llevará el control de su distribución. Dichos presupuestos

serán enviados a la comisión Económica para su aprobación salvo necesidades perentorias, estudiará junto con el consejo de centro, la posibilidad de conseguir material por otros conductos.

4.- Realizará, al principio y al final de curso, el inventario de todo el material del centro.

5.- Potenciará las cooperativas de clase en orden a la adquisición de material para los alumnos. Estas cooperativas tendrán un carácter autónomo y libre.

6.- Informar al Consejo de Centro cada tres meses, del trabajo elaborado por dicha comisión.

COMISION TECNICO ADMINISTRATIVA

1.- Estará formada por 5 profesores, 5 alumnos, 2 padres y 1 del personal no docente.

2.- Elaborará un calendario de trabajo entre sus miembros.

3.- Llevará a cabo el trabajo de entrada y salida de correspondencia (cartas, oficios, expedientes, etc).

4.- Mantener todo tipo de contactos con Delegación, Ayuntamiento e Inspección.

5.- Esta comisión tendrá al día los documentos de profesores, alumnos y personal no docente.

6.- Asimismo llevará el mantenimiento y conservación del centro, elaborando los presupuestos de posibles reparaciones o edificaciones.

7.- Admisión de nuevos alumnos.

8.- Contratación del personal no docente.

9.- Marcar una línea de sustituciones para las clases que por motivos justificados se queden sin su profesor habitual.

10.- Informar al Consejo de Centro cada tres meses del trabajo realizado.

CONSEJO DE CENTRO

1.- Estará compuesto por los siguientes miembros:

- 1 padre de la comisión económica
- 1 profesor de la comisión pedagógica
- 1 alumno de la comisión cultural
- 1 padre de la comisión material
- 1 profesor de la comisión técnico-administrativa
- 2 alumnos más, elegidos del sector alumnos
- 1 padre más de la Asociación
- 1 profesor del claustro
- 1 del personal no docente

2.- Elaborará un calendario de trabajo entre sus miembros.

3.- Llevará a cabo la programación del calendario escolar antes del comienzo de cada curso, el cual no se podrá modificar sin el acuerdo de todas las partes. Para su confección se tomará como base el calendario del M.E.C.

4.- Este consejo de centro coordinará todas las actividades del colegio, dando cumplida información cada tres meses a todo el colectivo.

5.- Crear todas las comisiones de trabajo que coyunturalmente se consideren necesarias.

6.- En caso de que el comedor se ponga en funcionamiento, este Consejo de Centro determinará y estudiará en su día las gestiones necesarias.

7.- Convocar una asamblea extraordinaria cada tres meses para todos los padres, profesores y alumnos mayores, llevando a cabo en la misma un análisis de la marcha del centro.

8.- Cualquier irregularidad o incumplimiento de un miembro del colectivo del centro se informará a este Consejo, el cual lo remitirá para su solución al sector competente, (claustro, Asociaciones de padres, Asociación de alumnos, y P.N.D.)

EVOLUCION DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE UNA CLASE DEL PRIMER CICLO DE EGB, EN GETAFE, DURANTE EL CURSO 1987-88

LO COTIDIANO

ORGANIZACION DE LA CLASE

Ha estado basada fundamentalmente en los rincones y en el funcionamiento de los mismos.

Los "rincones" estaban físicamente localizados a los lados del aula, quedando en el centro de la misma las mesas formando equipos y la moqueta grande (ver plano).

La incorporación de las mismas a la clase se ha ido produciendo en dos tiempos:

- a) Comienzo de curso
- b) A lo largo del curso

a) Comienzo de curso

Cuando los chicos y chicas llegaron el primer día a clase se encontraron con el aula distribuida de la siguiente forma:

Es decir: mesas, sillas, armarios, "cuentos", un espejo y una alfombra... y ningún "rincón": tratábamos de que éstos aparecieran según las necesidades: bien propuestas por mí, bien por ellos y ellas.

Durante el primer trimestre fuimos creando los siguientes (por orden de aparición).

