

CON VOZ PROPIA 1

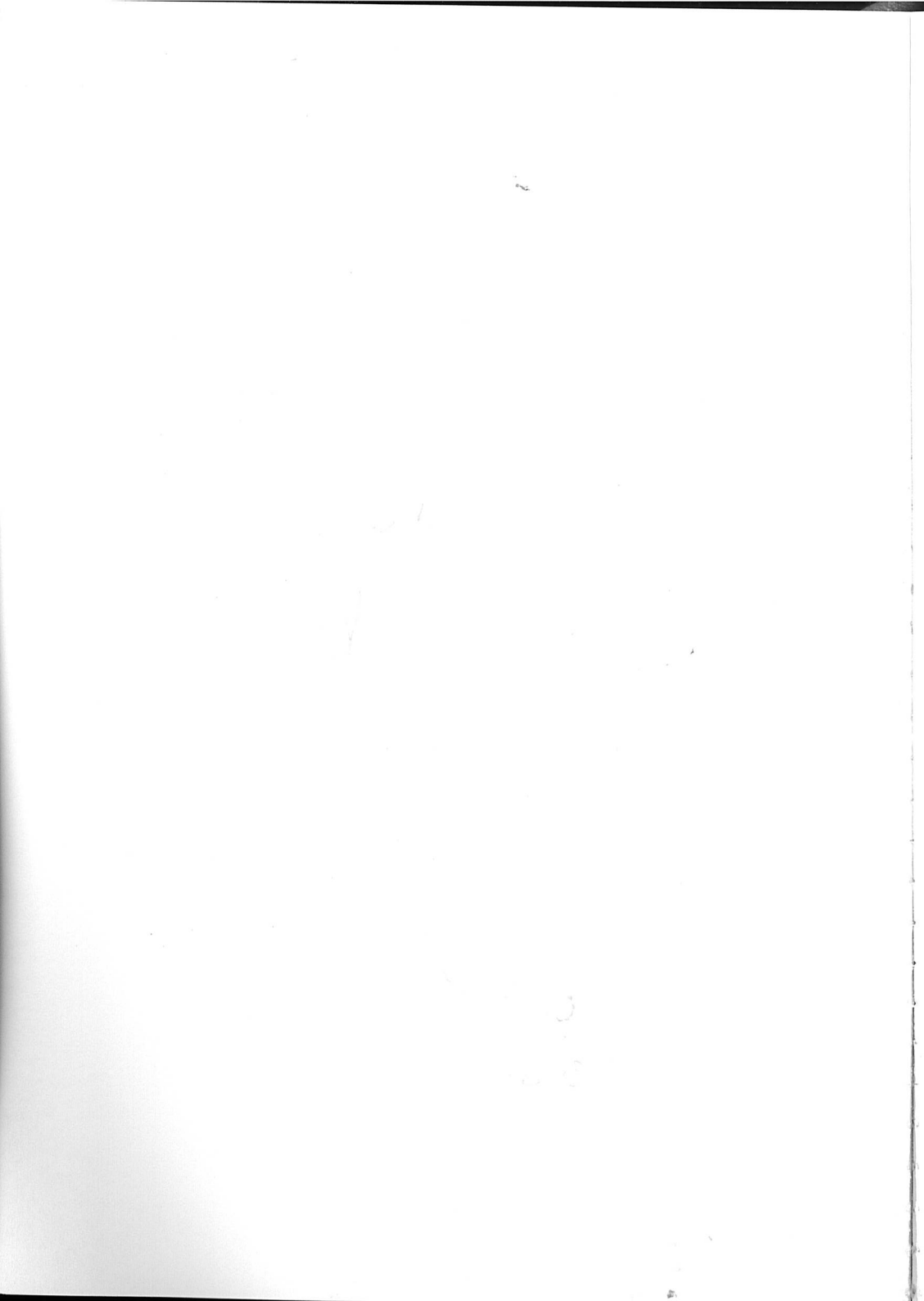
Rosa Inmaculada Gómez Latorre
Manuel Jaimez
Antonio Sánchez Peláez

MAESTROS CON MAESTROS

Peripecias
de un grupo en formación



Publicaciones M.C.E.P.



MAESTROS CON MAESTROS

Peripecia de un grupo en formación

Con Voz Propia/1

1. Maestros con maestros. Peripiecia de un grupo en formación. *Rosa Inmaculada Gómez Latorre, Manuel Jaimez y Antonio Sánchez Peláez*

Colección Colaboración Pedagógica:

1. Hacer la escuela. *M. Alcalá, Toñi Corpas, ... 2ª edición*
2. Una ventana abierta en la escuela. *J. Lanuza y otros*
3. La realidad entra en la escuela. *F. Bastida y M. Gimeno*
4. Método natural de aprendizaje: La escritura. *Paul Le Bohec*
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito. *Paul Le Bohec*
6. Cooperar en clase. *A. Campliglio y R. Rizzi*
7. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. *F. Carvajal y J. Ramos 2ª edición*
8. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? II. Formación y práctica docente. *F. Carvajal y J. Ramos*
9. De la educación infantil y su crítica: Dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica. (Vol. I). *Concha Sánchez Blanco.*

Cuadernos de Cooperación Educativa:

1. El método natural. *VV.AA.*
2. Cuando el caballito de cartón se mece. *VV.AA.*
3. El camino hacia una escuela coeducativa. *J. Ramos (Comp.) 2ª edición*
4. La educación permanente como proceso de transformación. *A. Sánchez (Comp.) (AGOTADO)*
5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad. *J. Tuvilla (Comp.)*
6. Hoy ya es mañana. *Juana M. Sancho y Luis Miguel Millán (Comps.)*
7. Educación y Cultura Visual. *Fernando Hernández (AGOTADO)*
8. Una escuela para la integración educativa. *Ramón Porras Vallejo 2ª edición*
9. Repensar la enseñanza desde la diversidad. *E. Rubio y L. Rayón (Comps.)*
10. La evaluación compartida: Descripción y análisis de experiencias en Primaria, Secundaria y formación del profesorado en el área de Educación Física. *Víctor M. López Pastor*

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas. *Mª Dolores Díaz Noguera*
2. La cooperación en la educación. *Rinaldo Rizzi 2ª edición*
3. Cultura y Educación. *Lawrence Stenhouse*
4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? *Michael Fullan y Andy Hargreaves*
5. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. *Th. S. Popkewitz*
6. Los feminismos en la Educación. Una introducción. *Gaby Werner*
7. Innovación y cambio. *Jean Rudduck*
8. Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. *Tomaz Tadeu da Silva*

MAESTROS CON MAESTROS

Peripetia de un grupo en formación

Rosa Inmaculada Gómez Latorre
Manuel Jaimez
Antonio Sánchez Peláez

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



Directores de la colección:

Joaquín Ramos García

Diego Navarro Núñez

Antonio Sánchez Román

1ª edición Morón (Sevilla), Agosto 2000

© M.C.E.P. - SEVILLA

Apartado de Correos, 117

41.530 MORÓN (SEVILLA)

Tel./fax: 95 585 48 50

pedidos@Cooperacioneducativa.com

<http://www.Cooperacioneducativa.com>

Derechos reservados

Depósito legal: SE-2224-2000

I.S.B.N. de la obra: 84-89042-28-4

Ilustración de portada: Andrea Rosso

Imprime: I. G. Morón Grafidós, S.L.

Tel. 95 585 35 63 Fax 95 585 49 46

C/. Río Segura, 4. Morón de la Frontera (Sevilla)

ÍNDICE

Introducción	9
No trabajan en grupo	13
Nos dicen que hay que trabajar en grupo	13
¿Qué queremos decir con «trabajo en grupo»?	20
No deben divertirse con su trabajo	25
Dibujando un proceso	26
Colgarnos con la historia	27
Contexto	28
El espacio	28
El centro	29
El maestro.....	30
El gusanillo.....	30
Nuestro divertimento	31
La acción	32
Cosquillitas.....	33
No tienen nada mejor que hacer	35
No están preparados	41
Las razones de la formación	41
Me informas, me formo	45
Malabarismos y estrategias en la acción	47
Estrategias internas.....	48
Estrategias organizativas	50
Piedrecillas del camino	52

No quieren dar clase	53
“Siente la tierra. Exprésate”	53
Cuestión de principios	54
Creando un ambiente	55
El marco medioambiental	57
Bibliografía	61

INTRODUCCIÓN

Los autores de este libro formamos el Grupo de Trabajo del CEP de Málaga «*Encuentros en la Naturaleza*»¹

Nos planteamos contar esta historia y nos rondan por la cabeza ideas acerca de la formalidad de su presentación, su análisis racional, el uso de estereotipos académicos. Paralelamente existen sentimientos de rechazo a lo teórico, de inutilidad de la expresión sin vivencias y de miedo a redactar. Contar el proceso por el cuál el grupo, definitivamente, escribe, supone un hecho educativo de tanta importancia como el contenido de la historia. Comprender las trabas y las conquistas de un grupo de maestros y maestras cuando deciden «*contar una historia*» es algo digno de atención y descripción. Los sentidos educativos implícitos, los presupuestos ideológicos puestos en juego, la discusión de concepciones de la comunicación, los riesgos de acomodación a un poder establecido, el uso de las «*reglas del juego*»,...nos enredan en una maraña que invita a perder el rumbo. Pensamos que nos liberó el mismo instrumento que nos confundía: debatir qué hacer como maestros ante tal reto.

Salvados ciertos escollos, nos pusimos de acuerdo en expresar ciertas pinceladas de un cuadro que, somos conscientes, será difícil transmitir en su integridad. Si queremos, y este ha sido el caso, la escuela facilita oportunidades de intensas e inéditas vivencias. Lo que hacemos, lo que vamos tratando de convertir en realidad, podemos vivirlo con tanta conciencia que podemos crecer con esas situaciones. Aquí no caben escuelas más cómodas, más difíciles, o menos duras, extremas, desalentadoras. En todas, lo que cuenta no son tanto las circunstancias (que también, evidentemente) sino nuestra actitud e intención persona-

1. Los autores forman el Grupo de Trabajo del CEP de Málaga «*Encuentros en la Naturaleza*»: Rosa Inmaculada Gómez Latorre, maestra del C.P. Virgen de Belén; Manuel Jaimez, maestro del C.P. Hogarsol y Antonio Sánchez Peláez, maestro en el C.P. Ardira.

les en tratar de ejercitarnos en un necesario «*deporte*» profesional: acercar los valores (propuestos y en discusión personal y grupalmente) a las prácticas que hacemos con los niños de una escuela.

Queremos discutir los valores económicos y criterios mercantilistas imperantes que recorren e invaden todos los rincones de nuestra sociedad. Queremos poner en evidencia la preponderancia de lo que, creemos es actualmente, un pensamiento escolar basado en la gestión. Pretendemos ponerlo en cuestión desde nuestra práctica como maestros, considerando que la escuela no debe funcionar basando sus cambios en maniobras técnicas, de diseño por encargo (fuera de ella), ni desconsiderando al profesorado como agente humano promotor real de posibilidades educativas. Muchas veces, nos han hecho entender que lo que necesitamos en la escuela son propuestas de buenas ideas y una mano implacable para conseguir su aplicación. Aun pensando que las ideas administrativas pueden fundamentarse en buenas intenciones, los pasos dados para su aplicación en las aulas de nuestras escuelas encuentran, muchas veces, una considerable resistencia, cierto elemento sorpresa y, sobre todo, una situación de desconocimiento del funcionamiento propio de estas instituciones. La visión tecnócrata representada simbólicamente por lo que llamamos el mundo del experto, se preocupa por hacer oídos sordos de una realidad que no funciona como aquella empresa en la que gestionamos la producción, distribución y venta de cojinetes para lavadoras. Como refiere un prestigioso investigador, al que llamamos cariñosamente FULANO², muchas veces el camino hacia el infierno está hecho de buenas intenciones. En estos tiempos difíciles por el entorno social referido pero, sobre todo, por los aires que circulan en nuestros cotidianos pasillos de la escuela³, queremos rebatir ciertos postulados, creencias, incluso consignas, que son hoy respaldadas por una ideología dominante. Rebatimos con la intención de que nos dejen

2. Nos referimos a FULLAN, Michael (1991): *The new meaning of educational change*. Pág. 9. (MENGANO sería HARGREAVES, Andy)
3. Por referirnos gráficamente a algo, acuérdate de tu director o directora como figura reforzada burocráticamente y la pérdida de poder de decisión que han tenido los Claustros de profesores.

construir. Por ello, tomando la acepción más deportiva de esta palabra, decimos que deseamos desviar la espada o el sable del contrario, haciéndole bajar la punta, para evitar la herida.

En las siguientes páginas reflejamos las posibilidades de los profesores, de la escuela, de la formación y de los grupos humanos que convivimos día a día en espacios y tiempos semejantes. Para describir las potencialidades de una escuela nada mejor que explicitarlo con un ejemplo. En nuestro caso, trabajamos la Educación Ambiental y queremos exponer parte de nuestras intervenciones a través de una estructura narrativa definida por creencias y tópicos que aspiran a ser típicos en la escuela e intentan minar cualquier actitud de acción educativa. Nos apoyamos, precisamente, en las limitaciones que se nos quieren imponer ya sea mediante creencias, hábitos o acciones. En este sentido, hablamos de afirmaciones que podemos oír en boca de cualquier compañero, ver en la actitud de los padres, o sentir en la presión institucional. Pero también estas ideas van más allá de los colectivos educativos. Hablamos de los profesores, de los alumnos, de los centros, de las familias, de los administradores, y, además, de las consideraciones sociales en general. Algo lejano pero cercano a la vez. Para dar cuerpo a la historia sobre lo que entendemos que podemos hacer en la escuela, hemos distinguido las siguientes cinco referencias básicas, cotidianas y destructivas, sobre los maestros:

No trabajan en grupo.

