



# COOPERAR EN CLASE

Ideas e instrumentos  
para trabajar en el aula

Colaboración Pedagógica/6  
Serie Tantea

### Títulos publicados:

Serie Tantea:

1. Hacer la escuela. **M. Alcalá, Toñi Corpas, ...**
2. Una ventana abierta en la escuela. **J. Lanuza y otros**
3. La realidad entra en la escuela. **Fco. Bastida y M. Gimeno**
4. Método natural de aprendizaje: La escrilectura. **Paul Le Bohec**
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito.  
Los deseos de escribir de un dislexico. **Paul Le Bohec**
6. Cooperar en clase. Ideas e instrumentos  
para trabajar en el aula. **Alberto Campiglio y Rinaldo Rizzi**

Alberto Campiglio  
Rinaldo Rizzi

## **COOPERAR EN CLASE**

Ideas e instrumentos  
para trabajar en el aula

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



**Directores de la colección: Joaquín Ramos García  
Diego Navarro Núñez  
Antonio Sánchez Román**

**1ª edición Morón (Sevilla), Octubre 1.997**

**© M.C.E.P. - SEVILLA  
Apartado de Correos, 117  
41530 - MORON (SEVILLA)  
FAX (95) 4.850.222**

**ISSN de la colección: 1134-3265  
ISBN de la obra: 84-89042-17-9  
Depósito legal: SE - 1556 - 97**

**Traducción del original italiano:  
Pilar Rodríguez Reina**

**Ilustración portada: Foto del C.P. Virgen del Rosario  
de Totalán (Málaga)**

**Imprime: Ed. MAD. S.L.**

## INDICE

Los valores cooperativos como recurso para el futuro .....	9
Aprender a colaborar. <i>Mario Lodi</i> .....	13
Cooperar: una visión general. <i>Alberto Campiglio y Rinaldo Rizzi</i> ..	17
Parte I.- LA COOPERACIÓN COMO FORMA DEMOCRÁTICA DE CONVIVENCIA.....	23
Trabajar en clase. <i>Alberto Campiglio y Rinaldo Rizzi</i> .....	25
Técnicas de base y relación educativa. <i>Giancarlo Cavinato y Rinaldo Rizzi</i> .....	39
La socialización en la vida de clase. <i>Paola Marnati</i> .....	45
El aula-clase como espacio de relación. <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	55
La gestión cultural y educativa de la clase. <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	61
Una clase que produce. <i>Alberto Campiglio y Rinaldo Rizzi</i> .....	67
Parte II.- EXPERIENCIAS.....	79
El periódico mural en la escuela infantil. <i>Paola Tonelli</i> .....	83

La creación y la gestión de una “Clase Cooperativa” <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	87
Más cosas sobre la organización de una cooperativa <i>Marco Moschini</i> .....	95
Ganas de escuchar, leer, narrar, escribir en la escuela elemental: el laboratorio de lectura-escucha. <i>Luisa Vienna</i> .....	101
El ordenador en la enseñanza de la lengua en la escuela elemental <i>Paola Marnati</i> .....	115
Construir el espacio en el que vivimos. <i>Bruno Giorgolo</i> .....	125
Facilitar la comunicación para acortar las distancias <i>Marco Moschini</i> .....	133
Correspondencia: una ventana abierta al mundo. <i>Marina Spadaro</i> ..	137
Las manos para pensar: la construcción de los materiales para trabajar (y la organización de la clase). <i>Alberto Campiglio</i> .....	145
Del limógrafo al ordenador: el texto libre, la revista y los libros, desde la escuela elemental a la escuela media. <i>Alberto Campiglio</i> ..	157
El correo electrónico. <i>Alberto Campiglio</i> .....	169
Parte III.- LA COOPERACIÓN EDUCATIVA.....	179
La educación popular: un itinerario de conquista. <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	181
Los gérmenes de la cooperación didáctico-pedagógica <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	185
Los ejes históricos de la cooperación educativa. <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	189
La evolución del movimiento de la “Pedagogía Popular” <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	191
La cooperación educativa hoy. <i>Rinaldo Rizzi</i> .....	195

## LOS VALORES COOPERATIVOS COMO RECURSO PARA EL FUTURO

La presencia de la cooperación y la enorme tradición de socialidad que alimenta cotidianamente las cooperativas, han marcado de forma indeleble la historia y el desarrollo económico y social de amplias áreas de nuestro país.

Un desarrollo que, ya desde sus orígenes, ha ido de la mano de la evolución cultural de los socios cooperadores y de todas las personas implicadas en él.

La historia de la cooperación es, por consiguiente, también historia de formación personal.

Durante décadas las respuestas a la *"necesidad"* de educación se han desarrollado al mismo tiempo que las acciones de solidaridad. Basta pensar en las cooperativas posteriores a la guerra, que organizaban cursos de alfabetización de adultos o ayudaban con particulares subsidios a los huérfanos de guerra. O bien, cuando a principios de los años cincuenta, en plena reconstrucción, los cursos organizados por las cooperativas se convertían en cursos profesionales destinados a los jóvenes y, también desde el punto de vista de la evolución del individuo, se realizaban los cursos de recuperación para los chicos durante las vacaciones.

Las grandes transformaciones que nuestra sociedad ha vivido han determinado cambios también en el modo cooperativo, pero aunque en un marco profundamente transformado, la atención a las necesidades educativas no ha disminuido en ningún momento.

La superación en muchas zonas de nuestro país de los problemas relacionados con la seguridad de la vida material y la difusión de la educación popular no es más que la respuesta a la necesidad de formación básica. En contrapartida, como sabemos, la sociedad de consumo ha hecho también que surjan problemas hasta entonces desconocidos, además de originar otros tipos de pobreza a causa de la aparición en escena de nuevos estilos de vida, de la dificultad por parte de las jóvenes generaciones de “*construir*” su propia identidad de acuerdo con una realidad cada vez más seductora y más compleja de entender, en la que con gran rapidez cambian referencias y valores.

Las “*Jornadas de los jóvenes consumidores*”, organizadas y promovidas por la Cooperación de consumidores a principios de los años 80, en respuesta a una iniciativa de la cooperación francesa, se basaron en una metodología que pretendía transformar a los niños en protagonistas de una reflexión sobre sus deseos y necesidades, concretamente en relación con las temáticas de consumo.

Presentadas por todo el territorio nacional en cincuenta ediciones, se desarrollaron con la participación de expertos en consumo, comunicación y estrategias de animación, involucrando a miles de chicos, en su mayoría acompañados por sus profesores. La colaboración que se estableció en esa ocasión con la escuela continúa aún hoy y, es más, se ha consolidado gracias a las experiencias de los centros permanentes, de los congresos y de las campañas nacionales, de la producción de material didáctico, articulándose en un gran proyecto de educación en el consumo que se ha plasmado en una densa red de iniciativas destinadas a jóvenes y muy jóvenes, con un amplio abanico temático: desde la educación alimenticia a la seguridad en el hogar, desde el estudio de los lenguajes y de la comunicación publicitaria a los estímulos de la moda, a la interdependencia entre el Norte y el Sur del mundo.

Pero, a parte de las iniciativas de educación en el consumo, la cooperación dispone de dos grandes recursos: los valores cooperativos y la práctica de la solidaridad, que han sabido conjugar la respuesta a la pregunta de bienestar individual con el interés de la colectividad.

Se trata de valores y prácticas que, como reconoció la Asamblea general de la ONU, a finales de 1994, han contribuido en Italia y en el mundo entero a la solución de los problemas sociales y económicos en las realidades en las que se han desarrollado y constituyen un recurso indispensable para el futuro. Nos parece importante, por tanto, ofrecerles a los niños y a las niñas, a chicos y chicas la oportunidad de vivir y experimentar valores y prácticas cooperativas: ¿y qué mejor ocasión que la vida escolar, que abarca buena parte de la

vida de los pequeños, puede proporcionar una experiencia educativa de esa índole?

Aprender a cooperar en clase, realizar una *clase cooperativa* significa recuperar valores aplicables a lo cotidiano, fuera de la estricta práctica didáctica, poniendo en marcha métodos que permiten y permitirán *competir* de la mejor manera con los problemas y las dificultades de la vida.

Este trabajo, fruto de la colaboración con el mundo de la escuela y de la experiencia de profesores del Movimiento de Cooperación Educativa, y de acuerdo con los actuales programas de la escuela elemental y media inferior<sup>1</sup>, ofrece valiosas indicaciones a quien quiera trabajar en esta dirección.

Una propuesta para profesores y padres que relaciona los principios generales de la cooperación con la vida cotidiana.

---

<sup>1</sup> La enseñanza obligatoria en Italia se divide en escuela elemental (de 6 a 11 años), escuela media inferior (de 11 a 14 años) y la escuela media superior (de 14 a 19 años) (n.d.t.).



## APRENDER A COLABORAR

Mario Lodi

Plantear la cooperación como práctica pedagógica en una situación como la actual, de fuerte individualismo, es un acto valeroso y necesario para recuperar un valor formativo que la sociedad y la escuela han arrinconado u olvidado.

Hoy la escuela elemental italiana cuenta con buenos programas, en cuya introducción se indica como *"finalidad la formación del hombre y del ciudadano en el marco de los principios afirmados en la Constitución de la República"*; se basa en las declaraciones internacionales de los derechos del hombre y del muchacho y trabaja por la comprensión y la cooperación con los demás pueblos.

En cuanto al niño, se afirma que *"el niño, cuando empieza su experiencia escolar, cuenta ya con un patrimonio de valores y de experiencias relativas a comportamientos familiares, civiles, religiosos, morales y sociales"* y, por tanto, *"la escuela realiza su labor específica de alfabetización cultural partiendo del horizonte de experiencias y de intereses del niño para concienciarlo de su función dentro de un tejido de relaciones y de intercambios cada vez más amplio"* y añade: *"Estas son las condiciones necesarias para que todo alumno viva la escuela como ambiente educativo y de aprendizaje"*.

Así pues, el niño es considerado protagonista en una escuela donde sus conocimientos tienen el derecho de expresarse con el mismo interés que el juego. La escuela descrita en los programas vigentes se presenta, por lo tanto, como alternativa a la tradicional, en la que había un único profesor y la rica experiencia del niño acumulada durante la escuela infantil no tenía cabida: el

niño tenía que escuchar las lecciones del maestro, estudiar en un libro de texto igual para todos y repetir.

- Hoy esa escuela ya no existe, pero ocurre que, por culpa de la organización modular que impone la burocracia escolar y que prevé muchos profesores por cada clase, en vez de adoptar la organización colectiva, tomando como sujeto dinámico a los niños, los profesores han realizado para cada asignatura (área) un programa suyo volviendo a introducir en la práctica la transmisión de las nociones. Ocupados en hacer sus propios programas, han abandonado las actividades expresivas y creativas porque —dicen— ya no hay tiempo para hacer esas cosas. Están fuera de la ley y contra los niños.
- Las causas principales de esta situación hay que buscarlas en la preparación que los profesores han tenido en la Escuela de Magisterio o en la Universidad, donde el trabajo de colaboración en equipo no existe: se estudia todo en los libros y el aprendizaje no es nunca proyecto y práctica.
- Otra causa ha sido la elección, por parte del ministerio, del tipo de reciclaje de los profesores que ha sido exclusivamente cultural y no metodológico. En efecto, se ha puesto al día a los maestros en las diferentes disciplinas pero no en la organización del trabajo escolar en el tiempo y en el espacio, aunando sus aportaciones para la realización de proyectos comunes.
- Muchos docentes se encuentran actualmente a disgusto porque perciben esta situación paradójica: les gustaría descubrir al niño auténtico, entero, curioso, feliz, pero en el laberinto de las disciplinas, el horario, la programación, los exámenes, etc. Podemos decir que, a veces, por exigencias organizativas se tiene en cuenta todo menos el niño.
- Esto ocurre si los enseñantes no cooperan entre sí. La discusión y la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a la vida de la clase deberían tener la misma importancia que los que tienen que ver con el desarrollo del programa y la utilización de los instrumentos. El objetivo a largo plazo, que requiere un itinerario de trabajo, es hacer de forma que los niños que se encuentran juntos en primero por razones anagráficas, al final del ciclo elemental constituyan una comunidad con todos los valores positivos que este término encierra.
- Encuentro una similitud entre el momento histórico de los años posteriores a la guerra en el que surgió el Movimiento de Cooperación Educativa, y hoy día. Como entonces, también hoy se necesita reconstruir una sociedad

recuperando valores abandonados. La escuela no debe ser ajena a este proceso: si el planteamiento en módulos de los programas ha contemplado la transmisión de los contenidos y ha dejado al lado al niño y ha empobrecido a la escuela, los profesores más sensibles pueden introducir en la escuela el sentido de la participación y de la socialidad. En la escuela los niños pueden aprender a vivir cada día como ciudadanos libres y responsables.

- A la filosofía del consumismo y de a ver quien llega antes podemos contraponerle la colaboración, la cooperación y la solidaridad.
- Si conseguimos colaborar con nuestros colegas, conseguiremos crear también para los niños ese clima ideal en el que se verán a ellos mismos como protagonistas, a los demás como amigos y las diferencias como enriquecimiento.
- El significado que tiene este libro hoy día va, pues, más allá de la práctica didáctica porque aprender ya desde los primeros años de escuela a colaborar y a considerar a los demás como amigos, es construir una actitud moral, positiva, que me gusta describir con las palabras de Bruno Ciari: *“El niño que hace suyas las finalidades de su grupo, de la comunidad de la clase, ya ha conseguido una importante expansión moral; estará preparado y dispuesto a identificarse con grupos o comunidades más amplias, hasta abarcar los fines supremos de la comunidad humana”*.



## COOPERAR: UNA VISIÓN GENERAL

*Alberto Campiglio  
y Rinaldo Rizzi*

Grupos de personas formados "*por casualidad*", es decir, constituidos por mera intervención burocrática y no por el interés común de los miembros, pueden estructurar la manera propia de estar juntos basándose en la competición destructivo-agresiva o en la constructivo-cooperativa.

Las dos formas están continuamente presentes, pero la elección de una sobre otra es un aspecto que el profesor puede en buena medida controlar, asumiendo el papel de coordinador y actuando para que sepan estar juntos y trabajar.

Las elecciones que en determinadas ocasiones hará cada uno de los miembros de la comunidad se basan no en razones morales sino en presunciones de "*ventaja posible*", esto es, en la suposición de que determinado comportamiento pueda resultar ventajoso para asumir una posición social "*mejor*" dentro del grupo.

La elección de la agresividad se propone como camino "*fácil*" para quitar de enmedio a aquellos individuos que corren el riesgo de quedar a la sombra debido a su capacidad.

Por contra, la elección de la cooperación se presenta como camino que proporciona beneficios al individuo gracias al reconocimiento del mérito de haberle otorgado ventajas a la comunidad.

Para entender la importancia del instinto a competir en los seres humanos conviene tener en cuenta que en todas las manadas formadas de animales superiores (primates, etc.) la principal preocupación de todos los componentes

es la de subir lo más posible en la escala de la importancia social, buscando en todo momento llegar a ocupar el puesto de jefe de la manada.

Esta afirmación ha sido ampliamente demostrada por numerosos estudios etológicos sobre manadas de monos africanos y otros animales<sup>1</sup>.

La competición adopta distintas formas, aunque podemos distinguir dos grandes categorías:

- la **competición agresivo-destructiva**, en la que los distintos animales se enfrentan físicamente y establecen en una serie de enfrentamientos directos quién es el más fuerte;
- la **competición de enfrentamiento-constructiva**, en la que los diferentes animales se enfrentan ejecutando un determinado ejercicio o prueba. Al que sale mejor parado se le reconoce como ganador.

Entre los mamíferos, las formas de colaboración están mucho más difundidas de lo que generalmente se cree. A menudo se dan formas de ayuda en la búsqueda de alimento, en la limpieza recíproca, en la enseñanza a los pequeños. Se puede, incluso, llegar a los casos en los que la colaboración pone en peligro la misma supervivencia del cooperante, como en los casos de las señales de peligro lanzadas a la manada por un individuo centinela o de ayuda durante los enfrentamientos<sup>2</sup>.

Estas dos maneras de competición están en la base de las formas que asume también en el seno de la especie humana.

Dentro de un grupo, la competitividad puede ser "*destructiva*", cuando los miembros del grupo destruyen todo lo realizado por los demás que se convierten inmediatamente en "*adversarios*", o bien "*constructiva*" cuando los individuos, al colaborar, se esmeran en mejorar su imagen ante los demás contribuyendo de la mejor manera posible en el trabajo común.

- 1 Dentro de la vasta bibliografía sobre el tema cfr. por ejemplo, Robert M. Sapolsky, *Lo stress in natura*, "Le scienze", Milán, año XXIII, n° 259, 1990, vol. XLIV, págs. 66 y sig., que demuestra el estado de estrés en el que se encuentran los individuos no dominantes en una manada de babuinos, y los libros de Konrad Lorenz, entre los cuales tenemos *Io sono qui. Tu dove sei?*. Mondadori, Milán, 1992, que trata del comportamiento de una manada de ocas salvajes.
- 2 M. A. Nowak, R.M. Kay y K. Sigmund, *L'economia della solidarietà*. "Le scienze". Milán, año XXVIII, n° 324, 1995, vol. LV, págs. 48 y sig.

Naturalmente, se trata de la esquematización de dos posturas extremas, entre las que existen muchos matices intermedios, pero que nos ofrece un buen punto de partida para reflexionar sobre las bases de la cooperación entre las personas.

Dejaremos de lado, a partir de este momento, la vía de la competición agresiva ya que no es éste el objetivo que, en nuestra opinión, tiene que plantearse un educador, y concentraremos nuestra atención en la elección cooperativa y en las condiciones que pueden fomentar su desarrollo dentro de una comunidad.

En todo grupo, de manera continua y espontánea, los individuos colaboran o no colaboran y el decidirse entre un tipo de comportamiento u otro depende también del premio que el grupo le otorga a los diferentes comportamientos.

El educador que quiera desarrollar la aptitud hacia la cooperación debe preocuparse fundamentalmente de premiar los comportamientos colaboradores y de penalizar los agresivos.

Estudios recientes, que han retomado algunas hipótesis que lanzó por primera vez el economista Mancur L. Olson en los años cincuenta<sup>3</sup> han demostrado que la cooperación se afirma de manera espontánea con más facilidad en los grupos pequeños, y la duración en el tiempo de un determinado grupo tiende a estimular el nacimiento de una cooperación espontánea entre los individuos implicados<sup>4</sup>.

Evidentemente, la definición de pequeño grupo es una definición abierta, pero en general se puede decir que las clases, que frecuentemente tienen más de 20 individuos, no forman parte de la categoría de los grupos en los que la cooperación nace espontáneamente.

Por consiguiente, conviene desarrollar actividades que permitan a los niños trabajar en grupos más pequeños y bastante estables en el tiempo. Dentro de estos grupos resultarán más evidentes las ventajas que cada miembro individualmente recibe gracias al comportamiento cooperativo de los demás y, por lo tanto, se podrá generalizar un comportamiento de cooperación. Cuando

---

3 O. Mancur Jr. *La logica dell'azione collettiva*. Feltrinelli, Milán, 1990.

4 N.S. Glance y B.A. Huberman, *La dinamica delle scelte nelle interazioni sociali*. "Le Scienze", Milán, año XXVII, n° 309, 1994, vol. LII, págs. 68 y sigs.

en un grupo se instaura una actitud de ese tipo, puede después servir de “*re-molque*” de los demás.

El desarrollo de este proceso no será lineal sino que se presentará complejo, contradictorio y con fases alternas, incluso dentro de una clara tendencia general hacia la construcción del clima deseado.

Una particular atención hay que dedicarle al desarrollo de las relaciones entre los chicos: se forman inevitablemente grupos espontáneos de preferencias y de amistades, y, de la misma manera, surgirán inevitablemente momentos en los que los diferentes grupos estarán enfrentados. La acción del profesor no tiene necesariamente por qué impedir estos desarrollos, sino debe controlar en todo momento que exista un cierto desequilibrio entre los distintos grupos, que no se creen “*marginados*”, es decir, niños rechazados por todos, y que la competición conserve un carácter preferentemente constructivo.

Si la competición tiene lugar por querer realizar productos mejores que el grupo rival, la cosa es muy positiva; mientras que se vuelve preocupante si se manifiesta, por ejemplo, con agresiones a los miembros del otro grupo, física o verbalmente.

Un terreno de competición que hay que evitar por todos los medios es el que se manifiesta a través de la afirmación “*yo tengo...*” o, peor aún “*mi padre (mi madre) tiene...*”, porque la exhibición directa o camuflada de las “*riquezas*” de las que se dispone es un terreno en el que los niños no tienen posibilidades de actuar con acciones propias.

Uno de los tremendos riesgos que corre el nacimiento de una cultura real de la cooperación es la aparición de formas de parasitismo: dentro de un grupo que coopera establemente pueden encontrar espacio formas de comportamiento que aprovechan el esfuerzo común sin ofrecer una aportación, sino beneficiándose de los resultados.

Por eso, hay que procurar que todos los miembros del grupo hagan una aportación constructiva al trabajo común, según sus posibilidades. Con esto, queremos decir que conviene resaltar también la aportación de las personas que contribuyen de manera distinta, a veces más humilde. En efecto, es posible que algún niño (concretamente entre los más atrasados) no pueda contribuir de la misma forma que los demás compañeros, pero, si contribuye de forma creativa o constructiva o de otro tipo, es imprescindible que esto se haga notar claramente para que no se le considere un aprovechado.

Handwritten numbers and scribbles at the top of the page, including '3', '6', '7', '9', and '9'.

9	7	2	1	6	4	6	9	8
8	3	5	6	4	2	7	9	1
1	5	8	9	8	3	9	8	5
5	3	3	3	1	5	8	6	9
7	8	3	1	4	9	9	5	
2	8	1	3	4	9	3		

Handwritten numbers '3, 2, 8, 3' at the bottom right of the page.

## 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

### 4.1. De introducción y motivación

- Describir colectivamente la escena que se representa en el puzzle. Formule preguntas del tipo *¿Qué está haciendo la niña? ¿Sabéis que está leyendo? ¿Qué cuento puede ser?*
- Buscar en la página 197 la ficha que falta para completar el puzzle (el cuento de *Garbancito*) y completarla.
- Los niños observarán la lámina y nombrarán a los personajes y elementos que aparecen en ella. Estimúlelos con preguntas para que intenten explicar dónde va *Garbancito*.
- Centre la atención de los niños en la figura de *Garbancito*. Pídale que nombren elementos que estén situados cerca o lejos de él.
- Lea el cuento de *Garbancito*. Haga una pausa después del momento narrativo representado en el póster, de modo que los alumnos identifiquen la escena.
- Reproducir la grabación del cuento, interrumpiendo dos o tres veces la audición en momentos clave, para que los niños recuerden qué sucedía a continuación.
- Compruebe si a los niños les ha gustado el cuento y pregunte cuál es el personaje preferido por cada uno de ellos y por qué.

### 4.2. De desarrollo del proceso

- Los niños nombrarán todos los elementos de la ilustración de la página 10, que comiencen por P (papá, perro y pala).
- Centre la atención de la clase sobre la imagen del padre de *Garbancito*. Con el fin de que la palabra generadora (papá) quede contextualizada, plantee preguntas como éstas: *¿Quién es el que lleva la pala en la mano? ¿Quién ha ido a visitarlo?*

- ocusión para que los niños lo perciban correctamente.
- Los niños nombrarán colectivamente las imágenes de la actividad 1, a la vez que las señalan en el libro. Después, volverán a nombrarlas lentamente, alargando la sílaba inicial, para que segmenten la palabra y reconozcan la primera sílaba delante de ellas.
- Finalmente, rodearán las imágenes cuyos nombres comienzan por la misma sílaba y las unirán con la sílaba que proceda.
- Los niños nombrarán las formas geométricas fundamentales que aparecen con el color indicado en cada caso (círculo amarillo, triángulo marrón y cuadrado verde).
- Dibuje en la pizarra las tres formas geométricas trabajadas. Reparta a los alumnos círculos, cuadrados y triángulos elaborados con cartulinas de colores.
- Explíqueles que deben formar tres conjuntos: el de los círculos, el de los triángulos y el de los cuadrados. Destaque que sólo han de tener en cuenta la forma, sin atender al color ni al tamaño.
- Hacer una lista de cosas que los alumnos utilizan en casa y en el colegio y agrupar aquellas que coincidan.
- Describir diferentes juegos que conocen y jugar a algunos de ellos en clase.
- Proponer a los alumnos que cuenten todo lo que hacen desde que se levantan por la mañana hasta que se acuestan por la noche. Se pueden marcar cada uno de los momentos claves del día para facilitar la secuencia de sus narraciones.
- Puede llamar la atención de los alumnos sobre el orden y la limpieza y estimularlos para que expresen su opinión sobre las sensaciones de comodidad o incomodidad en cada uno de los casos.
- Repartir revistas de todo tipo en la que los alumnos puedan encontrar distintas situaciones de orden y limpieza. Escenificar aquellas que más les llamen la atención.
- Representar varios deportes: analizar las ventajas de practicar ejercicio.
- Escriba la m en minúscula y en mayúscula en la pizarra, al tiempo que explica a los niños la direccionalidad del trazo. Luego, los alumnos repasarán la letra, primero con el dedo y luego con el lápiz. Hágalos notar que la letra m ocupa sólo la parte central de la pauta, que no baja como la p.
- Pida a los niños que miren a su alrededor y que se fijen en todas las cosas que los rodean, tanto dentro de la clase como fuera. Explíqueles que deberán nombrar aquellas cosas que contengan las sílabas ma, me, mi, mo y mu, en cualquier posición: maestra, mesa, comedor, mural, armario...



Además, hay que evitar como sea que alguien del grupo intente aprovecharse del trabajo común, impidiendo con todas sus fuerzas la aprobación de los compañeros, los cuales, instintivamente pueden considerarlo un "robo".

Sin embargo, hay que subrayar que quien no colabora carece de la principal recompensa que es la de aprender, y conviene que un comportamiento de ese tipo sea sancionado incluso con la desaprobación del grupo.

Los demás miembros, en vez de considerar "robo" a quien se aprovecha, tienen más bien que entender que cada uno de ellos recibe un daño a causa de la actitud del compañero en cuanto que el grupo es menos activo, y consecuentemente deben desaprobador y no admirar su comportamiento.

Se han efectuado interesantes experimentos en el ordenador para estudiar el desarrollo de una población dentro de la cual se encontraban individuos dispuestos siempre a colaborar, otros que intentaban en cualquier caso aprovecharse y otros con actitudes intermedias<sup>5</sup>.

En primer lugar, resultó ganador un programa llamado "pagar con la misma moneda" que empezaba cooperando y después repetía el último comportamiento sufrido. Si el último comportamiento era de tipo cooperativo, el programa, a su vez, cooperaba. En caso contrario, respondía de la misma manera.

Este programa ha eliminado a todos los aprovechados sistemáticos porque, cuando encontraba programas disponibles, instauraba beneficiosos ciclos de colaboración. Los cooperadores sistemáticos, en cambio, perdieron a causa de sus insensatas tentativas de cooperar incluso con los aprovechados incurables.

Cuando los aprovechados sistemáticos y los cooperantes no críticos habían desaparecido, se impusieron programas que tenían una propensión a colaborar más alta, acabando incluso con el "pan por hogaza".

Podemos sacar de todo esto dos conclusiones:

- la actitud cooperativa se difunde con un proceso "en cadena", por lo que un ambiente cooperativo estimula un desarrollo posterior en ese sentido y viceversa;

---

5 M. A. Nowak, R.M. Kay y K. Sigmund, *L'economia della solidarietà*, cit.

- dada complejidad del ambiente de una clase, no se pueden definir a priori comportamientos que sean sin lugar a dudas productivos, pero si la cooperación crítica con todos no da resultados, por el contrario, habrá que premiar sin más una razonable actitud cooperativa.

*Una educación cooperativa debe fijar reglas, organizar espacios e instrumentos, marcar objetivos, evaluar los resultados, reflejarse en las estrategias, comparar las elecciones, y todo de manera colectiva.*

Para conseguirlo hace falta una adaptación progresiva de cada uno por separado a la acción común.

Precisamente es la construcción de esta capacidad de adaptarse al otro la gran potencialidad cognitiva, la modernidad de una educación cooperativa de acuerdo con una sociedad en la que se va determinando una coexistencia “*codo con codo*” de culturas diferentes (la intersección multicultural entre Norte y Sur en el mundo) y la facilidad para viajar ponen en contacto realidades y vidas muy diferentes.

Ciertamente la familia, los medios de comunicación de masa, las agencias presentes en el territorio ofrecen al niño desde sus primeros años una pluralidad de estímulos, de experiencias, de culturas y de interpretaciones que ya lo predisponen a una determinada ductilidad y capacidad de relativización en sus procesos de crecimiento cognitivo, aunque proporcionan estos estímulos positivos entremezclados con modelos de competición, contraposición y convivencia violenta.

Por consiguiente, es deber de la escuela llevar a cabo con sabiduría y profesionalidad la transformación de las múltiples experiencias en elaboraciones culturales formalizadas y concretamente en la capacidad de vivir al lado de personas diferentes.

Parte I

LA COOPERACIÓN  
COMO FORMA DEMOCRÁTICA  
DE CONVIVENCIA



## TRABAJAR EN CLASE

*Alberto Campiglio*

*y Rinaldo Rizzi*

Hemos visto que cuando un grupo de personas se reúne para llevar a cabo una actividad, la cooperación es una de las formas de relación que nace instintivamente, incluso en contra de la voluntad de los coordinadores.

### SUGERIR, FORMA INSTINTIVA DE COOPERACIÓN

En la vida de la clase, incluso cuando los profesores intentan por todos los medios enfrentar a los chicos entre ellos, queda en cualquier caso un amplio margen para “sugerir”, o bien para la forma más elemental e instintiva de cooperación. A este nivel se trata de una cooperación completamente episódica, instintiva, que no crea una cohesión real en el grupo, ni ayuda al “sugerido” a mejorar su propia situación de aprendizaje.

Si esta actividad se limita al momento del “peligro”, el examen o los deberes en clase, no consigue actuar sobre el aprendizaje, por lo que resulta improductiva.

Los límites de la sugerencia están relacionados con el hecho de que la oposición de los profesores convierte a la cosa en episódica y no estructurada. La relación se hace asimétrica: puesto que son siempre los mismos niños “competentes” los que sugieren a los “burros”, se construye un sistema de relaciones absolutamente insatisfactorio para ambos.

Esta es una de las razones que requiere una intervención precisa y consciente por parte del profesor para organizar la actividad de cooperación ha-

ciendo que evolucione desde el nivel instintivo de la imitación hacia niveles organizados.

## LA ASAMBLEA, EL REGLAMENTO, EL DIARIO MURAL

En clase subsisten dos niveles desequilibrados de poder, el del profesor y el del alumno.

Para que los chicos no experimenten este desnivel como dominio, no es suficiente con la disponibilidad personal. Esta tiene que ir acompañada del derecho institucional de los alumnos a ser considerados y a expresarse como grupo-clase. El reconocimiento como sujeto de derecho, no sólo individual sino también colectivo, conlleva una relación distinta que activa en el tiempo un aumento de la calidad de relación entre los niños/muchachos y desarrolla la capacidad de individuar y reivindicar las propias necesidades y hacer las propias observaciones sobre propuestas y críticas.

La Asamblea periódica hay que entenderla como signo distintivo de una "comunidad". Tiene que ser un derecho formalizado de los alumnos y tener, por consiguiente, una periodicidad prevista por la misma programación didáctica. Debe ser un componente no episódico de la verificación del trabajo de clase. Es más, conviene que en el aula haya un amplio espacio destinado al diario de la clase.

En este **Diario mural** conviene que aparezca:

**1. la organización horaria** de la clase/módulo/escuela, de forma que los alumnos en cualquier momento del día puedan, volviendo la vista, orientarse inmediatamente con el pensamiento en el calendario de las ocupaciones escolares;

**2. el Reglamento** que la clase respeta y que puede cambiar y madurar con el tiempo según la edad y la experiencia de los alumnos;

**3. las obligaciones en la vida de la clase:** calendario de las Asambleas de clase, asignación y subdivisión de los deberes/responsabilidades periódicas, reuniones del Comité de los delegados de clase como representantes de alumnos, correspondencia entre escuelas, salidas y visitas de formación;

**4. apuntes de clase para profesores y alumnos:** problemas y gastos que recordar, señalar, observar, afrontar o que hay que discutir en la próxima Asamblea, etc. Una especie de tabla y de bloc en el que se reflejan y libremente se anotan cosas importantes, necesidades, oportunidades y deseos;

**5. el plan de trabajo** y cualquier otro documento que tenga que ver con la vida organizativa y afectiva de la clase.

Este tablón, siempre a la vista de todos, constituye en cierta manera una conquista, una responsabilización. Hace de presentación y de garantía para que la clase, entendida como comunidad reconocida y organizada, adquiera el derecho a la supervivencia incluso frente a eventualidades externas menos disponibles para un reconocimiento de ese tipo.

La Asamblea, cita imprescindible para una clase como comunidad, debe estar, ya desde la primera experiencia, presidida por un alumno, elegido directamente por medio de voto secreto.

Este presidirá la reunión, controlando el desarrollo y estableciendo, nada más tomar posesión y de acuerdo con las propuestas hechas, el orden del día. Al profesor le corresponderá la función de secretario que toma acta en un Cuaderno de las asambleas de clase, y la tarea de aconsejarle al presidente de la Asamblea, que responda a preguntas que se planteen y que apele, si fuese necesario, al respeto de las normas (como sucede en un auténtico Consejo municipal).

Esta iniciativa es una gran escuela para aprender a escuchar, para el auto-control y para la participación, fundada en la consideración de uno mismo y de los demás, capaz de instaurar un auténtico clima de reconocimiento y respeto de las elecciones y de las reglas que la clase libremente asume.

Obviamente la Asamblea y el Diario mural de clase constituyen el aspecto institucional y formal de ser reconocidos como comunidad. Pero toda institución tiene un sentido y vive realmente si cumple con funciones claras y específicas, si tiene un poder, si posee un determinado ámbito material y simbólico y decide dentro del mismo. El problema es cuál es este ámbito, que no se puede definir estáticamente sino que depende de las diferentes historias y situaciones y cambia en el tiempo. Es impensable, en efecto, que los derechos y los deberes o el conocimiento sean iguales para niños de 3 o de 13 años, para chicos que empiezan esta experiencia o para aquellos que la practican ya desde hace años en un grupo fijo o en uno sometido a frecuentes cambios.

Sin embargo, un dato tiene que ser común: la posibilidad de participar en la organización del espacio-aula, en la definición de las elecciones culturales más significativas, en la determinación, en cierta medida, de los planes de

trabajo individuales y colectivos, en la administración y en que funcione globalmente la clase de manera cooperativa.

Encargarse de la organización del aula significa ante todo que la disposición de los pupitres, de la mesa del profesor y de los demás muebles tradicionales no puede ser estática sino que debe variar en el tiempo de acuerdo con las modalidades de la organización del trabajo.

Naturalmente, una comunidad activa no se contenta con lo que hereda sino que construye nuevos medios para hacer su propio ambiente más agradable y funcional. Poco a poco, el aula se enriquecerá con nuevos muebles (la estantería para la biblioteca, la mesa para los trabajos en grupo, los muebles, el carrito para materiales, los tabloneros para dibujos, etc.).

En fin, con el tiempo hay que ir construyendo un ambiente "*personalizado*", tanto mediante la disposición de los muebles como del decorado de las paredes, de forma que se pueda identificar la comunidad que allí se mueve, que quien viva en ese ambiente se identifique perfectamente con él (los alumnos sobre todo, pero también los profesores).

Como en todo lugar habitable, así también la clase cooperativa no está constituida por sumas de cuerpos sino por interrelaciones que recíprocamente se condicionan.

Los niños están libres dentro de ciertos límites, impuestos ante todo por los criterios organizativos de base. Además hay dos reglas que respetar: los niños tienen que tener siempre en cuenta las exigencias de los demás, y tienen que respetar el equipo y los materiales didácticos. Saben que uno se espera de ellos un determinado comportamiento, y reaccionan positivamente: aprenden que pueden ser libres sólo en relación con la libertad de los demás, y que ello requiere autodisciplina. Aprenden por experiencia a aceptar algunas frustraciones, a dar y a recibir, y a esperar su turno<sup>1</sup>.

---

1 K. Rintoul, K. Thorne, *La collaborazione tra le classi*, EMME Ediciones, Milán, 1979, pág. 5

## EL CABALLO QUE NO TENÍA SED

*El joven campesino quería ser útil en la factoría donde estaba viviendo:*

— *Antes de llevar al caballo a los campos, se dijo, iré a darle de beber. Así ahorraré tiempo y estaremos tranquilos durante todo el día.*

*Pero, ¡cáspital! ¿Ahora manda el caballo? ¡Cómo! ¡Se niega a ir al bebedero y no le quita ojo al campo de alfalfa de aquí al lado! Pero, ¿desde cuándo mandan los animales?*

— *¡Tú vendrás a beber, te lo digo yo!*

*Y el inexperto campesino le tira de las riendas, después se pone detrás del caballo y le pega. ¡Por fin! El animal avanza, está cerca del bebedero...*

— *A lo mejor tiene miedo... A lo mejor si lo acaricio... Ves, ¡el agua está limpia! ¡Toma! Mójate los cascos... ¡Cómo! ¿No bebes?... Toma...*

*Y el hombre empuja bruscamente al caballo al agua del bebedero.*

— *¡Vas a beber! ¡Ahorra!*

*El animal tuerce el morro y resopla, pero no bebe.*

*El campesino reacciona con ironía.*

— *¡Oh! ¿Crees que a un caballo se le puede tratar así? Es menos animal que cualquier hombre ¿sabes? No tiene sed... Aunque lo mates no bebería. Podría fingir, tal vez, pero el agua que tragara la echaría de nuevo...*

*Tiempo perdido viejo amigo...*

— *Y entonces, ¿qué puedo hacer?*

— *¡Ya se ve que tú no eres un campesino! No has entendido que el caballo no tiene sed durante las primeras horas de la mañana y, sin embargo, necesita comer alfalfa buena y fresca. Déjalo comer hasta la saciedad la alfalfa. Después tendrá sed y ya verás cómo galopa hacia el bebedero. No esperará a que tú le des permiso. Te aconsejo que no te pongas en medio... Y cuando esté bebiendo ya puedes tirarle del ronzal todo lo que quieras que él seguirá bebiendo.*

## **MATERIALES E INSTRUMENTOS SON DE TODOS. LA IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN COLECTIVA**

La operatividad no requiere sólo espacio sino también materiales e instrumentos según el trabajo y las técnicas elegidas. Por consiguiente, conviene tener materiales de consumo, instrumentos y material de apoyo didáctico que estén a disposición de todos.