- Rincón de biblioteca:

Los libros -cuentos- ya estaban en la clase cuando llegaron, además de los folios, lápices, pinturas...

Era su idea de "colegio", de una clase de "mayores de 1º" y estaban un poco asustados.

En la 1^a semana hubo que ponerse de acuerdo en muchas cosas (como luego explicaremos), pero una de las principales fue la necesidad de repartir el espacio y el tiempo: No se podía hacer todo/s al mismo tiempo, y además no se podía leer "tranquilo/a" con alguien jugando "encima" de él/ella. Por lo tanto había que poner "límites", primero físicos, mediante la estratégica colocación de una armario (el de bandejas al revés) y una alfombra donada a la clase.

En los siguientes días se estableció el horario para leer, diferenciado del tiempo dedicado a trabajo colectivo. Se estableció el servicio de préstamo: al comienzo se llevaban a casa los libros que querían... y esperábamos hasta que algunos libros eran reclamados y no aparecían. Entonces establecimos el cuaderno de biblioteca. En un bloc normal, tamaño folio, cada uno/a apuntaba el nombre y la cantidad de libros que se llevaba, uno, dos, sin ningún orden. Era difícil saber quién tenía cada libro, y qué libros se habían leído. Esperamos hasta que se dieran cuenta de que con este sistema no se sabía qué títulos se llevaban. Y establecimos el segundo cuaderno de registro en el que cada uno y cada una tenía una página en la que figuraba el título del libro y el apartado de "devuelto".

En ningún momento se ha visto la necesidad de reflejar la fecha, por lo que este aspecto no ha sido recogido.

Mediante este registro se ha llevado el control de lectura fuera del aula, que posteriormente se comentaba en los boletines de información familiar trimestral, ya que el manejo de la biblioteca figuraba en los objetivos del curso.

b) A lo largo del curso:

Al hilo del rincón de biblioteca aparecen los siguientes rincones:

- Rincón de las letras:

Consiste en un cajón con divisiones en el que se clasifican las letras de plástico más los signos de puntuación, el fieltro para la composición, y las barajas de cartulinas de palabras.

Se situó al lado del rincón de biblioteca, en una mesa doble. Al principio colocaban letras en el franelograma sin sentido aparente pero manteniendo un ritmo: primero los nombres (las iniciales o las letras significativas de las mismas). Después copiaban las palabras de las cartulinas con dibujos. Posteriormente, partiendo de las frases trabajadas, componían las mismas frases o partes de las mismas.

- Rincón de impresión:

Desde los primeros días, se elegían los dibujos que más nos gustaban.

Al principio se votaban, pero esto creaba una cierta frustración en los chicos y chicas que no salían "elegidos". Por este motivo se fue sustituyendo paulatinamente la votación, por la selección y clasificación de los dibujos según su temática, dejando en segundo término la "perfección" en la ejecución.

Así se vio la necesidad de tener todos los dibujos por lo que era necesaria su reproducción... y empezó a funcionar la gelatina.

Disponemos de dos bandejas de diferente tamaño: una tamaño folio, para los formatos pequeños y otra de doble folio para los formatos tamaño folio.

Se encargaban de la realización un equipo de chicos y chicas, independientemente de que fueran o no los autores de los trabajos a reproducir, de forma rotativa.

En el segundo trimestre se incorporó la imprenta, sin abandonar la gelatina, y se siguió el mismo proceso de incorporación y de utilización.

La utilización de la imprenta ha sido más limitada, en el sentido de que no todos los chicos y chicas estaban en condiciones de hacer la composición letra a letra, sin embargo todas y todos han pasado por este rincón, bien como "creador", bien como "impresor", o "diseñador".

- La tienda

Desde principio de curso trabajamos en la asamblea el tema de la alimentación centrado en el desayuno y en el "bocadillo", con el fin de modificar malos hábitos alimenticios y la asunción de hábitos racionales de nutrición.