No deben divertirse con su trabajo.

No tienen nada mejor que hacer.

No están preparados.

No quieren dar clase.



NO TRABAJAN EN GRUPO

El día es brillante en la terraza del bar. El momento desprende cierta magia empapada en recuerdos que tratamos de agrandar y llenar de ilusiones. Alguien propone un encuentro de nuestras nuevas escuelas en plena naturaleza, una salida a los montes. Entre sillas, sombrillas y un esponjoso sol, le escuchamos pausadamente con la atención del niño que mira algo de nuevo como si fuera la primera vez. Aquello pretende ser una actividad que relaciona a un buen número de chavales de tres centros de Málaga con circunstancias, ambientes y experiencias diferenciadas. Un punto de encuentro al descubierto para tres escuelas distintas y un motivo común: seguir trabajando los valores de solidaridad, justicia y medio ambiente.

Un miedo silencioso nos recorre el cuerpo ante un hecho incierto, ¿resultará?, ¿será una osadía? Sin decir que sí, escudriñamos las posibilidades de esa propuesta: ¡Pues yo tengo un material en mi centro que podríamos...!, Sería buena cosa que la comida fuese comunitaria... Nuestro amigo Felipe nos puede echar una mano en la repoblación como guarda... Seguro que los niños disfrutarán ¡Esto marcha!... Habíamos empezado a diseñar la actividad conjunta. Pensamos que sería mejor preparar el terreno procurando una visita previa y cercana para establecer lazos personales y cierta coordinación sobre el terreno. Todo parece difícil pero nos anima la idea de que tiene que salir. Es la demostración de que podemos seguir haciendo cosas en la escuela mediante una coordinación de ideas y proyectos conjuntos a pesar de estar en centros distantes. Preparamos juegos, tareas de campo y actividades de convivencia grupal. Nos llamamos por teléfono. Todos los jueves nos vemos. Actividades, programas y valores que se discuten con la intención de que todo resulte «perfecto»...

Nos dicen que hay que trabajar en grupo

Todo el mundo dice que es necesario trabajar en grupo. Un inspector que se toma con interés la Evaluación de centros comenta a los profesores de un ciclo: *Todo está bien, tenéis vuestras reuniones, las*

actas, un ajuste a lo reglamentado, ... pero falta vida en todos los escritos y no se aprecia el trabajo colectivo y grupal necesarios para traducirlo en realidades. Un profesor de universidad que, impartiendo un cursillo, resalta el aislamiento del profesor en su aula, la falta de trabajo en grupo, la bondad de un proyecto educativo elaborado entre todos los miembros de un centro escolar y lo interesante de las investigaciones que hablan de la *escuela total*. Un compañero de larga experiencia en movimientos de renovación pedagógica que te recuerda que en la escuela no hacemos gran cosa si no es en un proceso de intercambio colectivo entre profesores. Una madre que, aun profundizando poco en la cuestión, considera atractivo que los profesores de un mismo centro estén coordinados, se disponga de un proyecto común y atiendan a cierta línea de trabajo. Unos compañeros de centro que ven con buenos ojos tomar decisiones colectivamente, en grupo, pero lamentan que sólo sea, en el mejor de los casos, el hecho de elegir el restaurante para la comida de fin de curso. Un alumnado que critica el hecho de que cada profesor *vaya por su lado* a la hora de poner los exámenes. Todas estas personas razonan y aprecian que los profesores no trabajan en grupo. Y cada uno argumentando, desde distintas perspectivas y significaciones, la necesidad de que lo hagan.

La alta investigación y las actividades empresariales de cierta consideración demandan un funcionamiento en equipo de su personal. Se considera necesario el trabajo en equipo. La producción del conocimiento científico, social y cultural en nuestro siglo, lo que llamamos ciencia e investigación, dibuja nuevas formas y estructuras lejos de los esquemas disciplinares tradicionales. En las circunstancias sociales actuales, la investigación transgrede los compartimentos y las especializaciones al uso. Existe una aparente contradicción entre la exigencia de una, cada vez mayor, especialización de los profesionales y la necesidad de abordar las situaciones desde una perspectiva global y multidimensional. Así, la nueva evolución social incita al trabajo interdisciplinar, incluso transdisciplinar, basado en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales⁴. Se considera deseable entender el conocimiento

4. Véase el *modo 2 de producción del conocimiento* estudiado por Michael GIBBONS y otros.

como una búsqueda abierta de soluciones a los nuevos problemas de nuestra sociedad mediante una mayor red de comunicaciones. Relacionamos individuos, grupos y disciplinas, exigiendo una organización más heterogénea y flexible que la del modo tradicional de investigación⁵. Si entendemos que estos análisis describen una complejidad social, política y epistemológica de gran envergadura, destacamos aquí sólo la necesidad de mayores relaciones grupales y humanas en el mundo científico y empresarial. Cada vez más campos profesionales sostienen el trabajo en grupo como práctica necesaria y deseada para desarrollar la producción de su conocimiento, estudio, descubrimientos y logros. En el mundo empresarial e intelectual es hoy un *imperativo* trabajar en grupo. Esto lo entendemos muchas veces como una necesidad práctica del trabajo en colaboración. Tanto la abundancia de conocimiento acumulado como los cambios de enfoque a la hora de resolver problemas hacen evidente el papel de los equipos de profesionales. Esto parece ser así en lo que podemos llamar alta investigación, pero también inunda las prácticas de ámbitos más cotidianos y menos elitistas. Se considerará que es ineficaz e ilusoria una labor individualizada que concentre todo el conocimiento y los recursos materiales y humanos

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M.: *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor. 1997. Barcelona. "El nuevo modo de producción del conocimiento afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce... El nuevo modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias. No está siendo institucionalizado principalmente dentro de las estructuras de la universidad... esa producción del conocimiento adquiere cada vez más una mayor responsabilidad social." (pp. 7 y 8)

5. "La globalización de la ciencia, de las fuentes de I+D y del papel que juega el conocimiento especializado, ha terminado por influir sobre el resultado de la innovación tecnológica de una forma heterogénea, altamente diferenciada, de crecimiento del conocimiento. Esto se expresa eficazmente en las pautas de autoría de los artículos científicos, el vehículo tradicional de la comunicación científica. No sólo está aumentando el número medio de autores por artículo, sino también la diversidad de especialidades y disciplinas implicadas en la redacción de un solo artículo y el ámbito de las organizaciones e instituciones de las que proceden los autores." (Ibidem, . 51-2)

necesarios para avanzar socialmente. Quedan atrás las grandes individualidades y personalidades enciclopédicas con visión amplia de los acontecimientos. Encontramos nuevas situaciones y tendencias sociales en las que se pide relacionar más campos del saber⁶.

Por otro lado, la Administración educativa indica que los educadores necesitamos trabajar en grupo. Existe una consideración institucional de la escuela que la dibuja como un todo, un sistema global en el cual las partes encuentran sentido. Ya trataremos el planteamiento de objetivos educativos, la gestión del centro, o el desarrollo de las actividades, se nos incita teóricamente al trabajo colegiado. Formalmente, la Administración da recomendaciones pedagógicas y evoluciona en sus indicaciones hacia una defensa del trabajo en grupo de obligado cumplimiento. Sin ser este el momento para describir el grado y estilo de estas normativas o consignas legales, su falta de adecuación a las escuelas, ni los niveles reales que pueda tener, sí subrayamos el rango legal que se concede a la educación colaboradora⁷.

En otro plano estamos los padres, madres y alumnos que solicitamos una actuación colegiada del profesorado en la escuela. Incluso consideramos el trabajo grupal de los profesionales como un síntoma de calidad de enseñanza. Es frecuente entender que los centros escolares *funcionan* cuando sus profesores practican una acción colegiada gracias a una dirección estricta o a cualquier otro motivo.

El alumnado destaca particularidades del sistema social y académico de la escuela para resolver problemas e intereses más inmediatos, por ejemplo, el hecho de que se necesite cierta coordinación de los profesores para que los días de exámenes no coincidan o se respete una dis-

6. En este caso hablamos de la idea de trabajo en equipo como exigencia del mundo empresarial dada la nueva sociedad de la información o también llamada del conocimiento. Así, Peter Drucker como experto del mundo empresarial, llegará a decir que *"la unidad del trabajo no será el individuo sino el equipo"* (DRUCKER, P., 1994: *The age of social transformation*. En *The Atlantic Monthly*. Citado en GOLEMAN, D., 1997: *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona).
7. La misma LOGSE orienta la tarea educativa desde una perspectiva colaborativa de los miembros de la comunidad escolar.

tancia temporal lógica entre ellos. Quieren dar a ver la necesidad del trabajo en equipo con expresiones más o menos peyorativas y ciertamente particulares: «*Aquí cada profesor va por su lado*», «*Si se pusieran de acuerdo no pondrían tres exámenes el mismo día*».

En cuanto a nuestra función social como educadores comprendemos que el trabajo en equipo da sentido cultural a nuestra tarea. Hablamos de una perspectiva cultural desde la cual podemos encontrar razones importantes para argumentar el trabajo en equipo. La consideración de cultura como entidad incierta, ambigua y necesitada de recreación social permanente, nos lleva a mirarnos los unos a los otros como sociedad⁸. Podemos considerar la naturaleza social de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si nos planteamos que educar es una delicada tarea en la que nos expresamos colectivamente, cualquier profesor responsable y comprometido deberá revisar la función social de la escuela. Ver lo que vamos a trabajar y con qué nuevas generaciones vamos a compartir es necesario, incluso en el peor de los casos, hasta para ser consciente de nuestro papel de reproductores sociales. Desentrañar la cultura en la que nos hacemos, proyectamos y a la que volvemos, es quizás una de las tareas más bellas de las que los profesores nos podemos sentir artífices. Y todo ello, evidentemente, con todos. Hacerlo solos sería sesgado y un contrasentido. Al menos, con todos los que queramos y podamos en unas circunstancias concretas de trabajo. Una escuela, unos compañeros, unos recursos materiales, unas posibilidades administrativas, una época histórica..., que posibilitarán en mayor o menor grado la consideración colaboradora de la educación. Esto supone dar por sentado que la tarea educativa tiene sentido desde una pers-

8. "La cultura consiste en un complejo de ideas compartidas que sirve como medio a través del cual las mentes humanas individuales interactúan en la comunicación. Nos permite reconocer como familiar la forma de pensar y de sentir de los demás y, por tanto, de compartir sus sentimientos. Nos permite también predecir y, en consecuencia, prever las acciones de los otros, por lo que podemos cooperar con ellos. Nosotros aprendemos las ideas de la cultura como individuos, aunque no son exclusivas nuestras, sino, en cambio, compartidas con los demás. Este aprendizaje y esta coparticipación se produce cuando cooperamos y nos comunicamos en grupos y depende en gran medida del idioma, con el que la cultura está íntimamente relacionada." (pág. 46, STENHOUSE, L., 1997: Cultura y Educación. Publicaciones MCEP. Morón-Sevilla).

pectiva social y cooperativa bajo la que recreamos los significados colectivos del pasado, el presente y el futuro. Es decir, algo así como que no somos nada sin los demás y mucho menos si de lo que se trata es de vivir con el futuro, de estar en una escuela y de compartir valores y prácticas con las nuevas generaciones. De aquí que el contraste, la discusión de intereses y modos distintos de ver la vida y de construir culturalmente, sean claves de nuestra tarea educativa. Nuestra función social pasa necesariamente por ser comunicativa.

Encontramos razones didácticas para estimar el trabajo en grupo como herramienta y fin educativos. Resulta que los sujetos aprendemos basándonos en las interacciones personales, compartiendo conocimiento y enredándonos vivencialmente. Un aprendizaje que se basa en la cultura de experiencia de los individuos para que pueda llegar a ser significativo y que se considera mediado por la acción creadora de la persona. Existen razones de peso para fundamentar la interacción cultural del aula en un aprender a trabajar colectivamente y compartir conocimientos, algo realmente arduo por lo que significa de proceso vivido que debemos conocer y saber como adultos. Si la acción es el elemento básico para comprender un aprendizaje personal, la creación es el proceso más potente que conocemos para desencadenar y posibilitar capacidades personales y colectivas. Nos damos cuenta de ello cuando afirmamos que alguien aprehende algo cuando no sólo reproduce un hecho, una información, una idea, un sentimiento, sino que los recrea y se recrea participando activamente. Y uno de los aprendizajes clave que consideramos es la comunicación, el perfilar nuestras percepciones y expresiones personales en la realidad de los demás. De todos es sabida la dificultad que conlleva explicarse, comunicarse con otros y que las expresiones personales concurren en un entendimiento colectivo independientemente de las matizaciones personales obligadas. Nos limitamos y crecemos mutuamente cuando hay un esfuerzo comunicativo de hacernos entender. Aprender a comunicarnos como base para la convivencia cultural es la tarea siempre pendiente de la escuela. Si esto no se practica entre los iguales que somos los profesionales de la enseñanza, ¿cómo lo vamos a estimular en el alumnado?

Por último, si de lo que se trata es de señalar qué voces concurren en nuestra profesión, tendríamos que hablar de las propias ideas de los educadores respecto al trabajo en equipo. Parece ser que, como ocurre en otros casos, hay una distancia importante entre lo que decimos y la práctica que sustenta nuestra actividad diaria en las aulas. Cualquier profesional admitirá como idóneo el trabajo en grupo dado que la tarea escolar es lo suficientemente compleja e incierta como para comprender la necesidad de la cooperación. Sin embargo, es curiosa la realidad por la cual consideramos algo adecuado pero no lo practicamos. Nos referimos a que la escuela muestra individualización y aislamiento de los profesionales refugiándose cada cual entre sus paredes y existe un abismo entre lo que es deseable (el trabajo cooperativo) y lo que realizamos. Consideramos que el profesional es consciente de la necesidad de compartir quehaceres escolares. El hecho por el que ocurre lo contrario es llamativo y hace pensar que *pasa algo*. ¿Se verá un imposible?, ¿dependerá de experiencias previas desagradables?, ¿será cuestión de fuerzas y energías personales?, ¿tendrá que ver con las ilusiones individuales y sociales? ¿son las condiciones materiales de la profesión?