En la escuela "*normal*" se responde a esta exigencia limitándolo a las necesidades más impelentes (libros, cuadernos, bolígrafos, colores, goma, regla y pocas cosas más) y pidiendo que cada uno, por su cuenta, se provea de lo necesario.

Esta actitud en una clase cooperativa implica algunas consecuencias negativas.

Ante todo, el material de consumo necesario para actividades distintas de las tradicionales no siempre está disponible y no todos lo poseen; hacen falta además materiales e instrumentos para usar en común; pero, sobre todo, esta actitud suscita una competición entre los poseedores dando lugar a una relación doblemente negativa, una especie de identificación entre uno mismo y sus "*propios*" materiales que provoca exaltación o mortificación y se transforma en fuente de competición contraproducente. Esto es: los propios materiales no se valoran por la función que tienen (borrar, escribir, dibujar, trazar) sino por sus presuntas "*cualidades*", justificadas por puras razones comerciales. Esta relación (ajena a sus fines) con el objeto, favorece también una relación negativa con los coetáneos.

Puede que nos haga gracia esta afirmación; pero para un niño (y no sólo para él) son los insignificantes y repetidos hechos cotidianos los que provocan las sensaciones, las emociones y las actitudes inconscientes, y no ciertamente los sermones y principios abstractos. Y es hacia estos, hacia los que un educador tiene que dirigir su atención.

La única manera de evitar una competición y una actitud negativas, es replantear la elección de los instrumentos de acuerdo con los fines y las características, y de tener dichos instrumentos en las cantidades, cualidades y tiempos adecuados, es definiéndolos y comprándolos colectivamente.

Esta elección supondrá algunas ventajas suplementarias: una primera ventaja tiene que ver con la economía, puesto que mediante una compra colectiva (de la clase y quizá, para determinados materiales y gastos, de toda la

escuela) se obtendrán costes reducidos; la segunda ventaja es más significativa desde el punto de vista educativo, puesto que los materiales y los instrumentos usados por los alumnos, siendo de todos, suscitan la atención y el control recíprocos en su uso, gestión y consumo.

De esta manera se pondrá en marcha un pequeño, pero saludable, principio de educación cívica: el respeto no sólo de las cosas de propiedad ajena sino, más todavía, las de propiedad colectiva, superando así una erradicada cultura latina, según la cual lo que no es mío, ni tuyo o suyo, es *res nullius*, no digno, por lo tanto, de ser respetado, cuidado y protegido, es más, a menudo objeto explícito de abandono e incluso de maltrato y destrucción. Además, si los materiales en general, los instrumentos y el material didáctico concretamente, son de todos, hay que encontrar espacios y una disposición ordenada en la que tienen que pensar y por la que tienen que luchar todos juntos.

También esto contribuirá a la construcción de esa actitud de responsabilidad y sentido de comunidad del que hemos hablado anteriormente.

Naturalmente, esta solución no está libre de inconvenientes, sobre todo entre niños pequeños, ya acostumbrados y hechos, por el entorno familiar, a una relación de posesión egoísta.

Habrà quien, especialmente en la escuela infantil y en el primer ciclo de la elemental, pretenderá apropiarse de todo ello para un uso completamente personal, indiferente ante las necesidades del grupo.

No hay que extrañarse: pasa también entre adultos. Basta con pensar en las muchas apropiaciones indebidas que se dan en la sociedad, en los problemas y altercados territoriales, políticos y bélicos, entre estados y naciones. Esto, si acaso, demuestra que cada vez más se hace necesaria una educación urgente en ese sentido.

En la clase cooperativa es importante, como quiera que sea, que el conflicto ya no se dé sólo entre dos sujetos aislados (el prevaricado y el que prevarica) sino entre un individuo (el que se ha apropiado de algo o pretende hacerlo) y el grupo-comunidad. En este segundo caso no habrá necesidad, para restablecer el orden, de una intervención impuesta desde el exterior: será la misma relación de interdependencia socializada la que determine al final el respeto de las reglas.

## UNA CLASE QUE PRODUCE. PRODUCTO Y PROCESO EDUCATIVO

Para introducir orgánicamente la cooperación en la actividad educativa, para que se convierta en un momento significativo de la formación, es necesario que salga de la clandestinidad para pasar a una existencia oficializada.

Sólo a partir del momento en que la cooperación se convierte en parte integrante de la actividad didáctica y de aprendizaje, se puede construir una relación verdaderamente educativa.

La cooperación de un grupo de individuos para alcanzar una determinada finalidad encuentra su justificación en el abanico que presenta un esfuerzo común y organizado, frente a la simple suma de esfuerzos individuales.

Por lo tanto, conviene que la finalidad sea común y que todos los miembros del grupo puedan hacer una aportación que les satisfaga consiguiendo que los demás valoren la importancia de su aportación. Estas condiciones permiten reducir sus inevitables tensiones internas.

La necesidad de una finalidad común plantea el problema de enfocar la actividad escolar de los chicos hacia la producción de algo: un bien, un servicio o una información. Esta unión entre trabajo y producto es tan fuerte que se considera "alienado" al obrero que lleva a cabo sólo una parte del trabajo necesario para producir un objeto y que consecuentemente no "ve" directamente el fruto de su trabajo.

Si el obrero se siente alienado, ¿qué podemos decir del alumno al que se le pide que trabaje sin ver ningún resultado de su trabajo, como no sea la promesa, tan aleatoria, de una mayor capacidad en su futura vida adulta, expresada en las notas y los juicios?

Este interrogativo no induce a la creación de un estatuto de los derechos de los escolares, sino que pretende sólo proponer una manera de reflexionar en torno a un tema con el que ciertamente los profesores se han topado.

La respuesta, según nosotros, se halla en la reorganización de los elementos conocidos, de forma tal vez menos conocida.

Se puede trasladar la finalidad de la actividad de los chicos desde lo empíreo de la vida futura a la concreción de objetivos actuales: la realización de

una revista, de un objeto, de un vídeo; en fin, la producción de un bien, un servicio o una información.

Mientras que para los adultos se fija la atención en el producto obtenido, es decir, en el resultado final, para la actividad de los chicos, para valorar lo que se está haciendo, hay que fijar la atención en el proceso, o sea, en el conjunto de las actividades desempeñadas para obtener ese determinado resultado.

Efectivamente, es el proceso el que puede ser educativo.

El producto es necesario para satisfacer a los chavales: por consiguiente tiene que tener ciertas características mínimas de dignidad y de presentabilidad. El proceso, que ha llevado a la realización del producto, es la parte educativa tanto desde el punto de vista general de la educación en el vivir común, como desde el más específico del aprendizaje de las habilidades de las distintas disciplinas.

Partiendo de estas consideraciones podemos ahora afrontar la organización de actividades "*productivas*" en una clase.

## **EL GRUPO COMO NÚCLEO DE LA COOPERACIÓN EN CLASE**

La clase estándar, comprendida entre los 20 y los 25 alumnos, es un grupo demasiado numeroso para poder ser organizado como un todo único.

En general, puede ser concebida y organizada como conjunto de grupos de trabajo, cada uno con tareas propias y con la oportunidad de que distintas tareas se organicen a su vez para un fin común.

Esta solución permite tener en cuenta varios niveles de cooperación, el que existe entre individuos, dentro de cada grupo, y el que hay entre los grupos dentro de la clase. Si además se consigue organizar una colaboración entre clases de una misma escuela o incluso entre clases de escuelas distintas, mediante la correspondencia, llegaremos a contar con una cooperación realmente estructurada.

Llegados a este punto se podrá organizar un trabajo articulándolo en temas coordinados de forma que, al final, componiendo la labor de cada uno de los grupos se pueda obtener un trabajo más amplio y completo.

Un problema importante es el de la comunicación entre los distintos grupos: a menudo los chicos demuestran verdaderamente poco interés por el trabajo de los demás; únicamente el pretender usar el trabajo de los compañeros para conseguir un resultado común, puede actuar como estímulo en ese sentido.

Por ello es importante que todos tengan claro desde el principio el esquema de trabajo global para comprender en qué medida su parte va a contribuir a alcanzar el fin general. Al comienzo del trabajo es posible que los chavales tengan una percepción no perfectamente orgánica de lo que se esté haciendo, pero ésta debe aumentar a medida que se vayan acercando al final del trabajo, es decir, cuando todos los chicos, al ver próxima la conclusión de lo que están realizando, puedan entender con claridad cómo la actividad de los compañeros se complementa con la de uno mismo.

Especial atención hay que prestarle al problema de la competitividad entre los diferentes grupos y entre cada uno de los elementos de un determinado grupo. Enseñar a los chicos a activar y controlar este componente del comportamiento, es un aspecto fundamental de la educación en la cooperación. La diferencia entre competición cooperativa y destructiva puede proporcionar un criterio de comprensión y “catalogación” de lo que ocurre.

El análisis y la reflexión con los chicos sobre el valor de los diferentes comportamientos es una actividad educativa de gran valor, tanto porque implica a alumnos y profesores en el plano personal (es decir, ellos mismos son parte de la organización que actúa y sobre la que están llamados a reflexionar) como porque pueden valorar una situación que demuestra verdaderamente las ventajas de la actividad común, los inconvenientes de la competición destructiva, aunque también las ventajas de la competición creativa. La propuesta de organizar la actividad en grupos de trabajo no hay que entenderla como si se tratara de la invención de la pólvora: ciertamente en muchas realidades este nivel de organización es un dato adquirido, pero hay muchas situaciones en las que ya sólo conseguir estructurar el trabajo de la clase en la actividad de grupos que efectúan el normal trabajo escolar, es un objetivo que hay que alcanzar. Puesto que se trata de un nivel inicial presenta claramente límites: el más importante es que no consigue salir de la “jaula” del rutinario trabajo escolar. Un estudio sobre los antiguos egipcios mejor que sobre el teorema de Pitágoras o algo así, no es ni un bien, ni un servicio, ni una información. Los chicos (y no podrían hacer otra cosa) se limitan a copiar, o, en el mejor de los casos, a reelaborar personalmente todo lo que extraen de los textos; en una palabra: no producen nada nuevo.

## **¿EL CABALLO NO TENÍA SED? ENTONCES, CAMBIAD EL AGUA DEL BARREÑO**

*Hemos olvidado un capítulo de la historia del caballo que no tiene sed.*

*En el momento en que el joven granjero sumergía en el bebedero el morro del caballo-que-no-tenía-sed y que, ¡brrr! el resoplido del animal esparcía el agua como una cascada alrededor de la fuente, apareció un hombre que declaró de manera sentenciosa:*

— ¡Cambiad, entonces, el contenido del bebedero!

*Cosa que se hizo inmediatamente porque convenía -orden de la autoridad- hacerle beber al caballo-que-no-tenía-sed.*

*¡Tiempo perdido! El caballo no tenía ganas de beber ni agua turbia ni agua clara.*

### **¡No tenía sed!**

*Y lo demostró arrancando el ronzal de las manos del joven agricultor y yéndose al trote por el campo de alfalfa.*

*De esta manera el problema principal de la educación sigue siendo no (el contenido) de la enseñanza, como se pretende hacernos creer hoy día, sino la forma de provocarle sed al niño.*

*¿La calidad del contenido será, pues, indiferente para nosotros?*

*Les será sólo indiferente a los alumnos que en la antigua escuela han estado acostumbrados a beber cualquier bebida sin tener sed. Nosotros hemos acostumbrado a los nuestros a sospechar ante todo de todas las bebidas, a probarlas y a comprobarlas, a construir ellos mismos sus propios juicios y a seguir siempre una verdad que no está en las palabras, sino en la conciencia de las justas relaciones entre los hechos, los individuos y los acontecimientos.*

*Nosotros no preparamos a los hombres que aceptarán pasivamente un contenido -sea o no ortodoxo- sino a los ciudadanos que el día de mañana sabrán afrontar la vida con eficacia y heroísmo y que podrán exigir que corra en el barreño el agua clara y pura de la verdad.*

## LOS GRUPOS CONSTRUCTIVOS TRABAJAN POR OBJETIVOS Y “*PRODUCEN*”

Distinto es el caso en el que los grupos de trabajo asumen como tarea una “*constructividad*” auténtica, en una situación en la que la escuela se plantea como entidad capaz de producir algo útil e interesante para alguien.

Los denominamos “*grupos constructivos*”, no porque se le preste mayor atención al producto que al proceso, sino porque el producto al que se tiende debe ser capaz de interesar en cierta medida a un “*usuario*” que puede ser identificado, por ejemplo, en la comunidad en la que la escuela opera.

Los grupos constructivos son, por consiguiente, un nivel de organización de la clase en el que el trabajo de cada uno de los chicos está organizado de acuerdo con el fin perseguido, que se identifica en la realización de un servicio con respecto a alguien.

No se trata de una organización que tiene como fin la producción, sino de una estructuración en la que la actividad, organizada con el fin de educar a los muchachos, alcance un nivel de conocimiento tal que le permita destinar la producción a un público cualquiera, implícito o explícito.

Un ejemplo nos puede servir para aclarar lo que acabamos de decir. Muchas clases trabajan sobre la contaminación y, en general, sobre la degradación del ambiente y este trabajo puede llevarse a cabo mediante las clases del profesor, o bien los chicos pueden realizar una investigación sobre el tema utilizando artículos de periódicos y revistas, publicaciones de distintos tipos, etc.

Tanto en el primer caso como en el segundo, el trabajo se reduce siempre a un simple ejercicio que no sale y no puede salir de los muros de la escuela.

Personalmente he afrontado hace algunos años este tema, organizando la clase en un trabajo “*constructivo*” con el objetivo de proyectar una propuesta de intervención en el territorio del ayuntamiento para la recogida clasificada de la basura.

Los chicos analizaron las características y la media de basura producida en el territorio y la forma de eliminarla, que tenía lugar mediante una descarga controlada. Después de estudiar el problema en todos sus aspectos y de considerar las posibles soluciones, se formuló una propuesta para la organización de la recogida clasificada, que partía del estudio de la mejor manera

de actuar en las urbanizaciones y en las comunidades de vecinos (ambas realidades presentes en el territorio de la escuela) y se desarrollaba con un proyecto de reorganización del servicio de recogida. Se concluía previendo la creación de estructuras productivas que pudieran absorber, reciclándola, una parte de la propia basura: vidrio, papel, plástico y residuos orgánicos.

El trabajo de los chicos se plasmó en la realización de una revista (distribuida en el pueblo y enviada a la administración municipal) en la que se presentaba el problema con un análisis de sus aspectos más evidentes y las propuestas de solución.

Más allá del valor "*objetivo*" del trabajo que, por otro lado, no encontró en la administración municipal ni siquiera una valoración sobre el método y el esfuerzo de comprender de manera no banal un problema tan importante, lo que nos interesa subrayar aquí es cómo la clase, en este caso, se ha movido de manera "*productiva*", actuando como un centro de elaboración de ideas y de reflexiones que tenía como referente implícito a la comunidad a la que se le presentó una propuesta concreta.

Al año siguiente la misma clase puso en marcha un trabajo de producción de papel reciclado que significaba la continuación lógica y la consecuencia operativa de todo lo hecho anteriormente: es decir, la misma clase se convirtió en usuario de las elaboraciones teóricas anteriores y elaboró folios de papel. Estos fueron utilizados por el profesor de educación artística para trabajar con acuarelas: este papel, muy poroso, se prestaba bien a este tipo de trabajo.

Han pasado algunos años desde entonces y actualmente el tema está a punto de ser retomado por un grupo formado por clases de diferentes escuelas, que se mantienen en contacto mediante el modem y una pequeña base de datos de la que se encarga una de las escuelas del grupo.



## TÉCNICAS DE BASE Y RELACIÓN EDUCATIVA

Giancarlo Cavinato  
y Rinaldo Rizzi

Existe otro punto de vista desde el que podemos afrontar la cuestión de la organización del trabajo dentro de la clase: el de considerar cómo la forma de trabajar influye en la construcción de las relaciones interpersonales.

Efectivamente, el uso de cualquier técnica tiene valor sólo dentro de una visión de conjunto, nunca es válida por sí misma: dicha técnica actúa de acuerdo con su total dependencia de la "situación-marco". Por eso se puede decir que el profesor juega el papel de "director de los procesos educativos", puesto que tiene que ofrecer las oportunidades a medida que las situaciones lo vayan requiriendo.

Cuando la experiencia social va acompañada de éxito, deja huellas positivas en la relación sujeto-objeto. El comportamiento de las personas, en efecto, es permeable a la experiencia y se modifica al modificarse las condiciones: esta es una de las principales razones de la influencia que las relaciones interpersonales tienen en la formación del carácter, de las maneras de pensar y de ser de cada uno de nosotros.

Existe la tendencia a repetir las experiencias gratificantes, a volverlas a utilizar: es una búsqueda instintiva de contactos positivos que buscan el bienestar, de la llamada "ecología de la mente".

Se pueden establecer relaciones concretas entre la experiencia con buenos resultados, la cooperación, la creatividad social, cuando la percepción de sí mismo y del otro se produce dentro de un proyecto, con una finalidad explícita, dotada de sentido.

Un paso importante en esta dirección es que las expectativas de cara a uno mismo y a los demás sean explicitadas, hechas evidentes y operativas, para calmar las ansias y acabar con las suposiciones y los “fantasmas” acerca de lo que los demás quieren de nosotros y sobre el nivel de más o menos adecuación de las peticiones.

Algunas técnicas permiten crear sistemas de mediatización entre el yo, los demás y los objetos, no dejando al individuo demasiado desprovisto de defensas frente a relaciones problemáticas.

Estas intervenciones ponen en juego a los individuos “con respecto a...”, no en general o con respecto a todo; ello permite integrar la relación en un cuadro bien determinado y, en cualquier caso, reducir el posible impacto negativo de la experiencia. Se llega así a “construir” identificaciones de sí mismo en función de reglas, papeles y juegos diferentes.

Si las identificaciones se dan en papeles establecidos y asumidos dentro de un proceso que el grupo mismo controla, toda situación educativa es más explícita y productiva, menos sujeta al ansia.

La imagen de sí que cada uno ve en el otro, por ejemplo mientras compagina la revista, ya no es motivo de rivalidad ni de pasividad, sino un punto necesario para contribuir a un determinado orden, reflejo de sí mismos mientras se hacía o se hará esa determinada actividad.

Si se reduce el nivel de ansia de las personas implicadas, el sistema de las expectativas y el de las motivaciones encuentra una forma de modificarse gradualmente evitando o reduciendo las tensiones y atenuando las contraposiciones, de manera que queden dentro de un ámbito controlable. Estas modificaciones graduales hacen que los sistemas de las expectativas y de las modificaciones de todos se vuelvan más articulados, por tanto, más estables y más capaces de ayudar a las personas en su relación con la realidad.

Por ello, se hace necesario un esfuerzo de invención, control y uso de instrumentos y técnicas que permita al profesor dirigir los procesos complejos que apelan a la identidad, a la estabilidad y a la apertura ante lo imprevisto y lo nuevo.

Explorar estos aspectos quiere decir darle a cada uno la posibilidad de hacer aflorar sus estilos cognitivos y afectivos tanto por similitud como por diferencia con “el resto del mundo”. Hay quien se deja llevar por imágenes

mentales, visuales o auditivas al evocar situaciones basadas en experiencias propias, y quien procede de otra manera.

La imaginación del futuro puede representarse como cuadro construido usando imágenes provenientes de la memoria.

Cooperar en un grupo quiere decir poner en común estas estrategias diferentes: cada cual, según cómo proyecta y cómo espera que conocimientos y comportamientos se utilicen, las almacena y las llama o no a la memoria.

Se trata de incentivar un aumento de los conocimientos *"en forma de mosaico"* (puzzle), en el que estamos llamados, en grupo, a descubrir la mayor cantidad de cosas posibles sobre un determinado aspecto y a incluir las aportaciones de cada uno en un entramado que debe mantener una estructura global que no está predeterminada desde el principio.

Esta manera de proceder requiere una organización cooperativa del trabajo, y no hay nadie que ya sabe todo o que ignora todo, la única diferencia viene dada por la probable mayor o menor confianza en la posibilidad de alcanzar un objetivo (aunque no se adivine aún el diseño final), que permite continuar adelante con el trabajo.

Este acercamiento al conocimiento es un poco parecido a la actitud del jugador de ajedrez al empezar la partida. En este tipo de construcción *"en forma de mosaico"* y no *"en forma de edificio"* bien planificado, en el que se sabe ya *"desde antes"* a donde se quiere llegar, la calidad que se obtiene es distinta, porque se beneficia de la aportación de todos y es considerada por todos como *"propia"*, aunque la *"cantidad de producto"* obtenida puede ser menor.

La discusión en grupos cooperativos es una manera de proceder en la construcción de la persona y de su saber, que fomenta el descubrimiento y el desarrollo de estrategias cognitivas más avanzadas para el aprendizaje, comparado con el razonamiento individual.

## CÓMO VALORAR UN TRABAJO COOPERATIVO

Obviamente, está también el problema de valorar lo que ha sido hecho en una actividad *"cooperativa"* y esta valoración, que debe basarse en la calidad de lo hecho más que en la cantidad, no puede limitarse al examen de los *"re-*

*sultados alcanzados*” sino que debe analizar todo el recorrido efectuado para realizarlos. Esto vale tanto para el trabajo de los chicos como para el de los profesores.

Nadie deberá limitar su valoración personal (de satisfacción o de decepción) en cuanto a la forma alcanzada sino en cuanto a los pasos efectuados, a la maduración realizada en relación con los datos de partida y con las etapas superadas.

Con esta premisa hay que leer críticamente, tanto en los rasgos de ejemplaridad como en sus límites, las indicaciones y las sugerencias que siguen, precisamente porque no son el fruto de una pura elaboración teórica sino la descripción y la puntualización sacada de experiencias concretas.

## **PROFESOR ÚNICO Y GRUPO DE TRABAJO**

En la escuela elemental antes de la reforma, con un sólo profesor o, en el horario intensivo, con dos, era más fácil organizar una clase cooperativa (ya sea en el plano organizativo-institucional como en el didáctico-metodológico). Bastaba con que el profesor decidiera e implicara a alumnos y padres; el resto tenía lugar poco a poco por sí mismo.

En la escuela actual y en la escuela media, este objetivo es verdaderamente difícil y complejo, pero no por ello es menos válido.

La construcción de una clase/sección/módulo/escuela cooperativa significa ante todo abarcar a los demás miembros del grupo docente, convenciéndoles para modificar la manera de trabajar, o quizá, por qué no, la manera de vivir, bien arraigadas y que constituyen su forma de relacionarse con los alumnos.

Es necesario someter al estudio del grupo docente un proyecto educativo y una forma de relación nuevos: todo ello obliga a empezar a subordinar, en cierta manera, los diferentes currícula disciplinares a un fin formativo (probablemente común o, por lo menos, contrastado y mediatizado).

Este objetivo, sin lugar a dudas, es tan fácil de establecer teóricamente como difícil resulta llevarlo a cabo en las prácticas relacionales entre profesores y en el trabajo didáctico cotidiano. Pero tiene que ver inevitablemente con la propia calidad de la escuela y la profesionalidad de sus trabajadores,

eligiendo o rechazando el "*principio*" ético, pedagógico y social de la "*cooperación*".



## LA SOCIALIZACIÓN EN LA VIDA DE CLASE

*Paola Marnati*

La socialización del "grupo clase" es el fondo general en el que crece (o no crece) todo aprendizaje escolar. Esta condición es muy importante y tiene que ser controlada por el profesor, en cuanto elemento fundamental de toda acción educativa.

En clase surgen todos los días dificultades de todos los tipos, pero las más difíciles de afrontar son las disciplinares. A los problemas de contenido se puede responder dando explicaciones; a los problemas disciplinares, sin embargo, a menudo no se consigue dar respuestas como no sean castigos que frecuentemente conducen a la marginación de los niños que plantean el problema.

Los problemas del niño que encuentra aburrida la escuela, los del niño discapacitado, etc., tienen un denominador común: el desfase entre los programas de trabajo de la clase y la capacidad de aprender del niño. La inadecuación del instrumental del que la escuela dispone completa el cuadro, ofreciéndole al niño cosas de las que no entiende la utilidad y que le son presentadas con medios de comunicación que le resultan extraños.

La construcción de una correlación entre estos dos niveles no puede realizarse en abstracto sino, al menos en la escuela obligatoria, hay que afrontarla actuando sobre el desfase entre la propuesta y lo que el niño ha adquirido o no anteriormente sobre las maneras de relacionarse con los demás y con los instrumentos de la comunicación, más que en términos de "nociones" explicadas.

En fin, hay que sustituir toda una gama de actividades "*pasivas*" por actividades que integren al niño activamente en la construcción de algo con sus compañeros.

La respuesta represiva por sí sola no responde a las necesidades de crecimiento de determinados tipos de niños que, al no conseguir participar en la actividad propuesta, plantean su dificultad al grupo mediante la agresividad. Este error, originado por la falta de instrumentos de relación, se amplifica y no se resuelve con una intervención represiva; aunque a menudo, en ese momento, esta es la única manera de contener el problema.

Es conveniente que el profesor, después de "*bloquear*" la situación de choque, active una serie de mecanismos para prevenir este tipo de dificultad. Hay que identificar cuáles son los niños con problemas, cuáles sus necesidades e intervenir dentro de lo posible, para hacer la situación menos conflictiva.

## EL PROBLEMA DE LA AGRESIVIDAD

En la mayoría de los casos, los comportamientos agresivos y violentos no son más que la repetición de *clichés* tomados de otras situaciones (amigos, tv, familia, etc.) y que en otras situaciones son considerados como válidos. A menudo, los niños no entienden la poca generosidad de los compañeros y se vuelven violentos y agresivos: estas actitudes, aun no aceptables, tienen que ser entendidas con el esfuerzo de todos, niños y profesores, no para justificarlos, sino para construir juntos una convivencia cooperativa.

La agresividad hacia los compañeros puede tener causas muy diversas; sin embargo, se pueden subrayar algunos comportamientos que se repiten con más frecuencia.

La contraposición entre varones y hembras es un factor importante de incompreensión o de fricción en todas las clases y niveles de escuela.

Otro contraste fuerte es el que existe entre niños provenientes de distintos estratos sociales, cosa que la mayoría de las veces se manifiesta entre los niños que "*tienen*" mochila y estuches "*de marca*", etc. y niños que, sin embargo, teniendo sólo cosas "*normales*", se sienten en situación de inferioridad, agravada por la distinta foma de razonar como consecuencia de las diferencias de procedencia social o de edad.

Este trabajo de reconocimiento de las dificultades y de identificación de los problemas, es factible sólo si el adulto en primer lugar, o sea el profesor, consigue hacérselos evidente a sí mismo, sin ocultarse las raíces de las dificultades que cada poco surgen en clase.

Buscar las causas de determinadas situaciones es, pues, tarea fundamentalmente del profesor que, por medio de charlas con los chicos, deberá encontrar las motivaciones del comportamiento de cada uno para mantener el equilibrio de respeto recíproco necesario para un buen nivel de socialización.

Este equilibrio está también determinado por la existencia de una buena relación de la clase con el profesor y depende, por tanto, de un comportamiento correcto por parte de todos. El profesor tiene que hacer ver que está siempre disponible para respetar y escuchar como se debe a cada niño, incluso a los que acaba de hacer referencia. De esta manera demostrará una seriedad y una coherencia que le permitirán al niño entender y aceptar elecciones que le son desfavorables.

En efecto, el niño soporta la represión de algunas actitudes suyas, no tanto si se le convence en el plano racional, como si estas elecciones se las propone una persona que él respeta y acepta.

## **EL CARNET DE IDENTIDAD DE LA CLASE Y EL PERSONAL**

Cuando se constituye un grupo-clase, o al principio de una relación entre profesor y alumnos, es fundamental para conocerse mejor la elaboración de un "carnet de identidad" de la clase y de cada uno de los niños.

Se realiza dándoles a los niños un cuestionario o haciéndoles preguntas (según la clase de la que se trate) sobre los miembros del grupo familiar, sobre el trabajo de sus padres, el número de habitaciones de la casa en la que vive, etc.

Se ponen las respuestas en un tablón, después de reagruparlas por grupos de frecuencia.

Este tablón representa a la clase en su totalidad y cada uno de los niños se puede encontrar allí, no identificado personalmente sino incluido en un grupo. A este trabajo se le puede sumar la creación de los carnet de identidad in-

dividuales en los que reflejar las características de cada uno de los niños: altura, color de ojos, del pelo, etc.

A veces, aprovechando la presencia de psicólogos en las escuelas, se pueden efectuar estudios más particulares, haciendo que se imaginen, por ejemplo, una *"familia inventada"* a cada niño, ya sea mediante textos como con dibujos, o utilizando la metáfora de los animales con los que identificarse. Estas preguntas proporciona respuestas mucho más *"abiertas"* cuya interpretación, al menos en las primeras veces, ha de hacerse, sin duda, con la ayuda de un experto.

## EL SOCIOGRAMA DE MORENO

La elaboración de los carnet de identidad de clase e individuos puede ser considerado como el punto de partida del conocimiento de la clase, al que debe seguir una actividad de sondeo sistemático para mantener dicho conocimiento en el tiempo.

Para estudiar cómo se desarrollan las relaciones entre los niños, se puede recurrir al *"sociograma de Moreno"*, un instrumento que permite conocer la situación del grupo en un determinado momento.

La utilización de este test se sitúa en un esquema operativo concreto:

- revelación de la existencia de un problema mediante la discusión con los chicos. Estas discusiones parten de cualquiera de las muchas ocasiones que se presentan todos los días;
- formulación del problema: el profesor formula de manera clara y concreta la cuestión;
- análisis del problema: se identifican las características del problema y sus causas más cercanas (eventualidad o sistematicidad, existencia de problemas de aceptación o comprensión, etc.);
- generalización: se investiga si los mismos comportamientos o parecidos se dan también en otras personas del grupo y cuándo;

- definición de situaciones generales características como “el juego” o bien “el trabajo”, etc. en las que preferentemente se desencadenan los problemas;
- presentación de las preguntas: los chicos tienen que responder a algunas preguntas estándar, dando el nombre de, por lo menos, dos compañeros para cada una de las siguientes preguntas:
  1. ¿a quién querrías como compañero de pupitre o de trabajo?
  2. ¿a quién no querrías como compañero de pupitre o de trabajo?
  3. ¿a quién querrías como compañero de juego o como amigo?
  4. ¿a quién no querrías como compañero de juego o como amigo?

El profesor no exigirá por fuerza dos nombres, por lo que aceptará respuestas tanto con más de un nombre como sin nombres. Se colocan las respuestas en una tabla con dos entradas para tener un cuadro global de la situación. En cada línea se ponen las respuestas de un niño, cuyo nombre está escrito a la derecha; de esta manera, leyendo las columnas, se ve cuál es la situación de aceptación de cada uno de los niños.

Existe la posibilidad de obtener informaciones mejores estructurando adecuadamente la misma tabla o bien preguntándole a los niños las motivaciones de sus elecciones. Por ejemplo: si se ponen primero todos los nombres de las niñas y luego los de los varones se puede destacar la existencia de una contraposición entre varones y hembras; mirando las casillas simétricas respecto a la diagonal principal se ven los rechazos y las aceptaciones recíprocas, etc.

En cualquier caso, los datos principales que se extraen son:

- **el índice de aceptación de cada niño** por parte del grupo-clase: se suman por separado los juicios positivos y los negativos obtenidos sacando así una idea de cómo ven los compañeros al niño, después se le restan los votos negativos a los positivos y se obtiene un índice que refleja cómo es aceptado por el grupo-clase;
- **el índice de socialización de cada niño**, obtenido de la suma de todos los juicios positivos y negativos expresados por él. Cuantos más juicios expresa, más fuertes son los vínculos de colaboración o de contraposición (y sólo vínculos) que tiene con sus compañeros;
- **el índice de socialización de la clase** se obtiene sumando todos los juicios positivos y sustrayendo todos los negativos expresados por los niños. Este índice ofrece una buena valoración del clima global de la clase. Es un índi-



ce muy sensible, por lo que puede sufrir grandes oscilaciones debidas incluso a variaciones mínimas.

Estos parámetros proporcionan una fotografía más bien concreta de la situación de la clase en ese momento: se evidencian las figuras del líder positivo y del negativo, los marginados, los enfrentamientos personales, etc.

La distinción de las valoraciones relativas a la situación de trabajo y a la de juego es útil porque ofrece indicaciones relativas a dos situaciones distintas, en las que el grupo se configura de maneras diferentes. Las posibles discrepancias entre los dos tipos de juicio son muy significativas para entender cómo un niño es visto por los compañeros.

La utilización del sociograma o de cualquier otro medio de caracterización cuantitativa, no puede de ninguna manera sustituir, sino solamente contribuir y precisar, al conocimiento de la clase a nivel intuitivo-afectivo en el que el profesor, en cualquier caso, tiene que basarse. Únicamente el conocimiento de la clase le permite al profesor valorar correctamente los datos obtenidos. El conocimiento de cada chico, de su historia en la clase y de su situación familiar son un elemento fundamental para entender cómo se ha llegado a la condición de líder o de marginado en uno u otro grupo.

El sociograma se puede hacer dos o tres veces al año y los resultados obtenidos se conservan para construir un *"trazado histórico"* de la evolución de la socialización de la clase y de cada uno de los niños. Junto a ello, conviene tener un *"trazado histórico"* del *"rendimiento"* de los niños puesto que a menudo existe una clara correlación entre nivel de socialización y rendimiento escolar.

## LA CORRECCIÓN DE LOS DEBERES

Y para concluir, vamos a decir algunas cosas sobre la corrección de los trabajos de los niños. A pesar de que actualmente los "juicios" han sustituido a las *"notas"*, conviene tener presente que cuanto más *"cuantitativo"* es el juicio, o sea más ligado a parámetros determinados y no al juicio subjetivo del profesor, más aceptado es por parte de los niños. Si al final del dictado se escribe el número de errores de ortografía, éste es un dato indiscutible, y controlable por parte del mismo niño. Además, una medida cuantitativa permite construir representaciones gráficas del rendimiento del niño que pueden interpretarse fácilmente él mismo y el profesor.

## LOS MEDIOS DE INTERVENCIÓN

Una vez que esté clara la situación nos queda el problema de cómo actuar. He aquí algunos instrumentos que se pueden utilizar.

**La discusión.** Discutir en clase, delante de todos, sobre un determinado problema, aunque a simple vista puede resultar como un empeoramiento de los niveles de enfrentamiento, sin embargo, tiene el efecto de aumentar el conocimiento del grupo.

Durante la discusión, cada niño tiene que escuchar las razones de los demás; por eso todos, y especialmente las personas que no están implicadas directamente en la situación de conflicto en cuestión, pueden darse cuenta de que las razones auténticas del enfrentamiento son a menudo diferentes de las que declaran los contendientes. Esta es una de las pocas maneras que hay de inducir a los chicos "*competentes*" a escuchar las razones de los demás; frecuentemente se llega, incluso, a deducir que los conflictos, más allá de las causas específicas, derivan de dificultades de aceptación de la diversidad.

La función del profesor, que es naturalmente el moderador de estas discusiones, es fundamental: sobre todo, debe evitar que algún niño sea "*marginado*" por los compañeros burlándose de él o interrumpiendo lo que dice; tiene, en resumidas cuentas, que garantizar la posibilidad de expresarse lo mejor posible a todas las personas que tengan algo que decir, y debe guiar la discusión hacia los aspectos generales del caso, aspectos que pueden permitir entender mejor los mecanismos de la convivencia y de la cooperación. Un complemento muy importante de este tipo de actividad es poner por escrito los resultados a los que se ha llegado, para que estos se conviertan en parte del patrimonio común de la clase, llegando a construir una especie de cuerpo de leyes del grupo consolidado a partir de la vida en común.

**La dramatización.** Otro paso en la toma de conciencia de las dificultades de los distintos individuos se puede dar con la práctica de la dramatización, haciendo que los chicos representen episodios realmente ocurridos en la clase.

El desarrollo del trabajo en sus distintas fases (decisión sobre el episodio que representar, redacción de la escenografía y representación viva) permite una serie de discusiones, reflexiones y profundizamientos que ayudan a todos a comprender mejor los papeles diferentes, no sólo teatrales sino también sociales, del personal. El trabajo se completa invirtiendo en la dramatización los papeles que los niños juegan en la realidad.

Evidentemente, una actividad tan comprometedora suscita fácilmente momentos de crisis o de rechazo, porque induce a los niños a poner en discusión a nivel emotivo su propia manera de relacionarse con los demás.

Si decidimos empezar conviene no dejarse asustar por crisis de llanto o explosiones de emotividad; hay que estar preparados y saber controlar la situación.