Siguiendo en esta línea, para la semana del consumo, de Diciembre, elegimos unos productos relacionados con el tema citado, y relacionados además con nuestro trabajo en la huerta.

Así, en la huerta teníamos sembrado trigo, en el desayuno tomábamos leche, fruta, galletas o pan con mermelada y mantequilla o magdalena... y nuestra aportación a la semana del consumo fue la elaboración, empaquetado, etiquetado, y venta de magdalena y galletas.

Con la colaboración de los padres, y a partir de material de desecho, construimos una tienda, en la que vendíamos nuestros productos, y una máquina registradora. Posteriormente la tienda quedó en la clase para "jugar a vender", pero la máquina se rompió.

Al principio se "vendía" con dinero, y todos/a desempeñaban el papel de vendedor/a, comprador/a.

Se compraba y se vendían todos los objetos reales de la clase y toda clase de objetos ficticios. Sin embargo, y por razones de limpieza (la tienda acumulaba polvo, objetos diversos... sobre todo objetos diversos) se arrimó a la pared, perdiendo una cierta funcionalidad, siendo necesario, para el curso próximo su potenciación, de cara al cálculo y los aspectos de peso y medida, así como los propios del trabajo de consumo.

- Rincón de juegos:

Los chicos y chicas traían juguetes de casa para jugar en el recreo desde los primeros días.

Como los juguetes nos distraían y había conflictos relacionados con la propiedad y su uso, decidimos colocarlos al llegar en unas cajas, pero cuando querían jugar no había suficientes y los dueños y dueñas reclamaban la exclusividad.

De esta forma acordamos comprar, con el dinero de la cooperativa, juguetes que nos gustasen a todos.

Nosotras intervenimos en el sentido de superación de los aspectos sexistas de los juegos. Así compramos un juego de "cocinita", dos de médicos, vaqueros e indios, dos de "tiendas", gafas, collares, pulseras...

En este rincón hemos cuidado especialmente la reproducción de papeles sociales, tratando de que en los juegos se reflejara, por una parte, algunas de las características de la problemática de personalidad (relaciones con la madre, agresividad, prepotencia masculina...) y por otra la superación de roles, trabajándolo a partir de la libre ejecución de los chavales mediante la reflexión y la extrapolación. Como complemento de este rincón, y partiendo de una mesa, construimos una cocina ¡con horno! en la que globalizábamos comida, elaboración de la misma, roles sociales...

Las cajas de juguetes fueron aumentando con las "limpiezas" de sus casas, y después de la fiesta de Reyes, las aportaciones fueron múltiples.

También como complemento apareció el rincón de disfraces.

- Rincón de disfraces:

Como decíamos, apareció, aparentemente, en la clase, relacionado con los juegos.

Ya hemos dicho, que desde los primeros días disponíamos del espejo.

Delante de él se peinaban, se miraban para dibujarse... se imaginaban mantos y espadas...

Y un día propusimos traernos ropa para disfrazarnos y jugar.

Apareció un baúl, donado por una madre, en el que fuimos metiendo ropa usada y trozos de tela.

Con estos materiales se potenció enormemente la dramatización: ponerse un trozo de trapo encima era convertirse totalmente en un oso, un bandido, una princesa...

El trabajo en este rincón se ha desarrollado a tres niveles:

- Gran grupo: Dramatizaciones de cuentos, situaciones reales... Dirigido.
- Pequeño grupo: Como actividad optativa y rotativa, controlándose los aspectos

sexistas que comentábamos.

- Individual: Dentro del agrupamiento de pequeño grupo se ha seguido el proceso individual de algunos chicos y chicas que presentaban características emocionales y/o de personalidad desajustadas, y que se han tratado de corregir mediante la simulación y el juego dirigido.

