

Sobre el sistema Amara Berri

Loli Anaut

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2004

ANAUT, Loli

Sobre el sistema Amara Berri / Loli Anaut. – 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004

p. ; cm.- (Hezkuntza ekimenak = Iniciativas educativas ; 2)

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en euskera: "Amara Berri sistemaren inguruan"

ISBN 84-457-2132-1

1. Enseñanza-Programación. I. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. II. Título. III. Título (euskera). IV. Serie

371.214

Edición 1.ª, junio 2004

Tirada 2.000 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Internet www.euskadi.net

Editor Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 – 01010 VITORIA-GASTEIZ

Autora Loli Anaut

Fotocomposición
e impresión Gráficas Varona

ISBN 84-457-2132-1

Depósito Legal



*Dedico este libro a Josep, mi compañero de vida.
Se lo dedico porque siempre está conmigo, también en este libro.
Porque siempre ha respetado y potenciado mi espacio.*

*Te he ocultado esta página, para poder darte una sorpresa llena de amor.
Este libro se lo dedico a tu humanidad y a tu ternura.
A tu fuerza vital, a tu bondad y a tu inteligencia.*



¿Quién soy yo?

Según mi madre y ella lo sabe muy bien, fui rebelde desde el momento en que nació. Tuvieron que sacarme con fórceps el 20 de septiembre de 1939, en Irún, a las once de la mañana. Según ella, quizás producto de su imaginación por los avatares del momento, pero seguramente como preludio de mi vida, fue un día de intensa luz y observó cómo el sol enloquecía queriendo destruir las infinitas sombras que creaba.

Esto es lo que sé sobre quién soy y a decir verdad, saber más, tampoco me importa.

Mi casa está hecha de emociones. En ella vive y reconozco cualquier pasión de cualquier animal. Busco, ante todo, mi libertad, por eso he aprendido a pedir perdón y desde entonces disfruto de las luces y de las sombras. Crear, son mis días y a veces, mis noches. Me recupero en la soledad. Amo y necesito que me quieran. Mi piel pide siempre el calor de otra piel. De vez en cuando deseo escribir y mis pies todavía necesitan bailar.



De la necesidad, o no, de un índice*

*NOTA DEL EDITOR: El editor, siempre respetuoso con el autor y los lectores, adjunta un índice general al final de la obra, para facilitar aquellas consultas apresuradas que se quieran realizar.

No sé si debo hacer un índice.

No resulta fácil hacerlo, porque todo está en todo.

Soy como un molino que siempre gira y repite.

No es fácil, porque como veréis soy yo quien plantea las preguntas.

Las preguntas son vuestras.

Por otro lado, sé que es posible confeccionarlo, pero no estoy convencida de que quiera hacerlo, porque presiento que sería como querer enlatar la vida.

Dejémoslo así, como lo que es. Un ensayo.

Un momento de abrir este corazón, viejo pero vivo de latir en esta profesión, a mis amigas y a mis amigos, quiero decir, a todas esas personas que, son capaces de seguir buscando aunque sea sin índice.



Introducción

Estas páginas van dirigidas a los Centros educativos. Al profesorado de cualquier nivel de enseñanza y especial y amorosamente a quienes de una u otra manera, en una búsqueda constante, habéis participado en el desarrollo y consolidación del sistema que aquí presentaré.

¿Qué pretendo?:

- Recordar que la educación es un tema social. Que nos compete a todos los seres humanos: como individuos o como parte de cualquier colectivo. Que no es propia de una etapa de la vida, sino de toda la vida y por lo tanto, que hablar de enseñanza o educación es mucho más que hablar de escuela o centro escolar.
- Afirmar que la escuela "no educa para la sociedad ni para el día de mañana". Yo reivindico que la escuela en sí misma es sociedad y que el alumnado de cualquier edad tiene vida plena.
- Liberarnos de esa asfixia, de esa presión que a veces siente el profesorado, en mi caso indignación, al ver cómo los fracasos sociales, responsabilidades educativas que sectores de la sociedad tienen que asumir y no saben cómo resolver, sistemáticamente se remiten a la escuela.
- Centrarnos y aceptar la responsabilidad en ese ámbito de la sociedad que como profesorado, sí, nos corresponde: la escuela, el centro escolar. Descubrirlo como unidad, como sistema. Buscar, en equipo, la coherencia entre concepción y práctica. Vivir, en la práctica, una experiencia social plenamente humana derivada del concepto de la vida y de las relaciones, que nos permita el crecimiento personal y grupal de toda la comunidad escolar.



Enfoque
del libro

He optado por un estilo dialogado basado en encuentros o reuniones con profesorado de Amara Berri y de otros centros, por ser el marco habitual en el que me muevo.

Para una mejor comprensión, quiero diferenciar, entre Sistema Amara Berri, como estilo de escuela, al que pertenecemos y pertenecéis un número importante de centros escolares, hoy referentes vivos y Amara Berri como centro concreto, de donde este sistema toma el nombre, y sobre todo, como lugar de encuentro, como la casa madre, donde podemos hallar la historia y conocer los orígenes.

El discurso y el contenido los situaré en Amara Berri como centro escolar y en Amara Berri como estilo de escuela, aportando vivencias y documentos síntesis de reflexiones en las que han participado todos estos Centros, que trabajamos en común, especialmente profesorado y equipos directivos.

Los objetivos han quedado definidos en la introducción.

El contenido, o el valor de este libro no está en presentar la mejor teoría, ni una nueva teoría. Tiene treinta años de historia. Treinta años de investigación y de trabajo en equipo para conseguir una sociedad escolar, donde se viva y se constate la coherencia entre la teoría y la práctica. Es aquí y de lo que aquí se deriva donde se encuentra la clave de la aportación.

En definitiva, intento presentar lo que yo llamo el ser y el hacer de un centro escolar. Descubrirlo y concebirlo como sistema, como unidad. Es ahí donde encontraremos la perspectiva para observar o valorar las partes del engranaje e incluso situar nuestra propia función dentro de ese todo.

Para ello, comenzaré con el Proyecto Educativo del Centro P.E.C. es decir, la intencionalidad educativa, incidiendo en las bases que la sustentan. Continuaré con el Proyecto curricular del Centro P.C.C. entendido como la práctica de esa intencionalidad y trataré, también, sobre las estructuras organizativas y de formación a través de las cuales se genera y se mantiene vivo lo anterior. Al abordar estos temas, no haré compartimentos estancos, por el contrario, unos me ayudarán a profundizar en otros.



Proyecto educativo de centro

Son las nueve de la mañana. Antes de entrar en materia, es decir, antes de centrarnos en el Proyecto Educativo del Centro, que nos ocupará las primeras sesiones, voy a permitirme un pequeño preámbulo.

En Amara Berri, habitualmente, se realizan reuniones, visitas, con profesionales que quieren conocer este sistema y periódicamente hay encuentros con profesorado que lo lleva, para profundizar en los programas de departamentos, para sistematizar el contenido de los seminarios etc. Este encuentro, que iniciamos hoy, es algo especial: por las personas que componemos el grupo, por la duración del encuentro, por la ambición y complejidad del tema y por la forma de desarrollarlo. Estamos parte del equipo de Amara Berri y sobre todo profesorado de otros Centros. Un buen número pertenece a equipos directivos que hemos realizado un trabajo en común. Nos acompañáis otras personas, entre ellas, un inspector de enseñanza, tres profesoras de universidad del departamento de didáctica, una directora de un C.O.P. (Centro de Orientación Pedagógica) de Euskadi y otra directora de un C.E.P. (Centro del Profesorado). Nos agrada vuestra presencia y que queráis conocer mejor todo este recorrido. Os diré que lo que aquí nos trae es fruto de la vivencia, de la reflexión personal y de la contrastación social. Es obra de un equipo, de muchos equipos en interacción. Y aunque hoy formamos éste con personas que trabajamos en esta línea, con otras de distinta procedencia en el hacer didáctico, todas tenemos unos intereses orientados en la misma dirección. Yo estoy segura de que vuestra presencia podrá enriquecer estos encuentros, por eso dejaré tiempo para cualquier pregunta, sugerencia, interrogante, o cuestionamiento ya que en esta ocasión y a petición vuestra, va a recaer sobre mí el discurso y también las respuestas.

Antes de iniciar el tema, dedicaremos esta primera parte de la mañana a realizar un rápido recorrido por las aulas en funcionamiento ya que algunas personas del grupo no habéis tenido tantas oportunidades como el resto para ver la Escuela en vivo. De todas formas, supongo que, realizar esta visita puede resultar de interés para la mayoría.

En esta visita no se pretende hacer un recorrido completo ni profundizar en ninguno de los campos. Eso llegará más tarde. Bastará con abrir los sentidos y recoger las percepciones generales o concretas para ponerlas en común. En definitiva, el objetivo consiste en situarnos de tal manera que la concepción que se presente podamos relacionarla con lo visionado. Esto nos facilitará su comprensión.

Sabéis que Amara Berri, por ser Centro de Investigación y Experimentación lleva un plan de formación a otros Centros y para ello cuenta con un "equipo asesor" que estará también en esta reunión. Es el que ha organizado el recorrido por el Centro y os acompañará para que podáis observar algún departamento o aula de cada ciclo y actividades comunes

como son la mediateca, la radio, la prensa y la televisión escolares, que el alumnado gestiona y genera durante la jornada escolar.

- Son las 12 del mediodía. Habéis realizado la visita. Habéis descansado un poco, pero a pesar de todo observo que cogéis con gusto el asiento.

“Como quedamos, vamos a recoger las aportaciones. ¿Qué destacaríais? ¿Qué os ha llamado la atención durante el recorrido?”

- A mí me ha impresionado el clima general. Ese clima de trabajo por parte del alumnado. No he visto a nadie con desgana, con dejadez. Hacían trabajos individuales, de grupo, de mayor concentración o de tener que moverse más, pero cada cual estaba en lo suyo. Creo que ni nos veían.
- Yo he observado que en cuanto al clima, el tono de voz jugaba un papel importante. Menos en una clase que estaban en una actividad comercial y había más bullido, en las demás hablaban muy bajo, como no queriendo molestar al resto. El caso es que tanto las profesoras como los profesores también hablaban de esa manera y se dirigían individualmente o en pequeño grupo. ¿Esto ha sido una coincidencia o siempre es así?
- Es una estrategia de intervención totalmente generalizada entre el profesorado, pero en la base está un tema de respeto y de coherencia. ¿Cómo se va a concienciar al alumnado sobre la necesidad de crear un clima adecuado para poder trabajar si yo, profesora, me permito llamar a un alumno o hablar en alto rompiendo ese clima?
- Por lo que he observado, el nivel de aprendizajes me parece muy alto. Soy profesora de lengua y me ha llamado considerablemente la atención, lo bien que redactan y con qué creatividad. Además es algo generalizado. He visto que trabajan todo tipo de textos desde las primeras edades y se ve que les gusta lo que hacen.
- Yo opino lo mismo. A mí de vez en cuando me pasan textos, redacciones, porque saben que las disfruto, como disfruto viendo a ese alumnado y al profesorado plebérico. Y siempre pienso y nunca lo hago, que el profesorado de los ciclos anteriores, empezando por la Etapa Infantil, tendrían que disfrutar de estos escritos, por-

que son los que validan su trabajo. Llevamos años admirando estas construcciones que no se improvisan sin unos procesos anteriores y unas buenas bases.

- Es la primera vez que visito Amara Berri y resulta que un profesor no está en su clase con un grupo de alumnos ni les imparte todas las materias ni tan siquiera la totalidad de una sola materia.
- Veo que te ha sorprendido, pero es así. Cada profesor o profesora se especializa en determinadas actividades y en ellas, como en la vida, las materias se interrelacionan aunque predomina una de ellas. Y son varios los grupos de alumnas y alumnos que pasan por dichas actividades.
- Yo ya sé que en las actividades se mezclan alumnos y alumnas de distintas edades, pero como cada cual hace trabajos diferentes acordes a su momento y nivel, esa mezcla de edades apenas la he percibido desde fuera.
- A mí, aunque ya conocía la Escuela, cada vez que la veo me impacta la organización general, porque es un centro de una dimensión considerable y sin embargo funciona. Es como si todo tuviese una armonía. Se ve un trabajo coordinado.
- Yo también me preguntaba cómo se consigue eso.
- Lo trataremos a lo largo de estos encuentros ya que esta sesión es más de recogida. De todas formas, un elemento clave es la intencionalidad explícita en esta línea así como su coherencia con el diseño y funcionamiento de las estructuras organizativas o de formación. También abordaremos este tema.
- Yo he visto al alumnado feliz, con naturalidad, disfrutando. Y un profesorado totalmente cercano.
- A mí me resulta casi increíble la autonomía que se palpa a todas las edades. Cómo van y vienen a la prensa o al centro meteorológico de la escuela. Cómo están llevando el funcionamiento o el mantenimiento de la radio, de la televisión, de la mediateca sin tener delante ningún profesor ni profesora.
- La estructura espacial me ha parecido muy interesante. La ambientación veo que no tiene elementos superfluos pero me resulta demasiado aséptica, demasiado fría, aunque por otro lado, las aulas están llenas de vida.

- No es la primera vez que nos lo dicen. También lo abordaremos.
- ¿Nunca os han dicho que tenéis muchos recursos?
- Nosotras, lo hemos comentado y podríamos decir todo lo contrario. Nuestro Centro es mucho menor y tiene casi tantos medios y si hablamos de mobiliario mucho mejor.
- Es curioso porque ambas percepciones, también, las hemos escuchado más de una vez. Creo que las provoca la propia organización y el prisma desde el que se enfoca.

"Más de una vez nos han preguntado ¿No hay un aula de informática? Les decimos que no y se sorprenden, pero también escuchamos: se ven muchos ordenadores al pasar por las clases.

"¿No creéis que es un asunto de organización y de enfoque? Vamos a un aula específica para recibir unas clases de informática, o usamos las aplicaciones informáticas en distintos contextos, a lo largo de la jornada escolar.

"También es cierto que, por principio, todo lo que se tiene se usa y por lo tanto está a la vista y ¿os dais cuenta de que el alumnado que utiliza estos recursos se puede contar a cientos? Seguramente por eso Carmen y Marta no consideraban muchos los recursos. Respecto al mobiliario es cierto que durante años hemos primado la adquisición de otros medios técnicos pero en este momento, a mi entender, el mobiliario también va mejorando.

"En esta pregunta me he extendido mas de lo que hubiese querido, ya que no intento responder ahora. Habrá ocasión para hacerlo mas adelante. El objetivo ha sido situarnos. Captar de qué va para desear conocer el fondo que lo hace posible.

- Evaluar esto, tiene que ser muy difícil. ¿Cómo hacéis el seguimiento?
- No lo creas, porque existe una gran sistematización. De todas formas es un tema fundamental al que dedicaré lo que llamamos la tercera fase del currículo.

"Si no hay más intervenciones, pasaremos al Proyecto Educativo del Centro, P.E.C.

"Aunque proyecto educativo equivale a la intencionalidad educativa, normalmente llamamos así al documento escrito que contiene dicha intencionalidad. En nuestro caso, la recoge de manera muy sintetizada, sin desarrollos y nombrando las bases que sustentan tanto la intencionalidad educativa como la forma de hacer.

" Estas páginas, que tengo en la mano, constituyen el Proyecto Educativo de Amara Berri. (*Doc. 01*)

"El contenido de este documento: la intencionalidad y las bases que la sustenta, se convierte en el eje. Es la columna vertebral del Centro escolar. Es el que marca el estilo de organización, el estilo de programación, de intervención y de evaluación.

"En este sistema adquiere tal importancia, que se convierte en un proyecto de crecimiento personal y grupal para toda la comunidad escolar.



BASES QUE SUSTENTAN LA INTENCIONALIDAD Y LA FORMA DE HACER

CONCEPTO DE SISTEMA

Al presentar el enfoque del libro di una primera clave: descubrir y concebir el Centro, la Escuela, como unidad. Decía que es ahí dónde nos situamos para observar con perspectiva y poder valorar las partes de este engranaje e incluso situar o resituar nuestra propia función dentro de ese todo.

Para Amara Berri, hablar de unidad y globalidad del Centro es hablar de sistema. Personalmente, en 1979, descubrí a Ludwig von Bertalanfy. Me atrajo su teoría general de sistemas. Quise desmenuzar, lo que pude, de su obra. No se hasta dónde llegué, pero sí sé que me atrapó el concepto.

A mi entender, ser sistema es la característica o mejor dicho, el Ser del Centro. Por algo Amara Berri, desde sus comienzos, deseó profundizar en este concepto. Tanto es así, que su investigación durante años se tituló: *La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto*. Todavía recuerdo la riqueza de aquellos debates así como la costosa búsqueda hasta encontrar ese título que verdaderamente decía lo que queríamos.

En la actualidad, al utilizar como nombre Sistema Amara Berri, por economía de lenguaje, no se quiere perder ni un ápice del contenido anterior: globalización, proceso vital, sistema abierto.

Al hablar de globalización como proceso vital, concepto al que acudiré en otros momentos, quiero centrarme en la persona en desarrollo, en la persona viva y como miembro y parte de su entorno. Decimos que la vida es global y que la escuela debería concebirse como una sociedad, que nos permita ser, desarrollarnos y vivir plenamente.

Y decimos sistema porque todos los elementos: naturales, humanos, físicos, intencionalidad educativa, estructura organizativa, actividades vitales, metodología, recursos, seguimiento, evaluación etc. están en constante interacción y solo en función de su ordenación sistemática e interactiva adquiere sentido cada uno de ellos.

Es, también, un sistema de trabajo, no es un método; un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis, de toma de decisiones. No existe ningún elemento aislado ni "estático" y el todo no es la suma de las partes, sino que en él se integran todas las relaciones que se generan.

No es algo acabado. Decimos sistema abierto, como la propia vida, capaz de ir modificándose constantemente, acogiendo desde dentro -no uniendo- nuevos elementos que surgen, creando a su vez nuevas interacciones sin perder por ello su ordenación sistemática.

La vida, aunque se entienda como un todo global, puede ser ofrecida de manera parcial o cerrada. Es decir, el centrarnos en un aprendizaje determinado, aislado del proceso global, puede incluso llegar antes al resultado, pero acabando en él. Sin embargo, el hecho de desarrollar un sistema abierto de avance global y en común, implica que todos sus elementos son necesarios y que hay un tiempo para cada cual. La naturaleza abierta del sistema que aquí presento, es la que posibilita, no sólo un resultado concreto, sino un proceso armónico, en el que no hay un campo que predomina o se valora sobre los otros, sino que todos crecen a la par.

La naturaleza de una pedagogía abierta está mas cerca del sujeto vital que otras de naturaleza cerrada, excesivamente estandarizadas y siempre cuantitativas.

Esta concepción, nos lleva a percibir tanto a la persona como al Centro escolar, desde la globalidad, desde la vida. Nunca de manera aislada, ni estática, ni acabada, ni fragmentada.

24

CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Decimos concepción del alumnado, porque hacia él se dirige propiamente nuestra profesión. El es la materia prima y viva con la que trabajamos, aunque, esta concepción incluye, también, a quienes tomamos parte en esa acción educativa porque en definitiva se refiere al concepto de persona. Por tratarse de esta profesión, situamos al alumnado en el eje del que hablábamos anteriormente. En el eje de nuestro hacer. Pretendemos que ante cualquier análisis que realicemos, ante cualquier toma de decisiones, no perdamos de vista a este alumnado sino que busquemos su desarrollo y en igualdad de condiciones su bien por encima de otros intereses del profesorado, de las familias, entidades etc.

A cada alumna o alumno lo concebimos y lo definimos así:

- Un ser global.
- Tiene sus propios intereses y motivaciones.
- Parte de un esquema conceptual y emocional determinado.
- Posee su propio potencial.

Un ser global

En sí mismo es un sistema. No es un ser aislado, ni estático, ni acabado. Está en proceso. Es proceso. Y el todo no es la suma de las partes, sino las partes en interacción, generando desde dentro su propio crecimiento. Viviendo su propio proceso.

La consciencia de esta realidad global de la persona nos hace asumir sus partes en interacción, porque cualquiera de ellas, queramos o no, incide en las otras. Esto va a repercutir en la concepción de Centro Escolar, en el estilo de profesorado, en la forma de programar, de intervenir, de evaluar.

Tiene sus propios intereses o motivaciones

A veces decimos: hay que motivarle. Pero de hecho ya tiene su propia motivación. Lo importante es que la escuela y la actividad en sí estén planteadas de tal manera que conecten con sus intereses y permitan que éstos afloren.

Pero, ¿cuales son esos intereses?

El juego (Doc. 02-01). Y no hay que tener miedo de la palabra "juego" porque el juego es un auténtico medio para que el alumnado adquiera gusto por el trabajo. Si dejamos libres a esas pequeñas criaturas y las observamos, veremos que juegan y jugando imitan el mundo de las personas adultas. Si observamos a criaturas mayores: adolescencia, juventud, son juegos e imitaciones diferentes, pero también juegan. Y no nos escandalicemos del término porque somos personas adultas, me refiero a la edad, y actuamos de sabios, de poderosos, de intelectuales, de artistas, de analistas, de estrategas, de políticos. Y también jugamos.

No hay que minusvalorar el concepto o confundirlo con cualquier pasatiempo, porque el juego del que hablamos parte de la intencionalidad educativa. Como veremos al abordar el P.C.C. se ha puesto y se ha planificado cada actividad sabiendo qué capacidades permite desarrollar y qué contenidos se potencian en cada una de ellas. Desde esta concepción, todas exigen una superación personal y en todas, hay una relación social. Relación social en sí misma como por ejemplo en el Departamento Comercial con alumnado que compra, que vende, con quienes llevan, la fábrica, los almacenes, la banca, o bien, en otras actividades mas individuales a la hora de realizarlas, pero que siempre tienen un paraqué de relación social. Por ejemplo, puede ser una noticia que un determinado alumno emite por la radio, o una entrevista que quiere realizar. No cabe duda de que se trata de un juego. En este caso, el alumno se convertiría en locutor o entrevistador. Este tipo

de juego le permite desarrollarse y aprender a descubrir las claves de la actividad, a trabajar con método, a relacionarse, a asumir responsabilidades, a tomar decisiones, a ilusionarse y trabajar duro etc. Confieso que en cierta ocasión, ante un periodista que me entrevistaba, deseé cambiarlo por alguna de estas criaturas, que saben centrar y dan el todo cuando juegan.

Ser locutora, hacer una entrevista, realizar la compraventa etc., son imitaciones del mundo del adulto. Son juegos que les gusta y que conectan con sus intereses, por eso los ponemos, pero como comprenderéis, no está en nuestra intencionalidad que imiten el mundo de la persona adulta, ni que reproduzcan la sociedad tal cual. Partimos de esa realidad para que conecte con su interés pero sabiendo que con una adecuada intervención, pueden ponerse de manifiesto contradicciones y limitaciones de ese mundo de quien se dice adulto. Intervención que va generando avance, dinámica de reflexión, de vida, y por lo tanto de crecimiento personal y grupal.

Parte de un esquema conceptual y emocional determinado

Cada persona sabe de las cosas lo que sabe. Tiene un esquema conceptual propio y diferente de las demás. Si tu tienes ese libro en tus manos, y lo has leído, lo has analizado, conoces de él lo que conoces. Tienes tu propio esquema conceptual. Si yo conozco lo que tú me has contado sobre él y otra persona lo ha tenido en sus manos pero solo conoce el título, está claro que cada una sabe sobre el libro, lo que sabe y si quisiéramos profundizar en el tema, cada cual inevitablemente partiría de su propio esquema conceptual. Partiría de donde está.

Partir de donde se está es algo más amplio que lo referido al concepto, porque cada persona también posee un esquema emocional propio, fruto de la historia vivida, personal e intransferible.

Ambos esquemas están íntimamente relacionados y la consciencia de su existencia es uno de los factores determinantes a la hora de programar y de intervenir. Lo ampliaremos al desarrollar el currículo.

Tiene su propio potencial

Que cada persona tiene su propio potencial parece obvio, aunque a veces lo olvidemos o no queramos verlo, como ocurre al trabajar con sistemas cerrados alejados del sujeto vital, o cuando se busca la uniformidad. Esta forma de hacer conduce a la deshumanización, al

abandono de un sector de la sociedad y a pensar en el fracaso escolar como fruto exclusivo de "no estudiar o de no exigir".

Sé que quienes estamos aquí no defendemos sistemas cerrados y que, incluso, conocemos personas que, "han superado" la escuela y la universidad que, desde nuestra perspectiva, podemos considerarlas como verdaderos fracasos intelectuales y personales.

Aceptar que cada persona posee un potencial propio, diferente del resto, es otro determinante a la hora de programar, de intervenir, de evaluar, o de concebir un centro escolar.

Esta aceptación nos lleva a diseñar de tal manera que se posibilite trabajar a nivel y ritmo individual así como desarrollar plenamente el propio potencial sea éste el que sea. Y desde ahí no podemos hablar de fracaso escolar.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Analizando el término: principios, son ideas fundamentales que rigen el pensamiento y la conducta. Metodológico, lo referido al método, entendiéndolo éste como el modo de obrar o proceder. Llamamos principios metodológicos a las ideas, a la concepción que intencionadamente rige nuestra acción educativa. Podemos decir que una Escuela es aquello que son sus principios.

¿Cuáles son estos principios?:

- Individualización.
- Socialización.
- Actividad.
- Creatividad.
- Libertad.
- Globalización.
- Normalización.

Vuelvo hacia atrás. Hemos hablado de sistema como realidad existente. Es una característica del cosmos, del planeta y en este caso, del centro escolar. Desde el concepto de sistema hemos abordado la concepción del alumnado con sus características: ser global, con unas motivaciones, con un esquema conceptual, emocional y con un potencial propio. Este hecho real hace que situemos a la persona en el centro de nuestro hacer y que establezcamos los principios de: individualización, socialización, actividad, creatividad, libertad, globalización, normalización para que rijan nuestra acción educativa porque responden al concepto de persona. Así aparece en el proyecto Educativo: "cada alumna o alumno es un ser global (principio de globalización) que necesita situar y situarse (normalización), que necesita vivir, sentir, descubrir, compartir, expresarse, relacionarse (socialización), activar su mente (actividad), analizar y tomar decisiones (libertad), superando lo ya hecho y sabido (creatividad). Tiene sus propios intereses. Parte de su esquema conceptual y emocional, así como de su propio potencial (individualización)". La concepción del alumnado y los principios están íntimamente relacionados. Son casi uno.

Estos principios no los hemos inventado. Los hemos tomado de la "Escuela Activa". Los hemos tomado porque nos sirven. No hay que gastar energía en inventar lo que ya está inventado. Lo que sí hemos hecho es reinterpretarlos. La constante reinterpretación es lo que hace que los sintamos vivos.

28

Todos los conceptos que sustentan nuestra base teórica y metodológica surgen de imperativos vitales acompañados de reflexión. Tocan la vida. Y es desde la vida y para la vida donde centramos nuestra reinterpretación. En cualquier actividad o ámbito escolar observamos, reflexionamos, investigamos. En las estructuras organizativas también investigamos, contrastamos, analizamos y reinterpretamos pero en equipo y es ahí donde se genera y se mantiene vivo el cuerpo cultural del centro escolar. Ese cuerpo cultural que va desembocando en documentos escritos.

Ya que surge, aprovecho para avanzar algo sobre dichos documentos. Por ejemplo: cada frase del proyecto educativo es la síntesis de alguna reflexión, de algún debate realizado en un momento determinado. Y cada una podría ser reinterpretada y con su desarrollo constituir un documento escrito o actualizar el existente.

Durante años hemos funcionado creando documentos escritos que nos recordaban desarrollos mayores pero dándole mucha fuerza a la transmisión oral de nuestra cultura escolar. Pero en la medida que ha ido creciendo el cuerpo cultural y las personas implicadas en el sistema, esta forma tan viva de transmisión ha generado, también peso y responsabilidad porque, no cabe duda de que, parte y matices del contenido se pierden en el camino. Sin abandonar esta fórmula, ha surgido una mayor necesidad de escribir y ha habido una evolución en el tipo de documentos escritos. Nunca cerrados. Siempre abiertos a nue-

vas reinterpretaciones. De lo contrario, viviríamos en contradicción con la idea de sistema abierto que está en la base de nuestra concepción.

Sobre cada uno de los principios metodológicos al igual que sobre el concepto de juego esbozado anteriormente y sobre otros conceptos que irán apareciendo tenemos documentos escritos. Un número importante, de estos documentos, podréis encontrarlos en el capítulo cuarto del libro.

En esta sesión de la mañana, hemos realizado la visita al Centro en funcionamiento y hemos hecho un recorrido por las bases que sustentan el PEC. En la sesión de la tarde pasaremos al Proyecto Educativo propiamente dicho, es decir, a la intencionalidad educativa. Y ahora, con una mayor espontaneidad, ya que he ajustado mucho el discurso, me gustaría dedicar el tiempo que nos queda para, dedicarlo a preguntas, respuestas, interrogantes o sugerencias.

- Yo trabajo en un C.E.P. y necesito conocer el Sistema Amara Berri porque hay varios Centros de la zona que quieren ponerlo en práctica. Es la primera vez que voy a verlo en directo y le decía a mi colega de un COP de aquí, de Euskadi, que tengo la cabeza en ebullición con todo lo que hoy he visto y oído, pero me he asombrado al ver que el PEC no ocupa más que cuatro o cinco páginas. ¿Es posible que en tan poco espacio pueda estar, como decías, la columna vertebral de la escuela?
- En primer lugar, espero que de esa ebullición salga un buen cocido.

"Y respecto al P.E.C. te ha parecido muy corto y no sé si te has dado cuenta de que está escrito en euskara y en castellano, por lo tanto, déjalo en dos o tres páginas que, como bien decías, son las que rigen el Centro y no se necesitan más.

"Aprovecho para decir que los documentos, a mi entender, tienen que ser muy cortos y que recojan básicamente las esencias.

"¿Os sonreís verdad? Sé que no es fácil. Ahora me asusto de aquellos informes tan extensos que yo misma elaboraba. Era como medir a peso nuestra competencia. Cuanto más corto sea un documento, seguramente, indica que sabemos más, porque hemos sido capaces de sintetizar, y podremos retener mejor, en nuestra mente esas ideas. Y si están en la mente ya irán pasando a nuestro corazón y del corazón a la práctica, es decir, a utilizarlas en la vida. Para eso hacemos estos documentos, de otra forma perderían su sentido.

- Loli, al hablar sobre la concepción del alumnado siempre me da la sensación de que insistes en que tiene que ocupar el centro de nuestro hacer y a mi me parece que es de pura lógica pero intuyo que quizás, al decir eso, intentas decirnos algo más.
- Quiero decir que cualquier equipo docente se puede poner de acuerdo en situar al alumnado en el centro de la escuela, en el centro de nuestro hacer, por tratarse de la persona hacia la que va dirigida nuestra función. Sin embargo, yo he conocido escuelas que nos han llamado porque han tenido bloqueos, o serios conflictos y al hacer un análisis ver que este concepto no estaba claro. Situaban en ese eje o centro de su hacer aspectos muy importantes, sin duda, por ejemplo un proyecto sobre un tema medioambiental, sobre el lenguaje de género, sobre la religión, sobre el desarrollo de una lengua o su recuperación etc. y pretendían que, alrededor de uno de estos temas girase toda la acción del Centro Escolar y aquí es muy difícil que se ponga de acuerdo todo el profesorado y no digamos toda la Comunidad Escolar, porque aunque son aspectos relacionados con la persona nunca podrán sustituirla ni ocupar su lugar. No son el centro de la educación, sino objetivos que se quieren conseguir, muy importantes, algunos básicos para nuestro desarrollo, pero es ahí, en el apartado de objetivos, donde hay que situarlos. Esto evita muchos conflictos.
- Cuando decías comunidad escolar te referías al profesorado y alumnado básicamente ¿No? A mi se me hace muy difícil que en estos temas de concepción, se pueda llegar más allá.
- Me refería al alumnado, al profesorado, a las familias, al personal de servicios. He dicho personal de servicios y sé que nos entendemos porque normalmente es el término que utilizamos, pero no me convence. Creo que todas las personas del Centro, desde las distintas funciones que desempeñamos somos o deberíamos ser personal de servicios. Al decirlo, yo quería referirme a esas funciones educativas que, también, se desarrollan en las porterías, en los comedores etc. Tendré en cuenta esta pregunta para acabar de contestarla en su momento apropiado a lo largo de estas sesiones, pero adelanto que existen o deberían existir estructuras organizativas y de formación para todos los sectores de la Comunidad Escolar.
- Definías, mas o menos, los principios metodológicos como ideas que deliberadamente rigen la acción educativa. Los has nombrado y aunque he entendido que irán apareciendo ¿No podrías decir algo sobre alguno? Porque no me hago idea de su alcance.

- Claro que sí. Vamos a coger el primero que he enumerado. Creo que era el de individualización. ¿Si prefieres otro?
- Me da lo mismo, ese está bien.
- Decía que los principios son ideas o la concepción que intencionadamente rige la acción educativa y que se habían elegido estos principios porque responden al concepto de persona. Decía que no los hemos inventado, pero los vamos reinterpretando para mantenerlos vivos en nuestros conceptos y en nuestras actitudes a la hora de desempeñar nuestro trabajo. Sirven, también, para aplicarlos en cualquier situación de la vida. Voy a intentar acercarme a la interpretación que le damos a este principio, aunque, como os dije, el documento entero aparece en el capítulo cuarto (Doc. 01-1).

El principio de individualización

Es la concepción que nos lleva a crear una estructura organizativa con unas actividades que, en la práctica, permitan a cada persona trabajar a su propio nivel y ritmo desde sus propias capacidades y desde la situación en la que se encuentra.

Planteamos una estructura con unos contextos que tengan el aliciente del juego, para que el alumnado aprenda a trabajar con ganas, con gusto, es una forma de descubrir y desarrollar esa actitud, pero este trabajo tiene que estar bien diseñado. No le puede faltar el componente de esfuerzo, porque el esfuerzo le hace avanzar más. A la vez, es preciso que pueda hacerlo y para eso tiene que adecuarse a su nivel, a su capacidad, a su potencial y a su ritmo a la hora de realizarlo.

- *Está íntimamente unido al concepto de diferencia, de diversidad:*

Todas las personas somos diferentes en edad, en historia, en personalidad, en estilo de aprendizaje, en potencial, en ritmo etc.

- *Contempla a la persona en su globalidad:*

Sólo desde la globalidad podemos apreciar la individualidad, la impronta personal, el ser una o uno mismo.

- *Se lleva a cabo a través de una metodología:*

Metodología que contempla las características que en este principio planteamos.

- *Implica una intervención individual, pero con criterios comunes:*

Esta concepción exige al profesorado un proceso de interiorización del concepto. Y cuando esto se da, nos obligamos a intervenir desde criterios comunes pero de manera ajustada a la realidad de cada persona, de cada alumna o alumno. Con esta forma de hacer, de intervenir, desaparece la idea de fracaso escolar porque se da un avance real desde la propia individualidad.

- *Exige un seguimiento o evaluación individualizada:*

Sitúa al profesorado, al alumnado y a las familias en un marco de análisis que nada tiene que ver con el estándar. El grupo deja de ser la referencia inmediata. Exige un enfoque basado en el potencial individual y en la identidad personal.

Este principio de individualización también podemos aplicarlo a cualquier persona pero, en nuestro caso, especialmente al profesorado. Digo esto porque personalmente he creído tener interiorizado el concepto y sin embargo, quizá por mi temperamento impulsivo y ansioso me ha costado ver que una idea, una iniciativa que te parece magnífica, por mucho que la expliques no le llega a todo el equipo en ese momento, como una idea de otra persona no me llega a mí. Hay quien necesita años para captar algo y quien capta lo mismo en unos minutos. Esto os parecerá obvio, pero a mí me costó muchísimo descubrirlo y para aplicarlo, confieso, que todavía estoy aprendiendo: cada persona está donde puede estar y captará cuando le llegue su momento. Si de verdad interiorizamos esta idea, la aceptamos y la aplicamos con relación al equipo docente, al alumnado, a las familias etc., nos da paz, porque por encima del hacer, situamos el ser.

Individualidad desde mi punto de vista va unida a la identidad: individualidad e identidad de las personas, de los grupos, de los pueblos etc. ¿quién puede estar en contra de esto? sin embargo, en la practica, cuanta contradicción. Por ejemplo: suponiendo que en una escuela se aceptan los "deberes para casa", si una profesora manda lo mismo a todo el alumnado de la clase ¿ha tenido en cuenta las necesidades individuales? Si a todos los centros escolares, por poner otro ejemplo, se les evalúa igual o se les quiere hacer entrar en las mismas campañas o proyectos ¿dónde está el respeto a su identidad? ¿Dónde está el respeto al momento en que se encuentra, a su historia y a sus orígenes?

Considero que estas son las claves de nuestra reflexión sobre este principio. Como veis, nos conciencia y nos conduce hacia una determinada forma de hacer y de desempeñar nuestra función. Cuando repasemos los otros principios, podréis apreciar que hay ideas que se repiten, o se apoyan unas en otras, porque giran siempre sobre la persona, pero cada uno aporta diferentes matices y perspectivas.

Estoy pensando que quizás tendría que enfocar aquí el principio de socialización para buscar el contrapunto, es decir, la concordancia de algo contrapuesto y a la vez inseparable en la persona, como es lo individual y lo social.

Aplicado al alumnado, este principio irá apareciendo a lo largo de todas las sesiones: en las características metodológicas, a través del currículo etc. por eso quizá baste con coger el documento y leer las claves que aparecen en él. Al leerlas, me gustaría que intentásemos aplicarlas especialmente al profesorado, por eso de la coherencia. ¿Cómo puedo pretender que el alumnado trabaje en equipo, si yo no sé trabajar de esa forma o no quiero hacerlo?

El principio de socialización (Doc. 01-2)

Es la concepción que nos lleva a ser y actuar como seres sociales y no de manera gregaria, ni individualista, ni dominante, ni parásita etc.

- *La socialización implica interacción:*

Interacción es actuar entre. Es dar y recibir. Es generar en común.

La estructura organizativa, que hemos creado intencionalmente, posibilita al alumnado la interacción a través de diversidad de contextos, de agrupamientos, para que experimente, desarrolle y descubra el valor del trabajo en equipo. Consiste en aportar el trabajo propio con actitud abierta, aprendiendo a aceptar que otra persona lo supere. Aprender a recoger y a descubrir lo aportativo de otras personas. Aprender a trabajar con cualquiera. Superar las diferencias buscando el papel de cada cual en el grupo etc. He dicho aportativo y creo que no existe esa palabra y tampoco quiero decir lo que aporta, es algo más. Lo dejaré porque la lengua es viva y así le damos más trabajo a la Academia. Lo mismo ocurre con el profesorado, si nos rige este principio. También la estructura organizativa nos posibilita diversidad de contextos: reuniones de paralelos, de sector, de ciclos, de seminarios etc. En ellas hemos descubierto que la interacción, el trabajo de equipo para analizar, planificar, hacer el seguimiento y la intervención, es imprescindible para conseguir una coherencia educativa. Hacer entre nosotras y noso-

tros lo que nos proponemos con el alumnado: aportar el trabajo propio con actitud abierta, acoger el de otras personas, saber trabajar con cualquiera, intentar superar las diferencias, crear en común, apoyar y apoyarnos, es como revalidar la competencia en nuestra profesión. Para mí es la única forma de poseer la fuerza moral para presentarte ante el alumnado intentando que desarrollen estas actitudes.

- *Favorece que afloren las emociones:*

Creamos contextos vitales de relación social porque sabemos que en ellos, afloran estados de ánimo producidos por impresiones de los sentidos, o por ideas. Dejar que afloren esas emociones, las que nos gustan y las que no nos gustan, conocernos e ir aceptándonos es una forma de madurar.

- *Es una condición indispensable para la evolución de los esquemas conceptuales y actitudinales:*

Este principio nos sitúa en el no estancamiento, en el no dar por sabido que sabemos. Nos sitúa en una vía de avance, de constante evolución y crecimiento.

- *La socialización-interacción, como contrastación de donde surge la identidad del individuo y del grupo:*

Nos identificamos en el grupo y nos descubrimos como grupo.

– En el ratito de descanso que hemos tenido al acabar el recorrido por el colegio, he preguntado a uno de los asesores que nos acompañaba a ver de qué fuentes o teorías bebéis, pero ya era la hora de entrar y no ha habido tiempo. Me gustaría oír tu respuesta.

– La fuente ¿sabéis cual es? Yo le llamo la gran universidad: la escuela. Y es que está llena de sabiduría porque está llena de vida.

“¿Qué hemos hecho durante estos años? Estudiar ahí, Llevamos treinta años aprendiendo de estas criaturas. Treinta años investigando: mirándolas a los ojos, observándolas, analizando la práctica, desarrollando hipótesis, sistematizando, gozando y sufriendo. Ha sido una tarea de abrir cada día los sentidos, la mente y el corazón.

"Hemos descubierto la necesidad de crear. Hemos aprendido a trabajar y a desear trabajar en equipo: supeditar lo mío para sacar lo nuestro.

Hemos aprendido que no hay labores mayores ni menores porque todas son necesarias en el engranaje. ¡Yo no sé dónde podríamos haber bebido todo esto fuera de la escuela! Por eso le llamo la gran universidad, y la verdadera fuente.

"Individualmente, sin embargo, nos hemos acercado y seguimos acercándonos a otras fuentes dependiendo del recorrido de cada persona. Hemos hecho unos estudios, nos han podido impactar determinadas teorías que nos han llegado a través de diferentes medios: por pertenecer a movimientos de renovación pedagógica, o a través de la gran influencia ejercida por la reforma o, reformas educativas, por el seguimiento de revistas especializadas u otras publicaciones, a través de la asistencia a cursos o conferencias. etc. y no cabe duda de que estas bebidas almacenadas en nuestros depósitos particulares, al trabajar en común en cualquier estructura escolar y sobre la realidad concreta, se encuentran de alguna manera y nos llegan, de nuevo, como si se tratase de un riego por aspersión que nos llena de pluralidad y de beneficios. Ahora bien, como equipo, nunca hemos intentado beber de las mismas fuentes, ni aplicar determinada teoría.

"Nuestra forma de beber es trabajar, analizar el trabajo, intentar perfeccionarlo y poner en palabras todo el proceso (qué, por qué, para qué, cómo, etc.) De ahí brota nuestra teoría pedagógica. Teoría inducida de la práctica y que busca la total coherencia con ella. Es lo que hemos buscado y, en parte, ahí está nuestra aportación. ¿No os ha tocado, en los años de estudiante, un profesor que sigue tal teoría o pertenece a tal escuela, otro que dice pertenecer a otra totalmente diferente y a la hora de desarrollar ambas clases ves que no se diferencian la una de la otra? A mi eso siempre me ha hecho pensar.

"Creo que con todo lo que he dicho la respuesta está dada, pero eso no quita para que en este sistema existan puntos comunes con muchos autores, métodos o teorías. Por ejemplo: al hablar de contexto estable, yo puedo recordar a Bruner, por lo del currículo en espiral, aunque no se refiera al tipo de contexto que utilizamos. Si pienso en Ausubel, por lo de aprendizaje significativo o en Vigostsky, en cuanto a la zona de desarrollo próximo o potencial, yo sé que ambos conceptos están presentes en esta metodología, aunque no nos expresemos con esas palabras. Cuando Piaget afirma que no se produce el conocimiento si no existe actividad mental constructiva individual y propia, vamos enseguida a nuestro principio de actividad. Y al pensar en el contexto como organización física puede recordarme algo a los

“rincones” del Método Faure y de hecho hay quien lo confunde, sin embargo, mientras aquellos “rincones” los marcaba la diferenciación de áreas o materias, en este caso, por el contrario, lo marca la actividad vital donde las materias se interrelacionan. Y si nos paramos en los esquemas o técnicas cognitivas que usa el alumnado, podemos recordar a Gowin o a Novak. Y aspectos del lenguaje que me hacen pensar en Ignasi Vila. Perdonad, parece que no puedo parar. Y cuando le damos tanta importancia a la relación social para la evolución de los esquemas conceptuales pienso en los escritos de Cesar Coll y en éstos y en diferentes aspectos recordaría a otros autores de la última Reforma educativa: Alvaro Marchesi, Isabel Solé y a un Luis del Carmen que a mi entender, en aquel momento, jugó un papel importante en Euskadi en cuanto a formación del profesorado. Y así podríamos seguir, pero ya basta. La experiencia de nuestra realidad sistémica nos hace pensar que afortunadamente esto y mucho más nos ha influido y nos sigue influyendo, ahora bien vuelvo a repetir: como equipo, nunca hemos intentado beber en las mismas fuentes ni desarrollar una determinada teoría.

- ¿Cómo conseguir equipo cuando hay tantos miembros y tanta diversidad en el profesorado?
- La verdad es que a mí no me asusta la diversidad, todo lo contrario, siempre la he buscado como una fuente de riqueza. En los equipos, y en la escuela, ocurre como en la naturaleza de la que formamos parte. Es la diversidad la que da a los ecosistemas la capacidad para resistir, para recuperarse de los impactos del entorno, para permanecer en la interacción, para perpetuarse en la evolución. Y el número, si se sabe trabajar en equipo, cuanto mayor sea, mejor. Esa es mi experiencia. Hemos vivido con angustia situaciones límite para sacar algo, para resolver con urgencia, para crear, y os aseguro que un equipo de cien personas buscando cada una su puesto y su aportación, es como conectarte a un generador que transforma la angustia en realidades de puro placer. Esta es una cara, pero también hemos vivido otra, provocada por la inestabilidad del claustro, porque el Centro crecía y venían, cada año, personas sin plaza fija. Había que dedicar tiempo a la formación de estas personas en el sistema. Esto requería la colaboración de todo el equipo docente a través de las diferentes estructuras organizativas. Disponíamos de poco tiempo y teníamos que poner en marcha toda la maquinaria para el comienzo del curso y seguir avanzando a lo largo del mismo. Resultaba muy duro para el profesorado que llegaba y para el resto del profesorado. Lo vivíamos como el Mito de Sísifo, como si hubiese que levantar una enorme piedra y cuando ya estaba arriba acababa el curso y la piedra volvía a caer y al curso siguiente había que levantarla de nuevo. Desde esta perspectiva, de inestabilidad, igual hubiese sido mas cómodo ser menos, aun-

que, en honor a la verdad he de decir que, en general, hemos tenido una suerte increíble con el profesorado que venía. Su situación de inestabilidad le ha enseñado a adecuarse a cualquier circunstancia. Trae juventud, ganas de aportar, de trabajar en equipo. Sabemos que tener la plaza fija no da mas competencia y hemos de reconocer que si alguna de estas compañeras o compañeros no hubiese venido, desarrollos de este sistema quizás no se habrían dado.

"Y siguiendo con el tema, si en un grupo pequeño hay cuatro personas mal avenidas debe ser terrible mientras que en un grupo numeroso como se dan mas diferencias, también se viven éstas con mas normalidad y se pueden entender mejor.

"En un grupo grande, aprendemos a trabajar con cualquiera en distintas estructuras, y al ampliar y diversificar tanto la relación podemos descubrir otros acercamientos desde otras perspectivas.