Efectivamente, todos nos dicen que debemos trabajar en grupo. Si las entidades empresariales e investigadoras, las administraciones educativas, los padres, las madres, los alumnos y las alumnas, y hasta los mismos educadores (muchos con largas trayectorias de renovación pedagógica) defendemos como deseable el trabajo en grupo en la enseñanza, ¿qué pasa para que no se esté dando?, ¿verdaderamente no se está dando o se trata de una confusión de significados debido a que cada persona lo define de modo particular?

Existen distintas concepciones de la idea del trabajo en grupo dependiendo del lugar o estamento social desde el que estemos haciendo el correspondiente juicio. No es lo mismo la defensa y argumentación del trabajo en grupo que puede hacer un alumno, que la que puede hacer un profesor comprometido con la formación y mejora de su práctica escolar. Del mismo modo que no encontramos igualdad en los significados del trabajo en grupo, también observamos que hay distintos niveles de preocupación por el tema.

¿Qué queremos decir con «trabajo en grupo»?

Es frecuente escuchar que los educadores no trabajamos en grupo. Pero qué tipos de trabajo en grupo queremos significar y quiénes son las personas que valoran ese tipo de trabajo. ¿Qué significados tiene la idea de trabajar en grupo? ¿Para qué queremos trabajar en grupo en cada uno de los diferentes casos? ¿Cuáles son las realidades y experiencias que cada grupo de personas tiene para llenar de significado la expresión trabajo en grupo? Las implicaciones del trabajo en grupo serán distintas en función, por un lado, de las experiencias personales y la historia que pongan en juego los partícipes y, por otro, de los significados peculiares y propios que se manejen en cada institución escolar. En este sentido, y para comprender los significados y las prácticas del trabajo en grupo desarrolladas en cualquier centro debemos atender a las condiciones laborales, sociales y políticas de las instituciones que acogen a los participantes. El mismo hecho de plantearnos por qué existe un tipo u otro de trabajo en grupo en las escuelas encuentra sentido si observamos la cultura predominante, el juego de intereses y la cultura social existente. ¿De qué modo, por ejemplo, condiciona el tipo de trabajo en grupo la nueva política institucional basada en la formación con reconocimientos de sexenios?

Un gran abanico de posibilidades. Los profesionales utilizamos, según los casos, parte de estas argumentaciones o combinaciones múltiples de ellas para sustentar la idea del trabajo en grupo. Para los teóricos de la educación más relacionados con la investigación educativa, el trabajo en equipo puede significar la interacción de elementos de un sistema social. Para la Administración, llega a significar espacios, momentos y tiempos donde el profesorado sólo coincide técnica y colectivamente. Se trata de orientaciones organizadoras, planificación y recursos. Para el profesorado burócrata supone hacer las reuniones de ciclo, equipo docente, departamento... Se parte de la consideración de obligatoriedad que se da al trabajo en equipo de la que se deriva una implicación hipócrita en la escuela. Pero, también, para otro tipo de profesorado supone la construcción y reconstrucción de los espacios, tiempos y actividades escolares mediante la innovación, la formación y el com-

promiso político. Vivencias compartidas, construcción de su persona y de la realidad que le rodea. En cuanto a los padres, el trabajo en equipo supone habitualmente reuniones para obedecer coordinadamente. Poco implicados en la enseñanza responden con posturas individualizadas relacionadas con intereses limitados a sus hijos. En cuanto a los alumnos, un cotidiano significado de trabajar en equipo no va más allá de lo que son reuniones para coordinar la tarea formal de la escuela pero sin más relevancia que lo anecdótico, parcial y limitado.

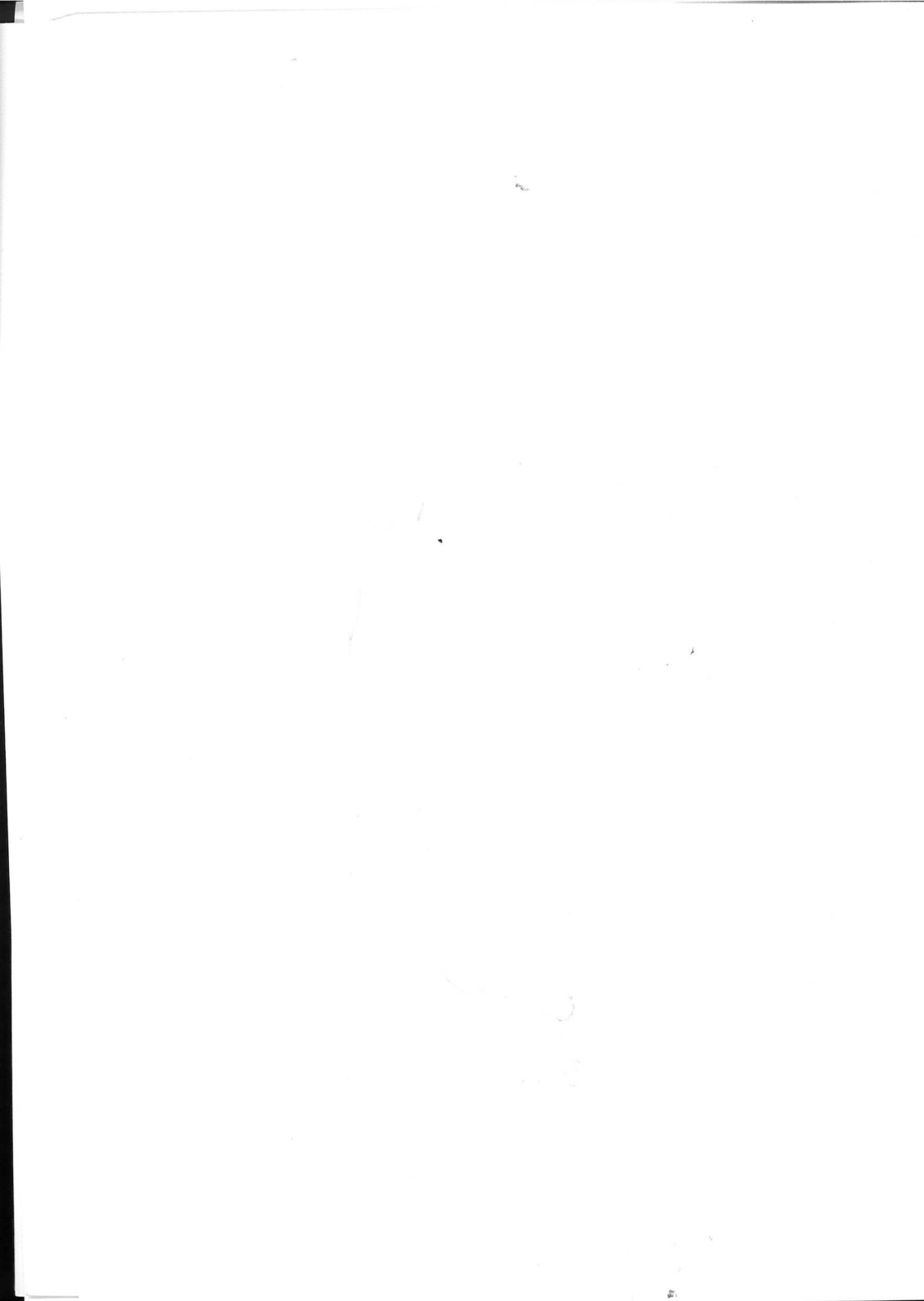
Una consideración técnica del trabajo a realizar en educación se distingue de una actitud crítica ante la realidad. A partir de aquí podemos diferenciar entre dos ideas distintas de educación. Existe una forma simple de entender la educación, más bien la tarea profesional de enseñar en la escuela, caracterizada por entender la función social de la escuela como proceso por el que los alumnos reciben la formación necesaria y suficiente para su incorporación al trabajo. La interpretación simple a la que nos referimos lleva paralela una actuación profesional y un diseño de las condiciones del trabajo de los educadores que mira poco más allá de las necesidades formativas de los alumnos para su actuación efectiva en el mundo laboral. Por tanto, traslada los valores de ese mundo a la escuela creyendo ser el proceso más adecuado para reproducir y conseguir fielmente sus objetivos. De lo único que tienes que preocuparte en la escuela, al menos sería lo preferente, es de formar académicamente a tus discípulos y desarrollar en ellos los valores que van a encontrar en el mundo competitivo, individualista e insolidario del ámbito económico y laboral. Esto implica una escuela que busca el rendimiento académico por encima de todo indagando sobre los modos más adecuados para su consecución. Inevitablemente establece una escala de valores discutible, como todas, pero coherente con su práctica. Aquí entendemos una dedicación exclusiva del profesional a su aula y a los alumnos-contenidos ya que, teniendo en cuenta la densidad de los mismos y la de los procesos de aprendizaje en los alumnos, estamos permanentemente faltos de tiempo. Las zonas de encuentro profesional en las que se pueden establecer relaciones personales y laborales quedan reducidas y delimitadas a intercambios informativos acerca de un mayor rendimiento de los respectivos alumnos. En la mayoría de los

casos, los perfiles profesionales coinciden con un educador dedicado a su aula que fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición individual de conocimientos, y encerrado en fórmulas personales de desenvolvimiento adecuado en esta difícil tarea de dar clase.

Otra segunda forma de entender la tarea educativa es más compleja. Sin abandonar la función social de la escuela como etapa formativa diseñada para preparar a la futura mano de obra, complica el concepto de educación y busca una formación integral de la persona. Aspira a una serie de consideraciones personales y valorativas que cambian con el tiempo, la época y las circunstancias históricas teniendo en cuenta los conocimientos psicológicos y antropológicos del momento. Una visión abierta de educación que considera como prioridad escolar la incierta formación integral de las personas. Esto implica que nos cuestionemos aquellas opciones exclusivas en educación (sólo académica, sólo afectiva, sólo física) prefiriendo una búsqueda interminable del equilibrio de las partes. Asimismo, considera los procesos educativos institucionalizados como procesos sociales de comunicación. Se reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y nos hace distinguir entre lo que pretendemos enseñar, lo que enseñamos y lo que realmente se aprende. Al tener todo ello en cuenta, necesitamos estudiar las circunstancias de la realidad educativa donde se desenvuelven nuestras actuaciones porque este entorno siempre mediatiza la posible comunicación a establecer (se suele hablar del carácter contextual de los acontecimientos educativos). Por la naturaleza social e incierta de los procesos comunicativos es imprescindible que nos planteemos proyectos e ilusiones compartidas. De aquí se deriva la defensa del trabajo cooperativo entre los participantes de la tarea escolar y la actitud de construcción permanente de las intervenciones educativas. Trabajar en equipo no se observa como una obligación formal o técnica, sino como una necesidad derivada del concepto mismo de educación y consiguientemente de la idea social y política del modelo de persona y relación social al que aspiramos.

Nuestro modo de entender la educación como posibilidad de comunicación integral de los participantes y nuestro modo de ver el tra-

bajo en equipo como inevitable tarea cooperativa en la interacción social, hace que busquemos la construcción de relaciones personales y profesionales que se dirijan a la discusión radical de los presupuestos y prácticas educativas. No tan sólo una discusión del cómo lo estamos haciendo sino del qué y para qué lo hacemos. Y en este sentido, lo que tratamos de indicar a lo largo del presente documento es que este tipo de trabajo en grupo es posible.



NO DEBEN DIVERTIRSE CON SU TRABAJO

Antes de empezar una historia como esta, o como en mi caso, engancharme a ella, se requieren una serie de pasos a veces poco meditados que nacen de una serie de condicionantes que te llevan a ello. Tus inquietudes siempre están ahí pero sólo afloran cuando el clima de trabajo es propenso, cuando la dinámica en la que te involucras te fuerza a ser creativo y activo, de lo contrario la rutina de nuestro trabajo te encadena a un "quiero pero no puedo" del todo ficticio y evidentemente cobarde ante un esfuerzo mayor en las aulas.

Mi nueva situación profesional de propietario provisional en comisión de servicios por supresión de plaza (gracias a la L.O.G.S.E., todo sea dicho de paso) me lleva a ser un nómada del magisterio, hoy aquí mañana donde me destinen. Ese hoy me llevó hasta un centro donde un grupo de maestros trabajaban en una empresa común: acercar el medio ambiente a las aulas y viceversa. Como vemos no me encuentro en el grupo fundador pero la verdad es que no me encontraba en ningún grupo.

¿Necesito trabajar con alguien más o me encierro entre las cuatro paredes de mi aula de 3º de primaria?

Necesito salir; me es vital respirar más allá de mí mismo para disfrutar de lo que hago. Si me encierro tal vez me anquilo en mi propia rutina; en mis "queridos" libros de textos que tanto trabajo me quitan y tanto me esclavizan; en mis repetitivas experiencias; en un sinfín de buenos propósitos para sacar adelante mi trabajo... Estas respuestas nacen al unísono de la pregunta, pero a continuación nace una segunda: ¿Con quién?