Todo ello, naturalmente, tiene una gran influencia a la hora de ayudar a entender las razones de los demás, sus motivaciones y sus problemas; es, por consiguiente, un instrumento muy importante para llegar a una recíproca aceptación respetando las recíprocas diferencias.

**La puesta a punto de las situaciones de trabajo que se viven en clase.** Si la organización del trabajo en clase no les garantiza a todos el espacio para hacer aflorar sus propias potencialidades y no valora la aportación de cada uno, todo lo demás no vale nada. Precisamente es la convivencia cotidiana la que, si es inadecuada, da lugar continuamente a las condiciones de enfrentamiento y marginación. El profesor debe, pues, comprobar con atención que los grupos de trabajo funcionen con una dinámica correcta, y tiene que intervenir si la situación se hace crítica, sin dejarse condicionar por esquemas. Efectivamente, se suele decir que los grupos tienen que ser homogéneos entre sí y nada homogéneo dentro del mismo, es decir, que no se deben formar grupos de buenos y otros de malos o grupos de hembras y varones.

Sin embargo, a veces en la vida de clase resulta que hay que hacerlo. Lo que sí se puede decir con certeza sobre este tema es que no existen esquemas perfectos, válidos para todo tipo de situación. Por lo que hay que luchar es por que el grupo pueda darle a todos los niños la posibilidad de aportar algo constructivo y que el profesor, los compañeros y otros adultos se lo valoren.



## EL AULA-CLASE COMO ESPACIO DE RELACIÓN

*Rinaldo Rizzi*

La escuela se sustenta en una célula, la clase-aula, que en cuanto unidad básica refleja sus características, virtudes y defectos. En este espacio es donde tienen lugar las relaciones interpersonales fundamentales, tanto libres como organizadas.

La clase-aula es el espacio en el que se definen las elecciones de amistad, donde se presentan las ocasiones de socialización, en el que se desencadenan los mecanismos de enfrentamiento, de competitividad, de participación en un grupo, de solidaridad, de conflicto, de marginación y de liderazgo. Y es en este espacio donde siempre se producen las elecciones colectivas y se dan las relaciones con los demás (las otras clases, la organización escolar global, lo externo a la escuela).

### **"MI CLASE"**

El aula de la "*propia*" clase es el lugar en el que nos presentamos al comienzo del curso, nos vemos todos los días, nos conocemos y vivimos día a día. Es el espacio el que da sentido e identidad al "*grupo-clase*". Es el lugar en el que cada uno tiene su pupitre, deja sus cosas, se exponen sus productos (individuales, de grupo y colectivos). En fin, es la propia habitación de la escuela, el lugar escolar por antonomasia, en el que se viven miedos y satisfacciones, con el que nos identificamos y en el que transcurrimos una parte importante de nuestra jornada. De hecho, todos recordamos incluso en la vejez, a veces con imágenes todavía muy vivas, las alegrías y las amistades, los miedos y los conflictos de los primeros años de escuela.

Por consiguiente, hay que dedicar una gran atención a la organización del espacio y de las relaciones que hay que establecer o que se pueden establecer en el aula-clase.

## **LA ZONA PERSONAL DE SEGURIDAD Y EL LUGAR DE TRABAJO**

*Cuando se le coloca en un ambiente nuevo, el animal explora, elige una superficie reducida, que delimita y marca (a menudo con los propios excrementos). En este territorio-refugio el animal duerme y se siente seguro.*

*La intrusión de otro de su especie en esa zona de seguridad se interpreta como una violación, una agresión, y provoca violentas reacciones de defensa. Es como si la zona estuviera, en cierta manera, integrada en el esquema corporal del animal.*

*En la vida cotidiana "mis vestidos", "mi bolso", "mi coche", suelen formar parte, más o menos, de nuestro cuerpo.*

*El obrero de una fábrica tiene "su taquilla", el maestro tiene "su mesa", y "su armario", el escolar tiene solamente "su cartera".*

*María Montessori había subrayado la importancia, para el niño, de un espacio suyo, en el que se encuentre bien y con el que identificarse. La escuela elemental, en las normales estructuras urbanas, no puede tener en cuenta, de ninguna manera, esta norma: si el maestro le asigna un lugar en la clase a cada alumno, éste no puede marcarlo. El pupitre no tiene cajón, sino solamente una tapa "abierta por delante y cerrada por los lados" donde es mejor no tener "cosas personales". De ahí la necesidad de un casillero —como en las viejas guarderías— donde cada chico pueda dejar sus instrumentos de trabajo, juegos y "tesoros".*

*El casillero constituye un espacio inviolable y el propio maestro no osa poner en él las manos si el interesado no está de acuerdo.*

*La mesa individual, aunque no se puede "guardar" nada en ella, es, sin embargo, otro lugar personal. El chico escribe su nombre, y la regla (elaborada en común) dice que cada chico se sienta seguro en su propio sitio: en caso de conflicto el chico que está en "su casa" tiene razón a priori.*

*Los chicos pueden elegir sitio casi libremente; es interesante observar cómo los chicos inseguros —sobre todo a los que les pegan en casa— se buscan sitios protegidos, pegados a la pared o en un rincón.*

*¿Es posible que hoy día lo único que se ansie es que todos los chicos tengan un sitio para ellos en la escuela? [...]*

*La noción de zona personal es insuficiente, si nos limitamos a ella, para*

*permitir la vida y la actividad de los niños. El refugio es necesario pero no suficiente.*

*Así las cosas, una escuela puede disponer de un espacio objetivamente grande, sin que por ello el espacio realmente disponible para cada niño sea mayor: en clase, durante la hora al aire libre, en el comedor, en el aula de dibujo, de ocio y de costura, aunque haya a disposición seis o siete espacios, el niño dispone en realidad, en todo momento, de sólo medio metro cuadrado si las actividades y las reglas de la vida colectiva le obligan a estar en su sitio. El derroche de espacio puede resultar importante, dado que el niño no puede estar simultáneamente en más de un sitio.*

*Las experiencias de Lewin (psicología dinámica) han demostrado que el espacio vivido está en función de la actividad y, sobre todo, de la forma de disciplina del grupo.*

*No es cuestión de propiedad: el obrero dice "mi fresadora" o "mi camión", la maestra "mi clase", sabiendo ambos, perfectamente, que ni el lugar, ni los objetos son de su propiedad. Se trata de sentidos de responsabilidad y de libertad, de poder.*

*El espacio queda así delimitado por su función.*

*Está socializado de forma contraria al espacio-refugio de seguridad, y, respetando sus leyes, los demás pueden penetrar en él.*

*La organización de la clase basada sobre la participación en las responsabilidades limita así los sectores de actividad donde cada chico tendrá la experiencia de un espacio social particular.*

*La clase está dividida en sectores de responsabilidad que son igualmente espacios ambiguos, frecuentemente generadores de conflictos, pero que permiten a los chicos situarse unos en relación con otros y, sobre todo, en relación al conjunto.*

*Las nociones de propiedad personal, propiedad colectiva y posible gestión, se viven de esta manera cotidianamente.*

*Aída Vasquez, Fernand Oury, L'educazione nel gruppo classe, Edizioni Dehoniane, Bologna, 1975, págs. 81-83*

## **LA DECORACIÓN Y LA PERSONALIZACIÓN**

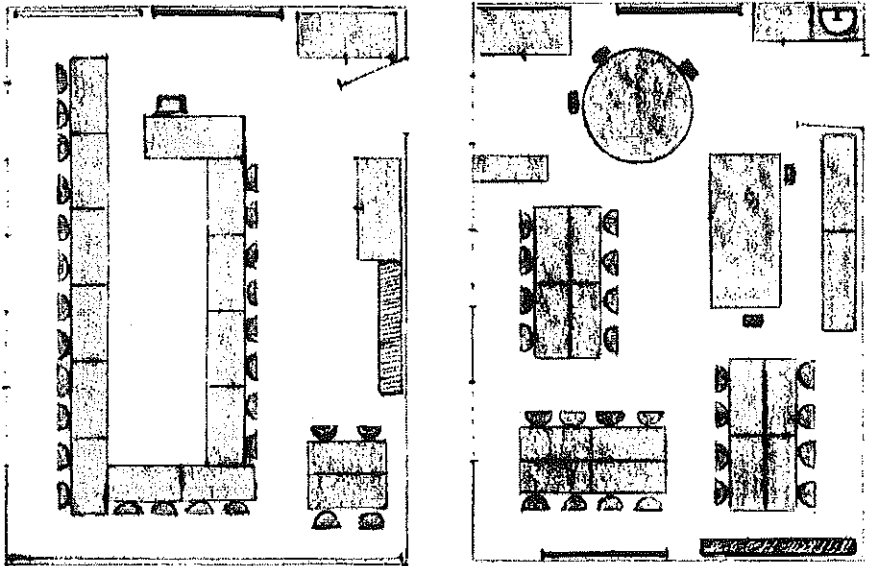
El aula no debe ser un espacio anónimo, en el que la persona que entra no puede suponer quién trabaja allí y crece física e intelectualmente. Cuando

esto sucede (a veces encontramos clases desnudas e impersonales como almacenes), quiere decir que se ha descuidado el hecho de que la educación no es un "vacio soplo de viento y ruido" sino un moverse de cuerpos, sensaciones, relaciones, imágenes, signos, productos, sugerencias y recuerdos. Un conjunto de estímulos que deben poder dejar las huellas necesarias en la vida afectiva.

Todas las viviendas son diferentes unas de otras, sobre todo, por dentro. Al entrar en una casa podemos deducir quién ha vivido allí y quién vive, adivinar su cultura, sus gustos, la edad de las personas que componen el núcleo familiar. Todos los países y las ciudades son más ricos si tienen una propia historia, un centro histórico y una identidad urbana.

Incluso habitaciones poco importantes de la misma casa, donde se transcurre un período del día poco relevante, están cuidadas y muestran la huella de quien vive allí.

El espacio aula-escuela ¿es, quizá, menos importante para personas que pasan allí los años de su vida más ingenua y más expuesta a los estímulos externos?



La escuela y el aula de cada clase constituyen, por lo tanto, un espacio en el que todos los alumnos transcurren cinco o más horas al día, desde los tres años a los trece, sin contar además con los de la escuela media superior. Este espacio está institucionalmente concebido para intervenir en términos organizativos, y por tanto profesionales, en la "formación" del adulto del futuro.

Sorprende que, desde el punto de vista institucional, los encargados de la escuela básica (el grupo de profesores, los usuarios padres y chicos, además de la comunidad local) no le presten la debida atención al fondo educativo, representado por el cuerpo escuela-aula, por su reconocibilidad material y por la consecuente identificación perceptiva.

Efectivamente, los alumnos son personas vivas y activas que necesitan ser reconocidas no sólo a través de sus propios cuerpos sino también a través de sus signos, huellas de un recorrido que forma parte de una vida en común.

Prestarle atención a ello es parte esencial del proyecto educativo de una escuela y es responsabilidad no secundaria del planteamiento de las actividades didácticas por parte de los profesores. Y es evidente que si el grupo docente discute sobre eso y toma las decisiones, después se siente impulsado a ponerlas en marcha mediante la relación directa de presentación y comprobación en grupo y, a nivel individual, en la acción didáctica cotidiana con los alumnos.

En una escuela activa y moderna, la acción tiene lugar en una relación compleja entre aula-clase, clase-módulo, aulas-grupos de laboratorio y otros espacios y actividades de juego y de trabajo; el aula-clase sigue siendo, sin embargo, el lugar en el que nos encontramos de manera permanente, se discute juntos y se socializa, se comprueban los esfuerzos y los resultados, nos medimos con los demás y con el mundo exterior.

Este espacio físico y temporal refleja, de manera inequívoca, el funcionamiento de la escuela en su totalidad, el nivel profesional del grupo docente y la intensidad de la relación afectiva y participativa de los niños y de los muchachos. Si este eslabón no es el adecuado, el resto del andamiaje no se sustenta en el tiempo o se convierte sólo en un escaparate inmóvil.

A este espacio, pues, hay que dedicarle, por parte de los profesores, una atención no menos significativa de la que se le reserva a los programas de cada una de las disciplinas, detallados en los textos del ministerio y materializados en los libros de texto, porque aquí se desarrolla la actividad y en él

deben reflejarse (al menos una mínima parte) las elecciones y los resultados del trabajo realizado entre todos.

## LA GESTIÓN CULTURAL Y EDUCATIVA DE LA CLASE

*Rinaldo Rizzi*

Los problemas que se plantean en la gestión de una clase son de naturaleza pedagógica, didáctica, institucional y organizativa.

En ellos se han basado, desde un planteamiento de tipo cooperativo, diferentes teóricos de la pedagogía, a parte de Célestin Freinet y del movimiento de "*Pedagogía popular y cooperativa*" fundado por él.

Paralela a la opinión según la cual la introducción en la clase de las técnicas de Freinet ayudará al maestro a hacer escuela, una segunda opinión se va afirmando cada vez más de acuerdo con la experiencia de las técnicas de la *escuela moderna*.

Esta es la que más nos interesa y podemos dividirla en dos puntos:

a) el método de aprender a leer, escribir, educar y la intuición de relaciones e intercambios afectivos, materiales, verbales, etc., vividos en la escuela, determinan inevitablemente a la larga tanto factores de desarrollo individual y colectivo, como factores de alienación suplementaria;

b) la situación escolar provoca, siempre y en cualquier situación, procesos de transfert, sublimación e identificación que, aunque no estén identificados, constituyen la clave de cualquier evolución y cualquier aprendizaje. Consecuentemente, sobre todo en la edad que corresponde a la escolaridad elemental, la relación pedagógica dual (profesor-alumno) considerada como normal, inevitable y necesaria, es, sin embargo, antieducativa y bastante peligrosa para el desarrollo de la persona.

Estas intuiciones no nacen, evidentemente, sólo de la práctica del activismo en la escuela, sino que son el resultado de reflexiones extendidas a otras aportaciones culturales.

## ESTATICIDAD CULTURAL Y ESTRUCTURAL DE LA ESCUELA

Fuera de la escuela, cuando se aborda el tema de la formación, se habla de gestalt, campo social, dialéctica, subconsciente y deseo. La clásica relación pedagógica de A que actúa sobre B se usa como ejemplo de ingenuidad.

La industria, el ejército y los centros de formación han renunciado desde hace tiempo a esta estructura de relación decididamente ineficaz.

Pero la escuela no cambia: avanza aparentemente imperturbable, plagada de niños y carente de ideas, enmascarada de buenas intenciones.

La palabra clase evoca un lugar de niños en fila, organizados, que leen libros de lectura, escriben dictados, dicen lo que deben, no dicen lo que no deben, responden si se les pregunta, hacen las preguntas que el maestro se espera, escuchan la lección y repiten.

¿Todo lo que han dicho Lewin y Moreno sobre la psicología de los grupos minoritarios vale sólo para la formación del mundo económico? ¿Los niños de la elemental y la media no tienen una vida de grupo?

En la clase tradicional nadie habla, ni siquiera el maestro. Tampoco él, al igual que los niños, tiene la palabra. No tiene el deber de decir lo que piensa, sino de transmitir una cultura y una ideología, repitiendo la palabra de los manuales y de los "pensadores". Es la palabra de otros la que, más o menos bien, se repite, se aprende, se rechaza, a veces se entiende y frecuentemente se olvida.

La cultura no es algo que tengamos ante nosotros -niños o educadores- sino que se ha convertido en una mercancía que hay que inculcar a las masas ignorantes siguiendo los métodos más eficaces.

Dividido en asignaturas, cursos, clases y horas, el saber se ha transformado en programa, manual y método: organización, estructura y horario<sup>1</sup>.

---

1 E. Cocever Canevaro, "Appendice" en A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo*

Ciertamente, a corto plazo, cuesta menos ser profesor "subalterno" que animador cultural y educador; pero a la larga produce malestar, ansia, cansancio y frustración. Por lo tanto, los resultados no sólo son negativos bajo todo punto de vista pedagógico (participativo, cognitivo, afectivo y formativo) de cara a los alumnos, sino que repercuten negativamente en la vitalidad profesional y en la motivación existencial de los mismos profesores.

Por consiguiente, tenemos que acabar con estas causas negativas en el terreno pedagógico y profesional. Y podemos hacerlo si afrontamos concretamente las modalidades de la organización didáctica y las condiciones de la relación educativa en la clase, y si ponemos en marcha técnicas de cooperación.

Lo que conviene transmitir no es el aprendizaje de las nociones, sino aprender a comprender y a comunicar, o sea, a vivir. Esto conlleva, en general, una actitud docente diferente frente a la relación entre juego y trabajo.

Estas dos manifestaciones se presentan ambas como formas distintas de una misma exigencia: satisfacer las necesidades vitales y favorecer la adaptación al ambiente. Estas formas cuando no se llevan a cabo por imposición exterior (el trabajo) o como evasión (el juego), se caracterizan por otros elementos comunes como la creatividad, de la que mana la profunda satisfacción (más que placer) que provocan<sup>2</sup>.

Si nos situamos en esta óptica, que no tiene que ver sólo con la manera de ser de la infancia y de la adolescencia sino también de la persona adulta, podemos comprender el sentido psico-pedagógico de la composición incluso institucional de una clase y de una escuela concebidas como comunidad de vida.

Una "clase cooperativa" tiene el objetivo de permitir a todos compartir una experiencia educativa de madurez cultural. Esto significa que el grupo clase no puede ser considerado como un pelotón de robots condenados a trabajar de manera estandarizada y obligados a aprender de acuerdo con un horario y un calendario preconstituídos. De la misma manera, el grupo docente no puede estar destinado simplemente a controlar que los alumnos aprendan los contenidos prefijados por otros (el manual, el libro de texto, el cuadernillo de fichas de trabajo).

---

classe, cit., págs. 329-332.

2 Aldo Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, La Nuova Italia, Florencia, 1968, pág. 43.

## **UNA COMUNIDAD QUE SABE ESCUCHARSE, COMPRENDERSE Y TRABAJAR**

Es necesario que los niños, chicos, profesores y el resto del personal académico formen una “comunidad” de seres humanos, que sepan escucharse, comprenderse y trabajar juntos.

Efectivamente, toda comunidad lo es verdaderamente si tiene intereses, funciones, recorridos comunes y si en ellos basa su manera de trabajar y sus propias relaciones.

Cuanto más rico de estímulos y de instrumentos es el habitat, más evolucionadas serán las relaciones entre las personas, y con los instrumentos, mayores las oportunidades de crecimiento global de cada uno de sus miembros.

Hay que tener un proyecto común, al que adecuar organización, técnicas e instrumentos, para dar cuerpo a una relación social y operativa con claras finalidades cognitivas y educativas. Este tipo de relación, que podrá ser más “productiva” en el terreno de los contenidos y de las habilidades, es más madura.

## **EL CONJUNTO DE LOS ALUMNOS: UN CUERPO CON POTENCIALIDADES Y NECESIDADES**

El primero e insustituible instrumento que conviene tener en cuenta son los alumnos, que hay que considerarlos como un cuerpo con todas sus potencialidades y sus necesidades.

Todo cuerpo vivo necesita, efectivamente, espacio y relaciones que hay que identificar y respetar. Los adultos deben educar este cuerpo a reconocer a los demás y hacerle capaz de establecer con ellos una relación ecológica, superando todo tipo de actitud, consciente o inconsciente, de egocentrismo.

Esto significa que hay que poder reconocerse como individuos y como grupo y que hay que asegurarles a todos la posibilidad de efectuar elecciones que compaginen las propias exigencias con la de los demás; significa, además, que hay que auto-organizarse en los espacios disponibles y para las relaciones posibles.

Uno de los primeros objetivos será el de enseñar a los niños a llevar el aula ellos solos: deben saber dónde guardar las cosas y aprender a usar los materiales de manera autónoma y de acuerdo con su uso más conveniente. Hay que ayudarlos a adquirir el hábito y la capacidad de volver a poner todo en su sitio, y de ser ordenados y responsables. Tienen que presentar trabajos por los que se sientan muy atraídos, y aprender a no contentarse con la mediocridad<sup>3</sup>.

Naturalmente, la intervención del profesor será tanto más frecuente cuanto más capaz sea de predisponer no sólo los objetivos sino también los instrumentos adecuados a las capacidades de los alumnos y de favorecer un orden flexible e integrado del espacio, de manera que estimule la necesidad de conocimiento, de relación, de discusión, de confrontación y cooperación, así como de descubrimiento y de organización cognitiva.

## EL PROBLEMA DEL RENDIMIENTO

El problema del rendimiento, en materia de enseñanza, está ligado al de la dotación escolar. La modernización de esta dotación es la base, pues, en cierta medida, de toda mejora del rendimiento de nuestro sistema educativo.

Pero modernizar la dotación no significa sólo adquirir material nuevo y, de la misma manera, para modernizar la enseñanza no basta con hacer de todo para que los alumnos participen más en el conjunto de las clases y de los ejercicios, ni organizar cooperativas, imprimir un periódico y practicar la correspondencia entre escuelas. Si no cambia la concepción de una escuela donde el profesor hace de *deus ex machina*, sin el cual no funciona, no se avanza más que superficialmente.

Urge una profunda transformación en los fundamentos pedagógicos, psicológicos y humanos de la enseñanza para llegar a una nueva organización y a un nuevo espíritu de la clase.

Para hacer frente a esta tarea, las dificultades se hallan fundamentalmente dentro de nosotros, en nuestra resistencia a cambiar los comportamientos y modelos, a construir con modestia pero con tenacidad pequeños pero progresivos y coherentes pasos hacia relaciones educativas de tipo cooperativo.

---

3 K. Rintoul, K. Thorne, op. cit., pág. 19.

Cada cual es distinto y se mueve en contextos diferentes, por lo que la acción y los resultados tienen que ser a su vez distintos, según el caso, en el espacio y en el tiempo. Lo importante es tener ánimo para afrontar cada situación e intervenir en ella para efectuar cambios en la línea que venimos reclamando<sup>4</sup>.

---

4 Célestin Freinet, *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Florencia, 1979, pág. 57.

## UNA CLASE QUE PRODUCE

*Alberto Campiglio  
y Rinaldo Rizzi*

Un tratamiento especial merece la organización necesaria para una actividad de clase "*productiva*".

Los grandes maestros fundadores del Movimiento de Cooperación Educativa proponían orientar toda la vida de la clase a la actividad de una cooperativa, vista precisamente como la reproducción en pequeño de la estructura y de la actividad de una cooperativa "*adulta*".

La "*evolución*" de la escuela en estos años, ha cambiado las cosas de forma tal que esta solución, aunque muy válida desde el punto de vista didáctico, se hace poco factible en la práctica, debido a que la presencia de muchos profesores que actúan en una misma clase requiere que las elecciones organizativas sean compartidas por todo el grupo docente.

### **ES NECESARIO QUE TODOS SE DIVIERTAN**

Un punto de partida al que no podemos renunciar es que los profesores, antes que nadie, tienen que divertirse haciendo lo que hacen. Sin duda, una actividad de laboratorio, como la que proponemos, exige una cantidad de esfuerzo y de energías no insignificante y, como quiera que sea, muy superior a la que requiere el trabajo rutinario. A este esfuerzo, además, no se le otorga valor ni en el plano moral, ni mucho menos en el económico; al contrario, a menudo al que pone todo de su parte se le considera un "*pesado*".

La única razón que puede empujar al profesor a cargar con esa tarea puede ser la diversión y el gusto por "*hacer el bien*": debido a ello, un nivel,

aunque sea mínimo, de *“placer”* debe ser un componente esencial del trabajo.

Una persona forofa de la informática será un buen coordinador de ese laboratorio, mientras que un buen cocinero podrá dirigir mejor un laboratorio de cocina, etc.

Los chicos percibirán esta satisfacción apreciando de esta manera también los aspectos positivos de trabajar juntos.

## UTILIZAR TODAS LAS DOTACIONES

Una parte del tiempo-escuela de toda la clase hay que dedicarlo, para empezar, al aprendizaje básico del uso de los instrumentos disponibles, de forma que todos los alumnos de la clase lleguen a comprender y a utilizar, a niveles que definiremos *“básicos”*, todas las dotaciones disponibles.

Todos deberían saber usar una lima, escribir en ordenador, hacer fotografías, grabar o filmar, de la misma manera que deberían saber hacer un tema o un resumen.

Para conseguirlo, un buen método es el de organizar el acceso a los laboratorios en grupos de trabajo guiados por un profesor que puede, trabajando con pocos chicos, enseñarlos a captar los elementos básicos de las distintas actividades. A las mismas horas, los demás chicos de la clase pueden, con otro profesor, acceder a un laboratorio distinto para adquirir otras competencias. Mediante una adecuada rotación podrán adquirir, al menos a nivel básico, las competencias necesarias para moverse en los diferentes ambientes de trabajo.

Esta propuesta se basa en la hipótesis de que esté prevista una determinada colaboración entre profesores en el horario de la clase, y que esta posibilidad se destine, de común acuerdo, concretamente al desarrollo de estas competencias. También es posible que un profesor solo lleve a toda la clase en un determinado laboratorio para aprender el uso de algunos instrumentos: el trabajo será más lento y, sin duda, más fatigoso para el profesor, pero se puede hacer.

## LOS GRUPOS DE ESPECIALISTAS

Cuando se pasa a la fase siguiente, la de los grupos constructivos, podemos pensar en la creación de grupos de especialistas que se ocupen de manera concreta de una determinada actividad.

Esta solución, que a primera vista puede parecer heterodoxa respecto a la concepción corriente, presenta una serie de ventajas, concretamente en el plano educativo, que examinaremos con atención.

Lo que se pierde es la homogeneidad en el conocimiento de las distintas tecnologías utilizadas que los alumnos adquieren. El conocimiento de las tecnologías, no es por otro lado un objetivo que la escuela obligatoria debe perseguir: lo que conviene darle a los chicos es una comprensión de la lógica que subyace a las distintas técnicas y de la manera en la que el que la utiliza actúa con las máquinas para obtener un producto acabado.

En el lado positivo de la balanza se sitúan:

- la posibilidad de ayudar a los chicos a desarrollar capacidades distintas que respondan a su particular manera de ser;
- la posibilidad de proporcionar a los chicos la manera de adquirir una "*figura social*" bien definida, identificable y que se pueda valorar dentro de la clase.

Esta última es una condición importante para el buen funcionamiento del trabajo de grupo.

## LA POSICIÓN Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE CADA UNO

Estos dos aspectos positivos pueden llegar a ser instrumentos muy importantes en la recuperación y en la integración de alumnos sin motivación o poco motivados.

Con frecuencia, los chicos han pasado de una fase de rechazo o apatía frente a la escuela, a una fase de integración, en el momento en que la escuela se ha dotado de un laboratorio de informática capaz de realizar una revista y han entrado en el grupo de los "*responsables*" de esa actividad.

Entre las razones que favorecen la constitución de los grupos de producción, existe también una ventaja que afecta a la organización del trabajo. La presencia de chicos *"responsables"* permite que, al menos en una escuela media, el laboratorio lo lleven los chicos mismos y, probablemente, incluso en una clase del segundo ciclo elemental, es posible que a un grupo de chicos, con una tarea concreta y con un tiempo definido para acabarla, se le mande solos al laboratorio de informática para escribir un artículo, o al laboratorio de audiovisuales para grabar de una cinta a otra, si son competentes a nivel técnico y responsables en cuanto al comportamiento. De esta manera, tenemos la garantía de que cuando hace falta un esfuerzo concreto (la culminación del periódico o en los días antes de una exposición o un espectáculo) la actividad de producción pueda sobreponerse a la curricular, incluso sin la *"presencia"* de muchos profesores.

Esta forma de organizar el tiempo de la clase, una parte dedicada a la actividad curricular y otra dedicada a la actividad productiva, puede ser un buen nivel de mediatización, sobre todo si conseguimos que la actividad curricular abarque a la productiva. En efecto, si durante las horas curriculares se trabaja para dar un orden teórico a las nociones aprendidas o que, en cualquier caso, son necesarias para la actividad productiva, conseguimos no crear excesivas ansias en los profesores que, a toda costa, quieren *"acabar el programa"*, y mantener un buen nivel de actividad productiva. La posibilidad de hacer que el esquema sea flexible para responder a las distintas exigencias que se presentan, es el complemento adecuado de una propuesta, en ningún caso de ruptura, sino concretamente practicable y practicada en la realidad de la escuela de hoy.

## LOS LABORATORIOS

Una escuela elemental y media cualquiera, que funcione adecuadamente, ya no se basa sólo en el binomio aula-clase, sino que necesita de otros espacios equipados.

Una escuela que no dependa sólo de la transmisión por parte del profesor, de la ejercitación pasiva y de la valoración individual, a parte de los servicios, del patio y del gimnasio necesita otras aulas y espacios equipados, o que se puedan equipar en el tiempo, de acuerdo con la historia de cada escuela individualmente y de las competencias de su cuerpo docente.

Veamos algunos de ellos:

- **un aula para proyecciones** (con pantalla, episcopio, proyectores, vídeo, cámara de vídeo, lona para teatro chino, pequeño escenario adaptable para títeres y marionetas, etc.);
- **una aula para ordenador, impresora y fotocopiadora** (producción de revistas-libros, videoescritura, programas para la recuperación y mantenimiento, juegos lógicos, correo electrónico, etc.);
- **espacios para actividades manipuladoras**, expresivas y de taller (cerámica, cartón piedra y otros materiales de un solo uso, actividades gráficas, pintura, papiroflexia, etc.);
- **un aula para actividades de laboratorio lógico-científico** (con equipamiento para pequeños experimentos físicos, químicos y adecuado material estructurado de matemática);
- **un espacio para desarrollar actividades manuales de construcción** con madera, alambres, poliestirol y otros materiales que pueden manipular fácilmente los alumnos;
- **un espacio con una cámara oscura** para el revelado fotográfico, un horno de cerámica, una biblioteca de escuela, un almacén para materiales en general y para material de apoyo, espacios aulas multiuso para el desarrollo simultáneo de muchos laboratorios y otros tipos de actividades.

Para gestionar todo esto es necesario no sólo un horario acordado colectivamente a nivel de la escuela, sino también una programación y comprobación recurrente sobre los tiempos, espacios y otros recursos, a parte de las modalidades de utilización por parte del grupo docente.

Para poner en marcha una actividad de interclase y de laboratorio, y desarrollar una acción didáctica específicamente operativa, hay que disponer de materiales de consumo y de medios adecuados, conseguidos sólo en una mínima parte gracias a los fondos del Consiglio di circolo e istituto<sup>1</sup>. Surge así la necesidad de encontrar otras fuentes de financiación no sólo ocasionales.

---

1 Consejo del Circolo e Istituto

Los usuarios, o sea los padres, son los primeros a los que hay que dirigirse para obtener una ayuda destinada a mejorar el funcionamiento de la escuela de sus hijos. Pero para implicarlos conviene que el grupo docente tenga un proyecto operativo y educativo común y se encargue de transmitirles las necesidades, de motivarlos y de reunirse con los padres y los órganos colegiados para definir las distintas maneras de recoger fondos, de adquirir materiales y, si es necesario, algún equipamiento.

Esta manera de compartir, de ponerse de acuerdo y de tener un estímulo es **cooperación**. Y además, si llega a involucrar a toda la escuela (profesores, bedeles, padres, alumnos), se vuelve **cooperación educativa** porque, más que cualquier discurso, hace que se asuman responsabilidades, suscita discusión en distintos contextos (en la escuela y en familia), integra en un clima, transmite implícitamente modelos de participación y de corresponsabilidad y **crea educación**.

Las formas para activar esta integración variarán de escuela a escuela, de territorio a territorio. En algunas situaciones podrán ser los órganos colegiados institucionales los que se encarguen de ello, en otras podrán inventarse otros organismos informales (Comité de promoción educativa de escuela, Coordinación padres-profesores, Grupo de operatividad y continuidad educativa).

En cualquier caso, tendrán que ser los profesores los que impliquen a los padres mediante asambleas de clase, la agrupación y la convocatoria de grupos permanentes o con objetivos específicos.

Habrà, pues, que estimular y valorar la participación, incluso crítica siempre que sea constructiva, de los padres y, en los centros medianos y pequeños buscar la aportación de los administradores del ayuntamiento, a parte de la colaboración y la participación en actividades y citas específicas por parte de otras personas y agencias presentes en el territorio.

Partiendo de un proyecto definido, se pueden trazar algunas líneas generales de creación de una dotación instrumental orgánica y, por lo tanto, útil, si no en general, al menos para un determinado fin.

Lo que viene a continuación es una especie de esquema general de la estructura, que puede ser una dotación. Dicho esquema deberá, después, recordarse, modificarse y adaptarse según las necesidades y la realidad de cada una de las escuelas.

## TÉCNICAS Y VALORES

*Ya es significativo afirmar y demostrar el absoluto fundamento psicológico de nuestras técnicas y su adecuación a la realidad humana del muchacho. Pero no es suficiente. Nuestras técnicas no basan su validez en si corresponden o no a las exigencias expresivas motrices y de comunicación, evidentes en el chico. En ellas se ponen en marcha una serie de valores humanos que el chico no posee por sí mismo, y que puede asimilar, no por el hecho de utilizar el complessino (para imprimir o el ordenador, n.d.r.), sino con la realización de un complejo de relaciones sociales que implican una determinada concepción del mundo. Aquí está el secreto. No se trata, en última instancia, de instrumentos o procedimientos: nuestra oposición a la escuela tradicional, que es la de ayer y, casi en su totalidad, la de hoy, es oposición hacia dos concepciones del mundo. La vieja escuela, dominada por el autoritarismo, en toda su gama, es fundamentalmente antidemocrática, antimoderna, habría que decir reaccionaria. Nuestra escuela es esencialmente democrática. La democracia es uno, el principal, de los valores implícitos en nuestras técnicas. Se funda en primer lugar en el respeto de la individualidad, que nosotros intentamos activar con un cada vez mayor y objetivo descubrimiento de la personalidad infantil y con la individualización de la enseñanza, ayudando a cada uno a hacer su propio camino con su propio ritmo, sin imponer a nadie cargas y deberes inadecuados a sus fuerzas y ajenos a sus intereses.*

*La democracia se manifiesta además, en general, en la libertad de expresión y de movimiento, en particular en la elección de los textos que hay que imprimir y en todas las demás ocasiones en las que los chicos deben cumplir elecciones consabidas, acompañadas o no de votaciones. Pero éste no es más que el aspecto más destacado del carácter democrático de nuestra escuela. La esencia más profunda de la democracia radica en la liberación de la inteligencia de nuestros chicos y en la participación plena y activa de ésta en la actividad social de la escuela.*

Bruno Ciari, "Cooperazione educativa", n. 5, 1955, p. 5.

## LABORATORIO TÉCNICO-CONSTRUCTIVO: LA CARPINTERÍA

Proponemos la carpintería porque la elaboración de la madera nos parece el método más sencillo y económico para llegar a producir muchos objetos: telares, máquinas fotográficas, retículas para la producción del papel, escenarios para teatros, marcos, etc.; todos objetos que se pueden realizar con una cierta facilidad si la escuela está minimamente dotada.

Esto implica que los profesores tienen que “*ensuciarse las manos*” usando martillos, clavos, tornillos, cola, etc., con los chicos. Pero esa es precisamente la idea.

Disponer de una buena dotación de mecano, que permite construir sólidos armazones y estructuras y también objetos como mecanismos, instrumentos, etc., completa positivamente el laboratorio de carpintería: el uso de material semiestructurado le facilita el trabajo a quien no tiene suficientes habilidades como carpintero para obtener resultados satisfactorios.

Algunas consideraciones sobre la relación entre las actividades constructivas y “*el resto del mundo*”: a menudo oímos cómo profesores de educación técnica se quejan de las peticiones que le hacen colegas sobre construir tablonés u otros objetos, sosteniendo, justamente, que ellos no son “*los carpinteros de la escuela*”. Reclamar la producción de objetos, sin relacionar al productor con la actividad para la que se necesita el objeto, es precisamente la relación que cada uno de nosotros tiene con los proveedores en la vida “*real*”; pero éste es el principio de la extrañeza del productor de su producto. Es inaceptable dirigirse a los colegas con competencias manuales para pedirles la producción de objetos o el revelado de fotografías y cosas por el estilo “*gratis*”; mientras que es lícito implicarles desde la fase proyectual en actividades que tengan en cuenta también sus competencias específicas.

## LA GESTIÓN DE LAS INFORMACIONES

El segundo nivel de dotación es el relativo a la producción de “*comunicaciones*” o bien la dotación de tecnologías relativas a la producción de revistas, audiovisuales, vídeos, etc.

Este es un campo muy amplio y es muy difícil construir una propuesta orgánica. Las grandes líneas de desarrollo pueden ser las siguientes:

### *Producción de imágenes*

Disponer de al menos una máquina fotográfica de calidad con accesorios constituye el punto de partida. Además de la máquina hay que contar, lógicamente, con un buen proyector de diapositivas.

También en lo que se refiere al sector de la fotografía, no podemos olvidar la importancia de un buen cuarto oscuro. Este debe ser obviamente muy "oscuro" (no siempre es fácil conseguirlo), debe disponer de una ampliadora, de las bañeras para el revelado y el fijado, de un lavabo y del material de consumo necesario.

Las máquinas fotográficas autoconstruidas pueden considerarse como objetos importantes para la investigación histórica y para la demostración de las características técnicas del objeto, pero difícilmente se convierten después en instrumento de producción real de imágenes, a no ser en el sector sumamente específico de las imágenes distorcionadas.