Respecto a cómo conseguir equipo no sé qué decir. Son muchos los años que llevo en esta profesión, he trabajado en lugares y situaciones diferentes y siempre he tenido la suerte de ver surgir y poder trabajar con buenos equipos pero de ahí, a saber cómo se consiguen. creo que no lo sé, aunque unas claves comunes, seguramente, siempre han existido y voy a intentar definir las:

- *El equipo se hace alrededor de la tarea y requiere un previo: querer.* La tarea es la que nos une. No basta con tener ideas o amistad y afinidad entre las personas del grupo. Lo que genera equipo es tener una responsabilidad común, trabajar codo a codo y día a día para sacar algo entre sus componentes. Ahora bien, hace falta querer, de lo contrario pasa como con el alumnado que si no quiere no aprende.
- *Los grupos y sus tareas adquieren su sentido cuando corresponden a la estructura organizativa real del Centro y la llenan de contenido:* la estructura de ciclo, con sus equipos y sus tareas; el sector, los seminarios, con sus equipos y sus tareas etc.

Puede haber muchos equipos dedicados a distintas tareas pero todos tienen que partir de una columna vertebral única, la concepción, la pertenencia a un sistema que les permita avanzar en la misma dirección, trabajando a través de las estructuras organizativas de la escuela. Cuando digo esto me refiero a cómo conseguir un equipo de Centro.

- *Un diseño de trabajo bien definido para cada estructura con un lenguaje claro y sencillo para que todas las personas podamos conectar y podamos decir algo porque la actividad se basa en nuestra realidad. Se concibe, y trataremos de ello más adelante, como un método de trabajo para el profesorado que nos permite profundizar en nuestra función y descubrir la fuerza de un proyecto que queremos mantenerlo vivo. Esto nos libra de distraernos con modas o aparentes novedades que también existen en Educación y que día a día van pasando ante nuestros ojos.*
- *Es necesaria la coordinación de todas las estructuras y de sus diseños para garantizar ese avance a distinto ritmo pero en la misma dirección, para que todas las estructuras sean parte del mismo engranaje y los desarrollos, de todo el equipo del Centro.*
- *Una correcta adscripción del profesorado pienso que es otra clave. Es una forma de que la persona se sienta a gusto con la función que desempeña: que los grupos sean plurales y posibiliten el crecimiento y el desarrollo de la propia identidad, que se busque el equilibrio agrupando distintos temperamentos, distintos estilos de hacer, edad, experiencia, sexo.*
- *Explicitar, en las estructuras del Centro y por cualquier componente del grupo o persona que lo lidere, ese cuerpo cultural de la escuela, que emana de los principios y del concepto de persona para que impregne nuestro estilo de hacer y de relación.*

38

Explicitar con palabras, con el tono corporal, con el gesto, suponiendo que es cierto, que las reuniones no son una carga, porque habrían perdido su sentido, sino que son auténticos marcos de aprendizaje y de crecimiento en común, dirigidos a adquirir competencia en la función, a aumentar la seguridad sintiendo el aval del equipo.

Acudir a la reunión con toda la paz consciente de que siempre puedo aportar porque los temas giran alrededor de mi tarea, también es una forma de explicitar.

Otras formas de explicitar, que emanan de los principios y del concepto de persona es acoger, escuchar, querer entender y recoger el mensaje de cualquier persona, sin depreciar su aportación porque por insignificante que parezca, nunca lo es ya que, seguramente, responde a un enfoque o punto de vista diferente y siempre puede enriquecer. He dicho acoger y quiero resaltar de manera especial esa primera acogida del profesorado nuevo en el Centro, desde que entra por la puerta, así como la acogida en cada estructura, en cada grupo.

Explicitar en la práctica el respeto al ritmo individual. Ese aceptar los tiempos personales. Captar y explicitar esto es cerrar la puerta a la intolerancia que a veces generamos al buscar la eficacia. No sé si me explico o si lo habéis vivido. A mi es algo que me ha hecho sufrir, porque por un lado soy muy afectiva, me gusta darme a las personas, no escatimar esfuerzo, pero también quiero que el esfuerzo de todas las personas se rentabilice, es decir, en definitiva busco la eficacia y me he arrepentido muchas veces de mi intolerancia. Ahora bien, el hecho de explicitar, de comunicar todo esto creo que aumenta la conciencia y nos va abriendo la puerta de la comprensión tan importante en la vida de los grupos.

- *El liderazgo es otra clave.*

Hay liderazgos que yo diría innatos, creo que pocos, y que se ejercen en campos concretos o en ámbitos generales y no sabes por qué pero se dan. Hay otros que se van fraguando poco a poco: una persona que podía pasar desapercibida y de pronto el grupo la descubre. Estoy pensando en alguna persona en concreto, que de repente la percibes notoriamente lúcida, con una gran competencia en los principios, en la concepción de la persona, en la filosofía del Centro y es que se ha dado en ella un fuerte crecimiento personal que se transmite en el trabajo y en la vida del grupo y que el grupo progresivamente le inviste de autoridad.

Creo que el liderazgo se mantiene cuando la persona se libera de él, pero no cesa de buscar e inventar el crecimiento grupal. Pienso que por el contrario si la persona no se libera, no se olvida del liderazgo y no actúa desde lo que es, como una persona más pero sin abandonar la responsabilidad, podrá ejercer el poder que le da su puesto pero irá perdiendo autoridad.

El liderazgo lo puede ejercer cualquier componente de un grupo, aunque exista otra persona que lo coordine. Lo puede ejercer la persona que coordina cualquier estructura. Lo puede y lo debe ejercer el equipo directivo a través de la persona o personas que coordinan a nivel general las diferentes estructuras del Centro.

Me voy a centrar en un punto. Os voy a hablar desde mi experiencia, desde ese papel de impulsar y coordinar las diferentes estructuras del Centro que tiene que ver con una determinada perspectiva de enfocar las reuniones. A ver si consigo explicarme.

Yo parto de que, en la escuela, el profesorado tiene muy poco tiempo disponible para hacer todo lo que desea: mantener a punto y en buen estado todos los contextos en los que trabaja, reflexionar a solas sobre su propio hacer etc. por eso soy partidaria de

que no hay que dedicar un tiempo a preparar las reuniones, porque no lo tenemos y, habitualmente, no debemos quitarlo del que corresponde a otros ámbitos de nuestra vida, que también deben funcionar. Dedicar tiempo a prepararlas es convertirlas en una carga y perderían su sentido.

A mi entender, lo importante, por un lado, es que la estructura que genera esas reuniones sistemáticas tenga *un diseño claro* que va centrando la línea de trabajo y sobre el que poquito a poco, día a día y año tras año se va profundizando. Diseño de ciclo, de sector, de seminario etc. Va bastante mas allá de un orden del día, que lo hemos utilizado y padecido, hasta conseguir unos diseños válidos. Hemos necesitado muchos años para elaborar estos diseños, de manera que sean ejes operativos y ese ha sido el gran trabajo de preparación. Por otro lado, todos los componentes e incluso quien coordina o lidera el grupo, si existe un diseño, no tiene que prepararse o estudiar nada especial. Creo que la mayor preparación consiste, como os decía, en liberarnos del liderazgo, en liberarnos de querer saber más que los demás y expresarnos con libertad superando posibles miedos al que dirán. Es acudir tal cual, como las demás personas del grupo, con la paz que da saber que tenemos un diseño claro que va centrando nuestro trabajo y la confianza en las compañeras y compañeros de grupo que, como yo, quieren aprovechar ese marco de formación y acuden a él con su bagaje real, acumulado a través de su experiencia.

Ahora bien, quien lidera sí tiene que dominar lo referente a sus funciones y a las actitudes que estas exigen.

Yo pondría en primer lugar la entrega incondicional fruto de la responsabilidad asumida. Es ilusionar y sobre todo ilusionarte con los avances que van dando las compañeras o compañeros y hacerlos manifiestos individualmente y ante el grupo. Es recoger hasta la mínima aportación. Es reelaborar. Es arbitrar criterios. Esgrimirlos y exigirlos. Es reconvertir desde los principios, desde el concepto de persona, desde la concepción del Centro. Es reconocer los errores y pedir perdón. Es aceptar las propias limitaciones y defectos confiando en la madurez del equipo. Es intentar actuar con honestidad aunque surja el conflicto, porque el conflicto es propio de la vida y normalmente se convierte en crisis de crecimiento. Lo importante es cómo superarlo. Pienso que por aquí va la relación entre liderazgo y creación de equipo. En definitiva es un tema de libertad, de liberación personal y grupal. Es precioso poder trabajar en un clima de confianza: dar una idea aunque resulte un disparate y yo misma la retire o me la retiren y disfrutar cuando alguien la supera porque lo que queremos es rendir, profundizar, sacar trabajo porque esa es la forma de que ansiemos y mantengamos vivas las reuniones.

- *La conciencia del equipo docente sobre dónde se sitúa la toma de decisiones, también la considero otra clave importante.*

Creo que a veces a las personas, me refiero al profesorado, nos falta conciencia de las decisiones que se toman en el Centro e incluso de las decisiones que individualmente tomamos.

Estoy recordando una Escuela, como otras muchas, en la que nadie aceptaba pertenecer al equipo directivo porque no se quería asumir un tipo de responsabilidades y el nombramiento lo tenía que hacer la administración. Constantemente se reunía el claustro para decidir, a mi entender, sobre asuntos que correspondían básicamente al equipo directivo, no sobre otros. Según sus componentes, eran decisiones democráticas y saliese lo que saliese se curaban en salud porque la decisión era de todo el claustro. Puedo afirmar que en este caso el Centro no funcionaba. Se ralentizaban las decisiones, faltaban criterios, sobraban las estructuras porque se les vaciaba de contenido. En este caso el claustro era de tamaño medio. Un Centro de casi dos líneas y padecieron mucho.

También conozco otro Centro que funciona así y funciona bien porque es un claustro pequeño, ilusionado, con un equipo directivo competente y que asume su responsabilidad y son prácticamente las mismas personas las que se repiten en las diversas estructuras. Digo esto porque no se puede generalizar.

Vuelvo al ejemplo primero ya que se trata de un Centro en el que tuvimos que intervenir.

Un número importante de profesoras y profesores estaba convencido de que las decisiones se tomaban entre todas las personas del claustro y que las decisiones que ahí se tomaban eran todas las decisiones del Centro. Hubo que reconvertir aquel concepto y hacerles ver que las mayores decisiones y normalmente de las que depende, en gran parte, el fruto, el prestigio y la credibilidad de un centro escolar las tomaba cada profesor o profesora en su clase durante todo el día y durante todo el proceso educativo al intervenir con el alumnado y con las familias y esas decisiones no las llevaban al claustro, ni el claustro intervenía en ellas, porque asumían, sin más su responsabilidad.

También hubo que reconvertir, cómo para la toma de decisiones, si queremos que la escuela funcione, no basta con estar y votar, sino que hace falta aportar opinión con competencia en el tema, es decir, aportar opinión de calidad.

Han pasado unos años y os diré que esa Escuela funciona. Que el profesorado es consciente de que la toma de decisiones está totalmente compartida y ha dejado de ser gregaria.

El profesorado sabe que está asumiendo constantemente e incluso improvisando decisiones importantes: con el alumnado, con las familias. Participa sistemáticamente en las diferentes estructuras organizativas del Centro. Estructuras que no existían o estaban vacías y se han ido llenando de contenido y se han convertido en ámbitos de formación, de competencia para el profesorado y de auténtica decisión.

Costó mucho, sin embargo, tener un equipo directivo que como cualquier otra estructura, asumiese la toma de decisiones correspondiente a sus funciones. Se necesitó el apoyo de todo el equipo docente. Hoy es el día en que la cultura del Centro, en este ámbito, se basa en decidir en las estructuras, desde la competencia. Asumir la responsabilidad de la decisión basada en criterios y abierta siempre a cualquier cuestionamiento, hecho desde los principios y concepción de la Escuela.

42

¡Como pasa el tiempo! Ya casi es la hora de terminar, pero me queda algo pendiente, que quiero aclarar: he hablado de globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto, he hablado del concepto de sistema y de persona como ser global. En ese momento hubiese querido introducir el documento sobre el principio de globalización, pero todavía no había presentado los principios metodológicos, así que voy a leer, ahora, el documento, sin más. Es muy corto. Veréis como la mayor parte de las ideas las hemos abordado y queda alguna que aparecerá más tarde. Es un principio al que acudimos constantemente.

Principio de globalización

La globalización, entendida como proceso vital dentro de un sistema abierto.

- *Proceso vital. La vida es global.*

La persona es global: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes más disciplinares.

Se crean contextos sociales, estables, que nos dan idea de proceso y complementarios, en los que se generan situaciones vitales donde el alumnado puede vivir y ser, y porque vive aprende.

Se concibe el Centro en su globalidad. Por eso se crean unas estructuras organizativas y de formación: sociales, estables y complementarias), que nos permite a cada persona vivir, ser, crecer desde nuestra propia función, y gestionar el Centro con una visión de globalidad.

- *Sistema abierto.*

Decimos Sistema porque sus componentes: personas, elementos físicos, intencionalidad educativa, estructura organizativa, actividades vitales, metodología, recursos, etc. están en constante interacción, y sólo en función de su ordenación sistemática e interactiva adquiere sentido cada uno de ellos. El todo no es la suma de las partes concebidas como estáticas o en compartimentos estancos. Es un sistema de trabajo, no un método, un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis, de toma de decisiones. No existe ningún elemento aislado. En el sistema se integran todas las relaciones que se generan.

Acoge a todas y a cada una de las personas y en diferentes estructuras.

No es algo acabado. Decimos Sistema abierto como la propia vida. Capaz de ir modificándose constantemente, acogiendo desde dentro - no uniendo - nuevos elementos que surgen, creando nuevas interacciones sin perder por ello su ordenación sistemática. Alguno de estos conceptos ya han aparecido anteriormente.

Este principio (*Doc. 01-6*) cierra esta sesión y nos acompañará en las siguientes porque marca nuestras pautas de pensamiento y de actuación.

Hasta aquí, hemos desarrollado las bases que sustentan el Proyecto Educativo: el concepto de sistema, el concepto de persona y los principios metodológicos. En la próxima sesión nos centraremos ya en el Proyecto Educativo propiamente dicho, es decir, en la intencionalidad educativa.



P.E.C. INTENCIONALIDAD EDUCATIVA

Como quedamos en la sesión anterior, hoy vamos a centrarnos en la intencionalidad educativa, en qué queremos desarrollar como escuela, es decir, trataremos sobre los objetivos generales del Centro y sobre las características de la comunidad escolar, por ser lo que constituye el Proyecto Educativo.

OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO

Llamamos objetivos al desarrollo de capacidades. Son tendencia, no algo que aprendo aquí ahora.

Aunque todos los objetivos generales están íntimamente relacionados y forman un todo, para conseguir una mayor comprensión diferenciamos:

1. Los que se refieren mas directamente al desarrollo de la personalidad.
2. Los que se centran en las relaciones sociales.
3. Los que aluden a las áreas más disciplinares.

Vamos a coger el Proyecto Educativo (*Doc.01*). Mirad cómo este último grupo de objetivos no aparece en él, mejor dicho, aparece el título porque es parte de la intencionalidad educativa, pero nos remite al Proyecto Curricular del Centro. ¿Por qué? por practicidad, ya que metodológicamente los extraemos o inducimos de los objetivos específicos de las áreas o materias (lenguas, matemáticas, artística, ciencias sociales o naturales etc). Esto lo comprobaremos al desarrollar el segundo capítulo, que tratará sobre el Proyecto Curricular del Centro. También, allí, veremos cómo estos objetivos, se planifican con una temporalidad deducida de la experimentación e investigación a través de treinta años de práctica y hemos llegado al convencimiento de que con un correcto desarrollo curricular y con la competencia sobre él, del equipo docente, no son los objetivos más difíciles de conseguir.

En esta sesión, vamos a tratar sobre los dos primeros grupos, que aunque pertenecen al currículo porque es, a través de la intervención sobre la práctica, como se van a desarrollar, aparecen en el P.E.C. porque queremos subrayarlos de manera especial:

- Porque son generales, válidos para cualquier situación de la vida y queremos que sean como el aire que respiramos.

- Porque no solo los elaboramos para el alumnado; seríamos personas totalmente ilusas si así lo creyésemos. Hemos llegado al convencimiento de que constituyen un proyecto de crecimiento personal y grupal para toda la comunidad escolar.
- Porque no se pueden medir ni marcar una temporalidad en el desarrollo de los mismos ya que superan la etapa escolar. Son objetivos para toda la vida y somos conscientes de que en estos ámbitos, moriremos aprendiendo.

¿Cuáles son estos objetivos? La lista entera aparece en el P.E.C. en el anexo: documentos elaborados. (Doc. 01) Sólo su lectura sería suficiente para comprender el estilo de Centro del que hablamos, no obstante, intentaré retomar su espíritu, reinterpretándolos en la medida de lo posible:

- *Desarrollar una actitud de atención a lo que siento, a lo que me pasa, a lo que necesita mi cuerpo. Saber parar.*

Consideramos importante, aprender a parar, desde las edades más tempranas, ante un desasosiego, ante un no saber que me ocurre. Parar para escuchar a mi cuerpo que me pide cambiar de actividad, respirar a fondo, beber, relajarme, sonreír etc. Parar, para detectar y afrontar los sentimientos de gozo, de temor, de miedo, de tristeza, de amor, de empatía etc.

- *Disfrutar del momento, del ahora.*

Es un objetivo al que le damos especial importancia y surgió cuando una compañera fue consciente de que al alumnado le preocupaba mucho ese tan planificado y supuesto "tiempo libre" que tienen al salir del colegio: a primera hora que me toca y luego y mañana dónde voy. A ella le impresionaba ver que desde edades tan tempranas, el calendario, ya les invadía el momento presente y en definitiva la vida. Nos comunicó esta reflexión y nos dimos cuenta de que a las personas adultas, al profesorado, nos pasaba lo mismo. ¿A que lo habéis experimentado más de una vez? Estamos, por ejemplo, en esta reunión y la mente se nos escapa a lo urgente, a lo que más tarde tenemos que hacer y nos resta consciencia o disfrute de lo que estamos haciendo o viviendo. Nos preguntamos ¿Qué es la vida? Queramos o no, el ayer se fue y no vuelve, el mañana quizá no llega. La vida es cada ahora vivido en plenitud. Vivir el aquí, ahora con intensidad es todo un aprendizaje, es un gran reto, una capacidad a desarrollar en todo momento. Al decir esto, no olvido la visión sistémica porque soy consciente de que irremediamente, el ayer incidió en el hoy y el hoy incidirá en el mañana.

- *Adquirir conciencia de "la otra persona": Acusar su presencia, respetar su forma de ser, querer comprenderle, sintonizar.*

En más de una ocasión he escuchado a una compañera, que se encarga de la portería en uno de los edificios del colegio, cómo hay familias que vienen para hablar con el profesorado, pasan delante de ella, intentan dirigirse al lugar de la reunión sin tan siquiera saludarle, cuando en realidad es la persona que canaliza las entrevistas y que asume la responsabilidad y el control de quién entra o sale del Centro.

Este hecho quizás denota despiste o una falta de sensibilidad, y puede darse en otras muchas circunstancias, dentro de la vida del Centro.

Pienso que en una comunidad escolar, cualquier persona y especialmente quienes pertenecen al equipo directivo pueden recoger estas sensibilidades. Desde ahí, e incluyendo, también, otros matices, surge este objetivo que acabo de presentar: adquirir conciencia...

- *Tener una actitud activa y creativa para cambiar las estructuras y solucionar los conflictos o dificultades que surjan.*

Estas frases así, quizás no os digan nada, pero están llenas de contenido, de vivencias, de reflexiones.

Amara Berri en los primeros años de su historia no tuvo el reconocimiento social ni "institucional" que tiene en la actualidad. No tenía el apoyo ni la confianza generalizada que desde hace tiempo le brindan las familias, incluso hubo dificultades con un sector del profesorado.

Vivimos, por un lado, años apasionantes llenos de creatividad, de amistad, de trabajo en equipo, de investigación y disfrute con el alumnado, de entrega incansable por algo en lo que de verdad creíamos; por otro lado, fueron años tremendamente duros hacia fuera. La crítica negativa entre un número considerable de familias imperaba en la plaza pública mientras jugaban sus hijas y sus hijos. Algo parecido pasaba con ese sector del profesorado. Mas tarde, la distancia te hace ver que los cambios no son fáciles de aceptar, me remonto a mediados de los ochenta. Con el tiempo pude descubrir que cada persona está, donde puede estar y no donde deseamos, como yo estoy donde puedo estar y no donde otras personas desean. Fui consciente de que no supimos hacerlo bien, empezando por mí misma. Me hubiese encantado hacerlo mejor. Intentamos recoger, contrastar, hacernos entender, una y otra vez y no fue fácil. Sin embargo, no puedo ocultar que, a pesar de todo, aprendimos mucho porque en la contrastación te identificas, te afianzas, así como en la

constante verbalización te reestructuras, y sobre todo se nos brindó la posibilidad de confiar en las personas, de no guardar rencor, de no posicionarte en el enfrentamiento, de reconocer los errores, de querer comprender y ejercer la justicia hasta poder llegar a mirar con todo el amor. Quiero decir esto porque, la experiencia me ha demostrado que, junto a otros factores, aquí radica, básicamente, la posibilidad de ver en las personas y en los grupos un cambio de actitud.

Sufríamos porque el alumnado se merecía toda nuestra atención pero aquellas críticas de que nada funcionaba, nos restaban energía. Estábamos en plena puesta en práctica del proyecto y a la vez había que estar demostrando, constantemente, la validez de lo que hacíamos. Y así, llegó un día en el que dijimos: se acabó. Y de aquella situación, surgieron los dos objetivos siguientes:

- *Saber utilizar y recibir la crítica como factor de avance, como ayuda.*
- *Tener una actitud activa y creativa para cambiar las estructuras y solucionar los conflictos o dificultades que surjan.*

48

La Crítica como factor de avance es una de las características metodológicas de este sistema (Doc. 02-06). Hemos descubierto en nuestra propia carne que hay que aprender a recibir y a realizar la crítica para construir, para avanzar, porque la crítica que no construye, destruye sobre todo a quién la hace. Ese fue nuestro aprendizaje, nuestro ejemplo y nuestro *discurso*, acompañado de una actitud creativa para cambiar las estructuras y solucionar los conflictos.

Decíamos ¿Crees que las cosas no van bien? Dilo, porque la crítica como ayuda es un factor de avance. Amara Berri lo sabe muy bien, pero no digas esto no funciona, sin más. Presenta una alternativa mejor porque eso es tener *actitud activa y creativa*. Si no tienes una alternativa mejor, calla, porque, repito: la crítica que no construye, destruye sobre todo a quien la realiza.

Este aprendizaje conceptual y sobre todo actitudinal, este aprendizaje para poder intervenir y reconvertir situaciones similares, con el alumnado, en las entrevistas y en las reuniones con las familias, entre nosotras y nosotros, como profesorado, junto a reconocer los fallos etc. fue cambiando el clima de la Escuela, porque fuimos cambiando las personas.

Este estilo de hacer pasó a ser cultura del Centro, como todas aquellas actitudes que se derivan de estos objetivos:

- *Ser capaz de dar categoría humana a quien reconoce y confiesa un fallo.*

Es todo un reto para la comunidad escolar aprender que los fallos son propios de los seres humanos. Aprender que es digna de admiración la persona que los reconoce e intenta subsanarlos.

- *Lograr el equilibrio entre saber defender y argumentar sus ideas y ser capaz de cambiarlas.*

El alumnado con la dinámica que se genera en la escuela va aprendiendo que no basta con afirmar o negar algo, sino que hay que argumentar las ideas, pero también va aprendiendo, en la práctica, que hay que tener mucho valor para ser capaz de cambiarlas sobre todo ante otras personas.

Para mí fue todo un ejemplo y una gran aportación ver, al cabo de los años, a compañeras que estuvieron en contra de este proyecto, llevarlo a la práctica con entusiasmo y entrega. Verles trabajar en equipo, aportando ilusionadamente en el desarrollo del cuerpo cultural del Centro.

- *Buscar soluciones a través del diálogo. (La solución por consenso está por encima del voto.) Responsabilidad al dar el voto.*

El alumnado en las reuniones propias de su organización, tiende a imitar el mundo de las personas adultas. Enseguida quiere votar y a poder ser ganar, como si en eso estuviese la finalidad, pero en esta sociedad escolar, desde la práctica, vamos aprendiendo que el voto sirve cuando queremos saber qué pensamos y somos muchas las personas implicadas, o cuando no somos capaces de ponernos de acuerdo y, también, vamos aprendiendo que el consenso está por encima del voto y que indica una mayor madurez en las personas porque el bien general se antepone al ganar.

- *Saber someterse a las decisiones de la mayoría tras haber escuchado e intentado comprender a la minoría.*

Es una forma de poder funcionar cuando no hay acuerdo, pero el bien general pide que la situación pueda mejorar, por eso es preciso escuchar y sobre todo intentar comprender y aprender de la minoría.

- *Considerar la diferencia como cualidad y no como un factor discriminante.*

Este objetivo nos recuerda que todas las personas somos diferentes. Cada una con sus manías, con sus posibilidades, con sus limitaciones. Tenemos nuestras diferencias culturales, sociales, nuestros orígenes, nuestra lengua dominante, nuestra historia, nuestra escala de valores, nuestras aspiraciones. Sabemos que la diferencia es pluralidad y por lo tanto enriquecimiento. Es sencillamente una cualidad, una determinada forma de ser y queremos que jamás se convierta en factor de discriminación.

Este objetivo, de manera especial nos hace pensar en una de las riquezas históricas de Amara Berri: la existencia de alumnado sordo, ciego, autista, síndrome de Down, otros síndromes, espina bífida, problemas graves del desarrollo o con destacadas capacidades y en quienes proceden de marcos culturales diferentes al de nuestra mayoría. Este alumnado no solo tiene cabida en la escuela, sino que su presencia configura y hace que sea ésta, la Escuela que es. No cabe duda de que este sistema les aporta, pero es mucho más lo que este alumnado aporta a la escuela, mejor dicho a quienes formamos parte de ella. Nos han ampliado el horizonte. Nos siguen aportando humanidad y un tipo de sensibilidad que yo por lo menos, no tenía.

50

- *Ser conscientes del límite social, respetarlo y saber exigirlo, para evitar la injusticia.*

El límite social, es la única norma que nos rige en el Centro. Es decir, sólo nos prohibimos aquello que vulnera el derecho de otras personas o de la comunidad escolar. Yo diría que es la forma de orientarnos para recibir y generar justicia.

El límite social no lo concebimos como un compendio de normas o leyes sino como el reconocimiento de los derechos de las demás personas, intentando equilibrarlo y compaginarlo con el derecho propio. Respetar el límite social es haber desarrollado un tipo de sensibilidad y de conciencia social que supera y va mucho más allá de la norma.

Quiero terminar con este objetivo:

- *Que nuestra concepción, como parte del Cosmos, caracterice nuestra forma de vida: relación con la naturaleza y las leyes que la rigen, cooperar con ella.*

Al redactar este objetivo, se recogió una sensibilidad que, como equipo, entonces emergía. Ese concebirnos como *parte del Cosmos*, como parte de la naturaleza. Éramos conscientes de que la vida es global, y así lo hacemos constar al definir la persona, pero la persona es un elemento de un sistema de VIDA, de naturaleza y solo en función

de ella adquiere sentido nuestra condición. Tomar conciencia de esto, era empezar a encontrar nuestro lugar, en el Universo.

Durante estos años, ha habido y sigue habiendo una evolución y despertar de la conciencia a este mundo de la naturaleza viva de la que formamos parte. Conceptualmente, por lo menos para muchas personas, ya no impera esa relación: yo soy dios, rey o reina de la naturaleza. Hemos descubierto, yo he descubierto, que sin mí el aire sigue siendo aire. Que sin mí, la tierra y el agua siguen siendo tierra y agua, pero sin aire, sin tierra y sin agua ¿yo, qué soy? Desde esa humildad, debería darse nuestra *relación con el resto del planeta*. He dicho humildad y es una palabra que jamás empleo, porque no encaja mucho con mi persona, pero en este caso la he necesitado y creo que va llena de sinceridad.

En este momento, descubrir las leyes que nos rigen, a través de los hechos fundamentales de la vida, es todo un reto que yo deseo para mí y para todo el Centro, porque es el descubrimiento del sentido de la vida. Es el reto de tener los sentidos abiertos para tomar conciencia de que:

- Los residuos de una especie se convierten en el alimento de otras. La materia se recicla continuamente a través del ecosistema, del sistema de vida.
- Los ciclos de la naturaleza los hace posible la energía del sol.
- La diversidad es la que asegura a los ecosistemas la capacidad para permanecer y resistir a los impactos exteriores.

Termina el objetivo diciendo: *cooperar con ella*. Es otro de los hechos fundamentales: en la naturaleza, aunque parece que predomina la competencia, el elemento dominante es la cooperación.

Yo deseo para mí y para todo el Centro, siguiendo a los grandes ecólogos: Odum, Margulis, Margalef, saber convertir los comportamientos de la naturaleza en principios que gobiernen nuestra sociedad. Eso es desarrollo sostenible.

Aunque todos los objetivos son dignos de mención, os habréis fijado que he ido deteniéndome sólo en algunos, tal y como me venían a la mente y expresando lo que cada uno me sugería, bien, por el contenido en sí mismo, o bien, por su historia, o por cómo surgieron. Otros no los he nombrado porque aparecerán al hablar del currículo.

¿Comprendéis ahora por qué queremos que estos objetivos sean como el aire que respiramos?

¿Comprendéis que en verdad se trata de un proyecto de crecimiento personal y grupal cuya validez va más allá de la escuela?

¿Comprendéis por qué en estos objetivos está el gran reto del profesorado?

Ahora bien, Si esta lista de objetivos se queda en un documento, en un simple papel ¿de qué nos sirve? Por eso, cada comienzo del curso escolar, se realizan unas sesiones de carácter pedagógico con todo el profesorado del Centro porque, aun estando en cinco edificios, funcionamos como un único claustro. Un buen momento para realizarlas es, cuando la adscripción del profesorado ya casi ha vencido y el alumnado no ha comenzado las clases, porque de esa manera se dispone de más tiempo.

Se realizan dos trabajos íntimamente relacionados:

1. El profesorado de todos los edificios, por ciclos, comienza la mañana definiendo las características propias del alumnado de dicho ciclo. No se quiere una definición extraída de libros ni del trabajo realizado en años anteriores, sino sacada del profundo conocimiento experiencial y vivencial que el equipo docente tiene, en ese momento, sobre el tema. Seguidamente se realiza una puesta en común del trabajo elaborado.

Todos los años realizamos este trabajo y siempre me sigue impresionando su puesta en común. ¿Qué caracteriza la edad de 2 años? ¿Cómo se define al segundo ciclo de Educación Infantil, al primer ciclo de Primaria, al segundo, al tercero, al primero de ciclo Superior, en la actualidad, primero de Secundaria..? Es tan patente la competencia del equipo docente respecto al conocimiento de ese material vivo con el que va a trabajar que siempre siento ganas de escribir, de recoger lo que ahí aparece y de alguna forma se recoge, pero siempre el escrito me decepciona porque pierde la fuerza del debate y la riqueza del matiz. Es precioso, aunque trabajemos en distintos ciclos, poder apreciar, escuchando en esa sesión, las características del proceso evolutivo general que se da en el alumnado, como personas, a través de las distintas edades de la etapa escolar.

2. En este segundo trabajo, también por ciclos, se hace una lectura de los objetivos generales que aparecen en el P.E.C. y se va reinterpretando uno a uno, buscando conexiones y agrupaciones entre ellos e incluso redactándolos de acuerdo a las necesidades de ese momento, para terminar definiendo las estrategias generales de intervención adecuadas a dicho ciclo. También se realiza una puesta en común.

Con estos trabajos se pretende:

- Que el profesorado que se incorpora a la Escuela por primera vez, desde el primer momento, tenga acceso a los desarrollos del Centro y la oportunidad de poder enriquecerlos a través de la reinterpretación, en equipo, para poder considerarlos suyos.
- Que quienes cada año realizamos ese trabajo seamos conscientes de que al reinterpretarlos en común, de año en año, nuestros esquemas también evolucionan en ese tiempo, por eso, siempre podemos profundizar, descubrir matices, nuevas perspectivas o simplemente reafirmarnos y ampliar la consciencia para su puesta en práctica.
- Adquirir competencia y sobre todo conciencia del conocimiento que se tiene respecto al alumnado con el que se trabaja, así como del proceso evolutivo general que se da a través de las distintas edades.
- Ser cada vez más conscientes de que tenemos en nuestras manos un proyecto de crecimiento personal y grupal. Poder hablar de estos temas entre nosotras y nosotros y profundizar en equipo, para poder intervenir en esta línea con el alumnado y con las familias.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Este apartado, incluido en el Proyecto Educativo (*Doc. 01*) podemos considerarlo como una especie de síntesis de lo que he expuesto hasta ahora. Consta de nueve puntos que caracterizan o definen la Comunidad Escolar. Salvo una excepción, no existen documentos escritos, elaborados directamente, sobre ellos. Como veis queda mucho por hacer, pero lo importante no es que existan documentos escritos, sino el proceso de reflexión, de contrastación y de interiorización personal y grupal que se genera al realizarlos y que se transforma en cuerpo cultural del Centro. Observaréis que están redactados desde un enfoque práctico.

Voy a leerlos:

La diferencia y la diversidad la configuran.

Diferencia: física, psíquica, socio-cultural (económica, lingüística, de raza, de sexo, de pensamiento.)

Desde esta concepción la comunidad se plantea la compensación.

Concibe la libertad desde una autonomía de actuación y de pensamiento, pasando por la tolerancia y buscando el consenso a través del diálogo. Ante los conflictos no resueltos por esta vía considera las decisiones colectivas mayoritarias como la alternativa práctica a seguir.

Considera la actitud activa y creativa como medio para cambiar las estructuras y solucionar los conflictos o dificultades que surgen.

Manifiesta una actitud de apertura para plantearse e intentar resolver los nuevos problemas y necesidades que surgen en la Comunidad Escolar.

Aboga por una escuela no condicionada ni sometida a línea política ni religiosa alguna, aunque todas tienen cabida en ella.

Abierta al interculturalismo, de manera que cada miembro a través de una interacción-información, sin prejuicios, adquiera por un lado, una mentalidad abierta, tolerante, asimilativa, hacia las distintas culturas (minoritarias-mayoritarias) y por otra, unos recursos que dada la movilidad de nuestra sociedad le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales. Esta concepción la situamos en la base de un mejor entendimiento entre los pueblos.

La comunidad en su conjunto potencia y fomenta el euskera, como vehículo de expresión y comunicación posibilitando su uso en todas las actividades que desarrolla.

Concibe el entorno con sentido histórico, con responsabilidad generacional que le lleva a un compromiso de cuidado y desarrollo del legado recibido.

Considera y potencia el desarrollo corporal, de higiene y de salud como elementos del desarrollo humano.

Estas características o notas de identidad son las grandes líneas donde podemos acudir para buscar respuestas o enfoques generales a la hora de actuar. Voy a intentar recordar, a ver si puedo poner algún ejemplo que haya ocurrido en la vida real. Sí, ya recuerdo uno.

Hace tiempo, no lo sé muy bien, quizás quince años, conocí a un profesor joven, todavía llevaba muy poco tiempo en la docencia. Lo recuerdo inquieto y con un deseo de aprender, inagotable. Un día me dijo que se le había presentado la madre de un alumno indignada porque su hijo, había estado en clase con otro niño gitano. Me decía que lo pasó muy mal y que intentó explicarle lo que él pensaba sobre el tema, lo mejor que pudo y me preguntaba que hubiese hecho yo. Le dije: argumentar desde nuestra opinión, es una opción, pero siempre será nuestra opinión. Yo pienso que tenemos otra opción: la de acudir, a las características de la Comunidad escolar, porque son las que nos marcan la concepción del Centro, y nos aportan las directrices para dar este tipo de respuestas. Le podíamos haber

sacado el Proyecto Educativo y leerle la característica que dice la *diferencia y la diversidad la configuran. Diferencia: física, psíquica, socio-cultural (económica, lingüística, de raza, de sexo, de pensamiento...).*

Le podíamos haber recordado que este documento lo tenían en sus manos desde la entrevista previa a la matriculación de su hijo y, también le hubiésemos podido cuestionar si, de hecho, aceptaba la riqueza de la pluralidad o si quizás se había confundido en la elección de la Escuela.

Es práctico acudir a este documento en estas ocasiones.

Recuerdo otro hecho. No retengo el año pero sé que en Donostia (San Sebastián) se estaban generalizando los comedores escolares en los Colegios públicos, pero Amara Berri, todavía no lo tenía. Se planteó en el Consejo Escolar la posibilidad de abrirlo, a petición de un número de familias. En aquel momento, ahora parece imposible, no salió aquella propuesta. Todavía siento en mi cuerpo un escalofrío cuando pienso en la frase que se esgrimió como argumento: no es una necesidad, sino vagancia de las madres. Aquel consejo mayoritariamente masculino que no tenía el respaldo actual de la cultura del Centro, ya que no existían o eran mas limitados estos documentos escritos, votó en contra de la propuesta. Afortunadamente aquella decisión duró poco tiempo, porque enseguida se revisó y se rectificó. No obstante, nos sirvió para aprender. De ahí surgió esta otra característica: *la Comunidad manifiesta una actitud de apertura para plantearse e intentar resolver los nuevos problemas y necesidades que surgen en la Comunidad Escolar.*

Después de varios años, y, también, a petición de algunas familias surgió otra propuesta respecto a los comedores escolares. Se planteaba un comedor de puertas abiertas. Es decir, que en el horario del mediodía cualquier alumna o alumno pudiera salir del centro escolar, un día, por ejemplo, para dar un paseo con su abuelo o con su madre, otro día para realizar cualquier actividad, etc. En aquel momento ya había cuatro comedores con 700 comensales, los menores de dos años de edad. Compaginar los turnos de comida, las actividades que en ese tiempo realizan en cada uno de los edificios, establecer el horario y cubrir las responsabilidades de monitoras y monitores deportivos, de comedores, personal de porterías etc. no era tarea fácil y aunque no viene al caso la decisión en sí, puedo decir que lo primero que se hizo en aquel Consejo Escolar, fue acudir al Proyecto Educativo y recordar esta característica del Centro: *apertura para plantearse e intentar resolver los nuevos problemas y necesidades que surgen...* Esto nos obligó a realizar un serio trabajo de análisis y de posible viabilidad.

Como os decía, son las grandes líneas donde podemos acudir para acertar con las respuestas adecuadas al tipo de Centro.

Voy a hacer un recorrido para ver si los temas han aparecido anteriormente:

- *la diferencia y la diversidad...*,
- *libertad,*
- *actitud activa y creativa...*,
- *apertura ante las nuevas necesidades.*

Estos, de alguna manera, los hemos tocado, pero no el resto.

Como os decía, aunque de la mayoría no existen desarrollos escritos, voy a intentar hacer algún apunte intentando recoger la mentalidad que nos llevó a considerarlos como características de la Escuela:

- *La Comunidad Escolar aboga por una escuela no condicionada ni sometida a línea política ni religiosa alguna, aunque todas tienen cabida en ella.*

56

Se trata de una Escuela llena de pluralidad y tenemos el convencimiento de que en éste como en cualquier otro campo, a base de contrastación y respeto mutuo en el hacer diario, todas las personas podemos aprender, podemos avanzar pero no es lo mismo aprender o, si se quiere, enseñar que adoctrinar.

Quiero decir que en este Sistema es difícil que se dé el adoctrinamiento al alumnado porque, metodológicamente, la docencia no la basamos en la explicación, ni en el uso de una única fuente de información, sino que la basamos en la vivencia, en la búsqueda y en la contrastación de diferentes fuentes, de diferentes recursos. y además, porque expresamente hemos querido y hemos hecho que conste en el P. E. C. *que la escuela no esté condicionada ni sometida a ninguna línea política ni religiosa*, porque no es función de la Escuela Pública ponerla al servicio de ninguna ideología.

La práctica nos dice que aun teniendo ideologías radicalmente opuestas, si las personas buscamos honradamente, sin discriminación, sin subirnos al podium de la verdad, como creo que ocurre en la escuela, trabajando en equipo para sacar una tarea común; si somos conscientes de que nadie posee toda la verdad, al hablar y al buscar en común, es muy difícil que no se muevan, se modifiquen o cambien nuestros esquemas conceptuales y actitudinales. Esto se da porque somos personas vivas y porque buscamos la contrastación como elemento enriquecedor. Sabemos que no crecemos si solo

me junto con quienes piensan como yo sino buscando, también, a quienes no tienen la misma opinión, porque es eso lo que de verdad amplía y enriquece nuestra visión y permite cuestionarme donde estoy. Creo que en la postura contraria habría un problema de previos, un problema de actitud y por lo tanto fallaría la base del entendimiento. Opino, que en esta sociedad cada vez más intercultural, más plural, conseguir estas actitudes, plantear en la escuela este objetivo educativo, está por encima de cualquier otro planteamiento político o religioso. En la sociedad existen otros marcos sociales: familiares, políticos o religiosos más adecuados y especializados para dar respuesta, a quien plantea este tipo de necesidades.

- *Abierta al interculturalismo, de manera que cada miembro a través de una interacción-información, sin prejuicios, adquiera por un lado, una mentalidad abierta, tolerante, asimilativa, hacia las distintas culturas (minoritarias-mayoritarias) y por otra, unos recursos que dada la movilidad de nuestra sociedad le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales. Esta concepción la situamos en la base de un mejor entendimiento entre los pueblos.*

En nuestra sociedad, hoy late con mucha más fuerza el concepto de interculturalismo, que hace unos veinte años, cuando se redactó esta característica. Como siempre, bastó con que alguna persona con mayor competencia en el tema interactuase con el resto, de manera que en las propias estructuras se gestionase la sensibilidad hacia el tema y el conocimiento. De allí surgió esta característica.

Como en cualquier situación y respecto a cualquier contenido no podía faltar una actitud de *interacción- información sin prejuicios. Esto equivale a tener una mentalidad abierta, tolerante*, no en el sentido de permitir o llevar con paciencia algo, sino como aceptación, respeto o consideración a las opiniones o prácticas de las demás personas aunque sean diferentes a las nuestras. *Asimilativa* no de asimilismo, de suprimir peculiaridades, sino de asimilar o ser capaz de hacer semejante a uno mismo algo externo. Esto toca el tema de la identidad o identidades no concebidas como algo estático ni cerrado, sino en interacción y por lo tanto en evolución. *Todo esto dirigido a saber desenvolvernos en diferentes modelos culturales y especialmente hacia un mejor entendimiento entre los pueblos.*

- *Potencia y fomenta el Euskara.*

Esta característica se aborda al presentar el currículo ya que, en este caso, sí existe un desarrollo escrito sobre el tratamiento lingüístico del Centro.

- *Concibe el entorno. con sentido histórico, con responsabilidad generacional que le lleva a un compromiso de cuidado y desarrollo del legado recibido.*

Desde el punto de vista cultural, al sentido histórico yo lo concibo como un devenir dinámico y no lineal. Un concepto progresivo y abierto, que lleva a cada generación a asumir su responsabilidad.

Desde el punto de vista del entorno natural, no podemos separarlo de lo desarrollado anteriormente al presentar uno de los objetivos generales: *que nuestra concepción como parte del cosmos, caracterice nuestra forma de vida...*

Yo diría que esta característica nos recuerda que no tenemos derecho a destruir, sino a administrar el legado, manteniéndolo y desarrollándolo. Nos recuerda que debemos ejercer regencia ambiental.

- *Considera y potencia el desarrollo corporal, de higiene y de salud como elementos del desarrollo humano.*

En unos años, en que la enseñanza se centraba en lo intelectual o en el almacenamiento de conocimientos, quisimos darle relevancia al cuerpo, tanto en la concepción, como en el currículo: Educación física, artística, tanto plástica como musical. Desarrollo del cuerpo, desarrollo de los sentidos. Conciencia y percepción de las sensaciones y necesidades fisiológicas. Dominarlo y comprender su lenguaje. Todo esto repercute en la higiene y en la salud.

Le dimos importancia a la higiene física y mental.

Le dimos importancia a la salud. Queríamos aprender a vivir en armonía con la naturaleza de la que formamos parte. En armonía con las personas de nuestro entorno. En armonía con mi propio ser.

- Antes de acabar la sesión, podemos abrir el turno de preguntas y respuestas para poder acoger todos vuestros deseos.
- La mía no es una pregunta, es una necesidad de manifestar que ver el Centro en funcionamiento me resultó una experiencia impactante y haber escuchado su concepción no lo es menos. Esto lo habréis oído más de una vez.

- Sí.
- ¿Cómo hacéis la adscripción del profesorado y quién la hace?
- Tenemos unos criterios básicos y permanentes de adscripción elaborados y aplicados desde las necesidades del Centro en su totalidad y a éstos se añade cada curso escolar, si se precisa, aquellos que respondan a las prioridades o necesidades concretas de ese momento.
- "Criterios permanentes:
 1. *Que cada persona se encuentre bien, porque es bueno para ella y porque encontrándose bien desempeñará mejor su función e incluso rendirá más. Para ello hay que hablar con cada una y tener en cuenta:*
 - *Sus deseos* respecto al tipo de materia o materias, respecto a la etapa, ciclo o edad del alumnado, modelo lingüístico, ámbitos en los que le gustaría investigar sobre la práctica, etc.
 - Sus habilitaciones oficiales.
 - *Su competencia, incluso, posibilidades de preparación o aficiones relacionadas con el currículo.* Por ejemplo intervenir en la mediateca, en la prensa escolar, o en la organización del alumnado, o en un campo artístico, es decir actividades para las que no existen habilitaciones específicas.
 - *Sus situaciones personales.* bien sean permanentes o puntuales: problemas de salud, un embarazo, una intervención quirúrgica. Acudir a algún curso de perfeccionamiento del profesorado, como los cursos *R* de euskara u otros etc.
 2. Configurar equipos docentes que funcionen. Para ello dotarlos de pluralidad compensando:
 - *La edad.* Que en cada quipo trabajen personas jóvenes y de más edad.
 - *El temperamento.* Mezclar temperamentos vivos con temperamentos más tranquilos.

- *El sexo.* Cada vez va habiendo menos hombres, pero la presencia de ambos sexos e incluso con diferentes y manifiestas formas de vivirlo, enriquecen los grupos.
- *El estilo personal y de trabajo.* Buscar el equilibrio agrupando personas mas y menos cercanas con el alumnado o con el grupo. Personas mas individualistas o cerradas con otras de mayor conciencia y facilidad para el trabajo de equipo. Personas intuitivas y mas racionales, más o menos sistemáticas en el trabajo. Buscar la pluralidad incluso, respecto a la imagen externa si se puede etc.
- *Conocimiento y aplicación del sistema pedagógico.*
- *Dominio de las lenguas.* Equilibrar los grupos en cuanto al dominio, no de título, sino real de las diferentes lenguas en las que desarrolla su docencia.
- *Un mayor o menor compromiso y dedicación, si lo hubiere.*
- Pluralidad ideológica, política o religiosa manifiesta, para enriquecer los puntos de mira.
- *Las limitaciones físicas o fisiológicas, permanentes o puntuales.* Salud, embarazos, cursos de perfeccionamiento, para que sus ausencias no recaigan sobre el mismo alumnado y prever las sustituciones fijas.
- *Capacidad de abordar necesidades educativas especiales con relación al alumnado, familias, al Servicio de atención a necesidades educativas especiales SAE, instituciones externas.* En sectores con este tipo de necesidades es imprescindible tener en cuenta este criterio.
- Aunque la continuidad del profesorado durante todo el ciclo no es un criterio del Centro, *a poder ser, hacer que no coincida todo el personal nuevo, en un mismo sector y evitar los constantes cambios en una misma tutoría.*
- *Evitar y rentabilizar esfuerzos de preparación.* Si, un profesor ha aprendido el lenguaje de signos y si no hay otro óbice, que continúe trabajando con alumnado sordo para rentabilizar esfuerzos, mientras alguna otra persona se prepara.