Es fácil desanimarse cuando nos valoramos demasiado y pensamos que todo está inventado, que nadie nos puede aportar nada nuevo; que comunicarse con nuevos compañeros más allá de un mero proto-

colo supone adentrarse en un camino desconocido, un misterio por resolver del que podemos salir defraudados porque como ya se sabe, las relaciones personales originan infinidad de variables que no controlamos y ¿para qué mojarse, si sólo es un curso de paso hacia ninguna parte? No obstante di el primer paso, aunque pensándolo mejor fueron ellos quienes me arrastraron.

Lo que en un principio supone coincidir por el gusto de unas cervezas después del trabajo y adentrarnos en una sana discusión nos lleva a descubrir un concepto de escuela afín, unas ganas de romper con lo establecido para crear propuestas lúdicas y creativas y a la vez un intercambio de propuestas que sacan a la luz algo que tú andas buscando: una escuela viva, con intención de renovarse, no a partir de lo impuesto por las instituciones, sino del núcleo de la propia escuela, sus maestros.

¿Había otros grupos de profesores en el centro? Sí, pero no era lo mismo, no tomaban cervezas, ni se reían de sí mismos.

Dibujando un proceso

Todo el que trabaje en la escuela o en algún momento haya tenido contacto con la educación institucionalizada y el contexto en el que se lleva a cabo (aulas, equipos directivos, padres, compañeros alumnos...) debe intuir lo difícil que resulta romper paredes, aunar esfuerzos en pos de una idea común, implicar a todo o parte del colectivo escolar en una acción que vaya más allá de los espacios (temporales y físicos) dedicados a la enseñanza de las distintas disciplinas y a las tareas meramente burocráticas. Salir de un colegio del quehacer cotidiano (que a veces se convierte en tedioso y monótono) y sumergirnos en la magia del encuentro, el intercambio, el aprendizaje mutuo, la imaginación, la creatividad..., a través de una propuesta de trabajo interdisciplinar, ya sea una acampada, una semana de Medio Ambiente, una marcha a sembrar pinos, una visita a Doñana..., conlleva mucho trabajo, mucho disfrute y kilos de tolerancia.

Nuestro relato pretende ser un soplo de aire fresco que os acaricie, que desordene vuestros cabellos, que os haga sentir que la escuela está

viva, que si las puertas se abren hay corrientes de aires y entran olores de la calle, los sonidos del mundo y ellos vibran y nosotros también con ellos.

Colgarnos con la historia

El nacimiento de una propuesta que te saque por un tiempo de tu aula siempre es emocionante, o al menos así lo siento cada vez que trabajo fuera de la misma. Disfrutaba tanto en mi etapa escolar como alumno que ahora como maestro casi me lo planteo como una obligación. Para pasar malos ratos siempre habrá tiempo y otros maestros. Un aprendizaje ameno no sólo enseña sino también divierte y perdura (si estás pensando en una mera adquisición de conocimientos, no estamos hablando el mismo idioma) por lo que adentrarse en un proyecto de este calibre en el que aunamos escuela y medio ambiente resulta esperanzador, a pesar de la labor extra que esto nos supone.

A partir de ahora dejo de hablar en primera persona porque el trabajo en equipo es lo que da vida al esfuerzo que supone esta aventura. Podemos ser unos "*Llaneros Solitarios*" y afrontar este trabajo individualmente pero no supondría ningún avance profesional al caer en el peligro de la reiteración o la incomunicación, a no ser que seamos auténticos genios y sepamos sacar de nuestra chistera todo un mundo de posibilidades (siempre hay compañeros que saben mucho, tal vez demasiado). Pero este no es nuestro caso así que nos reconfortamos los unos en los otros al sugerir una lluvia de propuestas que podemos llevar a cabo, algunas claramente viables, otras ya se verían más adelante, pero siempre con un aire de creación e ilusión que nos ponía en acción.

Ponerse en marcha podría ser el lema de este comienzo y dejábamos para más adelante los inconvenientes, los sinsabores, los múltiples escollos que pudieran surgir, porque lo que realmente nos movía era la acción y la inquietud de estar llevando una experiencia hacia delante, de la que posiblemente nacerían ricos aprendizajes tanto para nuestros alumnos como para nosotros mismos.

La actividad en sí: Exposición Medioambiental,... no era ni nueva ni distinta. Ya habíamos realizado otras anteriormente y sabíamos que

en otros centros se realizaban también este tipo de actividades pero donde radica la novedad y la diferenciación es en algo que nos propusimos desde el principio: el reto de hacer algo diferente y novedoso para la escuela, evitando utilizar los recursos fáciles y luchando con nuestro ingenio por crear e innovar. Sacar a la luz aquello que resulta impensable; aquello que siempre se descarta porque no estamos acostumbrados a verlo en las escuelas; aquello que sólo parece realizarse a base de mucho presupuesto; aquello que supone un esfuerzo extraescolar; aquello que requiere numerosas horas extras no remuneradas; aquello que demuestra que con poco se hace mucho; aquello que obliga a replantearme mi misión como docente en la escuela; aquello que rompa; aquello que nos haga pensar... y por supuesto, aquello que nos divierta.

Contexto

Con frecuencia los maestros caemos en el desánimo. La tarea que nos ha sido encomendada no es fácil, intervienen multitud de variables que son difíciles de controlar: nuestro estado de ánimo, la escala de valores de cada cual, los intereses pedagógicos, didácticos, personales...; la soledad de la tarea cotidiana, la falta de tiempo (en gran medida motivada por la complejidad del propio trabajo) que no propicia el intercambio de experiencias y el análisis de la reflexión de las mismas; las características particulares del grupo humano en el que trabajamos (cada colegio, cada aula, es un mundo con personalidades e identidades distintas)...

El espacio

La escuela es un conjunto de componentes individuales que comportan una progresiva incomunicación, impidiendo el desarrollo del docente dentro de la planificación del trabajo. El individualismo que origina el agrupamiento en aulas, ha de romperse con la participación de todos los miembros en un proyecto común como es el centro educativo, pero el sistema no facilita esta coordinación (evidentemente no la condiciona).

Esta estructura nos permite crear muros consistentes rodeando nuestra aula, nuestra disciplina, incluso nuestra inventiva. Este muro

que levantamos con el paso de la experiencia nace de los avatares de la práctica, después de pasar por experiencias no gratificantes a la hora del trabajo colectivo o en mayor medida de nuestra incapacidad para coordinarnos.

Hemos convertido la escuela en un conjunto de celdas infranqueables que nos permiten trabajar a nuestras anchas sin temor a la crítica, ni a la temida evaluación externa de nuestro trabajo. La organización en aulas y áreas ha creado numerosos "*departamentos*" estancos en la dinámica escolar que cada vez son más densos y altos. Para el maestro su celda interior es un paraíso, hace y deshace sin temor al ojo externo que lo califica y, sobre todo, dispone de su trabajo como a él le interesa. Esto de "*cada maestrillo tiene su librillo*" es algo constante en nuestra labor y el dicho se convierte frecuentemente en un fundamento de nuestra filosofía de trabajo.

Para otros maestros participativos estas barreras les resultan infranqueables si no encuentran propuestas de trabajo en compañeros que aúnen ese grado de cooperación necesario que origina la simiente para el trabajo cooperativo. Vemos claro que esto es una tarea de equipo desde el principio, incluso anterior al trabajo mismo, un equipo en principios y valores. Un equipo en agrupar esfuerzos.

El centro

El agrupamiento de maestros en un centro no viene determinado por una ideología común ni por una visión de la escuela común. El grupo de trabajo es sumamente variado y cada uno proyecta su particular visión escolar, a veces de forma lacónica, impidiendo nuevas perspectivas orientadoras. Lo diferente produce miedo y rechazo, trabajar cooperativamente desgraciadamente es algo diferente de como suele funcionar la escuela actual.

Creemos que una buena propuesta coordinadora ha de estar apoyada por una mayoría del profesorado, o al menos, por un número suficiente de personas que facilite el trabajo colectivo, impidiendo cargar tantas en escasos miembros, que a la larga, sufren agotamiento y tensión las relaciones personales dentro de la escuela.

El trabajo en equipo si no parte del equipo directivo, por lo menos, sí ha de ser respaldado por él, de lo contrario las trabas administrativas, por la potestad que les confiere la propia administración, haría de la práctica educativa una carrera de obstáculos y una inútil labor escolar. Para comenzar una propuesta es imprescindible la comunicación entre los participantes, a partir del diálogo y el enfrentamiento de ideas que originen una dinámica que facilite la intervención, habrá que agrupar diferencias naturales de sus miembros, y el equipo directivo posee los suficientes cauces como para llevar a cabo dicha misión. La gestión del centro facilitará o empeorará la labor de coordinación y resulta evidente que esta labor requiere un convencimiento y acaso una práctica.

Por el contrario, el temor a la actividad no tradicional, presumiblemente por esa falta de experiencia, conlleva una predisposición al rechazo. Una gestión no compartida propicia que se creen diferentes conceptos de escuela y fortalece la figura del equipo directivo (viéndose como responsable de la visión pública del centro) como velador de los valores, y guardián de sus propios principios (no siempre compartidos por los miembros del centro). Una propuesta diferente ocasiona descontrol, cambios de ritmos, de horario, de espacios, y estos desbarajustes requieren una actitud positiva por parte del colectivo.

El maestro

La seguridad que nos proporciona un aula va más allá de lo estrictamente razonable. Si rompemos las cuatro paredes podemos encontrar un vacío inmenso, el vacío de nuestras propias limitaciones, y el miedo que se asienta en lo inhóspito. Porque una nueva actividad, no digamos nueva sino distinta, origina en el maestro un mar de dudas que tendríamos que surcar de forma valiente y honesta. El temor al naufragio o a no saber si al otro lado de la travesía encontraremos tierra, es nuestra aventura.

El gusanillo

Tras la tempestad viene la calma, así tras la optimista actividad nace la incertidumbre. Es el momento de poner los pies en el suelo para garantizar la eficacia del proyecto, de nada nos vale construir castillos

en el aire para que todo acabe en buenas intenciones, caeríamos en la demagogia, en un puro escaparate sin fundamento por lo que perderíamos el horizonte de nuestras aspiraciones que es la puesta en práctica.

Posiblemente este sea el peor momento por el que pasamos ya que surgen intereses personales que se entremezclan con nuestras aspiraciones. Cada uno se ofrece en la medida de sus posibilidades tanto en trabajo como en tiempo, pero esto conduce hacia un desequilibrio en la balanza del grupo tendente a producir un peligroso desánimo. Y desgraciadamente surge, de una manera involuntaria pero aparece. Achacamos la falta de disponibilidad horaria para no plantearnos un trabajo con detenimiento o buscamos excusas alegando un sin fin de banalidades que van enturbiando nuestra perspectiva para que al fin terminemos perdiendo el norte. Afortunadamente siempre queda un reducto de esa chispa inicial que impide que todo quede en agua de borrajas y sobre todo que algunos miembros del grupo mantienen ese espíritu. Necesariamente alguien ha de mantenerse firme y motivar continuamente. Este motor puede que no recaiga en una persona exclusivamente (así lo entendemos como realmente eficaz), sino que el relevo esperanzador de unos a otros, mantiene viva la llama inicial. Así es como funcionamos y nos mantenemos, una disciplina de compromiso que se unifica en nuestros ideales de continuidad.

Nuestro divertimento

En esta aventura es donde nos embarcamos y de la queremos salir airosos pero rompiendo con el marco de la apatía y sus justificaciones.

Lo que realmente une al grupo en su afán de superación de objetivos comunes son las ganas de divertirse. Divertirnos con nuestro trabajo consolida nuestra formación y da pie para adentrarnos en lo desconocido, en una experiencia por descubrir. Divertirnos con nuestros compañeros afianza la imagen de grupo y fuerza una situación de camaradería que evita roces desafortunados. Divertirnos con nuestro espacio amplía la visión del continente escolar, evitando la sumisión al aula, entendido como un mal endémico en nuestras escuelas y en el contexto escolar.

Nuestro trabajo plantea propuestas diferentes a las habituales dejando atrás los universos cerrados y pasando a espacios en expansión, tanto físicos como psíquicos, donde las trabas geométricas de lo establecido formalmente no tengan cabida ya que trabajamos tanto de puertas hacia adentro como hacia fuera. Entendemos la labor escolar como un todo de elementos interactivos que se relacionan y crecen, ampliando horizontes y posibilidades.

No podemos levantar muros de piedra ni paraísos interiores pues terminaríamos bloqueados en nuestros propios triunfos y miserias. El espacio físico lo es todo: aulas, pasillos, salón de actos, entrada, biblioteca, patio de recreo, aparcamiento, plaza colindante, playa, el viaje en autobús y todo lo que nos fuera necesario.

El centro colabora desde una situación de no confrontación. Solemos tender a un “*dejar hacer*” a través de una estrategia diplomática donde las buenas maneras hacen del ambiente una balsa de agua por la que flotar.

La acción

Ya está todo a punto. Unos más nerviosos, otros más tranquilos y otros más controladores. Nos ponemos en marcha. «*Habrá que echar el resto*». Intentábamos cuidarlo todo hasta el último detalle. Siempre estimulándonos, en positivo y deseando disfrutar también nosotros con los niños para no perdernos esa parte tan importante de todo proceso «*la emoción*» (“*sentimiento en acción*”, parafraseando a Maturana). Sonrisas acá, sonrisas allá. Indiferencia aquí, indiferencia allí. Mercantilismo. Medios que en esos momentos (para algunos) se justifican en función del objetivo por el que se «*vive*» la historia.

Evidentemente, se producían momentos de tensión que nunca se podrían haber superado si no hubiese sido por la confianza mutua, el respeto, la tolerancia con las miserias de cada uno y el cariño.

Se produce en esta fase un proceso continuo de descubrimiento, redescubrimiento y sorpresas:

El alumno que muestra una enorme sensibilidad hacia sus compañeros

más pequeños.