El segundo paso consiste en disponer de una cámara de televisión capaz de grabar vídeos, anuncios, y cortos para lo que hace falta, al menos, un televisor de pantalla grande o mejor un proyector de vídeo y un magnetofón "de sobremesa" que sirve, a parte de para ver las cintas alquiladas, propiedad de la escuela o de los profesores, también para efectuar grabaciones de cassette a cassette, trabajando en pareja con la cámara de televisión. Si se quiere trabajar mejor conviene hacerse también con una consola para efectuar el montaje del material registrado.

No hablamos del clásico laboratorio de dibujo, ya que creemos que se le puede considerar como parte de la dotación normal de cualquier escuela.

### *Producción de sonidos*

Aunque se le tiene poco en cuenta, la producción de mensajes sonoros es un campo que ofrece notables posibilidades: disponer de algunos buenos magnetófonos portátiles es, sin duda, importante; además de los magnetófonos, son muy útiles los cables de conexión para poder grabar de una cassette a otra lo que se ha grabado, y algunos micrófonos.

A un nivel más profesional, nos podemos equipar de una mesa de mezclas que permita unir sonidos provenientes de fuentes diferentes: voz sobre una música, ruidos sobre voces, etc.

Todo ello permite realizar bandas sonoras para acompañar a los mensajes vídeo.

Algunas escuelas disponen de la vieja instalación centralizada de amplificación, pensada para mandar los anuncios *"a toda la escuela"*. Puesto que ahora están abandonadas y a menudo se desmontan, hay una posibilidad concreta y educativa de utilizarlos, realizando un periódico radio de escuela con periodicidad semanal o mensual, que, efectivamente, puede difundirse en toda la escuela, obviamente después de llegar a un acuerdo con los colegas de todas las clases. Se trataría de realizar sobre cassette un mensaje estructurado con la debida alternancia de voces, fondos musicales y un *"guión comunicativo"* coherente en plazos de tiempo definidos.

### *Producción de textos e imágenes*

Obviamente la producción de textos, dibujos y gráficos en papel es el nivel del que podemos partir, pero nuestras escuelas están en general equipadas para la escritura y el dibujo; los chicos frecuentemente no tienen otra cosa.

Sin embargo, si queremos introducir el uso de este medio en una actividad productiva, por ejemplo la revista, podemos aconsejar la realización de fichas que permitan identificar rápidamente el contenido de un determinado texto.

Si cada artículo o dibujo se realiza en un ficha que contiene, bien claros, el nombre del autor, la clase y el tema del texto, la utilización del material en el momento de la compaginación se hace mucho más fácil.

### *Elaboración y organización de las informaciones*

Las informaciones producidas hay que recogerlas, elaborarlas y organizarlas para que se conviertan en productos comunicativos: y este es un aspecto que, a menudo, falta en nuestras escuelas.

Existen muchísimos aparatos capaces de ejecutar tareas específicas, pero el único que permite adaptarse con relativa facilidad a distintas hipótesis de empleo es el ordenador. No pretendemos proponer el *"aula informática"* de siempre para hacer cursos de LOGO o BASIC, sino un laboratorio auténtico en el que los ordenadores estén destinados a una finalidad productiva concreta.

El caso más sencillo es el destino de este laboratorio a la producción de una revista, o, en cualquier caso, de pequeñas publicaciones de tirada reducida.

En este caso hay que tener previstos:

- un determinado número de lugares de "*escritura*" dotados de ordenadores con la potencia mínima necesaria para utilizar el programa de videoescritura;
- un par de sitios de "*gráfica*" equipados con máquinas un poco más potentes dotadas de scanner para capturar imágenes impresas, de tarjeta para capturar imágenes de vídeo, de programas de gráfica para elaborar las imágenes capturadas y prepararlas para la compaginación;
- un lugar de "*edición*" donde los textos y las imágenes se juntan para montarlos con un programa de compaginación. Este último lugar de trabajo debe estar dotado de la máquina más potente, de un lector de CD-ROM para poder utilizar las ricas "*librerías*" de imágenes que nos proporcionan los programas de compaginación y de una impresora de calidad, capaz de producir folios que serán después usados como "*master*" de la publicación.

Disponer de otros periféricos como modem, fax, otras impresoras, etc., puede ser útil. No es aconsejable la conexión entre ordenadores porque absorbe mucha potencia y, en consecuencia, vuelve a las máquinas lentas y poco eficaces; además, requiere un notable trabajo de mantenimiento, trabajo que frecuentemente sobrepasa las capacidades técnicas de los profesores y que, como quiera que sea, no encuentra espacio en la estructura burocrática de la escuela.

Disponer de una impresora en color y de una pantalla de grandes dimensiones puede ser útil para la realización de otros tipos de productos como vídeo, textos especiales como carteleras para colgar en la entrada de la escuela, etc.

Otra aplicación muy importante de los ordenadores está relacionada con la posibilidad de tabular y presentar de forma gráfica conjuntos de datos. Los profesores que han investigado con la clase, tanto en el ámbito de las naturales como en el de sociología, saben lo cansado que resulta, una vez recogidos los datos, darles una forma para poder luego reflexionar, como una tabla o un gráfico. Existen programas capaces de ayudar precisamente en esta fase del

**trabajo, como los folios electrónicos, que son un soporte indispensable para no embarrancar en los bajíos de la tabulación y para hacer que los resultados del trabajo sean fácilmente comprensibles y analizables.**

## Parte II

# EXPERIENCIAS



Tras sentar las bases teóricas de una enseñanza cooperativa, presentamos algunas experiencias que describen actividades que han abarcado años, meses, días o incluso algunas horas. Todas tienen, sin embargo, un denominador común: el de hacer escuela con los chicos para aprender, junto a ellos, a comprender y a comunicar.

La diferencia entre las distintas perspectivas puede ser entendida como un enriquecimiento de las indicaciones que se presentan: el lector, observando estas experiencias con un teleobjetivo o con un gran ángular, al detalle o a vista de pájaro, podrá de esta forma captar mejor lo que pretendemos comunicar.

En las diferentes experiencias hay temas recurrentes: la institucionalización de la cooperativa, la realización de un libro o de un periódico, la correspondencia, etc. Esto se explica teniendo en cuenta que, aun en la diversidad de los ambientes en los que trabajan, todos los autores se ciñen a la idea-fuerza del Movimiento de cooperación educativa (M.C.E.) el cual, a su vez, desarrolla la línea de pensamiento preconizada por Célestin Freinet.



## EL PERIÓDICO MURAL EN LA ESCUELA INFANTIL

*Paola Tonelli*

El periódico mural es muy distinto de un cartel: efectivamente no ocupa sólo un espacio, es un espacio estímulo que puede llenarse o quedar vacío, incluso durante algunos días, en espera de noticias. Sin embargo, es importante que esté aunque sea vacío. Esta característica lo hace profundamente distinto del cartel, que se cuelga en la pared sólo si el trabajo se ha concluido o, en cualquier caso, empezado.

El cartel, además, no ocupa un espacio preciso, no tiene un tamaño preestablecido: espacio y tamaño se amplían o se reducen según las exigencias de los trabajos, mientras que el periódico mural, en la tradición de las técnicas básicas del M.C.E., tuvo ya desde el principio un tamaño y un espacio concretos en la organización de la clase.

Precisamente es esa característica suya de "*estar siempre allí*", aunque esté vacío, esa capacidad de captar fácilmente la noticia menos esperada, lo que hacen que se convierta en un potente estímulo didáctico.

Cuando un periódico está "*terminado*", o sea, cuando, según la clase, no puede ya recoger nada más y no hay nada que quitarle, entonces se "*cierra*" organizando bien los folios con las noticias, y se empieza un nuevo número.

Para empezar, es suficiente un folio de papel de paquete: 1/4 de folio grande. Es preferible el papel marrón porque los dibujos de los niños destacan más sobre fondo oscuro.

En lo alto se escribe (en letras mayúsculas): EL PERIÓDICO MURAL y su número correspondiente.

El folio se cuelga en la pared del aula, donde es más accesible (y por tanto leíble) a niños y padres.

Así está preparado para recoger todo tipo de noticia considerada digna del honor de la crónica. Por ejemplo:

**Los primeros muñecos**  
**El descubrimiento del color rosa**  
**El dibujo del teatro hecho entre todos**  
**Carlos ha perdido un diente**  
**Ha vuelto Gabriel**  
**Hemos salido de la escuela**  
**Hemos coloreado con tizas**  
**Sabrina ha dibujado una mariposa en la gravilla**

Todo se puede pegar en el periódico, pero no todo conviene recordarlo para no caer en formas obsesivas que corren el riesgo de aburrir a los niños.

También el periódico mural es un instrumento que debe ayudar al grupo-clase y como todos los instrumentos tiene que ser útil y no agobiar a las personas que lo usan.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, podemos empezar a construir, con rapidez y sencillez, la historia del grupo.

Se pueden escribir las noticias de forma que después los niños, incluso los pequeños de tres años, sean capaces de contarlas.

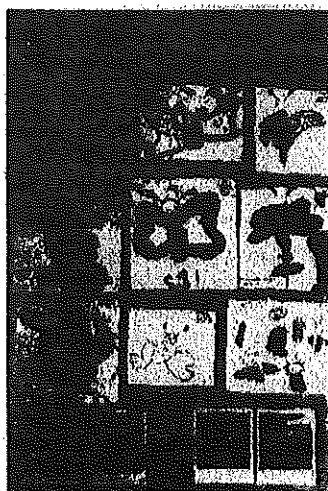
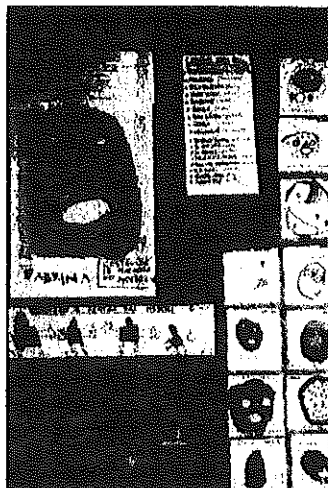
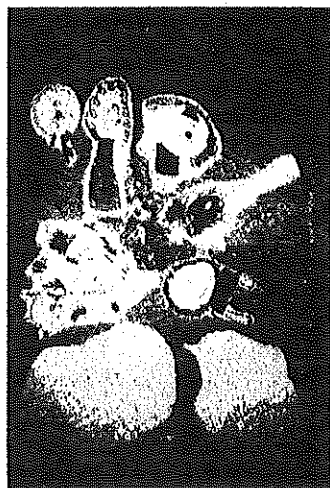
Hay que reservar un gran espacio para la imagen, en todas sus formas, y para concretar bien los objetos. El texto debe ser breve y escrito en la mayoría de los casos en letras mayúsculas. Sirve para reforzar la memoria del profesor y para ayudar a la comprensión de los padres que no han participado directamente en la experiencia. También les sirve a los niños que, viviendo hoy día inmersos en una sociedad desbordada de símbolos escritos, sacan provecho de la cercanía de adultos que leen y escriben para ellos.

Con el uso de este instrumento didáctico los niños entran, casi sin darse cuenta, en el mundo de la lectura y de la escritura, y entran en él como verdaderos protagonistas: en efecto, cada uno de ellos puede volver a leer, con abundancia de particulares, todos los periódicos terminados, cada uno de

ellos puede encontrar la manera de participar en la redacción: diseñando, dibujando, pegando, poniendo sellos, coloreando los títulos.

A final de curso se puede organizar una exposición de todos los periódicos producidos.

Es una auténtica fiesta de colores. Toda la historia del grupo está ahí: la han escrito todos, entre todos, ¡y todos la pueden volver a contar!





## LA CREACIÓN Y LA GESTIÓN DE UNA "CLASE COOPERATIVA"

Rinaldo Rizzi

Vamos a hablar de la posibilidad de realizar una auténtica cooperativa de clase para la adquisición de los materiales, explícitamente formalizada a los ojos de los alumnos y de sus padres.

Para su constitución convendrá:

**1. aclarar sus finalidades operativas y educativas dentro del grupo docente;**

**2. convocar a los padres a una asamblea concreta de principio de curso para presentar las finalidades, los modos de funcionamiento organizativo y didáctico dentro de la clase-escuela, además de su funcionamiento. Una vez que todos estén de acuerdo, se fijará con ellos una cuota social mensual y se elegirá un padre, que será el responsable administrativo de la "clase cooperativa" tanto de cara a los demás padres como de cara al exterior;**

**3. convenir con el padre responsable la manera de recoger fondos: directa (un poco incómoda) o con un ingreso en una cuenta corriente, en el caso de que en la escuela trabajen en todas las clases o, al menos, en algunas las "clases cooperativas", y que se pueda, por lo tanto, hacer un acuerdo de tratamiento económico especial, para estas operaciones, con un banco local;**

**4. explicar de manera sencilla a los niños las oportunidades y los deberes de esta manera de estar y trabajar juntos (naturalmente, en el caso de que se trate de chicos del segundo ciclo o de la escuela media, a los que se les propone por primera vez esta institución, convendrá integrarlos primero a ellos y sólo posteriormente, en caso de que funcione, a los padres);**

**5. definir junto con los alumnos algunas reglas mínimas sobre el uso de los materiales de la “clase cooperativa”:** el control recíproco, las comprobaciones, la distribución periódica, la utilización en común y el reparto individual de acuerdo con la función de los distintos materiales, y, en fin, elaborar una lista prioritaria de materiales en general y material de apoyo, para comprar de acuerdo con los recursos de los que se dispone;

**6. tener un cuaderno para registrar las entradas y las salidas** colocado quizá en una tabla mural, para ponerlo en el espacio dedicado al Diario de clase, en el que se especifican las entradas y las salidas fundamentales, de forma que se pueda tener y ofrecer constantemente un cuadro general de la situación de la caja.

La gestión funcional y contable de la “clase cooperativa” deberá contar con otros supervisores:

**a. el padre que llevará el control administrativo oficial;**

**b. el grupo profesor de clase que se ocupará de las necesidades más urgentes, de las que se pueden aplazar y de los materiales indispensables o útiles para el desarrollo de las actividades extras (laboratorios, representaciones, exposiciones, etc.);**

**c. los alumnos, a los que se les pedirá colaborar con los profesores para definir las necesidades, para mantener el registro actualizado de los materiales disponibles, para conseguir, si fuese necesario, entradas extraordinarias y, en caso de que sean del segundo ciclo elemental o de la media, para registrar las cuentas en el cuaderno y en el tablón. En esta segunda situación, se podría también crear un auténtico Consejo de administración con los representantes elegidos anualmente, o en un período más breve, por la Asamblea de clase. Esta experiencia ha sido practicada, y lo sigue siendo, concretamente en Francia, donde existe una mucho más difundida práctica hortodoxa de las técnicas Freinet.**

## EL PAPEL DE LOS PADRES

Una vez planteada la iniciativa, convendría presentarla en el Consejo de actividades de la clase y entre diferentes clases e informar al Círculo-Instituto, con el objetivo de hacerles partícipes de acuerdo con sus finalidades educativas y de aclarar sus modalidades de funcionamiento.

La adhesión de los padres, como prueban las experiencias hasta ahora realizadas, es inmediata y unánime, salvo casos absolutamente marginales. Ello se debe también a que se activa una economía (la compra al por mayor en un almacén o en una papelería es cada vez más conveniente, comparado con el precio al por menor de las cosas sueltas) y los padres se sienten liberados de la pesadilla de las compras periódicas de instrumentos y materiales. En efecto, todo lo que se usa y se consume en la escuela, lo compra y distribuye la "*clase cooperativa*" y ello les permite comprobar que su hijo tiene, como los demás compañeros, todo lo que le hace falta y constatan que la escuela dispone de materiales de todo tipo y material de apoyo que, de no ser así, no tendría. Si en una escuela todas las clases se han sentido atraídas hacia la creación de la "*clase cooperativa*" tendremos un grupo de padres que, junto a los elegidos en el Consejo de actividades dentro de la clase y entre clases distintas, pueden dar vida a un Comité escuela. Este grupo de trabajo, con la ayuda de algunos profesores, puede sostener a la escuela en sus actividades lúdicas (la fiesta de Navidad o de fin de año, la organización de actividades de animación, expresivas, expositivas, deportivo-recreativas, etc.) y "*reivindicativas*" (de cara al Ayuntamiento o el barrio para intervenciones extraordinarias o el concurso para iniciativas particulares); puede desempeñar una acción de suscripción destinada a cualquier intervención escolar o de solidaridad; puede sostener, promover y gestionar actividades paracadémicas y de educación permanente dirigidas concretamente a los padres. La escuela, de esta manera, desempeñará en el territorio o en el barrio una acción positiva de encuentro, de socialización y de estímulo cultural.

## LA ADMINISTRACIÓN DE LA "CLASE COOPERATIVA"

A parte de las motivaciones educativas generales relativas a los alumnos, la administración de la "*clase cooperativa*" ofrece otras oportunidades en el terreno didáctico.

Mientras tanto, hay que saber hacer las cuentas y tenerlas actualizadas. Se aprende así a *gestionar y hacer balance* y diferenciar distintas columnas (entradas, salidas, situaciones de caja; cuotas sociales, contributos, cobros, entradas ordinarias y extraordinarias, balance, presupuesto, previsiones aproximadas; situación en balance, en activo, en déficit de caja; etc.); se aprende a *afrentar los costes* en relación con la mercancía, a *hacer presupuestos y previsiones*, a discutir entre todos (o sea escuchar, argumentar, rebatir, decidir en mayoría) sobre las elecciones que hay que adoptar y los gastos prioritarios que hay que hacer. En fin, a poner en marcha y a desarro-

llar muchas habilidades cognitivas con finalidades naturales de cara a la comunicación, la actividad y la decisión en común.

Ya desde el primer ciclo se pueden tener pequeños animales en clase (un pajarito, un hámster, etc.) y ocuparse de la compra del pienso necesario. Después, podemos hacer las cuentas sobre los gastos mensuales, semanales y diarios que cuesta mantenerlos. Se puede preparar un semillero con flores y distintas plantas para observaciones y catalogaciones botánicas.

Si los chicos son ya bastante grandes, pueden ellos mismos hacer la lista detallada de los materiales necesarios para iniciativas extraordinarias (ej. construcciones, actividades de laboratorio). Se les informa sobre el coste de los materiales, y, dadas las medidas y las cantidades necesarias, sacan el presupuesto de gastos.

Un encargo así, por ejemplo, lo pueden afrontar grupos de chicos, estimulando o el reparto de tareas o la confrontación de distintos resultados en tareas análogas.

En fin, las posibilidades son muchas, basta estar abiertos y disponibles a una dimensión educativa distinta. La variedad de las experiencias ofrecerá estímulos naturales al objetivo concreto de la escuela, que es el de estructurar las experiencias y formalizar lo que significan.

## LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE PIERIS

Durante el curso 1973-74 se pone en marcha en primero de la escuela elemental del pueblo de Pieris (aldea, con poco más de 2.000 habitantes, del Ayuntamiento de San Canzian d'Isonzo, situado en una zona mayoritariamente obrera del Monfaconese en la provincia de Gorizia) una cooperativa de clase. Todo el material utilizado por los niños en la escuela se compra y, en parte, se usa colectivamente mediante la autotasación (o mejor dicho, la colaboración abierta) de los padres y la colaboración particular de una representante suya.

El resultado es positivo y al año siguiente la experiencia se extiende a otras clases que dan vida en la primavera del 74 a la Asamblea de escuela, a parte de las asambleas de clase, y de la constitución del "*Comité de la escuela*" (téngase en cuenta que todavía no han entrado en vigor los Decretos ministeriales que han instituido en la escuela italiana los órganos colegiados).

Se pone en marcha de esta manera, con los profesores más disponibles, una gestión educativa participativa y una opción didáctica con la que se ha pretendido asegurar una base material y organizativa a una opción metodológica y a una ética educativa que tienden a la socialización y a la cooperación, como alternativa a la competición, al individualismo y a la selección socio-escolar.

Con esta iniciativa perseguimos tres objetivos:

- **mejorar la dotación de materiales, en general, y de material didáctico en cada una de las clases;**
- **favorecer la participación de los padres en la condición de sus propios hijos en la escuela;**
- **activar una relación operativa distinta por parte de los niños con los materiales y, en cierta manera, también entre ellos.**

Obviamente, este planteamiento va acompañado de otras opciones didácticas :

- **superación de la nota numérica** como alternativa a los procesos de alienación autoevaluatora de la nota recompensa-castigo;
- **denuncia del libro único de texto**, como expresión e instrumento contra-productente y de transmisión pasiva;
- **rechazo total a los programas de 1955**, fuera ya de la historia y contra la madurez cultural y científica de la sociedad contemporánea;
- **apertura de las clases cerradas y "propias"**.

En el otoño de 1977 se plantea la puesta en marcha de una experiencia de escuela integrada, transformada posteriormente en escuela con horario intensivo (1979-80) después de ásperos enfrentamientos que tuvieron lugar en el Claustro, entre la hostilidad de las fuerzas políticas conservadoras locales, y con grandes luchas contra la burocracia escolar, acompañadas de varias visitas de inspección. También a partir de 1977-78 la escuela, con la participación de todas las clases con horario intensivo, empieza a producir una revista, "el pichón", que alcanza en el 93 su 16ª edición.



EL PICHON

Mensaje de la escuela elemental con horario intensivo de Pieris

San Canzian d'Isonzo (Gorizia)

16º año de redacción colectiva de la escuela

¡VIVIR BIEN!

Curso 1992-93

La experiencia de las "*clases cooperativas*" de esta escuela despierta el interés de los padres de otras escuelas, y de la discusión en el Consejo de Círculo surge la posibilidad de proponer que se extienda a otras clases del Círculo Didáctico.

A continuación, en vista de que la propuesta había sido acogida por algunas clases de otras escuelas, se procedió a incluirla en los "*Criterios generales de la programación educativa*" del propio Círculo para el 1982-83.

La experiencia de las "*clases cooperativas*" no ha encontrado significativas hostilidades al no poder hacersele serias objeciones. El consolidamiento de su práctica ha permitido proceder a la constitución de un fondo de escuela más allá de las pobres disponibilidades del Balance del Círculo, condición fundamental para una serie de actividades extras (los laboratorios semanales y citas recreativas, expresivas y culturales internas o abiertas al exterior).

De esta manera, el Consejo de Círculo, después de la circular y la inclusión en las direcciones de la programación educativa, procedió a formalizar su reconocimiento: apareció un nuevo artículo en el "Reglamento general del Círculo Didáctico".

A comienzos de los años ochenta, el balance de las "*clases cooperativas*" entraba a formar parte como sección integrante del balance del Círculo.

Posteriormente, con la finalidad de aligerar al máximo las operaciones, el Comité escuela de la escuela elemental con horario intensivo de Pieris abrió una cuenta corriente y todos los padres, desde ese momento, ingresan mensualmente la cuota, que las asambleas de clase establecieron al empezar el curso, según las exigencias de cada una de las clases y que de forma extraordinaria puede, incluso, variar durante el año.

Dentro del grupo docente, que en parte hizo algunas variaciones en cada curso, no faltaron manifestaciones de escasa resonancia educativa, y a veces de hostilidad, contra esta institución; pero la clara consolidación y funcionamiento global de esta práctica institucional apaciguó también esas aptitudes.

La presencia de las "*clases cooperativas*" requiere además, cada principio de curso, la necesidad de explicar o aclarar a los nuevos (profesores y padres) las razones de esta institución.

En la primavera de 1993 surgió la propuesta, por parte de la representante provincial de Unicef, de nombrar al alcalde del Ayuntamiento "*Defensor de los niños*".

El hecho originó el deseo, por parte de la escuela, de un primer encuentro entre los chicos y el propio alcalde, para explicar no sólo el sentido de esta investidura, sino también para avanzar una serie de propuestas relativas a las necesidades de la escuela, motivadas por el anhelo de hacerla más funcional para una escuela activa con horario intensivo. De ahí surgió la preventiva organización de asambleas de clase para cada caso y de estas surgieron no sólo una serie de preguntas, de instancias y de propuestas, por parte de los alumnos, sino también la elección de dos niños delegados para cada clase, que formaron el "*Grupo de representación de los alumnos*" con el fin de coordinar las peticiones y de presentarlas durante el encuentro celebrado en la escuela con el alcalde y la representante de Unicef.

Los chicos demostraron un particular interés y empeño en esta nueva forma de presencia, que ya funcionó como coordinación entre las distintas asambleas de clase.

Esta forma de representación de los alumnos aparece, pues, como otra interesante nota en el ámbito del objetivo de una práctica educativa de la escuela en la democracia.

## MÁS COSAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE UNA COOPERATIVA

*Marco Moschini*

Partiendo de una necesidad real (la falta de juegos en el patio de la escuela), hemos pensado en construir una cooperativa para financiar la construcción de un campo de cemento para jugar con pelotas.

Una vez elegido el lugar más adecuado, pasamos a elegir el proyecto mejor mediante votación.

Los diseños que no resultaron elegidos no se desecharon sin más, sino que se encuadernaron y se convirtieron en un libro de la biblioteca de clase.

Para pedir consejos sobre los materiales que se pueden usar para la construcción, sobre los precios y sobre las cantidades, escribimos una carta al padre de Simona, el señor Luigi Cuccù, de profesión albañil.

*Martes, 28 de Septiembre*

*Estimado señor Cuccù:*

*Somos los alumnos de la IVA, la clase también de su hija Simona. Hemos decidido construir un campo para pelotas, de cemento, en el patio de la escuela.*

*Hemos sabido por Simona que usted es albañil y querríamos pedirle, por favor, que venga a vernos a la*

*escuela para explicarnos cómo se hace la mezcla de cemento.*

*Nos gustaría mucho que viniera, pero, si realmente no puede, le damos igualmente las gracias.*

*Un cordial saludo de parte*

*de la IVA y del maestro.*

Le escribimos otra carta al Presidente del Consejo de Círculo para pedir la autorización para construir el campo de cemento.

Este es el diario de los trabajos realizados.

*Viernes 8 de octubre*

Hoy ha venido el señor Luis. Después de ver el proyecto en el papel y el lugar, dijo, que según él, hacían falta alrededor de 200 Kg. de cemento a 7000 liras los 100 Kg. y 1/2 metro cúbico de arena mezclada con grava a 12.500 liras el metro cúbico (precios de 1982-83 n.d.r.).

La cantidad necesaria para hacer la mezcla se consigue con una parte de cemento y dos partes y media de arena y grava, y añadiendo la cantidad de agua suficiente.

El mismo nos traerá el material con su furgoneta y nos traerá también algunos instrumentos para trabajar.

Mientras esperamos las respuestas del Consejo de Círculo, decidimos, para no perder tiempo, ir empezando.

Ahora el problema más importante es el de encontrar el dinero que necesitamos. Muchas son las propuestas: vender las marionetas que hemos construido, botellitas y piedras dibujadas, revistas y juegos viejos, nuestros dibujos y caramelos de malta. Todas se aceptan. Concretamente, la producción de caramelos de malta por parte de toda la clase es sencilla e interesante: único ingrediente, el azúcar que se coloca en una cazoleta, se calienta en un hornillo eléctrico y se echa en los moldes para ravioles.

A pesar del nombre, de malta no hay ni rastro.

*Lunes 11 de octubre*

Nos hemos informado: un kilo de azúcar cuesta 1.180 liras; somos 25 (incluido el maestro) por lo que cada uno tendrá que traer 47 liras, redondeando 50.

Se elige el cajero que ocupará este puesto durante 15 días y que llevará el cuaderno de las entradas y de las salidas.

*Miércoles 13 de octubre*

Hemos empezado a hacer los primeros experimentos y los primeros cálculos. Con tres cucharadas colmadas de azúcar conseguimos hacer 24 caramelos; como un kilo contiene 47 cucharadas, obtendremos en total 328 caramelos. Decidimos poner los caramelos en paquetes de 5 y fijamos el precio del paquete a 100 liras, para una recaudación total de 6.500 liras y con unas ganancias netas de 5.320 liras.

Si no recurrimos también a la venta de otros objetos, únicamente con los caramelos no conseguiremos, en absoluto, solucionar nuestros problemas económicos; sin embargo, el trabajo está que arde y nos dividimos las tareas: uno enciende el fuego, otro calienta el azúcar que se transforma en caramelo, otro lo echa en los moldes que otro ha untado con anterioridad, otro lo saca y otro hace los paquetes.

*26 de octubre- 3 de noviembre*

Empieza la gran campaña publicitaria. Se hacen proyectos, se vota, se eligen y se realizan panfletos y carteles.

Los primeros se imprimen en el limógrafo con la ayuda de los niños discapacitados de la Unidad Educativa, que a cambio de mano de obra, papel y tinta, piden y consiguen poder hacerse socios de nuestra cooperativa; los segundos se pintan en folios mediante un trabajo de grupo y se cuelgan en los pasillos de la escuela cuatro días antes de las ventas. También en este caso las pruebas y los proyectos no seleccionados se encuadernan y constituyen el segundo libro de nuestra producción.

*Domingo 31 de octubre*

El Consejo de Círculo expresa su opinión favorable acerca de la iniciativa, pero nos aconseja que informemos también a la Oficina Técnica del Ayuntamiento.

*Lunes 8 de noviembre*

Hoy, desde las 13,30 h. a las 14,30 h. hemos abierto las puertas de nuestro mercado. Caramelos y objetos varios (cromos, hebillas, juegos, revistas, etc.), con su precio correspondiente, los han expuesto ordenadamente en los pupitres de nuestra aula veinticuatro vendedores bien provistos de suelto para poder dar la vuelta. La afluencia ha alcanzado un alto índice y en poco tiempo se ha vendido casi todo. Para satisfacer las peticiones hemos tenido que permitirles a todos que compren las últimas cosas que quedaban. Total de la caja 40.740 liras.

*Jueves 13 de enero*

Hemos bajado al jardín para pintar en el suelo la forma del campo.

Muchos niños de las otras clases nos han ayudado a limpiarlo de piedras y yerbas y a delimitarlo con piedrecitas blancas. Mientras tanto, otros, recorriendo grandes bolsas de plástico, han hecho delantales que nos serán muy útiles para no ensuciarnos durante el trabajo de albañilería.

*Viernes 14 de enero*

Le hemos escrito otra carta al padre de Simona.

*Estimado señor Luis:*

*como es hora de empezar con los trabajos y el dinero ya lo tenemos, le pedimos por favor que venga a la escuela a traernos el material y a ver el tamaño del campo que hemos dibujado ya en el suelo.*

*Le recordamos que las cantidades que usted nos dijo eran las siguientes:*

<i>200 Kg. de cemento a 7.000 liras el quintal</i>	<i>= 14.000</i>
<i>1/2 m<sup>3</sup> de arena y grava a 12.500 el m<sup>3</sup></i>	<i>= 6.250</i>
<i>total de liras</i>	<i>= 20.250</i>

*Sin embargo, pensamos que estas cantidades no son suficientes porque las medidas son mayores de lo que habíamos previsto.*

*Le damos las gracias y nos despedimos de usted con la esperanza de que pueda venir lo antes posible.*

*la IVA y el maestro*

*Miércoles 19 de enero*

Ha llegado la furgoneta con arena y grava, cuatro sacos de cemento, una pala y un gran tubo de plástico para alisar la pista; pero Luis no quería que le pagáramos, por lo que hemos tenido que insistir mucho para que los pactos se respetaran.

Nos ha dicho que cuando termine el período de las heladas nocturnas tendremos que extender un estrato de cemento de dos o tres centímetros de grosor y que podremos usar, para construir el túnel, una parte del tubo que nos ha traído. También nos ha prometido que, cuando se termine el trabajo, volverá para ayudarnos en los últimos acabados.

Le hemos dado las gracias y el cajero le ha pagado 20.000 liras.

*22-24-28-30 de marzo*

Construcción de la pista. Con las palas y las bolsas que cada uno se había traído de casa, y con los delantales de plástico colocados, nos hemos dividido las tareas: uno hacía las partes de arena y grava y cemento, otro las mezclaba con agua y otro echaba la mezcla en el suelo dándole la forma y el grosor adecuados. También los niños de la Unidad Educativa han participado, de acuerdo con sus posibilidades, en esta fase y, con el entusiasmo general se ha superado, al menos en ciertos momentos, un gran obstáculo psicológico de Mauro: el miedo a ensuciarse.

*Jueves 7 de abril*

Luis nos ha felicitado por los buenos resultados del trabajo y nos ha traído otros dos sacos de cemento. Sin embargo, esta vez, a pesar de insistir, no ha querido que le pagáramos, diciéndonos que si no, se ofendería.

*Viernes 8 de abril*

Después de hacer las curvas parabólicas y de alisar la pista, cosa que Victorio sabe hacer muy bien porque también él tiene un padre albañil, tendremos que esperar algunos días para que el cemento se seque. Mientras tanto, se han apartado 3.000 liras para comprar treinta pelotas de ping-pong para el campo.

*Martes 12 de abril*

Las pelotas compradas las han pintado cada uno según sus propios gustos para no confundirlas durante el juego.

*Lunes 18 de abril*

Hemos escrito el reglamento de juego que se ha votado después de una larga discusión.

**Texto del reglamento**

1. Todos los niños de la escuela pueden usar el campo.
2. Cada competición tiene la duración de dos vueltas solamente, para que también los demás puedan jugar.
3. Cuidado con pisar en la pista con los pies, porque hay puntos débiles y porque se podrían pisar las pelotas.
4. El número de jugadores para cada competición no puede superar los quince. Si los niños son más de quince se hará un sorteo.
5. Cuando la pelota sale del campo tiene que volver al punto de partida y se pierde el turno.
6. Cuando la pelota que hay que tirar tiene otras pelotas delante, se le puede cambiar de sitio para tirar mejor pero no se pueden cambiar las otras pelotas.

*Miércoles 4 de mayo*

Una vez terminados los trabajos quedan en la caja 17.470 liras.

¡Nos compraremos un helado!

# GANAS DE ESCUCHAR, LEER, NARRAR, ESCRIBIR EN LA ESCUELA ELEMENTAL: EL LABORATORIO DE LECTURA-ESCUCHA

*Luisa Vienna*

En un contexto de trabajo cooperativo, un primer contacto con el libro puede establecerlo el profesor que se presenta como lector en una relación dinámica con sus alumnos.

No es indiferente cómo se colocan en el aula tanto los que escuchan como el lector:

- los alumnos sentados en corro y/o en el suelo para sentirse, desde el punto de vista corporal, más cercanos;
- el profesor físicamente al mismo nivel que ellos, para que se sientan implicados en los tiempos y modalidades de intervención a la hora de aclarar algo o contar experiencias.

Este puede ser el comienzo de un trabajo operativo y cooperativo para que la clase se convierta en un laboratorio abierto en el que encuentren espacio poco a poco también la lectura o la exposición, por parte de los alumnos, de sus propios productos: mensajes, cartas, historias, álbumes y fotografías.

Otro instrumento importante para construir y conservar durante todo el ciclo de la escuela elemental, es el libre acceso a la biblioteca de clase o de escuela para:

- formar y enriquecer intereses personales;
- alimentar la fantasía;
- acercarse a estilos distintos;
- documentarse sobre campos específicos.

La salida hacia la biblioteca del barrio o del Ayuntamiento ofrece otras posibilidades para continuar haciendo experiencias de grupo, incluso con niños de clases distintas.

Los alumnos más grandes, que ya han experimentado diversos acercamientos a la lectura, pueden repetir las primeras experiencias hechas en clase con el profesor lector, haciendo que los más pequeños se conviertan en los que escuchan sus historietas elegidas de entre libros que están en los estantes, colocándose en mesas por pareja o por pequeños grupos.

Con la visita periódica a la biblioteca, los alumnos descubren la capacidad y el placer de ser "*lectores*" que eligen autónomamente, según los temas de interés personal o de grupo.

Hay instrumentos específicos que el profesor puede construirse para marcar los distintos niveles de lectura, desde la inventarial (personajes-lugares-tiempos) a la profundizada (causas-modalidades-cambios de situación-finalidades-etc.).

Un objetivo que revaloriza el trabajo del profesor es el de guiar a los alumnos al uso autónomo de los espacios. Efectivamente, la experiencia de biblioteca permite a los niños de las elementales gestionar un ambiente tan complejo, incluso en períodos no estrictamente escolares.

Un servicio público, como la biblioteca municipal o comarcal, que acoja las iniciativas de la escuela y las respeta, se convierte a su vez en otra agencia educativa en la que se distribuyen y recogen no sólo libros, sino también fichas de préstamo como en un ambiente escolar. De esta manera, la experiencia cultural no se interrumpe ni siquiera con las vacaciones de verano; al contrario, se potencia poniendo en marcha iniciativas de otro tipo como un certificado a todos los lectores, un libro-premio a quien rellene más fichas, etc. En muchas clases se lleva a cabo el encuentro con un escritor de narrativa para jóvenes, precedido de la lectura profundizada de su producción. Los chicos tienen así la posibilidad de un intercambio de ideas que pueden alimentar en ellos el deseo de escribir.

Manteniendo vivo, con cartas y otras visitas en la clase, la relación entre el escritor y el niño que como lector quería aprender a escribir un libro, podemos encontrar ocasiones y ánimo para empezar a escribir una novela por capítulos, para poderse la ofrecer concretamente a ese autor, como lector privilegiado. A veces las clases que envían el material escrito a un autor amigo pueden luego tener la agradable sorpresa de encontrar entre las páginas una

dedicación o bien un folio de presentación del libro o de conclusión de la historia.

Evidentemente, surgirá en la clase que ha producido un trabajo de escritura la necesidad de leerles los distintos capítulos también a alumnos más pequeños para:

- comprobar que la han entendido;
- captar posibles incoherencias;
- valorar la eficacia de los diálogos y de las descripciones;
- interpretar el nivel de acogida a través de risas, aplausos, elogios.

Cuando los alumnos sienten la necesidad de comunicar con compañeros de otras clases intercambiándose juicios positivos, es muy probable que también en el laboratorio abierto deseen completar el trabajo dándole el aspecto de un libro, que la biblioteca acoja en las estanterías para ofrecérselo como nueva lectura a otros niños.