- *Evitar que el profesorado trabaje con sus propios hijos, hijas o familiares.*
- *Tener en cuenta las situaciones personales específicas argumentadas que no perjudiquen derechos de otras personas. Si por ejemplo, un profesor puede tener en clase a los hijos de su posible compañera e intuye problemas y lo argumenta.*
- *Suplencia y compensación horaria a personas que tienen reuniones porque coordinan los ciclos, o por trabajo en seminarios o en la junta económica etc.*
- *Equilibrar los recursos humanos en los diferentes edificios, ciclos, sectores.*

"Como os he dicho, también pueden establecerse otros criterios propios para ese curso escolar, que surgen de las necesidades específicas del momento. Por ejemplo: estabilizar los departamentos de un sector y de un determinado ciclo, hablaremos de ello más adelante, porque ha habido inestabilidad en ese profesorado por la razón que fuere. Potenciar los medios de comunicación en un determinado edificio, si se ve necesario, porque se aprecia alguna carencia etc.

"Los criterios deben ser conocidos por todo el profesorado y estar abiertos a la contrastación ante cualquier sugerencia.

"Si los criterios están claros, lo de menos es quién los aplica, aunque es función del equipo directivo a través de la jefatura de estudios, en este caso, de la dirección pedagógica. Es un proceso de diálogo constante hasta que todo encaje.

"En Amara Berri llevar a cabo esta función ha sido relativamente fácil, a pesar de ser un equipo docente tan numeroso, porque ha existido una cultura de Centro y una disposición incondicional para supeditar todo al bien general del Centro.

- Yo he conocido Centros donde ha habido conflictos con la adscripción, porque se quiere resolver en claustro y empezando a elegir las personas de más antigüedad. También, en Amara Berri, habrá personas que hayan creado dificultades, ¿no? ¿Cómo se resuelven?
- Yo creo, que esgrimir la antigüedad como un criterio válido para que una escuela funcione bien, es decir, que la antigüedad esté por encima de los criterios que acabo de enumerar, no se lo cree nadie. La antigüedad es un criterio dirigido fundamentalmente a buscar el bien personal y creo que ni lo consigue, porque ese criterio se

usa cuando no existe un buen clima y en un clima enrarecido, nadie se encuentra bien. Otra cosa sería, en caso de pérdida de plaza o para desempatar si dos personas reúnen las mismas condiciones. Yo así lo veo.

"En cuanto a los problemas que la adscripción ha podido generar en Amara Berri con el profesorado que lleva este sistema y a lo largo de estos años, creo que se podrían contar con los dedos de una mano y que yo recuerde sobre tres situaciones:

- *Con la escolarización del alumnado de dos años.* Esa edad infundía mucho respeto entre el profesorado y como Centro no teníamos experiencia en ella, ni la seguridad respecto a las personas más adecuadas para desempeñar esa función. Pero siempre surge quien quiere hacer de contrapeso a esas posturas, a esos miedos y arriesgan y ofrecen su disponibilidad para que no se deteriore esa cultura del Centro, que ha imperado durante tantos años, y siga prevaleciendo el bien común por encima de otros deseos aunque sean lícitos.
- *En el cambio de edificio.* Son edificios muy diferentes incluso por su entorno físico y medioambiental, por su antigüedad, por los accesos y medios de comunicaciones etc.

Los cambios normalmente cuestan, a pesar de todo la mayoría dice: ¿se me necesita allá? no hay problema; pero no todas las personas encajamos los hechos de la misma manera aun no faltando voluntad. En ese caso, se esgrimen los criterios que fundamentan el cambio y si no se encuentra una alternativa mejor, se lleva a cabo porque explicados los criterios, aunque cueste, se comprenden y se aceptan. Solo conozco un caso de no aceptación y que fue muy duro el proceso. En este caso, de no llevarse a cabo la decisión, no se hubiesen cumplido los criterios ya que se habría perjudicado seriamente a sus compañeras y compañeros de grupo. En casos similares a éste, creo que el equipo directivo debe asumir su función: mantener la decisión, tras argumentar todo lo posible para que se comprenda la bondad de la decisión, por lo que la persona aludida puede aportar en su nueva función y porque va a encontrarse bien o, por el contrario, invitarle a acudir a instancias superiores si cree que no es correcta la decisión. En el caso que nos ocupa he de decir, que recurrió a instancias superiores. He de decir, que se mantuvo la decisión. Y también es justo decir que trabajó y se implicó como lo que era: una buena profesional. Pasaba el tiempo y yo le veía contenta y aportando en aquel grupo y en su papel pero necesitaba preguntárselo y así lo hice. Su respuesta fue sincera y me reconoció que se encontraba muy bien.

- *Con relación a impartir euskara en el modelo B (alumnado que tiene que aprender euskara) o en el modelo D (alumnado cuya lengua dominante es el euskara). En algún caso se ha dado la contradicción de desear la recuperación de la lengua, pero preferir trabajar con quien ya la posee.*

Me cuesta decir esto porque, como os decía, todos estos casos se pueden contar con los dedos de una mano y se han dado porque en ese momento las personas estaban donde podían estar o no se sentían con la competencia necesaria y específica para ello, pero mas tarde se han entregado trabajando en cualquiera de los modelos. También me cuesta decir esto, porque es como centrarme en el punto negro, que no lo veríamos si no estuviese, como en este caso, sobre una gran "hoja blanca". He utilizado este símil y quiero aclarar que no me gusta asociar lo negro a lo negativo y lo blanco a lo positivo porque son reminiscencias que a veces nos afloran: ¿qué tal estás? *Estoy negra*. A pesar de todo, en este caso, me reafirmo en el símil. Lo utilizo, a veces, porque es muy gráfico y porque al enseñar la hoja coincide que es blanca y normalmente escribo con negro.

- Me queda la duda de si al iniciar este sistema existía en Amara Berri alguna línea o método concreto diferente.
- No, en absoluto. El Centro no estaba todavía ni creado legalmente. Llevaba un año de funcionamiento, nada más y no existía proyecto de ningún tipo. Por eso pude iniciar este.
- Me gustaría que dijese algo sobre el tema de la libertad. En la sesión anterior cuando hablaste del liderazgo lo hubiese hecho, pero no quedaba tiempo.
- La libertad es otro de los principios metodológicos (*Doc. 01-5*). Vamos a leer el documento y ampliarlo si se presta.

El principio de libertad

- *Entendemos por libertad el estado vital que se mueve entre lo individual y lo social.*

Se ejercita sin invadir el derecho de las demás personas. Este derecho de las demás personas es el que marca lo que en la Escuela llamamos límite social. Como os decía al hablar de los objetivos, el límite social es la única norma que nos rige en el Centro.

El alumnado, por ejemplo, desde las primeras edades sabe que los espacios, los recursos repercuten o son para todo el alumnado, y por lo tanto son suyos y como tal los puede usar, pero también ha de ir aprendiendo que quien viene detrás tiene derecho a encontrarlo donde debe estar y en las mejores condiciones.

- *También entendemos por libertad el derecho a pensar, expresar, elegir, manifestarse como se es, respetando a las demás personas y el entorno que nos rodea.*

Nuestra libertad puede estar coaccionada por la forma de vivir nuestros límites personales o sociales. Hay que aprender a percibir el límite social y los límites individuales, ligados a las capacidades y desarrollos de cada persona.

El autoconocimiento, el conocimiento de las propias limitaciones y capacidades, su asunción y deseo de superación es un camino hacia la libertad.

Liberarse de los miedos, de los fantasmas exteriores e interiores que limitan esa libertad.

Desarrollar el espíritu crítico ayuda a ser libre y viceversa.

La creatividad para hacer frente a las dificultades también la favorece.

Estoy leyendo el documento, pero me vais a permitir incidir en que liberarnos de los miedos, de los fantasmas exteriores e interiores que limitan esa libertad, liberarnos de nuestras propias ataduras, de nuestras propias barreras es todo un reto. Y aunque pocas veces he visto desarrollado el tema de los miedos en este marco de la libertad, me gustaría hacer un apunte o una pequeña reflexión en esta línea.

Hace tiempo empecé a ser consciente del mundo de los miedos, de los fantasmas. Recuerdo haber hablado, en cierta ocasión, con un compañero del que yo admiro su bello recorrido. Me decía: Loli, los miedos y los fantasmas son propios de todas las etapas de la vida. Conversamos mucho sobre el tema y es que en la Escuela nos damos cuenta cómo en las primeras edades el miedo está presente: miedo a los lobos, a los médicos, a los muertos, a los fantasmas. Son temas que se repiten siempre y que aparecen en sus juegos. Hacia los ocho años, ese miedo a que desaparezcan sus seres queridos. Los miedos relacionados con el grupo de amistades, con la pandilla, que se agudizan de manera muy marcada a los nueve y diez años: miedo al que dirán, a ser ignorados, a que se les dé la espalda, a que se les haga el vacío. Los temores fisiológicos, sexuales y otros miedos y desequilibrios de la adolescencia. Llegamos a la edad llama-

da adulta y seguimos sufriendo como en las edades anteriores. Se cambian los papeles: miedo a perder sus hijos, sus hijas o a la pareja. Miedo a que padezcan los seres queridos. Miedo a perder la salud, a perder o no encontrar trabajo. Miedo a la soledad, a la muerte. Confieso que hasta hace unos años yo no era consciente de que generábamos tanto sufrimiento, tanto dolor.

Mas tarde he tenido ocasión de tratar este tema con colectivos muy diferentes y me he llegado a convencer de que sufrimos muchísimo por cosas que son fantasmas mentales, hechos que no existen y que quizás nunca llegarán a ocurrir. No van a ocurrir pero ya hemos sufrido. También sufrimos por hechos reales que los magnificamos, que los agrandamos. Y hechos inevitables que nos harán sufrir, pero ¿por qué sufrir hasta que lleguen? Los hechos ocurren, lo importante es cómo los vivimos.

Durante años, al terminar el curso y despedirme y despedirnos de ese alumnado que acababa su escolaridad en Amara Berri, siempre les recordaba algo que no se dónde lo aprendí: cuando os aparezcan u os invadan esos miedos, esos fantasmas que os llenan de dolor, construid un gran globo en vuestra mente. Meted dentro todos esos pensamientos y pinchad, explotad el globo una y otra vez, hasta que adquiráis el hábito y desaparezcan porque, os aseguro que, es una forma de ir construyendo el camino hacia vuestra propia libertad.

He necesitado decir esto, porque, a mi entender, es algo que condiciona nuestro crecimiento personal, porque invade nuestro pensamiento, paraliza nuestros proyectos, influye en nuestras elecciones, y no nos deja expresarnos ni manifestarnos desde nuestro propio ser.

- *También definimos la libertad como la autoridad que ejerce una persona sobre sí misma dentro de un marco cooperativo.*

La libertad se ejerce en grupos sociales. Cada elemento del grupo en interacción puede potenciar o coartar el desarrollo de la libertad individual y colectiva, y viceversa.

En las dinámicas grupales con el alumnado, aunque lo mismo ocurre en el mundo de las personas adultas, cuando entre personas, o entre grupos, se genera un conflicto o está bloqueada una situación, no podemos mirar desde la barrera, porque no pertenecemos a esos grupos. Sabemos que cualquier intervención, aunque sea desde fuera: una simple palabra, un gesto, para bien o para mal modifica y puede desbloquear la situación. Todo es sistémico, y todo nos repercute de una u otra manera, como repercute nuestra acción u omisión ante ella.

La libertad, entendida como hacer lo que uno quiere, no existe. El que no exista la libertad entendida así, no quiere decir que no exista la libertad, sino que esa visión es falsa y queda anulada por la característica de ser social de la que nadie se puede evadir.

- *Cada persona la tiene.* Pero también se pueden ganar o perder parcelas de libertad.
- *La libertad se concibe desde un marco sistémico y como medio o motor de cambio.*

La libertad es identidad en evolución. Es factor de cambio.

La libertad siempre es dinámica. Está muy cerca de lo creativo. Es recrearte y recrear el marco social No soy yo en solitario, sino en interrelación y respeto mutuo.

- *La libertad, también se entiende como no dependencia, respecto a necesidades creadas (afectivas, de reconocimiento, físicas, materiales...).*

Este enfoque se centra más que en tener, en no necesitar.

66

- *La libertad va más allá del puro resolver, conecta con educar, con crecer.*

Como os decía en otro momento, la norma impuesta te centra en la norma y en su cumplimiento. La norma puede resolver, pero resolver no es lo mismo que educar.

La norma que surge de la necesidad genera compromiso, responsabilidad. pero la libertad va mas allá de la norma, te invita a percibir nuestro entorno, y a tratar a las demás personas y a sus circunstancias desde la sensibilidad.

Cumplir la norma por sensibilidad social, es adquirir nuevas cotas de libertad.

- *La libertad se concibe como móvil y fin.*

Es impulso y a la vez se convierte en objetivo vital.

- *La libertad es un proceso y se materializa en cada ahora.*

- ¿Nunca os han dicho que vuestra teoría gira constantemente sobre una concepción holística?
- Sí, no sé si alguien más, pero recuerdo una persona que vino a pedir documentación sobre nuestro sistema porque estaba haciendo una tesis doctoral relacionada con la teoría holística.

"Al tratarse de un sistema global, sí ocurre que las personas que nos visitan, lo relacionan con otros muchos enunciados. El equipo que las atiende lo sabe muy bien.

"'Lo que lleváis es aprendizaje cooperativo'. 'Es constructivismo puro'. 'Es educación en valores'. 'Es enseñanza de calidad'. 'Es un sistema de participación y de gestión del conocimiento'. 'Es un aprendizaje entre iguales' 'Es un trabajo en red', etc. ¿Quién puede decir lo contrario? pero aunque sea así ¡cuidado! ya que en este caso y obligatoriamente, tengo que aplicar eso de que el todo no es la suma de las partes, porque este es un proyecto –global, dinámico, con todas esas partes y otras muchas, en interacción, en movimiento, por lo tanto– sustancialmente distinto a cada una de ellas.

"Y por lo que deduzco, tú también, nos acabas de decir que tiene que ver con la teoría holística. Yo creo que sí. Al autor que más conozco es a Kurt Goldstein y como su doctrina holística la basa en un punto de vista sistémico, quizás, por eso, nos agarra. También nos dicen, que esto tiene que ver con la teoría del caos, aunque, en este caso yo diría que encaja mejor con la teoría más general de la dinámica de los sistemas complejos. De todas formas, ¿tú a qué te referías?

- Sí, a eso. A que los organismos son sistemas que funcionan como un todo y cómo un estímulo dado produce cambios en el organismo entero. Yo te lo he preguntado porque veo que lo aplicas a cualquier situación de la vida y en concreto acababas de hacerlo respecto a la dinámica grupal, al definir la libertad.
- Yo entiendo que una concepción sistémica o de relación holística, es aplicable a cualquier realidad de cualquier estructura así como a los comportamientos de cualquier persona y a lo que le rodea.

A decorative graphic consisting of several overlapping, semi-transparent shapes in shades of maroon and red. It includes a central square, a triangle pointing left, and several other angular shapes that create a layered, abstract effect.

Proyecto Curricular del Centro (P.C.C.)

Son las nueve de la mañana. Ya conocemos el Proyecto Educativo y es lógico que nos preguntemos: eso ¿cómo se lleva a la práctica? Pues bien, como sabéis, la puesta en práctica del Proyecto educativo es lo que llamamos Proyecto curricular. Es el que contiene la forma de programar, de evaluar, de organizar y de intervenir en la práctica real, así como las características metodológicas que se derivan de dicha intencionalidad.

No intento presentar todo el currículo del Centro porque es muy extenso y superaría el objetivo de este encuentro. Yo pretendo describirlo, nada más, y a través de ejemplificaciones, no teóricas, sino sobre programas reales, dar a conocer sus planteamientos, sus características, sus fases, así como el proceso de generación, de desarrollo y perfeccionamiento.

Así que el contenido de este capítulo, de esta sesión, va a consistir en hacer una introducción al currículo:

- *Aclarar la idea de contexto social, estable y complementario, por ser la que fija nuestra forma de programar.*
- *Desarrollar el concepto de juego como base del contexto.*
- *Presentar un modelo de organigrama de ciclo que nos introduzca en la estructura organizativa básica, relacionada directamente con el alumnado.*
- *Enumerar las características metodológicas que definen la forma de hacer.*

En la sesión siguiente, abordaré las fases del currículo y su proceso de coordinación desde la perspectiva global del centro.



INTRODUCCIÓN AL CURRÍCULO

CONTEXTOS SOCIALES, ESTABLES Y COMPLEMENTARIOS

Programar a través de *contextos sociales, estables y complementarios* es una de las características metodológicas de este Sistema. Se trata de actividades vitales, donde las materias se interrelacionan, por ejemplo: *el barrio, la fábrica de galletas, un taller de diseño, la mediateca, el reportaje*, etc.

¿Qué queremos decir con los términos: contextos sociales, estables y complementarios?:

- *Contexto:*

Es un entorno real, físico, de situación, de vida y de relación. Es un juego que parte de la intencionalidad educativa. Si nos fijamos, por ejemplo en *la fábrica de galletas*, se ha puesto por algo, y para algo. Va dirigida a la edad de seis-siete años. En ella, se puede aprender geometría, los conjuntos, el desarrollo numérico y el cálculo operatorio. Se realiza una transacción comercial y se utiliza la cartilla de ahorro. Posibilita un trabajo plástico y motriz, la elaboración de recetas de cocina, y el uso del transporte (camión de juguete) utilizando las señales de tráfico. Como veis, las materias se interrelacionan pero predomina una de ellas, en este caso, la matemática. Este tipo de actividad permite que evolucionen los conceptos y por tratarse de un juego vital, que afloren las emociones.

- *Social:*

Porque es un juego que posibilita la relación y es en la relación social y en la contrastación, donde los esquemas conceptuales y actitudinales evolucionan. Es en la contrastación donde el individuo y los grupos se identifican.

Por tratarse de un juego de relación social real, las situaciones que se generan constantemente, son siempre nuevas, vivas, irrepetibles, imprevisibles y requiere un profesorado abierto y receptivo, con capacidad creativa para individualizar la observación y la intervención. Trabajar en este sistema, con esta visión es descubrir y renovarse siempre. Trabajar sin haber captado esta clave es como quedarse sin aire y sin visión, es como mecanizar y matar la vida.

- *Estable:*

Como podréis apreciar en el organigrama que os voy a presentar, sus actividades están establecidas, diseñadas y existen, incluso físicamente, desde el primer día de clase. Son

programas de ciclo, que se llevan a cabo durante dos cursos escolares y tratándose de determinados contextos pueden continuar en el ciclo o ciclos siguientes.

Estable no es sinónimo de estático, ni de cerrado, todo lo contrario, en este caso tiene que ver con sistémico, con interactivo, con social.

¿Por qué estables?

Si yo quiero que una alumna de seis años, aprenda a escribir una carta, podemos estar un día, quince días, un mes y por mucho esfuerzo que pongamos, la carta será reflejo de los esquemas conceptuales y emocionales de esa niña de seis años, en ese momento.

Si los contextos son estables, y dicha alumna va pasando periódica y sistemáticamente por ellos: hoy, mañana, la semana siguiente dentro de un mes, de un año o más, como en ese tiempo sus esquemas van evolucionando, al pasar por ellos puede ir profundizando en el cuerpo de conocimiento que dicho contexto le posibilita.

En este caso, puede escribir una carta de una o dos frases, continúa con otra de mayor contenido comunicativo y según la edad o capacidad, una carta comercial, de felicitación, literaria o de búsqueda de información, puede usar el correo electrónico etc.

Estable, va unido a proceso. A cada persona le permite hacer el recorrido a su propio nivel y ritmo. También permite al profesorado realizar un seguimiento y una intervención totalmente individualizada.

- *Complementario:*

Llevamos más de treinta años realizando ese estudio de complementariedad del currículo. Complementariedad entre las actividades de un aula o departamento. Complementariedad en el ciclo, entre los ciclos, en cada seminario etc. Buscamos la coherencia: la globalidad del currículo referido a todo el Centro y la globalidad en cuanto a la persona y a su posible desarrollo.

Cuando el alumnado pasa por varios contextos, esa diversidad le permite desarrollar, en cada uno, diferentes facetas de la personalidad según el enfoque del contexto. Puede aprender determinadas disciplinas o materias, o incluso aspectos distintos de una misma materia. En unos trabajará individualmente, en otros, en grupo. En cada contexto puede relacionarse con un grupo distinto. Puede usar diferentes procedi-

mientos, diferentes materiales y recursos. Existen contextos que requieren concentración o incluso como en la música cantar o tocar al unísono y otros contextos dirigidos expresamente a conseguir una ampliación de campo, es decir, a poder estar en mas cosas o atender mas ámbitos simultáneamente. Encontramos contextos totalmente creativos y otros que requieren observación, análisis, organización de datos, contrastación, rigor. etc.

Como veis, esta forma de programar, a través de contextos, se basa y responde al concepto de persona y de sistema que aparece en el Proyecto Educativo.

EL JUEGO

El juego está en la base, en la esencia de los contextos. Es un tema que ya lo tocamos de alguna manera. Os dije que existe un documento escrito (*Doc. 02-01*) y que incidiríamos sobre él. Creo que este es su momento, porque estos contextos sociales, estables y complementarios, son actividades vitales, es decir, juegos que parten de la intencionalidad educativa.

Resaltaré las claves o características que aparecen en el documento y me extenderé o no, en ellas, si en ese momento me sugieren algo.

- El juego es una *actividad natural que sirve para disfrutar, experimentar, interiorizar y exteriorizar vivencias*. Siempre hemos pensado que expresar el mundo interior y afectivo, es importante para nuestra maduración.
- *Conecta con los intereses y motivaciones personales así como con aquellas que son propias de la edad. Conecta con la vida* y es inherente a todas las culturas y especies.
- *Concebimos el juego como móvil y fin:*

Pensamos que se trata de una pedagogía de móviles y de fines: el equipo docente sabe que al alumnado le gusta imitar el mundo de las personas adultas, por eso diseña un juego de imitación y lo que quiere es que a través de él, aprenda. Todos los contextos tienen un paraqué en sí mismos o en la salida exterior y este paraqué es verdaderamente el móvil y el fin. Si, tomamos como contexto *El doblaje*, no cabe duda de que el trabajo que en él se realiza es costoso, requiere esfuerzo pero lo inician gustosamente, por el juego en sí y sobre todo pensando en el final. Si han doblado una película, desean visionarla: disfrutar de su creación escuchando sus propias voces. También desean que otras personas la visionen. Este es su móvil y su fin.

- *Es un medio de aprendizaje:*

Se aprende a hacer un doblaje, haciéndolo. En una ocasión me decía una profesora: ya les he enseñado los números y ya pueden ir a la tienda a comprar. Eso, en esta pedagogía no tiene sentido. No aprendo los números para poder comprar. No aprendo para jugar. Juego y jugando aprendo: compro y comprando aprendo los números y el valor de los mismos. Es la necesidad generada a través del juego la que me mueve a aprender.

Os decía que no tenemos miedo a la palabra juego porque no la concebimos como perder el tiempo, ni como hacer cada cual lo que quiera, ni como una actividad improvisada sujeta al arbitrio y al estado de ánimo de cada profesor o profesora en ese momento.

Es una forma de que adquieran gusto por el trabajo y poco a poco lleguen a descubrir el placer intelectual y disfruten de él. Con nueve y diez años, ya encontramos alumnado que en sus tiempos libres disfruta creando, leyendo, escribiendo: están quienes devoran libros. Quien se dedica a escribir guiones de películas. Quienes inventan cuentos y teatros. Conozco a una alumna que recoge paraguas viejos para hacer esculturas con sus varillas. Me contaban de un grupo de muchachos que realizaba el censo de los perros de su barrio.

74

- *Acoge a cada persona:*

Cada cual juega su papel, su rol dentro del juego desde su forma de ser y desde el momento en que se encuentra, porque es un contexto muy diseñado pero muy amplio y muy abierto.

- *Acoge a la persona en su globalidad:*

Posibilita el desarrollo de aspectos disciplinares, pero siempre unidos al desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales.

- *Permite vivir el aquí y el ahora:*

Como dije al principio, no educamos "para el mañana" ni "para la sociedad". Es una forma de hablar porque todo repercute en todo, como repercute el que aquí y ahora tengamos este encuentro, pero ¿a que nadie nos dice que en este encuentro nos estamos preparando para el día de mañana y para la sociedad? Eso sólo nos lo permitimos decir al hablar de las criaturas en edad escolar. Es como si no fuesen nadie, como si

no tuviesen entidad por sí mismas. Por eso reivindicamos que la escuela en sí misma es sociedad, y que estas criaturas tienen vida plena.

No hace mucho, recuerdo que el alumnado de la primera promoción que llevó este sistema en Amara Berri, me dedicó a modo de homenaje, homenaje a toda la escuela, algo que guardo en lugar preferente y sobre todo en mi corazón. Ya personas adultas, recuerdan sus años escolares y desde ese prisma editan una cinta de video: crean el contenido, se recrean en sus vivencias. Son actrices y actores como lo fueron en los juegos de su etapa escolar..., y por lo que viene al caso, aunque no tengo a mano sus palabras textuales, nos decían así: " en el colegio no necesitabais hablar de democracia porque allí vivíamos la democracia, por eso sabemos muy bien lo que es" esto y otros reconocimientos similares, avallan lo que quiero decir: vivieron y vivimos el ahora en una sociedad escolar marcada por un concepto de la vida y de las relaciones y es por eso, por lo que puede incidir en el mañana y en otros ámbitos de la sociedad. Yo abogo por una escuela donde la estructura organizativa con sus contextos se conviertan en estrategia clave de intervención. Una escuela con pocas explicaciones pero con mucho descubrimiento, con mucha vivencia.

Cuántas veces he escuchado que hay que llevar la sociedad a la escuela, que hay que hacer un estudio social para poder dar una respuesta educativa válida. Que los centros de enseñanza no responden a los intereses sociales y quizás sea así. Yo me pregunto ¿de qué intereses sociales hablamos? ¿de las multinacionales, de las fundaciones sociopolíticas o socioculturales que acaparan el poder y van comiendo la independencia de la ciudadanía?

Yo me atrevería a hacer una propuesta diferente. Parto de que no solamente educa o deseduca esa parte de la sociedad que se llama centro escolar. Educa o deseduca toda la sociedad. Sé que una ciudad con todo lo que contiene debe ser una ciudad educadora. Un pueblo o un barrio que eduque. por eso y teniendo presente la escuela que presento, con todas sus limitaciones, intentaría crear, como en la escuela, unas estructuras organizativas que se convirtiesen en la estrategia clave de intervención, sabiendo que cualquier estructura organizativa no genera lo mismo. Creo que es posible y si no, soñar desde la escuela en una nueva sociedad, también es parte de la realidad.

Crearía contextos sociales, entidades, algunas existen, llenas de pluralidad y de relación. Contextos estables que favorezcan los procesos y la rentabilidad de los recursos comunes. Complementarios para reducir desequilibrios sociales.

Esto requeriría un estudio del espacio, de los tiempos, de los recursos, del paraqué, es decir del móvil y del fin social. Habría que hacer un estudio de los contenidos que cada contexto permite aprender y las capacidades que se pueden desarrollar. Habría que definir el seguimiento y la intervención educativa porque en cualquier sociedad, tan importante

como dotarla de recursos comunes es asumir la responsabilidad y tener la suficiente creatividad como para poder mantenerlos.

Si para gestionar, programásemos mirando un poco a ese tipo de sociedad escolar, quizás nuestros barrios, nuestro pueblo o nuestra ciudad, sería mas habitable, mas ecológica, mas justa y mas humana.

Un día, hace de esto bastantes años, al salir de una reunión con un grupo de familias, se me acercó el padre de unas alumnas que era empresario o gerente de una empresa, no lo recuerdo bien y me dijo: Loli, si un día por cualquier razón quieres dejar la enseñanza llámame, serás una excelente asesora de empresa. Enseguida me di cuenta de que, en realidad, lo que había descubierto era la fuerza de un proyecto de crecimiento personal y grupal que podía aplicarse a la escuela, a la familia, a cualquier empresa u organización social.

Enmarcado en un sistema abierto, a través de contextos sociales, estables y complementarios. Entendido así, este juego nos habla de equilibrio interactivo. Lo que se aprende no es la suma de los aprendizajes, sino que lo aprendido en uno, ayuda a desarrollar lo que posibilitan otros.

76

Permite conocer mejor al alumnado, ya que el juego es un medio para que éste, pueda expresar el mundo interior y afectivo y por tratarse de un juego estable, el profesorado puede seguir los procesos e intervenir de manera sistemática.

Este juego y en definitiva, la escuela, *tiene como única norma el límite social, el derecho de las demás personas.*

El juego *es inherente a todas las etapas de la vida. No se circunscribe solamente a la infancia.* Somos personas adultas y también jugamos.

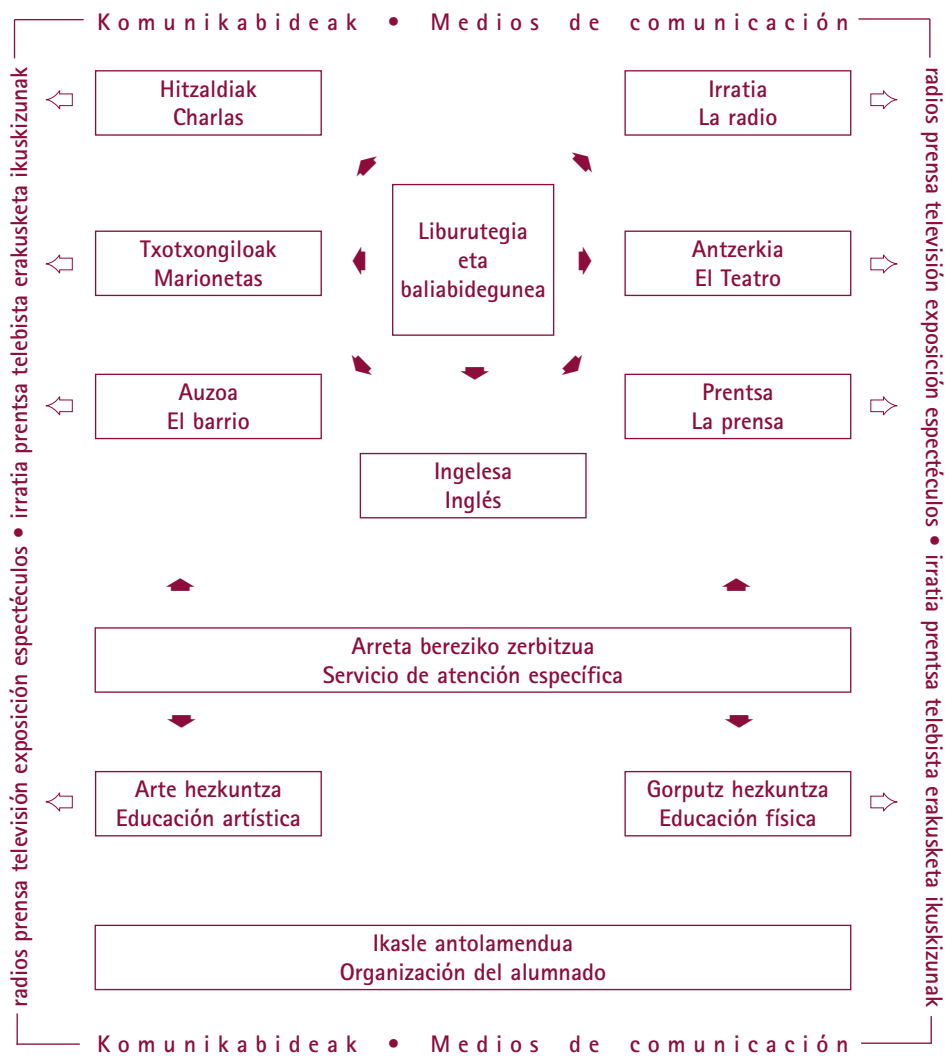
Si en cualquier lugar de la sociedad, encontráis un contexto que reúna, no alguna sino, todas las características aquí presentadas, estamos hablando de este juego.

ORGANIGRAMA DE CICLO

A continuación, voy a presentar el organigrama del primer ciclo de Educación Primaria. Servirá de ejemplo. Quizás sea el mas sencillo para empezar por él, pero podría ser otro. Todos los organigramas se introducen en el capítulo cuarto. Hay ciertas diferencias de unos ciclos a otros, pero que no vienen al caso, porque el objetivo no es llevarlo a la práctica con lo que aquí aparece, sino comprender los procesos que un programa de este tipo implica.

ORGANIGRAMA DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1^{er} Ciclo.— Educación Primaria



Si observamos el organigrama, en la parte superior izquierda tenemos un sector, constituido por tres departamentos o aulas: *Hitzaldiak* (Charlas), *Txotxongiloak* (Marionetas) y *Auzoa* (El Barrio), por donde pasan diaria y rotativamente tres grupos de alumnas y alumnos. En cada departamento de ese sector, se especializa un profesor o profesora fija.

De la misma manera encontramos el sector de la derecha, con tres departamentos: *Irratia* (La radio), *Antzerkia* (El teatro) y *Prentsa* (La prensa). Como en el caso anterior, una profesora o profesor fijo en cada departamento y tres grupos de alumnas y alumnos que pasan rotativa y diariamente por dichos departamentos.

Normalmente cada uno de estos profesores o profesoras coordina la acción tutorial de uno de los grupos. En todos existe, intencionadamente, la mezcla de edades. En este caso, seis y siete años.

En cada departamento hay varios contextos, es decir actividades vitales donde las materias se interrelacionan aunque siempre predomina una de ellas.

En los dos primeros departamentos: *Charlas* y *Radio*, predomina la primera lengua, bien sea euskara o castellano, dependiendo de la lengua dominante en cada grupo.

Vamos bajando. *Marionetas* y *Teatro*. Estos departamentos contienen aspectos de educación artística: plástica y corporal, aunque predomina en ellos la segunda lengua, dependiendo, también, de la lengua dominante en cada grupo.

En *El Barrio* y en *La Prensa*, predomina la matemática.

Es un programa que dura dos cursos:

- En el primero, durante el primer trimestre (los días lectivos del curso escolar divididos en tres partes), el alumnado de tres grupos con su profesorado correspondiente trabaja en el primer sector, en el segundo trimestre, pasa al segundo sector y en el tercer trimestre vuelve a cambiar de manera que durante un curso, permanece dos trimestres en un sector y un trimestre en otro. Lo mismo ocurre con el segundo sector.
- En el segundo curso, los grupos comienzan por el sector en el que estuvieron solamente un trimestre. De esta manera al finalizar el ciclo, los tiempos se compensan.

Normalmente, cada profesor o profesora se especializa en un departamento de cada sector, que son complementarios entre sí y giran sobre aprendizajes similares. Para el alum-

nado, sin embargo, este cambio de departamento tiene el aliciente del juego. Es diferente estar en un barrio (casa con cocina, habitación, sala de estar, sala de costura, comercios) o pasar a una prensa de pasatiempos matemáticos y a una fábrica de galletas.

En el centro del organigrama: la *Mediateca* que nutre de recursos y se convierte en la fuente básica de información para el trabajo de los departamentos.

Si seguimos bajando, aparece el Servicio de atención específica SAE a necesidades educativas especiales que básicamente las atiende dentro de los departamentos.

También se cuenta con otras especialidades: Educación física, artística y el inglés como tercera lengua, cada una con sus contextos correspondientes. El paso del alumnado por estos departamentos, no es diario como ocurre con los seis presentados anteriormente y el profesorado puede responsabilizarse de esa actividad en ambos sectores o incluso en otros ciclos.

Por último, la Organización del Alumnado, con sus asambleas y servicios, interrelaciona a alumnos y alumnas de todas las edades.

Todas las actividades tienen un paraqué en sí mismas o en su salida exterior: bien a la propia aula o a través de la radio, la prensa, la televisión, exposiciones y espectáculos que se desarrollan en el Centro.

En cada ciclo existen más de treinta contextos sociales, estables y complementarios repartidos en los departamentos y en las actividades comunes como son *la Mediateca, la Radio, la Prensa, etc.*

Estos contextos, podrían ser otros tan válidos como los que aquí se presentan. Estos tienen el valor de haber sido ensayados durante muchos años, por muchísimas personas, profesionales de Amara Berri y de los Centros que llevamos el mismo sistema.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Os entregaré los documentos que tenemos desarrollados sobre estas características. De varias, me interesará ampliar la información, y de alguna otra ya lo he hecho. Paso a enumerarlas:

- La estructura organizativa es una estrategia clave de intervención (*Cap. 3º*).

- En el currículo, desde una visión sistémica, se diferencian tres fases (*Cap. 2º*):
 1. El contexto y sus elementos.
 2. Contenidos, objetivos y esencia de cada actividad.
 3. Intervención, seguimiento y evaluación.
 - Se programa por contextos sociales, estables y complementarios, donde existe un enfoque multidisciplinar, por lo que las materias se interrelacionan aunque predomina una de ellas (*Cap. 2º*).
 - El juego está en la esencia de los contextos, porque responde a los intereses del alumnado (*Doc. 02-01*), (*Cap. 2º*).
 - Todas las actividades tienen un paraqué en sí mismas o en su salida exterior a través de la radio, la prensa, la televisión, exposiciones y espectáculos que se desarrollan en el Centro (*Doc. 02-02*).
- 80
- Departamentos especializados.
 - Programas de ciclos (*Doc. 02-03*).
 - Mezcla de edades (*Doc. 02-03*).
 - Se mantiene la especificidad de las etapas y la coordinación entre las mismas.
 - Varios profesores-profesoras trabajan con cada grupo de alumnos-alumnas (*Doc. 02-04*).
 - El método de trabajo siempre está presente (*Doc. 02-05*).
 - La Mediateca es la fuente básica de información para el trabajo de los departamentos (*Doc. 03-03*).
 - La crítica constructiva se considera un factor de avance (*Doc. 02-06*).
 - Se apuesta por la diversidad. El programa está hecho de tal manera que permite a cada alumno y a cada alumna trabajar a su propio ritmo y nivel. El proceso de aprendizaje no se detiene por cuestión de la edad.

- La diferencia es considerada como cualidad y no como factor discriminante. Todos somos diferentes. Existe un servicio de atención a necesidades educativas especiales: sordera, ceguera, síndrome de Down, autismo, espina bífida, problemas graves de desarrollo (*Doc. 02-07*), (*Cap. 3º*).
- Conviven, intencionadamente, dos modelos lingüísticos (B y D), (*Doc. 02-08*) (*Cap. 2º*).
- La organización del alumnado, con sus asambleas y servicios, interrelaciona al alumnado de todas las edades (*Doc. 03-08*), (*Cap. 2º*).
- La gestión del proyecto implica a todo el profesorado del Centro. El profesorado trabaja en equipo y considera sus reuniones como ámbitos de formación: paralelos, sectores, ciclos, seminarios, Servicio de atención específica (SAE), reuniones pedagógicas, claustros, asesoramiento a centros (*Cap. 3º*).
- Las reuniones con las familias, también se conciben como medio y ámbito de formación (*Doc. 02-08*).
- Las actividades complementarias: actividades culturales deportivas, comedores o transporte, se consideran marcos de intervención educativa.
- Desde el deseo de que mejore la calidad de la enseñanza, la apertura del centro a otros profesionales ha sido práctica habitual. Existe un plan de formación a otros centros (*Cap. 3º*).

Aquí podríamos dar por terminada esta introducción o primera parte del segundo capítulo y continuar con las fases del currículo, pero me parece mejor visitar, de nuevo, algunas aulas, algunos contextos, beber en ellos ya que al fin y al cabo es donde se encuentra nuestro móvil y nuestro fin educativo. El objetivo, a esta vez, estará más dirigido porque intentaré que observéis, especialmente, aquellos aspectos que nos ayudarán a comprender mejor las tres fases del currículo. De ellas trataremos en la segunda parte de este tema.

Vamos a aprovechar este momento del recreo para entrar en algún departamento vacío y poder hablar con más tranquilidad. Luego veremos la entrada del alumnado a las aulas y a éste trabajando.

Hemos llegado. Estamos en el primer ciclo de Educación Primaria de éste edificio, claro está, y repasando, podemos ver seis departamentos. Tres y tres, es decir, dos sectores, uno a cada lado del pasillo. También vemos este departamento de 3ª lengua y estos dos de artís-

tica: musical y plástica. Un poco más allá unos espacios específicos para atender a alumnado con necesidades educativas especiales: en esta salita, está la audiofonista para trabajar con el alumnado deficiente auditivo. Aquí este mismo alumnado trabaja el ritmo corporal. Y en la sala de al lado se atienden otro tipo de necesidades educativas de ese ciclo.

En cada departamento, alumnado de seis y siete años. En este momento no quiero decir de 1.º y de 2.º (aunque legalmente lo sean) para resaltar que no se trata de un programa para el ciclo, donde el primer curso hacen 1.º y el siguiente 2.º, sino que hablamos de un programa de ciclo, que dura dos cursos y en el que cada persona avanza a su ritmo y nivel de desarrollo personal. Puede que alguien de primero avance más que el alumnado de 2.º. No se le detiene por cuestión de edad. Este concepto, entre el profesorado lo tenemos muy presente aunque para entendernos, y sobre todo para que otras personas nos comprendan, hablemos de niveles. Legalmente, en este edificio y en este ciclo, al igual que en los otros, habría tres clases de 1.º y tres de 2.º pero, de hecho, ¿qué hacemos? organizar seis departamentos y todos ellos con mezcla de edades, en este caso de seis y siete años.

Vamos a entrar en este departamento. Su nombre es *Hitzaldiak (Charlas)*. Es de los más claros para comprender la organización interna. Como la mayoría de los departamentos, consta de cuatro contextos:

82

- *Correspondencia* y *Cuentos inéditos* son contextos que al alumnado les resultan más sencillos porque fueron iniciados en la Etapa Infantil y en ellos pueden trabajar a niveles muy elementales o de mayor complejidad, por eso y desde el primer momento, todo el alumnado del departamento puede pasar por ellos.
- Los otros dos contextos, *Síntesis de cuentos* y *Charlas*, requieren un considerable dominio de la lectura y de la escritura, que al comienzo de un primer ciclo no siempre se da, por eso, empiezan trabajando en ellos quienes ya estuvieron en ese ciclo el curso anterior, es decir, el alumnado de segundo nivel. El de primero accederá progresivamente, según sea el proceso de cada persona.

Estamos en Correspondencia

En esta zona, y en todo el departamento realizan un trabajo totalmente individual, aunque como veremos, todo tiene un paraqué o salida social. En una mesa accesoria está el material fungible que el alumnado necesita para trabajar en este contexto.

Creo que ya vienen del recreo. Vamos a guardar silencio y a situarnos entre estas dos zonas para no interferir en la entrada. Mirad a la profesora, cómo les espera dentro y en

actitud de recibirles. Damos gran importancia a este momento, porque repercute directamente en el desarrollo de la sesión, aunque no siempre puede hacerse así porque a veces surgen situaciones inesperadas que no nos lo permiten. Van entrando poco a poco y poco a poco les saludamos y nos saludan con la mirada, con el gesto.

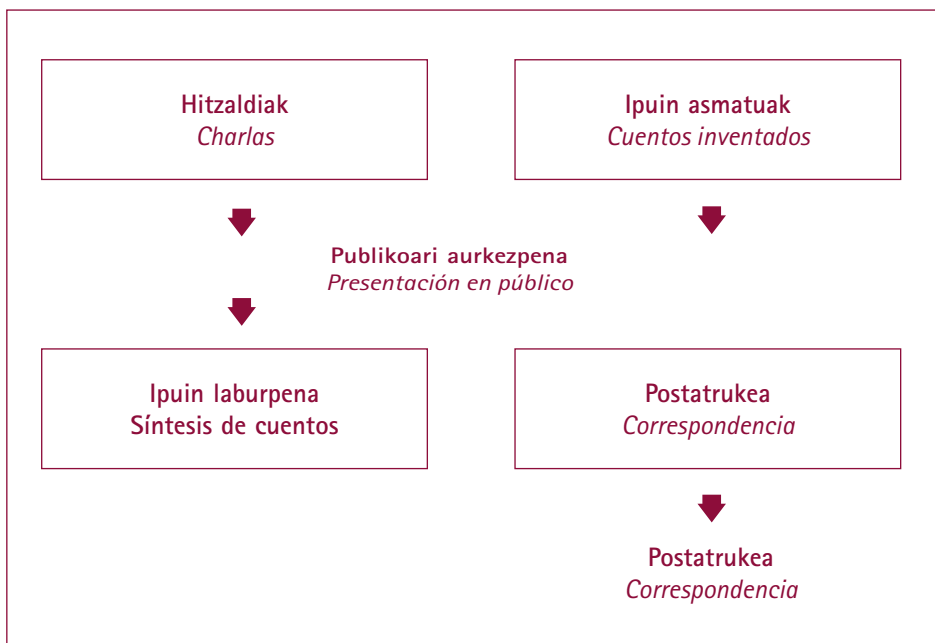
Tres minutos y ya están centrándose en su trabajo. ¿Qué han hecho?

ORGANIGRAMA DEL DEPARTAMENTO, CHARLAS

1º Ciclo.— Educación Primaria

Hitzaldiak

Charlas



Nada más entrar han acudido a esa otra mesa accesoria, que tiene cada zona. En ella hay tres carpetas, una de cada color para que los tres grupos del sector que pasan por aquí, la reconozcan. La de este grupo es blanca. En ella guardan los trabajos que dejaron sin acabar, en este caso algunas cartas. Cogen el material fungible que necesitan y sin acudir a la profesora ya están trabajando.

Vamos a observarles. Iune y Asier, hablando en términos legales están cursando el segundo nivel de Educación Primaria. El resto (cinco) son de primero. Ane es una niña sorda, por eso, en algunos momentos como en éste, tiene una especialista junto a ella, que le va ayudando en su proceso, Esta profesora especialista, colabora con la profesora del departamento y, si es preciso, echa una mano a quien lo necesite, en el contexto donde está, para normalizar más su función.

Zuen eskutitzak irakurri ditzakegu? Para quienes no lo entendiéis: les he pedido permiso para poder leer sus cartas. Asier la tapa con la mano. Tendrá algún secreto y habrá que respetarle. El resto nos las ofrecen con gusto.