Ese “*cafre*” de turno que en este aprendizaje compartido se siente unido al compañero e importante por la labor que está realizando.

Las caras de ilusión de algunos.

Ver a alumnos ilusionados y preocupados porque todo salga bien.

Los que se quedan para recoger.

Los que vienen el fin de semana para crear.

Nuestra flexibilidad y agilidad para resolver problemas que surgen sobre la marcha.

Cómo todo se reconvierte en un momento determinado y se vive en positivo.

El sol que sale tras días de lluvia para que tres autobuses de niños disfruten de un día de Naturaleza.

La rabia de muchos porque no pueden “*tirar*”.

La tristeza de la recogida.

El comienzo de otra nueva historia.

En este proceso aprendemos todos de todos y de todo. Que no es un proceso cerrado. Que se va creando sobre la marcha. Que no empieza cuando sube el telón, que comienza en la primera cerveza del primer día de no sabemos que mes ni que año. Que nunca finaliza, sólo es considerada como “*inyección vitamínica*” para seguir “*caminando siempre p’alante*”.

Cosquillitas

Hacemos un alto en el camino, nos relajamos, reímos con nuestros pocos de nervios contenidos, brindamos, analizamos y decimos: «...*en el mes de junio cerramos el curso...*». «*El año que viene pediremos tiendas de campaña para poner talleres en el patio...*».

Tampoco nos sentimos tan importantes, en el fondo sabemos que todo lo vivido no hubiera sido posible sin la colaboración y la ilusión de muchos que, desinteresadamente algunos y con afán de protagonismo otros, han estado a nuestro lado, se han puesto a disposición del proceso y han sido felices con nosotros.

NO TIENEN NADA MEJOR QUE HACER

Pepe el conserje coloca en el segundo piso, sobre el "ojo patio", el entramado de hilo de pescar. Los "niños" de Ana Rosa dan los últimos toques a las piezas que vamos a colgar. Unos alumnos mayores pasan por las clases recogiendo los trabajos que se han preparado para la ocasión. En el taller de Pretecnología se ultiman los detalles del decorado para el grupo de teatro. Falta pintura para la pancarta. "Pepe, llégate en un salto a la papelería." Abajo, en la entrada, se acumulan los trabajos sobre unas mesas.

La grapadora de pared se ha atascado. Los niños de 6º traen las tiras de papel de periódico. Llamam del otro edificio: que vienen a ensayar con los párvulos. La sala está llena de materiales. Pepe nos busca la vara que ayudará a alcanzar los hilos. El fixo no pega en los azulejos. Don Antonio, colérico: sus alumnos no pueden dar clase. Llega un niño: que si todos los trabajos tienen que ser en cartulina. La secretaria: llaman los del Ayuntamiento para lo de la Banda de Música. Actividad. Nervios. Tensión... Vida.

Los espacios se llenan de color, de trabajo en equipo, de interrogantes, de quejas, de ilusiones, de horas regaladas, de tensiones controladas, de sorpresas, de risas, de cariño, de cansancio, de "mosqueos", de sarcasmo, de incomprensión, de curriculum, de escuela.

¿Qué hacen esos niños por los pasillos? ¿Dónde está el blanco de mi pared? ¿Qué significa ese "slogan"? ¿Quién ha montado este tinglado? ¿Quién permite este "follón"? ¿Por qué están tan contentos? ¿Qué hacen estos maestros fuera de sus (j)aulas? ¿No tienen nada mejor que hacer...?

Difficil pregunta a la que sólo se puede responder con sinceridad en la intimidad de cada cual. No obstante, hay intenciones que se comunican, emociones que se comparten, ideas que se transmiten, acciones en

las que se vive intensamente. Todo este hacer compartido nos lleva a pensar en unas motivaciones comunes y en unas afinidades compartidas. Sobre todo pensar que la vida no está terminada. Está ahí, delante nuestra para ser construída. Y que la vida eres tú con los demás. Suponemos que primero pensamos en nosotros mismos en referencia a los demás, después en los demás. Después de reconocernos como personas que construimos a nuestro alrededor apreciamos que los niños y niñas de nuestras escuelas son sujetos en construcción propia, influídos claro está, pero con capacidad de ir siendo entidades personales. Quiénes consideren que su vida ya está hecha, seguramente considerarán modelos determinados y prefijados de formación de sujetos en crecimiento. Quiénes consideren que *lo tienen muy claro* seguramente no admitirán ni respetarán la duda o la diferencia: *buscarán el blanco de su pared*. Quiénes piensen de manera tan hermética no tendrán cabida en el sentimiento que queremos transmitir y posiblemente padezcan cierta *muerte*.

Llenar de vida un espacio que generalmente carece de ella no es tarea fácil. El maestro se sumerge en su rutina, en sus paredes, entre sus barrotes. El maestro se acomoda a su vida ¿fácil?

Cuando hablamos de escuela frecuentemente lo hacemos con impotencia, con desánimo, con cansancio. Se dibuja una escuela moribunda, anclada en el pasado, sumergida en las demandas de una sociedad con un discurso tecnocrático y político que, cada vez más, describe al maestro como un técnico sin técnica, como un estratega sin estrategias, como un mago sin magia.

Este sentir popular, académico y político, se introduce en la médula del maestro minándolo y lo convence de que esa es realmente su realidad y la de su escuela. Desde las facultades de Psicología hasta las más cutres "*revistas del corazón*", se hace un llamamiento a la necesidad de que cada individuo mejore su autoconcepto y aumente su autoestima para conseguir una mejor calidad de vida y un mayor grado de felicidad. Se pasan cuestionarios, encuestas... cuyo finalidad última es la de convencernos de lo importante que es conocerse a si mismo, aceptarse y amarse tiernamente. Mezclando todos estos ingredientes, podre-

mos conseguir mejores logros (metas), tanto en la vida personal como en la profesional.

Sin embargo con el maestro se practica, desde casi todos los sectores de la sociedad, la política contraria.

Entre los ciudadanos de la calle está extendida la creencia de que somos “*unos mataos*”, que tenemos muchas vacaciones, que nos pagan mucho y que hacemos poco. Dejan a sus hijos en nuestras manos sin mucho convencimiento. Si nos tienen que quitar la razón, no tienen ningún escrúpulo en hacerlo. Casi siempre saben más que nosotros y les parece que podrían hacerlo mejor. Si su hijo marcha bien es porque es muy inteligente, si marcha mal: “*el maestro es pésimo y no sabe motivarlo*”.

Hay “*técnicos*” que nos pintan como unos profesionales sin ingenio, con una gran resistencia a evolucionar o innovar en nuestras escuelas. Proclives a dejarnos domesticar: el aparato nos subyuga fácilmente dada nuestra condición de funcionarios.

A veces se nos acercan y para hacernos el trabajo más fácil escriben libros sobre nosotros, nuestras actividades, nuestra problemática. Libros que, en un lenguaje lo más esotérico posible, pretenden aportarnos técnicas y estrategias sobre nuestra tarea.

El político nos ve como clonadores de futuros ciudadanos íntegros e integrados. A tal fin y, para que no nos despistemos, nos ofrece claras consignas de cuales deben ser nuestros objetivos, nuestra metodología e incluso la ideología a transmitir. Así el maestro diseñará y llevará a cabo un trabajo eficaz, es decir: instruirá a futuros ciudadanos obedientes, poco críticos y con la capacidad de pensamiento lo más adormecida posible. Si algo no marcha, siempre habrá algún maestro al que haya que dar de baja por depresión o suspenderlo de empleo y sueldo, si el tema así lo requiere.

Los medios de comunicación apoyan fielmente la ideología hegemónica, ayudando a extender unas máximas difíciles de desmontar desde nuestras escuelas. Poco futuro parecen tener los esfuerzos que haga el maestro para luchar contra: el “*todo vale*”, el hedonismo, la

competitividad, el consumismo o el individualismo a ultranza. Ni nuestra dialéctica, ni los recursos que tenemos en nuestras escuelas, pueden competir con el despliegue de medios utilizados en patéticas series de televisión que presentan a jovencitas anoréxicas y jovencitos de cuerpos esculturales cuyo único fin es vivir a tope caiga quien caiga.

¿Cómo es posible que a las puertas del siglo XXI todavía no se haya dignificado el oficio de maestro? ¿Por qué no busca éste una forma menos ingrata de ganarse la vida? ¿Por qué se empeña en seguir ejerciendo? ¿Cómo sobrevive? ¿Cómo se hace? ¿A que se dedica realmente? ¿Dónde está? ¿Qué hace?

Llegamos a la escuela sin tener la más leve idea de qué hacer con nuestros alumnos pero convencidos de que si aplicamos la metodología adecuada y fijamos los objetivos precisos, todo será fácil: el alumno realizará las actividades programadas y fijará los contenidos que previamente se han determinado.

Pasado un tiempo empezamos a darnos cuenta de que nuestras opiniones no son tenidas en cuenta, de que hay actividades que no se pueden hacer porque molestan al compañero, de que el Diseño Curricular unas veces se nos queda corto y otras veces nos viene largo, de que los padres no acuden cuando se solicita, de que falta material para poder realizar las actividades programadas, de que las horas dedicadas a programar se podrían emplear para reciclar materiales que sirvieran para hacer más amenas nuestras clases, de que los alumnos no entienden bien los libros de texto, de que sus problemas personales les hacen rendir menos, de que se hace imprescindible una campaña contra los piojos, de que no estamos de acuerdo con la forma de enseñar de algunos compañeros, de que a veces tenemos que abandonar una exposición de clase para hablar de "la vida", de que nuestros alumnos empiezan a perder el "deseo" de aprender, de que piensan que no hacemos nada, de que todo está por hacer, de que nos asfixiamos y tenemos que tomar aire.

Llegado a este punto podemos optar por abandonarnos a nuestro destino. Convertir nuestra práctica docente en una rutina. Hacerlo lo mejor que podamos. Pensar que lo importante es que, a cualquier precio, el alumno aprenda lo que ya está decidido que tiene que aprender.

Año tras año repetir las programaciones. Seguir el ritmo previamente fijado aunque los alumnos no se enteren. Buscar justificaciones externas de nuestro propio fracaso. No plantear ningún tipo de cambio. Es una ciega huida hacia delante donde no se piensa, no se reflexiona, no se buscan alternativas. Es un “*hacer lo que hay que hacer*”, muriendo un poco cada día.

Otra alternativa posible es la de cuestionar la práctica diaria. Sumergirnos en un proceso de reflexión que proporcione alternativas y estrategias que hagan la tarea más rica. Planificar considerando la realidad que nos rodea, sin perderla de vista, aprehendiéndola. Luchar incesantemente por no perder el norte. Tener en cuenta la idiosincrasia del alumnado. Intentar sembrar en los alumnos el deseo de aprender. Sentirse parte de un todo, procurando consensuar las decisiones con el resto de la comunidad educativa. Acercarnos a la teoría, en un proceso de formación permanente. Perder el miedo a tomar decisiones. Planificar hipótesis de trabajo sometidas a revisiones continuas. Convertir el aula en un laboratorio vivo, lleno de métodos a experimentar y de vivencias para diseccionar. Saber lo que queremos pero no intentar conseguirlo a cualquier precio, priorizar los procesos. Convertir nuestro trabajo en un reto diario y un motivo constante de superación. Nada más y nada menos. Regalando y regalándonos, en un “*hacer gustoso*” en el que crecemos cada día.

Lo que nos lleva a *regalar* nuestro esfuerzo a una labor es el deseo de compartir vivencias, ideas y experiencias, de enriquecernos de los otros y con los otros, en un proceso divertido y afectivo. Disfrutando con lo que hacemos, intentándolo todos los días, desde lo amplio, general y colectivo, hasta las pequeñas cosas que componen individualmente las experiencias con tu día. En definitiva Haciendo. Inmersos en una labor en la que no nos queda tiempo para “*no tener nada mejor que hacer*”. El hacer desborda. El hacer estimula.

... *Toca el timbre. Los pasillos y las escaleras se llenan de caras de sorpresa, de incredulidad, incluso de rabia. Los alumnos gratamente se reconocen en lo que ven. Algunos maestros se pierden entre tanto*

colorido. No entienden. Está bonito si, pero... ¿Qué significa? ¿Qué quieren decirnos? ¿Nos estarán tomando el pelo? ¿Por qué han colgado papel de periódico? ¿No hay dinero?

Hay que tener valor para vivir. La vida es compleja, multicolor e imprevisible, como nuestro "ojo patio" en esos periodos de tiempo en los que, un grupo de maestros y maestras, "no tienen nada mejor que hacer".

NO ESTÁN PREPARADOS

Llega una notificación del Centro de Profesorado (antiguo Cep) y suponemos que se referirá a la aceptación de nuestra solicitud para asistir a las Jornadas de Educación Ambiental organizadas para el próximo septiembre. Nos anima pensar que podremos estar juntos en ese encuentro e intercambiar experiencias con compañeros y compañeras de otros centros. Inmediatamente nos defrauda la nota cuando la leemos y observamos que solamente puede ir uno de los solicitantes. Se trata de recordarnos que tenemos nombrada sólo a una persona coordinadora del grupo a pesar de que funcionemos de modo particular a la hora de entender la coordinación del grupo.

Las razones de la formación

Partimos de la necesidad que tiene el sistema de formar al profesorado para la aplicación y adaptación de cualquier Proyecto Educativo a las distintas realidades escolares. Los profesores son necesarios para llevar a cabo cualquier Reforma (se habla de la «implementación» de innovaciones educativas). Parece haberse reconocido públicamente, es decir, en las publicaciones contrastadas y núcleos de elaboración de conocimiento pedagógico, la necesidad de situar a un profesorado en sintonía con unas líneas básicas de reforma educativa elaboradas desde las necesidades sociales y políticas consensuadas.