- Rincón de naturaleza:

En él se han recogido todos los "tesoros" naturales que los chicos y chicas han ido trayendo a lo largo del curso:

- Conchas: una niña las trajo de la playa.
- Piedras, ramas, hojas, plantas, cartulina del tiempo.
- La hámster: otros animales

El rincón se iba abasteciendo, pero una vez clasificado, ordenado, dibujado, etc, el material quedó un poco abandonado... por lo que vi la necesidad de animarlo y traje una hámster. El resurgimiento fue espectacular.

Primero había que contar su origen (uniéndolo con la historia personal de cada una/o). Luego había que ponerle nombre: se eligió SuperRatona. Despues se vieron sus condiciones de vida; cómo es, qué come, dónde vive...

Estos temas dieron muchísimo juego por lo que implicaba de concreción y generalización, viéndose aumentado por el valor emocional del animalillo.

Como fruto de la "observación" sistemática se produjo un accidente que le costó un ojo a nuestra mascota... lo que provocó la apertura del tema responsabilidades, culpas, consecuencias de nuestros actos...

ORGANIZACION DEL TRABAJO

En la descripción de los rincones ya se deja entrever la diferencia de tiempos en el trabajo.

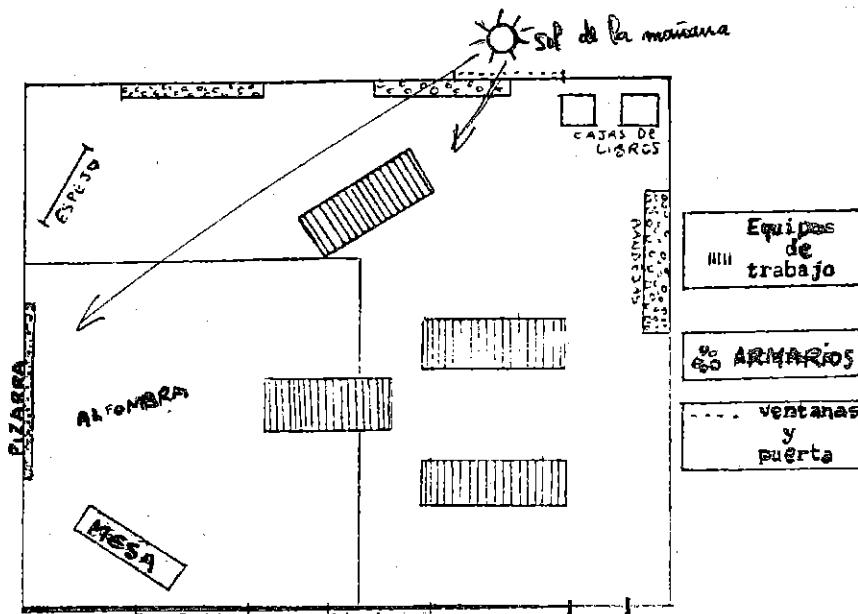
Aunque nunca se ha llevado con rigidez un horario, salvo en el caso de las clases de psicomotricidad por necesidades de organización, podemos decir que el

reparto del tiempo de un día cualquiera se desarrolla de la siguiente manera.

9 - 9,15: los chicos/as iban entrando y comentando con los compañeros o con nosotras.

9,15 - 9,45: Asamblea. Si a partir de ella o de sus comentarios había algún tema que les interesaría, se trataba éste. Cuando no se encontraba ningún tema que motivase a toda la clase, o bien se respetaba el interés por grupos, o bien se imponía un tema dirigido por mí.