Koldo parece que ya la está firmando. Se levanta y sigue con el dedo los pasos del método de trabajo que, como siempre y en cada contexto, está colgado en la pared y muy a su alcance. Hay un método en castellano y otro en euskara. Este último es el que está siguiendo Koldo, por tratarse de su primera lengua. Se detiene en uno de los pasos y va por un sobre. En él escribe la dirección y el remite. Mete la carta y lo lleva fuera de la clase al buzón de correos. En esta misma zona hay seis buzones con el nombre de cada departamento o tutoría del ciclo, una gorra y una cartera o bolsa. Rotativamente, un alumno o alumna recoge la correspondencia, la clasifica en los seis buzones, se pone la gorra, que le inviste, públicamente, en su función y realiza el reparto. Hay correspondencia que va mas allá de la escuela. Este juego es lo que llamamos el paraqué de ese contexto, es decir, su salida social.

Koldo habla con la profesora. Seguramente cambiará de contexto. Efectivamente, deja el material fungible en su sitio y tateando va hacia la zona de charlas.

Nos dirigimos a Cuentos inéditos

Aquí, como dice su nombre, inventan cuentos. Los crean, los desarrollan teniendo en cuenta: el planteamiento, el nudo y el desenlace.

Patricia, lan asko egin duzu eta oso ongi! Le he dicho que ha trabajado mucho y muy bien. Está orgullosa de su trabajo, dice que ha escrito veinte páginas, pero que todavía no lo ha

terminado. Cuando les veo con tanta afición, pienso que esto puede convertirse en un gran hobby o incluso en su medio de vida. Recuerdo a un alumno que en este mismo sitio, lo vi escribiendo una historia llena de imaginación y de fuerza y con una extensión de sesenta páginas. Me impresionó. Le seguí la pista durante varios años. Hoy es un joven periodista y no dudo que pudiera ser un magnífico escritor.

Carlos pregunta a la profesora cómo se escribe *zuhaitza (árbol)*. Ella se agacha colocándose a su altura. Le agarra y mirándole afectuosamente, le dice: Carlos, creo que, tú solo, puedes descubrir cómo se escribe, sin que yo te lo diga. Inténtalo. Con esa intervención está aplicando el principio de actividad: *todo lo que el alumnado pueda hacer por sí mismo, no se lo demos hecho*.

Xabier parece que ha terminado su cuento. Sí, ya tiene puestas las portadas. Nos lo enseña. *La bota viviente*. Tiene cinco páginas. La profesora se le acerca. Revisa el cuento, hablan, se sonríen y Xabier escribe una nota que coloca en el corcho. Anuncia que va a exponerlo al público y qué día. Lleva otra nota al buzón de la radio, para que le anuncien en la emisión del día siguiente. Esta es la salida social o paraqué de este contexto. Coge su cuento y se dirige a la zona de ensayo. Se ve que intenta vocalizar. Tiene que prepararlo bien para leerlo ante el público.

Mirad. Itziar está sentada junto a Patricia. Su cuento ya está encuadernado. Le pregunto si va a ensayar y me dice que no, que ya lo expuso al público. Coge el listado de cuentos numerados. Escribe en él: nº 93, el título de su cuento y el nombre de la autora, es decir, su nombre. Coloca en su cuento el nº 93. Ya lo ha clasificado y lo deposita, para que forme parte de la biblioteca de cuentos inéditos, en la balda, del departamento, asignada para ese fin. Su cuento, junto con los otros noventa y dos, estará a disposición de quien quiera leerlo. Seguidamente coge su ficha de autocontrol y anota en ella la actividad que acaba de realizar.

Síntesis de cuentos

En esta actividad comienzan yendo a la biblioteca a elegir un libro de este tipo: poca letra, pero que cada página se pueda resumir. Tienen que hacer un libro similar: sintetizar el contenido de cada página y reflejar esa idea a través de un dibujo. Lo encuadernan, lo ensayan, lo presentan al público, lo clasifican y lo archivan en la biblioteca de síntesis de cuentos.

lune, quiere sacar la idea esencial, pero como tiene que hacerlo con sus propias palabras, es mas larga la síntesis que el texto original. Esto les pasa al principio.

A ese morenito que está en frente, no recuerdo su nombre, se le ve feliz. Mira y remira su obra. Va leyendo cada página y se recrea en cada dibujo. Acaricia la portada.

Si os dais cuenta, el formato del cuento inédito era horizontal, tamaño cuartilla. Este es vertical. Luego veremos en Charlas, un formato grande. También es distinto el tipo de encuadernación, porque desarrolla capacidades plásticas y motrices diferentes, pero sobre todo porque a esta edad, junto con el paragué, éste también forma parte del juego y del disfrute.

Mirad como se le acerca la profesora, se sienta a su lado, le coge el librito y disfruta con él. Es esa intervención, rápida pero llena de complicidad y de cercanía. A mí me emociona.

Este otro contexto es Charlas

De aquí toma el nombre el departamento.

Es una actividad difícil para esta edad.

86

Van a la biblioteca y seleccionan un texto de tipo científico.

Es la etapa del animismo. Les gusta el mundo de los animales, de la naturaleza en general. Les gusta todo lo referente al espacio. Les interesa saber de dónde y cómo nacemos etc.

El trabajo consiste en coger el texto y frase a frase, el párrafo todavía resulta excesivo para esta edad, ir descubriendo la ley de la reversibilidad del lenguaje. Buscan la pregunta adecuada, es decir, aquella a la cual responde el texto, la frase.

Estas preguntas las escriben y les sirven de guión para dar una charla al público. No tienen el texto escrito cuando hablan, solamente el guión, como referente, por si lo necesitan. Con seis y siete años, no es un trabajo fácil. Sí, sí, podéis leer el método de trabajo. Este es larguísimo, pero no les crea problema porque lo van desarrollando paso a paso.

Metodo de trabajo

Charlas

1. Elijo un libro en la biblioteca.
2. En una hoja DIN A4 escribo el título de la charla y mi nombre y realizo un dibujo sobre el tema elegido.
3. En otra hoja escribo "Texto seleccionado" e introduzco detrás una fotocopia del texto.
4. Numero cada página, según la realizo.
5. En otra hoja escribo "Método de trabajo" y detrás introduzco la fotocopia del método de trabajo.
6. Leo una frase corta o hasta el primer punto, intentando entender lo que dice.
7. Si aparece alguna palabra nueva o dificultosa para mí, la subrayo y miro en el diccionario o pregunto, para conocer su significado.
8. Busco una pregunta a la cual responda ese texto.
9. La escribo en la hoja, teniendo en cuenta: las mayúsculas y los signos de interrogación.
10. Hago lo mismo con el texto entero, numerando las preguntas a modo de guión.
11. En una página escribo: "Palabras nuevas o con dificultad".
12. En la misma hoja, escribo estas palabras difíciles, antes subrayadas, poniendo el significado con mis propias palabras.
13. Si aparece algún continente, nación, ciudad, río, etc., lo localizo en el mapa.
14. Escribo a máquina la bibliografía utilizada.
15. Decoro la portada, poniendo el título de la charla y mi nombre con el apellido.
16. Decoro la contraportada.
17. Ensayo de la siguiente manera:
 - Con el guión en la mano, leo la pregunta en voz baja y doy la respuesta en voz alta.
 - Localizo en el mapa, en fotografías o esquemas gráficos los datos que aparecen.
18. Anuncio en el "cartel de presentaciones", la charla que voy a dar, señalando la fecha y mi firma. Lo hago por duplicado para anunciarlo también por la radio.
19. La presento.
20. El público realiza la crítica y yo la valoro.
21. Valoro la actitud del público.
22. Explico cómo me he sentido en la elaboración y exposición de la charla.
23. Escribo el título en la "relación de charlas", asignándole el número correspondiente y firmo.
24. Pego en la charla la pegatina con el número asignado y queda archivada en la "biblioteca de charlas".
25. Pongo la pegatina correspondiente a la charla, en mi "ficha de autocontrol".

La profesora va pasando por los diferentes contextos y les dice en voz muy baja: "Ordua da". Es la hora.

Parecen hormigas laboriosas: los trabajos sin acabar, a la carpeta de cada grupo; Los libros a la biblioteca; El material fungible a su lugar; Ordenan sus mesas y rápidamente van desapareciendo. Veo uno muy rezagado. No, no, ¡ya corre!

Le damos las gracias a la profesora. Su intervención y el clima de paz que genera es algo admirable.

"¿Cuándo podemos coincidir con la presentación de algún trabajo al público, pero que sea en castellano?", pregunta el grupo a la profesora. "Al comienzo de la primera sesión de la tarde tenéis una", responde. "Si no te importa, quizás vengamos", añade el grupo.

- Hemos podido conocer un departamento, pero aun nos queda bastante tiempo para terminar nuestra sesión, así que podríamos abrir un turno de preguntas relacionadas con lo que hemos observado y cuando vuelva el alumnado, todavía, tendríamos un ratito para completar lo que acabamos de ver. Mañana, a primera hora, continuaremos viendo algunos contextos, de otros ciclos.
- En un departamento has hecho referencia al principio de actividad. ¿Te importaría hablarnos sobre él?
- Te agradezco la sugerencia, porque todavía nos faltan tres principios, así que vamos con el de actividad y en otro momento veremos el resto.

El principio de actividad (Doc. 01-3)

Incide en el hacer de una persona o en su facultad de obrar.

- *Genera autonomía:*

"Todo lo que el alumnado, como grupo o como persona pueda hacer por sí misma, no se lo dé hecho el profesorado". A él, también es aplicable este principio: lo que pueda hacer cada profesor o profesora no se lo dé hecho quien coordina, asesora etc.

- *Se entiende como mente activa, reflexiva:*

Una mente despierta, con iniciativa.

Implica espíritu de curiosidad, de querer saber, de querer avanzar,...

No se puede confundir con el activismo, con el movimiento.

Una acción sin reflexión puede estropear o no ayudar a resolver adecuadamente una situación.

- *Implica la consciencia de que los previos marcan la calidad de la acción:*

Implica tomar conciencia de que actuar y vivir con cierta "tensión vital y emocional" -entendida como postura abierta, de implicación, de no abandono, de estar ahí- marca la calidad de la acción.

- *Se genera, por la necesidad, por la motivación, por los intereses.*

- *Va unida a la confianza que cada persona tiene en sí misma. Unida a la capacidad de reflexionar, de tomar decisiones, de hacer. Unida a la autoestima.*

Una baja autoestima, una falta de confianza de la persona, en sí misma, frena la capacidad de reflexión, de toma de decisiones. Paraliza la acción. Este principio busca todo lo contrario.

- *Requiere competencia para hacer o actitud para prepararse:*

A veces, las personas y en concreto el profesorado respecto a nuestra profesión, podemos conformarnos, creyendo que no hace falta saber más o diciendo: de eso no sé, así que no va conmigo; y nos cerramos los caminos, las posibilidades. El principio de actividad nos lleva a decir: Si no sé, me preparo, lo intento, por eso es un principio activo que incide sobre nuestras personas y sobre nuestra intervención con el alumnado. Es educar en esa actitud, en ese espíritu de búsqueda y de superación personal.

- *Precisa tener un objetivo claro:*

De ahí la importancia de desarrollar la segunda fase del currículo. Sobre esto, nunca me cansaré de insistir: claridad de objetivos para poder tener mayor apertura en la acción. Lo desarrollaremos en la sesión siguiente.

- *Este principio, esta concepción, supone una implicación personal.*
- *La actividad lleva a movimiento, lleva a hacer:*

Actitud de prontitud en la acción. "El movimiento se demuestra andando."

Cuántas veces, porque es propio de la vida, tienes que hacer cosas que no te apetece hacerlas: una simple llamada, enviar un e.mail, entrevistarte con alguien, organizar o resolver algo etc. Lo llevas en la mente y cuanto más tardas en hacer la gestión, más te pesa. Es como las penas, se te ponen en la espalda y te encorvan. Por eso decimos: prontitud en la acción. A mí me ayuda ir al mapa, me refiero al planning, aunque antes no lo necesitaba. Anotar en la agenda: tal día a tal hora para esto; este otro día entero para... Solamente descargándolo en la agenda me siento bien, sin peso, porque sé que cuando llegue ese momento estaré en ello y lo llevaré a cabo.

90

- *La potencia el planificar desde un estilo personal:*

Consciencia de lo que poseo, de lo que deseo, de lo que he conseguido. Situarse, dónde estoy. Ver qué falta, en qué dirección hay que actuar. Si soy consciente, busco y me muevo de una forma determinada, desarrollando las propias estrategias.

Cada cual es sujeto o protagonista de su propio crecimiento, de su propio hacer.

Esto que acabo de decir está en el documento que estoy desarrollando, y creemos que es así y desde ahí intervenimos en nuestro trabajo. No obstante pienso, que como las personas somos tan diferentes, también, en nuestro estilo de aprendizaje, en nuestro estilo de expresar, de comunicar, de pensar y de hacer, no siempre vamos directamente a planificar. Hablo desde mi experiencia. Hay veces que conozco el tema, el asunto concreto, pero no tengo consciencia de lo que poseo, de lo que deseo, de cómo debo actuar y no puedo planificar con convencimiento. En ese caso yo uso una estrategia: cojo el tema y lo deposito en mi mente, junto con toda la fuerza de mi deseo. Yo sé que lo que busco está ahí, o en el subconsciente, quizás por lo de la memoria histórica, y sé que se está moviendo pero solo lo dejo estar, no presiono, no intento reflexionar sobre ello, es como si estuviese madurando dentro, pero tengo el total convencimiento de que me llegará, de que saldrá. Es como dar una orden de búsqueda, algo

compleja, al ordenador y percibes que se mueve, que está buscando por dentro hasta que te responde en la pantalla. Aquí, ocurre algo parecido. Pasa el tiempo, y de pronto, no importa cuando, en cualquier momento, de día, de noche, es igual, se me hace consciente y, de pronto, veo las líneas del recorrido y siento el impulso de actuar o de planificar. Yo vivo esto como un proceso similar a cuando escribo, especialmente un tipo de poesía: no sé qué llevo dentro: siento como un zumbido, intuyo algo que se mueve y quiere aflorar. Me pongo a escribir de una tacada y es como si las piezas de un rompecabezas fuesen cayendo una a una y se pusiesen en su sitio. Es magnífico. Leo el escrito y entonces, descubro lo que siento, lo que me pasa.

He dicho todo esto, porque el razonamiento, la conciencia es clave en nuestra vida. Aprendemos a planificar y planificamos. Intentamos que aprendan a planificar desde su estilo personal, pero, desde lo sistémico, no podemos olvidar que la vida: nuestra vida y la del alumnado, nos puede sorprender cada día, porque, también depende de las expectativas, del deseo, de la calidad de nuestros sentidos, de la percepción de nuestra piel, de nuestros afectos, de la intuición y sobre todo de la apertura con que vivimos la globalidad y enfocamos todo esto.

- *La actividad va unida al esfuerzo:*

Sin esfuerzo mental difícilmente hay avance, pero tiene que ser un esfuerzo posible, porque sino, se desconecta y la actividad así planteada, no sería válida.

- *Va condicionada a la metodología utilizada y el papel que el profesorado juega en ella influye directamente en la calidad del hacer o actuar:*

No se trata de motivar, sino de hacer que la actividad, el juego, el contexto conecte con las motivaciones que el alumnado tiene.

No se dan las cosas hechas. Se hace hacer. Se hace aflorar, se hace avanzar.

Se potencia más la calidad que la cantidad.

Sitúa al alumnado a través del propio contexto establecido: el método de trabajo, el paraqué, los recursos, la conciencia de los aprendizajes y capacidades que se desarrollan, las relaciones que se generan,...

Al ser una actividad procesual, la resituación constante en cada paso del proceso, la contrastación con el profesorado, la interacción con otros compañeros y compañeras y la crítica sistemática le permiten autoconocerse y avanzar.

La expectativa positiva que pone el profesorado en la acción del alumnado (creer y transmitir que lo puede hacer bien, hacerle ver los avances, sus límites y posibilidades), favorece el crecimiento de la autoestima.

Las personas somos la imagen que recibimos, la imagen que nos dan.

Ya salió el símil de la "hoja blanca y el punto negro": ¿Qué veis aquí? "Un punto negro." No, una hoja blanca y un punto negro.

Eso somos. Eso es cada alumna o alumno y ese debe ser el espejo que les ponemos delante para que se descubran como son. Un punto, dos, cinco ¿qué más da? Existen los puntos negros y queremos verlos con normalidad, con humanidad, porque no los veríamos si no estuviesen sobre la hoja blanca. Queremos que nuestra intervención se centre en la hoja blanca y no en los puntos negros, porque no cabe duda de que acaban siendo la imagen que les damos, como podemos acabar siendo la imagen que nos dan.

Se puede frenar o inhibir a la persona, en su actividad, adelantándose, resolviendo, queriendo acelerar los resultados o los procesos. Esta metodología cuestiona esta falsa eficacia:

- Resolver no es lo mismo que educar.
- Resolver no es lo mismo que aprender.
- Dar no es lo mismo que descubrir.

Puede ser que tengan limitada la actividad por determinadas circunstancias, limitada por lo que llamamos los previos, las actitudes. Se desarrolla interviniendo sobre los previos. Hablaremos de ello en la tercera fase del currículo.

- ¿Por qué optáis por la mezcla de edades y en concreto de dos edades?
- Sobre este tema existe un documento, creo que muy completo y apenas necesitará ampliación. Va unido a Programa de ciclo. Vamos a él.

Mezcla de edades. Programa de ciclo

- *Es una característica metodológica del Sistema Amara Berri que parte de la intencionalidad educativa.*
- *Es un elemento más que amplía el marco de la diversidad (sexo, edad, cultura...):*

Es en la confrontación desde la diversidad, donde se adquiere la consciencia de la individualidad.

Esta ampliación del marco de la diversidad ayuda al individuo a buscar su sitio y a ajustar su autoconcepto en el contraste con las demás personas.

- *Es un marco de interacción social que exige la aplicación del principio de individualización y permite trabajar con programas de ciclo, superando el concepto de nivel:*

Cada alumno y alumna trabaja a su nivel. Esto precisa un programa abierto; a quien tiene capacidad para avanzar más, no se le detiene por cuestión de la edad y en caso de que tenga dificultades también avanza a su propio ritmo.

El tiempo para llevar a cabo el programa es más dilatado (dos años), y permite realizar una intervención individualizada, contemplando el proceso, con un margen mayor para retomar análisis, situaciones, estrategias,...

El profesorado puede repartir mejor los tiempos de atención individualizada ya que el alumnado con cierto nivel de autonomía es capaz, por un lado de discernir la situación en la que debe pedir ayuda y por otro de ofrecérsela a quien la necesita.

La mitad del grupo conoce el funcionamiento de los contextos, ya tiene cierta autonomía y puede colaborar con el alumnado que acaba de incorporarse al departamento. No pretendemos que sustituya al profesorado, pero sí que amplíe su sensibilidad y sentido de colaboración.

Da referencias al alumnado (unos ya llevan un año en el departamento y otros se inician). El alumnado de menor edad descubre en el de mayor edad referencias a las que pueden llegar: propias de la actividad, de la forma de trabajo. Referencias sobre las estrategias que utilizan, sobre diferentes estilos de aprendizaje y de relación. Referencias relativas a intereses, colaboración. etc.

Intuyen el programa de todo el ciclo a través del trabajo de este alumnado de mayor edad. A su vez, este alumnado ve los avances que va dando en el contraste con el de menor edad.

Da seguridad y tranquilidad al alumnado y al profesorado, el estar dos años en el mismo ciclo.

Quienes llegan al ciclo por primera vez, desde su desconocimiento interrogan al alumnado más veterano y éste, como decía antes, puede asumir el rol de «enseñante» ayudando a estos compañeros y compañeras incluso desde un lenguaje más cercano. El hecho de responder les permite, también, reestructurar sus ideas y afianzar sus conocimientos.

- *Potencia el desarrollo constante de dinámicas grupales que conforman un marco educativo de crecimiento personal y grupal.*

Al comienzo de curso y en el período de normalización (hablaremos de este principio mas adelante), la mezcla de edades descoloca al profesorado y al alumnado. Es un momento en el que el profesorado es consciente de que ha disfrutado porque el grupo está consolidado, las dinámicas hechas y que al pasar la mitad del grupo al ciclo siguiente y completarlo con alumnado que viene del ciclo anterior, tiene que empezar de nuevo.

Sería más cómodo continuar con el mismo alumnado. Por el contrario, de esta otra manera el profesorado padece. Estoy pensando en un profesor que decía: ¡con lo bien que estamos ahora y tener que cambiar!, ¡a padecer de nuevo, el alumnado y yo! Y añadía: pero hay que hacerlo. El constante cambio es el marco mas adecuado para educar en lo que a veces conllevan las dinámicas grupales, es una forma admirable de crecer.

Es el momento de abrirse a nuevas amistades, de cambiar líderes, de romper "clichés" o estereotipos anteriores. Las personas que se crecen excesivamente son resituadas por el nuevo grupo, así como quien no se siente aceptado, se muestra invisible, puede encontrar también su lugar. Permite a cada persona experimentar diferentes roles en

función de la edad, ya que un año son menores y a veces se quejan de que por ser mayores no les tratan bien, pero al año siguiente serán mayores y si hacen lo mismo ..., volverán a ser menores, otra vez, al comenzar el ciclo siguiente. Este juego interactivo, resulta muy interesante y es lo que pretendemos.

Se rompen, también, las dependencias que se generan a veces, en las relaciones cuando los grupos se mantienen mucho tiempo.

Favorece la capacidad de abrirse, de relacionarse, de superar los grupos cerrados, aprendiendo a trabajar con cualquier otra persona o grupo, diferenciando esta relación de trabajo de la de amistad.

- *En Educación Infantil se agrupa al alumnado nacido en el mismo año:*

Al tratarse de edades tan tempranas, varios meses de vida hacen que se produzcan desarrollos significativos en diferentes aspectos (motórico, control de esfínteres, lenguaje, autonomía...).

Intencionadamente se realizan los agrupamientos buscando la heterogeneidad.

Esta fórmula podría ser otra, y de hecho en algunas ocasiones, y debido al tipo de centro, el abanico de edades se amplía incluso hasta el ciclo, como es el caso de las escuelas unitarias, y también se valora positivamente.

Esta característica metodológica hay que explicarla muy bien a las familias.

Es un tema que junto al de varios profesores y o profesoras trabaja con un mismo grupo, se trata en la reunión previa al comienzo de la etapa de Educación Primaria.

Lo entienden muy bien, pero al principio tienen sus recelos:

- "¿Estar con alumnado mayor?..." Y no cabe duda de que espabilan con quienes son mayores.
- "¿Perderán el tiempo estando con alumnado menor?..." No pierden nada, ya que trabajan a su propio nivel y ritmo y sí desarrollan comprensión, sensibilidad con quienes son menores.

- "Al hacer los nuevos grupos le han separado de sus amigas y ¿no sufrirá?..." Pensamos que, muchas veces, es un problema de las personas adultas, que han creado su círculo de amistades.

Al alumnado, de momento le puede costar, pero el objetivo es que, poco a poco, aprendan a trabajar con cualquiera.

Sería una pena limitarles la capacidad que tienen a estas edades para abrirse a nuevas amistades sin tener que perder las anteriores. De hecho se buscan a la hora del recreo, se pueden encontrar en los contextos comunes: Mediateca, Prensa, Televisión, Organización del Alumnado etc.

La organización de los nuevos grupos, es el primer trabajo que el profesorado realiza cuando el alumnado termina el curso escolar. Se reúne el profesorado de un ciclo con el del ciclo siguiente, porque son quienes conocen a todo el alumnado que se quiere agrupar. Van aplicando unos criterios (*Doc. 03-07*) hasta tener configurados los grupos. Se procura que el alumnado, si lo necesita, tenga siempre algún referente afectivo.

Hay veces que las familias piden un nuevo cambio y dan sus argumentos. Siempre les decimos que sólo porque lo pidan no se cambiará, pero sí se volverá a revisar la decisión tomada teniendo en cuenta sus argumentos, porque podemos habernos equivocado y en ese caso deseamos rectificar. Lo que de verdad importa es que cada criatura y los grupos se encuentren lo mejor posible:

- "¿No es mejor que mi hija tenga un profesor o profesora que está con ella todo el día y la conoce, y no con varios?" Si resulta ser un profesor muy bueno, quizás, y ¿si resulta que no es tan bueno? A pesar de todo, opino que es mejor tener varios. Podéis leer el documento donde encontraréis los argumentos que esgrimimos para poder decir esto.

- ¿A veces no encontráis dificultades en el profesorado para trabajar con mezcla de edades?
- Sí, siempre ha habido alguna persona, sobre todo en los años setenta y ochenta, reacia respecto a este tema, e incluso más tarde, recuerdo un Centro que encontró especial dificultad en algún sector del profesorado al querer poner en marcha este sistema. Pero yo lo veo normal. Cada persona está donde puede estar. Surgen miedos al cambio. Miedos, casi inconscientes, a tener que dejar, mi clase, mis alumnas y alumnos para tener que trabajar en equipo. Las personas necesitamos nuestro tiempo y nuestro ritmo y, también, que el equipo que está alrededor no viva estas situaciones como inmóviles, porque todo se mueve y se acaba, como en este caso, evolucionando y aportando muy positivamente al Centro. Esto me ha hecho recordar una frase de José M^a Zonta Arias: "reparo en los más simples movimientos, de ahí aprendo que lo inmóvil tiene otras velocidades, solo que distintas de las mías". Ahí está el quid de la cuestión: reparar en los más simples movimientos y confiar. Confiar siempre. En el Centro al que me refiero, el equipo directivo siempre confió y dieron el paso.

"Al final del documento sobre la mezcla de edades, creo que podrás encontrar otros matices. (Doc. 02-03).

"Vuelvo atrás. Creo que no he respondido totalmente. También se preguntaba '¿por qué la mezcla de dos edades?'.

"En lo que se llamó la experiencia de Durango, año 1972 (*La Escuela que pudo ser: Ed. Zero*) donde surge y se planta la primera semilla de este sistema, que más tarde se desarrollaría en Amara Berri, ya trabajamos con mezcla de edades: tres niveles, en los departamentos y cinco en otros contextos: organización del alumnado, zona de recursos etc.

"En Amara Berri, podíamos haber hecho lo mismo o incluso mezclar más edades, pero como no trabajamos solamente para Amara Berri, sino por la escuela, en general, por muy bueno que sea algo que hemos creado, si no es generalizable no se mantiene. En este caso, vimos que utilizando programas de ciclo y la mezcla de edad que esto conlleva, podía ser más generalizable a otros Centros, que mezclar más edades, y conseguíamos los mismos objetivos. Estoy hablando de departamentos, porque en los contextos comunes se mezclan cuatro niveles y antes de la reforma del noventa, se mezclaban seis.

"Acabada esta pregunta, vamos a pasar al principio de creatividad.

Principio de Creatividad. (Doc. 01-4)

Creatividad es la aptitud o capacidad para crear o inventar.

- *Crear es dar vida. Hacer nacer algo. Mantener la vida.*

Quiero dar tanta importancia como al crear, a mantener la vida. Vida del medio ambiente, de la familia, de la pareja, en una amistad, de un proyecto, de una empresa, de este sistema. No cabe duda de que este sistema del que estamos tratando es fruto de la creatividad. Le hicimos nacer, le dimos vida, pero estoy convencida de que se necesita tanta o más creatividad para mantener esa vida.

- *Crear es superar lo sabido y ya hecho.*
- *Es una capacidad o potencialidad de todo ser humano. Es innata: «Inteligencia creativa».*

Capacidad adaptativa al medio y de transformación del medio adaptándolo a nuestra necesidad.

Conecta con la inteligencia emocional: ser tú mismo, tu misma, dar tu impronta. Previos (autoestima, intereses...).

Los previos al hacer: una baja autoestima, una falta de interés, marcan, posibilitan o frenan el hacer y sobre todo el crear.

Es preciso perder el miedo a equivocarse. Es preciso atreverse a confundirse, a apostar.

Existen diferentes estilos de creación, al igual que existen diferentes estilos de aprendizaje.

Oportunidad de que cada persona saque lo que lleva dentro y lo reconozca siendo consciente de su peculiaridad.

- *El acto creativo como punto de encuentro entre el impulso interior y el estímulo externo que genera aportaciones significativas superando lo sabido y ya hecho, partiendo de lo que ya existe.*

Parte de la memoria histórica. Lo genético y lo cultural se funden. Por el hecho de vivir se adquiere un «poso», ideas, vivencias, conocimientos... desde donde se crea.

El acto creativo supone un esfuerzo. Un esfuerzo placentero o de sufrimiento. Intelectual y visceral que conecta con los sentimientos.

- *Se desarrolla en todos los campos y a niveles diferentes en cada uno.*
- *Su desarrollo y manifestación no es lineal:*

Existen fases, altibajos, épocas.

- *Se puede manifestar espontáneamente:*
 - La «fiebre de la genialidad». No confundir la creatividad con la genialidad.
 - No confundir la creatividad e incluso la genialidad con el reconocimiento social o comercial.
 - No confundir desarrollar con destacar. A veces se piensa en el que se consagra.
- *Se puede estimular su desarrollo:*

El medio ayuda a desarrollarla o a frenarla.

- *La metodología utilizada y el papel que el profesorado juega en ella incide directamente en la creatividad:*
 - No todas las metodologías potencian con la misma fuerza la creatividad.
 - El profesorado es quien posibilita; se pone en situación de hacer sacar, de hacer tomar conciencia, no tanto de dar y menos de adelantarse a la necesidad.
 - Interviene creando un marco afectivo, de seguridad, respetando el estilo de aprendizaje y de creación de cada alumno o alumna.

Estoy pensando en Mari Angeles. Una alumna, en la nomenclatura actual sería de primer ciclo, pero ya había cumplido los ocho años. Yo vivía mi primera época de enseñante. Un día, les pedí que me hiciesen un escrito corto, en el que tenían que introducir la palabra hueso y dos o tres palabras más, que no recuerdo. Escribieron frases como "el perro se comió el hueso"...

Mari Angeles, por el contrario, decía... creo que lo recordaré ya que, en esa época, para enseñar a redactar utilizaba los escritos del alumnado, buscando lo mejor de cada cual, para estimular a quien lo había realizado y para sensibilizar al resto, así que sin querer algunos los memorizaba:

Un día nuevo nace y yo sigo andando por esta carretera sin fin, con recuerdos grabados de mi pueblo. Aquel pueblo pintoresco, con la cigüeña blanca de flexible cuerpo muy esbelto situada en la torre de la casa del alcalde, pero aquel día, el más triste de mi vida, mi madre murió. Ya no me quedaba nada allí, nada más que sus huesos, nada más. Me molestaban los gritos de Doña María hablando con Doña Paz desde las ventanas. Ya nada tenía...

¡Ocho años!

¿Por qué os cuento ésto? Siempre que redactaba, se levantaba, se ponía en un lugar de la clase, alejada del resto. Escribía por cualquier parte de la hoja, mientras caminaba de un lado para otro, semivocalizando el texto en voz baja. La hoja era impresentable, la tenía que pasar de nuevo si quería que alguien la leyese, entonces no existía el ordenador, pero lo hacía para ella. Era ella. Se expresaba así. Era su estilo de creación y me encantaba verla trabajar.

- Acoge al alumnado y a su obra, respetando la diferencia. Valora el proceso, y no solamente el resultado. Es ver de dónde parte cada persona, ver que pasos ha dado, aunque el resultado sea diferente, porque es diferente el potencial y el momento en que se encuentra.

Evita una actitud 'enjuicadora', de "censura" (verbal, gestual...) que obstaculiza o bloquea las posibilidades de avance.

- El profesor, la profesora, desaparece del objetivo de la obra de sus alumnos y alumnas para que conecten con el paraqué o salida. Hace un momento, al tratar sobre respetar el estilo de aprendizaje y de creación, os contaba una historia y os decía que, en mi primera época de enseñante, me encantaba ver a Mari Ángeles, cuando se levantaba en clase y caminaba de un lado para otro, creando un buen contenido ahogado por los garabatos, los tachones y su aparente desorden, sin someterse. Os decía que me encantaba verla por ella en sí, pero he de confesar que, más tarde, descubrí que en verdad me gustaba porque se parecía a mí en la forma de hacer e incluso me veía reflejada en aquel escrito, cuando decía: ya no me quedaba nada allí, nada más que sus huesos, nada más. No era una frase mía, pero esa forma de repe-

tir, para dar cada vez mas fuerza, era algo que yo utilizaba mucho en aquella época. Un día, de pronto, me pregunté ¿qué estoy haciendo? y me quedé asustada porque me imitaban y me dije: estoy haciendo Lolitas, por eso de mi nombre. Fue cuando tomé conciencia de algo que mis compañeras y compañeros de Amara Berri y de los Centros que llevamos y desarrollamos este mismo sistema lo saben muy bien. Tenemos que desaparecer del objetivo de la obra que realiza el alumnado y eso se consigue trabajando en equipo y dando fuerza al "paraqué" o salida social del contexto, que no puede faltar.

Cuando hay una carencia de creatividad en el profesorado, es posible proyectarse, no creyendo en las posibilidades creativas del alumnado. Este sistema necesita un profesorado creativo o abierto a desarrollar la creatividad y la perspectiva global. Este sistema lo ha hecho posible la creatividad y la creatividad lo ha mantenido vivo. En ella está el oxígeno, la experiencia ilusionante del alumnado y la chispa de su propio crecimiento.

- El modelo como estereotipo frena. Su uso como referencia o sugerencia para nuevos planteamientos puede ayudar.
- Posibilita en cada situación la exploración de diferentes caminos y la búsqueda de diferentes soluciones, fomentando el hábito de ver cada cosa desde distintos puntos de vista.

Y con esto, doy por acabado este principio. Sólo nos queda el de normalización, que lo dejaremos para el capítulo siguiente.

Vamos rapidamente hacia las aulas del primer ciclo porque ya está subiendo el alumnado y queremos observar una presentación. No sé sobre qué, porque, inusualmente, es algo que no estaba previsto en la visita. Entramos al departamento.

Arratsaldeon. Buenas tardes. Vamos a pasar hacia el fondo, para no distraerles.

Cada cual: alumnado y profesora, coge una silla de las que están en las zonas o contextos. Se van sentando en semicírculo en el centro del departamento. En frente, en una mesa alta, se sienta, la conferenciante, con el micro en su mano. Se hace un silencio total y Argiñe comienza: *El lobo de las tres cabezas.*

Tras leer la primera página, enseña la síntesis gráfica que le acompaña. Así, página a página. Se atiende con interés. Es un escrito mas bien corto (.....) y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

La conferenciante, en este caso contacuentos, abre el turno de palabra para que el público realice la crítica:

"Es un cuento original porque nunca hemos visto un lobo de tres cabezas y me ha gustado mucho porque da un poco de miedo", comenta Arturo. "Aunque es corto, creo que lo has ensayado mucho porque hacías muy bien las voces de los personajes", añade Izas. "Me han gustado mucho los dibujos y los colores, pero el perro pequeño no sé dónde estaba, no se le veía", puntualiza Mikel.

Argiñe le enseña de nuevo la escena del cuento y localiza al perro.

Mikel lo mira con insistencia y dice: "Argiñe, ¡las cagadas del perro no pueden tener el mismo tamaño que el perro!".

Argiñe: tendría que haber hecho el perro un poco mayor, pero tiene distinto color que las cacas. Cierra el cuento.

Olga puntualiza: "Me ha gustado el planteamiento y el desenlace, pero casi no tenía nudo, podrías haberlo *hecho más largo*". "Olga te ha dicho que el nudo le ha parecido corto y que podías haberlo *hecho más largo*, es decir, que podías *desarrollarlo más*, pero yo creo que el nudo de este cuento lo has *desarrollado* más que el anterior", interviene la profesora.

"De la mesa para arriba parecía que estabas muy tranquila y lo has hecho muy bien, pero de la mesa para abajo estabas muy nerviosa", comenta Aitor. "No te entiendo ¿puedes decírmelo otra vez?", le responde Argiñe. "Mira, yo te miraba la cabeza, la cara, las manos y hacías las voces muy bonitas y hablabas despacio y me parecía que estabas muy tranquila. Luego te he mirado los pies y estabas muy nerviosa porque todo el rato los movías", puntualiza Aitor. "No me he dado cuenta y como no me llegan al suelo..." , le responde Argine.

Interviene la profesora: "Aitor, a ver si he entendido bien. Tú le has dicho a Argiñe que por arriba, *a ti te parecía* que estaba tranquila, porque con toda la seguridad no lo sabías. ¿Es así? ¿Lo he entendido bien?". "Sí", responde Aitor. "Pero luego le has dicho *que estaba nerviosa porque movía los pies. ¿Estás seguro de que estaba nerviosa?*", le inquiriere la profesora. "Igual no, porque como los pies no le tocaban el suelo..." , responde Aitor. "Ahora, ¿le

dirías que *estaba nerviosa?*", le pregunta la profesora. "No. Le diría que *me parecía* que estaba nerviosa, porque los nervios parecen, pero no se ven" responde Aitor.

Tuvimos que contener la risa.

Termina la crítica. Fuertes aplausos y Argiñe hace la crítica al público. Les da las gracias porque le han escuchado muy bien. Está contenta porque les ha gustado el cuento y porque la crítica que le han hecho ha sido con cariño y no para hacerle sufrir y termina diciendo: para la próxima vez quiero desarrollar más el nudo. Y pondré los pies en el *palo* de la silla para no parecer nerviosa pero, sí que estaba algo nerviosa.

La profesora le hace ver lo que ha avanzado y le dice: "ya sé que estás contenta de la valoración que hemos hecho de tu trabajo, y yo estoy deseando verte la próxima vez, cuando *desarrolles* más el nudo y coloques los pies, tú decías en el *palo* de la silla, es decir, en el *travesaño* de la silla".

Nos movemos. Aunque hay programadas otras dos presentaciones. Salimos del departamento.

Mientras hacemos un corrillo en el hall del piso, voy oyendo los comentarios: cómo argumentaban, la naturalidad con que aceptan la crítica o se defienden. La intervención de la profesora para ir enriqueciendo el lenguaje y sobre todo para aclarar conceptos y que asuman lo que dicen o lo rectifiquen. Yo aprovecho para intervenir: la crítica la consideramos como un auténtico factor de avance. Es un contexto que permanece siempre y que se realiza desde las primeras edades hasta que acaban su escolaridad.

Pensamos que no se aprende a hacerla hablando sobre ella, sino ejercitándola.

Mirad, aquí mismo tenemos un buzón que sirve para que el alumnado del ciclo, después de cada emisión de radio pueda depositar en él sus sugerencias y la crítica. Es aprender a hacerla, para construir. Así se convierte en un elemento estimulante, como ha ocurrido con Argiñe.

De todas formas, sería conveniente que leyeseis el documento correspondiente a este tema (*Doc. 02-06*).

Esta es la biblioteca de este ciclo. En realidad es parte de la mediateca general del Centro, pero espacialmente está situada en este piso, e incluso gestionada por el alumnado de seis y siete años que rotativamente desempeña esta función. *Zer egiten duzue hemen?* Les pre-

gunto que hacen aquí. Dicen que son bibliotecarias. Que anotan en este fichero los libros que reparten y luego hacen constar su entrega. Que en esta sesión han repartido treinta y cuatro libros y que ahora, mientras no venga alguien más, están haciendo el trabajo que deberían hacer en el departamento.

Ya desde estas edades van aprendiendo que están realizando un servicio a la colectividad. Que esto requiere un tipo de trato, así como saber responder y exigir responsabilidades. Aprenden a manejar el abcdario, etc.

Que hay Bego. Es la profesora del departamento de *Radio*. Nos invita a pasar. Si no te importa, solo asomaremos la cabeza para llevarnos una visión general, pero no pasaremos de aquí, porque hay mucho que ver en poco tiempo.

Es un departamento complementario del de *Charlas*. Predomina la primera lengua.

En este contexto se inician en la observación y predicción del tiempo. Realizan el seguimiento plasmando los datos en una gráfica de doble entrada. Utilizan los mapas políticos y mapas mudos. Redactan lo observado. Como veis, las materias se interrelacionan.

104

En esta otra zona redactan noticias utilizando y diferenciando entre fuentes –de información directa o indirecta.

En el contexto siguiente leen, escriben y preparan pasatiempos: chistes, adivinanzas, poesías, etc.

Y este último contexto se llama *Curiosidades*. Es una actividad parecida a la de *Charlas*. Mirad esta niña. Coge un texto sobre *el diplodocus* y lo desmenuza. Va buscando las preguntas a las que responde ese texto. A modo de guión, escribe con sus propias palabras, las preguntas con sus respuestas. Y como el paraqué de todo este departamento es realizar una emisión de radio: noticias, el tiempo, pasatiempos y curiosidades, elige a la persona que quiere que le haga las preguntas y ella responderá. Será un juego, pero nadie le quitará la experiencia de que, por lo menos ese día, ante el público y con micrófono en mano se convierta en una experta, dispuesta a responder cualquier pregunta que le formulen sobre el diplodocus.

Mirad, a la derecha hay dos cabinas de grabación. María, se sienta en una de ellas. Enciende la luz y empieza a hablar. Habitualmente graban, se escuchan, vuelven a hacerlo hasta que consideren que se han preparado para la emisión. Esta radio es una iniciación a la que veremos en los ciclos siguientes.

Vamos a salir, para proseguir la visita.

Me estaba riendo sola recordando a un niño que mientras grababa en una de esas cabinas, la profesora observó que lo hacía con titubeos y de manera muy entrecortada. Cuando vió que acababa se sentó junto a él y le propuso escucharlo, de nuevo, con ella. Al finalizar, la profesora le pregunta: "¿qué te ha parecido?" El pequeño hizo un ¡uf! porque le pareció horrible y seguido le contesta todo serio: "¡Pero ese que hablaba no era yo!". ¿Qué haces ante semejante respuesta? Y es que al principio, cuando se graban, no se reconocen.

Según pasamos. Mirad, en este departamento de segunda lengua hay un contexto en el que en pequeño grupo, se reparten los personajes de una historia de guiñol. Memorizan la historia. Seguidamente, cada persona crea y caracteriza a su propio personaje. Ensayan y representan la obra ante el público. El público, como siempre, realiza la crítica.

En este departamento, podemos observarles por el cristal. En frente, y de lado a lado de la sala está la casa: el water y la habitación de los muñecos. Ese rubito está bañando al bebé. La comida parece que está preparada. Ana está terminando de poner la mesa. Ha tropezado, se le cae algo y va por la fregona, mientras Xavier plancha no sé qué.

Maidier está en el ordenador que tienen en la sala de estar. Lide y Ion están tejiendo unos telares. Ion se levanta y se dirige a la tienda para comprar más lana. La tienda ocupa la otra mitad de la clase y en ella, para elaborar la comida, compran productos y así trabajan, también, las medidas de peso, y de capacidad. La profesora, con ese saber hacer que le caracteriza va pasando por todo y por todos, atendiéndoles individualmente, cuestionándoles, realizando anotaciones en un cuaderno.

Y por ahora, ni un minuto más, que el hambre aprieta.

Egunon. Buenos días. Hoy continuaremos la visita que iniciamos ayer, pero centrándonos en el segundo y en el tercer ciclo.

Faltan cinco minutos para las nueve. Cada día comienza la jornada escolar con un informativo, que se emite, alternativamente, bien a través de la radio o de la televisión. Hoy toca sesión de radio. Es un momento de encuentro de toda la escuela alrededor de estos medios.

Durante este informativo hay un profesor o profesora que asume la coordinación y un número importante del alumnado va interviniendo, de manera rotativa, aunque siempre está abierto a intervenciones más espontáneas, reflejo de sus necesidades. Este programa se realiza siempre en euskara, porque su primer objetivo fue precisamente éste: potenciar

el uso espontáneo de una lengua que están aprendiendo y perfeccionando, a través de un medio apasionante, como éste.

Acabada esta sesión, el alumnado, del segundo ciclo, asume la responsabilidad de este servicio de radio, durante toda la jornada escolar. En el caso de la *Televisión*, es el alumnado de tercer ciclo quien la asume, aunque tienen un profesor o profesora de referencia, que sigue los procesos, los avances y las dificultades que surgen en estos servicios. El tipo de programas son más elaborados ya que proceden del trabajo de los departamentos. En ellos se utiliza cualquiera de las tres lenguas: euskara, castellano o inglés. Los departamentos pueden conectar en cualquier momento del día con estos medios.

Vamos a subir rápidamente porque en breves minutos dará comienzo el informativo. Se oye música de Kepa Junkera. Podéis comprobar que hoy toca sesión de radio porque, si os fijáis en este departamento, ese alumno pelirrojo la está sintonizando, mientras que el monitor de televisión sigue apagado. Según avanzamos por el pasillo, vamos observando los departamentos. Acaban de entrar pero ya hay un clima de silencio. El alumnado se dispone para escuchar la emisión y tomar las notas que precisen, según la edad: ideas esenciales u otros datos porque luego habrá que dialogar sobre lo escuchado.

106

Las familias, hoy por hoy, pueden sintonizar esta emisora durante el día, porque se oye en un amplio radio de la ciudad. Esto se podrá mejorar a corto plazo, si la señal de radio va por Internet.

Estamos entrando en el estudio. Nos situamos detrás del equipo técnico. Maite ha cambiado la música: *Cascanueces*. En este momento *La danza del ratón*. Sitúa sus dedos en la mezcladora mientras mira de frente y a través de la cristalera al otro lado del estudio. En uno de los micrófonos centrales se encuentra el profesor que coordinará el informativo de hoy y que, lingüísticamente hablando, es un buen modelo para el alumnado. Cuatro alumnos y alumnas acaparan el resto de los micrófonos y detrás se encuentran quienes esperan su turno. Mikel, sentado junto a Maite, la observa con todo interés porque el próximo día él será el técnico primero y alguien su ayudante. Tiene en sus manos un disco de jazz.

Comienza la primera parte del informativo con las noticias más cercanas, las del ámbito escolar. Son noticias de primer orden porque, en ellas, tienen cabida sus alegrías, sus preocupaciones. Esta pequeña, parece que ha perdido su chaqueta y da las pistas para ver si la recupera. Se percibe que la escuela es de todas y cada una de las personas y los medios de comunicación, sus medios, y a su alcance. Escuchad, están nombrando al alumnado que rotativamente le corresponde asumir la responsabilidad de los servicios escolares: servicio de radio, de prensa, de televisión, mediateca, medio ambiente e higiene, y de material escolar. Es el momento del día en que la escuela queda vertebrada para su funcionamiento.

Maite sigue con atención a las personas que intervienen porque le dan la entrada para cambiar, elevar o reducir el volumen de la música.

Mañel, anuncia vuestra visita. Se ha debido informar porque, según él, procedéis de diferentes lugares. Esperemos que no pretendan entrevistaros, porque les encanta hacerlo.

De este ámbito más cercano, se pasa a las noticias de la ciudad y así progresivamente hasta llegar al ámbito internacional. Como en cualquier informativo, se aborda el tiempo, la agenda cultural y deportiva. Aparecen curiosidades, noticias de tipo social, político, medioambiental, artístico etc. El alumnado va entrando en el estudio ocupando los lugares y apoderándose del micro que han dejado otros compañeros o compañeras.

Observad al profesor que coordina, cómo impulsa el diálogo, el análisis y pone la chispa de humor para que se mantenga viva la emisión.