## Ficha primer ciclo

NOMBRE

.....

APELLIDO

.....

### *LIBRO DE LA BIBLIOTECA*

EN LA PORTADA

Título

.....

Autor

.....

Editor

.....

El dibujo muestra .....

.....

.....

.....

EN EL LIBRO

P. (personajes)

.....

.....

L. (lugar)

.....

T. (tiempo)

.....

EL CUENTO HABLA DE .....

.....

.....

.....

## Ficha segundo ciclo

NOMBRE Y APELLIDO

.....

### LIBRO DE LA BIBLIOTECA

Título

.....

Autor

.....

Editorial

.....

El libro utiliza más palabras

ilustraciones

fotografías

comics

Los personajes más importantes son .....

El libro habla de comics

historia

relatos de fantasía

poesía

geografía

historias verídicas

personajes importantes

ciencia ficción

La acción narrada ocurre hoy

hace tiempo

en el futuro

en un tiempo no determinado

el tiempo no es importante

El relato se desarrolla en lugares reales

en lugares inventados

en una gran ciudad

en el mar

en muchos sitios

en la Tierra

fuera de la Tierra

¿Has entendido el significado del título? Intenta explicarlo .....

.....

.....

### Ficha primer ciclo

APELLIDO Y NOMBRE .....  
SOY DE LA CLASE ..... DE .....

#### UN LIBRO PARA EL VERANO

TITULO .....  
AUTOR .....  
EDITOR .....

El cuento me gusta MUCHO  
BASTANTE  
POCO  
NADA

El cuento habla de UN ANIMAL UN NIÑO  
MUCHOS ANIMALES MUCHOS NIÑOS  
.....  
.....

HE LEIDO TODO EL LIBRO  
PORQUE

es fácil de entenderes  
tiene muchos dibujos  
es muy ameno

NO HE LEIDO TODO EL LIBRO  
PORQUE

difícil de entender  
tiene una letra muy pequeña  
no me gusta el cuento  
no me gustan los dibujos

Esta ficha rellena se entrega en la Biblioteca al devolver el libro, o al profesor al empezar el curso.

En caso de leer más libros, pedirle más fichas al bibliotecario.

## Ficha segundo ciclo

APELLIDO Y NOMBRE .....  
SOY DE LA CLASE ..... DE .....

### UN LIBRO PARA EL VERANO

TITULO .....  
AUTOR .....  
EDITOR .....

¿En qué ambiente se desarrolla la acción narrada? .....

¿En qué época? pasado

presente

futuro

el tiempo no está determinado

¿Cuál o cuáles son los personajes principales? .....

¿Cuál o cuáles son los personajes secundarios? .....

¿Con cuál de los personajes has simpatizado más? .....

Este libro sólo consigue entretener

presenta problemas

expresa sentimientos

te enseña

Según tú el libro es: fantástico

real

aventurero

histórico

científico

de información

de ciencia ficción

Según tú la lengua es: sencilla

de fácil comprensión

completa

aburrida

poética

Me ha gustado el libro y me ha interesado porque .....

No me ha gustado el libro y no me ha interesado porque .....

Esta ficha rellena hay que entregarla en la biblioteca al devolver el libro, o al profesor al empezar el curso. En caso de leer más libros, pedirle más fichas al bibliotecario.

## EL AULA COMO LABORATORIO DE ESCRITURA

Si el aula se transforma en laboratorio, la actitud del adulto debe ser de continua aceptación de los productos espontáneos o que programan los alumnos, que serán acogidos y valorados con la misma seriedad que los que propone el profesor.

En un aula construida como laboratorio de escritura no deben faltar:

- **espacios** para colocar los materiales;
- **carteles** para colgar apuntes;
- **cuadernos** para apuntar esquemáticamente las ideas;
- **folios de papel y cajas de rotuladores.**

También la colocación de los pupitres debe estar en función de los distintos momentos de trabajo:

- **en grupos**, para discutir y escribir juntos;
- **todos unidos**, en una sola superficie para dar una visión múltiple de las aportaciones individuales;
- **aislados**, cuando se le pide a cada alumno que escriba sus propias ideas y sus propias historias.

A partir de la lectura de muchas historias individuales y de escuchar narraciones por capítulos, leídas por los adultos, puede surgir también la idea de inventar una historia colectiva.

Un estímulo eficaz para recoger las propuestas sobre los personajes, los ambientes y el argumento de la historia puede ser la utilización de **una ficha** que recoja también características concretas como el **título, el género y la finalidad del libro.**

El estudio de la ficha *"Inventa un libro"* comporta siempre enfrentamientos, divisiones y mediaciones que se superan para llegar entre todos a la aceptación de un único recorrido de trabajo, con todas las indicaciones para una clara redacción del libro colectivo.

El protagonista puede ser real o fantástico; los lugares conocidos o lejanos a las propias experiencias.

En las discusiones de clase para la comprensión del personaje hay que tener en cuenta el peligro de reproducir estereotipos televisivos o de moda.

Hay que valorar, más bien, objetos de la vida diaria como una fruta, un insecto, un animal doméstico, un utensilio de cocina o un vegetal.

También en cuanto a los lugares, los niños aman los espacios lejanos, arriesgándose una vez más a copiar películas vistas o ambientes poco comunes.

La propuesta más aceptable puede ser la que tiene que ver con lugares muy cercanos y usuales, conocidos tan bien que los pueden transfigurar con la fantasía: una manera de profundizar el conocimiento de esa realidad.

### INVENTA UN LIBRO

Elige el tipo de libro    fábula                      crónica  
                                  aventura                  diario  
                                  cuento                    novela policíaca  
                                  novela                    viaje  
                                  otro (a concretar) .....

Pon el título .....

Diseña la portada en un folio blanco

Recoge tus ideas sobre el trabajo siguiendo el guión:

- época de la historia    moderna                  futura  
                                  antigua                  indeterminada  
                                  contemporánea    otro .....
- localidad en la que se desarrolla la historia .....
- personajes principales .....
- tema fundamental .....
- sentimientos .....
- significado del libro .....

### ESCRIBE UNA BREVE PRESENTACION DEL LIBRO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Una vez identificado **el personaje y el lugar**, es importante decidir cuál va a ser la organización interna para que el trabajo proceda con orden y rigurosidad:

- día y horas de trabajo;
- función del profesor coordinador;
- colegas colaboradores.

Para idear un relato es necesario que cada uno de los niños se convierta en protagonista con el adulto, sintiéndose implicado en todas las fases del trabajo. Conviene recordar que los alumnos que no han sido orientados a construir los pasos de una historia, a menudo se ven tentados por narrar con toda emoción las acciones del protagonista, prescindiendo de profundizar en el personaje y en la descripción de los lugares, cosa que, sin embargo, da solidez y calidad a la narración.

Para realizar el proyecto de un libro hay que seguir un proceso que parta de los elementos más relevantes:

- **el título de la portada** para llegar a los títulos de los capítulos;
- **el nombre del protagonista** para llegar a definir los papeles de los personajes que lo sostienen;
- **el tipo de libro** para dar uniformidad de estilo al trabajo;
- **el dibujo de la portada** para captar el momento más significativo de la historia;
- **el título de los capítulos** para tener alguna indicación sobre la trama.

Si queremos que los chicos se sientan partícipes de un esfuerzo colectivo, es menester que el profesor recoja en grandes murales la línea de trabajo que se va poco a poco completando con las aportaciones de cada uno, de forma que no se pierda nada del patrimonio de ideas, ofreciendo de esta manera una información continua del trabajo que se va construyendo en clase.

Naturalmente, el uso instrumental de croquis, esquemas, fichas, que los chicos en distinta medida poseen, contribuyen a la creación de una primera línea de la historia.

Es importante aclarar que un relato por capítulos no puede tener las características que un texto breve (que se ha pensado, escrito en sucio, copiado en limpio y que los alumnos han entregado al profesor, por lo que ya no está sujeto a posteriores manipulaciones), sino que es una construcción particular sometida continuamente a la atención de todos para:

- respetar los tiempos verbales, los pronombres con antecedente, etc.;
- la sucesión lógica de los acontecimientos;

- el orden de los elementos en las frases y en los períodos que se pueden presentar incluso muy complejos;
- comprobar que las situaciones eventuales no repitan cosas ya dichas;
- la coherencia entre las características de los diferentes personajes y su manera de actuar en los hechos.

Un trabajo tan “cooperativo” no abarca sólo las horas de clase porque, cuando existe una auténtica implicación, el alumno sigue pensando en él, incluso en casa. Así se va estableciendo una buena relación entre uno mismo y los demás, que en clase servirá también para los alumnos con competencias lingüísticas e imaginativas menos desarrolladas.

Cuando la red de relaciones favorece la comunicación circular de las ideas, también los coordinadores sienten la necesidad de expresar sus puntos de vista para someterlos al juicio crítico de los niños, considerados como personas que piensan y no sólo como alumnos que tienen que aprender.

Sin embargo, por la función que juegan, los profesores son siempre puntos de referencia de la clase. Efectivamente, actúan como directores ocultos desde el momento en que tienen claros los objetivos educativos y la finalidad concreta de las experiencias didácticas.

Frente a la proliferación de ideas que llegan de forma elaborada o incompleta, desbordante o limitada, con detalle o de manera confusa, organizada o fragmentada, el profesor tiene la misión de ordenar todo eso y de darle una organización interna.

Una vez organizadas las diferentes propuestas, estas formarán parte de distintos momentos del proyecto de escritura, teniendo en cuenta que es necesario, para redactar los diversos capítulos, que respondan a la caracterización que le confieren los títulos.

**Redactar un capítulo**, en efecto, significa desarrollar la comunicación sintética del título que debe servir de continua referencia. De ese modo la planificación del relato se convierte en un proceso cognitivo, o sea, en un recorrido de conocimiento.

**El trabajo de producción de un relato por capítulos** exige continuamente operaciones de vuelta sobre el texto, de continuas lecturas, de análisis y de confrontaciones. Estas operaciones se pueden ejecutar sólo cuando las palabras escritas han superado el impacto emotivo del autor convirtiéndose

en objetos de manipulación, factibles de someterse a críticas, como si el texto lo hubiesen redactado otros.

La nueva red de conocimientos, que se instaura oral y colectivamente en torno al proceso de corrección, enseña verdaderamente a escribir, porque comprende toda la gramática (léxico, morfología y sintaxis) que encuentra en este tipo de trabajo su mejor aplicación.

La gramática del texto se hace imprescindible para la comunicación, o sea, la palabra, la frase, el mismo texto tienen sentido sólo en relación a un fin con destinatarios reales.

Una vez terminado el trabajo, los destinatarios más inmediatos pueden ser alumnos y profesores de otras clases, de forma que esos momentos agradables se transformen en una valiosa ocasión para que reflexionen los pequeños escritores sobre los propios procesos de conocimiento, reelaborando y aclarando conceptos a partir de las preguntas concretas de los que escuchan.

Si la lectura entre los chicos tuvo buenos resultados, es muy probable que también otras clases deseen realizar una experiencia similar y le pidan a los profesores la posibilidad de escribir un libro. Si en la escuela se ha creado una enriquecedora "red cooperativa" serán más fáciles entre los colegas tanto el intercambio de ideas como la comunicación del proceso metodológico seguido.

Cuando en una escuela los profesores cuentan todos con estrategias de trabajo, líneas metodológicas, currículos didácticos y materiales estructurados, adquieren una posición en el territorio que no sólo hace más valioso su trabajo con los alumnos, sino que marca la relación con el exterior de una manera distinta: **la escuela se transforma en un ambiente donde se producen colecciones de libros.**

## **ESCRIBIR LIBROS EN LA ESCUELA**

En la escuela elemental, donde hemos trabajado en los últimos seis años, la experiencia de escribir libros surgió con estas premisas:

- los múltiples mensajes de la televisión nos han hecho pensar que la escuela debería ser el lugar idóneo para hacer propuestas nuevas;

- la pasividad con la que los niños absorben las imágenes nos ha hecho reflexionar sobre el hecho de que los profesores pueden recuperar sus potencialidades naturales mediante un trabajo agradable y divertido;
- el estado de aislamiento con el que normalmente los pequeños asisten a los productos televisivos, sin posibilidad de comunicar emociones y propuestas, ha provocado en nosotros el deseo de hacer aflorar la fantasía, impulsando a los niños a ser conscientes de sus potencialidades, enriquecidas por el intercambio con los compañeros;
- el papel de interlocutores televisivos, que vuelve a los niños incapaces de producir, ha hecho que madure en nosotros la idea de proyectar en clase una actividad en grupo;
- la posible dificultad por parte de los niños de hablar en casa de experiencias, descubrimientos, secretos y proyectos, ha hecho que surja en nosotros, educadores de profesión, la necesidad de crear un ambiente que dé pie a hablar de sí mismo y a escuchar a los compañeros;
- la costumbre, que normalmente tienen los adultos, de dividir el saber en sectores aislados, nos ha convencido de la necesidad de que surja dentro de un área disciplinar (en nuestro caso el área lingüística) una actividad estimulante que utilice también espacios en áreas distintas con especial referencia a las educaciones (gráfica, musical y motriz);
- el uso de los medios de comunicación, que deja al margen las experiencias individuales dándole prioridad a los estereotipos, requería, por nuestra parte, una atención particular concretamente a la valoración de los conocimientos de cada uno, para que se convirtieran en patrimonio del grupo.

La primera experiencia de escribir un libro en clase, que se convirtió en una propuesta significativa de una manera de hacer escuela, en la medida en que es transferible y factible de realización en otras situaciones, se ha desarrollado tanto en horizontal con clases distintas en el mismo año, como vertical a lo largo de los años.

De esta manera, en la escuela donde hemos trabajado, se ha producido una serie de relatos coordinados por una sola profesora que, aplicando la misma metodología de trabajo, ha dado vida a **una colección de libros** entre realidad y fantasía. Hasta ahora los relatos, encuadrados y con buena tipografía, tienen los siguientes títulos:

**Diario de un dragón** curso 1990-91  
**Jorge y el ordenador** curso 1993-94  
**Los hijos de Carlota** curso 1994-95

Los libros se pueden encontrar en la biblioteca municipal de Spresiano y se presentaron en el Salón del Libro de Turín en la sección "Escritura creativa", resultando seleccionados.



Quinto de Visnadello  
DIARIO DE UN DRAGÓN  
Biblioteca de Spresiano

## EL ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA ELEMENTAL

*Paola Marnati*

La capacidad de comunicarse es uno de los objetivos fundamentales en la formación de los chicos: incluso los programas de la elemental, en la parte relativa a la lengua italiana proclaman que se le considere "*instrumento del pensamiento*", "*medio para establecer una relación social*" y "*vehículo de expresión*".

La vida actual tiende a anular en los niños, y no sólo en ellos, la capacidad de ser comunicadores activos.

La riqueza de la comunicación tecnológica, que podría favorecer el desarrollo de las potencialidades individuales, por el contrario, se convierte a menudo en un obstáculo, porque los usuarios no saben controlar adecuadamente los medios de comunicación que utilizan.

Los niños tienden a ser repetidores de mensajes ajenos, incapaces de elaboraciones autónomas o de reflexiones críticas, aun siendo a su nivel; además, también a causa de los problemas de comunicación, socializan poco y se vuelven, por tanto, cada vez más agresivos.

Esto provoca dificultades en el aprendizaje.

En vista de la cantidad de niños que presentan problemas de discriminación y marginación, se hace cada vez más necesario intentar reducir las repercusiones de dicha situación.

Por ello, una escuela que responda a la realidad que le rodea tiene que saber usar activamente tecnologías para captar la atención, despertar el deseo y la participación y proporcionar un instrumento de control de la realidad.

Invitar a los niños a cooperar es cada vez más difícil en cuanto que el mecanismo de la agresividad los vuelve solitarios e individualistas.

Impulsarles a comunicar sus trabajos presentándolos de manera digna significa salir de esos esquemas de no colaboración. Los primeros beneficiados de estos mensajes son obviamente los mismos niños de la clase en la que se han producido.

Esta es la razón por la que, en mi actividad, siempre he reservado el mayor espacio posible a un trabajo lingüístico que fomentara el uso del ordenador, diapositivas u otras cosas, como estímulos para el desarrollo de la comunicación y de la socialidad.

Ya desde los primeros meses en primero de elemental, además de usar el lápiz y el bolígrafo, estímulo siempre la escritura en el vídeo para construir textos y breves historias que contarle a los compañeros o para dárselas a leer.

## LA VIDEOESCRITURA

La videoescritura es el primer paso hacia una gestión común del trabajo. En general, delante del teclado del ordenador personal los niños se colocan de dos en dos: trabajan juntos intercambiándose mensajes sobre lo que están haciendo, y ponen en marcha un primer control de comprensión.

Se empieza haciéndoles copiar a los niños textos que han escrito antes a mano en el cuaderno.

El paso al ordenador es muy importante porque permite la impresión del texto y proporciona así a los "autores" satisfacción y gratificación basadas en la aprobación que el grupo, y también los que están fuera del grupo, le dan al producto final, desde el punto de vista formal, indiscutible.

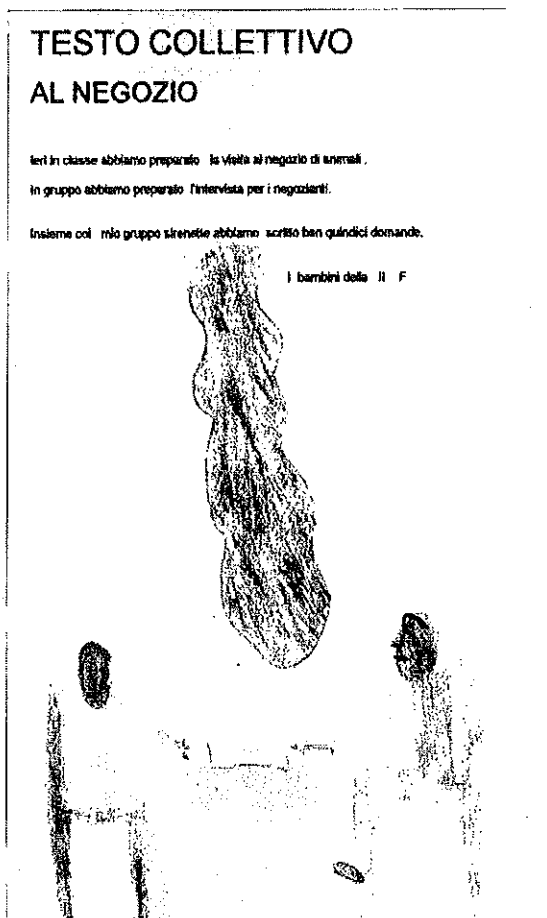
Algunos de estos materiales que preparan los niños se convierten en fichas de lectura para toda la clase: dada la facilidad de impresión, en efecto, se consiguen sin esfuerzos veinte copias de cada texto que, repartidas a los niños, forman el material sobre el que pueden practicar.

Esta manera de proceder sirve para impulsarlos a afrontar con la dedicación necesaria el trabajo y estimula una producción muy amplia. El ordenador permite sacar copias muy satisfactorias, que se pueden juzgar basándose sólo en el contenido.

**Los textos libres** se convierten en un instrumento expresivo muy usado por los niños para comunicarle al profesor y a los compañeros las cosas que les interesan. Todos los textos se leen y, dentro del conjunto de producciones individuales, se seleccionan para la imprenta los productos más interesantes.

Premiar la producción más buena de cada niño, sin dejar frustrado por ello a ninguno, conlleva una notable mejora concretamente en los trabajos de los elementos más desaventajados. Efectivamente, estos encuentran en esa selección de los textos más comunicativos una guía para desarrollar su peculiar modo de expresarse.

También los **textos colectivos**, como resultado de montar partes de muchos textos individuales o, más frecuentemente, de textos de grupo, relativos a un determinado tema, se pueden desarrollar sobre temas cercanos a los niños, ya sea explotando la riqueza de comunica-



#### TEXTO COLECTIVO EN LA TIENDA

Ayer en la clase preparamos la visita a la tienda de animales. En grupo preparamos la entrevista para los dependientes. Junto a mi grupo "sirenitas" escribimos unas 15 preguntas.

Los niños de II F

ción propia de los textos libres, como en el ámbito de búsquedas. Por ello, las elaboraciones comunes constantemente se llevan a cabo, se tratan y adaptan tanto en los temas afrontados en común como en momentos de búsqueda común.

**Otros textos pueden convertirse en fichas de comprensión del texto y de la lectura:** se le pide a los compañeros, como comprobación, la realización de un dibujo que ilustre lo que se ha escrito o bien que busquen la frase que corresponde a un determinado concepto. De esta manera se comprueba la comprensión del mensaje y del texto.

Esta utilización colectiva de los productos del trabajo individual, acostumbra a trabajar a cada uno por separado en función de los demás, y constituye una gran ayuda en el trabajo para el grupo. El trabajo de todos se hace de esta forma mucho más fácil y ligero, puesto que se puede disponer de copias en papel del material que hace falta en ese momento. Esto favorece una relación recíproca de intercambio y de colaboración que ayuda muchísimo a toda la clase a compenetrarse.

## CORRESPONDENCIA EN LA CLASE

Otra vía es la de que surja una correspondencia entre los niños y la maestra y entre los niños entre sí: en cuanto los niños empezaron a leer y escribir, comencé a mandarles cartas y "*mensajes*" que contenían indicaciones de actividades sencillas (cierra la ventana, coge el libro de la mesa, haz el gato, etc.).

Después les pedía que me demostraran que habían entendido el mensaje cumpliendo la orden recibida (trayéndome el libro, abriendo realmente la ventana, etc.) o que me mandaran a su vez mensajes en los que me comunicaran lo que habían hecho.

Todo eso llevó al desarrollo de una intensa correspondencia también entre los niños, que no he desalentado nunca y a la que, por el contrario, le dedicaba tiempo y espacio de trabajo.

En las clases donde pude efectuar este tipo de trabajo, no ha habido casos de discriminación o de marginación, sino que todos, incluso los niños más desaventajados, han seguido la actividad propuesta.

### **Givanì y el castor**

*Había una vez un leñador viudo que tenía un hijo llamado Givanì.*

*Un día el leñador se puso enfermo y al mes murió.*

*Givanì, cuando su padre vivía iba a la escuela, pero cuando murió tuvo que dejarla, porque ya no tenía dinero. Givanì decidió ser leñador para ganar algo de dinero. Empezó a cortar árboles en un bosquecillo.*

*Un día se topó con una secuoya centenaria, cogió la sierra e intentó cortarla, pero la corteza era dura y tuvo que volver a casa para coger la sierra eléctrica.*

*Volvió al bosque para cortarla, pero mientras tanto un castor con su familia se instaló allí.*

*Givanì se puso a cortarla, pero salió el castor diciendo que no con la mano.*

*Givanì entendió que se trataba de una familia y no cortó el árbol.*

*Todos los días les llevaba de comer a los castores.*

Matteo L.

### **El pecoso y el castor**

*Había una vez un cazador que buscaba leña para calentarse.*

*Va al bosque con la sierra pero ve un zorro.*

*El zorro le dice al cazador: "¡Aquí no se corta!*

*Le pidió al cazador que eligiera otro árbol vacío. El cazador encontró leña y cuando llegó a casa, encendió el fuego y se calentó con el fuego.*

Jane

Todos han alcanzado los objetivos previstos y un nivel aceptable de lectura y escritura, a pesar de la presencia, como en todas las clases, de un buen porcentaje de niños con problemas.

Naturalmente, el trabajo se desarrolló no sólo mediante la actividad lingüística en sentido estricto, sino también realizando revistas de clase que, a parte de ser un estupendo instrumento de trabajo, han propiciado también una ocasión para presentar al exterior las actividades realizadas en clase.

La necesidad de conseguir productos válidos nos ha orientado hacia una actividad de síntesis, de revisión y de reorganización de nuestros trabajos de forma que pudieran comunicarse a los demás.

A veces, la síntesis de los trabajos realizados se consigue con la construcción de diagramas en bloques u otras formas de esquematización, como las instrucciones para la papiroflexia, las recetas de cocina o el análisis de partes de actividades de juego.

*Receta para un morro de...*

- 1. Cojo un folio rectangular*
- 2. Pongo en vertical el folio y lo doblo por la mitad*
- 3. Vuelvo a abrirlo y le doblo los picos hasta la mitad*
- 4. Invierto el folio y doblo los otros dos picos hasta la mitad*
- 5. He obtenido una figura de seis lados que doblo por la mitad*
- 6. Pongo el lado largo hacia abajo*
- 7. Pongo las dos puntas exteriores hacia arriba para formar las orejas del nuevo...*

*gato, zorro,...*



La actividad formativa que se lleva a cabo mediante el trabajo de análisis y de identificación de los procedimientos que se han seguido, hace necesario y evidente el contributo de todos. En esta reflexión, las informaciones de cada uno por separado y las elaboraciones personales permiten un análisis más profundo y global de la realidad. El trabajo de grupo asume una razón bien precisa, y los resultados son el producto visible de las aportaciones de todos.

Efectivamente, las revistas se han convertido frecuentemente en un instrumento de comunicación con otras clases y de correspondencia sobre actividades desarrolladas por los grupos o por toda la clase.

### **ESCRIBIR PARA CONTAR Y PARA PONER LAS PROPIAS IDEAS AL SERVICIO DEL GRUPO**

Escribir, a parte de ser un medio para contar las propias actividades expresándose ellos mismos, significa poner a disposición del grupo las propias ideas y emociones, y comunicarse con los demás para alcanzar algún fin común. Estos resultados son extremadamente importantes tanto porque estimulan a trabajar al niño como porque genera la actitud hacia la cooperación.

Todo eso ya es bastante, sin tener en cuenta que el instrumento usado, el ordenador, ejerce sobre los chicos una atracción muy fuerte y se puede, por lo tanto, utilizar para las actividades de escritura.

Las actividades expuestas se desarrollaban, generalmente, con la mitad de la clase, o en cualquier caso en grupos muy reducidos, durante las horas compartidas con uno de los colegas del módulo. En este período, les enseñé a usar con más facilidad los instrumentos: pizarra luminosa para las transparencias, diapositivas, magnetofones y ordenador personal.

### **TEATRO, DIBUJO, LIBROS - JUEGOS**

El trabajo de grupo ha acarreado consigo otras actividades "*posteriores*":

- un pequeño teatro para la representación de historias y cuentos;
- el dibujo y la ilustración gráfica de lo que se realizaba en común;
- la realización de "*libros-juego*" (hechos manualmente sobre papel como ejemplar único).

De esta forma, se ha reforzado la actividad lingüística (oral y escrita) tanto como medio expresivo, como en lo que se refiere a la reflexión sobre las características que la lengua debe tener para adaptarse a aplicaciones concretas.

Sin embargo, en cuanto al trabajo sobre los libros, ya desde los primerísimos días de clase de primero, habíamos preparado, divididos en grupos, un libro con hojas de papel de paquete, muy grandes para niños, sobre los que dibujamos los lugares de trabajo y de juego que ya nos hubieran gustado a nosotros: una especie de libro de los sueños.

## EL LIBRO DE LOS SUEÑOS

Las hojas se habían dibujado con ténpera y, sobre el fondo que nos pareció más adecuado, habíamos pegado los personajes y las palabras que servían para explicar nuestros sueños y nuestros propósitos de trabajo.

Este primer trabajo nuestro se presentó en una exposición organizada por el Centro del juego del Ayuntamiento de Milán. En esa ocasión los niños empezaron a entender la utilidad del libro que habían elaborado, la importancia de su trabajo, y la necesidad de trabajar para divertirse, a parte de para aprender.

## LAS FIGURAS DE PAPEL SE CONVIERTEN EN HISTORIAS

Por esas fechas elaborábamos también sencillas figuras de papel en las horas de laboratorio; algunos de estos objetos: casas, peces, perros, gatos y flores se convirtieron en los protagonistas de breves historias.

Juntando todas las figuras, surgió un segundo libro muy bonito, porque estaba enriquecido con las figuras que lo habían inspirado, porque contenía muchas historias y porque, en fin, lo habíamos hecho nosotros.

**Esta fue una de las primeras conquistas comunes: el libro es un instrumento agradable de leer si además nos encanta.**

Partiendo de esta nueva idea, muchos grupos de niños se lanzaron a producir, unos dándole prioridad a las figuras de papel y otros al texto, incluso fuera de las horas de colegio y sin que el profesor tuviera que insistir particu-

larmente en ello. Algunos de los productos de los niños fueron expuestos en la siguiente edición de la exposición.

Todo este trabajo que duró dos años, a parte de resultar extremadamente gratificante para los niños y para el profesor, supuso concretamente **un paso adelante al abrir nuestro universo de comunicación y de conocimiento, partiendo de una experiencia de trabajo cooperativo.**

Llegados a este punto, sin embargo, se presentó un problema precisamente en el ámbito de la relación entre individuos y grupo: los niños quisieron, justamente, quedarse con sus propias producciones y, es más, surgieron muchos problemas a la hora de subdividir los productos "*de grupo*" entre cada uno de los miembros.

Esta situación chocó con el hecho de que satisfacer la exigencia personal llevaba a la destrucción del patrimonio del grupo.

La cuestión no pudo resolverse correctamente porque la unión de cada niño con su producto era muy fuerte.

## COOPERACIÓN Y APROPIACIÓN

Este es uno de los problemas que la contraposición entre la cultura de la cooperación, practicada en la escuela, y la de la apropiación, experimentada a veces en la vida cotidiana de la clase.

He intentado resolver este problema en tercero, tendiendo a construir productos ya no únicos, sino que utilizaran la impresora del ordenador para producir en serie muchas copias; en efecto, no quería que nuestro patrimonio común de producción y conocimientos se dividiera, y tampoco quería que se le quitara a los niños por separado el fruto de su propio trabajo. La escasa calidad de nuestras impresoras, que no consentían llegar a niveles que satisficieran a los niños, me ha inducido a buscar una solución en la realización de un vídeo que permitiese reproducir nuestros trabajos con facilidad.

## EL VÍDEO

Como no tenía una cámara he usado los ordenadores para producir unos *demo* que recogieran los trabajos de los niños. Sin embargo, por desgracia

también esta vía presentó algunos problemas porque los ordenadores de los que disponía, al ser poco potentes, limitaban nuestras posibilidades expresivas. A fin de cuentas, realicé el vídeo con dibujos y textos que demostraban las posibilidades de desarrollo, incluso en otros campos, de nuestra actividad, llegando a un nivel más avanzado en la construcción de una comunicación toda "*hecha por nosotros*" y que por fin se estaba convirtiendo en multimedial.

En tercero profundicé además en el conocimiento de los libros, entrevistando a un escritor de historias para chicos (Pinin Carpi) que nos animó a seguir ampliando el trabajo sobre los libros.

## UN LIBRO INTERACTIVO

Por consiguiente, emprendimos la realización de un libro interactivo, o sea de una historia con secuencia no lineal sino en forma de red: en los puntos cruciales de la historia se planteaban preguntas al lector y de acuerdo con las respuestas se le invitaba a seguir en una determinada página.

La experiencia de los libros interactivos no les resultaba nueva a los niños más "*culturizados*", pero pasar del papel de lector al de escritor supuso un paso importante. Primeramente, la escritura tuvo que ser por fuerza dividida en una serie de "*cuadros*" que representaban los distintos puntos del esquema y, luego, la lógica del cuento se hizo mucho más compleja y difícil de "*dominar*".

La división de la historia en cuadros más o menos independientes, permitió también hacer una subdivisión en la tarea de escribir de forma muy natural, mientras que la necesidad de controlar la totalidad de la estructura narrativa requirió un paso mediante la esquematización, muy importante para acostumar a los chicos a trabajar sobre un esquema y no de golpe, a lo loco.

La informática, según mi experiencia, se ha puesto de forma ventajosa al servicio de la comunicación y del aprendizaje lingüístico, para hacerlo indispensable y responder a las necesidades, así como para estimular y animar a los niños en su actividad de comunicadores.

# CONSTRUIR EL ESPACIO EN EL QUE VIVIMOS

*Bruno Giorgolo*

Voy a describir una actividad en el ámbito de un programa interdisciplinar de geometría, desarrollada en una mañana hacia finales de 1994, en una clase de 20 alumnos de una escuela con horario intensivo del ayuntamiento de Trieste.

La escuela está lejos del centro de la ciudad, y está en medio de un paisaje natural que denota una clara preocupación por la protección del ambiente y de la cultura campesina. Se trataba de construir el plano del parque que está delante de la escuela. Los alumnos ya habían conseguido los requisitos necesarios, faltaba sólo la parte práctica.

Veamos cuáles eran los requisitos mínimos:

1. saber muy bien qué es un plano de simetría y un eje de simetría<sup>1</sup>;
2. haber conceptualizado el tamaño angular como fracción del ángulo de giro y haber madurado experiencias perceptivas y prácticas al respecto<sup>1</sup>;
3. conocer y reconocer a simple vista algunas fracciones notables de ángulo giro<sup>1</sup>;
4. ver las semejanzas y agrandar y achicar las figuras<sup>1</sup>;
5. saber medir las distancias, incluso superiores al metro;
6. conocer los milímetros, los centímetros y los metros;
7. conocer los grados;
8. saber orientarse en el plano;

---

<sup>1</sup> La adquisición de estos objetivos se consigue fundamentalmente trabajando con el simetroscopio, un instrumento que permite trabajar con imágenes de objetos y dibujos. Su nombre indica que muestra las simétricas, pero sirve para diversas disciplinas.

9. conocer los puntos cardinales y la brújula;

10. utilizar la calculadora como expansión de operaciones efectuadas mentalmente y con material estructurado.

Los alumnos ya habían dibujado un plano de su aula en coordenadas polares, con la posición de su lugar de trabajo y de su propio punto de vista, en el centro de un diagrama polar que reflejaba el ángulo de giro dividido en 12 partes y las distancias concéntricas desde el punto de origen, en metros y decímetros.

Naturalmente, todos los planos eran distintos entre sí no sólo por las variantes ejecutivas, sino por la falta de referencias absolutas, y nadie se había sorprendido de ello: los alumnos entendían que cada uno tenía un punto de vista diferente, bastaba sólo con cambiar de pupitre para darse cuenta. Después de comparar los diferentes planos, se construyó el plano del aula.

La curiosidad por mostrar un paisaje más amplio que el aula surgía de manera espontánea y los pretextos a este respecto eran previsibles.

Al día siguiente nos organizamos para pasar a una segunda fase de demostración en el parque de la escuela, que es bastante grande: 2-3 hectáreas.

A parte del plano, el objetivo era el de extraer también los valores de las alturas, para poder a continuación, construir un plástico.

Las distancias eran claramente mayores de las que había en la clase y no podían medirse con el metro, debido en buena parte a los obstáculos que había en el parque.

Medir con los pasos resultaba al principio divertido, pero más tarde los alumnos se dieron cuenta de la incomodidad y de la clara imprecisión de este método.

Así pues, pasamos a utilizar instrumentos que permitían una medición no directa de las dimensiones que nos interesaban. Estos instrumentos los construyó con anterioridad quien escribe para esa función concreta, y fueron concebidos para alcanzar los siguientes objetivos:

1. Dado un punto de observación marcar las distancias de objetos hasta los 200 metros.
2. Dado un punto de observación y un objeto marcar su azimut.
3. Medir a distancia la altura de árboles, palos, paredes, edificios, etc.

4. Utilizar instrumentos de medición indirectos.
5. Estimular la utilización de instrumentos más complejos (existentes en el mercado), muy costosos e imposibles de utilizar por niños tan pequeños.
6. Llegar a comprender, al menos globalmente, o mejor a intuir, cómo funciona el instrumento.
7. Acostumbrar a una estricta colaboración a nivel instrumental.

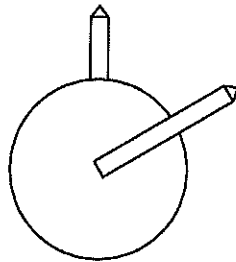
Los instrumentos han sido pensados de manera que fomenten al máximo la socialización, particularmente para los niños con algunas dificultades en este sentido.

Por esta razón sus prestaciones son válidas sólo si se utilizan, de forma responsable, en grupos de 2-3 chicos. Además no se han adoptado estrategias, que habrían evitado elaboraciones de los datos marcados.

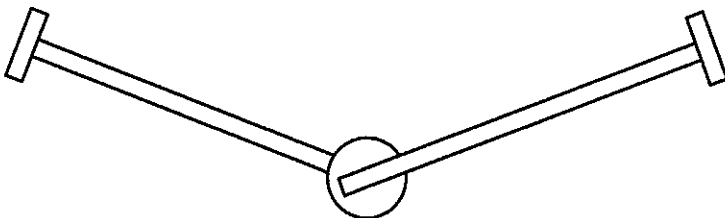
Precisamente por los motivos educativos y metodológicos que deben estar en la base de la labor escolar se hace patente la necesidad de estas elaboraciones.

Veamos, a continuación, los instrumentos:

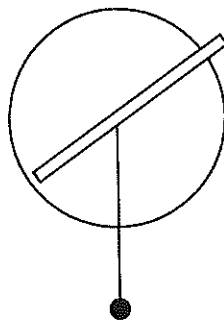
- Una **alidada** del diámetro de alrededor de 500 mm. No tenía brújula y el cero del instrumento tenía que colocarse en la posición del norte geográfico.



- Un **telémetro** con una distancia de alrededor de 2 metros entre los dos puntos de mira y que medía las distancias desde 7 a cerca de 200 metros (utilizándolo los chicos, sin embargo, no era exacto a partir de los 100 metros).



- Un **altímetro** que medía la altura de edificios, árboles, palos, etc. o la profundidad de torcas.