EL ESPACIO

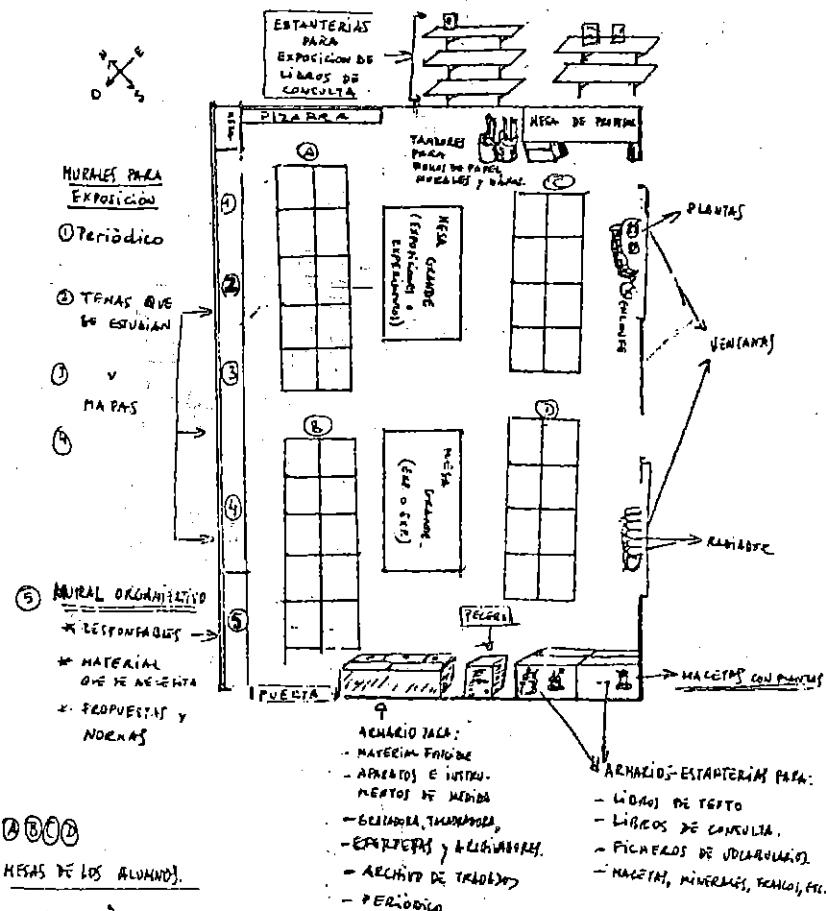


El aula al principio

EL ESPACIO

C.P. CONCHA ESPINA J=4 (CICLO 8Y-15)

ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA CLASE.



* LA DISPOSICIÓN DE LOS MUEBLES, ESPECIALMENTE LAS MESA, PUEDE SER CAMBIADA EN FUNCIÓN DEL TRABAJO A REALIZAR.

El aula al final del curso

El tiempo

HORAS LECTIVAS

4º A	LUNES	MARTES	MIER.	JUEVES	VIERN
9	HABLA R →				
10	TEXTO S - CO	RREC- SION DE TEXTOS		Biblio	Educa- cion fis- ica
11	R E C R E				
12		LECTURAS	O S		
13	EDUCATIVAS FÍSICA MATEMÁTICAS RÚPTURA	CÁLCULO (Cuentas)			
5	T A L E J E S				

Todas las casillas que quedan en blanco se emplearán para hacer investigaciones de Ciencias Naturales, Sociales Matemáticas u otras que se tengan pensadas