Tenemos que salir. Vamos a parar un momento, aquí que hay más espacio, para que veáis... sí, el alumnado que ha sido nombrado en el informativo, está saliendo de los diferentes departamentos para responsabilizarse de los servicios. Julio y Josean se dirigen a la Mediateca. Estas dos alumnas y esos dos alumnos que vienen detrás, parece que se encaminan hacia la *Prensa*. De esta manera se van cubriendo los cuatro servicios que funcionan durante toda la jornada escolar.

En los departamentos, o aulas, el alumnado continúa ejercitando el euskara, es uno de los objetivos, mientras dialogan y profundizan sobre las noticias que acaban de escuchar. Vamos a acercarnos a la Mediateca. Parece que ya tienen todo a punto y así aprovecharemos este ratito.

Egunon. Guztia prest duzue? Les he preguntado si tienen todo preparado y nos pueden atender un momento. "Lo diré en castellano y así no traducimos. Nos falta comprobar si los préstamos del día anterior han sido devueltos", responde Josean, y dirigiéndose a Julio añade: "Yo iba a hacerlo ahora, pero tú Julio puedes atenderles". "Claro que sí", afirma este.

"¿Os gusta desempeñar este cargo?", pregunta el grupo. "Sí nos gusta estar en la Mediateca, pero no es un cargo, es un servicio. Ahora estoy contento pero luego igual me apetece ir al recreo o hacer otro trabajo, y sin embargo tengo que estar aquí y hacer lo que dice el método de trabajo porque si no, la Mediateca no funcionaría. Otras personas hacen otros servicios", responde Julio.

"¿Cuál es el método de trabajo que utilizáis?", inquiera el grupo. "Este que tenemos aquí (Doc. 03-03). Está en euskara. Ya hemos hecho los tres primeros pasos. Hemos puesto en marcha el programa informático. Conocemos como está organizada la mediateca: dónde están los materiales, los códigos de los tejuelos, esas cosas. Al principio no las sabemos pero siempre nos toca con un compañero o compañera que ya lo sabe y te lo explica y luego, si me toca con alguien que no lo sabe yo se lo explico. A ver si lo digo mejor. Yo entré en este servicio, ayer a la tarde y me iré hoy al mediodía. Josean ha venido hoy a la mañana y se irá hoy a la tarde. Hoy al mediodía vendrá otra persona y Josean le enseñará, si no sabe. Siempre, a mí me enseña alguien y yo enseño a otra persona", explica Julio.

"Si me quiero llevar este libro para trabajar en una clase, ¿qué tienes que hacer tu?", se interesa el grupo. "Necesito el libro y el carnet con el número del lector", responde Julio. "No lo tengo", afirma uno del grupo. "Entonces usaré mi carnet. Meto los datos a través del lector del código de barras o a través del teclado y ya está prestado. Para devolverlo se hace lo mismo. El programa está preparado para eso", le explica Julio.

"Todas las personas que vienen, ¿saben lo que quieren o no?", pregunta el grupo. "Hay quien sí y hay quien no. A veces solamente conocen el tema. Entonces les ayudamos a buscar, en el ordenador, en el catálogo por temas" responde Julio.

Ahora empezarán a venir de los departamentos, porque necesitan materiales para trabajar.

"¿Qué materiales piden más?", se interesa el grupo. "De todo: libros, CD, Vídeos, mapas, y sobre todo, consultar alguna página Web", contesta Julio.

"Y aquí estáis durante todo el día. ¿No creéis que os quedáis sin trabajar y sin aprender?", le pregunta el grupo. "Aquí trabajamos y aprendemos mucho. Cuando acaba la tarde, antes de ir a casa, hacemos la copia de seguridad del disco duro, cerramos el programa y apagamos el ordenador, pero antes, rellenamos una hoja. Se llama *pistas de valoración* (Doc. 03-03) y ahí pone todo lo que aprendemos en la Mediateca y todo lo que trabajamos y me parece que aprendemos mucho", afirma Julio.

Yo les explico que las pistas de valoración que aquí usa el alumnado, equivalen a las pistas de seguimiento que emplea el profesorado en los departamentos.

"¿Para qué rellenáis esa ficha?", le pregunta el grupo a Julio. "Para pensar y saber si hemos aprendido lo que tenemos que aprender aquí y valorar cómo hemos funcionado. Al final de la hoja hay un recuadro donde anotamos las mejoras que hemos encontrado o los problemas que hemos tenido y también escribimos las propuestas o sugerencias que se nos ocu-

rren", responde este. "Lo escribimos porque el viernes, en *Ikasle Antolaketa*, (Organización del alumnado) nos reunimos todas las personas que hemos estado en el servicio de Mediateca, esta semana, vemos como ha funcionado y qué podemos mejorar", añade Josean.

"*Eskerrik asko*. Nos lo habéis explicado muy bien. Muchas gracias".

Vamos a retirarnos porque ya salen de las aulas y es un momento de mucha afluencia. Daros cuenta de que esta Mediateca tiene un enfoque muy específico. Es como el pulmón de la escuela. Los fondos de los libros y de otros recursos, no corresponden a una biblioteca o mediateca de conservación sino de uso, y se caracterizan porque dan respuesta a las necesidades del trabajo diario que se genera en los departamentos durante toda la jornada escolar. Este es el gran objetivo: que el alumnado supere este ámbito escolar y adquiera la cultura de utilización habitual de las bibliotecas públicas o casas de cultura de la ciudad, que tengan soporte informático, y sepan desenvolverse en ellas, y en poco tiempo, poder conectar desde aquí, con otras mediatecas del mundo.

Sara, está en segundo ciclo. Sale de la Prensa.

"Sara, ¿podemos hacerte unas preguntas? ¿Sí? ¿En qué departamento estás trabajando ahora?", le pregunta el grupo. "En Hitz eta pitz. En Castellano: Palabras mil", responde Sara. "Y, ¿qué trabajo estás haciendo?", se interesa el grupo. "He hecho una poesía y la he llevado a la Prensa, a ver si me la publican en el periódico. Y ahora, voy a hacer, con otras compañeras, una dramatización", les explica Sara.

El grupo se interesa: "¿Cómo hacéis una dramatización?". "Vamos a la Mediateca y elegimos un cuento clásico que esté narrado. Lo leemos para entenderlo bien y luego lo escribimos en forma de teatro", responde Sara. "O sea que lo pasáis de un género literario a otro." "Sí, de un cuento hacemos un teatro", contesta con naturalidad. "Sara, y, ¿Qué es un cuento clásico?", le pregunta el grupo. Sara responde: "¿No lo sabes? Por ejemplo: el gato con botas. Es un cuento de siempre. Se escribió hace muchos años y lo leía mi aita (padre) y mi amá (madre) y mi amona (abuela) y antes". "Gracias Sara, a ver si os sale bien la dramatización", le desea el grupo antes de partir.

Mirad por el cristal de la puerta. Este es el departamento Comercial de 2º ciclo, del que ya sabéis algo. No podemos entrar porque en este momento interrumpiríamos la sesión. Están haciendo una subasta con el stock de fábrica que no tiene salida.

Este otro departamento se llama *Ikerketa* (investigación). Salen de él, tres alumnos. Nos saludan y les preguntamos sobre su trabajo. Aritz nos dice: "Estamos en el Centro

Meteorológico. A las nueve de la mañana hemos recogido los datos. Los hemos anotado en esta gráfica. Los recogemos varias veces al día, entre todos los grupos que pasamos por aquí y cada hora vamos a la radio para dar la información sobre el tiempo".

Nos dicen adiós, porque tienen que emitir.

Entramos al departamento. En ese mismo contexto, *Centro meteorológico*, están Ainhoa, Susana y Julen. Hacen experimentos relacionados con la meteorología, con los cambios físicos: el ciclo del agua, etc. Tienen un hornillo. Sobre él han colocado una cazuela con agua. Susana introduce en ella, una botella. Le pregunto si está vacía. Me dice que sí. Ainhoa cubre el cuello de la botella, con un globo azul. Julen enciende el hornillo. Esperamos que se caliente el agua y... ¡Qué emoción al ver que el globo se va hinchando! Me imagino que sacarán sus conclusiones.

Pasamos al contexto siguiente. Todo el grupo, con los auriculares puestos, está ensimismado contemplando un documental sobre el fondo marino. Es la etapa del coleccionismo. Sobre la mesa vemos unos álbumes, hechos por el grupo, que tratan del mundo animal y que constituyen el paraqué del contexto.

110

Otra zona del departamento es *El Parque*, pero veo que no hay nadie.

La profesora, sin dejar su trabajo, nos hace un gesto para que miremos por la ventana. En el parque que hay delante del edificio cuatro alumnas y dos alumnos, con un plano en la mano están examinando diferentes árboles. Sistemáticamente, localizan, observan, escriben datos, sacan fotografías o filman. Saben que no pueden esquilmarlos. En días sucesivos seguirán trabajando sobre lo observado, pero yo me pregunto si llegarán al gran objetivo. ¿Descubrirán que aun egoístamente, debemos respetarlos, porque nuestra salud depende de la salud del aire, de la salud del agua y de la salud del suelo? Tenemos necesidad de respirar, de comer y de beber. ¿Descubrirán que estamos embebidos en la red de la naturaleza, en esa red de vida, donde la cooperación entre las especies hace que el ecosistema no desaparezca?

Pasamos a la última actividad del departamento de *Ikerketa*. Se llama *Hiria*, (La ciudad). Sobre la mesa se ven planos, fotografías, apuntes... Nos acercamos. *Egunon*. Buenos días. Apenas nos responden. Eduardo deja sus apuntes y nos mira con toda insistencia.

Le pregunto: "¿Podrías explicarnos que hacéis en esta actividad?". "Sí. Hacemos salidas por la ciudad", responde Eduardo. "¿Para qué?" "Para ver todo lo que hay. Para observar."

Amaia, una pelirroja, que no para, se mete en la conversación. Yo, cuando era pequeña, tiene ocho años, iba por la calle y no veía. Bueno, tenía los ojos abiertos y miraba pero veía poco. Ahora veo mucho.

"¿Hoy que has visto?", le pregunta el grupo a Amaia. "Un perro que se llama Chufli. Es *txuri-beltza* (blanco y negro). ¡Me miraba con unos ojitos! Yo creo que quería venir conmigo, pero si me lo llevo a casa, mi ama... además creo que un chico que estaba detrás de él era el dueño", responde con viveza. "¿Sólo has visto un perro?", se extraña el grupo. "No. Mucho más. Lo tengo todo anotado. Yo, antes, solo miraba los escaparates y esas cosas pero hoy he visto muchas personas porque mi ama dice que hay que mirar a las personas. Dice que aunque no hablen, si les miramos, nos dicen mucho. Yo he visto algunos con prisa, otros con cara triste o alegre y he visto a una chica comiendo un helado grandísimo", contesta Amaia. Contiene un suspiro y se relame los labios.

Micaela, está colocando en el plano las fotografías de algunos edificios. Mario intenta sintetizar lo que ha observado sobre productos naturales y elaborados.

Ane y Mattin están hablando. Ane escribe en una hoja: "*Infraestructura de la Ciudad*".

"¿Podríais decirnos qué es la infraestructura de la ciudad?", les pregunta el grupo. Ane responde: "Lo que está debajo del suelo". "Y ¿cómo lo veis?" Mattin toma la palabra: "No lo vemos, pero miramos las tapas de las alcantarillas. Ane y yo nunca habíamos visto tantas tapas y de tantas clases ¿a que sí? Por unas tuberías pasan las aguas limpias, por otras las aguas sucias. Por otras va el gas, o la luz, o el teléfono...".

El grupo se dirige a Ane: "Ane, yo tengo una curiosidad. Cuando hacéis estas visitas a la ciudad ¿cada cual observa lo que quiere?". "Durante unos días preparamos la salida. Habíamos preparado las entrevistas que íbamos a hacer a Euskotren y a la RENFE. porque allí nos esperaban", les explica.

Mattin interviene: "También preparamos más cosas que le llamamos protocolo: cómo saludar, pedir por favor, dar las gracias, esperar y no interrumpir si la persona está vendiendo o hablando en ese momento... pero por el camino nos fijamos en otras cosas, en lo que queremos"; y Ane añade: "Ahora estamos ordenando lo que hemos observado y con todo, haremos un trabajo de toda la clase". "*Eskerrik asko*. Muchas gracias", les agradece el grupo.

Creo que nos estamos entreteniendo demasiado.

Al dirigirnos hacia *La Prensa*, nos paramos en las aulas de música. Esta es la de segundo ciclo. No entramos. Observamos a través del cristal de la puerta. Escuchamos una melodía. Es un canon que se titula *Africa*. Se le da gran importancia a la educación de la voz. Termina el canon. La profesora les mira sonriente a modo de felicitación. Recorren la clase con su mirada. Les hace un gesto, casi imperceptible, y el alumnado se sienta. Va a comenzar la audición. Según la profesora, es una obra de Vivaldi, *Concierto en Re Mayor, // Gardellino*. Les habla, también sobre la orquesta y de cómo la flauta travesera imita el canto del jilguero. Cierran los ojos y comienza la audición.

En el aula siguiente están tocando la flauta. Son alumnas y alumnos del tercer ciclo. Tienen los ojos puestos en la partitura que la profesora tiene delante. Ella lleva el compás con la mano derecha. Con la izquierda, señala en la partitura, lo que están tocando. Toda la clase prepara la primera voz. También la segunda. En este momento comienzan a interpretar el estudio del día a dos voces. Termina. Sin romper el silencio dejan la flauta, delante, sobre la mesa, y se disponen a cantar, el mismo estudio a dos voces. Se palpa la concentración, nos transmiten como un deseo de hacerlo perfecto.

Termina. Se oye una respiración de relajación. Se les nota que han tenido el punto ese de tensión, necesario en la actuación, que no está reñido con el disfrute. Ha sido magnífico.

Ahora pasan a la canción. Aquí las prioridades son: entonación, articulación, medida y fraseo.

La profesora comienza suavemente la canción, para que sepan qué pieza van a interpretar, de esa manera saben en qué tono tienen que empezar y a qué velocidad. Espera unos segundos y da la entrada.

La forma de comunicarse con el grupo es la mirada y los gestos de las manos. La atención es máxima. Nadie quiere romper la armonía. "Esto, si no se ve, no se cree", oigo decir a mi lado. Suena la última nota y continúan inmóviles durante unos segundos, en silencio, hasta que la última onda sonora desaparece de nuestros oídos, saben que es entonces cuando termina la interpretación.

Seguidamente están las otras aulas de artística. Nos encontramos con los cámaras de Amara Berri Telebista. Están grabando un reportaje sobre la plástica en los diferentes ciclos. Estamos en el segundo. Iñaki les enseña su trabajo y explica el proceso. En el primer contexto, hizo el diseño de un avión. En el que está ahora, lo ha realizado, en madera. Lo enseña sonriente y eufórico, moviéndolo en el aire como si se elevase, mientras reproduce el ruido del motor. Lo terminará en la zona de pintura o de acabado. Le preguntan cuando ha

disfrutado más al hacerlo. Contesta, sin dudar, que con la sierra de calar. Ion está dibujando. Ana terminando un collage de mucho efecto hecho con papeles de empapelar.

En el tercer ciclo trabajan la cerámica. Los cámaras de Televisión, nos siguen. Vamos a entrar por la derecha. Recorreremos el aula con la mirada, comenzando por las paredes. Baldas con los trabajos iniciados, cubiertos para que mantengan la humedad. Seguidamente grandes fregaderas. La zona de los pigmentos y herramientas. El torno, que todavía no lo usan pero lo conocen, la laminadora y por último una sección informativa y de documentación con soporte gráfico, o virtual a través de Internet. Allí se informan sobre exposiciones artísticas, que han visitado o que pueden ver en: Donosita, Bilbo, Gasteiz, Madrid, Barcelona, Valencia... implican mucho a las familias en esta actividad.

Todo el alumnado comienza haciendo su diseño y a poder ser, creativo, propio. Es increíble lo que son capaces de realizar a esta edad de diez a doce años. Aprenden diferentes técnicas de modelado: churros, placas, vaciado. Utilizan, también, diferentes técnicas de decoración: esgrafiado, colorean con engobes.

Estorbamos a los cámaras de televisión, así que nos disponemos a salir. En el cuarto de al lado, donde se encuentra el horno, saludamos a Esteban. Tiene en sus manos una pieza. Parece una Menina. Le pedimos que nos explique cómo la ha realizado. Esteban deja la pieza sobre una estantería y coloca su mano delante, como para protegerla. Nos cuenta que en clase han estudiado a Velásquez y que él quería ir a Bilbao para ver, en el Guggenheim, las Meninas de Valdés. Dice que fue con su *aita* (padre).

Mira de nuevo a su Menina y continúa: "Yo he inventado una diferente. He cogido un bloque y la he modelado y tiene bastante expresión. Luego con una placa que la he estirado con el rodillo, le he hecho el vestido que parece que se mueve. La vuelve a mirar. Luego la he pintado con engobes y como a mí me gusta el brillo, le he dado esmalte transparente con un pincel. Luego, la profesora me lo meterá en el horno y se funde y se hace un vidrioado". El grupo le anima: "Quedaré preciosa".

Continuamos la visita.

Entramos en la *Prensa*. Saludamos. Leire, Haizea, Ibai y Borja constituyen el equipo de redacción del A.B.E. (Amara Berri Egunkaria) Periódico de Amara Berri. Ibai y Borja se disponían a salir. Ibai lleva la cámara digital en la mano y Borja una grabadora. Nos dicen que no tardarán mucho. Van a realizar una pequeña encuesta sobre qué quieren ser de mayores. Tras salir, cierran la puerta.

Les pedimos si pueden explicarnos la actividad que realizan en la *Prensa*.

Interrumpen su trabajo Se cruzan las miradas y comienza Leire: "A primera hora, después del Informativo, hemos hecho una reunión para preparar el trabajo de todo el día".

Se levanta. Coge el método de trabajo (*Doc. 03-04*) a modo de guión para no perderse y continúa: "hemos leído, en grupo las *pistas de valoración*, porque al final del día nos sirven para valorar nuestro funcionamiento y también, para recordarlas durante el trabajo. Luego hemos revisado los periódicos de hoy", y señala la prensa del día. Hay personas interesadas en saber los periódicos que se utilizan en la escuela. Prácticamente todos. Yo les aclaro que la escuela, como criterio, no quiere marcar línea. Se busca una información plural, dentro de la limitación que tiene el mercado y del presupuesto de la escuela. Pensamos que la contrastación es la que nos hace tener opinión y que ésta evolucione.

Leire continúa: "Hemos elegido la noticia que pondremos en la portada del A. B. E. y todo el contenido del periódico".

"¿Qué noticia va en portada?", le pregunta el grupo. Haizea, que hasta ahora ha estado observando, nos dice el título: "'Umeen kezak! 'Los problemas de los niños'"; y continúa con naturalidad: "Sabemos por UNICEF, que en el mundo cada 10 niños, 9 viven en pobreza y por ejemplo, que en el año 1996 había 250.000 que eran soldados. Nos parecía una noticia triste, pero importante para seleccionarla".

"¿La habéis redactado?", se interesa el grupo. «No. Aquí solo elegimos la noticia y enviamos el título, por la red, a los departamentos de primeras lenguas, porque ahí tenemos como una delegación. Lo redacta alguien y lleva el nombre de quien lo escribe", responde Haizea; y Leire añade: "Ahora, yo estaba escaneando esta imagen para ponerla en la noticia, y mientras, Haizea descargaba los envíos, literarios, del tercer ciclo".

Llaman a la puerta. Es un alumno de segundo ciclo, que al vernos se retira.

Leire nos cuenta que no paran de hacer poesías. Les encanta que se las editen y vienen a preguntar si sale alguna suya en "Lumaren Kilima" o Cosquilleo de la pluma. Yo les hago caer en la cuenta, que trabajan mucho porque están viviendo con fuerza el paraqué, en este caso, que salga en la prensa. Leire continúa: "Hemos pensado poner este pareado de Mikel M. Es gracioso. Creo que sólo tiene ocho años y lo ha hecho muy bien".

Llegan Borja e Ibai. Rapidamente se sientan ante el ordenador, donde habían dejado muy avanzada la enmaquetación para la encuesta. Ibai conecta la cámara y van entrando en

pantalla las fotografías y las va encajando en los huecos que tenían preparados. Aparecen por parejas. Borja enchufa el magnetófono, mientras intentan escribir las respuestas en distintos colores. Tenemos curiosidad. ¿Qué habrán respondido? Quieren ser: arquitecto, bombero o pastelero, tendera, bióloga marina, veterinaria profesora de educación física, actriz, ingeniero, futbolista...

"¿Qué apartados tiene el periódico?", pregunta el grupo. "La Editorial...". Rápidamente rectifica: "El editorial. La portada. La encuesta o la entrevista. Nuestra escuela. Noticias. Cosquilleo de la pluma. Agenda cultural. El tiempo. Dichos antiguos. Entretenimientos".

"¿Qué programa informático usáis?", le preguntan a Leire. "Aquí, el Publisher. Yo creo que es bueno, porque podemos aprenderlo en poco tiempo y el periódico queda precioso", responde ésta.

El grupo quiere saber más: "¿Cuánto tiempo estáis en la prensa?". "Dos días. Ibai y Haizea estuvieron ayer y hoy. Leire y yo, también estaremos mañana. Así, si se nos olvidan las cosas nos ayudamos, aunque siempre hay un profesor al que podemos acudir. El está en la reunión de la mañana, hasta que enfocamos el trabajo de todo el día y al final, para la edición. Si lo necesitamos, en otro momento, le podemos encontrar en alguno de los Medios", responde Borja.

Que el periódico salga diariamente nos parece increíble, comenta una persona del grupo. Al oírlo Borja, mira el reloj e intercambian miradas de preocupación. Les damos las gracias porque nos han dedicado mucho tiempo y quizás, ahora, anden mal para acabar. Ibai, con optimismo, responde: el periódico saldrá.

Dejamos la *Prensa*. Faltan unos minutos para la hora del recreo. Propongo bajar rápidamente por si alguien quiere tomar algo y aprovechamos un ratito para plantear alguna pregunta. Se acepta.

- ¿Podrías presentarnos algo sobre los modelos lingüísticos y su tratamiento respecto al alumnado?
- Para quienes no lo conocéis, legalmente, existen tres modelos lingüísticos que han ido cumpliendo su función:
 - *Modelo A*. Plantea estudiar todo en castellano y el euskara como asignatura.

- *Modelo B.* La mitad en castellano y la mitad en euskara.
- *Modelo D.* Todo en euskara y el castellano como asignatura.

"Quiero decir que hoy en día, en Euskadi, hay una opción clara por parte de las familias para que sus hijas e hijos aprendan el euskara.

"También quiero decir que aunque todavía cumplen su función, desde la perspectiva que quiero enfocarlos, en algunos casos, se ha desvirtuado esta función.

"En primer lugar, porque durante algunos años, muchas familias castellanohablantes han demandado para sus hijas e hijos el modelo D, orientadas por campañas, entidades, o personas que trabajaban en ellas, que presentaban el modelo D como el mejor. Orientaciones nada individualizadas. Carentes, a veces, por parte de quien las daba, de competencia pedagógica, de conocimiento de los programas de cada Centro y de las necesidades de cada persona.

"En segundo lugar, y por esa misma razón, entre otras, se ha desvirtuado esta clasificación y nada tiene que ver hablar de un determinado modelo en un centro o en otro, según hayan sido los criterios utilizados en la adjudicación del alumnado a dicho modelo. Nada tiene que ver un aula de un modelo D cuyo alumnado mayoritariamente tiene el castellano como lengua dominante y se pretende que aprenda el euskara y aquel alumnado cuya lengua dominante es el euskara y se pretende enriquecerla y perfeccionarla.

"En Amara Berri, existen dos modelos lingüísticos D y B. Estos dos modelos, sí tienen sentido dentro del mismo Centro:

- *En primer lugar, porque se atiende a la demanda social.*
- *En segundo lugar, porque los programas están pensados para cada uno de los modelos.*

"Lo mejor será que leáis el documento: *Criterios Metodológicos sobre la concreción de los modelos y planteamientos lingüísticos del Centro (Doc. 02-08)* que forma parte del Proyecto Curricular y después, si lo necesitáis, podemos hacer más preguntas.

- Después de leer el documento, me gustaría saber si todos los Centros que llevan este sistema tienen el mismo planteamiento.

- No. Depende de la realidad social a la que responde cada escuela. Estoy pensando en un Centro que lleva este sistema, cuyo alumnado es totalmente euskaldun, y nos demanda una ayuda especial en castellano porque está muy poco familiarizado con esta lengua. Y estoy pensando en otro Centro donde los programas de primera lengua que Amara Berri utiliza en el modelo D, no los consideran válidos, por ser excesivamente elevados, ya que tiene un modelo D con bastante alumnado cuya lengua dominante no es el euskara.
- Yo creía que como tercera lengua utilizabais el Francés y como cuarta el Inglés.
- En este momento no, pero no vas desencaminado porque hubo unos años en que se impartían cuatro lenguas.

"Cuando el Centro era de EGB había dos niveles más que en la actualidad y como el dominio del Inglés que el alumnado alcanzaba era fuerte, se implantó, como tercera lengua, el Francés. Al fin y al cabo es nuestra lengua vecina. El inglés quedaba como cuarta lengua, en orden de introducción, pero era mucha la fuerza que se le daba.

"A raíz de la Reforma de 1990, todos los Centros Públicos de EGB, por lo menos en Guipúzcoa, se calificaron como Centros de Educación Primaria. En nuestro caso, la Secundaria que se creó, con procedencia de alumnado y profesorado de varios Centros, no posibilitaba la continuidad del Sistema. Amara Berri vivió una amputación en toda regla: Desaparece el Francés en primaria. No se contempla el esfuerzo realizado durante años, para desarrollar, como se había desarrollado este Sistema, en Educación Infantil y en los ocho niveles de la EGB. Aprovecho para decir que este Sistema, también se inició en el primer nivel de Bachillerato, en un Centro de Enseñanzas Medias, con el alumnado que pasaba de Amara Berri. Gracias a la decisión de todo aquel claustro, a la implicación y profesionalidad del profesorado que lo llevó a cabo, así como a su equipo directivo y con nuestra intervención, se abrió un horizonte de posibilidades y realidades frenadas, en el fondo, por el mismo motivo.

"Desaparece, ante todo, el alumnado del Ciclo Superior hoy, primer ciclo de la ESO, que vive una edad difícil, pero gratificante para el profesorado. A esa edad, es cuando el alumnado toma mayor conciencia de la escuela que tiene y que construye. Es el momento en que necesita ayuda individualizada para saber mirarse, para recoger todo el proceso seguido durante esos doce años y hacer un buen cierre, para poder mirar y afrontar con paz el futuro.

"Tuvimos que hacer modificaciones en el currículo general del Centro, porque no es lo mismo planificar con una perspectiva de doce años que con una de diez.

"Lo estoy contando así, friamente, pero he de confesaros que en aquel momento sentí uno de los mayores dolores que he podido experimentar en mi vida profesional. Aquí he esbozado algo, pero el análisis de fondo es mucho más profundo. ¿Sabéis que hice? Llorar y escribir. Fue una especie de catarsis.

"Todavía lo recuerdo:

Quiero llorar mi pena y te lo digo,
Para que tú, poeta de verdades,
En este anochecer de realidades,
transformes mis lágrimas en ríos.

.....
Un proyecto no son ...
Son ojos, boca
y corazones limpios,
son lágrimas y sueños de poeta...

"Y me curé. Empezamos a soñar y a crear, de nuevo. Poder soñar y poder crear es todo un privilegio, que no tuvo quien aplicó aquella norma.

"En este momento tenemos tres lenguas: euskara, castellano e inglés, con un tratamiento unificado. En las tres se utiliza la misma metodología y se aprovechan las técnicas aprendidas en una, para utilizarlas y rentabilizarlas en otras. Esto hace que no miremos tanto durante cuantos años se imparte inglés sino qué metodología se emplea y qué niveles se alcanzan. El criterio es: conseguir el mismo o mejor nivel, en menos tiempo, gracias a una buena metodología.

- Tengo curiosidad por saber si sois partidarios de dar deberes o tareas para casa.
- No. Creo que no son necesarios.

"Siempre hemos pensado que los deberes, generalizadamente, no son necesarios si se dan una serie de condiciones:

- Si el currículo es adecuado y está desarrollado en sus diferentes fases.

- Si hay una interiorización del mismo y competencia por parte del profesorado.
- Si se aplica una determinada metodología que entre otras características contemple la individualización.
- Si existe un convencimiento por parte del profesorado de la coherencia y validez de los programas.
- Si se tiene el convencimiento de que el alumnado trabaja y rinde en el horario escolar, porque todo está organizado y no se pierde tiempo, no necesitamos plantear deberes para casa, porque son muchas las horas reales de trabajo.

"Es claro que la carencia de alguna de estas condiciones pone al profesorado en situación de inseguridad hacia la validez de su labor y hacia el rendimiento del alumnado, y enviar trabajos para casa, es una forma de querer suplir ese desajuste.

"Si los programas están consolidados, se puede constatar que se mandan menos deberes, porque se sabe dónde se está y porque hay más rendimiento. Si se mandan hay que corregirlos y hacer la devolución adecuada y eso es quitar tiempo de trabajo.

"A mí, no me gustaría que me mandasen deberes para casa, porque ya he trabajado, aunque puedo trabajar si quiero. El alumnado, sabe muy bien, que a su padre o a su madre, si trabaja fuera de casa, al llegar a ella, no se le dice que tiene que seguir trabajando de lo mismo, sino que necesita descansar, porque nadie cuestiona su trabajo.

"Siempre hemos reivindicado el derecho al descanso del alumnado y el reconocimiento de su trabajo, porque trabajan muchas horas y no hay duda de que se cansan.

"Además no podemos olvidar eso de que acabamos siendo la imagen que nos dan y si le decimos que tiene que seguir trabajando en casa, le estamos enviando el mensaje de que no trabaja. Es mucho más adecuado hablar en términos de 'descansar porque has trabajado', eso le genera responsabilidad y no, de 'seguir trabajando' como si no lo hubiese hecho.

"Hay tareas, no obstante, que necesitan hacer fuera de la escuela y son deberes, pero que surgen de la necesidad de los contextos. En este caso, por coherencia de sistema, estas tareas tienen que cumplir ciertas condiciones:

- Tareas individualizadas. No para toda la clase, porque cada persona tiene su ritmo, su momento, su nivel, su necesidad y no podemos claudicar del principio de individualización.
- Que conecten con sus intereses y necesidades, por la concepción que tenemos del alumnado.
- Tareas puntuales. En un momento del proceso.
- Ligadas, siempre, a la propia actividad del departamento. Saben para qué necesitan hacerlo.

"Por ejemplo: memorizar las tablas de multiplicar, durante un trimestre porque en esto nadie puede sustituirle, Buscar información o datos para hacer un estudio de campo sobre el barrio, la familia, las basuras etc. que necesita en un determinado departamento.

"También los departamentos generan, muchas veces, aficiones o intereses que se proyectan mas allá del Centro escolar repercutiendo en un mayor disfrute del tiempo libre.

"De todas formas os pasaré el documento con las reflexiones sobre este tema. (Doc. 03-06) Creo que expresa con claridad nuestra opinión.

Y a continuación, reanudamos, rápidamente, la visita, porque el recreo ya toca a su fin.

Nos dirigimos a la otra parte del edificio. Pasamos por el vestíbulo central. Una anciana, acompañada de otra mujer joven, está de pie, agarrada a un tacataca. Boris y Arantza llegan en ese momento y las saludan con familiaridad. Se despide la mujer mas joven con un hasta luego. La anciana con su tacataca protegida por Arantza y Boris, caminan lentamente hacia el ascensor.

Nos apartamos porque dos grupos de primer ciclo, mochila al hombro, van a natación al polideportivo del barrio. Una de las profesoras espera a Geno, una alumna con síndrome de Down, que se ha retrasado hablando con un compañero. Geno, agarra la mano de la profesora. Ambas se miran con complicidad y aceleran el paso.

Por la puerta de acceso al patio de juegos, vemos otro grupo. En este caso, alumnos y alumnas del tercer ciclo y el profesor de Educación Física, en círculo, sentados en el suelo. Es la forma habitual de comenzar y de cerrar cualquier sesión, bien para enfocarla o para valorarla.

Subimos al primer piso.

Entramos en un departamento de tercer ciclo, donde predomina el inglés. Son las 12 del mediodía. La profesora conecta la radio del departamento. Se interrumpe la sesión. Dos alumnas, del segundo ciclo, dan la información meteorológica: *Weather report*.

Termina la información, y continúa la sesión del Departamento.

Young Writers es el contexto que tenemos delante. En la pared podemos leer el método de trabajo. Aquí producen creaciones propias. Lone ha preparado un proyecto. Marta una postal para enviar a una amiga. Están hablando entre ellas para ver que salida da Lone al proyecto.

Story Teller nos enseñan diferentes tipos de textos: comics, recetas, biografías, reportajes...

Let's talk. Este contexto está vacío. La profesora nos explica que el alumnado ha ido a representar un teatro en la televisión. Que en esa zona trabajan la audición y la representación, aunque la audición se amplía algo, con trabajo de laboratorio. Aprovecha, también, para decirnos que al tener un planteamiento unificado de las lenguas, en Inglés, rentabilizan lo aprendido en la primera y en la segunda: procedimientos, reflexiones lingüísticas y tipos de texto.

En *Games* un grupo está utilizando el ordenador y realizando juegos de mesa, dirigidos a la reflexión gramatical y a la estructura lingüística. Nos despedimos: "Adios. *Agur. Bye-Bye*".

Nos dirigimos al estudio de *Televisión*. Las cámaras están grabando, una entrevista preparada en un departamento de primeras lenguas, sobre el urbanismo de la Ciudad. En este momento utilizan la cámara del plató. Esta mañana les hemos visto en los departamen-

tos de plástica, con la cámara autónoma, tras un reportaje. Mañana utilizarán esas tomas para hacer el editaje.

La persona entrevistada es el padre de dos alumnos del Centro que participó en la elaboración del Plan General de San Sebastián. Va respondiendo amablemente a las preguntas, adaptando el lenguaje a su edad, mientras despliega unos papeles, presentando material gráfico sobre el tema.

A la derecha del estudio se encuentra el equipo que hoy realiza la edición de las tomas grabadas el día anterior. En este momento están escribiendo los títulos de crédito.

En la puerta de entrada al estudio, observamos el vaho que desprende alguna que otra nariz pegada al borde de la cristalera. Suponemos que intentan ver cuando les llega su turno. Leemos en el corcho la programación del día y detrás de la entrevista viene: *Zergaitikiñak*.

Salimos del estudio y, efectivamente, encontramos a un grupo, de segundo ciclo procedente de *Saski Naski*, un departamento en el que predominan las segundas lenguas, que habitualmente presenta un programa de Marionetas: *Zergaitikiñak*. He oído que es un programa muy divertido. Existe el preguntón. ¿Por qué? en euskara significa *zergatik*? De ahí el nombre.

El tiempo se nos escapa. Me paro. Dani, es un alumno sordo. Viene acompañado por una profesora del SAE, especializada en este tipo de necesidad. Nos dice, nervioso pero ilusionado, que tiene que hablar por la Radio y que sus padres le van a escuchar desde su casa. Emociona ver ese brillo en sus ojos. Va con tiempo porque, quiere ensayar de nuevo, antes de entrar.

Subimos hacia los dos departamentos del tercer ciclo, donde predomina el área natural y social. En este departamento no hay nadie. Una profesora, que está en el pasillo, hablando con un alumno, nos informa de que han salido a observar el río Urumea.

Les comento que recorren una parte del río, para tomar conciencia, para estudiar el agua, la forma que va adquiriendo el río. Observan residuos que el agua arrastra o lleva a la orilla. Observan los residuos que echamos las personas. Observan la flora, la fauna y realizarán un sencillo análisis del agua. Con todo, sacarán sus conclusiones.

Pasamos al departamento siguiente y es una lástima, pero ya tenemos que administrar mejor el tiempo. Saludamos al profesor. El alumnado, todavía, no ha acusado nuestra presencia. Es un departamento aparentemente muy denso. Desprende mucha vida.

Mirad aquí, *Mi primer atlas*. Utilizan diferentes recursos: informáticos, mapas en relieve, atlas etc, para conocer el planeta en su aspecto físico: los océanos, la tundra, las selvas, los desiertos... Van descubriendo los grandes climas, sus influencias... Siguen sin vernos.

Este es otro contexto, *Munduan Zehar*, A través del Mundo.

Aquí se pretende que miren la realidad global del planeta, desde otra perspectiva. Vamos a observar a través de las cristaleras, porque esta zona está independizada para que el sonido no interfiera en los otros contextos. Aquí se intenta que tomen conciencia, a su medida, de la realidad global: diferencias sociales, culturales, de religión... y ¿cuál puede ser un buen medio para conocer el mundo? A través de otras niñas y de otros niños como ellos.

¿Véis? En este momento están poniendo una cinta de vídeo, en la que cuenta la historia de Noaga, en Burkina Faso.

Markel nos dice que hasta hace un momento han estado leyendo un artículo sobre el conflicto entre Palestina e Israel. Que habla un niño palestino y otro israelí y que cada uno cuenta cómo vive esa situación. Nos deja. Coloca tres cintas de vídeo sobre una estantería y se va con su grupo. Pensamos que abrirse a otras realidades y contrastarlas con la suya o con la nuestra, es otra forma de situarnos en el planeta. Es posibilitar que evolucionen nuestros conceptos y nuestras actitudes.

Se utilizan diferentes recursos pero empleamos, cada vez más, videos editados por ONGs, que encontraréis en la Mediateca. Mirad, estos tres que ha dejado Markel para devolverlos: uno de Noaga, otro de Intermon y éste, creo que de Manos Unidas.

A través de la Historia es el nombre de este otro contexto. Lo preside un gran friso. Debajo hay fotografías y reproducciones de todo tipo.

En este contexto se pretende que diferencien, con conceptos generales, las grandes épocas de la historia.

Diferencian, también, lo que ha ocurrido, lo que se ha construido, o cómo se ha vivido en nuestra ciudad a lo largo de las últimas generaciones. Para ello utilizan información escri-

ta. Recaban información oral. Emplean videos, que existen sobre San Sebastián en los años 30, en la Guerra Civil, en los años 60. Contrastan datos, imágenes.

Luego viene una segunda parte, y hubiese sido mejor que os lo explicara el alumnado de este grupo. "No va a poder ser —nos dice el profesor, porque hoy han tenido una visita un poco especial, de la que os hablaré mas tarde, y han bajado a despedirle.

"Mirad, en esta fase comienzan estudiando su propia historia y su espacio. Cuentan su vida, la acompañan de fotografías u otros materiales gráficos. Buscan, lo que pueden, de su árbol genealógico y caminan hacia atrás.

"Comienzan con la historia de sus padres. Continúan con la de sus abuelos o bisabuelos cuando tenían su edad. Lo que vivieron y su espacio, o lo que conocen de generaciones anteriores, porque a ellos o a ellas se lo contaron. Indagan a través de información oral, escrita o gráfica. Hacen entrevistas y siempre van comparando las historias y situándolas en el friso, en el tiempo. Es todo un descubrimiento situar la radio, la TV. el coche, el teléfono. en su época, cuando aparecieron. Creen que han existido siempre.

"Os decía que hoy ha venido una visita. No sé si la habréis visto. Una señora mayor, en tacataca."

"Sí, la hemos visto, a primera hora, en la entrada", responde el grupo.

El profesor les explica: "El primer grupo ha bajado a recibirle y el de ahora, a decirle adiós. Y es que en este contexto tenemos una fuente de información viva, extraordinaria. Vienen muchos ancianos de una institución de Donostia. Vienen o los traen, como hoy a María. Es una experiencia magnífica. Llegan felices a contar su historia y a responder a lo que haga falta. El alumnado les graba. Descubren que es una valiosa y, a veces, divertida fuente de información. Le sacan una fotografía y todo quedará reflejado en el dossier. Estas personas que vienen y quieren volver, son para el alumnado como un mundo de magia. Vivían, se divertían, pero sin pizzas sin bollycaos, sin polideportivos, sin televisión. Presentan un mundo inagotable de recuerdos. Estas personas ancianas, vienen deseosas porque se sienten útiles y es que verdaderamente lo son. Cuando se despiden les entregan la fotografía que quedará en el dossier y se marchan radiantes y con ganas de volver. Se crea una bonita complicidad".

Ya empiezan a devolver los materiales a la Mediateca. Aunque hay más contextos, nos despedimos y salimos rápidamente. Falta poco para la hora de salida y aun queda por

recorrer. Entramos en un departamento que predomina la matemática. Su nombre es *Buru Belarri*. Diríamos *Con manos, pies y cabeza*.

Saludamos, como siempre, casi con el gesto, para no interrumpir el clima general. Pasamos rápidamente por un contexto donde utilizan juegos de mesa, que desarrollan destrezas matemáticas: múltiplos y divisores, estrategias de cálculo, medidas, etc.

Vamos a pararnos en éste. Se llama *Diseño*, como dice su nombre, aquí utilizan la geometría para hacer un diseño artístico o funcional y necesitan conocer conceptos y procedimientos que les ayuden. Dibujan y desentrañan figuras. Analizan los elementos. Investigan sobre superficies y volúmenes, manipulando, representando, hasta llegar a la fase de abstracción.

No os lo perdáis. Ese es Gabi. Amaia está sentada y él midiéndole la pierna. Parece que ha terminado. Amaia cambia de sitio y él anota los datos en una hoja.

El grupo se dirige a Gabi: "Gabi, ¿puedes explicarnos tu trabajo?". "Estoy diseñando una silla ergonómica para Amaia. Ya le he tomado las medidas de la rodilla, bueno, de la parte de atrás hasta el final del culo, bueno, de la nalga y de detrás de la rodilla hasta la planta del pie. Y le he medido la anchura y la largura de la espalda y no le puede sobrar ni faltar nada porque la silla es para ella. Ahora tengo que dibujar aquí, dos líneas paralelas. Esta, perpendicular a esta otra y tengo que ver cuanto mide este ángulo. A ver si me sale." "Claro que te saldrá. Es muy interesante el trabajo que estás haciendo", le anima el grupo.

Amaia, sin decirle nada, se dispone a explicarnos su trabajo: "He tomado todas las medidas de la habitación de mi casa y ahora estoy dibujándola aquí. Quiero hacer un diseño divertido con varios colores. Cuando lo acabe, tengo que hacer el presupuesto. Quiero que me quede bonito y que no sea caro porque así, igual mi madre me deja que cambie mi habitación, pero de verdad. Es que la tengo muy estropeada de pegar posters". "Pues a ver si lo consigues", le dice el grupo, y se dirige a Aizpea: "Aizpea, ¿y tú?". "Yo tengo que diseñar una escalera de esta medida. Estoy calculando cuantos peldaños se necesitan y de qué medida. Cuando la sepa calcularé la madera vertical y el grosor de la horizontal y muchas más cosas...", responde. "Nos encantaría verla", afirma el grupo antes de despedirse.

La profesora, que nos había saludado de lejos, porque estaba centrando a un alumno, se nos acerca. Le preguntamos por el contexto siguiente, ya que nos extraña ver que en él emplean el libro de texto.

“Mirad —nos dice—, hasta llegar a este ciclo, jamás han utilizado libro de texto como elemento base del contexto. Aquí lo usamos. Se señalan una serie de temas que tienen que desentrañar sin explicación previa del profesorado. Pensamos que si son capaces de hacerlo, y son capaces, esta es una forma de validar nuestro trabajo anterior. Hay otras razones. El libro de texto, como dice su nombre, es un texto más, diferente a otros que utilizan habitualmente y tiene una estructura propia y es bueno que la conozcan —un alumno requiere su atención—. Perdonad —se disculpa y nos deja para atender al alumno. Se llama Igor. Está trabajando en un contexto donde crean y resuelven problemas de ingenio, de lógica, de aritmética, de geometría. Esta pidiendo el visto bueno de la profesora a una página que ha preparado para que se la publiquen en la *Prensa*, en la sección de pasatiempos. Nos despedimos.

Nos dirigimos hacia los departamentos donde predominan las primeras lenguas. Estamos en el pasillo y ya se percibe mucho movimiento. Es la hora y van devolviendo los materiales a la Mediateca.

En unos minutos han guardado los materiales y la mayoría ha desaparecido.

Todavía queda algún vicioso de la pluma o del ordenador. La profesora se acerca a saludarnos encogiéndose de hombros como para unirse a nuestra resignación. No queremos entretenerle porque todavía tiene trabajo.

Mirad, La *Entrevista* es un contexto donde trabajan esa técnica. Ya hemos visto una en la *Televisión*, sobre el Urbanismo en la Ciudad. Aquí, *Noticias*. Entre ellas redactan, también, la portada del periódico ¿lo recordáis? Esta otra zona de *Teatro y Poesía*.

Ya ha salido todo el alumnado menos Lander y Gorka, que han estado en *Pluma al viento*, están enviando sus escritos, a través de la red, para que se los publiquen en la *Prensa*. Nos acercamos a ellos. También está la profesora que lleva en la mano algunos escritos Le pregunto a Gorka algo que me preguntaba un compañero. Con tanta producción la prensa no puede editar todo, entonces, ¿qué se hace con lo que no se edita? Gorka nos aclara este extremo: “cada año, se hace una recopilación de textos en euskara y otra, en castellano que quedan en la Mediateca y en el departamento”.

Pasamos a otra aula. Aquí encontramos: *Doblaje de películas*. Ya hablamos de ello.

Juegos gramaticales. Charlas: Es un contexto donde utilizan temas culturales, científicos, sociales, mitológicos. Cuestiones que surgen de sus intereses. En este caso no importa el tema. Lo que se prima es la técnica, el método, el proceso, el desarrollo. En este departa-

mento, se repite *Pluma al viento*. La profesora nos enseña algunas recopilaciones. No quiero mirarlas porque, para mí, es un vicio. Si empiezo a leerlos, de aquí no me muevo.

Y se acabó lo que se daba. Vamos a tomar un tentempié y pasamos al turno de preguntas. Nos encontramos con los cámaras, que han estado filmando unas coreografías preparadas en Educación física. Van con prisa porque, es la hora de entrar en el comedor.

Tras el tentempié nos sentamos para comenzar la sesión de preguntas. Faltan dos personas del grupo, desde que hemos bajado de las aulas. No creo que se hayan perdido por el edificio.

Aquí están. Llegan contentas con unas hojas en la mano. Hasta ahora han estado con las profesoras de primera lengua leyendo varias recopilaciones de textos. Traen algunas copias de redacciones, que según la profesora, se pueden dar, porque en algún momento se les ha pedido permiso.

- A ver, Pásame una.
- Esta, que es preciosa: *Tunela*.
- No, es larguísima. Todas son largas. A ver... la más corta que tengas. Me entrega una que se titula: *Debajo de la mesa*. Comienzo a leerla y la reconozco. Trata sobre el moco, le digo: uh...! es muy antigua! Recuerdo que me entregaron materiales de esta alumna para dar un curso. Vamos a leerla. Sé que me gustó.

DEBAJO DE LA MESA

Aquí sigo, debajo de la mesa, esperando que alguien me coja con su dedo y me lleve a otro sitio. Perdí mi familia, un lugar cómodo y acogedor, y mi dignidad. ¿Cómo pude ser tan tonto y dejarme llevar por un dulce dedo?