## EL TRABAJO EN EL CAMPO

Dividimos a los chicos en tres grupos, cada uno de los cuales trabajaba en una base fija.

Entre una base y otra había unos 20 metros y contaban con una mesita en la que se había colocado la alidada y folios transparentes para registrar los datos, dos banquitos para colocar el telémetro y otros dos para el lápiz, la regla, el metro, el altímetro, etc.

En cada base trabajaban 6 ó 7 chicos.

Al principio, podían organizarse libremente asumiendo cada uno una tarea específica, que después se intercambiaban de forma que todos pudieran tener las mismas experiencias.

Los folios transparentes para escribir los datos, tenían un sistema de coordenadas polares y la distancia máxima desde el centro era de 100 metros.

Las distancias inferiores a los 7 metros se medían con el metro.

Para usar el telémetro hacían falta tres chicos (al igual que para el altímetro), uno de los cuales se encargaba de hacer las cuentas con la calculadora. Para la alidada bastaba, sin embargo, con dos chicos, uno que lanzaba la visual al objetivo y otro que buscaba la alineación con la brújula. Se necesitaba, además, al menos uno que trabajara en la recogida de datos.

Los chicos eran pocos para desempeñar todas las funciones por separado, por ello, cuando era necesario o se me solicitaba, intervenía para ayudar en una base y vigilaba desde lejos las actividades de las otras dos.

## LAS BASES OPERATIVAS

En cada base se procedía, más o menos, de la siguiente manera: se identificaban objetivos considerados significativos para hacer el plano, como paredes, árboles, césped, salientes en el edificio escolar, etc.

En los objetivos se buscaba un punto sobresaliente, o si existía el eje de simetría. A continuación, lo describía y comunicaba de viva voz el primer alumno que empezaba a marcarlo.

Con los tres instrumentos había que marcar algunos puntos: por ejemplo, si se quería conocer el ángulo azimutal de un punto de un determinado objetivo respecto al centro de la base (que correspondía al centro de la alidada) un operador situaba el objeto en el visor de la alidada (especie de semicírculo del eje del goniómetro donde se encuentra el visor para marcar los ángulos), haciendo prácticamente una alineación entre su ojo, el visor, el centro del instrumento y el objetivo.

Otro operador se ocupaba de que la alineación del instrumento con el norte geográfico no se modificara debido a la acción del primer operador.

Cuando el primer chico advertía que se había producido la colimación, el segundo leía en el goniómetro el valor angular del azimut y se lo comunicaba al que registraba los datos.

Los chicos tenían que efectuar muchas marcaciones para compensar errores e imprecisiones, y decidían al final qué valor registrar. No tenía mucha importancia si se elegía un valor que no fuera el más exacto, lo importante era que discutieran sobre ello y formularan criterios de elección.

Para marcar la distancia con el telémetro, los chicos tenían que colocar dos banquitos en los que apoyar el instrumento: uno de los tres empezaba lanzando la visual a un punto del objetivo, sobre el que se habían puesto de acuerdo anteriormente entre todos. Lo mismo hacía otro chico colocado en la parte opuesta del instrumento. Los movimientos de éste anulaban la alineación conseguida por el primero que debía regular el instrumento a cada movimiento de su compañero hasta que los dos conseguían simultáneamente la colimación. Un tercer chico ayudaba a los dos compañeros teniendo cuidado de que el instrumento no se cayera de los banquitos y echaba una mano en la rotación de los brazos del telémetro. Todos se debían comunicar entre ellos y sólo cuando los chicos que operaban en los dos extremos estaban seguros de estar marcando el mismo punto, el tercero leía en un índice graduado el ángu-

lo de apertura de los brazos del instrumento, después miraba en una tabla qué distancia correspondía a esa rotación y al final añadía o quitaba la distancia del telémetro de la base.

Para medir la altura de un objeto, un chico dirigía el altímetro hacia el punto más alto del objeto, un compañero suyo marcaba una medida lineal no visible desde el primer operador, indicada por un hilo de plomo, y comunicaba ese valor a otro que elaboraba los datos con la calculadora. (Multiplicaba el valor marcado por la distancia del objeto y por un número fijo, y al final añadía la medida de la altura de los ojos del primer operador desde el nivel del suelo).

Para registrar lo que se extendía en línea recta, paredes, callejuelas, malecones, campo de fútbol, etc., bastaba con fijar los puntos extremos.

Trabajamos alrededor de tres horas, con un descanso para el recreo.

No todos los puntos necesarios para el plano se midieron y registraron; sin embargo, a ningún grupo se le olvidó registrar la posición de las bases de los otros dos grupos.

Por último, se examinaron en clase los tres planos y al día siguiente se confrontaron al contraluz superponiendo las tres bases. Encontramos errores de cierta importancia, que fueron útiles para discutir y aportar las modificaciones necesarias para que coincidieran entre sí los datos. El resultado final se dibujó en un cuarto folio transparente superpuesto a los tres primeros.

El que conoce la realidad de la escuela italiana, basada en la lectura de textos considerados "*estimulantes*", donde los alumnos no se enfrentan por lo general con problemas prácticos, y no tienen otra responsabilidad a no ser la de estudiar, puede quedarse sorprendido de las cosas tan complejas que los chicos son capaces de realizar y de los resultados obtenidos.

Esto se debe a que a veces consideramos a los jóvenes tontos, ingenuos o agresivos como los modelos de los anuncios, y nunca como personas sensatas, conscientes y maduras.

Pero si los estímulos que reciben son los apropiados ¡la realidad puede ser muy distinta!

Para comprender mejor la experiencia que he presentado, hay que decir que la clase seguía varios programas experimentales, de geometría, de cien-

cias y de matemática, con gran atención a la operatividad, a la interdisciplinariedad y a la cooperación, y también a la disciplina y a la buena educación como hecho de sensibilidad, de empatía, de superación del propio egocentrismo.

De hecho, una educación cooperativa no radica sólo en un determinado número de actividades de grupo: conviene que las actividades desarrolladas estén bien estructuradas, que los alumnos desempeñen tareas distintas pero relacionadas entre sí, de forma que, al final, confluyan en un mismo objetivo. Debe darse un adecuado grado de problematicidad en el desarrollo de las propias tareas y un oportuno grado de responsabilidad, tanto a nivel personal como a nivel de grupo. Las actividades deben estar relacionadas entre sí y deben formar parte de un contexto educativo continuo, bien programado, sin que ello llegue a obstaculizar la creatividad individual.

En la clase, de la que he hablado, la aptitud para colaborar era estupenda y siempre la hemos salvaguardado escrupulosamente. Los alumnos tenían costumbres y estilos de vida muy diferentes, algunos manifestaban instintos agresivos, que podían alimentar tensiones, pero si estas se manifestaban, primero se les restaba importancia y luego se afrontaban y discutían con calma. A cada alumno se le pedía un determinado grado de tolerancia frente a los abusos de los compañeros, y también cierta firmeza para no dejarse avasallar por la prepotencia ajena.

De esta manera, los chicos vivían la escuela como una realidad social muy estructurada, y también satisfactoria, que les ofrece amplios espacios para su libertad interior y para su creatividad, donde reciben confianza y también pueden darla.



## FACILITAR LA COMUNICACIÓN PARA ACORTAR LAS DISTANCIAS

*Marco Moschini*

En el curso 1988-89 daba clases de historia, geografía, sociales y Educación en la imagen, a dos segundos de la escuela S. Michele al Lido, III Circolo, en Fermo, en provincia de Ascoli Piceno.

Me ha parecido importante destacar cada una de las disciplinas, a partir de un proyecto orgánico que las justificara de acuerdo con su función y que hiciera patente la estrecha relación que mantienen. En la clase empezamos a trabajar con el juguete, gran *"colaborador"* del niño, en cuanto vehículo de relación entre el mundo interior de una individualidad en desarrollo y una realidad externa que hay que descubrir.

Algunas peculiaridades que presenta el juguete son:

- **como objeto lúdico** (para divertirse);
- **como ocasión para contrastarlo con el tiempo pasado** (nuestros juegos, los de nuestros padres, abuelos, etc.);
- **como ocasión para movernos en el espacio** y para conocer y apreciar culturas diferentes.

Las preguntas que hemos hecho a padres y abuelos, sobre sus juegos y juguetes de antes, han revelado, a parte de la pobreza de los medios y de la ingeniosidad que presentaban los productos, una inesperada disponibilidad a reconstruir esos juguetes junto a hijos y nietos, de forma que nuestro laboratorio se convirtió en una especie de museo vivo que, día tras día, se enriquecía de barquitas hechas con hojas, automóviles cosntruidos con carretes, cera y plástico, de collares de pasta, de muñecas de tela, escopetas de caña, etc. Casi como si se quisiera trasnmitir a los pequeños de hoy día ese placer sencillo e intenso de quien con poco sabía divertirse.

Los juguetes de países lejanos, sin embargo, son los que entraron en el aula, en primer lugar, de la mano de un libro de Unicef, *Juegos del mundo*, que está en la biblioteca, y luego “*contados*” de viva voz por dos chicos, un peruano y un libanés, invitados a venir a la escuela.

Sentir alegría al reconstruir, a miles de kilómetros de distancia, un bolero peruano o una cometa libanesa, que para nosotros se convirtieron inmediatamente en algo muy valioso, ¿no significa también reconocer el ingenio de quien realizó primero estos objetos?

Nos habríamos detenido tal vez aquí si no hubiésemos tenido, ese año, la oportunidad de experimentar la llegada a nuestra escuela de tres niños con discapacidades graves o profundas.

Partiendo del concepto de que no existe “una” normalidad, hemos intentado organizar y proponer actividades con grados distintos de dificultades de forma que pudiéramos permitirles a todos expresarse, incluso a quien, como el discapacitado grave o profundo, encuentra las dificultades más grandes.

El nivel de aceptación por parte de todos se vió favorecido por el hecho de que tres niños en dificultades se presentaron como astronautas con los comandos dañados: no pudiendo comunicarse a través de los canales usuales se valían de algunos códigos especiales. Nuestra tarea consistía en descubrir estos códigos secretos para entrar en contacto con ellos.

Una vez superada esta dificultad, estábamos tan entusiasmados que sentimos la necesidad de darles a conocer a todos los resultados obtenidos. Para ello era necesario una revista para regalársela a los niños de toda la escuela.

Puesto que la impresión de una revista requiere muchos gastos, pensamos en la manera de ganar el dinero necesario.

*“Podemos construir juguetes y luego venderlos”, dijo Andrea.*

El juguete volvió a aparecer bajo un aspecto distinto: como medio para alcanzar una finalidad. Llegados a este punto, se desencadenó un mecanismo imparable que contó como primer paso con la creación de una cooperativa destinada a la adquisición del mínimo indispensable para poder fabricar doscientas peonzas y doscientos molinillos (juguetes tradicionales que giran al soplar).

Cuando estaban terminados, se puso en marcha en toda la escuela una tenaz campaña publicitaria con folletos y carteles para que compraran nuestros productos.

La realización de los carteles siguió las siguientes etapas:

- se inventaron los slogan;
- se formaron grupos de 3 ó 4 niños como supervisores;
- todos los grupos hicieron esbozos de dibujos para intercalar en el texto;
- los dibujos se discutieron y se copiaron, junto con los slogan, en grandes folios de colores.

La venta se hizo en el laboratorio de expresión corporal, transformado para la ocasión en un mercadillo.

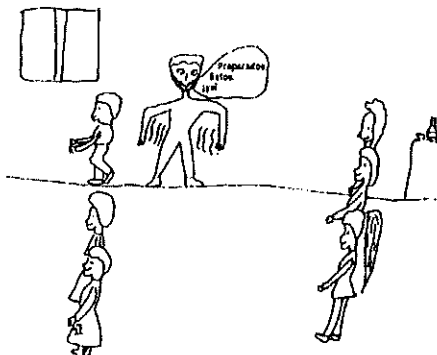
La afluencia de “clientes” fue enorme y las ganancias consistentes.

Una vez devueltas, a todos los socios de la cooperativa, las cuotas que habían pagado al principio, lo que sobró se utilizó para comprar papel para la revista: el ayuntamiento de Fermo, después se ofreció a hacerlo en ciclostil.

*Este año en nuestra escuela están también Daniela, Andrea D. y Andrea M.*

*Son tres niños discapacitados.*

*Hemos buscado en el diccionario qué significa la palabra inglesa «handicap» y hemos descubierto que quiere decir «desventaja». Entonces, ¿cómo podemos hacer que compitan en una carrera y darle la salida a tres niños que están atrasados comparados con los demás.*



*Sin embargo, para nosotros, nuestros tres compañeros son como astronautas con los mandos estropeados.*

*Una astronave con los mandos estropeados no consigue comunicarse bien con las demás astronaves y corre el riesgo de perderse en el espacio.*



*Nuestros compañeros no corren el riesgo de perderse en el espacio pero sí de quedarse solos en el aula.*

*Por eso, estamos lo más posible junto a ellos y, estando juntos, hemos descubierto que se comunican de manera diferente a nosotros: con un CODIGO SECRETO.*

**ESTE ES EL CODIGO SECRETO DE ANDREA D.**

**El brazo levantado quiere decir: Sí y también: estoy contento**

**si pone cara larga quiere decir: estoy cansado**

**si pone cara larga y gruñe quiere decir: estoy mal**

**si encorva la espalda quiere decir: protesto**

**si levanta la cabeza quiere decir: sé que se está hablando de mí**

**ESTE ES EL CODIGO DE DANIELA**

**si pasa el dedo por la palma de la mano quiere decir: quiero escribir**

**si va girando el dedo por la palma de la mano quiere decir: quiero el plátano estrujado o algo bueno**

**si va girando entre sí las manos abiertas quiere decir: ¿me cantas una canción?**

**si se golpea el pecho con la mano quiere decir: ¡soy yo!, o bien: ¡dáme también a mí!**

**si se tira al suelo quiere decir: no quiero hacerlo**

## CORRESPONDENCIA: UNA VENTANA ABIERTA AL MUNDO

*Marina Spadaro*

El Movimiento de cooperación educativa, en colaboración con el Centro de Información, Documentación e Iniciativa para el Desarrollo de Perusa, experimenta en escuelas elementales de diversas ciudades, la realización de proyectos de solidaridad e intercambio con realidades educativas brasileñas que trabajan a favor de los niños de la calle.

El encuentro entre infancias distintas, mediante continuos espacios de mediatización derivados de viajes de intercambio entre educadores y profesores de las dos partes y de la correspondencia entre las escuelas, permite una práctica de la solidaridad que, en la reciprocidad de la relación, se convierte en una ocasión para analizar estereotipos culturales y raciales.

### **ESCRIBIRLE A ALGUIEN**

Escribirle a alguien es distinto que escribir para sí, o escribir solamente para responder a una orden. Hay otra intención más, la de comunicar, y eso le da valor al acto de escribir, lo hace más vivo y lo motiva con un deseo real de darse a conocer y de entablar una relación.

El que recibe es el interlocutor, el que está a la espera y que a partir de las palabras escritas entrará a formar parte, en cierta manera, de un mundo de experiencia que no le pertenece. En la escuela, la correspondencia puede ser un eficaz instrumento de mediatización para construir, desde distancias enormes o de forma más cercana, encuentros personales e intercambios de conocimientos. Pero hay, aun después de tantas experiencias, algunas cuestiones

abiertas sobre cómo mantener fresca la motivación y vivo el sentido de esta manera de comunicar.

¿Cómo hablar de uno y cómo contar cosas? Captar lo que es esencial y significativo, lo que puede despertar la curiosidad de la otra persona e impulsarla a tener que dar constantemente respuestas y hacer nuevas propuestas, no es fácil.

El equilibrio entre lo que es original y específico de uno y otro, y lo que puede tacharse de común y perteneciente a mundos con experiencias y culturas diferentes, es la condición necesaria para llegar a entenderse recíprocamente. Luego viene la necesidad (que tal vez sea lo más difícil para el educador) de garantizar un tejido de relaciones más amplio, gracias al cual el intercambio de correspondencia encuentre un sentido.

Sentirse no sólo interlocutores sino también compañeros de viaje de cara a un objetivo común, mantiene vivo, en efecto, el deseo de comunicarse. Son interesantes las experiencias que han llevado a viajes y encuentros: desde un barrio a otro de la misma ciudad, de una ciudad a otra, para mirarse, tocarse, trabajar juntos y proyectar otros intercambios y encuentros.

La experiencia que presentamos es, en cierta medida, una experiencia límite: las cartas corren, en lenguas distintas si pensamos sólo en las palabras, entre niños de escuela elemental italianas y grupos de niños de la calle en Brasil.

Esta experiencia puede ser emblemática para volverse a plantear algunas cuestiones fundamentales:

- **los límites y las posibilidades de la correspondencia como instrumento mediador** entre mundos infantiles “distintos”, incluso lejanos;
- **el valor de la correspondencia para la construcción de relaciones “afectivas”** así como también para el intercambio de conocimientos;
- **la responsabilidad del adulto** para que no disminuya el sentido de la comunicación, la participación en una idea de proyecto compartido en la que la correspondencia se plantea como elemento esencial pero no único;
- **profundizar en el conocimiento:** conocerse personalmente, o, como en el caso que estamos tratando, garantizar la presencia recíproca y la relación directa de los niños al menos con los adultos (educadores y profesos-

res) que se convierten, en este sentido, en mediadores culturales y afectivos entre infancias que pueden sólo verse a distancia.

Personalizar, poder darle un nombre y un rostro a alguien, es una de las vías para salir de estereotipos rígidos y más o menos inconscientes, es una buena manera de conseguir entender cómo el otro nos percibe desde su punto de vista y de salvaguardarse así la especificidad recíproca.

Tener un amigo que piensa en nosotros desde la otra parte del mundo puede educarnos a participar con simpatía en la complejidad de lo real, incluso más allá de nosotros mismos.

## EL "OTRO"

El M.C.E. está llevando a cabo desde hace algunos años con los "*Movimientos de Base*" de Florianópolis (capital del Estado de Santa Catarina, Brasil) una relación de cooperación educativa que, en septiembre de 1991, contribuyó al nacimiento de los "*Talleres del Saber*", una iniciativa educativa dirigida a los niños y a las niñas de las áreas más marginadas de las afueras de la ciudad.

En el Estado de Santa Catarina, de 100 niños matriculados en primero de elemental, sólo 50 llegan a segundo y, de estos, sólo 5 ó 6 a tercero de la escuela media (todos de clase media y media-alta).

Los "*Talleres del Saber*" nacieron para combatir esta situación y para garantizar, incluso enfrentándose a la escuela pública, el derecho de todos a poder estudiar.

Los Talleres son cuatro lugares en cuatro distintas favelas. Albergan, en dos turnos, a ocho grupos de niños en edad de alfabetización.

Sus condiciones de vida son muy precarias porque se les niegan las necesidades básicas indispensables para el crecimiento físico y moral.

El proyecto de los "*Talleres del Saber*" no tiene carácter asistencial. La intervención educativa tiende, sobre todo, a la conquista de la autoestima, de la percepción de uno mismo y del mundo que te rodea, para dar a estos niños la certeza de ser personas.

## LA RED ITALIA-BRASIL

Durante el curso 1992-93 formaron parte de la red Italia-Brasil, junto a los cuatro talleres de Florianópolis, las escuelas elementales "*J. Piaget*", "*A. Magnani*", "*Trento e Trieste*", "*Grilli*" de Roma, la escuela elemental de Chiugiana (Perusa) y la de Prozolo (Camponogara/Mestre), el 7° Círculo<sup>1</sup> de Pistoia.

Nuestra intención es la de poner en marcha, mediante la correspondencia y los intercambios de visitas y de materiales, un entramado de relaciones entre niños y adultos de distintas partes de nuestro planeta. A través del reconocimiento y la valoración de nuestra identidad y la del otro buscamos la igualdad y la reciprocidad. Adultos y niños brasileños son responsables de esta red en la misma medida que lo son los italianos.

Relaciones personales de amistad han sostenido el nacimiento de estas iniciativas y garantizan su valor afectivo. En esta tentativa de construir un polo afectivo, lejano y distinto del habitual centro de referencia, radica la calidad educativa de nuestra experiencia.

## EL PROCESO EN ITALIA

Antonietta, maestra de la escuela "*J. Piaget*", nos cuenta una breve historia de lo que sucedió en la escuela el primer año.

Con un trabajo de grupo, los profesores habíamos abordado el tema de la interculturalidad en las programaciones de clase. La educación intercultural no tenía que ser una asignatura por sí misma, y hasta que en marzo no llegaron las dos educadoras brasileñas Marlin e Izabel, fue un trabajo episódico. Buscamos estímulos para que los niños se abrieran a mundos distintos, no necesariamente Brasil. Utilizamos la poesía porque no dice todo y deja que se creen imágenes, hipótesis, curiosidades. Hemos abarcado hasta África y otros países con un trabajo relacionado en todo momento con la programación.

Por ejemplo, en cuarto, ya desde principio de curso intentamos entender cómo juegan y cómo estudian los niños en otras zonas del mundo.

---

1 Así se les llama a los sectores en los que está dividida una ciudad y a cada uno de los cuales corresponde una escuela.

Sin embargo, en tercero los niños trabajaron mucho sobre los mitos antiguos, sobre todo los que tratan del descubrimiento del fuego.

En segundo, el tema central, mediante un proceso de reconstrucción de la historia personal, fue el del nacimiento: cómo se cría un niño, cómo se le alimenta, cuida, etc., para permitir a los chicos que se acerquen a realidades lejanas.

El encuentro con culturas distintas despertó curiosidades y ganas de conocer quién es el otro. Los niños empezaron un proceso de relativización de sus propias costumbres y de sus propios puntos de vista. Conocieron algo de la Polinesia, de Africa, de Perú y de Guatemala.

Marlin e Izabel, cuando llegaron, se pudieron integrar en estos procesos y pudieron ofrecernos en persona algunos datos. Pero su presencia ofreció también la ocasión para ir más allá: a través de su testimonio fue posible contrastarse no sólo con un contexto culturalmente diferente, sino también con una realidad que es violenta, injusta y que niega los derechos fundamentales de la infancia.

Gracias a ellas pudimos conocer no sólo la parte negativa sino también lo positivo, o sea, qué se está haciendo y cuál es la posibilidad de un futuro distinto.

## **LA CORRESPONDENCIA PARA SENTIRSE MÁS CERCANOS**

Pina, también maestra de la escuela "*J. Piaget*".

El contacto entre los niños brasileños y los italianos ha estado siempre mediatizado por las diapositivas. Pero ahora que se ha producido el encuentro con dos educadoras de estos niños plantearemos juntos la correspondencia. Será necesario entrar en el análisis de las condiciones de vida, de los contextos diferentes, pero es necesario sobre todo cuidar las relaciones entre los niños, si no conocer y saber no tendrán significado. Un punto de partida será la escucha de las indicaciones que nos vendrán de los niños, de sus reacciones, incluso de las problemáticas.

## MUCHOS INTERROGANTES

¿La correspondencia puede ser tan viva como un encuentro?

¿Cómo mantener la continuidad? ¿Cómo mantener vivo el interés?

¿Hay algún peligro de saturación, de rechazo?

¿El sentido de la espera y las ganas de conocer pueden ganar la partida sobre el aburrimiento?

¿La correspondencia y las visitas harán posible una relación entre iguales?

En el proceso de crecimiento ¿qué hay en común entre niños italianos y niños brasileños?

Existe el problema de encontrar algo particular que haga que se reconozcan en el momento de entrar en contacto.

En este sentido, la infancia italiana y la brasileña, emblemáticas en su lejanía, nos ayudan a comprender lo que tiene de particular ser niño.

Las cartas y los materiales de todo tipo, preparados por los niños italianos (grabaciones, fotografías, dibujos, juegos, libros, etc.) han llegado a los "*Talleres del Saber*" a través de una profesora italiana conocida por muchos de ellos.

La relación afectiva que se hizo patente con su vuelta despertó la curiosidad de los pequeños brasileños.

Se interesaron, sobre todo, por los dibujos coloreados, por la música y las canciones; buscaron la armonía en las voces, se interesaron por los nombres, por las anécdotas, así como por el color de la piel.

La llegada del material de Italia se les presentaba a los niños como ocasión educativa y de crecimiento.

Dice Ana Marcia: Los niños ahora han comprendido que existen personas que saben que ellos existen y que piensan en ellos, y esto es importante.

## **CUANDO LLEGAN LAS RESPUESTAS**

La cartas de contestación de los niños brasileños, que por fin llegaron, han superado la distancia y nos los han traído aquí, con todos los problemas que comporta el hacerlos explícitos.

Antes, esos niños llegaban a través de las voces de sus educadoras, a través de imágenes que confirmaban la distancia, la imposibilidad de estar aquí, con nosotros.

Sus cartas nos los acercan, más de lo que hubiéramos imaginado.

Porque esos niños estaban ya en nuestro aire, en determinadas conversaciones nuestras, y porque las cartas y los libritos son objetos producidos por sus manos, por sus cabezas. Productos dirigidos a nosotros, hechos a propósito para nosotros, que hablan explícitamente, bajo la intensidad de algunos colores, de ellos y de su mundo.

La enorme diferencia de la infancia de Brasil ha perdido un escudo.

A los adultos nos duele y desvela nuestras preocupaciones: no sólo es otro lugar geográfico, otra etnia. La correspondencia se muestra ahora como oportunidad para entrar dentro de las condiciones objetivas, de los contextos, para explicarnos algunos porqués y lanzarnos a investigar. Podemos adivinar en las cartas las pistas más evidentes y reconstruir esquemas que, estableciendo relaciones entre simples elementos de la realidad, indican alguna respuesta.

## **LAS DIRECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Podemos plantear dos direcciones opuestas en las que, como educadores, nos sentimos comprometidos, teniendo en cuenta que con ellas efectuamos únicamente una simplificación, puesto que en la práctica son muchas las posibles direcciones de intervención.

Por una parte, están nuestros objetivos para una educación europea entre diferentes culturas, que son objetivos cognitivos y a la vez formativos, tan difíciles de transformar en actitudes y conocimientos: el salir de lo individual y de la propia cultura; la ampliación del horizonte; la adquisición de la complejidad, de la multiplicidad y del cambio; así como la capacidad de comprender las razones del otro.

Por otra parte, están los objetivos del proceso que los educadores brasileños están poniendo en marcha pensando en una infancia debilitada, para dar a cada uno de los niños la percepción de sí mismo y la del otro, que es condición básica para sentirse personas, y, por lo tanto, sujeto capaz de expresarse y de conversar. Una práctica educativa que tiende a individualizar, a compactar, reconstruir e impulsar a partir de la piel, del *"aquí y ahora"*, para ensanchar gradualmente el espacio, la mirada y el tiempo.

Las direcciones de la reciprocidad que estamos buscando parecen delinarse de esta manera.

Para crecer, el niño italiano necesita afianzarse, definir y reconocer su propia identidad: la mirada del otro es la condición.

LAS MANOS PARA PENSAR:  
LA CONSTRUCCIÓN DE LOS MATERIALES  
PARA TRABAJAR  
(y la organización de la clase)

*Alberto Campiglio*

Si la clase debe plantearse como centro de producción, además de la dotación de instrumentos que hay que comprar, conviene también prever la creación de materiales adecuados.

Puesto que el objetivo principal no es la producción de objetos sino la educación de los chicos, también la actividad de preparación de los instrumentos de trabajo debe responder a este criterio. En efecto, mientras en el comercio habitualmente se encuentran instrumentos que responden a criterios de una completa eficacia, con la autocreación se pueden realizar aparatos que marcan algunas fases históricas de esa tecnología.

Se hace, pues, factible que los chicos experimenten fragmentos de historia de una determinada tecnología, proporcionando una base material muy concreta para la comprensión de las situaciones socioeconómicas que han dado pie a la construcción de ese instrumento.

Además, me gustaría subrayar el valor educativo del descubrimiento de la propia capacidad de producir objetos útiles.

La costumbre de depender de la producción industrial nos ha hecho olvidar lo fáciles de producir que a menudo son los objetos de uso común, y la satisfacción que produce tener entre las manos algo hecho por nosotros.

A continuación propongo cuatro ejemplos prácticos de producciones que realizaron las clases con las que he trabajado. No se trata de agotadoras explicaciones técnicas (para ello conviene acudir a las publicaciones especifi-

cas de cada cosa) sino de una serie de indicaciones técnico-didácticas sobre cómo esas actividades se han incorporado al trabajo de clase.

## EL PAPEL

A raíz de una investigación sobre la eliminación de la basura, después de proponer, entre otras cosas, la constitución de una cooperativa que se ocupase de reciclar el papel, hemos empezado a trabajar para experimentar cómo se podía llevar a cabo.

Consultando los textos de educación técnica hemos encontrado una *“receta”* que decía: *“coger el papel, reducirlo a pequeños fragmentos, ponerlo a macerar en agua. Cuando el papel esté completamente macerado, recogerlo en unas rejillas muy finas, colocadas en un marco, y dejarlo secar. Una vez completamente seco, separar el folio”*.

Aunque la *“receta”* era más bien escueta, hemos empezado a experimentar, y después de algunos tentativos poco satisfactorios, hemos conseguido afinar nuestra técnica de trabajo.

Para acelerar la maceración del papel conviene triturarlo, mejor si se hace con una batidora, cuando lleve unas pocas horas en agua: se consigue en poco tiempo un compuesto mucho más homogéneo, sin que empiece a fermentar.

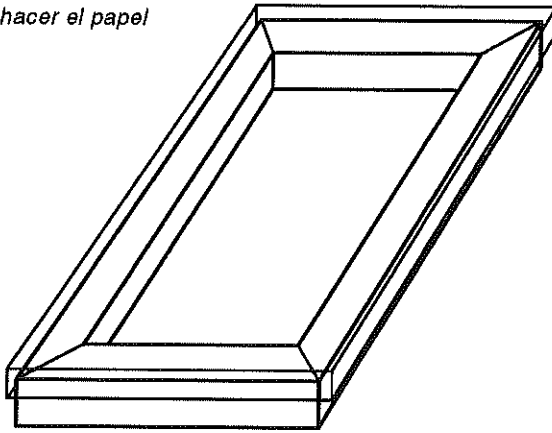
Para blanquear la pasta para el papel se puede hervir el compuesto con un poco de sosa. **¡Esta operación hay que hacerla con mucho cuidado!**

Hemos puesto en práctica este procedimiento sólo una vez para comprobar los resultados. Para conseguir papel de distintos colores, se puede añadir en esta fase el color.

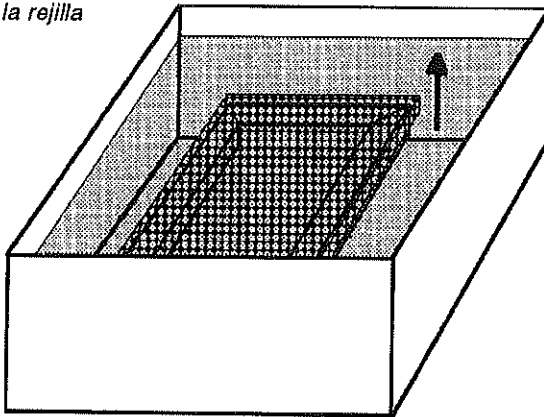
La pasta debe ser más bien líquida para poderla colocar en la rejilla, inclinandola en todas las direcciones, y para que se extienda de forma homogénea, de manera que quede un folio del mismo grosor por todas partes.

La rejilla debería ser de alambre y muy tupida, pero puede sustituirse con una de plástico que, sin embargo, tiene el defecto de desgastarse y romperse muy pronto. La rejilla hay que colocarla en el marco fijándola con clavos o grapas por fuera, como muestra la figura.

*La rejilla para hacer el papel*



*Movimiento de la rejilla*



Para que se vea bien, la rejilla está dibujada por encima del marco, pero obviamente, va colocada pegada al soporte.

En el momento de recoger la pasta de papel se sumerge completamente la rejilla en el líquido y se saca levantándola en posición horizontal. El marco debe quedar por debajo de la rejilla, como muestra la figura.

Una vez que se saca y antes de que empiece a secarse, se pueden colocar en el papel hojas, flores, etc., para conseguir efectos varios.

El papel que obtenemos con este procedimiento es extremadamente poroso y se adapta muy bien para dibujo con acuarelas, o con tintas muy acuosas

o, por el contrario, muy grasas. Para conseguir un papel más “terso” hay que añadir almidón a la pasta de papel.

El método que proponemos es parecido a las primeras técnicas empleadas para la producción de papel: la maceración de la madera se aceleraba con mazas que la destrozaban, pero, por lo demás, el proceso era igual. Ahora, también, la pasta se cuele por rejillas o placas calientes para que se seque más rápidamente, pero el concepto básico sigue siendo el mismo.

En Fabriano se pueden encontrar interesantes documentaciones en el Museo del papel.

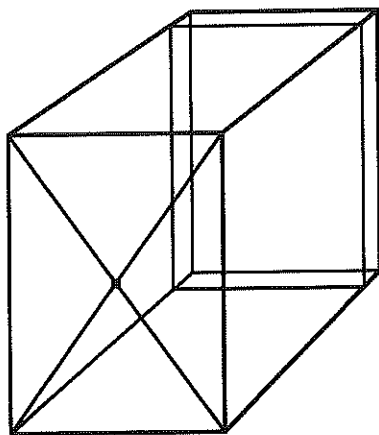
## LA MÁQUINA FOTGRÁFICA Y EL VISOR

En muchas escuelas se hacen actividades fotográficas con máquinas de la escuela o haciendo que los chicos construyan máquinas fotográficas con objetivo<sup>1</sup>, que nos recuerdan a las que se usaban a principios de siglo.

Me gustaría proponer un itinerario que permite integrar esta actividad en un contexto histórico, proponiendo otros aparatos de fácil realización.

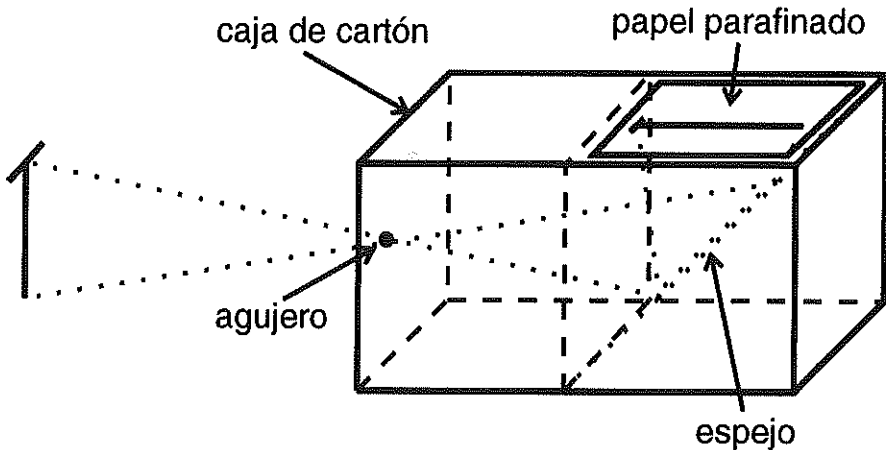
Los orígenes de los aparatos que cuentan con objetivo no son más que el visor, utilizado por los árabes en la Edad Media para estudiar los eclipses de sol, ya que eran capaces de proporcionar imágenes suficientemente nítidas sobre un cristal esmerilado, sin correr ningún peligro de estropear la vista del observador.

El instrumento consiste en una caja cerrada que tiene en un lado un agujero pequeño y en el lado opuesto un cristal esmerilado, con un folio de papel parafinado detrás, que recoge la imagen.



1 “Objetivo” aparece traduciendo a la expresión italiana “foro stenopeico” (agujero “stenopeico”) que según he podido constatar, podría valer (n.d.t.)

El diámetro del agujero debe ser pequeño respecto a la distancia entre el agujero en sí y la pantalla de papel parafinado: generalmente se puede considerar que una centésima de la distancia sea la dimensión máxima aceptable para una observación a simple vista (por ejemplo, para una distancia de 10 cm. va bien un agujero del diámetro de 1mm.)



Este instrumento, si se utiliza manteniendo la pantalla a oscuras, permite ver imágenes bien definidas, pero al revés. La pantalla puede mantenerse a oscuras utilizando un paño oscuro para tapar la cabeza del observador y el instrumento.

El paso siguiente es un instrumento, inventado por los pintores italianos del Siglo XVII, que cuenta con un espejo colocado a 45 grados, capaz de reflejar los rayos de la luz en un cristal esmerilado en posición horizontal. De esta manera, el pintor podía calcar el sujeto encuadrado, ya fuera un paisaje o una persona, siempre que estuviese totalmente iluminado. La necesidad de una fuerte iluminación llevó ya en estos instrumentos, a la sustitución del objetivo por una lente que permitiera aprovechar mejor la luz que había en el ambiente. En los modelos más sofisticados, a la lente se le acoplaba un diafragma regulable para adaptar las dimensiones del agujero a la cantidad de luz.

También este instrumento se puede construir con una relativa facilidad en sus dos versiones.

Como broche final de esta evolución, llega la máquina fotográfica que se limita a sustituir la pantalla de papel parafinado por una placa recubierta de sustancia fotosensible. Al aparato se le aplica posteriormente un obturador y el portaplacas.

Muchas son las escuelas que realizan este último objeto, pero también hay que decir que las máquinas fotográficas con objetivo no se prestan demasiado bien para ser utilizadas en la producción "*masiva*". En general, cada aparato contiene un solo negativo por lo que puede producir una sola imagen antes de volverlo a cargar en una cámara oscura. Este puede ser un sistema para que cada chico haga un sólo objetivo y, por lo tanto, se sienta estimulado a una utilización cauta del recurso, que, por lo demás, limita mucho la cantidad de imágenes producidas.