Opción A

PROGRAMACION

1^o SEMANA

QUINCENA

2^o SEMANA

LUNES

MARTES

MIERCOLES

JUEVES

VIERNES

LUNES

MARTES

MIERCOLES

JUEVES

VIERNES

10,30
COMMITMENT
DE
TRABAJO

ASAMBLEA
CLASE
O
COMMITMENT
DE
TRABAJO

TRABAJO
PERSONAL
EXPERIENCIA
FÍSICA

EDUCACIÓN
FÍSICA
EXPERIENCIA
TRABAJO
PERSONAL

ASAMBLEA
CLASE
O
COMMITMENT
DE
TRABAJO

TRABAJO
PERSONAL
EXPERIENCIA
FÍSICA

EDUCACIÓN
FÍSICA
EXPERIENCIA
TRABAJO
PERSONAL

R E C R E O

O

12

MATEMÁTICAS
FÍSICA

EXPERIENCIA
MATEMÁTICAS

EDUCACIÓN
FÍSICA
EXPERIENCIA
MATEMÁTICAS

ASAMBLEA
CLASE
O
COMMITMENT
DE
TRABAJO

TRABAJO
PERSONAL
EXPERIENCIA
FÍSICA

EDUCACIÓN
FÍSICA
EXPERIENCIA
TRABAJO
PERSONAL

12

MATEMÁTICAS
FÍSICA

EXPERIENCIA
MATEMÁTICAS

EDUCACIÓN
FÍSICA
EXPERIENCIA
MATEMÁTICAS

ASAMBLEA
CLASE
O
COMMITMENT
DE
TRABAJO

TRABAJO
PERSONAL
EXPERIENCIA
FÍSICA

EDUCACIÓN
FÍSICA
EXPERIENCIA
TRABAJO
PERSONAL

C O M I D A

B

Opción

- 4	TRABAJO PERSONAL	LENGUAJE	LENGUAJE	TALLERES	TALLERES	TRABAJO PERSONAL	TRABAJO PERSONAL	REVISIÓN DE TRABAJO
- 5	TALLER DE INVENTARIO IMAGEN	TALLERES POR GRUPOS • ARCILLA • MASCARÓNE • CONSTRUCCIONES	NIVEL	DE	DE	MATÉMATICA MATERIAL	LENGUAJE	COMPROBACIÓN

SOSEGOS

LOS PLANES DE TRABAJO.

UNA EXPERIENCIA: VENTAJAS E INCONVENIENTES.

"Llevo trabajando con compromisos de trabajo tres cursos, en tres colegios distintos y con tres niveles diferentes: 8º, 2º y 4º de EGB, con respectivamente 32, 32 y 34 alumnos.

En los tres casos los chicos no habían trabajado anteriormente con esta técnica, por lo que no me ha sido posible evaluar el resultado a lo largo de varios cursos con el mismo grupo de chicos.

Durante el curso en que estamos trabajando con niños de 4º, los tres ejes básicos de mi trabajo son: la cooperativa, la asamblea de clase y la ausencia de libros de texto, suplidos por libros de lectura y consulta, ficheros, archivos y el material que hemos ido elaborando los cinco profesores que trabajamos en el mismo nivel a lo largo del curso.

El compromiso de trabajo lo introduce a comienzo de curso ante la necesidad de organizar el trabajo a desarrollar. En las primeras asambleas discutimos sobre las diferentes actividades que se podían realizar en las distintas áreas, en base a propuestas de los chavales y mías, y que una vez asumidas, pasaban a engrosar una lista que tenemos en un tablón de la clase. En las sucesivas asambleas se iban ampliando estas actividades.

Los primeros compromisos fueron semanales para que se habituasen a organizar su tiempo en períodos cortos; yo fijaba el trabajo mínimo a realizar en matemáticas y lenguaje (en cuanto a cantidad) y cada niño rellenaba bajo el espacio VOY A HACER de entre las posibilidades que había en el tablón, las que se comprometía a hacer a lo largo de la semana. El tema de experiencias era completamente libre, y lo podían trabajar individualmente o en pequeños grupos, salvo cuando el tema de experiencia era propuesto por mí, entonces toda la clase trabajaba sobre el mismo.

Los talleres han funcionado en dos sentidos. Por un lado los de nivel, que teníamos dos tardes a la semana, y a los que los chavales se iban apuntando de forma rotativa. Por otro lado están los talleres de la propia clase.

Al lado del VOY A HACER figura un espacio que con el título ADEMÁS HE HECHO, pretendía ser el lugar donde cada uno incluyese las actividades que pudiese realizar a lo largo del tiempo fijado, además del mínimo establecido.

En un principio los chavales se limitaban a cumplir con el trabajo que se habían asignado como mínimo y la parte del "además he hecho" quedaba vacía, si bien en bastantes casos eso era cierto, en otros el defecto provenía de que a pesar de que se hacían más cosas y éstas no se añadían luego a la hoja, por falta de tiempo para hacer la revisión de todas las actividades que se habían generado en el transcurso del compromiso.