La enseñanza debe ser integral. En este sentido⁹, la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de “... *formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional*”. Es uno de los grandes principios educativos que resaltamos de la legislación vigente por la atención

9. Como refleja el artículo 2 en su apartado 3a de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

que la escuela deberá prestarle. Se respalda, de nuevo, a la escuela como institución articuladora de esa necesaria orientación inicial a la persona desde que es menor de edad.

Cualquier corriente pedagógica ha planteado históricamente una doble función de la escuela. Por un lado, la de instruir, entendida como parte de la enculturación de las nuevas generaciones en una determinada sociedad. Por otro, el desarrollo de la personalidad de los sujetos aprendices, la atención a toda su persona creando el medio adecuado para su progreso desde presupuestos antropológicos diferentes (PALACIOS, 1979). La escuela dedica gran parte de sus esfuerzos a una socialización sistemática e intencionada que le da sentido como institución. Existe un diálogo entre instrucción, socialización y educación. Es evidente que necesitamos preparar a una población y darle a conocer su sistema social. También es deseable el desarrollo de un juicio crítico y de una capacidad de creación personal, así como, la facilitación de su autonomía. La tarea consiste en mantener un equilibrio entre estos propósitos. En el ambiente descrito el profesorado ha visto afectado inevitablemente su perfil de actuación.

Hoy, la escuela acentúa la necesidad de un profesional caracterizado por una predisposición, preparación y destrezas en determinados ámbitos que queremos indicar aquí:

- a) Integralidad. Esa persona es capaz de tender en su práctica a la educación integral de sus tutoriados. Considera su intervención didáctica encaminada a la variedad de campos que definen el mundo personal de los aprendices: su manera de pensar, sentir y actuar.
- b) Creatividad. Deberá conseguir actitudes de actividad en su quehacer diario, dando respuesta de manera creativa a los problemas, incertidumbres y proyectos de acción que desarrolla en su plan de trabajo. Muchas de las actividades de la escuela están sustentadas por comportamientos intuitivos y creativos del profesorado para tomar decisiones tanto en la planificación de su tarea como en la realización de las mismas en el día a día.
- c) Racionalidad. El profesional de la enseñanza no basará su trabajo

exclusivamente en sus capacidades intuitivas y artesanales sino que, inevitablemente, deberá conocer campos de conocimiento de su profesión acumulados hoy en disciplinas de saber psicológicos, pedagógicos, antropológicos y sociales. Educar sigue siendo un arte, sin embargo para desempeñar ese papel de educador también es necesario desenvolverse en un «*saber*».

- d) Publicidad. La labor docente institucional presenta una característica particular que le da sentido en una sociedad democrática y pluralista: es una tarea pública. Y como tal, debe estar justificada, argumentada implícita y explícitamente de manera que pueda ser contrastada con la reflexión en comunidad de los participantes (profesionales de la enseñanza, padres, demás instancias administrativas, etc.). No trabajamos para nuestras herméticas «*cuatro paredes del aula*», sino que nuestra labor es pública y, por tanto, debe tener un sustento explicativo y razonado para asumir el contraste con los demás. Trabajamos en una tarea colectiva, pública y democrática.
- e) Colaboración. La cultura del profesorado, incluida en lo que podemos nominar cultura de la escuela, debe tender a la concreción de actitudes y hábitos de colaboración entre profesionales. Ya no es posible, ni recomendable, entender la tarea en la escuela sólo desde la particularidad de un aula, un profesor «*autosuficiente*», o el aislamiento ensombrecedor del profesional. La cultura de la colaboración se impone, y consideramos mayor desarrollo cuando abarcamos más planos de interrelaciones profesionales. Ni un centro, ni un Proyecto Educativo, ni la forma de abordar las tareas en áreas transversales, etc. ... pueden entenderse hoy desde una actitud individualista. Por contra, el trabajo en equipo se ofrece como una posibilidad real de resolución de tareas, a la vez que instrumento indispensable sin el cual la mayoría de nuestra labor deja de tener sentido.

Por todo lo que venimos señalando, los profesionales de la enseñanza estamos encaminados a reflexionar sobre nuestros procedimientos en la escuela. Estos procedimientos deben ser explícitos por razones éticas y de intercambio profesional. Para ello, hay que cumplir con requisitos técnicos y hábitos organizadores que procuren realizar una

tarea de revisión (antesala de la reflexión) de lo que vamos haciendo. Por ejemplo, los docentes estamos poco acostumbrados a escribir propósitos, acontecimientos y revisiones que hacemos en la escuela. Esta tarea todavía no es una necesidad generalizada. Sin embargo, la mera exigencia de tal requisito no nos asegura una aceptación directa e inevitable por parte del profesorado. Podemos encontrar situaciones donde la burocratización de la tarea docente está vacía de contenido y menospreciada. La cumplimentación simplemente “*administrativa*” de documentos en la escuela, está presente en la práctica de los docentes¹⁰.

Tratamos de indicar que este nuevo perfil de docente deseable, debe asumir su papel desde un plano de necesidad profesional y no sólo por razones de exigencia administrativa. Debe asumir, por tanto, la relación teoría-práctica, binomio, ciertamente disociado en la cultura actual de la escuela. El profesional debe ser consciente de que realiza teoría (aunque no lo «*sepa*») cuando interviene de manera práctica en situaciones tan variadas como las que puede ofrecer una escuela a lo largo de un curso académico. Y debe enriquecer su trabajo mediante la reflexión colectiva. Todo ello es verdaderamente complejo pero describe la realidad en la que nos movemos. No tiene sólo una explicación, pero sí sabemos que la escuela y su profesorado necesitan de facilitadores reales que ayuden a modificar su visión profesional. La actividad que realizamos los docentes en nuestros respectivos centros escolares es rica y provechosa, pero, muchas veces, desconocida. En definitiva, podríamos decir que (si se permite la reducción expresiva) el profesorado «*debe escribir lo que le acontece, idea, proyecta y encuentra en la escuela, pero además, creérselo*».

De lo que venimos diciendo se desprende uno de los intereses clave para la Reforma del Sistema Educativo: la formación del profesorado en general, y su formación permanente en particular. Los Centros de Profesorado constituyen un referente obligado para ello.

10. En este sentido, queremos dar al término «*administrativo*» un único carácter formal, burócrata y, muchas veces, distanciado de la realidad y necesidad profesionales. Más orientado a la cumplimentación de exigencias sociales externas al centro escolar, que a una idea de necesidad instrumental propia e interna de las escuelas.

Me informas, me formo

El Centro de Profesorado ha tenido su propia evolución. Son ya más de diez años de recorrido que han posibilitado una estructura sólida de redes de comunicación y formación entre profesores. Han sido varios los modelos practicados para desarrollar esta pieza imprescindible. Hoy, sigue siendo relevante su papel en el empeño de orientar y apoyar a los centros escolares. Independientemente de sus deficiencias, por otro lado ilustrativas para nuestros proyectos presentes y futuros, sigue siendo un instrumento válido lleno de posibilidades¹¹.

Para los centros escolares, primera instancia sobre la que queremos incidir, los Centros de Profesorado han tenido, y pueden seguir teniendo, relevancia como oferta formativa y lugar de intercambio profesional. No obstante, volvemos a indicar la necesidad de relacionar la teoría y la práctica como instrumento formativo. Estamos hablando de un modelo formativo que posibilite la creación de puentes entre la teoría y la práctica de los profesionales. En este sentido, es necesario incidir en las actuaciones del Centro de Profesorado dentro de un modelo formativo que dé protagonismo al profesorado desde las circunstancias de su medio escolar. Y cuando hablamos de «*medio escolar*» nos referimos, principalmente, al centro escolar como estructura básica y sistémica donde debe revertir la formación del profesorado.

La estructura institucional de los Centros de Profesorado actuales supone una herramienta válida para introducir ámbitos de diseminación, así como de difusión, de las innovaciones y cambios que pretende la Reforma¹². Las posibilidades que presentan los Centros de Profesorado

11. En este sentido, no olvidamos que la tarea es difícil. Como indican algunos estudios (véase RUDDUCK, Jean: *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas*, traducido en ANGULO y BLANCO, 1994, p. 385-393), existen posibilidades de que sean pocas las modificaciones internas y sustanciales de las estructuras escolares en una reforma generalizada y a gran escala. Más bien existe un pesimismo justificado que hace plantearnos el sustrato de las reformas, sus esquemas de funcionamiento y los mecanismos de traducción de las construcciones reformadoras en cambios reales de la escuela.
12. Como señalan Becher y MaLure, "la diseminación es...lo que se intenta que ocurra, la difusión es lo que ocurre en la práctica". Citado en (ANGULO y BLANCO, 1994, 364). Todo proyecto

de fomentar la idea del profesional reflexivo partiendo de la práctica de sus propios centros escolares, son reales¹³. Una vez indicada la oportunidad que ofrecen los Centros de Profesorado, nuestro argumento principal es considerar que el profesorado se forma en la cotidianeidad de su escuela.

Considerando como referencia aquel nuevo papel del profesorado en la escuela, la Formación Permanente deberá incluir un abanico amplio de campos de formación. No obstante, las exigencias organizativas y secuenciaciones racionalizadas de Planes de Formación invitan a dilucidar las preferencias o prioridades que debemos marcarnos.

Planteamos una atención especial al Centro Escolar como globalidad. Debe darse prioridad en las actuaciones formativas al centro como organismo, colectividad y sistema en el que confluyen todas las aportaciones individuales y grupales de sus profesionales. En consecuencia, el instrumento clave sobre el que depositamos nuestra confianza de materialización de cambio, renovación y efectividad de programa de formación, será el Proyecto de Centro. En el mismo, encontramos el compromiso de los centros escolares a especificar su propio Plan de Formación. Creemos que las actuaciones que pueden tener más incidencia en la escuela son las que promuevan una acción conjunta del profesorado, afectando lo más posible al conjunto de la estructura escolar.

Así, la Formación en Centros aparece como una necesidad razonable. La formación de cada profesional, considerado individualmente, tiene su importancia por su aplicabilidad en el aula y su ámbito necesari-

educativo (la Reforma lo es), plantea dos planos diferenciados. Por un lado, la planificación racional de sus propósitos, recursos e innovaciones; por otro, lo que ocurre realmente, esa interacción entre lo que se planea y lo que va aconteciendo teniendo en cuenta los ambientes en los que se desenvuelven aquellas intenciones. De antemano, estos planos no tienen que estar contrapuestos o encontrarse en los antipodas. Lo que sí afirmamos es que responden a planos de naturaleza, mecanismos de funcionamiento y elementos culturales diferenciados. La adaptación de aquellos propósitos que hacen los profesionales en su práctica es un mundo cultural propio al que debemos de acercarnos con actitud de exploración y reflexión.

13. Nos situamos y damos cuerpo a los propósitos que la LOGSE, como marco legal, establece. en su artículo 2, apartado f, señalando la necesidad de atender a: *"...la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente"*.

rio de desenvolvimiento personal. Sin embargo, está limitada a un contexto de incidencia que no alcanza objetivos globales, puede no desencadenar relaciones profesionales hoy necesarias y, en el peor de los casos, tergiversa el sentido de la escuela. El centro escolar, como es reconocido, debe presentar un proyecto educativo conjunto a la población.

Debemos encontrar elementos que afecten a la escuela como globalidad dentro de la complejidad de aspectos formativos a abordar. Encontramos algunos que, por su naturaleza y orientación, poseen mayor potencialidad en cuanto tratamiento del centro como totalidad. Nos referimos a los aspectos de las Áreas Transversales y de Valores que, efectivamente, pueden constituir verdaderos ejes curriculares en la escuela. Además de los esfuerzos realizados por las editoriales para proponer dichas temáticas en el aula, es necesario su planteamiento como estructura general del centro escolar. En la reflexión y proyecto de actuación de los aspectos transversales y valores debe estar implicado todo el profesorado del centro. Su flexibilidad, carácter moldeable y diversidad, los caracterizan como elementos aglutinantes de amplias e intensas relaciones profesionales¹⁴.

Quizás nuestra experiencia nos lleva a pensar que el maestro se hace en la acción, en la cotidianeidad. Nuestro equipo puede contarnos algo, puede hacernos vislumbrar algunas alternativas que palien de alguna forma nuestras limitaciones. Por ejemplo que la necesidad hace crecer. Lo llamamos “*estrategias*”, a veces “*juegos malabares*”, y han hecho realidad ideas que parecían imposible. Ahí van.

Malabarismos y estrategias en la acción

Las ideas deben crecer. La actividad debe desarrollarse, llega el momento de compartir, de hacer partícipes a los demás de lo que queremos hacer. ¡Cuanto más mejor! Estamos convencidos de que la

14. Existen referentes legales sobre estas parcelas en: orden de 19 de diciembre de 1995 por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía; y orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y Temas Transversales del currículo.

escuela es un colectivo de profesionales, de alumnos y padres, y que cualquier idea que nazca en cualquiera de esos grupos debe ser tomada en consideración por los demás. Creemos que hay mucho que dar y mucho que aprender. Sólo desde esa creencia podremos hacer cambios, podremos propiciar la innovación.

Pero... ¡cuántas buenas ideas y malas ideas nacen y mueren en la tertulia del café del lunes por la tarde o en la cerveza del viernes al mediodía!, ¡cuántas ideas se esfuman sin repercusión ninguna ni en sus creadores, ni en el colectivo del que forman parte! Podríamos pensar que porque son malas, porque no se maduran lo bastante, porque no despiertan ilusiones, porque falta preparación para su planificación y puesta en marcha, porque no se venden bien.