Estos instrumentos son, sin embargo, insustituibles en la producción de imágenes distorsionadas: colocando el folio del negativo en una posición distinta de la estándar se obtienen imágenes distorsionadas que pueden ser muy interesantes. Si la placa está inclinada, aun siendo muy poco respecto a la posición estándar, se obtienen modificaciones de la imagen original que la geometría denomina "*transformaciones afines*"; si además la placa no es llana, sino que presenta una concavidad hacia el objetivo, se obtienen transformaciones parecidas a las que hacen los espejos cilíndricos.

Conviene insistir en que frecuentemente los productos finales de la experiencia, esto es las fotograffas, no son valorados adecuadamente. La producción de una galería de retratos de los componentes de la clase, ampliados y enmarcados con *passé-partout*, hace que los chicos tengan un producto del que sentirse plenamente satisfechos y que pueden, si quieren, colgar en su habitación.

## LA ELABORACIÓN DEL TELAR Y EL TEJIDO

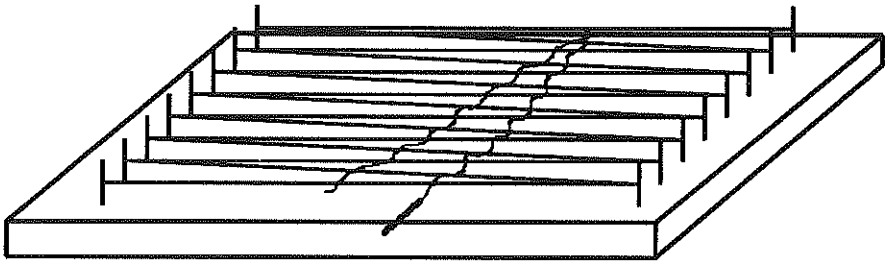
Tejer es una actividad muy interesante, que se halla entre las más antiguas de la especie humana con una evolución muy significativa: la aparición del telar mecánico coincide, en efecto, con los inicios de la revolución industrial.

También en este caso la construcción de telares, que reproducen los más sencillos de entre los modelos realizados a lo largo de la historia, es una actividad que permite reflexionar sobre los distintos niveles de automatización alcanzados.

Para empezar, podemos considerar el telar formado por un eje en el que se han fijado dos filas de clavos, colocados regularmente a la misma distancia.

Entre los clavos de las dos filas se pueden extender los hilos del tejido, y la trama se puede realizar utilizando como lanzadera una aguja normal que se pasa manualmente de derecha a izquierda sobre los hilos pares y por debajo de los impares, mientras que a la vuelta de izquierda a derecha se hace al revés, por debajo de los hilos pares y por encima de los impares del tejido.

Podemos adornar el trabajo poniendo, en los hilos de la trama, perlititas colocadas entre los hilos del tejido de forma que se obtengan efectos decorativos.



Los clavos verticales están dibujados mucho más separados entre sí, de lo que deben de estar en realidad, para que se vea bien el dibujo.

Con un poco más de complicación, encontramos los pequeños telares a mano, en los que los hilos del tejido están colocados cada uno en su lizo. Los lizos pares y los impares se pueden levantar sucesivamente para facilitar el paso de la lanzadera que lleva el hilo de la trama. Estos telares, en el fondo, hacen que la lanzadera efectúe un recorrido rectilíneo levantando los hilos del tejido que deben encontrarse sobre la trama, cosa que facilita la productividad del trabajo.

El primer tipo de telar se puede construir sin ninguna dificultad, mientras que el segundo requiere un esfuerzo algo más complejo. El que no se sienta capaz de construirlo, puede encontrarlo en el mercado. En su lugar se puede hacer una construcción que utilice el mecano.

El paso siguiente en la evolución de la técnica del tejido consiste en los telares mecánicos que, a parte del movimiento de los hilos del tejido, mecanizan también el movimiento de la canilla.

Obviamente, no se puede construir uno en la escuela, pero no debería resultar difícil verlo funcionar en algún establecimiento textil. Si han probado a usar tanto el primero como el segundo tipo de telar, los chicos estarán en condiciones de entender adecuadamente el funcionamiento del telar mecánico, valorándolo de acuerdo con el tiempo y el esfuerzo ahorrados por la automatización del movimiento de la canilla.

Después de los telares mecánicos aparecieron los telares accionados por fichas Jacquard que hacían “trabajar” automáticamente el tejido, variando la configuración de hilos que se van levantando a medida que pasa la lanzadera.

En nuestro caso, hemos tenido la suerte de poder ver un modelo, construido en mecano, que funcionaba perfectamente, y de poder recibir todas las explicaciones directamente del constructor.

Si disponemos de los telares de los dos primeros niveles, podemos empezar con los chicos la producción de telas haciéndoles reflexionar sobre la posibilidad de obtener en fase de elaboración algunas características finales de la tela, como los distintos coloridos gracias a la utilización de hilos con colores distintos, etc.

Como no se puede hacer, a no ser de forma excepcional, que un chico teja un trozo de tela de un tamaño que pueda trabajar él sólo, conviene proyectar, ya desde el principio, la realización de una colcha o de una alfombra que se conseguirá cosiendo los diferentes trozos que cada uno ha ido tejiendo, de forma que al final obtengamos un patch-work. Eso es lo que hizo nuestro grupo de tejido.

Esta manera de trabajar ha situado a los chicos de cara a:

- la exigencia de proyectar como grupo el producto final con una amplia libertad de elección;
- la necesidad de aceptar una parte de trabajo dentro de una gama limitada por la elección inicial y por las elecciones de los compañeros;
- el hecho de que el resultado global dependía del esfuerzo de todos: una parte mal hecha o bien hecha, de las dimensiones requeridas o, en cualquier caso, “no adecuada” podía sacrificar el aspecto general de todo el trabajo.

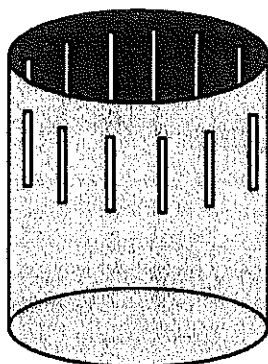
Estas reflexiones han proporcionado una muy buena base para pensar en las condiciones necesarias para la vida de un grupo y para la relación grupo-individuo.

## EL DIBUJO ANIMADO

Un grupo de chicos que preparaba el examen de tercero de la media<sup>2</sup>, trabajó en la técnica del dibujo animado.

Sin llegar a la producción de una película auténtica, los chicos empezaron construyendo un estroboscopio o fenaquistiscopio. Se trata de dos palabras muy difíciles para definir un aparato tan sencillo: un cilindro de cartón de 12 cm. de alto y de un diámetro de alrededor de 8 cm., donde en la parte superior de la superficie lateral, a la altura de unos 7 cm. de la base, se han hecho 12 aberturas de 4 cm. de altas, 0,3 de anchas y 1,7 cm. de separación entre ellas.

Si colocamos este cilindro en el centro de un soporte que gire, por ejemplo el plato de un tocadiscos, y dentro, en la parte baja, metemos una tira de papel con 12 imágenes de una secuencia, al hacerlo girar, veremos cómo se anima la secuencia.



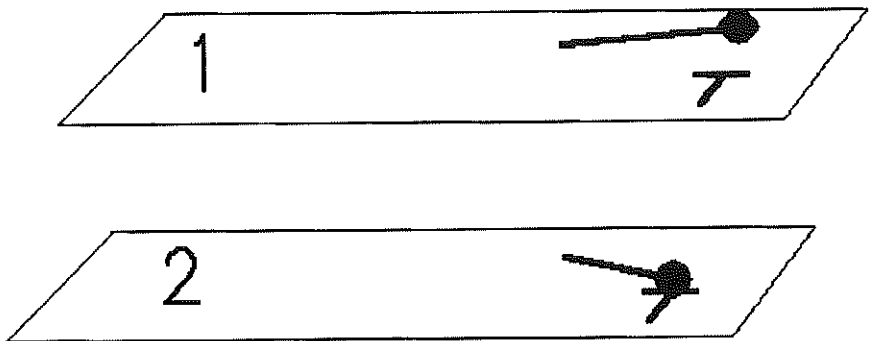
---

2 Al final de la escuela media, los chicos italianos tienen que realizar un examen de acceso a la escuela superior (n.d.t.)

En la figura aparece un ejemplo de cilindro y de tira que representa a una pelota botando: la tira debe ser tan larga como la circunferencia interior del cilindro. Se han usado 12 imágenes porque en el estroboscopio hay 12 aberturas. Se puede también variar el número, pero hay que mantener la correspondencia entre número de aberturas y número de imágenes en la tira. Los distintos rectángulos deben tener todos la misma anchura, mientras que es la posición de la pelota la que da la impresión del movimiento cuando se observa la tira en el estroboscopio.

La tira hay que colocarla dentro del estroboscopio, en la parte baja, debajo de las aberturas. Haciendo girar el cilindro, y colocando los ojos a una distancia de unos 20 cm. de distancia y un poco por encima del nivel de las aberturas se debería ver la pelota botando; iluminando desde lo alto el cilindro con una luz más bien fuerte se obtiene un efecto mejor.

La segunda fase tiene prevista la realización de uno de esos cuadernillos que llevan en cada página la imagen de una secuencia que se anima pasando rápidamente las páginas delante de los ojos: un ejemplo muy sencillo lo tenemos en el martillo que golpea, colocado en la tira de la figura.



Si se calca la parte izquierda de la figura en una tira de papel plegada por la mitad como ilustra el dibujo de abajo, y la parte derecha de la figura en la otra mitad de la tira. Se puede animar la secuencia enrollando la mitad superior de la tira y cubriendo y descubriendo la mitad inferior usando un palito para desenrollar y enrollar la mitad superior.



El tercer nivel se ha realizado utilizando un ordenador. Un programa dibujaba en la pantalla una figura en posiciones que variaban de manera regulable: de esta forma se obtuvieron simulaciones de movimiento de distinto tipo.

Fundamentalmente, se pudo estudiar con precisión la relación entre espacio recorrido, tiempo empleado en recorrerlo y la impresión obtenida del movimiento. El programa diseñaba una línea vertical en la izquierda de la pantalla, cuyas coordenadas dependían de una relación matemática elegida según el caso, y se veían los efectos de esta elaboración en la impresión de movimiento que se obtenía.

Lógicamente, este tercer nivel se pudo llevar a cabo porque uno de los profesores elaboró un programa que permitía conseguir este tipo de efecto, pero la experiencia puede resultar útil incluso sólo con los dos primeros pasos, y se puede concluir con la utilización de una cámara de vídeo o de un proyector, capaz de captar imágenes una a una para poder realizar sencillos dibujos animados.



DEL LIMÓGRAFO AL ORDENADOR:  
EL TEXTO LIBRE, LA REVISTA Y LOS LIBROS,  
DESDE LA ESCUELA ELEMENTAL  
A LA ESCUELA MEDIA

*Alberto Campiglio*

## PARA QUÉ LA REVISTA

El problema de la "*constructividad*" del trabajo de la clase implica también la necesidad de que el producto de la actividad de los chicos tenga alguna utilización concreta.

Las características de la organización de la escuela y su estructura más profunda hacen que la actividad de los chicos pueda o deba estar orientada, sobre todo, a la producción de "*cultura*", aunque puede ser que a veces la producción asuma características distintas.

Cuando hablo de producción de cultura o de informaciones, no pretendo decir que en la escuela se tenga que investigar sólo sobre ríos de Gran Bretaña o sobre los antiguos romanos, sino que la escuela puede y, en mi opinión, debe convertirse en un lugar donde se afronten temas que conciernen directamente a nuestra realidad.

Esta tendencia, aunque no siempre se haya teorizado sobre ella de forma explícita, está ya presente desde hace tiempo. Basta recordar las propuestas de "*adopción*" de un territorio o de intervención sobre los problemas de la fauna y, en general, todas las iniciativas que tienden a integrar a la escuela en actividades para la defensa del territorio, para darnos cuenta de cómo esta interacción con la realidad está ejerciendo cada vez más presión sobre la escuela.

Si la producción de cultura y de informaciones es uno de los terrenos preferidos por la actividad de la escuela, me parece que dotarse de un instrumen-

to, como la revista escolar, que permite que estas informaciones salgan de los límites de la escuela para llegar al territorio, es algo imprescindible de este proyecto.

La revista escolar es un instrumento de comunicación muy eficaz que tiene que tener algunas características:

- **La calidad** de la revista debe ser, desde el punto de vista formal, **aceptable**. Esto significa que, aun sin alcanzar los niveles cualitativos de las revistas publicadas por un editor, debe al menos poder equipararse con la prensa de ámbito "*reducido*". Las publicaciones ilegibles y sin ilustraciones ya cumplieron sus días.
- **La salida** del periódico no debe ser episódica, sino que debe **mantener una periodicidad en su publicación**. Personalmente he constatado, por ejemplo, que, después de algunos años en que la escuela ha mantenido la periodicidad de tres números por cada curso, se ha formado en el pueblo un público de lectores bastante fiel.
- **El contenido** debe plantearse como **una aportación "cultural"** a la comunidad.

A parte de estas motivaciones que tienen que ver con la labor de los chicos, y que no están directamente ligadas al aprendizaje disciplinar, existe la necesidad de ofrecer a los alumnos un espacio en el que puedan expresarse mediante la escritura, para motivarlos a adquirir el dominio de este medio.

En las primeras clases de la escuela elemental, obviamente, el problema de la producción de informaciones útiles para el territorio se plantea de manera menos apremiante, y la producción de la revista se ve impulsada, no tanto como medio para difundir las informaciones elaboradas sino más bien como medio para dar "*dignidad de prensa*" a los productos de los niños.

En esta situación, la revista se presenta más como recogida de textos libres, poesía, cancioncillas, dibujos, etc., y tiene como destinatario el público de las familias y los propios niños que en ese "*libro*" pueden ejercitar la lectura (y ello, lógicamente, si la calidad de prensa es aceptable).

## EL ORDENADOR Y LA ESCRITURA

Si lo que se pretende es conseguir una revista o publicaciones que tengan un aspecto gráfico o mejor una compaginación aceptable, los instrumentos que hay que utilizar son un buen ordenador con un programa de compaginación adecuado a nuestras exigencias y una impresora adecuada.

La escritura se ha modificado enormemente con la aparición del ordenador: actualmente cualquiera que tenga que escribir por razones profesionales utiliza un ordenador y un programa de videoescritura. Esto, que parece un aspecto puramente técnico, influye sin embargo notablemente en la manera en que quien usa este instrumento piensa y realiza un texto.

La posibilidad de modificar, adaptar, gestionar un texto, después de haberlo formalizado, permite explotar simultáneamente la capacidad de modificarse que tienen las ideas todavía en la mente y la posibilidad de comprobación característica del lenguaje escrito.

Además, la posibilidad de recuperar partes de elaboraciones anteriores, insertándolas como "*bloques*" de texto, incita, cada vez que hay que afrontar un tema, a considerar todo lo que sobre el mismo u otros parecidos se haya dicho y escrito en otras ocasiones.

Por último, también la posibilidad de estructurar el texto en apartados, subapartados, etc., y de darle a cada una de estas partes un código propio, para identificarlas ya desde la fase de concepción del texto y, por lo tanto, en todas las fases de la escritura, aunque no introduzca ningún elemento conceptualmente nuevo (desde siempre los profesores les dicen a los alumnos que, antes de escribir, hay que hacerse un "*esquema*" mental para estar seguro de tratar el tema de forma completa y orgánica), hace que esta parte del trabajo, hasta hace poco incómoda e ingrata, sea muy fácil de realizar.

Concretamente, son todas estas facilidades las que le otorgan un valor añadido a este método de escritura. La utilización de la videoescritura puede ejercer incluso mucho más influencia en los niños que aprendan directamente a escribir con este instrumento o que se acerquen a él durante la escuela obligatoria.

Si algún lector piensa que el aprendizaje de leer y escribir, al ser una actividad codificada desde los orígenes, no requiere realmente la introducción de las nuevas tecnologías, sin embargo, debe tener en cuenta que hoy aprender a leer y a escribir presenta notables problemas.

Muchos consideran que precisamente el no haber encontrado solución a estos problemas, es lo que provoca claros rechazos hacia la lectura y que el rechazo hacia los libros y periódicos encuentra en ello sus raíces más profundas.

A menudo, la familia durante el primer año de escuela elemental llena a los niños de expectativas absurdas sobre este tema, sin tener en cuenta que antes de afrontar la lectura analítica de un texto, normalmente se atraviesa una fase en la que las capacidades necesarias para afrontar correctamente una actividad tan compleja se adquieren sólo lentamente.

Ahora ya desde hace años se ha venido comprobando que conviene mejor enseñarle primero a los niños a leer y escribir las mayúsculas y luego las minúsculas, para llegar sólo más tarde a la cursiva, sin olvidar la importancia de efectuar correctamente el acercamiento global.

Todas estas fases no siempre los padres las entienden y aceptan. Concretamente, los que tienen una situación cultural con más carencias intentan a menudo suplantar la labor de la escuela enseñándole a su hijo a leer las "letras": a, be, ce, de, etc., interfiriendo en el aprendizaje del niño.

El "choque" entre la actividad escolar y la impuesta por las familias acaba a menudo por crearles a los niños problemas muy graves que normalmente desembocan en un rechazo generalizado de la actividad de lectura y escritura.

A esta dificultad se añade el problema, sutil pero generalizado, de la pérdida de importancia de la palabra escrita en nuestra sociedad: actualmente no es muy frecuente que los niños vean a los padres leer o, más aún, escribir.

Así las cosas, los chicos no entienden por qué razón es más importante derrochar esfuerzo y tiempo en aprender una habilidad que no ve nunca desarrollarse a sus propios padres.

En fin, hay que recordar que los mismos padres, superado el período inicial, demuestran normalmente un escaso interés por la actividad de lectura y escritura de los hijos.

Estos problemas, a parte de ir formando la base de aversión y rechazo de la lectura, originan dificultades para enseñar a los niños esta forma de comunicación.

En esta situación el ordenador, sin tener las funciones de "*barita mágica*", puede jugar un papel muy importante: el de reconciliar a los niños con la actividad de leer y escribir, presentándoles esta actividad bajo un aspecto más atractivo y, sin duda, más prestigioso.

Efectivamente, el ordenador es uno de los instrumentos más "*de moda*" en nuestra sociedad, mientras que el uso del vídeo, en la experiencia de los niños, está ligado a una serie de actividades que son generalmente de diversión.

A parte de estas motivaciones que llamaré "*externas*", en la medida en que no están directamente ligadas a la actividad que estamos considerando, las posibilidades que ofrece la videoescritura constituyen todo lo demás que justifica el empleo de este recurso. La posibilidad de corregir cuantas veces se quiera el texto, de modificar su estructura y planteamiento, si son importantes para el adulto, lo son mucho más para el niño, que puede limar su texto hasta obtener una forma correcta y conseguir, por lo tanto, una copia impecable.

Me gustaría recordar que Freinet defendía la idea de que los chicos tienen que usar en la fase de aprendizaje, las formas de comunicación más eficaces y significativas posibles, porque el trabajo debe tener, a los ojos de los alumnos, un valor que justifique los esfuerzos que están realizando.

El ordenador debe hacer de soporte, con su flexibilidad y potencia, de la lectura y la escritura, no sustituyendo a la escritura manual, sino añadiéndole para ofrecer una posibilidad más.

Este instrumento, de hecho, permite obtener un producto final, desde el punto de vista formal indiscutible, que compensa a los niños de sus esfuerzos y le permite al profesor tener los textos de los niños impresos correctamente y con el número de copias necesario para que cada alumno tenga la suya, donde poder practicar después leyendo.

Podemos concluir recordando que el ordenador recibe informaciones y "*se expresa*" mediante el teclado y el monitor con mayúsculas o minúsculas, y esto lo convierte en un instrumento muy aconsejable ya desde los primeros días de escuela.

Si pasamos del primer ciclo de la elemental a reflexionar sobre el posible trabajo en las clases del segundo ciclo y de la escuela media, comprobamos que muchas de las razones que hasta ahora hemos expuesto, sirven igual para

este otro nivel: también en estas clases obtener productos formalmente correctos, con un esfuerzo mínimo, puede favorecer a los chicos menos motivados debido a problemas de desorden o caligrafía.

Además, precisamente en el momento en que la atención del que escribe se traslada de la técnica de la escritura al mensaje, es cuando las ventajas de la videoscritura se hacen más evidentes.

Poder intervenir en la compaginación, además de en todas las facilidades a la hora de establecer una estructura lógica y de componer el texto, permite adueñarse, a un nivel más alto, de la comunicación escrita, que se convierte así en un medio muy importante para motivar a los chicos. Conviene recordar, para terminar, que la compaginación del material necesario para realizar la revista se efectúa en el ordenador, por lo que el conocimiento de esta manera de escribir por parte de los chicos se convierte en una condición previa para la realización de la propia revista.

## LAS IMÁGENES

También los dibujos se ven afectados por el ciclón informático: mucha de la producción gráfica, tanto técnica como creativa, pasa actualmente por el uso de estas máquinas.

Aunque es cierto que nuestra escuela no cuida lo bastante la educación en la comunicación por imágenes, como demuestra el insignificante espacio dedicado a esta materia en las escuelas medias, si no queremos sufrir gravemente este planteamiento cultural, y si queremos pensar en la realización de productos desde el punto de vista editorial decentes, es necesario romper estos esquemas.

La presencia en el laboratorio de algunas máquinas dotadas de programas gráficos permite a los chicos y a los profesores explorar también este sector completamente nuevo y muy interesante.

Como punto de partida, podemos utilizar las estupendas "*librerías de imágenes*" que se suministran junto con los programas de compaginación: las imágenes se pueden modificar utilizando un programa de gráfica cualquiera y acto seguido se pueden insertar en el texto que pretendemos ilustrar.

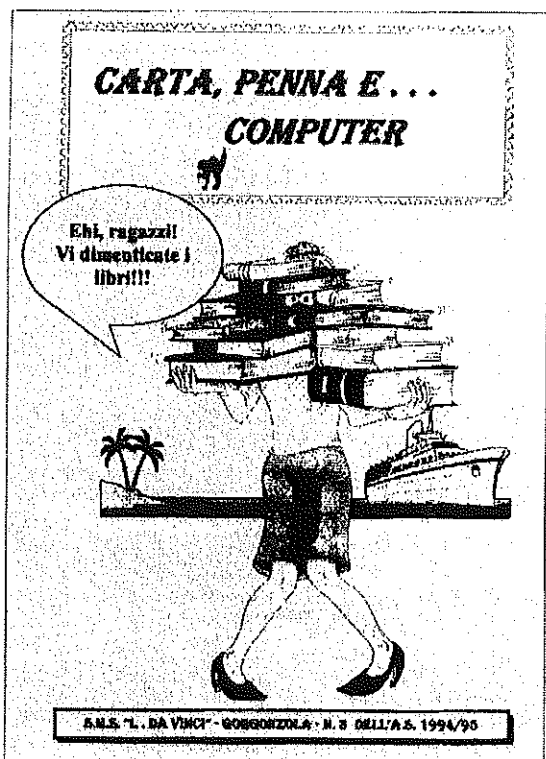
Se trata de un nivel poco creativo de utilización del instrumento que, sin embargo, permite superar la primera fase de aprendizaje de las técnicas de utilización de la máquina.

Como segundo nivel, abordado inmediatamente a continuación del primero, podemos utilizar el dibujo sobre papel, que se puede después "capturar" a través del escáner: los dibujos que hacen los chicos se pueden convertir en ilustraciones utilizando un simple escáner manual (handy-escáner) si se realizan en blanco y negro, sin colores intermedios, y con el tamaño que permita el instrumento del que se dispone.

El tercer nivel consiste en poner a los chicos a trabajar directamente en el ordenador, utilizando uno de los muchos programas de gráfica que permiten hacer elaboraciones y modificaciones de forma que exploten al máximo la creatividad.

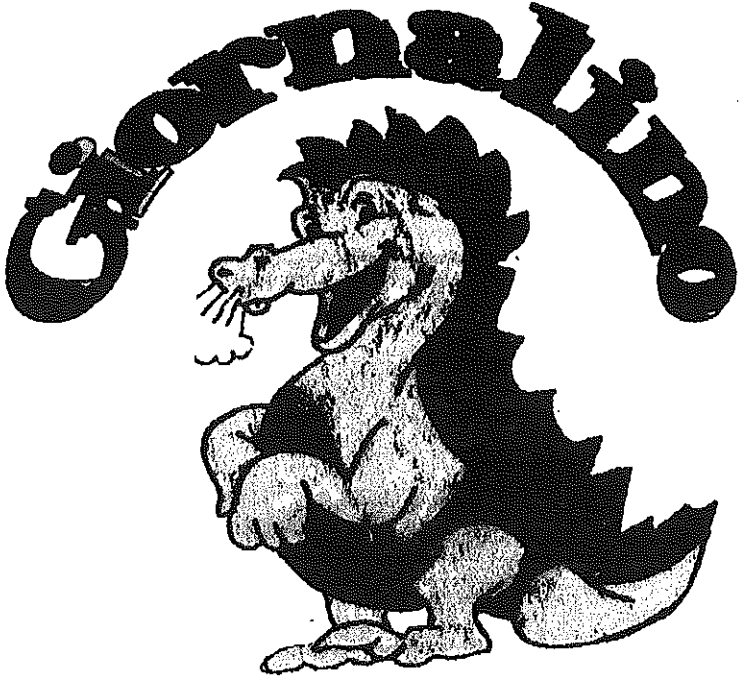
Hay que recordar también la posibilidad de conseguir representaciones gráficas de datos cuantitativos directamente con el ordenador: existen programas que permiten realizar con total facilidad gráficos de todos los tipos, como histogramas, aerogramas, ideogramas, etc., donde es bastante fácil trasladar los "file" obtenidos de esta manera al programa de compaginación.

En fin, recordemos la posibilidad de grabar en CD-ROM las diapositivas fotográficas normales: con un gasto muy moderado podemos con-



PAPEL, BOLIGRAFO Y ... ORDENADOR  
¡¡Eh, chicos! ¡Olvidais los libros!!!  
S.M.S. "L. DA VINCI". GORGONZOLA-

Numero 1



**CLASSE III F**

Souola elementare Leonardo, da Vinci  
Ins. Paola Marnati

Anno 1994/95

*Número 1*

*Revista*

*CLASE 3º F*

*Escuela elemental Leonardo da Vinci*

*Ins. Paola Marnati.*

*Año 1994-95*

seguir de los fotógrafos un servicio de grabación de las diapositivas en CD-ROM, que puede después leer el ordenador y se pueden manipular las imágenes como se quiera: intercaladas en un texto, utilizadas para la realización de espectáculos, etc.

## **EL PROBLEMA DE LA IMPRESIÓN**

El problema de la impresión es un paso muy importante de toda la cadena productiva: con mucha frecuencia los gastos y la inversión de tiempo en relación con los resultados obtenidos, son de tal magnitud, que le restan valor a todo el trabajo.

En la ficha dedicada a la impresión se trata el problema desde el punto de vista técnico. Aquí conviene recordar lo importante que resulta buscar colaboraciones con entes o instituciones dotadas de materiales mejores de los que se puede permitir la escuela. A menudo los pequeños ayuntamientos, y también los partidos y los sindicatos, cuentan con centros de prensa que normalmente se ofrecen para colaborar si se cubren los gastos de papel y tinta. Otra posibilidad la ofrecen las escuelas superiores o las universidades, y también padres o conocidos que tengan pequeñas imprentas o algo parecido son un recurso nada despreciable.

Disponer de una amplia red de cooperación en el territorio es imprescindible, tanto para afrontar estos problemas como para construir un ambiente comprometido con la experiencia de la revista y con la escuela en general.

## **LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE**

En la experiencia de mi grupo, para realizar tres números de la revista, cada uno de alrededor de 40 páginas, hay que derrochar una cantidad considerable de energías: en el trabajo intervienen tres clases del curso con horario intensivo de la escuela media de Gorgonzola (un pueblo de la provincia de Milán) que producen la mayor parte del material escrito y la totalidad de las imágenes, mientras que de otras clases proviene el resto de las aportaciones. La redacción y la composición de los números, la efectúa un grupo de chicos de segundo que colaboran con el profesor que coordina la compaginación definitiva: esta se lleva a cabo utilizando un programa de compaginación muy sencillo, aunque hoy día casi todos los Word Processor gráficos como

AMI PRO o WORD no presentan grandes complicaciones a la hora de usarlos.

Los profesores de letras le dedican a la revista algunas horas a la semana (de una a tres): los chicos escriben los artículos, los pasan al ordenador y corrigen las pruebas.

Este trabajo obliga a que los chicos, por turno, tecleen los textos, teniendo que dirigir al aula informática frecuentemente, incluso, sin vigilancia de ningún tipo.

El profesor de educación artística da consejos en lo que se refiere a las imágenes que se sacan de las "librerías" de las que hablaba antes o las realizan los propios chicos con un formato que después pueda leer nuestro escáner. El grupo de los especialistas de programas gráficos en el ordenador se ocupa de pasarlas, revisarlas y ponerlas a punto.

Cuando el material está preparado, se traslada, mediante copia en floppy-disk, a la máquina de compaginación, y la redacción prepara la maqueta. La compaginación la lleva a cabo un grupito de chicos que se ocupa también de las correcciones de última hora.

En una situación menos ventajosa, un primero de elemental modularizado, en el que el profesor de educación lingüística tenía un horario de 13 horas curriculares, tres de permanencia y seis de comedor, y no podía contar con la colaboración de los demás miembros del módulo, el trabajo de producción de la revista le absorbía dos de las tres horas de permanencia semanal en las cuales los niños escribían en el ordenador los textos escritos durante la semana. No se efectuaba una verdadera compaginación, sino que se alternaban páginas de texto y páginas de ilustraciones, conseguidas cada una por su cuenta.

La limitación en cuanto a cantidad de material disponible hacía prácticamente superfluo el trabajo de redacción que, en cualquier caso, efectuaba la maestra en el momento de imprimirlo.

De la copia "original" se hacían después fotocopias: cada niño podía, de esta manera, enseñarle el trabajo a su familia y, al mismo tiempo, el material para leer consistía en textos suyos y de sus compañeros.

## **EL TIEMPO**

El tiempo necesario para hacer una revista no se puede calcular con exactitud, pero se puede decir claramente que requiere una dedicación no indiferente: cada número puede absorber alrededor de diez horas en lo que se refiere a la fase final de la compaginación, pero las horas necesarias para escribir y pasar a ordenador los textos son muchas y no se pueden calcular fácilmente. Sin embargo, hay que decir también que nuestras revistas constan de unas cuarenta páginas por número, que es tal vez un tamaño algo excesivo.

En la clase elemental, en cambio, escribir los textos y realizar los dibujos son cosas que se hacen durante las normales horas de clase; mientras que lo de pasarlos a ordenador se hace en dos horas semanales de permanencia, en las que el profesor trabaja con un grupo de diez alumnos.

## **LA DEDICACIÓN DE LOS CHICOS**

El esfuerzo de hacer una revista no es poco: las cosas que hay que hacer ocupan a los chicos también en casa, especialmente a quien dispone de un aparato, a pesar de lo cual no ha habido nunca quejas y, al contrario, el grado de disponibilidad ha sido siempre muy alto.

Los grupos de los chicos responsables han dado los resultados mejores: vueltas a la escuela fuera del horario para terminar cosas que se quedaron en el aire y aportaciones personales al trabajo para ampliar y completar el que estaban haciendo entre todos.



## EL CORREO ELECTRÓNICO

*Alberto Campiglio*

En los últimos diez años ha entrado en crisis la comunicación por medio de la correspondencia: escribir cartas es una operación que se hace cada vez menos.

También la escuela, que en estos últimos años había hecho un uso didáctico de la correspondencia entre clases y entre escuelas, parece hoy haber abandonado también este instrumento.

La crisis puede deberse a distintas causas, pero las principales se pueden reagrupar en dos grandes categorías:

### a) problemas del medio

- la lentitud del correo que implica períodos de semanas entre expedición y recepción;
- el que en la vida real la comunicación entre personas se realiza hoy día exclusivamente por teléfono.

### b) problemas de la escuela

Organizar la vida y la actividad de la clase se está volviendo en estos años cada vez más difícil. La acumulación de los problemas ha llevado a muchos profesores a reducir el trabajo que consideraba *"extraordinario"* y la correspondencia ha estado considerada normalmente como actividad *"a la que se podía renunciar"*.

La cooperación dentro de la clase y entre clases distintas, puede convertirse, sin embargo, en el eje que permite volver a plantear la correspondencia entre clases como instrumento de potenciación de las posibilidades de trabajo.

Por el contrario, para resolver los problemas que afectan al medio se puede recuperar el interés de los chicos con el uso de las tecnologías avanzadas: el fax y el modén pueden ser dos instrumentos válidos para transformar en actual la correspondencia y superar algunos problemas de correo.

Con la utilización del correo electrónico se puede desarrollar también una correspondencia sobre temas más amplios, incluso a nivel interpersonal y no ya de clase, pero esto será posible únicamente cuando los chicos se hayan acostumbrado a este intercambio.

## **EL CORREO ELECTRÓNICO COMO INSTRUMENTO DE CONEXIÓN**

El fax se está difundiendo con notable velocidad incluso en las estructuras de la burocracia escolar, por lo que hoy día muchas escuelas disponen de este instrumento, utilizado en direcciones y secretarías para el intercambio de fonogramas entre una escuela y otra. Si una escuela no lo tiene, puesto que todos los ayuntamientos disponen de uno, especialmente en los centros pequeños, se puede usar el fax del ayuntamiento en espera de que la escuela se provea. Debería ser, además, bastante fácil encontrar algún padre disponible para soportar el trabajo de la escuela simplemente con el reembolso de los gastos de fungible.

Este instrumento permite el intercambio rápido y sencillo de correspondencia entre dos escuelas, anulando los largos períodos de expedición que el correo ordinario requiere.

En la ficha a parte están ilustradas las características, virtudes y defectos del instrumento.

A nivel didáctico, quiero subrayar que la ventaja de ser muy rápido es un avance verdaderamente significativo para mantener alto el interés de los niños.

Esta rapidez, sin embargo, tiene un coste económico: el tiempo de transmisión se paga como una normal llamada, por lo que valen las reglas que cada usuario precavido aplica normalmente para su teléfono:

1. si la llamada tiene lugar en las horas matinales, sometidas a tarifa mucho más cara, el coste aumenta de manera considerable;
2. mensajes excesivamente largos, supone un aumento de costes;
3. la distancia entre los dos puntos en comunicación influye considerablemente en el coste.

Dadas estas reglas, conviene, sin embargo, desdramatizar el problema visto globalmente.

Admitamos que una clase sea extraordinariamente productiva y llegue a enviar diez mensajes a lo largo del curso a una escuela situada en la otra punta de la península, realizando como media transmisiones de alrededor de 5 folios escritos a máquina, que exigen un tiempo de transmisión de aproximadamente 1 minuto y 30 segundos (que vamos a redondear a tres para mayor seguridad). Veremos que a lo largo de todo el curso, el tiempo de transmisión será como máximo de 30 minutos por un coste de alrededor de 18.000 liras (según las tarifas de 1995): una cifra que no puede asustar.

Las limitaciones de coste son, en cualquier caso, un estímulo muy útil que los profesores pueden utilizar para obligar a los alumnos a ser sintéticos, a utilizar la máquina de escribir para que el texto sea más compacto y, en general, a valorar la importancia de lo que quieren comunicar.

**El modem** es un instrumento que sólo desde hace poco se está difundiendo en Italia. Puesto que depende del ordenador, para todas las escuelas que lo tienen es un accesorio, me atrevería a decir, obligatorio. En efecto, esta máquina permite intercambiar textos bajo forma de file ASCII, o sea, con el formato universal de todos los ordenadores, o con los formatos que se quiera, y permite también acceder a las bases de datos, a los correos electrónicos y al teletexto (un servicio de intercambio de datos e informaciones que ofrece directamente Telecom<sup>1</sup>).

---

1 Correspondería a nuestra telefónica (n.d.t.).

Con respecto a la correspondencia, podemos decir que dos escuelas que cuenten con modem pueden intercambiarse textos utilizando la línea telefónica de manera muy sencilla con la conexión "*punto a punto*", exactamente como se hace con el fax, con la diferencia de que el texto llega ya preparado para ser elaborado con el ordenador sin tener que teclearlo de nuevo.

Esto da opción a poder revisar fácilmente los textos, efectuando los cambios convenientes, a incluirlo en la revista, o bien a añadirle partes, gráficos y dibujos para hacer una versión más completa.

Sin embargo, la verdadera ventaja del modem la tenemos en la posibilidad de conectarse a servidores, esto es, un ordenador central que funciona como *server* o centro de servicio para un grupo de usuarios. En el ordenador central los distintos usuarios, conectándose vía modem con determinados números telefónicos, dejan mensajes destinados a otros usuarios del grupo o reflexiones sobre un tema específico sin un destinatario concreto, que se reagrupan en "*conferencias*" temáticas y que están disponibles para cualquiera que quiera acceder a ellas. Esta manera de comunicarse hace circular ideas, sugerencias, estímulos y propuestas de la manera más amplia y rica posible.

La escuela donde trabajo, que está conectada desde hace algunos años con la red de la Universidad de Milán tras firmar un acuerdo con el Centro de didáctica que coordina los distintos departamentos, ha encontrado en el correo electrónico un elemento fundamental de trabajo.

Para concluir, querría resumir el sentido general de la propuesta: vista la crisis de la correspondencia (tanto por problemas propios como por problemas inherentes a la organización escolar) es posible que una modificación de la estructura de la actividad de clase, permita recuperar este tipo de actividad gracias a los medios ofrecidos por la moderna tecnología de la comunicación (fax y modem) que se prestan también a "*capturar*" a los chicos, precisamente porque son nuevos e innovadores.