Llevaba metido en mi dueño desde que nací. Ahora la mesa se está haciendo vieja, como yo y algún día la quemarán y yo moriré.

Cuando llega la noche, me encuentro solo y aburrido, grito y no me oyen; me intento despegar y no lo consigo.

Pero como decía mi gran abuelo: ¿Qué más puede pedir un moco que una mesa vieja y acogedora?

(Nerea Ganzarain)

"Preguntas, sugerencias, opiniones —Santi, parece que va a intervenir. Ha seguido este encuentro con sumo interés, pero todavía no ha roto su silencio.

- Impactante —parece que contiene la respiración. Yo me digo a mí misma: "Es la expresión que utilizan muchas personas tras recorrer la Escuela". Santi continúa—. Esto hay que verlo, porque sino, ni te lo imaginas, ni te lo crees. Sé que es todo un conjunto lo que genera esa vida, ese juego, esa actividad desbordante, en constante interrelación y a la vez, no hay alumnado perdido. Cada cual está desempeñando su función, trabajando incluso sin profesorado delante. Disfrutan y a la vez producen muchísimo. ¿Qué factores destacarías para que se dé todo esto?
- Tú lo has respondido. Todo es necesario, pero si tuviese que primar algún factor, como me pides... déjame que lo piense...

"En primer lugar, yo diría: la estructura organizativa del alumnado, con sus departamentos, contextos comunes. Me conformo con la primera fase del currículo, porque las otras fases vendrán por añadidura. En realidad es lo que proporcionamos a las personas que quieren llevar a la práctica este sistema. He dudado si poner en primer lugar al profesorado, aunque creo que no, porque podría llegar a algo valioso, pero no tendría por qué ser lo que aquí hemos visto. Pongo en primer lugar la estructura. Mas adelante veremos cómo cualquier estructura organizativa no genera lo mismo. Crear esta estructura es crear infinidad de caminos que avanzan en la misma dirección. Esta estructura del alumnado, genera el resto de las estructuras del Centro. Exige una apertura del profesorado para superar el aula, el grupo, como propiedad y le exige trabajar en equipo. Esta estructura permite que el alumnado crezca en autonomía, que se responsabilice aunque no esté el profesorado delante, pero va a tener una organización del alumnado para revisar su acción. Esta estructura le va a permitir vivir, descubrir una determinada escala de valores, aprender y disfrutar.

"En segundo lugar, resaltaría un profesorado con un concepto de formación como el que tiene este Centro. De esto hablaremos en el capítulo tercero. Tener este concepto de formación, nos sitúa en igualdad, nos abre a buscar en común, a intervenir desde unos criterios, a aprender en las estructuras. Al decir esto estoy pensando, quizás me escapo del tema, pero me voy a escapar. Puede haber una persona

que se resista a la opinión o visión generalizada del grupo o grupos con los que trabaja. Tener otra opinión es normal, resistirse es actitud, es algo diferente. La resistencia, frena, bloquea, mata la libertad, da malestar, genera desencuentro y eso puede convertirse en freno y malestar para el grupo. Si supuestamente eso ocurriese, yo le diría al grupo que no se resista a la resistencia, pero que no claudique, que mantenga los criterios y la línea de acción. Que no se resista a la resistencia porque no conocemos el interior de esa persona, o el momento por el que está pasando. Os voy a poner un ejemplo que, solo en parte, tiene que ver con lo expuesto y que a mí me ayudó: yo vivo en una zona bastante silenciosa. Y cuando estaba disfrutando, en plena calma, un perro pequeñito de la casa de al lado, ladraba sin parar. Yo me ponía cada vez más nerviosa porque metía más ruido que todo el vecindario del barrio. Un día me asomé a la ventana y lo contemplé. Corría de un lado para otro, se revolcaba, patas arriba al sol volvía a ladrar. Lo vi tan libre y tan feliz (eso no encaja con el ejemplo anterior) que hubiese deseado eso para todas las criaturas. Entonces me di cuenta de que había dejado de resistirme a él. Ahora no lo oigo, apenas alguna vez y sin querer me roba una sonrisa. Con este ejemplo creo que he estirado tanto el hilo de mi razonamiento, que se me ha escapado al piso de abajo. No importa, lo voy a recoger, porque este tipo de actitudes, también pueden ser una clave para, desbloquear conflictos, siempre que se mantengan los criterios y para lograr este tipo de escuela.

- En la Prensa, vi unos periódicos con el mismo colorido y estilo de enmaquetación, pero con más páginas y ponía "Comenius". ¿Podrías decir algo sobre eso?
- Sí. Habitualmente, no participamos en proyectos parciales. Lo hemos hecho alguna vez, cuando no nos distrae de nuestro hacer, sino que puede servir para profundizar en algún aspecto del currículo, sobre el que se quiere incidir, de manera especial, en ese momento. Este es el caso de "Comenius". El título del proyecto: "*Prensa escolar intercultural, encuentros en la red*".

"La interculturalidad e internet eran, en ese momento, y siguen siendo temas que requerían profundización, a través de la práctica. De ahí el nombre. Participaron: un Centro de la República Checa, otro del Reino Unido y un tercero de los Países Bajos y Amara Berri.

"¿Qué se pretendía con esa experiencia?:"

- Concebir la comunidad escolar como una sociedad organizada.

- Recoger los hechos de ese mundo inmediato convirtiéndolo en noticia.
- Abrir progresivamente su punto de mira hacia una sociedad más amplia desde el punto de vista intercultural.
- Posibilitar la reestructuración de la escala de valores (esquemas conceptuales y actitudinales) a través de la contrastación y análisis de los hechos noticiosos.
- Descubrir en la práctica los nuevos medios de comunicación, Internet, etc.
- Posibilitar el intercambio de ese eco social recogido en los Centros de distintos países, a través de Internet.
- Fomentar el deseo de comunicación en otras lenguas.

"Los cuatro *centros* trabajamos en común. La entrega y capacidad de quienes lo canalizaron, fue manifiesta, y capaz de implicar activamente al alumnado, en acciones que no puedo describir, entre ellas el periódico por el que preguntabas: una prensa a través de internet, donde reinaba el multilingüismo y la interculturalidad.

- Una curiosidad. La Educación Física ¿se trabaja en la misma línea que el resto de las materias?
- Me sentía obligada a decir algo sobre este tema, porque es uno de los seminarios con mayor desarrollo. Me sentía obligada, también, porque en el recorrido por el Centro, vimos muy poco de Educación Física: dos grupos que iban a la piscina y otro, reunido en círculo, orientando la sesión.

"Utilizan, también, cuatro contextos: *Juegos, Deportes, Pequeño Circo y Verbena*.

"Este Seminario tiene un gran desarrollo de las fases del currículo.

"Os voy a entregar este documento sobre la segunda fase, referida a los juegos. Este trabajo, no sólo está realizado por el Seminario, sino también por las monitoras y monitores deportivos de actividades extraescolares. Es el Seminario quien coordina, directamente, los diseños y funcionamiento didáctico de las actividades que componen la oferta deportiva, del Centro.

"Este documento (*Doc. 03-09*) es muy exhaustivo porque pertenece a los tres ciclos. Se hicieron otros más específicos, que no tengo a mano, como tampoco tengo aquí las *Pistas de Seguimiento* ni la ficha técnica que define la actividad del día.

"Este documento que presento, y las *Pistas de Seguimiento*, es lo que sirve para enfocar y valorar las sesiones, a través de esas reuniones en círculo, como la que vimos, y que marcan el comienzo y fin de cada una.

- Veo que el currículo está muy equilibrado. Que potencia mucho las actividades intelectuales, pero no deja atrás las artísticas y que éstas, aunque se traten específicamente, están presentes en todos los departamentos. Me ha encantado presenciarlas, pero en la música, me gustaría saber como se estructura una sesión y todo lo que pueda.
- Os recuerdo que el objetivo de este encuentro, no es presentar los programas. Por otro lado comprendo que después de la visita me tentéis. El caso es que yo me dejo tentar.

"Mirad. La estructura es la misma, pero me voy a centrar en la sesión del tercer ciclo, porque ahí se rentabiliza el trabajo realizado en los niveles anteriores. La profesora, que vimos en esa sesión es la coordinadora del Seminario y alma mater del desarrollo musical en el Centro.

"Para responder a lo que preguntabas, la sesión se divide en cuatro apartados: *Instrumento, Canto, Solfeo y Audición*.

"Se da gran importancia al protocolo de entrada. Se sientan sin meter ruido. Desde el primer momento, se intenta que se encuentren a gusto con el silencio y que lo tengan como un aliado. El tono de la voz, también es básico, así como la intensidad y la velocidad a la hora de hablar.

"La profesora recibe al alumnado de pie y luego se sienta silenciosamente. Ese protocolo encaja con la concepción de toda la escuela, pero aquí se lleva a sus últimas consecuencias por exigencia de la materia.

"La profesora, también silenciosamente, saca la flauta del estuche. Es el momento dedicado a la técnica del instrumento. Comienza diciendo: «Escala de Do Mayor. ¿Qué alteraciones tiene? Contestan: «ninguna» y tocan la escala ascendente y des-

centente. Ejercitan cuatro escalas de forma muy dinámica. Aprenden que para mover los dedos la orden tiene que venir del cerebro y que primero hay que saber qué quieren hacer para luego poder practicar y adquirir la habilidad. No se les hace duro. Yo he visto pedir la repetición de alguna escala. Todo esto lo he aprendido del profesorado.

"Luego, dice la profesora, por ejemplo, *Branle* y la tocan, igual por primera vez. Empiezan por la observación. Tienen que ir a una. La concentración es máxima. Los ojos suelen estar fijos en la profesora y los oídos alerta para controlar el sonido propio y el de ella. Siempre les dice: dulce, sin forzar.

"Repasan dos canciones más, para que mejoren la interpretación, controlando la respiración, la postura, coordinar ojos-oído- dedos, caer a la vez y tener la constancia de la obra que interpreta, porque según el profesorado, no es fácil, ya que el sonido desaparece según lo producen.

"Pasan a una canción nueva, sin machacar. Mas vale que la progresión sea suave.

"Aquí enlaza con la parte que vimos y sigue el estudio de solfeo, esta vez sólo para cantarlo y hacen ejercicios de lenguaje (alfabetización) y, por último, la audición. Se presenta la obra, autor (algún dato biográfico), referencia a la época, si procede y análisis de la obra. Para terminar cierran los ojos y escuchan.

"Parezco la profesora. Es que lo he visto y me lo han explicado tantas veces.

- Cuando estábamos en la Mediateca, Uno de los dos alumnos que estaba allí, dijo que rellenaban, una hoja, creo que le llamaba pistas de valoración, y que el viernes la llevaba a la Organización del Alumnado. Me he quedado con las ganas de saber algo sobre eso.
- Yo también estoy interesada en saber más sobre esa organización, porque me contaron algo que me pareció magnífico, sobre un alumno que recogía los papeles de la papelería para demostrar a sus compañeros lo que gastaban.
- Quería haberlo tocado antes, pero este es un buen momento. De todas formas no podéis olvidar que no es el objetivo de estos encuentros presentar todos los programas. Aunque después de la visita, comprendo que las preguntas vayan en esa línea.

De todas formas, La Organización del alumnado tiene tal importancia que lo debería haber tocado sin esperar a que me hicierais la pregunta.

"Esta Organización es un contexto en el que se interrelaciona el alumnado de todas las edades, de cada edificio.

"¿Por qué se necesita ese contexto? Porque cumple una función de complementariedad con el resto de los contextos. Pensamos que para desarrollar algunos objetivos generales del Centro, que hacen referencia a las relaciones sociales, se necesita un marco específico. Para eso está la Organización del Alumnado.

"Se aprende a respetar las opiniones, escuchando otras opiniones. Se aprende a analizar, analizando; a debatir, debatiendo; a presentar iniciativas, presentándolas; a tomar decisiones, tomándolas; a consensuar, consensuando. Para aprender a argumentar las ideas o ser capaz de cambiarlas, para escuchar e intentar comprender a las minorías etc. hace falta una estructura organizativa estable que posibilite estos desarrollos. Cualquier estructura organizativa no genera lo mismo. De todo esto hablaremos en la sesión siguiente.

"¿Cuál es la estructura de esta organización? Existen, por un lado, las asambleas: de grupo clase, de ciclo y general y por otro lado, los Servicios. Para que funcionen los departamentos, se necesitan los Servicios. La mayoría los conocéis: Mediateca, Radio, Prensa, Televisión. No conocéis el servicio de Material. Semanalmente, controla y entrega el material fungible tanto al alumnado como al profesorado. Una o un representante por departamento canaliza los pedidos el día y a la hora establecida. El Servicio de Higiene y Medio Ambiente se preocupa por concienciar a sus compañeras y compañeros del estado del edificio y del clima del Centro. A este servicio pertenece alumnado de todas las edades.

"Cada Servicio asume sus responsabilidades, porque semanalmente, su representante, elegido en las urnas, convoca a la reunión, al Servicio y al profesor o profesora de referencia, para revisar el funcionamiento, para aportar iniciativas, o para intentar solucionar los conflictos.

"La Mediateca puede plantear, por ejemplo, un cambio en la situación de las últimas novedades de material publicado. Recuerdo que en una ocasión, el Servicio de Higiene organizó, una limpieza para raspar escritos, y dejan las paredes impecables, especialmente en el patio. He de decir, que también se abre al público. Fue una

campana magnífica en la que nos implicamos alumnado y profesorado. Se creó mucha conciencia.

"Tu me ponías otro ejemplo que habías oído. Creo que lo conté en un artículo que escribí para la revista Aula y, también, se recoge en una publicación que acaba de salir *Valores escolares y educación para la ciudadanía* de GRAÓ. En el hecho que comentabas, el Servicio de material observó que se gastaba demasiado papel. Lo llevaba a la reunión del servicio, incluso a la Asamblea, pero nadie se lo creía, no había conciencia de ello. La representante de ese servicio, era una alumna de 7º de EGB, durante una larga temporada, y en solitario, recogía cada tarde el papel de todas las papeleras. Hizo un estudio donde se reflejaba el despilfarro y lo presentó a todos los sectores. No podían creer que gastasen tanto. Eso desencadenó que el Servicio de Medio Ambiente, con la ayuda del profesor de referencia en el Servicio, aprovechara para hacer un cálculo de los árboles que habría que talar para abastecer de papel a la escuela, si continuaba ese gasto. Presentó a todo el Centro, el estudio realizado. Les impresionaron los datos. De ahí vino la idea de reciclar. Se reciclaba y se consiguió una gran concienciación. Lo recuerdo muy bien, aunque de esto hace mucho tiempo. Pero no quedó allí. Dijeron: no basta con reciclar, hay que reforestar. Para ello, el ayuntamiento nos dejó la ladera de un monte. Siempre recuerdo a la chiquillería del primer ciclo con qué ilusión llevaban a sus familias, los fines de semana a visitar sus árboles.

"Los Servicios, están llenos de vida. Lo habéis podido comprobar, pero hay otra parte de la Organización que está frenada, hace años. Existe la Asamblea de clase, y de ciclo, pero no se plantea la Asamblea general por falta de local apropiado. Esto hace que el alumnado pierda conciencia de la toma de decisiones y no cabe duda de que en este aspecto, el proceso se ha deteriorado. El portavoz o la portavoz de la escuela, hace tiempo que perdió su papel, porque estaba básicamente vinculado a la Asamblea general. A mí me queda la esperanza de que con los medios técnicos actuales: televisión, teléfonos, videoconferencia etc. quizás se pueda recuperar ese marco. Ahora bien, lo más importante de esta estructura son los desarrollos que se dan a través de la metodología empleada en las reuniones. Estos desarrollos hacen referencia a un número importante de objetivos generales del Centro, como podréis apreciar al revisar la planificación con su contenido. Os voy a pasar el documento (*Doc. 03-08*).





FASES DE ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO

En el currículo y desde una visión sistémica diferenciamos tres fases:

- 1.ª: El contexto y sus elementos.
- 2.ª: Estudio y definición de los contenidos, objetivos, esencia de la actividad y pistas de seguimiento de cada contexto.
- 3.ª: Programa de intervención seguimiento y evaluación del alumnado.

Podréis comprobar, que estas tres fases no corresponden a las planteadas en la Reforma de 1990. En ésta se va de lo general, de unos objetivos teóricos a la concreción, a deducir la práctica y en nuestro caso, partimos de una actividad juego que hemos elegido, es decir, de una realidad concreta: diseñamos unos espacios, les dotamos de unos recursos, hacemos un estudio de los tiempos, perfilamos todo el contexto, toda la actividad real y nos preguntamos ¿aquí, en este contexto, y ahora, qué contenidos puede aprender el alumnado y qué capacidades puede desarrollar a largo plazo? No nos inventamos los objetivos, sino que son los que la actividad, el contexto que incluso tiene ese marco físico, tangible, con unos recursos concretos, permite desarrollar. Plantear este proceso, es plantear coherencia entre la primera y la segunda fase. Eso no quiere decir que no lo contrastemos con los contenidos y objetivos marcados en la Reforma, pero eso vendrá después.

Cuando digo que diferenciamos estas tres fases, *desde una visión sistémica*, quiero decir que cada una repercute en las otras. Para diseñar la primera, ya se sabe intuitiva y aproximadamente los aprendizajes que posibilita el contexto o juego, porque por eso se ha elegido. Por ejemplo, si monto un departamento *Comercial* (con personas que compran, que venden, con almacenistas, la Fábrica, la Banca) intuyo lo que aquí se puede aprender o desarrollar en cuanto a operar, a las transacciones comerciales, a las relaciones, posibilidades y conflictos laborales o sociales que se generan etc. Diseñada ésta, se pone en funcionamiento. Desde ahí, desde la realidad, se define la segunda fase: qué contenidos permite aprender, qué objetivos permite desarrollar. Esta segunda fase puede modificar la primera y ambas, repercutir en la tercera, es decir, en la forma de hacer el seguimiento, la intervención o evaluación. Y esta tercera fase puede conducirnos a modificar las anteriores y así sucesivamente. Un contexto puede incidir en otros contextos del mismo departamento. Un departamento puede modificar otros, hasta consolidar el contexto, el departamento, el ciclo, el seminario, el Centro. En definitiva, se trata de hacer el estudio de complementariedad. Este estudio constituye una clave directamente relacionada con la coherencia de un Centro escolar, con la profesionalidad y con la calidad.

Aunque estas fases corresponden, no solo a un contexto sino al currículo del Centro en su totalidad, para una mejor comprensión, me centraré en algún departamento y en contextos concretos, a modo de ejemplificación, para ir de menos a más, de lo más cercano a lo general y de esa manera poder captar mejor todo el proceso.

PRIMERA FASE: EL CONTEXTO Y SUS ELEMENTOS

Llamamos así, al diseño, a la plasmación, y a la puesta a punto de los contextos con todos sus elementos. Voy a enumerarlos y a desarrollarlos, después.

- Estudio y organización del espacio.
- Análisis, selección y creación de los recursos que requiere la actividad.
- El método de trabajo como un recurso especial, que el alumnado siempre tiene presente al realizar la actividad.
- El paraqué o salida social de la actividad.
- El estudio y la organización del tiempo y de los agrupamientos del alumnado.
- Las adaptaciones curriculares si las hubiese.

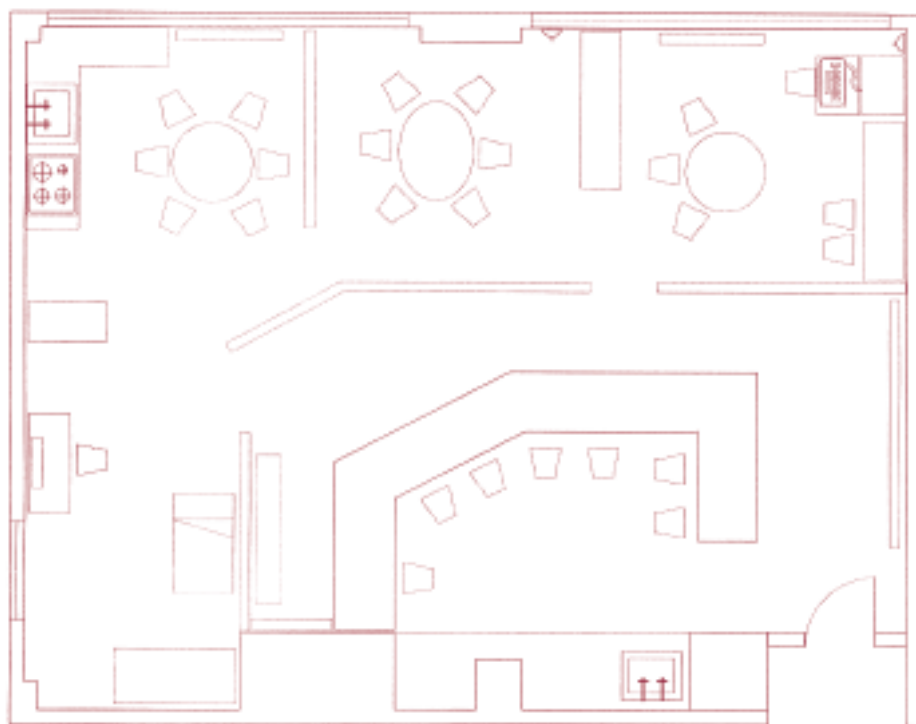
Vamos a abordar cada uno de estos elementos, tomando como referencia diferentes ejemplos.

Estudio y organización del espacio

Vamos a ver ¿qué ejemplo podría poner? Comenzaré por *El Barrio*. En este caso, todo el departamento es un gran contexto, con muchas actividades o contextos menores, en interacción y desde el primer momento se pensó así, pero espacialmente no ha sido siempre el mismo. Normalmente se diseña de manera provisional, experimental y se va modificando según los resultados de la experimentación, hasta hacerlo mas definitivo y generalizarlo.

Vamos a observar el plano con el que funcionamos en la actualidad.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO



A la hora de diseñar y de realizar la puesta en práctica, aplicamos unos criterios que no los tenemos recogidos por escrito, seguramente porque no lo hemos necesitado ya que están totalmente vivos en nuestro hacer y en nuestra transmisión oral.

Voy a intentar pensar en cómo llevamos a la práctica este estudio del espacio y quizás sea la forma de recoger por escrito alguno de estos criterios.

El trabajo consiste en repartir el espacio de un departamento, situando en él, y de la mejor manera posible, cada uno de los contextos y aplicando unos criterios.

- *El espacio debe ser lo mas adecuado posible para cada contexto o actividad que en él se realiza.*

Hay que pensar en la infraestructura o equipamiento que requieren. Si uno precisa estar cerca de una ventana porque necesita luz, si otro requiere más pared, etc.

- *Espacio adecuado al número y forma de agrupamiento de las personas que trabajan en él y al tipo de trabajo.*

No se necesita el mismo espacio si la actividad se realiza en un solo grupo, si se realiza individualmente o, por ejemplo, en dos grupos de tres personas cada uno y desarrollando ambos, diferentes actividades. No se requiere el mismo espacio si el trabajo es más mental y necesita pocos recursos; si además pide movimiento, o si se trata de una actividad lúdica y de relación social.

- *Espacio alejado, o aislado, por el equipamiento o infraestructura, de otros contextos cuya actividad pueda crear interferencias.*

Si tienen que doblar una película o ensayar un teatro leído, para afianzar una lengua, requerirá un espacio, a poder ser aislado, cerrado, para que no interfiera en el resto. Nos preguntamos ¿dónde se podrá realizar mejor esa separación?

- *Un espacio, que facilite la relación con las personas que llegan de otros contextos, si se precisa.*

Que el espacio que se elija, en este caso *La tienda*, permita colocar un mostrador amplio y a poder ser con dos frentes y así, quienes vayan a comprar tengan acceso rápido a cualquiera de sus departamentos de venta o a la caja y no se acumule el personal.

La experiencia nos dice que el estudio y el diseño del espacio, es fundamental para conseguir un buen funcionamiento. No cabe duda de que en igualdad de condiciones pero con un diseño mejor, más adecuado a la actividad, también mejora la práctica, especialmente el clima y el rendimiento.

Como hemos podido apreciar, en el estudio del espacio contemplamos la infraestructura y el equipamiento.

Infraestructura

Entendemos por infraestructura el conjunto de elementos o servicios que se consideran necesarios para la creación y funcionamiento, en este caso, del departamento y de cada contexto. Son elementos de instalación, de obra. Siguiendo con el ejemplo de *El Barrio*, la *infraestructura del departamento* son las mamparas de separación entre los contextos. En la mayoría de los departamentos no existen, pero en éste caso son tan importantes, como las paredes del aula. Las paredes son de obra y las mamparas de madera.

También existen unos criterios a la hora de diseñar estas mamparas, aunque tampoco los tenemos recogidos. Hay que tener en cuenta la edad del alumnado. En este primer ciclo, conviene que las mamparas superen, un poco, su altura para que se sientan dentro, para que el espacio les independice y les acoja, pero a la vez el profesorado no puede perder la visión. De ahí que en estas mamparas de separación, dejemos amplias aberturas a modo de puertas y ventanas. Aunque lleven cortinas, nunca deben impedir al profesorado el control de la clase. Según va creciendo el alumnado, esto también evoluciona. Habéis observado contextos en los que el alumnado, individualmente o en grupo, está prácticamente sólo durante todo el día y asumiendo responsabilidades.

Al hablar de estas separaciones me refería al departamento en general. Ahora voy a ver la *infraestructura de un contexto*, por ejemplo, *La Tienda*, necesita un mostrador donde puedan trabajar seis o siete personas. Mirad el plano. También está la fregadera, a poder ser con toma de agua, para las mediciones de líquidos.

Pasamos al equipamiento.

Equipamiento

Equipar es proveer de los objetos necesarios para el funcionamiento, en este caso, del departamento y de los contextos. Son elementos que se pueden comprar y pueden tener larga duración.

Para ver el *equipamiento de un contexto* voy a seguir con el ejemplo de *La tienda*:

- Mueble con baldas para guardar el material de la zona.
- 6/7 sillas adecuadas a la altura del mostrador.
- Carros para los productos.
- Balanza de platillos de 5 kg/ 10 kg.
- Pesas (1) 1 kg. / (2) 500 gr / (10) 100 gr.
- Productos.
- Recipientes para medir la capacidad. De la misma capacidad pero de diferente forma:
 - 1 l - (2).
 - 1/2 l - (2).
 - 1/4 l - (2).
 - 1/8 l.
- Cubeta para los recipientes.
- Metro rígido pegado al mostrador.

Éstos son algunos elementos del equipamiento de este contexto. Existe, también, un *equipamiento* más general *del departamento* que no tiene que ver con los contextos. Estos elementos, están ubicados, en zona neutra, fuera de los contextos:

- Pizarra de tamaño medio. Puede servir al comienzo de la mañana, cuando cada grupo-aula escucha en el departamento asignado para ello, el programa de radio o televisión; para anotar datos que aparecen en las noticias, para resolver acertijos o juegos lingüísticos que se proponen, también para acordar la crítica colectiva si se quiere enviar al buzón de la radio o de la televisión escolares, etc.
- Corcho mediano para colocar materiales ajenos a los contextos establecidos: el calendario, listas que el profesorado usa para controlar la asistencia, fotografías que se han podido sacar en una excursión o salida de otro tipo, etc.
- Mesa o mueble adecuado para que el alumnado pueda guardar sus pequeñas pertenencias.

Es importante tener todo organizado, todo a punto y en el lugar adecuado.

No olvidemos que la organización estructura la mente.

Análisis, selección y creación de los recursos que requiere la actividad.

Nos referimos a recursos fungibles, más o menos perecederos por el uso y, a aquellos situados fuera del departamento o del Centro escolar, así como a los recursos humanos.

Según su ubicación, diferenciamos dos tipos de recursos: los que están en cada contexto, dentro del departamento y aquellos que necesita el contexto, pero que están fuera del departamento, es decir están en lo que llamamos contextos comunes dirigidos al alumnado de diferentes edades, o en ámbitos ajenos al Centro.

Si volvemos al contexto de *La Tienda*, del primer ciclo, los recursos que necesita son los siguientes:

- El método de trabajo propio de *la Mercería*, el de *Caja*, el de *Alimentación* y el de *Líquidos*.
- Plantillas para rellenar cálculos operatorios propios de la actividad.
- Listados del precio de las lanas y de otros productos.
- Hoja de control de las actividades de la zona.

En este contexto no se necesitan recursos que se encuentren fuera de él. Ahora bien, si acudo a un departamento en el que predominan las lenguas o las ciencias naturales o sociales, seguro que habrá contextos que exijan salir del departamento para conseguir una bibliografía determinada, un CD, un vídeo, un DVD o, acceder a una página Web etc. Para ello, hoy por hoy y en el sistema que nos ocupa, acudirán a la Mediateca, pero ¿quién controla que esos recursos que se necesitan en un departamento estén en la Mediateca? el profesorado de ese departamento a través del Seminario correspondiente.

Quiero aclarar que la *Mediateca* de Amara Berri, básicamente, se nutre de las necesidades generadas en los departamentos.

Ocurre, también, que un departamento puede necesitar estudiar un ecosistema determinado en un río o en un bosque. Puede necesitar personas para entrevistarlas u observar determinadas obras de arte etc. Estos, también son recursos propios del contexto, aunque se encuentren fuera de la escuela.

El método de trabajo como un recurso especial, que el alumnado siempre tiene presente al realizar la actividad

Es una característica metodológica.

Vamos a leer un método de trabajo. Estaría bien éste del 2.º ciclo y de primeras lenguas, que se refiere al relato. Lo he utilizado mas de una vez porque se trata de una actividad al alcance de cualquiera. ¿Quién no sabe escribir un relato, una historia inventada? Precisamente por eso, por su sencillez, me vendrá bien, como ejemplo, cuando hablemos de la segunda fase del currículo. Pondré, también, un ejemplo de otro ciclo, para no centrarme excesivamente en el primero. Puede ser la Televisión. Es un contexto de los que llamamos comunes, porque no pertenece a ningún departamento. Al estudio de Televisión, acude alumnado de diferentes edades pero corresponde al tercer ciclo su gestión y coordinación.

Os reparto los dos métodos de trabajo para que hagáis individualmente una lectura rápida.

Método de trabajo

Relato

1. Elijo un tema para contar una historia.
2. Reflexiono sobre el planteamiento, nudo y desenlace:
 - *Planteamiento:*
 - Cuándo y dónde ocurre la historia.
 - Quién o quiénes intervienen (personajes) y cómo son.
 - *Nudo:*
 - Qué situación o problema se da.
 - Qué acciones transcurren como consecuencia de esa situación o problema.
 - *Desenlace:*
 - Qué salida se da a la situación o al problema. Cómo acaba.
3. Redacto la historia.
4. Reviso mi trabajo y compruebo:
 - si he expresado lo que quería y están claros el planteamiento, nudo y desenlace;
 - si hay faltas de ortografía, utilizando el diccionario en caso de duda;
 - si he utilizado los signos de puntuación.
5. Contrasto mi trabajo con los compañeros y compañeras del grupo y con el profesor o profesora.
6. Si es seleccionado, lo entrego para que sea publicado o lo ensayo para la emisión.

Método de trabajo

Televisión

1. Participo en la reunión preparatoria del trabajo del día. La coordina el compañero o compañera que ya conoce la actividad.
 - Leemos el método de trabajo.
 - Leemos la ficha de autorreflexión que rellenaremos al finalizar la jornada.
2. Grabación:
 - Conocemos el funcionamiento básico de la cámara de plató, la cámara autónoma y los magnetoscopios.
 - Revisamos el plan del día constatando las demandas existentes hasta el momento y completándolo con las que surjan a lo largo de la jornada.
 - Los espacios vacíos que queden en el plan de trabajo los completamos con programas de creación propia.
 - Grabamos atendiendo las demandas y siguiendo el horario del plan de trabajo.
 - Anotamos en el plan de trabajo las dificultades y sugerencias relacionadas con los diferentes programas realizados.
 - Realizamos una valoración crítica del trabajo realizado en la *ficha de autorreflexión*, dejando constancia escrita de las dificultades o posibles iniciativas.
 - Apagamos los aparatos y recogemos.
3. Edición:
 - Conocemos el programa informático *Premiere* para poder hacer la edición del programa.
 - Realizamos la edición de las grabaciones realizadas el día anterior: selección de imágenes, voz, música y efectos especiales de sonido o visuales, carátula inicial y títulos de crédito.
 - Archivamos la grabación.
 - Cerramos los programas y desconectamos los aparatos.

Al leer los métodos de trabajo habéis podido observar que son metas inmediatas o de acción, actividades a realizar, que están en progresión. Por estar en progresión, se convierten, para el alumnado, en un método de trabajo: *voy... selecciono... ordeno etc.* Este método debe ser lo suficientemente amplio como para que cada alumna o alumno vaya creando su propia metodología. *Selecciono un texto*, no le dice qué texto, ni qué libro. Puede elegir uno demasiado elevado o demasiado sencillo. No importa, no por eso hay que

cerrarle el paso porque a seleccionar se aprende seleccionando. Para el profesorado, el método de trabajo se convierte en un instrumento clave de intervención educativa y de seguimiento del alumnado.

¿Qué se pretende con el método de trabajo?:

- *Posibilitar al alumnado la autonomía de actuación.*

A través de este método, cada cual se enfrenta a su propio trabajo. Incluso el estilo de redacción, intencionadamente, va en primera persona: busco... analizo... Se enfrenta así misma. No está pendiente del profesorado más que cuando en realidad lo necesita.

- *Que cada cual se sitúe en el proceso: dónde estoy, qué he realizado, qué me falta... y, también, que el profesorado pueda situarle en dicho proceso.*

El alumnado siempre tiene delante el método de trabajo y solo lo abandona cuando ya lo tiene interiorizado. Le permite, en todo momento, conocer los pasos que ha de dar. Sabe los que ya ha dado, dónde está, dónde ha encontrado las dificultades, qué le falta; y el profesorado, cuando se sienta junto a un alumno o alumna, puede utilizar, también, el método de trabajo para centrarle, para que verbalice y constatar que tiene interiorizado el proceso, etc.

- *Desarrollar el vocabulario básico del ciclo.*

A veces nos cuestionan sobre el vocabulario que empleamos en el método de trabajo. Por ejemplo, en el que os acabo de presentar sobre la televisión encontramos: *revisamos la escaleta controlando las demandas existentes/ Realizamos el editaje... seleccionando... la carátula inicial y los títulos de crédito. /...dejando constancia escrita de las dificultades encontradas o de posibles iniciativas*, de hecho puede parecer que este lenguaje no lo utiliza el alumnado de esta edad. Pensamos, que si sólo empleamos el vocabulario o el lenguaje que el alumnado utiliza espontáneamente, no elevamos su nivel. El primer día no sabe qué es la escaleta, ni los títulos de crédito, pero como lo aprende dentro de un contexto, inmediatamente lo hace suyo.

Al elaborar los métodos de trabajo, tenemos presente este objetivo de enriquecimiento de la lengua y si en un método empleo *desenchufa* el aparato, en otro utilizaré *desconecto* el aparato... Como en cada ciclo contamos con más de treinta contextos, con sus métodos de trabajo correspondientes y todo el alumnado los utiliza, estos se convierten en lo que llamamos vocabulario básico del ciclo.

Es importante que, tras interiorizar el método de trabajo, el alumnado sea capaz de verbalizar con precisión y rigor lo que hace y corresponde al profesorado la función de hacer este seguimiento.

Recuerdo que en la primera filmación en vídeo que grabamos en las aulas sobre el primer ciclo, hicimos que todo el alumnado nos explicase en qué consistía la actividad que estaba realizando. Fue una experiencia preciosa, pero sí es verdad que el lenguaje que utilizaban no parecía muy común en alumnado de esa edad, por ejemplo: *utilizo estos recipientes de distintas capacidades...* y es que empleaban con toda naturalidad el lenguaje que habían interiorizado a través del método de trabajo.

- *Aprender a trabajar con método.*

Hace unos días, me encontré con una antigua alumna. Yo no la tuve directamente en clase, ni la había visto desde que salió de la escuela. La encontré hecha una mujer, pero exactamente igual. Su mirada viva. Conversadora nata pero de tono suave, sosegado. Siempre dispuesta a escuchar y a recoger... Me decía que nunca nos podría olvidar porque en la escuela vivió tanto y aprendió tanto. Sobre todo, me recalca tres aspectos:

1.º: Esa idea de búsqueda. Buscar siempre.

2.º: Tener la mente y la actitud abierta a todo y a todas las personas.

3.º: A trabajar con método y con quien hiciese falta.

Insistía: "No sabes lo que estas tres cosas me han servido, sobre todo, en los años de carrera y me están sirviendo ahora en mi vida profesional y en mi vida sin más».

Se me ocurrió decirle que yo nunca la había considerado demasiado metódica. Me respondió: "Quizás en apariencia, pero necesito método, aunque, también, es cierto que a veces me lo salto y no me ato a ninguno, pero eso mismo forma parte de mi propio método y esto, también, lo aprendí en Amara Berri".

¿Cómo se elabora el método de trabajo?

Los objetivos que acabo de presentar son los que determinan los criterios de elaboración.

Los voy a sintetizar:

- Que estén en progresión porque es la forma de que sirva para trabajar con autonomía y con método.
- Que responda fielmente al currículo establecido para ese contexto, de manera que el alumnado pueda situarse en el proceso y el profesorado hacer su seguimiento.

Yo os diría, sobre todo a los seminarios, a quienes los coordinan y a la jefatura de estudios, que coordina todos los seminarios, que -si surge la dificultad, que surgirá, de que un profesor o profesora considere muy largo el método de trabajo- no sucumba en la tentación de cambiarlo sin acudir a los criterios, porque inmediatamente aparecerá otra persona, es mi experiencia, que lo considera demasiado corto. Está claro que el alumnado de menor edad necesita más pasos y no importa nada, porque los va realizando uno a uno. Según crecen necesitan menos mensajes, aunque más complejos, pero no conviene quitar pasos si oralmente hay que explicarlo persona a persona porque el alumnado perdería la autonomía y el profesorado enloquecería:

- Que el lenguaje utilizado sirva de enriquecimiento. Aquí también puede surgir que se considere demasiado difícil el lenguaje empleado, sobre todo para quien no ha vivido el proceso de elaboración. En este caso recordad lo que acabamos de decir, que si no presenta dificultad, no se eleva el nivel lingüístico. Hay que enriquecer la expresión, interviniendo sistemáticamente, sobre todo al principio, a través de sinónimos... y siendo conscientes de que esto requiere un periodo de normalización.
- Evitar, también, las complicaciones innecesarias utilizando un lenguaje directo y de calidad.
- Saber que su contenido no debe frenar los avances mentales porque le resuelva, le dé las soluciones o le marque demasiado el camino o una única visión o interpretación.
- Lo redactamos en primera persona, para que el alumnado se sienta implicado: "Qué hago yo.", "Cómo lo hago.", "Dónde estoy.", "Que dificultad tengo..."

Ubicación del método de trabajo

Se coloca una copia fija, en la pared, junto al contexto al que pertenece. De esta manera, se configura el departamento dando una visión general del mismo y específica de cada contexto, al profesorado, al alumnado, a las visitas...

Otra copia se sitúa en la mesa de trabajo para tenerlo más a mano a la hora de centrar mejor la actividad y poder intervenir más directamente con cada alumno o alumna.

El método de trabajo, al colocarlo en la pared, forma parte de la estética del aula. Estética, centrada en la tarea, sin elementos dispersores.

El paraqué o salida social de la actividad

Es el juego intreractivo. A veces se sitúa en el propio contexto: como en el departamento *Comercial* o en *El Barrio* con el juego de compraventa, que en ellos se genera. Otras veces en contextos que se encuentran fuera del departamento: *La Radio, La Prensa, La Televisión, Exposiciones y Espectáculos*. Los conocisteis en el último recorrido que hicimos por el Centro. Visteis cómo el alumnado trabajaba en ellos y cómo el programa estaba bien definido en cuanto a los contenidos que aprenden y las capacidades que desarrollan.

- *El paraqué es un móvil y un fin para el alumnado.*

Es móvil porque es juego y es fin porque tiene un sentido público, social. Va dirigido a alguien y va a recibir una crítica del receptor al que se dirige el trabajo. Si una alumna va a entrevistar a un médico, especialista de corazón, por ejemplo, este es su juego, su móvil y su fin.

- *Este juego conecta con su vida real.*

Va a ser una reportera y esto le genera ilusión, una autoexigencia, unas ganas de hacerlo bien: se preparará siguiendo la técnica de la entrevista. Tendrá en cuenta a quién va a dirigir el mensaje. Cual es el medio más adecuado para que salga al público, si la radio, la prensa o la televisión. El trabajo no se sustenta en la exigencia del profesorado, sino que el mismo juego interactivo le exige el desarrollo y la calidad en la actividad que va a realizar.

No podemos confundir el fin-juego que pretende el alumnado, con los objetivos que pretende el profesorado que son los planificados en la actividad y en el mismo paraqué.

- *El paraqué conlleva el aprendizaje de unos contenidos y desarrolla una serie de capacidades u objetivos.*

Desde esta perspectiva, el paraqué del alumnado se convierte, también, en el paraqué o intencionalidad educativa del profesorado. La clave está en desarrollar los objetivos educativos, pero dando presencia e importancia al móvil y al fin del alumnado, es decir, al juego. Cuando nos vemos angustiados bien por las dificultades que aparecen en determinado alumno o alumna, bien porque sentimos que nos falta tiempo... podemos

caer en la tentación de exigir, de presionar o querer reforzar pura y duramente haciendo desaparecer el juego y esto conduce a un mayor bloqueo. Acudir al paraqué, como al gran estímulo, es hacer que el alumnado recupere la ilusión y pueda avanzar.

- *El paraqué es parte de la estructura organizativa, y como tal genera pensamiento.*

Creo que uno de estos días os ponía el ejemplo de la alumna que tiene que redactar una noticia. No solo tiene que aprender a redactarla, sino que al darle salida por la radio, ha de buscar a la persona que coordina el servicio, hacer que le asigne un espacio: ¿qué día?, ¿qué hora?, etc.

Os decía, también, que si esa misma alumna hace el seguimiento de una noticia durante una semana o un mes, y también la quiere presentar en la radio, el mismo medio le va a decir que no es el más apropiado, porque la información se ha hecho árida y quizás hubiese necesitado un soporte gráfico y la televisión hubiese sido un medio más apropiado. Todo esto y a través de la estructura organizativa genera pensamiento no solamente para quien busca dar una salida social a su trabajo, sino también para quien gestiona el contexto y lo mantiene vivo. Ambos toman decisiones, asumen responsabilidades. Se les propicia la adquisición de herramientas y recursos necesarias para sus vidas: mantener y mejorar el deseo de superación, el afianzamiento de la autoestima... En la interacción a través del propio contexto, se genera pensamiento de tipo social y autoestructurante.

- *Se retroalimenta de la crítica constructiva, entendida como factor de avance.*

Si a un programa de radio o de televisión, por poner un ejemplo, se le hace una crítica constructiva, el paraqué va adquiriendo cada vez mayor significado. Se convierte en un foro de contrastación que genera crecimiento personal y grupal. Genera, también, una mejora de la crítica en sí misma y del propio paraqué o contexto, en este caso, mejora la Radio y mejora la Televisión.

Estudio y organización del tiempo y de los agrupamientos

En cada departamento existe una carpeta para uso del profesorado. Cuando llega un profesor o profesora nueva, es especialmente valiosa para centrarle, ya que contiene el Proyecto Educativo del Centro y los desarrollos que se han realizando sobre él. Contiene, también, el Proyecto Curricular y sus desarrollos, relativos a ese departamento, es decir, también consta en ella la organización del tiempo y los agrupamientos. Para explicar esto, voy a coger la carpeta correspondiente a *El Barrio*, porque ya conocéis el plano y otros aspectos de este departamento.

- *Agrupamiento en el ámbito del departamento.*

Según el documento de la carpeta se acuerda: "que sean cuatro grupos de seis o siete personas. Cada grupo pasa, 1º por la sala de estar, 2º por la cocina-dormitorio, 3º por la sala de costura y 4º por la tienda." En este caso, "los grupos son estables durante un curso escolar." Esto no ocurre en todos los departamentos. En éste "varían cuando surge alguna dificultad y el cambio puede suponer una mejora significativa de la situación individual y grupal."

Para tomar esta decisión de "mantener los grupos que funcionan, tanto a nivel grupal como en la actividad", se esgrimen dos criterios:

- Para conseguir un mejor centraje y rendimiento del alumnado de esta edad.
- Mayor centraje para el profesorado que realiza el seguimiento.

- *Temporalidad en el ámbito del departamento.*

Cada grupo está:

- "Dos días en la sala de estar."
- "Dos días en la cocina."

Criterio: Este tiempo es suficiente para conseguir los objetivos previstos. Si estuvieran más tiempo, quizás no se mantendría el aliciente.

- "Cuatro días en la sala de costura."

Criterio: La realización del pedido les lleva su tiempo y necesitan poder realizar el trabajo manual, que es el juego, la motivación, el paraqué.

- "Cuatro días en la tienda."

Criterio: Para centrarse en la actividad e interiorizar los conceptos. Menos tiempo, en la práctica, resulta escaso.

- *Temporalidad en el contexto La Tienda.*

"Cuatro días seguidos. Dos días en cada subzona: Mercería y Caja. Alimentación y Líquidos."

Estos son ejemplos donde aparecen las decisiones del seminario con los criterios en los que se basan.

Adaptaciones curriculares si las hubiese

Puede necesitarse una adaptación curricular en cualquiera de los ámbitos de la primera fase: una silla o mesa especial, una imprenta para escribir en braille, un tipo de bibliografía, un método de trabajo expresando los pasos a través de dibujo, un recurso humano: auxiliar, audiofonista etc. Todo debería estar previsto.

Hasta aquí, creo que he abordado los elementos que constituyen el contexto y estoy pensando que falta uno. Uno que nunca lo hemos introducido como tal, porque forma parte de casi todos, pero que siempre lo tenemos en cuenta al diseñar los espacios, al elegir y mantener los recursos, al presentar los trabajos..., y es la *estética*.

La estética, también influye en el funcionamiento. No existe un único planteamiento estético, pero sí debe adecuarse al objetivo que se pretenda: serenar, estimular, invitar a la concentración, a la desinhibición, educar en el respeto a las personas y a las cosas, educar en la austeridad, sin carencias que frenen el objetivo.

152

Creo que eras tú Ana, quien decía, tras la primera observación del Centro, que los departamentos te resultaban demasiado austeros, incluso fríos y que a la vez estaban llenos de vida.

Yo creo que el alumnado es quien los llena de vida, pero resultan fríos cuando están vacíos, porque no hay adornos cuya finalidad sea adornar. No se pretende «infantilizar» el lugar. Os decía que el método de trabajo forma parte de la estética del aula, porque queremos que todo gire alrededor de la tarea. Se coloca en las paredes, cuidando el color y la forma de enmarcarlo. Para que cada contexto tenga todo lo que el alumnado necesita y sólo lo que necesita en ese contexto y que el departamento, también, tenga todo lo que el alumnado y el profesorado necesita y sólo lo que ambos necesitan en ese departamento, nos esforzamos, pero no resulta fácil.