Otro problema surgía cuando acababan el mínimo establecido y se acercaban a mí diciendo: "ya he terminado el compromiso ¿qué hago ahora?"; "no sé qué hacer";... En esos casos yo les explicaba que el compromiso no era el mínimo y les indicaba las propuestas que estaban señaladas en el tablón. Poco a poco han ido asimilando que compromiso no es igual a trabajo obligatorio y se ha conseguido que vayan adquiriendo una mayor autonomía a la hora de trabajar y cada vez van dependiendo menos de mí.

El principal problema que me ha surgido es el de la organización del tiempo, la verdad es que en este tema avanzamos muy lentamente, en parte porque los chavales no han adquirido esa pauta de organización y distribución del tiempo y esto ha estado motivado, en parte, porque tampoco yo he sabido equilibrar bien el tiempo de trabajo individual o de pequeño grupo, con el tiempo de trabajo colectivo, por lo que no he posibilitado el afianzamiento de la organización del tiempo en los propios chavales.

Todo esto ha llevado a que en bastantes ocasiones los chavales hayan llegado al último día fijado para terminar el compromiso con trabajo sin terminar, este defecto se está corrigiendo poco a poco y a la altura de curso en que estamos son una minoría los que aún hay que echarles una "bronca" por no tener su trabajo terminado.

Esto nos lleva a analizar la responsabilidad que han ido adquiriendo y que creo es una de las notas positivas, ya que a medida que ha ido avanzando el curso se han ido concienciando cada vez más en este punto y prueba de ello son, aparte de las conversaciones que mantenemos en las asambleas o individualmente, las opiniones que expresan en sus compromisos y que se han ido haciendo paulatinamente más críticas respecto a su trabajo.

Por último, en cuanto a la autoevaluación, se limita a hacer valoraciones muy generales del tipo "me ha gustado mucho"; "he trabajado poco"; "creo que lo he hecho bien";..., pero salvo en contados casos no realizan una valoración más profunda, más analítica de su trabajo en las distintas áreas; aunque creo que en buena parte esto es debido a la edad de los chavales y que con el transcurso del tiempo se irá mejorando, también ayudaría a ello el disponer del tiempo necesario

para hacer una corrección y conversación alumno por alumno, pero esta corrección global del compromiso uno por uno, para así poder comentarlo más tranquilamente, pero el hacerlo uno por uno me lleva de diez a quince minutos, teniendo en cuenta que tengo treinta y cuatro chavales, necesitaría un mínimo de cinco horas, tiempo del cual no dispongo, por lo que me tengo que limitar a corregir, de una forma global, yo solo fuera del horario de clase y luego comentarlo con ellos.

Otra de las notas positivas alcanzadas es que cada vez son menores mis intervenciones para dirigir la marcha de la clase, aunque aún con ciertos altibajos, ellos empiezan a saber y trabajar más autónomamente, con lo que he conseguido limitar bastante la dependencia que en un principio tenían de mí y esto me ha permitido poder dedicarle algo más de tiempo a los que van más atrasados, pero no todo el que necesitarían, ya que el número de alumnos y la propia dinámica de la clase hacen muy difícil dedicar el tiempo preciso a aquellos chavales con problemas de aprendizaje."

Es indudable que esta especie de "diario" de clase nos da la pauta de la dinámica que se crea en el aula cuando los P.T. entran a formar parte de la programación. Participación, organización, autonomía, responsabilidad... son hábitos y valores que únicamente adquirirá el chaval cuando se implica en la marcha de la clase y en su propio proceso educativo; el compromiso de trabajo es un camino para ello.

CONTRATOS O PLANES DE TRABAJO

7º. EGD

PLAN DE TRABAJO

Quincena.....

Aula de Ciencias Sociales (Profesor-coordinador: Juan Antonio)

ALUMNO.....