Hemos contado el proceso que seguimos desde que nace una idea hasta que se lleva a cabo, pero no hemos hablado aún de las estrategias que utilizamos para que la idea se expanda, repercuta en el resto del colectivo (en mayor o menor medida), en resumen de que, al menos por unos días, forme parte del quehacer cotidiano de la escuela y deje un saborcillo agradable que nos permita volver a las andadas pasado un tiempo o crear un cierto estilo escolar.

Para conseguir estos objetivos se nos hace imprescindible:

Por un lado, la clarificación del grupo dinamizador (en este caso nosotros) sobre lo que quiere y cómo lo quiere. A esto lo denominamos «*estrategias internas*».

Una vez que hemos madurado la idea tenemos que venderla, y ese sería un segundo momento en el que nuestro objetivo principal es conseguir la implicación de toda la comunidad escolar. A éstas las denominamos «*estrategias organizativas*».

ESTRATEGIAS INTERNAS

Antes de vender el producto al resto de la comunidad escolar (padres, alumnos y otros profesores) los miembros del equipo base (así es como podemos llamar al grupo dinamizador y coordinador) deben tener claras una serie de cuestiones:

Debemos creer e ilusionarnos con el proyecto. Vender algo en lo que no se cree es harto difícil. Quizá os parezca esta cuestión de perogrullo pero, a veces, surgen dudas y fisuras dentro del grupo. Alguien se debilita, se cansa. En ese momento, los demás tienen que entrar “*al quite*”. Hay que ser honestos y plantear a los demás nuestras dudas, dificultades, reticencias. Una vez que todos estemos seguros y confiados, nos será más fácil emprender una acción, que de por sí genera algunos conflictos.

Debemos dominar la situación. El grupo tiene que ser consciente de “*que puede*”, de que no habrá obstáculo que no pueda superar o al que se le pueda dar un giro, un bucle, para reconvertirlo en algo superable. Para conseguir esto es importante la confianza en los miembros del equipo, sabiendo cada persona que cuenta con las otras.

Desarrollar flexibilidad. Por flexibilidad entendemos construir, reconstruir, retroceder, avanzar, buscar otros caminos, ampliar, quitar, reconvertir,... es decir, jugar con las ideas y los hechos. Todo proyecto debe estar vivo desde que se concibe hasta que se plasma en una realidad igualmente cambiante.

Necesitamos compartir. Es imprescindible el deseo de compartir con otros lo que tú piensas, crees, haces,... Sólo desde esa necesidad nace la proyección de una idea al resto de la comunidad. A veces, esta proyección es tomada por los demás como que “*te estás luciendo*”. Es una idea que no debe minar nunca nuestras fuerzas. En la certeza de que algo no debe nacer y morir en la intimidad personal de cada individuo, podremos sentirnos útiles y miembros de una gran máquina en la que cada pieza tiene un valor fundamental.

Plantearnos una coherencia en los ¿por qué? ¿Por qué lo hacemos? Por divertirnos, por aprender unos de otros y con otros, por pedagogía, porque nos gusta,... En este punto no debe haber dudas. Tan válido puede ser el querer compartir con otros compañeros una actividad o un proceso basado en el objetivo de divertirse, como tener una larga lista de objetivos pedagógicos enfocados al desarrollo académico o personal del alumnado. A veces cuando nos divertimos o disfrutamos con el trabajo nos da “*cosilla*” y nos parece que no estamos “*cumpliendo*” (por-

que para un maestro cumplir tiene connotaciones tediosas, monótonas,...)

Debemos crear capacidad de disfrute. Este punto enlaza con el anterior. La dimensión festiva de una actividad no le quita seriedad ni didáctica. Por el contrario, unas personas que mientras “*hacen*” están viviendo y disfrutando, aparecen ante el resto mucho más convincentes y enriquecedoras. Pueden llegar a provocar envidias que siembren dudas, e incluso conduzcan a los demás a “*probar a ver qué pasa*”, con lo cual ya los puedes estar “*enganchando*”, que al fin y al cabo es de lo que se trata. Por otro lado, ese disfrute te hará superar baches y el cansancio que genera cualquier actividad de este tipo, animando al grupo a continuar “*caminando*”.

Conocer las capacidades y actitudes de cada uno de los miembros del grupo. Cada miembro del grupo debe poner al servicio de los demás todas sus capacidades. Es importante mantener una relación de humildad y generosidad al mismo tiempo. En esta historia no vale el *escaqueo*, ni las soberbias. Todos estamos inmersos en una historia que hay que crear.

Dotar de contenido la actividad. Somos maestros y nos empobrecería como profesionales y personas planificar una actividad en vacío. La actividad debe convertirse en un proceso pedagógico, enriquecedor, en el que aprendan alumnos y profesores. No estamos haciendo espectáculo sino escuela (aunque algunos no lo entiendan así). Para nosotros la escuela está viva. Probablemente, más que nunca, durante los días en que se desarrolla la actividad. Se sentirá, se dudará, se vibrará, se negociará, se compartirá, se descubrirá, se tolerará, se creará, se recreará, se creará... se vivirá.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS

Una vez que la actividad está dotada de unos contenidos mínimos, consensuados por el grupo y considerados como viables, comenzaremos una segunda fase: la inserción de la actividad en el centro escolar contando con la colaboración y la participación de todos o la mayoría. Para ello el grupo pone en marcha un mecanismo que asegura en gran

medida el éxito:

Contactos informales con algunos profesores del Claustro. Este primer paso consiste en contar nuestras ideas a profesores que hayan manifestado una cierta sensibilización hacia estos temas. Entre ellos podemos encontrar personas activas, dotadas de creatividad, imaginación y buen hacer. Contar con la colaboración de estas personas supone asegurarnos un alto porcentaje del éxito. Por otro lado, sus ideas nos enriquecen. Pueden formar parte de otros grupos de trabajo: música, danza, teatro (el Seminario de Teatro ha colaborado siempre estrechamente con este grupo de Medio Ambiente), plástica, tecnología, informática... Ellos más que otros, comparten el placer que proporciona una escuela viva.

Convocamos reunión de profesores para proponer la actividad. En la reunión explicamos nuestras ideas, nuestros objetivos... Al mismo tiempo se solicitan ideas y se piden sugerencias. El dar cabida a las aportaciones de los compañeros, ayuda a que éstos sientan la actividad como suya. Cada uno de ellos se responsabiliza de alguna faceta concreta: colaborar con el decorado, exposición, dramatizaciones, audición musical, circuitos, montaje audiovisual. En esta reunión se constituye la «*Comisión Organizadora*» que se encargará, entre otras cosas, de informar en los Ciclos de lo allí acordado, pidiéndoles que se sumen a la tarea y colaboren con sus propuestas.

El grupo de trabajo coordina, planifica y dinamiza. Una vez que recibimos las propuestas de actividades, sugerencias, ideas... planificamos y organizamos en un tiempo y en un espacio concreto. Pasamos esta planificación al Equipo Directivo, para que a su vez éste la difunda en el Claustro de profesores e informe al Consejo Escolar.

A partir de aquí nos encargamos de:

- confirmar la asistencia de colaboradores externos,
- acoplar o remodelar el programa,
- revisar la marcha de las distintas actividades,
- controlar los recursos materiales que necesitamos,

- solucionar los imprevistos de última hora,
- convencer a los más reacios,
- sonreír a los recalitrantes, y...

... a disfrutar.

Piedrecillas del camino

A veces *piedrecillas*, a veces pedruscos, a veces parte importante de la historia pues servían para construir la casita.

Quizás uno de los secretos que hacen posible «*Siente la Tierra. Exprésate*» y otras muchas de las actividades que hemos vivido alumnos y maestros, es saber siempre dónde estamos, cuál es nuestra realidad, con qué contamos, hasta dónde estamos dispuestos a llegar y qué queremos. Esta conciencia de la realidad nos ha permitido dominarla y manipularla. No podemos contar que todo el colectivo escolar nos ha apoyado plenamente, pero sí podemos contar que hemos ido toreando el toro con dignidad y gracia para producir en ellos la terrible frustración del silencio. Hemos conseguido que nos dejen hacer, que a veces nos ayuden, que a veces nos odien (aunque no lo puedan decir), que se nos aporten medios económicos y materiales sin los que no se hubieran realizado algunas actividades. Pensamos que el colectivo en general tenía un sentimiento compartido de respeto por la labor bien hecha, envidia de lo felices que éramos y coraje por no ser capaces de hacerlo ellos.

El coordinador del grupo fue a aquel encuentro de profesores del área de Educación Ambiental organizado por el CEP. Estuvo informándose sobre algunos grupos que indicaron lo que hacían o hicieron en sus respectivos centros. Fue ilustrativo. Sin embargo, nuestro coordinador echaba en falta seguir formándose con sus compañeros y compañeras que había dejado en el centro.

NO QUIEREN DAR CLASE

"Siente la tierra. Exprésate"

El compañero me manda una nota: «No sé que me pasa. Noto cómo el peso de las cuatro paredes del aula cae sobre mis alumnas y alumnos sin dar tiempo para reaccionar. Siento sus marcas poniendo cerco al espacio de la vida. La quietud, a veces deseada, ahora la repudio. La independencia, siempre ahí, se confunde con el ensimismamiento. Necesito salir de clase. Salir para no perderme la fiesta. La educación no puede ser sólo una socialización reproductiva. Hay que crear.»

Es ahora cuando vemos con más claridad niños y niñas pensando en sus ganas de gritar y reír, en la calle, en sus padres, en sus amigos, en la clase de al lado, en cualquier cosa en movimiento. Decidimos hacer algo. Sabemos que el alumnado aprende haciendo. Pero, ¿haciendo qué?, quizás... ¿haciendo cómo? El aprendizaje de las personas es tan complejo que necesita cierta dedicación para comprenderlo. El conocimiento de cualquier niño no está fragmentado, más bien, vive, integra. Somos el resto de la humanidad quienes, en nombre de la cultura (algo que todavía estamos tratando de averiguar qué es), artificializamos el aprendizaje con múltiples segmentaciones.

Las clases son islas de volcanes muertos. En su interior está toda la fuerza pero ésta se apaga desde dentro. A veces, lo que creíamos dormido, despierta, rompe el silencio y la exuberante explosión suena a kilómetros. Todo su interior se expande en el aire cambiándolo de color. Las aguas se tiñen y huyen. Y una mano ardiente y sólida busca otras islas a las que abras(z)ar. Ese trozo de tierra, entonces, despliega su deseo de continente.

Todo lo que venimos diciendo puede que merezca un análisis de cualquier experto para asesorarnos sobre los peligros patológicos de estas vivencias. También puede ocurrir que no se sepa de qué estamos

hablando. Sin embargo (insistimos en la historia), buscamos a los compañeros y tratamos de encontrar una actividad colectiva para el centro escolar. Pensamos en tópicos que sacasen a la luz un trabajo concreto y directo relacionado con los valores. Como alguien dice “*Lo que Dios ha unido, que no lo separe la Academia. La educación sólo es una*”. (PETRUS, 1998). Con ello nos referimos a las artificiales subdivisiones que se hacen con la idea de educación, descomponiéndola en parcelas como la social, la ambiental, la del ocio... Estábamos versados en la transversalidad de ciertos temas: convivencia, medio ambiente, expresión. Decidimos explorar estos terrenos siempre guiados por una consigna: «*disfrutar con lo que hacemos*». Intención que se dice pronto pero que no siempre resulta. Son muchos los inconvenientes que hay que contrarrestar. El propósito de disfrutar está mediatizado, muchas veces absurdamente, por las características personales de cada uno que, de alguna manera, hacen desaprovechar ocasiones, nos enmascaran en el miedo de novedades e iniciativas, y no nos permiten comprender que las situaciones escolares, personales y educativas son posibilidades abiertas en las que podemos influir a gusto.

Trabajábamos con los niños la idea del «*medio*» como nuestro alrededor, más o menos cercano, en el que vivimos y nos desvivimos, en el que nos desenvolvemos y se desenvuelven ellos en nuestra escuela. Por otro lado, nos basamos en la creencia de que poco o nada se puede defender sin sentimiento. Con todo ello acordamos el nombre de la semana escolar de actividades, «*Siente la Tierra. Exprésate*». Una maravillosa idea que había que convertir en algo concreto. Todo un momento crítico, una prueba de inteligencia creadora.

Cuestión de principios

La escuela es aquel lugar que aúna al individuo con la vida cotidiana, con su entorno próximo, de manera directa y vinculante; que produce una serie de conexiones que no pueden alejar, bajo ningún concepto, al individuo de la realidad.

La educación ambiental favorece esta definición de escuela que propugnamos, ya que su intervención en el currículum sirve de eje, de principio orientador, de toda la enseñanza; pero no podemos hablar de

una educación ambiental como un tema transversal que termina en “*un quiero y no puedo*” perdiendo su fundamento, sino como un principio que entronque todas las áreas con las que trabaja la escuela. Es decir, la E.A. no debería entenderse ni como una asignatura ni como un conjunto de actividades extraescolares sino como un acercamiento globalizador e integrador de la realidad.

La educación ambiental favorece la adecuación del alumno al mundo, de la escuela al entorno, ya que el medio se organiza como una suma de diferentes elementos, siendo esta área el instrumento adecuado para esta comunicación, facilitando las claves necesarias para su comprensión y entendimiento. A su vez, fomenta individuos abiertos y participadores, generadores de sus propios conocimientos.