Apostamos por un planteamiento colectivo, de libertad individual, que acoge sin excluir, sin privatizar, recursos ni espacios ya que, casi en su totalidad son de uso común.

Queremos que hasta el último detalle y no tan detalle: mobiliario, material fungible, recursos de todo tipo; un corcho, una pizarra, un cartel, un escrito, sepamos por qué y para qué está e incluso, por qué se coloca en determinado lugar y no en otro. Saber eso, forma parte de la competencia del profesorado.

Al entrar en un departamento, o en un contexto cualquiera del mismo, su configuración, nos debe decir, también al alumnado, para qué va a ese lugar. De esa forma, la mente se sitúa, se centra y el clima cambia.

Cualquier estructura organizativa no genera lo mismo, y cualquier detalle de la organización, incluso la estética de un departamento, tampoco genera lo mismo.

La estética, el color, la posición o situación en el espacio, nos influye psicológicamente. En la Escuela apostamos por colores neutros, claros y cálidos, normalmente el crema, porque resultan más relajantes y al elegir los recursos es cuando se intenta jugar con el color.

Me sitúo al principio de esta sesión.

Decíamos, que la primera parte del currículo correspondía al diseño y a la puesta a punto de los contextos con todos sus elementos:

- Espacio.
- Recursos que requiere la actividad.
- Método de trabajo como un recurso especial.
- Paraqué.
- Tiempo y agrupamientos.
- Adaptaciones curriculares.

Hemos necesitado muchos años de experimentación y de análisis para validar, uno a uno, todos los contextos.

Siempre hemos considerado un mínimo de tres años: uno de puesta en práctica, otro de profundización y un tercero de generalización para dar por consolidado un contexto y, de hecho, la mayoría ha necesitado mucho mas tiempo, aunque nunca se den por cerrados. El cambio de un contexto o parte del mismo en cualquiera de sus fases, al hacer el estudio de complementariedad, puede exigir cambios en otros contextos del departamento, del ciclo, o de otros ciclos. Un seminario, puede modificar otro. Estabilizarlos pero sin darlos por cerrados quiere decir que siempre están abiertos a revisión pero tampoco se trata de cambiar por cambiar. Llevamos años con unos contextos establecidos, pero se sigue matizando, perfeccionando e incluso algún contexto todavía requiere una considerable modificación. Como os decía, es un trabajo de muchos años.

¿Quién valida los contextos?

Es el profesorado a través de los seminarios quien da validez a los contextos. El profesorado tiene que percibir la bondad del diseño. Tiene que servirle para desarrollar su función. De no ser así ¿qué se hace? Plantearlo en el seminario correspondiente llevando a él la preocupación o una determinada propuesta. El seminario debate y contrasta la nueva o nuevas iniciativas y los criterios en los que se basan, contrastándolos con el funcionamiento existente y los criterios en los que se basó aquella decisión, para que en caso de aceptar un nuevo acuerdo, se realice desde la competencia. Por esta razón, siempre se deja constancia escrita, en el seminario y en la carpeta del departamento correspondiente, de los acuerdos y de los criterios que los sustentan.

Un profesor o profesora, por su cuenta, no cambia un diseño, porque el alumnado no se matricula con un determinado profesor o profesora. Se matricula en un Centro escolar, al que exige responsabilidad, cuando está un determinado profesor, o cuando este cambia y, también, porque por eso, somos miembros de algún seminario. Y puede ocurrir, por ejemplo, que un departamento que ha funcionado durante veinte años, con buenos resultados y con una excelente valoración por parte del profesorado que ha pasado por él, de pronto, supuestos que yo, por tener menos experiencia o estar más alejada de la concepción de la escuela, lo cuestiono. El seminario lo revisará pero seguramente no llevará a cabo una modificación sino que buscará la forma de ayudarme, para que me prepare, ya que el seminario es también un ámbito de formación. Cada profesor o profesora no cambia un diseño, pero eso no excluye que investigue y experimente, porque experimentar e investigar es algo que lo promueve el propio seminario y que ha estado en la base del desarrollo de este sistema.

Insisto. Realizar un cambio es función de todo el seminario, sopesando los criterios, pero eso no quita que pueda encargar a alguno de sus miembros determinada experimentación, por un tiempo, para canalizar inquietudes o cuando un cambio se ve posible pero no generalizable en ese momento.

Esta primera fase del currículo yo la considero como la casa en la que vivimos y una casa es muy importante. Sólo con tener desarrollada esta primera fase, la escuela, a un nivel básico, puede funcionar y funcionar de manera aceptable. Si está montado el departamento, con sus contextos, y llega un profesor nuevo, como tiene el espacio organizado, los recursos necesarios, los agrupamientos, las rotaciones, el horario y en cada contexto el método o métodos de trabajo correspondientes, puede funcionar. Para ello, basta con que cada grupo o cada alumna o alumno siga los pasos del método de trabajo que le corresponde y el profesor le haga el seguimiento con la intervención correspondiente.

Cuando acuden a Amara Berri otros Centros, que pretenden llevar a cabo este Sistema, tras una preparación inicial, les pasamos todos los desarrollos que tenemos referentes a esta primera fase: les ayudamos a hacer el estudio del espacio y del tiempo, les proporcionamos la relación de recursos y todos los métodos de trabajo así como lo referente al paraqué o salida social de la actividad.

Proporcionar a estos Centros el diseño y puesta en práctica de esta primera fase del currículo es como, en otro sistema, darles los libros de texto. No se nos ocurre que cada escuela edite o confeccione sus libros de texto, porque no es fácil hacer un buen libro de texto. En este sistema ocurre lo mismo. Han pasado treinta años desde que se inició este diseño. Treinta años quemando etapas de puesta en práctica, profundización y generalización y todavía queda por hacer. Empezar de cero, puede ser un reto, o quizás un despropósito. ¿Por qué digo esto? Porque seguramente necesitaría treinta años para crearlo, como en nuestro caso y ¡queda tanto por hacer... que no merece la pena repetir lo existente, sino desarrollar aspectos que todavía faltan.

Una casa, normalmente, no se la construye cada persona, ni cada familia. La construyen equipos y equipos técnicos y en la escuela pasa lo mismo. Un docente, o un pequeño grupo, normalmente, no puede crear un diseño como éste o similar. Digo similar, porque podría ser otro tan bueno como este o mejor. Creo que ya os lo había dicho, y también, que este tiene el valor de haber sido ensayado durante muchos años, por muchísimas personas. Sobre lo que acabo de decir, podremos abundar cuando hablemos del asesoramiento a otros Centros.

Si el diseño de la primera fase es como la casa, o como un buen libro de texto, yo digo: compremos o alquilemos la casa. En este caso, os cedemos la casa. ¿por qué? Porque con este diseño la escuela empieza a funcionar y podemos dedicar el tiempo a realizar aquello en lo que nadie nos puede sustituir: en las otras dos fases del currículo.

A ver si me explico. Todas las personas necesitamos una casa. La casa es muy importante. Repercute en nuestra calidad de vida. Si nos agrada, y está a nuestro alcance, muchas personas podemos tener un mismo diseño y calidad de casa, pero eso no es lo más importante. Lo más importante y lo que marca la diferencia está en: quién vive en ella y cómo vive.

Quién vive y cómo vive, corresponde a la segunda y a la tercera fase del currículo.

Antes de pasar a la segunda fase, podemos dejar un ratito por si tenéis alguna pregunta.

- Yo no conozco ninguna de esas carpetas que parece que tienen en los departamentos. ¿Podríamos darle un vistazo a alguna para ver lo que contienen?
- No las conoces, porque llevan poco tiempo. Hace unos cuatro años que sentimos la necesidad y comenzamos a elaborarlas. Os puedo pasar la primera página donde consta la relación del contenido, así como la finalidad de esta carpeta y la forma de usarla (*Doc. 03-01*).
- Siempre me ha impresionado que a cualquier persona interesada le fotocopiaseis los materiales que os pedían, sin más. ¿No tenéis miedo a que os los puedan plagiar?
- En Amara Berri siempre hemos trabajado por la escuela en general. No nos ha importado que sea pública o privada, de una tendencia u otra, de uno u otro país, por eso no tenemos inconveniente en explicarles lo que llevamos entre manos y darles, después, los materiales que necesitan. El pequeño plagio se puede dar. Muchas veces por inconsciencia, aunque es cierto que, en ciertos sectores, existe como hábito social. No es nuestro caso. Yo tengo la sensación de que las personas que se interesan por este sistema manifiestan una ética y hacen constar el origen de lo que reciben.

"Aprovecho para recordar que el trabajo del alumnado, su autoría, también la debemos respetar y darle su reconocimiento. Creo que eso, por lo menos en Amara Berri, lo tenemos interiorizado. No acostumbramos a apropiarnos ni tan siquiera de un dibujo, ni de un escrito, sin permiso de ese alumnado. Incluso, si necesitamos utilizar determinados trabajos para dar un curso a otros profesionales, se los pedimos a las personas interesadas y, según a qué edades, también a la familia.

- He entendido que en los departamentos hay que tener todo lo que se necesita pero sólo lo que se necesita y me ha parecido oírte que eso no era fácil conseguirlo ¿por qué decías eso?
- Sí, quiero decir, que aunque conceptualmente sabemos que eso debe ser así, en la práctica resulta difícil sobre todo para ciertas personas. A veces ocurre, como en las casas, que se guardan cosas por si acaso y cuando haces una limpieza o reorganización general, te das cuenta de cuántos elementos inútiles has acumulado en lugares que no deberían estar y te ocupan espacio y te incordian. En la escuela ocurre lo mismo. Tener en el departamento todo y sólo lo que se necesita puede ser un indicador de la competencia del profesorado sobre la esencia de la actividad. Puede ser un indicador de su actitud, de su dedicación o de la tensión vital con la que trabaja.

"Al decir esto, me baso en lo que he visto y en mi experiencia, porque siendo una persona exigente en la limpieza, en algunos aspectos de mi vida soy tremendamente desordenada y esa forma de hacer no me servía para la clase. Me di cuenta de que el funcionamiento del departamento requiere una especial exigencia de organización para rentabilizar el tiempo del alumnado y el propio, así como para ayudar a que sus mentes se estructuren.

"Hay personas que a veces por la forma de ser, por el momento en que se encuentran o por la educación recibida, no caen en detalles importantes que influyen directamente en el objetivo.

"Si en un momento concreto entramos en un departamento y encontramos una colchoneta descosida, una cortina medio caída, cierto desorden en los recursos, es algo normal, que ocurre, pero si a los tres días eso sigue igual, es un indicador pero no positivo.

"He conocido algún hecho como éste: realizar la entrevista con una familia, teníamos carencia de locales, en un departamento con las persianas medio bajadas, donde las sillas, no ocupadas, estaban patas arriba porque iban a pasar a hacer la limpieza. Si hay personas que, habitualmente, no se cuestionan la validez o repercusiones de hechos como éste, es difícil que tengan en el departamento todo y solo lo que necesitan. Hay que ayudarles. Hay otras personas que sí caen en la cuenta de estos detalles. Conocen y tienen una gran competencia sobre la esencia de la actividad y de lo que de ella se deriva, pero a veces, por el tipo de departamento, por el tipo de recursos que requiere, por la fuerza de la producción, o por su creatividad, ya que a todo le ven posibles utilidades, sin querer, convierten las aulas en almacenes. En mis primeros años, yo era una de esas.

"Estos son temas para tratar en los seminarios. En el primer caso para crear conciencia y en el segundo para buscar espacios donde guardar los recursos que le pueden servir al profesorado o al alumnado pero que no son de uso directo en los contextos. Conviene mantenerlos pero no en las aulas. Hay que buscar espacios o armarios propios del seminario, que permitan descongestionar los departamentos de estos materiales de posible uso. Es un tema de funcionamiento, pero además de coherencia con el principio de socialización: si el alumnado, con este fin, utiliza los espacios y los recursos básicamente comunes, yo, profesora, no puedo privatizar espacios para mi uso o almacén personal, si no se trata de algo necesario e imprescindible.

SEGUNDA FASE: ESTUDIO Y DEFINICIÓN DE LOS CONTENIDOS, OBJETIVOS, ESENCIA DE LA ACTIVIDAD Y PISTAS DE SEGUIMIENTO DE CADA CONTEXTO

Ya tenemos la casa organizada. Decía que solo con ella se puede funcionar, pero no cabe duda de que cuanto más profundicemos, mejor funcionará y el grado de satisfacción profesional, será mucho mayor.

¿En qué consiste esta segunda fase?

Para el profesorado es un proceso de formación, de conseguir competencia, de descubrir, de tomar conciencia de las posibilidades que un contexto ya establecido brinda al alumnado, para adquirir determinados conocimientos y desarrollar unas capacidades. Es un trabajo personal y de equipo que se da dentro de una estructura que llamamos seminario y de la que trataremos en el próximo capítulo.

Voy a poner un ejemplo. Se reúne parte de un seminario: el profesorado del segundo ciclo, que trabaja en los departamentos de primeras lenguas. Elige un departamento y se centra en uno de sus contextos, por ejemplo: *El Relato*. Me gusta poner este ejemplo porque, como ya os dije, ¿quién no sabe escribir un relato, una historia inventada? Y, también, porque tuve la oportunidad de presenciar aquel primer debate, sobre esta actividad, en el que se definieron sus contenidos y objetivos.

Parten de un contexto real, porque ya está desarrollada la primera fase: tienen un espacio concreto con su infraestructura, su equipamiento, unos determinados recursos, un paraqué, juego o salida social de la actividad, un método de trabajo, un estudio del tiempo etc. Entonces se plantean: con todo esto y sólo con esto, ¿qué contenidos puede aprender el alumnado de esta edad? y ¿qué capacidades puede desarrollar? No es un trabajo teórico, ni de buenas intenciones, ni inventado o tomado de las Orientaciones Pedagógicas, ni de la legislación. Insisto, se parte de un contexto real, recordad cómo lo hemos definido, esto es un factor determinante para que adquiera validez este trabajo y exista coherencia entre la teoría y la práctica.

Contenidos (doc. 03.02)

1. *Creación de un cuento distinguiendo: planteamiento, nudo y desenlace.*

En esta distinción ya se inician en ciclos anteriores, pero en éste ciclo ya tienen que diferenciarlos claramente.

2. *Utilización de la descripción y el diálogo en el relato.*

Van a escribir libremente pero el escrito tiene que contener algo de diálogo y de descripción.

3. *Utilización de los signos de puntuación (. , : - ¿? ¡! ...).*

4. *Mantenimiento del tiempo verbal y de la persona.*

5. *Mantenimiento de la coherencia temática (personajes, hechos, lugares).*

6. *Utilización del método de trabajo*

7. *Autocorrección, reflexión sobre su trabajo.*

A estas edades tienen una gran impulsividad, terminan la última palabra de su trabajo y lo dan por acabado, de ahí surge querer habituarles a que vuelvan a leerlo para ver si dice lo que quería y si no, corregirlo.

8. *Lectura expresiva del cuento creado.*

Necesitan hacerlo porque tienen que presentarlo al público, bien directamente o a través de la radio.

9. *Valoración de un clima que le permita conectar con su interior para ser una persona creativa.*

Tienen que aprender que un relato es algo no copiado sino creativo y crear, en este caso, es sacar del interior y para eso necesitan trabajar en un clima que se lo permita.

En un departamento existen varios contextos y en todos puede predominar el desarrollo de una lengua, pero no en todos se trabaja lo mismo. Cada uno tiene su especificidad y el profesorado ha de saber centrar su intervención. Es importante, por eso, definir los con-

tenidos, en este caso, propios del relato y no sólo debo conocerlos yo, profesora, sino que a través de la intervención, el alumnado, también, necesita ser consciente, de lo que ese contexto le permite aprender.

Paso siguiente: realizando esta actividad, es decir, inventando un relato, el alumnado aprenderá unos contenidos y a la vez y a largo plazo, conseguirá unos objetivos o dicho de otra manera, desarrollará unas capacidades.

Objetivos

- a. Estructurar con coherencia una historia.
- b. Utilizar diferentes recursos lingüísticos.
- c. Desarrollar la creatividad.
- d. Desarrollar la expresión escrita.
- e. Disfrutar de sus creaciones.
- f. Actuar con autonomía.
- g. Valorar el propio trabajo y el ajeno.

160

En lo que acabo de presentar, el equipo del 2.º ciclo, del seminario de primera lengua, ha debatido, ha hecho un trabajo de análisis y de síntesis. Ha descubierto y definido los contenidos que el alumnado va a aprender y las capacidades que puede desarrollar a través del relato. Ha hecho, ante todo, un trabajo de formación individual, en equipo. Un trabajo de toma de conciencia para que su intervención, en ese contexto, sea lo más adecuada posible. Por esta razón se sigue profundizando y se da un nuevo paso, que consiste en sintetizar todavía más: resumir en una o dos frases, todos los contenidos y objetivos para que seamos capaces de retenerlos en nuestra mente a la hora de intervenir. A ese trabajo le llamamos: buscar la *esencia de la actividad*. Para poder explicar mejor este último proceso, he numerado los contenidos y los objetivos que acabo de presentar y observaremos cómo *la esencia* contiene todos los contenidos y objetivos.

Esencia de la actividad: el relato

1. *Desarrollar con autonomía (6, 7, f) la expresión escrita,(d) creando (1, 9, c, d, e) desde su interior (9) una historia, utilizando diferentes procedimientos y recursos lingüísticos, (2,3,8) distinguiendo planteamiento, nudo y desenlace (1) y manteniendo una coherencia narrativa (4,5).*

2. *Valorar los avances en el propio trabajo y en el ajeno (g).*

Repito. Como podéis comprobar, se trata de un nuevo trabajo de debate y de síntesis en la que se engloban todos y cada uno de los contenidos y objetivos.

En este trabajo de desarrollo curricular o de programación, se da un paso más. Se realiza una ficha de recogida de datos que llamamos pistas de seguimiento, que nos servirá para realizar la intervención en los departamentos.

Metodológicamente lo hacemos de la siguiente manera:

Cogemos la Esencia de la actividad:

1. Desarrollar con autonomía la expresión escrita, creando desde su interior una historia, utilizando diferentes procedimientos y recursos lingüísticos, distinguiendo planteamiento, nudo y desenlace y manteniendo una coherencia narrativa.
2. Valorar los avances en el propio trabajo y en el ajeno.

Desarrollar con autonomía la expresión escrita:

La autonomía se desarrolla constantemente en diferentes ámbitos del Centro escolar, pero el profesorado de este seminario, que asume la responsabilidad del contexto del que estamos hablando, *El Relato*, se plantea: ¿en qué nos vamos a fijar sistemáticamente para saber si en este contexto, el alumnado avanza o no en autonomía? Tiene que ser algo concreto, tangible, que se pueda observar y que se realice sistemáticamente. Marcan dos indicadores, dos pistas para hacer el seguimiento: Cómo usa el método de trabajo y si al terminar el relato, sin que nadie se lo diga, es capaz de volver a leerlo, de reflexionar para ver si el escrito responde a su deseo.

Creando desde su interior una historia:

La creatividad, también, se desarrolla constantemente en muchos ámbitos pero aquí, en concreto, se marcan dos pistas de seguimiento: que el relato no sea una copia o imitación de algo sino que sea propio, que surja de su interior y otro indicador es el clima de concentración que ha utilizado a la hora de escribir, de crear. Coincide que en este caso las pistas, también, son dos pero podrían ser más o menos.

Utilizando diferentes procedimientos y recursos lingüísticos:

Los signos de puntuación, diferenciar e integrar los tipos de texto (la descripción y el diálogo).

Distinguiendo planteamiento, nudo y desenlace:

El ejemplo de *El Relato (Doc.03-02)* nos ha servido para seguir este proceso pero os voy a proporcionar otro ejemplo sobre *La Televisión (Doc. 03-05)*, ya que introduce, también, su método de trabajo.

Resumiendo:

En esta segunda fase del currículo se establecen los contenidos, los objetivos y la esencia de la actividad. A partir de este trabajo se marcan las pistas de seguimiento del alumnado.

1. *El profesorado se sitúa en un contexto determinado y:*

- Teniendo en cuenta el método de trabajo y las acciones que lleva a cabo el alumnado para realizar esa actividad, *se definen los contenidos específicos de ese contexto.*
- *Se definen los objetivos* que estos aprendizajes le permiten desarrollar.

El contenido es lo que se aprende «ahora».

El objetivo es capacidad a desarrollar a cierto plazo, es tendencia.

2. *Se elabora la esencia de la actividad*, sintetizando en ella los contenidos y objetivos.

3. *Se concretan las pistas de seguimiento del alumnado*, partiendo de la esencia de la actividad. Estas pistas de seguimiento son las que nos van a servir en la práctica, sin necesidad de acudir a los pasos anteriores.

Estamos ante un proceso de análisis-síntesis-análisis. Análisis para la elaboración de contenidos y objetivos; síntesis para la elaboración de la esencia de la actividad; análisis para determinar las pistas de seguimiento. El mismo proceso de elaboración es considerado como medio de formación personal y grupal.

Es un trabajo de equipo que sirve para:

- Generar competencia en la propia función y generar, un currículo de centro enriquecido por todo el profesorado. Va más allá del que pueda realizar un profesor o profesora, a título personal, por mucha competencia que tenga y además, si esta fase funciona, el alumnado obtiene resultados similares sin depender del grupo al que pertenezca.
- Centrar la intervención.
- Hacer el seguimiento de los procesos.
- Que el profesorado y el alumnado, se enfrenten al trabajo de cada día con un mayor conocimiento, que repercutirá en la confianza personal y mutua así como en la propia estima.

Al presentar la primera fase del currículo os decía, que su desarrollo se lo proporcionábamos a los Centros que lo requerían pero en esta segunda fase, no ocurre lo mismo. Se enseña a hacer y se entrega alguna ejemplificación, como en este caso, pero nada más. Consideramos que es un trabajo de formación de cada grupo con una aportación y asimilación personal e intransferible. Cada grupo y cada persona llega donde llega y en su momento. Momentos totalmente individualizados, como ocurre con el alumnado. Aun perteneciendo al mismo seminario y participando del mismo debate o trabajo nada tiene que ver los descubrimientos y ritmos que se generan en las distintas personas, por eso, esta fase, nunca se da por acabada aunque exista sobre el papel. La clave está en seguir interiorizando todo el proceso y unirlo a la intervención directa con el alumnado y con las familias.

Os decía que la última parte de este proceso, es decir, las pistas de seguimiento son las que nos sirven de manera especial para intervenir en la práctica. Y no nos engañemos, lisa y llanamente, en saber hacer esto y en lo que esto implica está lo más elemental de nuestra función. Está lo que nos debemos exigir y nos pueden exigir.

Voy a confesaros que en la primera clase o departamento que monté en Amara Berri, todavía no existía el equipo. Tras organizar los contextos, tuve una necesidad imperiosa de definir las pistas de observación del alumnado, por subsistencia profesional. Las necesitaba para hacer el seguimiento de cada alumna y alumno y para presentarme ante las familias. Tenerlas, fue para mí, como poder poner encima de la mesa mis credenciales: presentar los contextos, situar el proceso de su hijo o de su hija a través de las pistas de observación o de seguimiento, argumentadas por unos principios metodológicos y por el concepto de persona. Os aseguro que esto es lo que te inviste de autoridad en tu función. Yo no he necesitado más.

Hasta aquí hemos visto cómo se elabora el *currículo de un contexto*.

Ahora voy a ver cual sería el *currículo de un departamento*.

Currículo de un departamento

Si el departamento tiene varios contextos, realizamos este mismo trabajo respecto a cada contexto y ese sería el currículo de ese departamento. Los contenidos y los objetivos del departamento, son los contenidos y los objetivos de todos sus contextos. Ocurre lo mismo con las esencias y con las pistas de observación o de seguimiento. Cada contexto tiene su esencia y sus pistas y todas ellas constituyen las del departamento.

Currículo del ciclo

Es el resultado de un trabajo interseminarios, dentro del ciclo.

Si en un ciclo hay ocho o doce departamentos, puede haber más de treinta o más de cuarenta contextos. Si agrupamos todos los objetivos de todos los contextos del ciclo, haciendo un peinado y evitando repeticiones, porque hay algunos que se desarrollan en varios contextos, tendríamos los verdaderos objetivos del ciclo. Haríamos lo mismo con los contenidos, con las esencias y con las pistas de seguimiento o de observación. Estas pistas de observación, constituyen el mapa básico para hacer el seguimiento, la intervención, la evaluación. Yo diría que, también constituyen la base para informar a las familias, aunque sobre esto me gustaría incidir mas adelante.

Currículo de área, materia o disciplina

Equivale al trabajo de *seminario*.

En nuestro caso, no nos interesa de manera especial la diferenciación entre área o disciplina. En la Reforma del 1990, a través de las áreas, se quiso dar un avance en la concepción y en el enfoque metodológico, impregnando el currículo de interdisciplinaridad, superando la disciplina concreta. Pero, en nuestro caso, como partimos de un trabajo por contextos, donde las materias se interrelacionan aunque predomine una de ellas, todos los contextos, en mayor o menor grado, son interdisciplinarios. Esta es la razón por la que, en la práctica, no intentamos hacer esa diferencia.

Si queremos saber, todos los contenidos de cada *seminario*: de cada área o disciplina de un ciclo, ¿qué se hace?:

1°. Se junta todo el profesorado de ese ciclo y se va repasando uno a uno los treinta o cuarenta o más documentos, ya elaborados, sobre los contenidos correspondientes a todos los contextos de ese ciclo. Junto a cada contenido, se escribe una clave según a que área, disciplina o disciplinas corresponde ese contenido. Por ejemplo. Si es propio de lenguas, ponemos al margen una (L). Una (EF) si se trata de educación física. Si ese contenido de educación física a la vez es de matemática, pondremos (EF) (M) etc. También puede hacer referencia a ese currículo que llamamos general, que toca los previos, las actitudes, de las que trataré enseñada. En este caso podemos poner una (G).

En los documentos 03.02, 03.04, 03.05, la columna correspondiente al área está vacía. Es como la utilizamos, pero sirve para llevar a cabo el trabajo que acabo de exponer.

2°. Recogemos, de todos los documentos del ciclo, los contenidos referidos, por ejemplo, a Matemáticas, es decir, todos los que tengan la M. Se hace un peinado directamente o mejor a través de la informática, para evitar repeticiones. Así obtendríamos los contenidos específicos de Matemáticas de ese ciclo.

Esto se puede hacer, también, con los objetivos y con las pistas de seguimiento o evaluación.

Si se quiere conocer los contenidos u objetivos etc. de todo un seminario, en este caso el de Matemáticas, se va juntando el trabajo de todos los ciclos y de todas las etapas, que lleven como clave la M. Así sabríamos los contenidos de Matemáticas desde que el alumnado comienza la escolaridad hasta que termina. Lo mismo podríamos hacer con el seminario de Ciencias Naturales o de otro. Este sería un conocimiento real y final, pero ya se tenía un conocimiento previo a la hora de marcar los contenidos de un ciclo, porque tienen que partir de los del ciclo anterior, ya que secuenciar los contenidos es una de las funciones básicas de cualquier Seminario.

Si el Departamento de Educación, por ejemplo, nos pidiese a través de la Inspección el currículo, no de Ciencias Naturales, sino del área del Conocimiento del Medio, recogeríamos todo lo referido a las Ciencias de la Naturaleza, a las Ciencias Sociales, a la Tecnología, a la Geografía e Historia, etc.

He intentado que captéis el proceso, pero seguramente lo entenderéis mejor cuando desarrollemos las estructuras.

Todo este trabajo tiene que ver con el estudio de complementaridad del que os hablaba. Requiere tiempo, aunque, como os decía, la informática es un buen instrumento para aliviar este tipo de trabajo.

He pretendido desarrollar con claridad esta segunda fase, no sé si lo he conseguido.

Al hablar sobre las tres fases del currículo, os decía, que la primera era como la casa en que vivimos. La segunda, quien vive en ella: cada profesor o profesora con su competencia y su posible evolución. La tercera, cómo vive, es decir, cómo se vive así misma como persona, y cómo realiza la intervención.

Antes de entrar en esta tercera fase, podemos dejar tiempo para plantear alguna pregunta.

- ¿Todo el profesorado que trabaja en el mismo departamento utiliza el mismo formato para hacer el seguimiento o la evaluación?
- Todo el profesorado parte del mismo contenido que son las pistas de seguimiento que hemos desarrollado conjuntamente en el seminario. Eso es lo fundamental. Son el elemento esencial y común para todas las personas, pero a la hora de llevarlo a la práctica cada una adapta el formato a su forma de ser, con tal de mantener el contenido.
- Al definir el currículo, ¿tenéis en cuenta los contenidos y los objetivos legales?
- Sí. Los Centros que llevamos este sistema, y pienso que cualquier centro, tenemos en cuenta la legalidad en todos sus aspectos. Creo que te estás refiriendo a las Orientaciones Pedagógicas. La verdad es que para desarrollar el currículo no partimos de ellas, aunque de alguna manera sí están en nuestro subconsciente, y no cabe duda de que nos influyen a la hora de buscar contextos, pero, en ese momento, no es lo que pretendemos. Ahora bien, cuando ya tenemos un considerable desarrollo del currículo, sí lo confrontamos con la normativa legal.

“Realizar esta confrontación tiene el valor de saber situarte: subsanar lagunas, si las hubiese, o argumentar y reivindicar por qué no se quiere cumplir alguna de ellas. No olvidemos que la escuela permanece y las normativas se modifican a juicio de quien ostenta el poder, en cada momento.

“Por ejemplo, esta confrontación, la llevamos a cabo en Durango, con la Ley de 1970, como consta en *La Escuela que pudo ser*. Considero que aquellas orientaciones pedagógicas eran muy abiertas. Digo abiertas, porque en su introducción podíamos encontrar una frase referida a la propia normativa, que para algunos centros fue como un balón de oxígeno. Venía a decir que las opciones propuestas tenían un

carácter indicativo y no excluyente de otra opción posible. Apoyándonos en esa frase pudimos defender este proyecto. Hicimos la confrontación y las orientaciones se cumplían, excepto en algún enfoque que no queríamos cumplir por no estar de acuerdo con el planteamiento. Uno era el respeto a las personas mayores. Claro que la persona mayor merece un respeto, pero no tanto por ser mayor sino como por ser persona, porque también merece respeto cuando está viviendo su juventud o su infancia. Lo importante es sensibilizarse ante las necesidades personales en cada etapa de la vida. Tampoco queríamos presentar la importancia de la familia, enfocada de la manera que entonces se enfocaba, ya que no servía de modelo familiar para un número considerable de alumnas y alumnos que habían nacido o vivían en otro modelo diferente.

"Os he dicho que aquellas orientaciones, desde mi punto de vista eran abiertas, y aunque me aparte un poco del tema, también quiero decir que quien exigía su cumplimiento, era incapaz de digerir algo que permitía la norma pero se salía de los ejemplos estándar que las orientaciones proponían o del hacer tradicional, al margen de la nueva normativa.

"Las Reformas educativas parece que buscan beneficiar al alumnado, exigiendo la actualización del profesorado. Eso nadie lo pone en duda, pero creo que todos los Centros escolares tendríamos que exigir competencia y actualización al resto de la administración, para que no se convierta su intervención en una serie de obstáculos en lugar de una ayuda.

"Confrontamos, también la Ley de 1990 y enviamos, según se nos pedía, el Proyecto Curricular renovado, en nuestro caso confrontado, para su aprobación. Fue un estudio realizado para todos los Centros que llevamos este sistema y cada uno con sus especificidades.

"En este caso, quienes exigían el cumplimiento de la normativa conocían nuestra historia, valoraban positivamente nuestro recorrido y no les faltó cercanía y competencia, pero eso no nos eximía, ni nos exime de que los documentos que habitualmente hay que cumplimentar, sigan siendo generales, sin estar adaptados a la realidad de cada Centro, y la mayoría no se han actualizado según la normativa. Por ejemplo: en esta Reforma se hablaba de programas de ciclo, se orientaba hacia un tratamiento interdisciplinar. Si un Centro pasa del tema no tiene problema para cumplimentar los documentos, pero si lleva a la práctica el espíritu y la letra de esa Reforma, como en este caso, es como ponerte delante de un muro, dedicando muchísimo tiempo para hacer, sencillamente, lo que se pueda, ya que los datos que

se requieren parten, por ejemplo, del concepto de nivel y pueden pedirte el horario de tal disciplina.

"No quería apartarme del tema, pero quizás me aparte todavía más.

"Hay una compañera, que está en el equipo de asesoramiento a otros Centros que al preguntarle sobre su función, siempre dice: mi función, con relación a otros Centros, es la misma que he realizado al estar en clase con el alumnado: es posibilitar e intervenir para que avancen y a la vez que yo pueda aprender y avanzar en esa interacción. Es guiarme y basar la acción en los principios de : individualización, socialización, globalización, actividad, creatividad, libertad y normalización, igual que cuando estoy en clase.

"Me enriqueció oírle. Creo que esta es la función de cualquier persona que desempeñe cualquier función dentro del organigrama concerniente a la acción educativa de los Centros y de toda la Administración. Si se aplicasen estos principios en la relación con los Centros escolares, no cabe duda de que habríamos conseguido un gran avance.

- ¿No hacéis la diferenciación entre objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales?
- En la práctica no. Creo que he dicho algo sobre esto. Mirad, a raíz de la Reforma del 1990 sí trabajamos en los seminarios, esa diferenciación. Como ejercicio mental es muy interesante, pero es algo metodológico, porque en la realidad los contenidos no son puros, puede haber un contenido procedimental que a la vez es actitudinal. Realizado ese ejercicio y captado lo que aporta, en el trabajo práctico no pretendemos tenerlo en cuenta, aunque hay documentos realizados en esta línea, bien por el momento en que se hicieron o porque a quienes componen el grupo les ha parecido conveniente hacerlo así.
- ¿A quién le corresponde coordinar todos los seminarios?
- En los Centros que llevamos este sistema existe una estructura en la que participan todos los coordinadores y coordinadoras de los diferentes seminarios, y es a la jefatura de estudios a quien corresponde esta función.
- Aunque creo que no utilizáis los libros de texto, quisiera saber qué opinas sobre la propuesta para que se subvencionen.

- Si podemos usar un libro de texto, e incluso en un contexto os hicimos observar cómo lo utilizaban, pero no se emplea como recurso base.

"Y en cuanto a la subvención, no sé si se debería subvencionar, a todas las familias, de manera generalizada o más bien utilizando un criterio que prime la compensación de las desigualdades. En cualquier caso, lo que sí tengo claro es que no se deben subvencionar los libros de texto, sino el material escolar, sea el que sea. Ahí quedaría incluido el libro de texto, pero no se excluirían otros recursos. Digo esto porque cuando se pide subvención o gratuidad para el libro de texto, es porque se considera éste como el recurso base. En este caso, quedaría excluido, se penalizaría a aquel alumnado que acude a centros más preocupados por la renovación e investigación pedagógica, que no consideran el libro de texto como elemento base".

"Pasamos a la tercera fase.

TERCERA FASE: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La tercera fase corresponde a cómo vivimos.

Aquí quiero dar presencia al principio de normalización, ya que una de las interpretaciones que le damos es la de *poner en orden*, aunque el principio, en sí, lo desarrollaré más adelante.

Sin olvidar que la persona es un todo, en la primera fase plasmamos los contextos, es decir, ponemos en orden las cosas, desde una concepción y arbitrando unos criterios.

En la segunda ponemos en orden, fundamentalmente, la mente, para saber qué contenidos, qué objetivos y qué pistas de seguimiento son válidas para el alumnado al que va dirigido el contexto.

En la tercera ponemos en orden, de manera especial, nuestros afectos, nuestra vida, para poder hacer con honestidad el *seguimiento*, la *intervención* o *evaluación* del alumnado. En la vida, es preciso resituar los afectos para que nuestros conceptos y nuestras relaciones progresen. En esto incidiré más tarde.

Como podréis constatar, evaluar, intervenir, hacer el seguimiento, son ideas totalmente relacionadas en la práctica. Para mí son muy similares, pero quiero comenzar reflexionan-

do sobre el concepto de intervención, porque no es extraño encontrar profesionales que lo interpretan como corregir, como no transigir, como recalcar lo que creen que está mal:

- Intervenir es tomar parte, es implicarte. Desde nuestra concepción, no podemos situarnos en una postura como quien mira y analiza desde fuera, porque somos un elemento que queramos o no está incidiendo en la evolución o involución del alumnado. Montar las aulas, los departamentos como están montados, es una forma de intervención que genera y desarrolla determinados objetivos. Muchos de ellos no se alcanzarían con otra estructura.
- Intervenir es mantener los contextos, los recursos, los materiales en condiciones, sin dejadez, porque eso tiene sus repercusiones personales y sociales.
- Intervenir es sonreír en un momento determinado, es una mirada de complicidad y de reconocimiento ante un trabajo, ante una actuación solidaria. Es disculpar un error.
- Intervenir es pedir perdón al alumnado porque has llegado tarde a clase, porque te faltó sensibilidad o hiciste un juicio inadecuado.
- Intervenir es exigir y exigirte respeto, a los derechos de las personas y al entorno que nos rodea.
- Intervenir, es ante todo, intentar que se sitúen en su hoja blanca, con todos los avances que van dando, recalcando los aspectos positivos, y junto a eso que puedan descubrir sus puntos negros y la forma de intentar superarlos o aceptarlos.
- Intervenir es reconvertir.
- Intervenir con humanidad es uno de los grandes retos de nuestra función y yo diría, el de cualquier ser humano en cualquier situación.

Interpretado este término, quiero recordar que existe una idea bastante generalizada de que programar y evaluar es algo genérico, que se aprende y sirve para cualquier centro y eso no es así. Si queremos actuar con coherencia, la evaluación ha de centrarse en la realidad curricular específica de cada Centro, de manera que responda a su concepción educativa. Sí puede ser común para quienes tengan el mismo proyecto.

Vamos a la práctica. Supongamos que yo soy la profesora. Tengo la responsabilidad de un departamento, donde hay un contexto, entre otros, que es *El Relato*, por utilizar un ejemplo conocido. Quiero hacer el seguimiento del alumnado, ahí, en esa zona. ¿Qué hago?:

- 1°. Voy a ese contexto y me centro en una alumna determinada.
- 2°. Observo cómo se sitúa a través del método de trabajo (*Doc. 02-05*).
- 3°. Según su edad, poco a poco intento hacerle consciente de que tiene dos cursos, en ese ciclo, para ir avanzando respecto a escribir un relato. Es una forma de tranquilizarle, de no ansiarle y de tranquilizarme a mí misma e intentar no ansiarme.
- 4°. Seguidamente comienza un proceso de generarle conciencia del mapa, es decir, de aquellos aspectos en los que nos vamos a fijar ella y yo para seguir sus avances o dificultades. A mí me gusta que vean, incluso materialmente, la hoja que yo utilizo con las pistas de seguimiento que elaboramos en el seminario, a eso le llamo el mapa específico, porque es propio de un contexto. Al conocer esas pistas, esos indicadores, esta alumna entiende mejor, que uso unos criterios para seguir su proceso. Algunas pistas podrá captarlas fácilmente: vamos a observar la autonomía que vas adquiriendo, y para eso nos fijaremos en si sabes usar el método de trabajo y si al terminar el relato, sin que nadie te lo diga, eres capaz de volver a leerlo y reflexionar sobre él para estar segura de que has puesto lo que querías. Esta y otras pistas las entienden fácilmente: que la historia ha de ser propia, original y que ha de tener planteamiento, nudo y desenlace. Hay, sin embargo otras que requieren más tiempo para que puedan captarlas y sobre las que incidimos, día a día, al revisar el trabajo: los signos de puntuación, si mantiene el tiempo verbal, si diferencia ciertos tipos de texto etc. No se incide en todas las pistas de golpe, porque aplicamos un determinado concepto de corrección.

Para el profesorado, este proceso de evaluación es relativamente sencillo porque se puede constatar a través de la observación directa y de la contrastación. Ahora bien, necesita tener esas pistas de seguimiento, no cualquier pista y realizar una intervención con el alumnado, adecuada a su edad, para que vaya conociendo el mapa y situándose en él.

Evaluar, sin embargo, es mucho más.

Puede darse todo lo expuesto anteriormente y aunque se cuente con el mejor programa y el mejor profesorado, si esa alumna, por seguir con el ejemplo, no quiere aprender, por mucho que hagamos, no aprende. ¿Por qué?

Porque existen unos *previos* al aprendizaje. Querer es un previo. Es un contenido de gran importancia aprender, que si una persona no quiere, no aprende. No es lo mismo que esa alumna esté medio tumbada en la mesa, con la mirada casi perdida, como sin ganas, o que transmita interés, concentración, tensión vital, perceptible, incluso, en el tono corporal.

Esto hay que educarlo y eso al profesorado nos agarra la vida. No es lo mismo que una profesora comience el día aplastada y diciéndose: "¡oh! lunes, clase...", o que afronte el día con toda la fuerza, con toda vitalidad y se diga: "lunes, ¡clase!". Os aseguro que no rinde lo mismo.

Querer, es una actitud íntimamente unida a uno de los objetivos generales: *disfrutar del momento, del ahora*. Disfrutar aquí y ahora. Esto hay que educarlo, pero si le veo que disfruta, o no, para mí es un indicador, una pista para hacer un seguimiento de ese previo.

Ocurre, también, que una persona quiere aprender y no puede porque le faltan otros previos: no se encuentra bien físicamente, o afectiva o socialmente.

Desde nuestro proyecto, si esa alumna tiene sed, no le puedo decir que trabaje y que ya beberá después. Tiene que aprender que si quiere trabajar y tiene sed tendrá que beber porque con sed no se puede trabajar, no se puede rendir. Si está nerviosa, que respire profundamente y se encontrará mejor, o que haga unos estiramientos. Es lo que hacemos o intentamos hacer las personas adultas, conocer nuestras necesidades fisiológicas o mentales, para trabajar con mayor calidad y rendir mejor. Vienen, también, a esta escuela, para aprender esto, porque tenemos un objetivo en esa línea: *descubrir el cuerpo y desarrollar sus posibilidades*. Observar si esa alumna es capaz de dar a su cuerpo ese tipo de respuestas o no, se convierte en un indicador, en una pista para el profesorado y para ella misma.

Si esa alumna va, por ejemplo, al recreo y sus compañeras o compañeros no le dejan jugar, se siente mal. Si cuando llega a la clase, yo, que soy la profesora, le digo: "No le des importancia, eso no es nada, ponte a trabajar", aunque se lo diga con todo el cariño, habré hecho una intervención, pero será una intervención superficial, porque no es cierto que no ocurre nada. Otra forma de intervenir, a mi entender más adecuada, sería decirle: "Mira, las personas, aunque seamos mayores, cuando nos hacen eso que a ti te ha hecho sufrir, nos sentimos muy mal. Se nos pone, como a ti, una bola por dentro y nos llenamos de dolor. Mira, con esa bola dentro, no podemos trabajar, tú tampoco. Primero, hay que quitarse la bola. Y ¿sabes cómo se quita la bola? Tienes que hablar con esas personas, no para reñir, ni para enfadarte porque eso no arregla nada. Vete con la verdad. Diles que necesitas hablar, yo te ayudaré, porque merece la pena que, incluso, interrumpan su trabajo. Diles que te duele el alma. Que tienes ganas de llorar. Que sientes una bola allí dentro que

no te deja trabajar. Seguramente no querían hacerte ese daño. Diles que se pongan en tu lugar...".

Este ejemplo, nos sirve para concienciarnos de que la intervención sobre los previos, se puede hacer de muy distintas maneras, pero estamos en un tipo de escuela y hemos de hacerla desde nuestro proyecto educativo.

Vamos a analizar este ejemplo. Esta alumna tiene unos previos. Afectiva y socialmente se encuentra mal. Tiene una bola... está mal con sus compañeros o compañeras... ¿Es consciente de eso? Tenemos un objetivo, en el P.E.C para intervenir, para que esta alumna pueda adquirir esa consciencia "desarrollar una actitud de atención: a lo que siento, a lo que me pasa, a lo que necesita mi cuerpo, Saber parar..." Esto lo tiene que aprender. Ya sabe que tiene la bola pero ¿cómo lo va a arreglar? Tenemos otros objetivos que se convierten en pistas de intervención y de seguimiento: "tener una actitud activa y creativa para solucionar los conflictos. Buscar soluciones a través del diálogo..." No quedarse parada, sino intentar buscar una alternativa para desbloquear la situación. Esto hay que aprenderlo. Si observo que a esta alumna le sale de dentro dialogar para buscar una solución, es para mí, un indicador y si no, una pista para intervenir.

Tiene que hablar y expresarles lo que siente: "expresar el mundo interior y afectivo", es otro objetivo y hay que trabajarlo. En este caso, para que sean conscientes de que expresar el mundo interior y afectivo es un síntoma de madurez, de libertad interna. Si observo que es capaz de expresar su mundo interior, ese objetivo se ha convertido en pista de seguimiento, en una pista para valorar estos previos. Si va a hablar y a hacerles "la crítica, que sea como factor de avance, como ayuda" para que cambien de actitud y hablar con una "corrección en la formas, que surja de una sensibilidad humana".

Los Objetivos generales del Centro, deberían ser como el aire que respiramos y como el aire que transmitimos a la hora de nuestra intervención, pero son, también, las claves o pistas generales del seguimiento, de la evaluación. Estos objetivos, son el otro mapa, que yo llamo general, dirigido a nuestro crecimiento personal y grupal, así como a evaluar los previos, es decir, aspectos de la personalidad y de las relaciones sociales. Para los aprendizajes disciplinares está el otro mapa específico de cada contexto o departamento que llamamos pistas de seguimiento.

Cuando, no solamente un profesor o profesora sino, cuando todo el equipo hace este género de intervenciones, os aseguro que la escuela cambia, porque se va creando este tipo de cultura. Ahora bien, por coherencia, para poder hacer esta clase de intervenciones con el alumnado, es preciso hacerlas también entre el profesorado. La vida es un constante resituar los afectos, las emociones para que progresen nuestros conceptos y no se dete-

rioren nuestras relaciones. No podemos permitirnos vivir nuestra profesión, con un deterioro de este tipo, por pequeño que sea. Eso nos ocurre, y que ocurra, es propio de los seres humanos, pero hay que hablar y con unas determinadas actitudes. Digo esto, recordando un hecho, podría citar varios, que me ocurrió cuando yo tenía unos veinte años. Reconozco que me impactó. Tenía una compañera con la que no empatizaba. No me creaba un problema especial pero sentía que siempre me entraban ganas de rebatirle, no sabía bien que me pasaba. Un día me paré a analizar y me dije: "Lolita, lo que te pasa debe ser envidia". Anteriormente no recuerdo haber vivido esa sensación. Sin pensarlo más, me levanté, fui a buscarla y le dije: "Necesito hablar contigo, porque he analizado cómo te vivo y creo que te tengo envidia. Envidia por tu forma de ser, tan suave, tan medida, jamás te enfrentas a nadie, no te sublevas nunca, no conoces la cólera, no generas conflictos...". Hoy, seguramente mi visión sería diferente. El hecho es que ella me contestó: mira, necesito confesarte que yo a ti, también te tengo envidia pero precisamente por todo lo contrario. Yo creo que la envidia, como cualquier otro tipo de pasiones, se cura confesándola directamente y descubres, como me pasó a mí, lo poco que sabemos sobre el fondo de las personas. Me he convencido de que cuando alguien quiere de verdad mejorar este tipo de conflictos o situaciones, este es un ejemplo, sin más, si resitúa sus previos hasta conseguir hacerlo con todo el amor y habla a corazón abierto, las relaciones progresan. Esa es mi experiencia. Yo, ante esta compañera, no tuve que claudicar de mis ideas, pero empecé a vivirla con una visión totalmente diferente. Los hechos ocurren y seguirán ocurriendo, lo importante, por lo menos para mí, es cómo los vivimos.