## **EL FAX**

*El fax es un instrumento autónomo, capaz de funcionar sin estar conectado a un ordenador, que permite transmitir imágenes mediante el hilo telefónico a un aparato similar colocado en el otro extremo.*

*La precisión y la definición que alcanza este instrumento, permiten utilizarlo también para transmitir textos manuscritos o impresos con un mínimo riesgo de pérdida de caracteres o, más aún, de palabras.*

*Se puede considerar el fax como una fotocopiadora capaz de funcionar dividida por la mitad, la parte de lectura en el lugar de emisión, y la parte de impresión, conectada a la primera por medio de un hilo telefónico, en el lugar de destino.*

*Todos los aparatos, en cualquier caso, contienen tanto la parte de lectura del folio y emisión de las señales, como la parte de recepción e impresión, para poder funcionar en las dos condiciones.*

*La utilización del fax no requiere por parte del usuario ningún conocimiento de técnicas de conexión, ni de software de gestión; de hecho, todo esto es completamente invisible siendo controlado automáticamente por el propio instrumento.*

*El fax tiene un uso extremadamente fácil, pero proporciona un producto muy "pobre": efectivamente, lo que se transmite y recibe está tratado únicamente como una imagen, que no se somete a ningún análisis ni elaboración.*

*El precio del fax es de 700.000 liras en adelante.*

## EL MODEM

*El modem es un aparato capaz de transformar los impulsos eléctricos producidos por el ordenador en una forma adecuada para ser transmitida por líneas telefónicas, y viceversa.*

*Este instrumento, conectado al puerto serie de un ordenador, permite comunicarse con un aparato igual situado en el otro extremo del hilo.*

*La comunicación puede tener lugar a distintas velocidades y, según técnicas diferentes, existen programas expresamente capaces de realizar todo eso de manera automática:*

*- muchos ambientes operativos comprenden a su vez opciones de comunicación que permiten el uso del modem;*

*- existen programas específicos normalmente de dominio público, como Telix para conectarse a la BBS o Netscape para la "navegación" en Internet, que proporcionan, a parte de la función completa del modem, también opciones complementarias como la posibilidad de volver a revisar y corregir los file inmediatamente antes de enviarlos o nada más recibirlos, y la posibilidad de definir secuencias enteras de órdenes centralizándola en una sola tecla.*

*Para valorar un modem, un criterio importante es la velocidad de transmisión: actualmente (1995) se exige un modem que esté en condiciones de alcanzar los 14400 Baud, la velocidad de transmisión que se afirmó como estándar. Evidentemente, la capacidad de alcanzar velocidades mayores no está mal y técnicas de corrección y comprensión MNP5 y V32BIS.*

*Los modem modernos tienen todos la función fax, por lo que comprando el modem no hace falta comprar el otro instrumento.*

*Su precio es de 300.000 liras en adelante.*

## EL ESCÁNER

*El scanner es un aparato que, conectado a un ordenador, permite leer imágenes de cualquier tipo, transformándolas en file gráficos.*

*Sirve para introducir en el ordenador imágenes y gráficos producidos manualmente o sacados de textos o de cualquier otra fuente cartacea, haciendo que se puedan utilizar trabajando con el ordenador.*

*Si se realiza una revista en la escuela, la posibilidad de imprimir, como ilustración, las imágenes hechas por los niños, es muy importante; de la misma manera que lo es la posibilidad de recuperar imágenes concretas de textos para ilustrar de forma específica algunos temas.*

*Se trata de un instrumento que introduce de manera simple y rápida imágenes en el ordenador.*

*Existen scanner económicos denominados Handy-scanner, porque el usuario los va moviendo a mano sobre el dibujo que quiere leer. Son objetos bastante pequeños con un cabezal de lectura de unos 10 cm. de anchura. Los hay en blanco y negro y en color: el precio de los primeros es de alrededor de 300.000 liras mientras que los de color cuestan de 700.000 liras para arriba.*

*Los scanner más profesionales, denominados Flat-bed, tienen el aspecto de una pequeña fotocopiadora y leen originales hasta el formato A4 o superiores, colocados en la ventana de lectura.*

*El precio de estos instrumentos varía según los tamaños, la capacidad de leer el color y la definición: cuesta de un millón para arriba.*

*Hay que tener en cuenta que los archivos gráficos en color y de grandes dimensiones ocupan mucho espacio en el disco, por lo que es necesario, para poder utilizar decentemente un scanner con estas características, disponer de un disco duro muy grande (alrededor del Gigabyte).*

*La escuela donde trabajo tiene desde hace dos años un Handy-scanner en blanco y negro, y muy raras veces ha ocurrido que hayamos echado de menos algo más de potencia: en efecto, la revista que realizamos se imprime en blanco y negro y basta recordar a los chicos que hagan dibujos que respeten las medidas requeridas, para resolver el problema del formato.*

*Utilizando también las ilustraciones de los libros, no ocurre prácticamente nunca que encontremos imágenes ilegibles. Sólo últimamente, al empezar el trabajo de construcción de audlovisuales en el ordenador, hemos empezado a notar la falta del color como una limitación relevante.*

## LA COPIA

*El problema de hacer copias se plantea en casi todas las escuelas.*

*Por lo general, las soluciones adoptadas son de dos tipos: el uso intensivo de una fotocopidora, o el uso de un ciclostil, sobre todo, si va acoplado con un incisor de matrices electrónicas, actualmente sustituido por el foto-offset.*

*Con la aparición de las impresoras, algunos consideran que se pueden utilizar como solución alternativa del problema.*

*Examinemos una por una estas elecciones:*

*- La fotocopidora es muy fácil de usar por lo que se convierte en la preferida de los profesores; aunque tiene el defecto de un coste claramente alto por copia realizada: si por 8 ó 10 copias el coste de alrededor de 50 liras por copia es, sin duda, ventajoso, cuando se pasa de las 30, 100 o más copias las cifras aumentan, y la misma máquina, que en general está concebida para producir tiradas limitadas, se daña.*

*- El ciclostil con el analizador no goza de mucha simpatía porque el uso de un ciclostil no es fácil y una persona no especializada consigue a menudo resultados de muy mala calidad.*

*Si en la escuela se consigue encontrar una persona, un bedel, un docente u otra persona, que acepte aprender a usar esa máquina concreta y nos dirigimos fundamentalmente a él, y si se utiliza correctamente el analizador electrónico, se pueden conseguir copias buenas. Su coste, alto si se hacen pocas copias, baja mucho a medida que estas aumentan: ya por 30 resulta claramente ventajoso respecto a la fotocopidora; a partir de cien incluso se emplea menos tiempo en hacerlas.*

*La razón es bien sencilla: mientras la fotocopidora repite el mismo proceso, y por lo tanto, tiene el mismo coste por cada copia de más, en el ciclostil el coste y el tiempo necesarios dependen fundamentalmente de la matriz, que cuesta alrededor de 1.500 liras, y, si se hace con el analizador, alrededor de 15 minutos de trabajo. La impresión final es muy rápida y cuesta sólo el folio y la tinta.*

*A medida que aumenta el número de copias, el gasto inicial se reparte entre un número mayor y se hace cada vez menos significativo. Igual pasa con el tiempo de trabajo.*

*Lo mismo podemos decir de la foto offset que presenta la ventaja de una sencillez operativa parecida a la de una normal fotocopidora, pero funciona produciendo matrices que automáticamente, sin manipulaciones por parte del usuario, permiten imprimir hasta algunos miles de copias.*

- La impresora del ordenador es una solución que hay que tener muy en cuenta ya que existen aparatos muy diferentes. En general, se puede decir que las impresoras para ordenador no debemos usarlas para la producción de 2 ó 3 copias de un determinado original.

Existen impresoras de agujas, las más baratas, impresoras de chorro de tinta, que aún siendo bastante económicas tienen una calidad de impresión muy buena, e impresoras láser que son las más caras pero que ofrecen la mejor calidad de impresión.

Para su uso en la escuela, las impresoras de aguja, que generalmente ofrecen, a parte del precio moderado, una solidez y una resistencia muy buena, son preferibles como impresoras de prueba, es decir, las utilizadas normalmente para sacar una prueba de lo tecleado para la revisión y la corrección.

Para las impresoras de calidad, las que van a servir para producir el modelo, se podría optar por una láser, eligiendo entre los modelos menos caros.

Las impresoras de chorro, que también tienen buena calidad de impresión, en relación a su precio, y entre las que se encuentran modelos capaces de imprimir en color, tienen el problema de los cartuchos de tinta, que son, sin embargo, muy caros.

En cualquier caso, hay que recordar que, si se puede producir con costes aceptables (de 500 liras por copia hacia arriba) originales en color en copia única, es prácticamente imposible, con las tecnologías normales, la producción de copias en cantidades aceptables (de algunas decenas a algunos centenares) a costes llevaderos.

La compra de una impresora en color puede plantearse sólo teniendo bien claro que su uso puede ser sólo de forma ocasional, y en un número de copias muy reducido: el gráfico para poner en el mural, la reproducción de un dibujo o de una caricatura, el dibujo de un niño al que le hacen falta detalles particulares, etc.

En general, se puede decir que la impresora del ordenador produce un original modelo que más tarde se reproducirá con el uso de otra tecnología en el número de copias necesario.

Llegados a este punto, vamos a hablar un poco, por razones históricas, de los demás instrumentos para imprimir: el complessino Freinet, el limógrafo y el ciclostil de alcohol.

- El complessivo Freinet, o set de impresión con caracteres móviles, se introdujo en la escuela porque permitía acercar a los niños a la escritura de una manera nueva (es un modo para ayudar a los niños a superar el paso entre la comprensión global y la analítica de la escritura) y también por las

*posibilidades de impresión de muchas copias.*

*Es cierto que un texto bien compuesto, con la tinta debida y hecho como Dios manda, permite la tirada de muchas copias buenas antes de ir "a la basura", pero también es verdad que estas condiciones son muy difíciles de realizar. El uso escolar de este instrumento, más allá de los valores didácticos, no proporciona ciertamente un medio para imprimir fácilmente muchas copias de un determinado texto, sin considerar la imposibilidad de introducir gráficos y dibujos.*

*- El limógrafo no es más que un pariente pobre del ciclostil, ya que aplica el mismo principio de impresión sin disponer del mecanismo de movimiento de los folios. Se trata, pues, de un instrumento bastante limitado y que hay que saber muy bien usarlo.*

*- El ciclostil de alcohol, aunque muchos hoy día ya no saben ni siquiera qué es, ha sido un instrumento muy válido que permitía, con costes reducidos y con una técnica en el fondo muy sencilla, producir algunas decenas de copias de un texto escrito en una matriz constituida por un folio de papel satinado en el que se colocaba para calcar una tinta especial.*

*La facilidad de uso ha permitido, a las personas que lo sabían usar, producir incluso copias en color y de integrar directamente a estos chicos de la elemental en esta actividad.*

*Estas tres tecnologías, vistos sus límites y la complicación de su empleo, se pueden considerar absolutamente superadas.*

*Si una escuela posee estos instrumentos puede usarlos para enseñar a los chicos cuál ha sido la historia de las formas de impresión escolares, pero ya no hay, en lo que se refiere a la producción, ninguna aplicación práctica suya.*

## Parte III

# LA COOPERACIÓN EDUCATIVA



## LA EDUCACIÓN POPULAR: UN ITINERARIO DE CONQUISTA

*Rinaldo Rizzi*

El desarrollo de la industria en Italia va acompañado también en nuestro país por el nacimiento del Movimiento obrero, y con él, la madurez de una conciencia solidaria nueva: la laica, del intercambio y de la cooperación por la recuperación económica, social y civil del pueblo, asociada a la cristiano-católica de la caridad y a la iluminista de la fraternidad.

De 1848 en adelante, en la zona comprendida entre el Piamonte y la región de Emilia, surgen, por iniciativa católica o mazziniana, las Sociedades de Mutuo Soccorso (Mutua ayuda).

En Turín nace en 1854 la primera Cooperativa italiana por iniciativa de la Asociación General de los Obreros Turineses, que abrió un almacén de previsión donde se vendían géneros de primera necesidad a precios de coste.

Más adelante surgieron en Como y en Milán cooperativas de consumo, en Rábena cooperativas de braceros, en Prato de tejedores y también en Milán de albañiles. Por tanto, también en el Norte del País, de las cooperativas de consumo se pasa de una manera cada vez más difundida a las cooperativas de trabajo y después a los Bancos populares y a las Cajas rurales, a las bodegas sociales y a las Latterie turnarie, hasta llegar a la constitución en Milán, en 1886, de la Federación Italiana de las Cooperativas, organización unitaria, expresión de las diferentes corrientes de entonces (republicana, socialista, católica y liberal).

Emergía así, de una situación económica más madura, como es la padana, una necesidad cooperativa que iba acompañada del aumento de una concien-

cia de emergencia y de solidaridad sobre un terreno más amplio: el social y político.

Esto se manifestaba a través de la organización sindical (desde la Associazione Operaia Braccianti (Asociación de obreros braceros) de Rábena de 1883, hasta las primeras Cámaras del trabajo de 1891 en Milán, Piacenza y Turín, hasta llegar a la constitución en 1906 de la Confederación General del Trabajo que reunió a las Cámaras del trabajo y a las Ligas campesinas) y el nacimiento de los grandes partidos populares (el socialista en 1892, el católico popular en 1919 y el comunista en 1921).

Fue precisamente el Partido Socialista italiano el que a principios de siglo promovió una extendida acción de alfabetización, con miras a implantar entre los trabajadores el derecho al voto.

Esta acción se desarrollaba dentro de un marco más amplio de emancipación social (es de 1912 la ley que le daba el voto a los ciudadanos varones mayor de edad, y, si eran analfabetos, a los mayores de treinta años) y reivindicaba una auténtica escuela de base, obligatoria y efectivamente generalizada (sólo bajo Giolitti en 1904, con Orlando se impuso la enseñanza obligatoria desde los nueve años hasta los doce, y en 1911, con Credaro, la adopción por parte del Estado de las escuelas elementales de los Ayuntamientos).

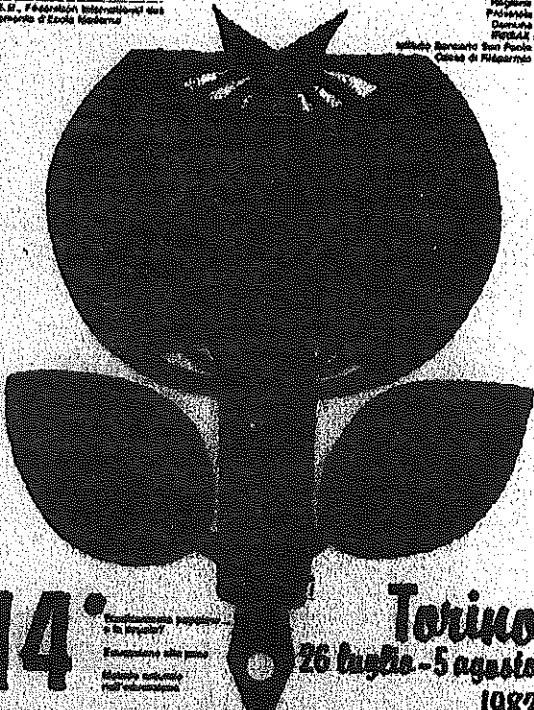
Con la difusión de la escuela surgen y se desarrollan a principios del S. XX las asociaciones de profesores (La Unión de Maestros Nacionales, que puso en marcha Luigi Credaro en 1901, y la Federación de los profesores de la media, constituida en 1902 gracias a Giuseppe Kirner).

Estas dos asociaciones, nacidas para reivindicar un trato económico y jurídico más digno, se vieron impulsadas, debido a su especificidad y a la creciente presencia de profesores socialistas, a un compromiso en el terreno de la renovación educativa (uniendo a los temas de la reforma escolar los de la innovación didáctico-metodológica).

El primer conflicto mundial con la división de los profesores entre intervencionistas y pacifistas, y la posterior entre católicos y laicos, determinó una desviación ideológica y con ella un progresivo debilitamiento del movimiento reivindicativo y democrático docente. En fin, la expansión de las posiciones idealista-nacionalistas, la reforma Gentile y paralelamente la afirmación de la dictadura fascista, llevó a frenar toda iniciativa de educación popular a la cooperación y a la solidaridad social.

**M.C.E.**  
Movimiento Cooperación Educativa  
F.I.M.E.M., Federación Internacional  
de los Movimientos de Escuela Moderna

Ministero della Pubblica Istruzione  
Ministero degli Esteri  
Regione Piemonte  
Provincia di Torino  
Comune di Torino  
Istituto Piemontese  
Istituto Bancario San Paolo di Torino  
Cassa di Risparmio di Torino



**14<sup>o</sup>** Seminario Internazionale  
"Eradicazione popolare  
e la scuola"  
Educazione alla pace  
Metodo naturale  
nell'educazione

**Torino**  
26 luglio - 5 agosto  
1982

Forum del Lavoro Via Ventimiglia 201

**Ridef Italia**

Reunione Internazionale Degli Educatori Freinet □ Reunione International  
Des Educateurs Freinet □ Encontro Internacional Educadores Freinet □ Kongress  
Internationaler Der Freinetlehrer □ Reunión Internacional De Educadores Freinet

M.C.E.  
Movimiento Cooperación Educativa  
FIMEM, Federación Internacional  
de los Movimientos de Escuela Moderna

Eradicación popular...  
¿y la escuela?  
Educación en la paz  
Método Natural en la educación  
RIDEF ITALIA  
Reunión Internacional de los Educadores Freinet

Ministerio de Educación  
Ministerio de Asuntos Exteriores  
Región del Piemonte  
Provincia de Turín  
Ayuntamiento de Turín  
Banco San Paolo de Turín  
Caja de Ahorros de Turín

Turín  
26 de Julio - 5 de Agosto  
1982  
Instituto del Trabajo-Ventimiglia, 201



## LOS GÉRMINES DE LA COOPERACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

Rinaldo Rizzi

Gracias a algunos profesores, provenientes de las filas de la Resistencia y comprometidos en las luchas sociales y civiles, surge la necesidad de sacar a la escuela de su aislamiento.

Giuseppe Tamagnini, en colaboración con Anna Fantini, Rino Giovanetti, Aldo Pettini y otros, lanzó la propuesta de una Cooperativa de la Tipografía en la Escuela (C.T.S.) que se constituye el 4 de Noviembre de 1951<sup>1</sup>.

Tamagnini se había puesto en contacto con el maestro francés Célestin Freinet (cfr., *Elise Freinet, Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, 1973) puesto que había encontrado en sus técnicas y en sus propuestas, coherencia y funcionalidad, cosas que se podían generalizar a todas las escuelas, incluso a la más perdida y pobre.

Freinet, ya desde los años Treinta, había creado en Vence, en Francia, una escuela elemental cooperativa de fuerte innovación didáctico-educativa. Partiendo de sus experiencias escolares, en las que había realizado técnicas de vida, había puesto en marcha correspondencias, encuentros e intercambios entre distintos maestros. Así pues, había propuesto en el área francófona una posibilidad de experimentar nuevas técnicas y producir los nuevos instrumentos didácticos, la Cooperativa de Enseñanza Laica (C.E.L.) en 1928, y después del desastre de la guerra, en 1948, había vuelto a poner en marcha un más amplio movimiento francófono, el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (I.C.E.M.).

---

1 Cfr., R. Rizzi, Centro Stampa della Provincia di Pesaro, 1993.

El elemento que indiscutiblemente caracteriza a la obra de Freinet es la cooperación, que ha hecho que la totalidad de sus técnicas se presente como la resultante de un gigantesco trabajo de grupo (...). La cooperación es el elemento constante, presente a todos los niveles y en todas las técnicas, igualmente basadas en el presupuesto de la colaboración, del intercambio y del diálogo entre los seres humanos.

Entre los alumnos, tiene lugar dentro de la clase, mediante las sesiones de texto libre, las discusiones, las conferencias, el trabajo de grupo, las valoraciones colectivas; fuera de la clase, mediante la correspondencia y los viajes de intercambio.

Entre los profesores y los alumnos, la cooperación se materializa asignándole al adulto una tarea bien precisa de estimulación y coordinación, cosas de las que la escuela no podría en ningún caso prescindir.

Entre los profesores, encuentra su primera razón de ser en la correspondencia entre escuelas, puesto que el intercambio de cartas entre los alumnos no puede ir separado del intercambio entre profesores, si queremos que las clases que se corresponden consigan verdaderamente compenetrarse.

Otro gran mérito de Freinet es, por tanto, el de haber sido un buen federador de hombres ya desde el comienzo de su obra, y de haber creído en la posibilidad de educar de los educadores, mediante el trabajo cooperativo, acogiendo a los enseñantes, como a los niños, tal como son, para conseguir que se realicen.

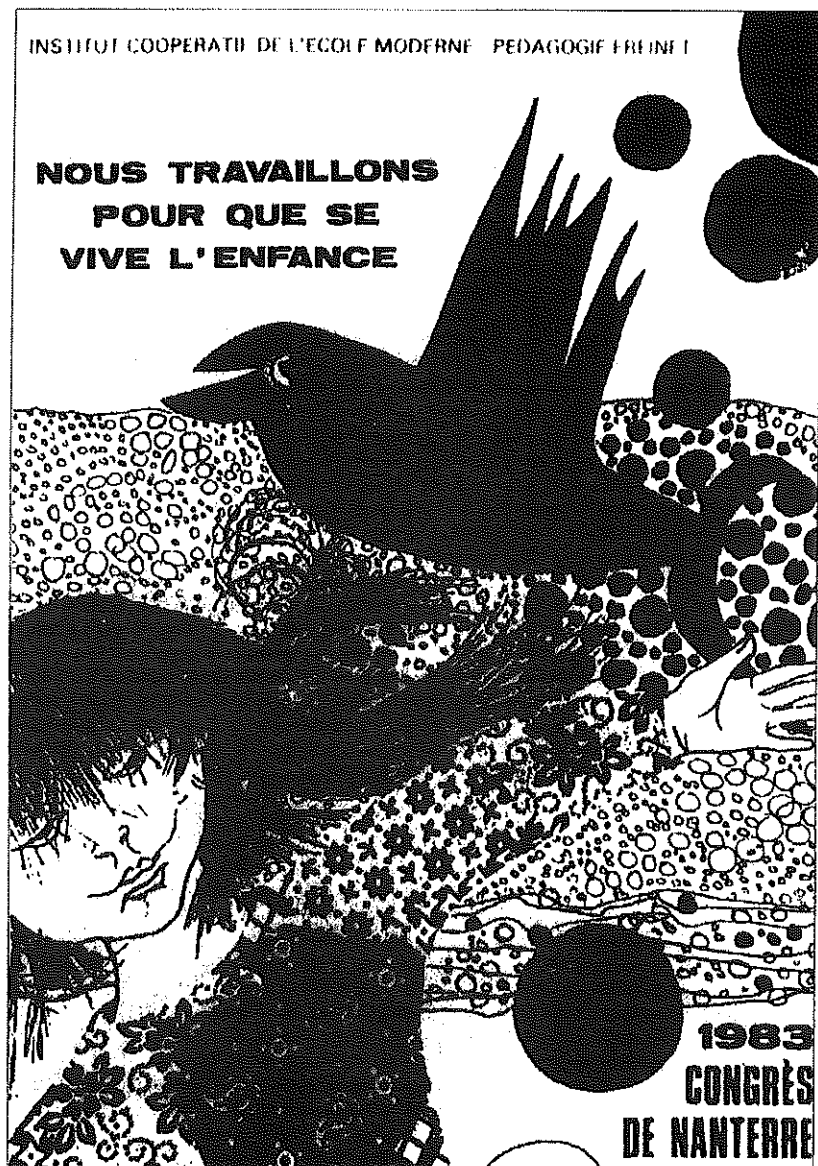
Así pues, la pedagogía Freinet se caracteriza como una pedagogía de la cooperación, tanto entre alumnos como entre profesores, por la riqueza de las relaciones interpersonales que genera y por la convicción de que, sin esas relaciones, no es posible la obra educativa<sup>2</sup>.

Tamagnini consiguió promover también en Italia el nacimiento de experiencias de escuela activa y la consolidación de un tejido de intercambios cooperativos entre clases y profesores, a la búsqueda práctica de relaciones humanas, de horizontes culturales y de finalidades pedagógicas más amplias y abiertas. La hostilidad del mundo clérigo-ministerial y la sustancial indiferencia de la Izquierda, manifestada al principio, no impidieron que se difundiera, aun siendo muy difícil, una gran cantidad de significativas

---

2 Cfr. A. Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, cit. págs. 132-134.

experiencias que marcaron, en el terreno de la innovación didáctica y de la manera de entender la pedagogía, un cambio radical en la historia de la categoría docente y, por tanto, de la escuela de nuestro País.





# LOS EJES HISTÓRICOS DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA

*Rinaldo Rizzi*

**Cómo se hace y por qué se hace.** Estos son los dos ejes sobre los que se fundaba la didáctica cooperativa y evolutiva, delineada por Tamagnini y practicada por los pioneros de la pedagogía popular italiana.

Intentemos aclarar el sentido y las razones de los principios pedagógicos que la sustentan.

- **Individualización** porque la obra del educador debe partir de las diferencias individuales, respetar sus recorridos y valorar sus resultados en relación con cada una de las posibilidades.
- **Socialización** porque individualización no puede confundirse con individualismo, como oposición del individuo al grupo. La educación es, fundamentalmente, proceso de socialización para integrarse en la propia comunidad y en la sociedad, en general, y convertirse en miembro consciente y activo de ella.
- **Operatividad** porque los dos principios anteriores pueden tomar forma sólo en una comunidad operativa: en esa particular sociedad de libres individuos que tienen en común, fines, normas, condiciones e intereses que forman la clase.
- **Motivación** porque *“no sólo el educador, sino también el educando debe actuar conscientemente y conocer la finalidad”*.
- **Particularización** porque para llevar a cabo una conquista no hay más remedio que partir de la concreta realidad psíquica del niño.

- **Organicidad** porque estos principios son la expresión de una unidad armónica a la que debe tender la persona, fin último de toda la obra educativa. Por eso hace falta una coordinación entre medios, actividades y finalidades. Una vez determinados estos puntos de referencia básicos, se delineó un cuadro que, llevado a la práctica en los años 50 y a comienzos de los 60, definió la línea de una educación activista y cooperativa, alternativa entonces de la escuela tradicional, pero capaz todavía hoy de estimular una reflexión autocrítica de cara a los modelos pedagógicos actuales.

## LA EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE LA "PEDAGOGÍA POPULAR"

Rinaldo Rizzi

Los veinte años que van de 1951 a 1968 marcan un gran fervor de investigación y elaboración en el terreno de una didáctica nueva, fundada en los valores cooperativos e inspirada explícitamente hacia ellos.

La C.T.S., ahora ya afirmada como la asociación nacional laica de la investigación didáctica de base, asume en 1957 el nombre de Movimiento de Cooperación Educativa (cfr., A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE - 1951-1958*, Emme Edizioni, Milán, 1980) y en el mismo año da pie a la constitución de la Federación Internacional de los Movimientos de la Escuela Moderna (F.I.M.E.M.), organización pedagógica internacional de los movimientos y grupos de la "pedagogía Freinet", que será reconocida en 1964 por la UNESCO.

El MCE, aun manteniéndose fiel a la idea original de Freinet, no sigue sin embargo los pasos del movimiento francés, buscando una vía italiana, caracterizada por la adherencia al espíritu Freinet, entendido por los italianos como búsqueda permanente, rechazo de todo dogmatismo didáctico, apertura cultural y espíritu crítico.

De esta manera, mientras aumenta el número de los simpatizantes, gracias a la actitud abierta que adopta el MCE, desaparecen progresivamente también muchos de los recelos del principio. Las técnicas Freinet, también gracias a las abundantes y serias experiencias efectuadas y documentadas, se tienen en cuenta cada vez con mayor atención e interés. Textos de didáctica, historias de la pedagogía de diversa inspiración dejan sitio al educador francés, justamente considerado entre los más válidos y originales promotores del activismo.

Este Movimiento se convierte así en la fragua de prácticas y técnicas de la innovación didáctica de la escuela italiana de aquellos años, no sólo elemental sino, aunque con experiencias más limitadas, también media y secundaria superior. Será suficiente con recordar, a parte de los nombres más significativos, los muchos otros, maestras y profesores, que han llevado sus experiencias de innovación educativa por las distintas regiones de Italia.

Es interesante destacar, tanto desde el punto de vista histórico como sociológico, cómo el Movimiento italiano de la pedagogía popular se ha desarrollado hasta la mitad de los años 80 fundamentalmente en el centro-norte de nuestro País, donde existía un tejido social, sindical y cooperativo, más organizado y donde, en consecuencia, era menos fuerte la resistencia a abrirse y a entablar relaciones interpersonales en sentido horizontal en la familia, en la comunidad y en sus expresiones asociativas.

Esto nos demuestra que es absurdo pensar en una escuela y en un cuerpo docente, aislado y ajeno a la condición global de la sociedad en la que se coloca.

Es en este período cuando el Movimiento, en el ámbito de una búsqueda de cientificidad, promueve una serie de innovaciones en las didácticas disciplinares. En las matemáticas se experimenta y elabora didácticamente la introducción de la *"teoría de conjuntos"*, en las ciencias se aplica el proyecto S.C.I.S. (Science Curriculum Improvement Study), en historia y geografía el horizonte de estudio se abre hacia las ciencias sociales, se dedica un espacio a la historia del niño y se desarrolla la búsqueda de ambiente. Se pone en marcha también un nuevo acercamiento al estudio del hombre, inclinado hacia una auténtica didáctica de la antropología cultural.

Finalmente, en la didáctica de la lengua se da cabida a la reflexión lingüística llevada más allá de la simple discusión colectiva sobre el texto.

A finales de los años 60 encontramos el MCE totalmente transformado y a la vez partícipe de la extendida revolución cultural y social que se está produciendo en el país. Tres fechas emblemáticas: en 1967 don Milani publica *Lettera a una professoressa*<sup>1</sup>, con el 1968 asistimos a la protesta estudiantil y con el 69 a la de los obreros. Concretamente, el impacto del 68 transformó

---

1 Escuela de Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Ed. Fiorentina, Firenze, 1967. Lorenzo Milani, con motivo de su acción educativa popular, no populista pero socialmente comprometida, había establecido correspondencia también con Mario Lodi con la intención de discutir sobre sus técnicas didácticas.

una parte consistente del grupo histórico que fue sustituido por una nueva generación, mientras que otros hicieron de puente entre el "viejo" y el nuevo MCE.

Nuevas temáticas se abrieron camino, más desplazadas hacia la vertiente socio-pedagógico aunque caracterizadas por una fuerte insistencia en el terreno de la didáctica:

- **el voto único en alternativa y como rechazo de la simple clasificación y preventiva selección social por parte de la escuela**<sup>2</sup>;
- **el horario intensivo** como condición para una búsqueda posible de una educación activa y para una gestión docente abierta, más profesional y de grupo<sup>3</sup>;
- **el estudio del ambiente** como opción de puesta al día desde el punto de vista del contenido, como metodología necesariamente interdisciplinar y como instrumento didáctico para conectar culturalmente la escuela con el territorio<sup>4</sup>.
- **la biblioteca de clase** como respuesta activa y pluralista a una formación cultural pobre y uniformadora representada por la adopción del texto único<sup>5</sup>;
- **la integración de los discapacitados** en la escuela de todos por una educación practicada de la solidaridad<sup>6</sup> y consecuentemente por la recuperación de atención global al papel del cuerpo en los procesos de aprendizaje<sup>7</sup> y por una explosión de las contradicciones y de los límites de una organización didáctica rígida y transmisora.

---

2 Cfr., AAVV. MCE, *La selezione*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.

3 Cfr., AAVV MCE, *La realizzazione della scuola a Tempo Pieno*, La Linea Ed., Padua, 1977.

4 Cfr., AAVV MCE, *La realizzazione della scuola a Tempo Pieno*, cit., 1977.

5 Cfr., AAVV MCE, *Contro i libri malfatti. Dal rifiuto del libro di testo alla creazione delle biblioteche di classe*, Emme Edizioni, Milán, 1976.

6 Cfr., AAVV. MCE, *Handicappati e Scuola*, La Nuova Italia, Florencia, 1976.

7 Cfr., AAVV. MCE, *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Florencia, 1974.

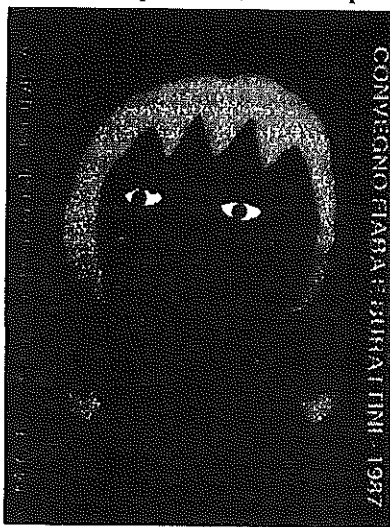


## LA COOPERACIÓN EDUCATIVA HOY

Rinaldo Rizzi

La cooperación educativa se presenta como un complejo de técnicas de vida, de modalidades y de instrumentos de liberación que competen al alumno y al profesor, en cuanto personas con la misma dignidad, en un trabajo común de interacción hombre-ambiente y de desarrollo cognitivo de forma ascendente. Su realización no constituye un modelo prefabricado, sino que es un proceso progresivo del profesor y de la clase en la que actúa, una conquista que requiere experiencia acompañada de comprobaciones internas y aplicaciones externas.

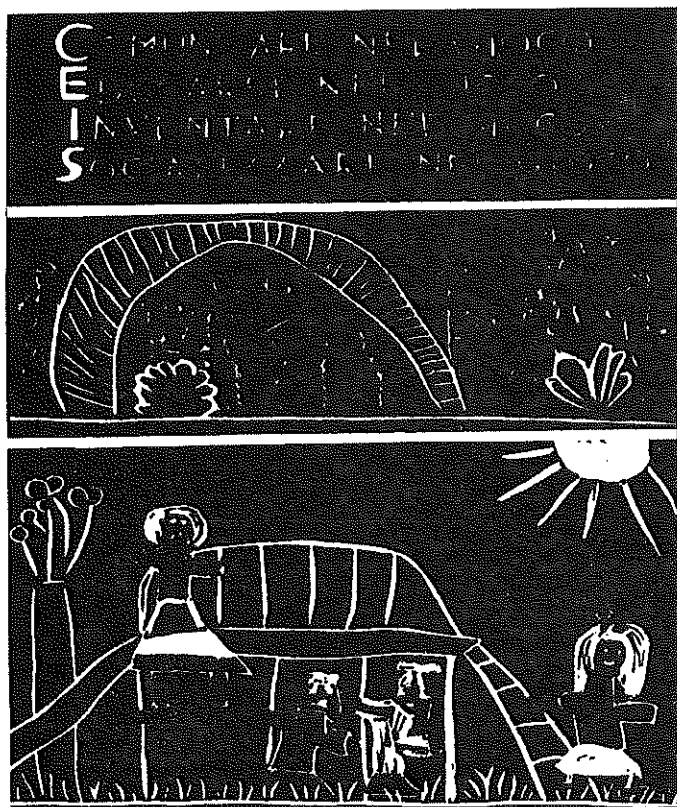
El fin último es la formación global de una personalidad gracias a la cual todo individuo cooperante pueda desarrollar, mediante una productiva pertenencia al grupo, la capacidad de moverse y actuar incluso a parte y fuera del mismo, con plena autonomía. El grupo, aun siendo cooperativo, no es la meta última del hombre; la meta real y definitiva es la persona capaz tanto de clara interioridad como de pública dedicación, de originalidad y creatividad como de adhesión, comprensión y aceptación<sup>1</sup>.



MCE - Grupo territorial MODICA  
Congreso "Cuento y Marionetas" - 1987

1 Cfr. Raffaele Laporta, *La difficile scommessa*, cit. págs. 98-99.

Los acercamientos cognitivos de carácter disciplinario dentro de una clase, se convierten en técnicas de vida; no resultan fin en sí mismos, materias entre distintas disciplinas aisladas, sino que se convierten en modalidades e instrumentos diferenciados que ayudan mediante métodos y relaciones cooperativas a integrar a la "persona-alumno" en el contexto social, primero de la clase, después en el de su ambiente cotidiano de vida y, consecuentemente, en la sociedad en general. El acercamiento tiende a desarrollar una relación crítica, capaz de entender y de intervenir para establecer una relación interactiva y hacer así una aportación personal al cambio continuo de la vida.



Comunicarse en el juego

Educarse en el juego

Inventar en el juego

Socializar en el juego



**Cooperar en Clase**, publicación fruto de la colaboración entre docentes del *Movimiento di Cooperazione Educativa* italiano -MCE-, pone de manifiesto como es posible aprender a cooperar en el aula, como una organización cooperativa de la clase recupera en la cotidianidad de la práctica valores de convivencia democrática, tan en desuso en la actualidad. Proponer la cooperación como práctica educativa en una situación, como la actual de exacerbado individualismo, es un acto valeroso y necesario para recuperar el valor formativo que la sociedad y la escuela han olvidado. El libro, que mantiene un sutil equilibrio entre la teoría y la práctica, está coherentemente organizado en torno a tres capítulos: el primero reflexiona sobre la cooperación como forma democrática de convivencia, el segundo presenta una serie de experiencias que abarcan el amplio abanico que va desde la escuela infantil hasta la educación secundaria, y el tercero reflexiona sobre el significado actual de la cooperación en la postmodernidad.

Sus autores analizan el significado y las implicaciones de una educación cooperativa en la organización espacio-temporal del aula, en la construcción de las normas de convivencia, en la evaluación, en las estrategias de enseñanza, en el papel del docente...