Creando un ambiente

Hemos decidido trabajar con el alumnado un núcleo básico como el de la «*Diversidad*». Sin embargo, no sabemos lo que vamos a hacer. Ni el apoyo que puede existir ni los recursos necesarios. No llegamos a ver lo que puede resultar. Nos encontramos en un estado placentero de libertad creativa donde vamos a intentar convertir en realidad una idea sin definir. Dibujamos en nuestras cabezas posibilidades. No tienen forma decidida ni espacio real. Pero cada vez que nos ponemos a hablar, surgen aportaciones personales que hacen creer que es posible. Ahora, pueden ser. “*El fin propuesto es inseguro, porque el sujeto no puede saber si será capaz de alcanzarlo, pero sin esa incitación a llegar más lejos será difícil que el progreso se produzca, porque no nos movemos en el terreno del desarrollo automático, sino en el campo de las posibilidades inventadas. De esta manera el proyecto perfora las limitaciones.*” (MARINA, J. A., 1993, 336).

Nuestra tendencia va describiéndose poco a poco en realidades tangibles. Ponemos en discusión de alumnos, compañeros y de nosotros mismos, lo que pretendemos. Curioseamos. Elaboramos alternativas, muchas veces, sin una sistemática accesible. Vamos haciendo. No explicitamos principios educativos a priori. No obstante, a través de nuestras decisiones nos damos cuenta que existen unas coordinaciones de ideas y una asunción progresiva de presupuestos básicos educativos. Afloran

principios importantes sin haberlos señalados. Este mismo escrito, como ejercicio reflexivo, ha ayudado significativamente a tomar conciencia de ideas sobre la escuela, el profesorado, el alumnado, el medio. Muchas veces, escapándose a lo puramente académico e instructivo.

Gracias a las ocurrencias sobre qué hacer, cómo hacerlo, qué importa que los niños, niñas y mayores comprendamos,... aparecen diseños concretos sobre la composición física del edificio escolar. Un aspecto relevante que nos cautiva es la implicación del alumnado en la "decoración" del centro escolar con motivo de la celebración de una semana de actividades relacionada con estudios medioambientales. Como educadores consideramos que es importante la sensibilización de las personas hacia determinados temas ambientales y su extensión a ámbitos sociales más amplios. Este es el caso de la idea de «Diversidad» que podemos trabajar desde la Educación Ambiental. Tema que podemos desarrollar desde una posición poco racional y más bien sensiblera o, en otro extremo, desde el exclusivo análisis académico y cientifista sin ánimo alguno de discusión de sus consideraciones éticas

Nos encontramos con niños de hasta 14 años y el espacio físico de una escuela habitualmente gris, monótona, diríamos que hasta fea. Nuestro edificio escolar es el prototipo de construcción con pasillos circulares, ristas de puertas de aula verde limón, zócalos de azulejos, escaleras hacia dos plantas, y la rectangularidad manifiesta en tal grado que identifica a la institución desde kilómetros. Parece que el recinto no admitiera utilización física más allá de lo que es una enseñanza basada en la comunicación dentro de cada una de las treinta y tantas aulas que tiene. Pero buscábamos un espacio común, general, público, que atendiera a todos los participantes en las tareas diarias de la escuela y no sólo a las paredes de cada clase. Encontramos un gigantesco «vacío». El espacio común. El ojo patio. Todos los pasillos de la primera y segunda plantas daban a un espacio central desocupado. Su recorrido era considerable: desde el nivel del suelo de la entrada hasta el mismo techo. Este recorrido en vertical, elevándose sin obstáculos tres plantas, nos pareció el lugar apropiado por su carácter central, solemne y aca-

parador de la mirada de cualquier inquilino en aquel lugar. De nosotros dependía llenarlo con un sentido.

Desde las barandillas enfrentadas de la última planta dispusimos en horizontal y transversalmente hilos de nylon para pescar. Tendimos una malla de hilos resistentes (cuyo efecto es muy bueno porque no se ven a cierta distancia) sobre la que soportaríamos toda una construcción plástica caída por gravedad. Compramos multitud de rollos de papel de distintos colores y los cortamos a lo largo, uniendo varias piezas para conseguir adaptarnos al largo vertical de ese espacio. Desde arriba y a lo largo de los hilos colocamos estas tiras alternando colores... Los efectos deseados se iban consiguiendo: color, movimiento, disonancia,... colaboración, niños que sabían anudar mejor que nosotros el hilo de pescar, clases completas trabajando en sus aulas para una idea común, ideas y compromisos del alumnado para llenar de contenido cada rincón del amplio vestíbulo del colegio... El gigante estaba en marcha.

El marco medioambiental

La concienciación de una educación que genere en los individuos un espíritu de respeto al medio ambiente, a través de su conocimiento y estudio, no ha nacido en la escuela, sino en otros ámbitos sociales; su introducción en la escuela y el interés que despierta en sus miembros es el reflejo de una conciencia social de fin de siglo, un hecho que se aprecia desde la creación de un ministerio específico hasta en el marketing.

Consolidar una educación ambiental en la escuela está siendo un proceso excesivamente lento. Cualquier experiencia que se lleva a cabo está considerada como una innovación de la enseñanza (pese a que los primeros trabajos nacen en los años setenta), y los educadores con inquietudes medioambientales nos sentimos en muchos casos como peces fuera del agua, enfrentados a una sociedad que evidentemente respalda la idea, pero en un ambiente escolar anquilosado en un sistema teórico de contenidos, rutinario en su metodología y pasivo en sus acciones.

Para que la educación ambiental adquiera categoría es necesario que se adapte al sistema escolar con la prioridad que se merece. Pero

¿cómo competir con un sistema de áreas fundamentado en un conjunto de principios teóricos de compartimentos estancos? Parece ser que cuesta trabajo dar primacía a una escuela que favorezca los aspectos afectivos, actitudinales, axiológicos y comportamentales por encima de los conocimientos.

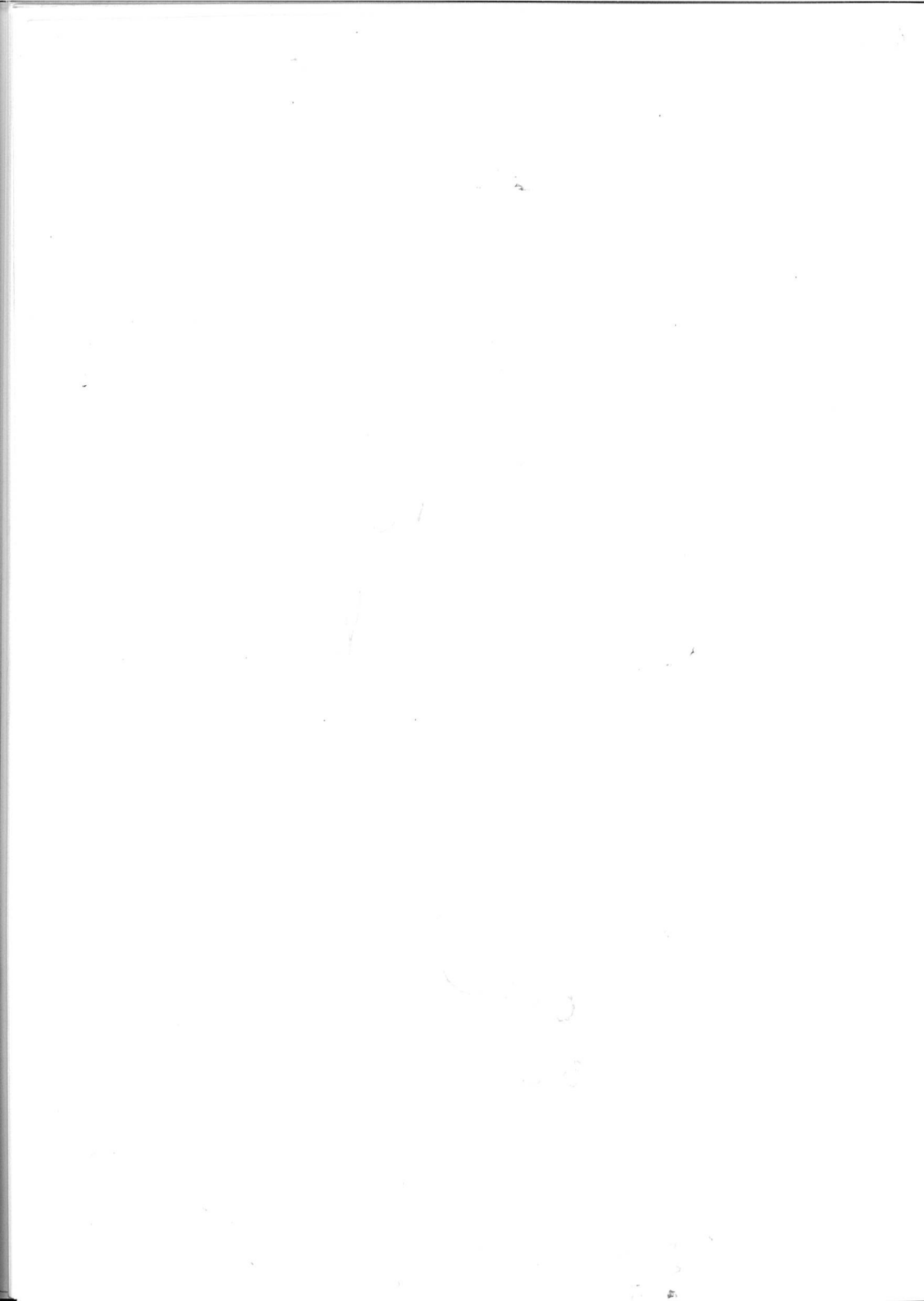
La historia ha convertido la escuela en una transmisora de conocimientos y no de actitudes y está claro, que no podemos desbancar esta idea de un plumazo y menos aún cuando toda reforma escolar se origina desde fuera de la escuela, con escasos o nulos medios económicos y a modo de Decreto-Ley. En el nuevo sistema educativo (L.O.G.S.E.) se soluciona este conflicto convirtiendo el área medioambiental en un tema transversal, incorporándose de forma "vertical" en las diferentes áreas académicas, pero la realidad ha demostrado lo que se temía, si la escuela toca los aspectos medioambientales lo hace generalmente de una forma teórica, pasiva, sin interacción del individuo con el medio; en la mayoría de los casos se reduce a salidas extraescolares como mero divertimento, como un hecho anecdótico dentro del proceso curricular.

Tanto las administraciones públicas como los especialistas en educación tienen presente la importancia de una educación medioambiental, y así queda reflejado en las diversas comunicaciones que llegan a la escuela en pro de un perfeccionamiento del profesorado o creando la posibilidad de participar en proyectos relacionados con el medio, pero se accede a todo esto no de una forma seria y disciplinar, dentro de un proyecto basado en el curriculum, sino como experiencias esporádicas que no se entroncan con la dinámica escolar cotidiana, se crea una gran barrera entre el medio ambiente y el individuo. El conocimiento cotidiano que nos proporciona la EA, la resolución de problemas diarios, la relación social, el enfrentamiento con el mundo... queda fuera de la escuela, si sólo tratamos la EA cuando plantamos un árbol, o visitamos un espacio natural. La escuela no actúa en el medio sino que es mera espectadora tras una luna de cristal.

No debemos ser del todo pesimistas porque lo que está claro es que no es bueno hacer mucho en poco tiempo. Todo cambio en la estructura del pensamiento de una sociedad compleja (profesorado, alumnos,

padres...) requiere un tiempo y con ello mucha paciencia, pero una cosa es evidente para todos aquellos educadores que nos vemos en el deseo de hacer evolucionar la escuela, no caer nunca en la monotonía imperante, en la rutina convencional, en dejarnos llevar por unas directrices editoriales, sino ser un pequeño motor interno que origine diferentes interpretaciones de una misma realidad; como decíamos...

... clases completas trabajando en sus aulas para una idea común, ideas y compromisos del alumnado para llenar de contenido cada rincón del amplio vestíbulo del colegio... El gigante estaba en marcha.



BIBLIOGRAFÍA

ALDECOA, J. (1990): *Historia de una maestra*. Barcelona: Editorial Anagrama.

APPLE, M.W. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

DRUCKER, P. (1994): *The age of social transformation*. En *The Atlantic Monthly*. Citado en GOLEMAN, DANIEL (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

FULLAN, MICHAEL y STIEGELBAUER, SUZANNE (1991): *The new meaning of educational change*. Londres: Casell.

FULLAN, MICHAEL y HARGREAVES, ANDY (1997): *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.

GIBBONS, MICHAEL y OTROS (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

HARGREAVES, ANDY (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

MARINA, JOSÉ ANTONIO (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

MATURANA ROMECÍN, HUMBERTO (1991): *El sentido de lo humano*. Santiago (Chile): Ediciones Pedagógicas Chilenas.

PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

RUDDUCK, JEAN: *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas*. En ANGULO, FÉLIX y BLANCO, NIEVES (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SABATER, FERNANDO (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y Educación*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.

VARIOS AUTORES: Félix Angulo, Ángel Pérez, José Gimeno, M.A. Santos, Jurjo Torres, Miguel López Melero. (1997): *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal. IX Jornadas de Formación del Profesorado*. Málaga: Aula Libre.

En este libro reflejamos las posibilidades de los profesores, de la escuela, de la formación y de los grupos humanos que convivimos día a día en espacios y tiempos semejantes. Para describir las potencialidades de una escuela nada mejor que explicitarlo con un ejemplo. En nuestro caso, trabajamos la Educación Ambiental y queremos exponer parte de nuestras intervenciones a través de una estructura narrativa definida por creencias y tópicos que aspiran a ser típicos en la escuela e intentan minar cualquier actitud de acción educativa. Nos apoyamos, precisamente, en las limitaciones que se nos quieren imponer ya sea mediante creencias, hábitos o acciones. En este sentido, hablamos de afirmaciones que podemos oír en boca de cualquier compañero, ver en la actitud de los padres, o sentir en la presión institucional. Pero también estas ideas van más allá de los colectivos educativos. Hablamos de los profesores, de los alumnos, de los centros, de las familias, de los administradores, y, además, de las consideraciones sociales en general. Algo lejano pero cercano a la vez.