TEMAS MONOGRÁFICOS	ACTIVIDADES	CONTENIDOS	
		Obligatorios	Realizados
	Tema quincena		FICHAS
	Temas libres.....		
	Pais (trabajo bimensual...)		
	Libros consultados		
TRABAJOS PARA LA CLASE	Fichas enciclopédicas o de libros leidos.....		
	Documentos para el archivo		
	Archivo de fotografías y postales.....		
	Exposiciones o explicaciones a la clase.....		
	Mapas y Murales.....		
	Otros trabajos.....		
	GRUPO DE TRABAJO COOPERATIVO (mi participación).....		
EXPOSICION	Dibujo, Plástica y Pretecnología.....		
	Termómetro de AUTOEVALUACION durante esta quincena		
AUTOEVALUACION	Satisfacción por el trabajo realizado	REGAL	MAL
	Orden y atención en clase.....	REGAL	MAL
	Compañerismo y colaboración.....	REGAL	MAL
	He trabajado en casa.....	REGAL	MAL
	He aprovechado el tiempo.....	REGAL	MAL
	Lecturas y consultas realizadas.....	REGAL	MAL
	He aprendido esta quincena.....	REGAL	MAL
ANOTACIONES DEL PROFESOR	Trabajo.....		
	Presentac. y limp.		
	Organiz. temát.		
	Consulta de lib.		
	EVALUACION.....		

OBSERVACIONES

COMPRENSO DE TRABAJO DE...

TRABAJOS	QUIERO HACER	MIS OPINIONES
textos libres		
Poesías		
No noticias		
Fichero problemas		
Problemas inventados		
Taller dibujo		
Dibujo Libre		
Expresión		
Correspondencia		
Fichero direcciones		
Taller		
Mat. Mat.		
Juegos Mexicanos		
Biblioteca		
Lectura		
Cuentas		DEL..... AL..... DE..... DE 1.98...
Hablar		

TAMBIEN ENTRETENER HACER LO MEJOR POSIBLE EL RESTO DEL TRABAJO DE CLASE

firma

firma

firma

MODELO 2

	VOY A HACER	ADEMÁS HE HECHO	
Lenguaje			
Matemáticas			
Experiencias			
Talleres			
Responsable			
Lectura			

VALORACIÓN

Me queda por hacer



Hacido con cuidado . . .

Me quedo por hacer

Terminado sin atención . . .

tengo que esforzarme en

Sin terminar . . .

. . .

No lo he hecho . . .

. . .

MODELO 4.a

Opinión del alumno:

COMPROBAMOS DE TRABAJO

Nombre _____

Opinión del maestro:

mes _____

día _____

Opinión de los padres:

	Nada	Poco	Normal
Participa en clase			
Atiende en clase			
Limpieza y presentación			
Esfuerzo			
Cuidado del material			

ÍNDICE

Presentación

Capítulo I. LA ESCUELA TRADICIONAL, LA ESCUELA NUEVA Y LA ESCUELA MODERNA Y POPULAR.

* Introducción	
* La escuela tradicional	8
* La escuela nueva	14
* La escuela moderna y popular (Freinet-MCEP)	21
* Bibliografía	31

Capítulo II. EL MEDIO. SU INVESTIGACION EN LA ESCUELA.

* Definición de medio	33
* El medio urbano y el medio rural	39
* La investigación, eje de transformación de la escuela	43
* Funciones de la investigación del medio	48
* La investigación: una alternativa a un modelo de currículum	54
* La globalización	57
* Bibliografía	63

Capítulo III. LA METODOLOGIA DE LA ESCUELA POPULAR

* Introducción	65
* Líneas de nuestra metodología	67
* Las técnicas Freinet	70
* La investigación y el tanteo experimental	71
* La doble motivación	77

Capítulo IV. MARCO PEDAGOGICO DE NUESTRA PROPUESTA

* Diseño de la escuela investigadora	80
* Organización y gestión del centro escolar	82
* La clase: un modelo de organización diferente	87
* El papel del profesorado	106
* De los intereses y necesidades del alumnado	113
* Expectativas y condicionantes para el desarrollo de la escuela popular	118

APENDICES 128