Insisto en la importancia de los objetivos generales (*Doc 01*) para que de verdad formemos parte de una escuela viva en la que se busca el crecimiento personal y grupal, pero, ya dije, que existen determinados objetivos generales, que sin una estructura específica para ello, como es la Organización del Alumnado, no podrían desarrollarse en otros contextos. (*Doc 03.08*).

Detengo el tema.

¿Qué entendemos por evaluar?

Evaluar es estimar, es *intervenir*, desde nuestro Proyecto Educativo, *siguiendo*, en la medida de lo posible, el proceso madurativo de cada alumno o alumna así como el de todos los elementos curriculares y humanos que incidimos en él.

Para evaluar utilizamos unos criterios, unas normas para estimar, intervenir y hacer el seguimiento desde nuestro Proyecto Educativo. ¿Cuáles son?:

- *Que sirva para avanzar.*

No tanto para clasificar al alumnado, o para medirle, sino como medio para que se den avances tanto en el alumnado como en el profesorado.

- *Que atienda a la globalidad del individuo.*

Nos interesan todos los campos del desarrollo: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares. Dicho de otra manera: nos interesan los aprendizajes disciplinares y los previos.

- *Que sea procesual.*

No se trata de valorar resultados finales, sino el recorrido seguido por cada alumno y cada alumna: de dónde parte, que posibilidades tiene, dónde está.

- *Realizada sobre el contexto real.*

Seguimiento in situ. Esto permite que sea continua y sobre el hacer de cada día. El pasar por cada contexto periódica y sistemáticamente posibilita tanto al profesorado como al alumnado ser cada vez más conscientes del proceso de cada persona. En este sistema no necesitamos recurrir al examen, para saber como va cada alumno o alumna, aunque, según a qué edades, los hemos realizado como aprendizaje de técnica. En ese caso y habitualmente, no basta con poner cualquier ejercicio, sino que correspondería al seminario el enfoque, la planificación y sistematización.

- *Que intervenga el profesorado correspondiente con cada alumno o alumna.*

El profesorado debe ser consciente del nivel y calidad de la intervención que realiza así como del proceso que sigue el alumnado. Es también función nuestra, posibilitar que cada alumno o alumna sea consciente de su propio proceso.

Pero volvamos atrás. ¿Cómo realizamos esa evaluación?

Sintetizo lo anterior y continúo, siguiendo el ejemplo profesora – alumna:

- *Profesora*

1. A través de las pistas de observación del departamento en el que trabajo, realizo el seguimiento, de esa alumna, en cada contexto: cómo planifica, cómo se sitúa ante el método de trabajo y ante lo que yo llamo primer mapa, avances que va dando, dificultades que encuentra y cómo puede superarlas.
2. Intento hacer el seguimiento de la *consciencia* que va adquiriendo esa alumna respecto a todo lo anterior. La conciencia de cómo planifica, de cómo se sitúa ante el método de trabajo y ante el mapa. La conciencia de sus avances porque le ayudan a avanzar más y la conciencia de las dificultades, para ver cómo superarlas.
3. Intento hacer el seguimiento, de los previos que deja translucir esa alumna, a través de esas otras pistas, de esos objetivos generales del Centro, que yo llamo el gran mapa.
4. Intento hacer el seguimiento de la *consciencia* que esta alumna va adquiriendo sobre sus previos y de cómo los resitúa.

- *Profesora - alumna*

1. Contrasto con dicha alumna: como la percibo y en qué me baso para opinar lo que opino y cómo se vive ella a sí misma o incluso cómo me vive a mí. Es una forma de avanzar juntas, y sobre todo de enriquecer la estimación.

Es necesario contrastar, en este momento para realizar una síntesis fiable y más argumentada, pero también es necesario este momento, como la contrastación sobre el trabajo diario, para interiorizar y hacer nuestros, cada vez más, los dos mapas: el específico de cada contexto y el general, el mapa de vida, el que corresponde a los objetivos generales.

2. Sintetizo el proceso anterior y lo llevo a la reunión del sector.

- *Reunión de sector. Equipo docente que trabaja con esa alumna y con el grupo al que pertenece.*

Esta reunión la coordina el tutor o tutora del grupo correspondiente, siguiendo el diseño del sector, que lo veremos en el capítulo tercero.

Si os parece, abrimos el turno de preguntas.

- Es una pregunta personal ¿estás satisfecha de tu labor?
- No sé muy bien cual ha sido mi labor. Soy más consciente de lo que ha sido nuestra labor.

"Te puedo decir que me ha merecido la pena: he sido parte y testigo de las luces y de las sombras que hemos generado y he aprendido a disfrutar de ellas. Soy consciente del privilegio que he tenido al relacionarme y poder respirar de generaciones más jóvenes y de compañeros y compañeras cuya amistad y calidad humana es indiscutible. Profesionalmente creo que es lo mejor que me ha podido pasar y lo mejor que conozco. La escuela me ha llenado de vida. Ahora bien, si encontrase algo, a mi parecer, mejor, no dudéis, de que dejaría lo que tenemos.

"*Satisfecha*, sin embargo, es una palabra que no utilizo porque no me encaja, no me gusta y quizás sea por la acepción que yo le doy, pero me suena a tocar techo, a cerrar nuevas posibilidades, a parar, a acomodarme y en definitiva a morir.

- ¿Podrías sintetizar la diferencia entre el método de trabajo, ese primer mapa y el segundo mapa, más general?
- *El método de trabajo es la guía que utiliza el alumnado para realizar una actividad de manera progresiva y aprender a trabajar con método. A una profesora que se acerca a un alumno, le sirve para ver como se sitúa ante el trabajo, sobre todo cómo se organiza y que tipo de estrategias utiliza. El método es, ¿qué hago?*

"*El mapa específico, tú le has llamado el primer mapa y no me parece mal, es lo que tiene que aprender el alumnado en ese contexto durante ese ciclo, mientras realiza la actividad. Es el plan inmediato del profesorado hacia el alumnado, por eso es necesario o por lo menos conveniente, que en la medida de lo posible éste lo conozca. Conocerlo, tanto por el profesorado, como por el alumnado, favorece los procesos. Estas pistas de seguimiento, este mapa, corresponde a: ¿qué aprendo?*

"Lo que tu llamas segundo mapa, contiene las pistas generales de observación y de intervención que utiliza el profesorado. Son aprendizajes que se consiguen a largo plazo. Son los objetivos generales del Centro. No desarrollables en un ciclo, ni en una etapa escolar, sino a través de toda la vida. Son generales, porque son aplicables a cualquier ámbito de la vida. Cuando un determinado profesor o profesora los considera como un proyecto de crecimiento personal y día a día intenta interiori-

zarlos, es cuando es capaz de proyectarlos en su intervención y seguimiento. Este segundo mapa, nos habla de *cómo actúo, de cómo vivo*.

- ¿Cuales son los criterios que utilizáis para la promoción?
- Tenemos en cuenta la normativa oficial al respecto.

"Utilizamos los mismos criterios que en la evaluación porque promoción y evaluación están íntimamente relacionadas. No se trata de dar un premio o un castigo, sino que de verdad, ese alumno o alumna continúe o pase de ciclo, porque allí puede avanzar más.

"Tenemos, también, en cuenta que los contextos del ciclo se adecuen mejor a las necesidades que el alumno o la alumna plantea en ese momento. Si, por ejemplo, necesita contextos más manipulativos y se lo posibilita más un ciclo que otro, eso se valora.

- ¿Vas a explicar el principio de normalización?
- Sí. Vamos con él.

178

Principio de Normalización (Doc. 01-7)

Normalización es el principio, la concepción, que nos lleva a conocer el contexto, el departamento, todos los ámbitos escolares para saber situarnos en ellos y dominar la situación. Este principio lo dirigimos al alumnado y al profesorado.

- *Entendemos, también por normalización, poner en orden las cosas, la mente, los afectos, la vida.*

Yo creo que el orden en nuestros afectos, en nuestra mente, en las cosas, en la vida, nos serena, amplía el autoconocimiento, nos libera y nos da perspectiva para pensar el pasado, vivir el presente y proyectar el futuro. No obstante, el estilo y la necesidad del orden es algo muy personal.

- *Este principio lo enmarcamos en la realidad palpable.*

Hay que poner en orden, en funcionamiento, todo el Centro escolar.

- *Este principio lo aplicamos de manera continua.*

Es tarea de todo el curso, pero hay momentos que requieren un esfuerzo especial: Comienzo de curso, cambio de sector, organización del alumnado, sustituciones del profesorado...

Todas las personas, necesitamos un proceso de normalización, de poner y ponernos en orden, de situarnos y dominar la situación, para que ella no nos domine. Pero el comienzo del curso es la etapa de normalización por excelencia.

- *Esta etapa implica a la comunidad educativa y, en especial, al equipo docente desde la función que cada persona desempeña, por ser éste el responsable último del currículo escolar.*

Para el profesorado, esta etapa de normalización comienza, cada curso, desde el momento en que llegamos a la escuela. Se intensifica durante esos días que estamos en el Centro sin el alumnado. Hay que organizar al profesorado, a través de la adscripción. Hay que poner en funcionamiento las estructuras. Hay que poner en orden, en funcionamiento la secretaría, los comedores escolares, los autobuses, las actividades deportivas. Hay que revisar los agrupamientos del alumnado. Planificar su llegada y recibimiento, así como las primeras entrevistas con las familias.

Cada profesor o profesora tiene que preparar, en primer lugar, sus previos: ese querer. Ese tomar conciencia y poner a punto la primera fase: espacio, tiempo, agrupamientos, recursos. Ver si todo está en condiciones, Si hay que renovar los métodos de trabajo porque se han deteriorado. Es situarse: yo, en el departamento, yo, en cada contexto.

Tiene que poner en orden las ideas, sobre la segunda fase. Conocer los contenidos, los objetivos, las esencias y tener a mano las pistas de seguimiento de cada contexto. Es un recorrido individual o con ese sector del seminario que llamamos paralelo, es decir, profesorado que trabaja en el mismo departamento, pero con otro alumnado.

El profesorado, también, necesita poner en orden la tercera fase: conocer el historial de cada uno de los alumnos o alumnas, para visualizar esa acogida afectiva y orientar la intervención. Mentalizarse, conocer e interiorizar cada día más, el proyecto educativo, los objetivos generales y así poder resituar los previos para poder intervenir desde la concepción.

- *Un elemento básico y de gran ayuda para que el profesorado consiga todo esto, es la carpeta del departamento, que contiene los documentos claves de concepción y de funcionamiento.*

Estos documentos pueden ayudar en la puesta en marcha, en su profundización, así como en adquirir una visión de síntesis.

- *Desde la conciencia que el profesorado ha tomado de los elementos claves del currículo, normalizar es intervenir para que, progresivamente, también el alumnado, tome conciencia de dichos elementos, así como de los previos al aprendizaje.*

Es fundamental que el alumnado se sienta acogido tal y como es. Desde ese momento, comienza el periodo básico de normalización, al que dedicamos prácticamente, el mes de septiembre. Se trabaja con jornada de mañana. Se está elaborando el horario definitivo. A veces, incluso, puede faltar alguna profesora o profesor que todavía no ha sido asignado al centro. No está todo totalmente organizado. Puede ocurrir, por ejemplo, que un profesor o profesora que no ha interiorizado suficientemente este principio, para normalizar, se ponga a dictar, de un libro que ha cogido al azar o proponga al alumnado resolver una serie de problemas etc. para ver en qué nivel se encuentra. ¡Nos han recalcado tanto que hay que saber de dónde parte el alumnado! Como si un dictado de un libro tomado al azar, nos pudiera desvelar el enigma. También yo, profesora, puedo caer en la tentación de dedicarme a dar explicaciones en clase magistral, para que avancen más rápidamente o para prevenir fallos. Si eso fuese verdad, seguiríamos con la clase magistral como elemento base y sin respetar el ritmo individual. Esto no es normalizar. Mas bien opino que son reminiscencias de otras concepciones o necesidades personales. Yo confieso que he sentido, más de una vez, como brotes de anarquía ante el programa que yo consideraba más válido. Recuerdo haber dado toda una clase en rima, sin tener que trabajar la rima, haciendo intervenir a todo el alumnado. Resultó una sesión divertida y tuvo su aportación, pero reconozco que fue un momento de debilidad mía. Eso no se puede prolongar, porque repercutiría desfavorablemente en el alumnado.

Normalizar es conocer progresivamente cada contexto y todo lo que encierra para dominar la situación. Si ese periodo de normalización lo dedico a realizar otras actividades ajenas al contexto, lo único que consigo es desnormalizar. Es hacer que no sepan de dónde vienen ni a dónde van.

Si trabajamos en los seminarios, sabemos que el programa de un ciclo está totalmente coordinado con el anterior y por lo tanto, introducir cuanto antes cada contexto, es la forma de saber lo que cada alumna o alumno sabe así como la manera de que nor-

malicen la situación: conocer el método de trabajo, los recursos y su uso, el paraqué de cada contexto del departamento.

Cuanto antes se comience a trabajar en los contextos, antes dominaran la situación y sabrán desenvolverse en ellos, que al fin y al cabo es a lo que llamamos normalizar. Dicho de otra manera, es haber puesto en orden la mente, los recursos, la actitud, tanto del profesorado como del alumnado.

- Permíteme una pregunta delicada: ¿tenéis fracaso escolar?
- No la considero delicada. Todo lo contrario. Muy interesante para hacer alguna reflexión.

"En primer lugar, ¿de quién puede ser el fracaso?:

- Puede ser del Sistema Educativo General.
- Puede ser de la metodología empleada.
- Puede ser del profesorado.
- Puede ser del alumnado.

"Lo que sí sabemos, con seguridad, es que quien lo padece es el alumnado.

"Yo uno fracaso escolar, a una concepción que considera la vida y la educación de manera lineal. De camino único y de única meta.

"Esta concepción, es el origen del fracaso y esa no está en el alumnado.

"No se ve mas mundo por subir, o hacer que suban, a la cima del Everest. Es, sencillamente, un camino y una meta. Puede que se vea mas mundo recorriendo muchos valles. Ese es otro camino y otra meta.

"En un sistema metodológico, que se basa en el principio de individualización, entre otros, pretendemos que cada alumno o alumna busque ser persona y recorra su propio camino y en su propio tiempo. Conseguir esto es el reto de un Centro escolar. Hemos tenido errores, mas de los que hubiésemos querido, pero yo creo que desarrollar esta metodología, buscar día a día una mayor formación del profesorado, en

las estructuras y ejercer una intervención, en esa línea, no encaja con el fracaso escolar.

"Hace años quisimos que nos hiciesen una evaluación externa. La deseábamos, porque la evaluación bien hecha, siempre es para hacernos avanzar. En aquella época, no encontramos evaluadores de proyectos globales. Sí personas que pasaban pruebas. Por fin, un grupo de la UNESCO estaba dispuesto: varias personas, durante varios meses, con gran implicación del profesorado. El Departamento de Educación, no lo vio viable en aquel momento. Mas tarde, a través de la Inspección, nos pasaron unas pruebas de contraste. El alumnado respondió mucho mejor que en el día a día. Pero la prueba de fuego fue el paso, de las primeras promociones de la EGB a las Enseñanzas Medias. El alumnado no tuvo dificultades. Las familias nos transmitieron su reconocimiento. La información que periódicamente nos remitía la Dirección del Instituto era muy satisfactoria. Todo ello supuso una validación más, de la línea del Centro y de los niveles académicos alcanzados.

- ¿Amara Berri está reconocido como *centro* de calidad?
- Sí y no.

"Bueno, creo que te entiendo.

"Si tú estás aquí, es porque piensas que es un centro de calidad, sino, no estarías.

"Si durante muchos años, como consta en el libro de registro, ha pasado a visitar Amara Berri, una media anual de seiscientas personas, es porque piensan que se trata de un centro de calidad.

"Si Amara Berri en sus comienzos tenía una línea, es decir, un aula por nivel y ahora tiene seis aulas por nivel, es que las familias lo consideran un centro de calidad.

"Si existen veinte centros que, de manera oficial llevan este sistema, en Euskadi, otros muchos de manera no tan oficial, y otros tantos que lo llevan, en diferentes lugares, es otro indicador de calidad, como son indicadores de calidad, los presentados en este encuentro, fruto de un trabajo con treinta años de historia. Todo esto es una forma de evaluarlo.

"Todo esto y mucho más lo avala. Ahora está en vuestra mano el juzgarlo, pero yo no dudo de que se trata de un proyecto y de un centro de calidad.

"Ahora bien, si se entiende por Centro de calidad, recibir un Label, un certificado, una acreditación, os diré que no, porque no lo hemos deseado, ni necesitado, ni solicitado.

"En cierta ocasión caímos en una trampa, os explicaré porqué digo esto. Aunque se trataba de un deseo verdaderamente minoritario, en el equipo docente, pero el resto del profesorado tampoco estaba especialmente en contra, se solicitó pertenecer a un tipo de escuelas, de las que no voy a dar el nombre.

"Redactamos un pequeño informe relativo a un aspecto concreto del centro, de manera que no nos quitase tiempo de nuestro hacer diario y, muy pronto, recibimos un diploma como acreditación. Desde ese momento, ya pertenecíamos a ese tipo de escuelas. Incluso, durante una temporada, hicimos constar esta pertenencia entre las características del Centro. Sinceramente, creo que con ese informe poco pudimos aportar a esas otras escuelas y jamás enviamos ningún otro tipo de aportación excepto la de colaborar en la infraestructura de un encuentro que se organizaba en nuestra ciudad. A la escuela se le aportaron, algunas publicaciones o descripciones de diferentes experiencias y sobre todo ese diploma de acreditación, que pasó a formar parte de nuestro tener. Ese fue un ejemplo claro de que tener no es lo mismo que ser, así que por evitar nuestro propio rubor, hicimos desaparecer aquella pertenencia, de las características del Centro.

"Como os decía, no hemos sentido la necesidad de que Amara Berri tenga una acreditación. Con esto no quiero decir que esté en contra de la acreditación. Conozco y conocéis Centros que han hecho un gran esfuerzo y que les ha servido especialmente para mejorar su organización general, su estructura, los equipos directivos.

"Si yo estuviese en un Centro con inquietudes personales, pero sin planteamientos comunes, sin trabajo de equipo, sin una estructura operativa definida, seguramente intentaría subirme a ese carro, porque, supongo, que podría aumentar nuestra sensibilidad y ayudarnos a descubrir indicadores de calidad que pudieran mejorar la práctica. Creo que en situaciones como esta o en otras diferentes, me podría parecer magnífico buscar una de esas acreditaciones, por la modificación y enriquecimiento, real, del propio ser del Centro. Pero también pueden existir otros móviles: marketing, competitividad, seguidismo institucional, una baja autoestima que necesita el reconocimiento externo, etc.

"Yo, lo que me cuestiono, en todo esto, no es tener o no tener una acreditación. Me importa la escala de valores. *Me cuestiono por qué y para qué se tiene o se quiere tener. Me cuestiono si nos movemos*, es decir, si estos movimientos surgen de una necesidad interna, fruto de nuestro propio recorrido *o nos mueven*. Y, *sobre todo, me pregunto si las personas y las instituciones hablamos de lo mismo al enfocar la calidad*.

- ¿Cómo vive Amara Berri ser Centro de investigación o de Innovación?
- Muy bien.

"Muy bien, desde mi punto de vista, por dos motivos. Por las repercusiones que este hecho ha tenido en relación a muchos Centros y porque el Departamento de Educación del Gobierno Vasco fue y sigue siendo capaz de recoger, de canalizar y dar salida a un desarrollo y una demanda nacida de la base.

"En Amara Berri, desde los comienzos de este sistema, siempre hemos tenido las puertas abiertas a otros Centros o profesionales interesados en conocer lo que llevábamos entre manos, o en experimentarlo. Eran épocas en que había menos planes de formación institucionalizados y todos los Centros con inquietud, intentábamos sacarnos las castañas del fuego, como podíamos. En Amara Berri, dedicábamos uno o varios días al mes, para atender las demandas que nos llegaban, y el profesorado, al acabar las clases, dedicábamos unas horas a esta colaboración. No cabe duda de que nos suponía un esfuerzo pero no era menor el de las personas que venían, aunque a decir verdad, lo vivíamos como un importante foro de estímulo y contrastación. También abríamos las aulas pero no disponíamos de infraestructura para ello y se hacía lo que se podía. Cada vez era mayor la demanda que nos llegaba al Centro, para ayudarles a montar los suyos en esta línea.

"Poco a poco, los planes de formación se fueron institucionalizando cada vez más, realizando un gran esfuerzo de ayuda a los Centros, por parte del Departamento de Educación. Existían y siguen existiendo los COPs, hoy llamados Berritzegunes, que van cumpliendo un papel importante en este ámbito, canalizando los planes de formación oficiales: montando cursos sobre temáticas determinadas, acercando diferentes ponentes, apoyando a los Centros en nuestras peticiones, etc.

"Llega el momento en que el Departamento es consciente de que existe, además, una demanda significativa, procedente de centros que quieren superar planteamientos parciales o excesivamente teóricos en los que la mayoría había tomado

parte. Querían embarcarse en un proyecto global, que aunase teoría y práctica como el que habían descubierto en Amara Berri. Pedían nuestro asesoramiento.

"El Departamento de Educación, fue capaz de recoger esta demanda nacida de la base, canalizarla, y hacerla suya. Yo lo viví muy bien, porque al fin y al cabo el Departamento no deja de ser un gestor al servicio de la ciudadanía y supo montar ese servicio. De ahí surgieron los Centros de Investigación y Experimentación para Centros de determinadas características.

- ¿Qué opinas de que la formación esté institucionalizada?
- Que tiene sus ventajas y sus peligros.

"Tener ofertas, y más recursos que el Departamento pone al servicio de los Centros, para que libremente cada uno, según su recorrido pueda, o no, utilizar, desde mi punto de vista es muy valioso.

"Es, todavía, más valioso, si la oferta o incluso la forma de llevarla es plural y surge de una sensibilidad capaz de captar y de recoger las necesidades reales e individuales de cada Centro.

"Todo esto es magnífico, cuando la institucionalización no surge para ejercer el poder, o como escaparate, de marketing o de moda, que se puede dar, porque todas esas campañas dispersan a los Centros. Es magnífico, cuando surgen como verdadero servicio a las Escuelas, deseando que cada una, dentro de un marco, haga su propio recorrido.

"Tiene el peligro, de que los Centros creamos que el plan de formación corresponde a la Administración y que me lo tienen que dar y yo, elegir entre lo que me ofertan, acallando otras posibles iniciativas. Tiene el peligro de que los Centros picoteemos de todos los temas, queramos entrar en todas las campañas, año tras año. Yo a esto le tengo mucho miedo. Hay Centros que creen estar en la avanzada de la innovación porque han participado en casi todos los proyectos, parciales, existentes, pero puede que les falte la columna vertebral.

"En resumen: creo que hay que valorar y aprovechar estas propuestas institucionales, porque son una oferta de recursos públicos. Los planes pueden cambiar, porque puede cambiar quien los oferta, pero los Centros continúan y no deben perder su independencia.

- Me llama la atención que habéis creado como un lenguaje propio, diferente al que usamos la mayoría.
- Puede ser, aunque no lo buscamos. Simplemente recogemos las palabras que surgen con tal de que expresen lo que queremos. Estas expresiones, pueden ir mejorando. Por ejemplo: yo os hablaba del mapa específico y del mapa general. No se si me convencen mucho esas expresiones. Tu misma, al hacer una pregunta decías: primer mapa y segundo mapa, ¿y por qué no?

"No cabe duda de que hay palabras o expresiones más adecuadas que otras, para expresar una realidad, pero a mí eso no me preocupa mucho. Lo importante es recoger la palabra que ha surgido si, de alguna manera, responde a lo que queremos y si llega una expresión más adecuada, se cambia.

"Al decir esto, me estoy acordando de otro tipo de cambio lingüístico que no deseo que se produzca y que me gustaría explicarlo con un hecho real. Un día fuimos a un Centro que comenzaba a trabajar con nuestro sistema y estaba desarrollando una parte del currículo, no viene al caso el tema, pero nos enseñaron un escrito que habían redactado. Tenía mucha espontaneidad y un enfoque nada común. Nos sorprendió gratamente. Pasó un tiempo y volvimos a tener otro encuentro en el que yo mencioné aquel escrito. Con gran entusiasmo, me dijeron: lo hemos mejorado. Lo leí, y me quedé de piedra. Según dijeron, quisieron hacerlo más técnico, con un lenguaje más perfecto y acudieron a las Orientaciones Pedagógicas de 1990 y cambiaron palabras, el estilo y la forma del escrito. Había perdido frescura, había perdido impronta. Ese escrito podía ser de cualquiera. Usaban esas palabras manidas que hoy en día medio mundo emplea, medio mundo copia y esgrime como bandera de actualidad, aunque sea totalmente opuesto el sentido y el hacer de quienes las utilizan.

"Recuerdo que reflexionamos sobre aquel hecho. A mí me duele ver a profesionales con un saber hacer, con una práctica impecable que brota de la sabiduría, de ese tocar suelo, de tener delante, cara a cara y día a día al alumnado para poder observarle, para poder contrastar, para poder aprender y se minusvaloran pensando que, porque lo han hecho otras personas o por estar en un libro, tiene más calidad y merece mayor respeto.

"Pensar esto es un error. Quien teoriza tiene su función. Son muchas las personas que escriben sobre lo que otras han hecho o escrito. Tienen, también, su función. Y conozco personas que han venido a Amara Berri, pidiendo colaboración, confesan-

do con toda dignidad que están en la universidad, preparando al profesorado en determinada especialidad y que no conocen, en la práctica, absolutamente nada del sujeto de estudio. A estas personas, las admiré. No es fácil que esto ocurra. Su actitud, me enriqueció, pero cuántas otras no harán eso. Tienen su título y les basta para enseñar, para escribir. y ¿creéis que estas personas nos pueden descolocar?

"¿Quién tiene la posibilidad de saber más sobre la práctica que quienes estamos en ella?

"Nadie nos debe hacer cambiar un escrito como aquel, lleno de coherencia, lleno de fuerza y de impronta.



Estructura organizativa y de formación

La estructura organizativa contiene o debería contener toda la vida de la escuela.

Al enfocar el currículo presenté la estructura organizativa referida directamente al alumnado, denominándola contextos sociales, estables y complementarios: departamentos con sus contextos, *Mediateca, Radio, Prensa, Televisión, Exposiciones, Espectáculos, Organización del alumnado...* Estas son las estructuras básicas. En ellas actúa directamente el alumnado y son, a la vez, quienes demandan y determinan las demás estructuras del Centro. Estructuras propias del profesorado, de las familias, del personal de porterías, de actividades deportivas, de comedores ...

No intento desarrollar todas. Me voy a centrar especialmente en algunas específicas del profesorado, que desde mi función, como Directora Pedagógica del Centro, me ha tocado dinamizar y coordinar directamente.

¿Cuáles son esas estructuras?

- Sector.
- Ciclo.
- Coordinación de Ciclos.
- Seminario.
- Coordinación de Seminarios.
- Pedagógica.
- S.A.E. (Servicio de Atención Específica) a necesidades
- Educativas especiales.
- S.A.C. (Servicio de Asesoramiento a otros Centros).

Estas son las estructuras que quisiera abordar de alguna manera pero, antes, vamos a ver cómo entendemos esta estructura organizativa.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: DEFINICIÓN

Definimos la estructura organizativa como *estrategia clave, de intervención y como marco de formación*.

Reflexionar sobre estos conceptos va a ser el objetivo de esta sesión o capítulo tercero, así como presentar el diseño de algunas estructuras.

Antes de entrar en materia, quiero aclarar que la definición de estructura la aplicamos a la estructura general del Centro y, a estructuras menores como son las referidas al alumnado, profesorado, familias, comedores. Estas estructuras, también contienen otras menores: sector, ciclos, seminarios. que a su vez, siguen siendo estructuras porque en ellas existe distribución y orden de otras partes. Un seminario puede trabajar por paralelos o ciclo, por edificio o entre edificios, por etapa o etapas etc. Por lo tanto, repito, la definición que acabo de dar, la aplicamos tanto a la estructura general, como a cada una de las estructuras menores.

Quiero aclarar, también, que ser clave de intervención y marco de formación, son dos perspectivas para enfocar una misma realidad.

190

ESTRATEGIA CLAVE DE INTERVENCIÓN Y MARCO DE FORMACIÓN

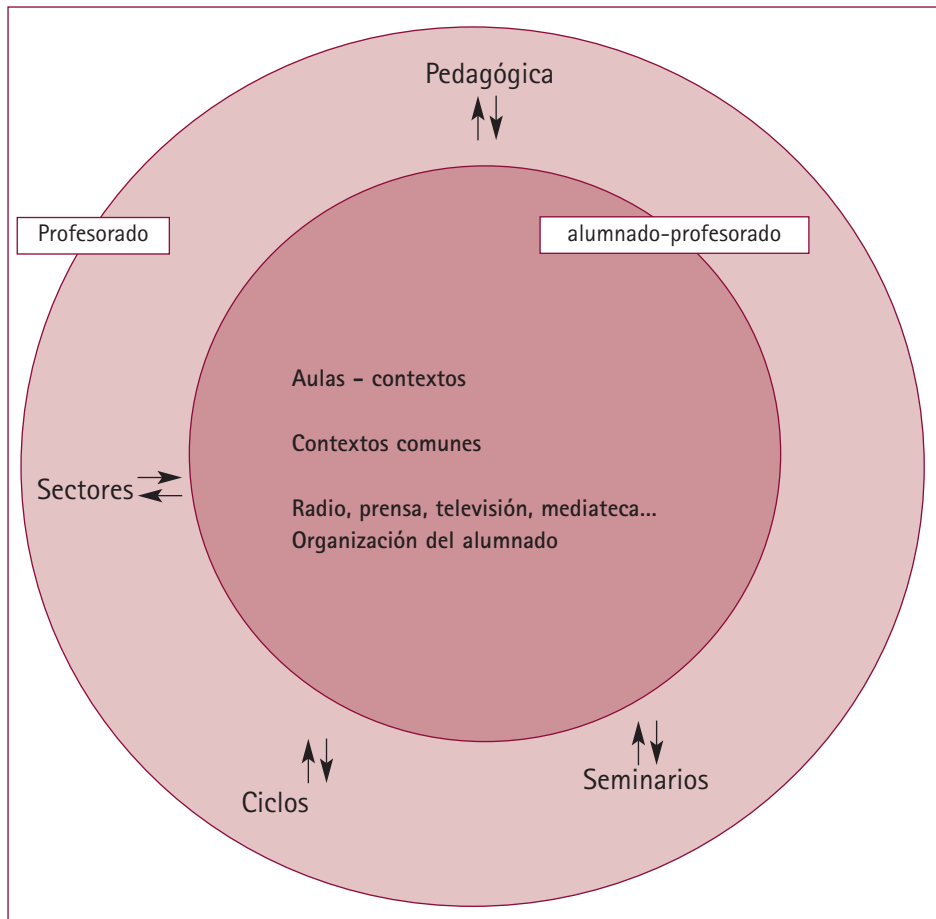
La estructura organizativa del profesorado, también, parte de la intencionalidad educativa. Al intervenir en las estructuras, se pretende responder a las necesidades del alumnado y buscar el crecimiento personal y grupal del propio profesorado.

He dicho que no voy a presentar los organigramas. No se si, gráficamente, todos están al día. No los presento, porque dadas las características del Centro, la estructura es muy compleja y a veces nuestros organigramas asustan. Además, porque no siempre han sido los mismos. Han ido modificándose, adaptándose, al volumen del alumnado, del profesorado, al número y situación de los edificios, así como a otras circunstancias del Centro. No es la misma estructura la que necesita un Centro de una línea, o la que necesita, como en este caso, uno de seis. No necesita la misma estructura un Centro de un edificio, o un Centro, como en este caso, de cinco edificios en distintos barrios de la ciudad.

Tener una estructura sencilla o más compleja no quiere decir que una sea mejor o peor que otra. No indica nada. Lo verdaderamente importante es que, sea cual sea la estructura, responda a las verdaderas necesidades del Centro.

Estructura organizativa y de formación

Aunque no presente los organigramas, voy a intentar hacer un esquema elemental, donde aparezcan aquellas estructuras generalizables a todos los Centros.



Con este esquema delante, vuelvo a incidir. En el centro de nuestro hacer está el alumnado con sus estructuras: *departamentos con sus contextos, contextos comunes (Radio, Prensa, Televisión, Mediateca...)* y *Organización del Alumnado*. En ellas, también el profesorado directa o indirectamente desempeña su función. Son marcos de intervención, de decisión y de formación. Estas estructuras fruto de nuestra intencionalidad educativa, las situamos en el centro de nuestro hacer y son las que determinan el resto de las estructuras que aparecen en el esquema y las pone a su servicio: el *Sector* (para realizar el seguimiento del alumnado), el *Ciclo* (coordinación horizontal del funcionamiento), el *Seminario* (coordinación vertical de las materias), la *Pedagógica* (coordinación de temas generales). Estas cuatro estructuras, no son comisiones creadas para realizar un estudio, una acción puntual. No son estructuras de información, o de representación o de cierto nivel de participación. Son estructuras que todo el profesorado desarrolla sistemáticamente, desde los distintos ámbitos de su función y nadie queda al margen, nadie queda excluido, en ellas.

Todo el profesorado forma parte de estas cuatro estructuras. Es en las estructuras donde se analiza y se mejora la práctica, son ámbitos de interacción, de evolución. Son auténticos marcos de decisión en equipo, en la línea de un proyecto.

Aunque un Centro no tenga establecidas estas estructuras básicas del profesorado, los desarrollos que ellas posibilitan tienen que darse de la forma que sea. Siempre hay que hacer el seguimiento del alumnado, secuenciar las materias etc.

Hay otras estructuras, otros servicios, de los que hablaremos más adelante, que sí dependen de determinadas características del Centro. Si existe alumnado con necesidades educativas especiales, se necesitará una estructura, un servicio para atenderlas etc.

Estas estructuras que acabo de enumerar, al igual que las del alumnado, son *contextos sociales, estables y complementarios*.

- *Contextos:*

Reuniones con sus agrupamientos, con sus espacios de encuentro, con su temporalidad, con su diseño o método de trabajo, con sus recursos, etc.

- *Sociales:*

Se desarrollan en la interacción social. Cada profesor o profesora forma parte de diferentes estructuras. Se relaciona con distintos grupos, como ocurre con el alumnado.

- *Estables:*

De existencia permanente, aunque cada estructura se reúne con una periodicidad diferente.

- *Complementarios:*

Porque desarrollan distintas funciones dentro del currículo, todas y cada una necesarias para el conjunto: coordinación horizontal del currículo, coordinación vertical, enfoques generales, seguimiento del alumnado, necesidades educativas especiales, etc.

El trabajo se centra en la tarea. El trabajo en las estructuras, parte de la práctica. Parte del trabajo con el alumnado, desde la función que los componentes del grupo desempeñan. Tiene por objetivo repercutir, de nuevo, en la práctica, en los contextos, porque de ahí, ha surgido la necesidad de la estructura.

Estas estructuras, como acabo de decir, se complementan entre sí ya que desempeñan diferentes funciones dentro de un mismo objetivo.

Necesitan un diseño claro. El diseño es, ante todo, el camino que hay que recorrer. Dice, quién lo recorre, cuándo, cual es la finalidad del mismo y qué instrumentos pueden ayudar en ese viaje.

Desarrollo y contenido

Hacer un diseño válido, no es nada fácil. ¿Por qué? Porque la estructura surge, por ejemplo, de la necesidad de coordinar una materia, pero cuando se ve esa necesidad, los departamentos, pueden estar trabajando con la primera fase, nada más. Cuando el seminario empieza a andar, con un diseño elemental, según se avanza por ese camino, se va viendo mas camino, se adquiere más perspectiva, se descubre otra fase. Los diseños, por eso, se van modificando siempre al ritmo que el conjunto de los departamentos permite, pero abriendo el camino, un poco más allá, porque el ritmo de unos, empuja a los otros. Y como el desarrollo del currículo es trabajo de muchos años, llegar a un diseño adecuado a cada momento, también requiere muchas modificaciones y creo que nunca se dará por acabado.

A veces puede haber la tentación de hacer un diseño desde arriba, como si se tratase de una estructura piramidal, pero eso no sirve para nada. Serían puras palabra en un papel, pero con su espíritu desvirtuado.

Digo esto porque, en nuestro caso ¿cómo una persona va a definir el camino, si no lo está recorriendo, si no camina con quienes caminan por él? Otra cosa sería utilizar un diseño fruto del recorrido de otras personas, si se adapta a nuestra realidad.

Componentes

El diseño puede decir quién recorre el camino. Quiénes forman parte de la estructura. Y en la estructura deben estar las personas directamente implicadas en ella. ¿Pertenece a ese ciclo? Pertenece a esa estructura. No debe asistir habitualmente cualquier persona ajena, porque puede distorsionar el funcionamiento de la reunión. Eso pasa en cualquier estructura.

¿Quién coordina?

Siempre debe haber alguien que coordine la estructura. En los Centros no muy grandes, debería coordinar la jefatura de estudios. En otros, como veremos requieren otras nuevas estructuras que se derivan de éstas, pero siempre es la jefatura de estudios, quien coordina todo el proceso. No hace falta que sepa de todas las materias, si sabe, mejor, pero su función no está en saber. El profesorado domina la materia. Lo que tiene que hacer es aplicar el diseño y cumplir todas las funciones que le corresponden.

Funciones de la Coordinación, en general

Saber cuales son las funciones de los coordinadores o coordinadoras, tampoco ha sido un trabajo fácil. No es fácil, porque se van perfilando teniendo en cuenta la necesidad de las personas que componen la estructura, el contenido y desarrollo que se quiere conseguir y sobre todo, las actitudes y aptitudes de quien desempeña ese servicio.

Creo que muchas de estas funciones las perfilé, en la primera sesión, al tratar del liderazgo. En este momento, intentaré concretarlas con las ideas que ahora me surjan:

- Actuar desde la igualdad, concibiendo la función como un servicio. Me diréis ¿eso es una función o una actitud? Una actitud. Pero actuar con esta actitud, no genera lo mismo que actuar con otra. Concebirla como un servicio, genera un tipo de concepción y cultura del Centro, por lo tanto se convierte en función.
- Incidir en resituar los previos personales y del grupo para valorar el trabajo y recoger todas las aportaciones.

- Reconvertir, hacer la devolución de la demanda, de las propuestas o interpretaciones que surgen, desde la concepción del Centro. No es cuestión de "se dice y lo recojo" sino manteniendo viva la concepción.
- Que en la toma de decisiones se arbitren y se comparen criterios, teniendo en cuenta el bien común y con conciencia de Centro.
- Exigir con libertad, que los acuerdos se cumplan, por la responsabilidad en nuestra función. Sin olvidar que exigir, con libertad, es una forma de servicio.
- Orientar al profesorado, nuevo en el Centro. Orientarle desde la función que cada coordinador o coordinadora desempeña: en el Seminario, en el Ciclo, respecto a las necesidades educativas, en su caso, en la Concepción general del Centro.
- Que los documentos escritos referentes a la estructura estén vivos y se recojan los avances.
- Que se valoren las reuniones, sin grandes protocolos, teniendo delante la carpeta o los instrumentos que usa cada estructura, para saber dónde se estaba, donde se está y la satisfacción o no del trabajo realizado.
- Recoger, a grandes líneas, la valoración, que repercutirá en la memoria de fin de curso y ésta en el plan anual.

Hay otros factores —en los que no voy a entrar: espacio, tiempos, etc.— que tienen importancia, pero no puedo detenerme en todo.

- *La forma de hacer tiene que responder a los principios.*

Es actuar entre el profesorado con la misma concepción que con el alumnado. Es tener presente los principios, con todo lo que implican, en el diálogo, en los desarrollos, en la toma de decisiones. Principios de individualización, socialización, creatividad, actividad, libertad, globalización, normalización.

- *Cualquier Estructura Organizativa no genera lo mismo.*

No genera lo mismo una estructura de concepción piramidal: cabeza, mandos intermedios (transmisores) y base - aunque se hable de participación e incluso sea participativa- que una concepción sistémica, donde no hay una estructura que predomina

sobre las otras, sino que todas crecen a la par y cada una adquiere sentido en función de las demás. En una estructura sistémica, no hay labores mayores ni menores. Todas son necesarias y todas son servicios. Concebir las estructuras como servicios nos lleva a intervenir activamente. Intervenir, no es lo mismo que transmitir. Intervenir, ya aclaramos este concepto, es tomar parte, es aportar, es implicarte, es responsabilizarte en cada marco. Superar el concepto piramidal, y concebirlo como servicio, nos potencia la autoestima para aportar desde la igualdad y nos da un mayor grado de libertad para exigir desde la función que se nos asigna.

Conviene profundizar en este concepto. Sería lamentable vivir en una estructura sistémica con una concepción piramidal. Hay que mantener la conciencia de lo que genera una estructura como ésta. Si yo, desde mi función como profesora en relación con el alumnado, desde la coordinación, desde la dirección o jefatura de estudios, quiero dar participación, estoy diciendo que no vivo mi función como un servicio, sino como poder, y olvido que el poder está en las estructuras.

Estoy hablando desde las estructuras pedagógicas, porque son las que voy a presentar aquí. Las llamamos así, por diferenciarlas de alguna manera de las relacionadas con la gerencia, que como os decía, no vamos a tratar en este encuentro, aunque la gerencia y las demás estructuras o comisiones, también, deben estar al servicio de un proyecto.

- *Posibilita la profundización y la innovación.*

A mi entender, para que la innovación adquiera sentido no puede separarse de la profundización. Yo diría más. La innovación, debe surgir de la profundización. Profundizar es discurrir con mayor atención, es examinar o penetrar una cosa, para llegar a su perfecto conocimiento. Profundizar, en este caso, es penetrar en nuestra acción, en las estructuras: en su función, en los componentes y en sus actitudes, en la metodología empleada y sobre todo en los principios que la rigen. De la profundización, siempre surge la innovación, ese modificar o introducir novedades.

Cuando no se profundiza en lo que eres o necesitas, y coges o te centras en desarrollar un elemento ajeno, aunque esté lleno de bondades, es como meter en un ecosistema un elemento extraño. En este caso ¿qué hacemos?, ¿innovar o desequilibrar el planeta?

Cuando aprendemos un nuevo lenguaje o una tecnología que rentabiliza o mejora lo que estamos haciendo, puede ser una innovación, no en sí misma, sino en su aplica-

ción. Trabajar intentando modificar las actitudes personales, es la gran innovación. Quizás tendríamos que depurar el concepto de innovación para que no se considere como tal, hacer algo nuevo por ser nuevo, si no procede de la profundización de lo que somos y tenemos, de lo contrario, presiento que podemos estar decorando o trasplantando árboles sin raíces.

A mí nunca me ha preocupado la innovación. Me interesa la profundización, la investigación porque es la que garantiza la verdadera innovación. No hablo de una innovación basada en campañas externas. Hablo de innovar desde dentro, desde la necesidad interna, desde la estructura. Este es un concepto que normalmente genera otra vía: la de crear. Al crear se innova, pero este tipo de innovación marca impronta propia e irreplicable.

- *Es la que consolida y da permanencia a los desarrollos y los hace avanzar.*

Crear estructura es hacer que los desarrollos y aportaciones del profesorado, de cada persona, no muera o desaparezca con ella. La estructura hace que se supere el aislamiento. La estructura consolida los desarrollos. Consolidar es dar firmeza y solidez. Es reunir lo que antes no estaba de manera que se haga firme. Consolidar es afianzar más y más algo.

La estructura permite que lo afianzado permanezca, y siga avanzando.

- *Esta estructura, ante todo, crea pensamiento social autoestructurante.*

La estructura nos reúne a las personas con nuestro pensamiento individual, y las personas hacemos, damos vida a la estructura. Ponemos en común, interactuamos sobre el trabajo real con el alumnado. Esta interacción genera un pensamiento social. Un pensamiento compartido, generado en la estructura. Desarrollamos y asumimos la opinión del sector, del seminario. En su proceso, este pensamiento social es autoestructurante, porque nos lleva a enriquecer y modificar nuestro propio pensamiento.

- *Potencia una escala de valores.*

Que en este caso, responde al concepto de sistema, al concepto de persona y a los principios de: individualización, socialización, actividad, libertad, creatividad, globalización y normalización.

- *Son verdaderos ámbitos de decisión en equipo, donde se crea, se intercambia y se desarrolla el cuerpo cultural del Centro.*

Sobre esto, hemos hablado bastante.

- *Son auténticos marcos de formación.*

Para ampliar este enunciado, voy a presentaros el documento que existe sobre el concepto de formación. Es tan claro, que no se necesita más explicación.

CONCEPTO DE FORMACIÓN

- *Fundamentada en la concepción que emana del proyecto educativo.*

El proyecto educativo, es el que sirve de árbitro para centrar cualquier análisis, debate o toma de decisión.

- *Su objetivo: el crecimiento personal y grupal.*

Es una postura, una actitud ante la vida. Es tomar conciencia de que cualquier situación posibilita el crecimiento personal.

Es tomar conciencia de que lo vivido en el centro repercute en otros ámbitos de la vida y viceversa.

El crecimiento grupal se genera de la interacción que surge entre las personas. La implicación, la aportación personal potencia o frena este proceso.

- *Acoge a todos y a cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa.*

Profesorado, alumnado, familias...

Los acoge en su diversidad, en lo que cada persona es o manifiesta en una situación, ámbito o estructura determinada.

Descartamos la idea de trabajar sólo con los que nos resultan afines, buscando la diversidad como fuente de riqueza.

- *Se realiza a través de las estructuras organizativas.*

Es alrededor de la tarea marcada para cada estructura, donde se conforma el equipo. Y es la tarea desde donde se reflexiona.

Las estructuras se complementan, cada una abarca distintos ámbitos de funcionamiento del centro: aulas-departamentos, paralelos, seminario completo, sector, ciclo, S.A.E., reuniones con las familias, económica...

Una misma persona interviene desde distintas estructuras, es decir, trabajando con distintos equipos y sobre temáticas diferentes.

- *Basada en la reflexión sobre la práctica y para avanzar en la práctica.*

Es aquí, ahora, nosotras y nosotros. Cada cual desde el esquema conceptual y emocional en el que se encuentra (ritmo individual) reinterpretando sistemáticamente, por tratarse de estructuras estables, lo existente, la historia del centro, lo ya hecho, para seguir creando el cuerpo cultural (concepción y estilo de hacer) del centro.

Todos creamos el sistema.

- *Modifica cualitativamente la gestión.*

Todos gestionamos el centro.

Una mayor o menor formación o interiorización de la concepción del proyecto educativo puede frenar o potenciar la gestión en el aula, en las reuniones con las familias, desarrollando el currículo, en la asignación de recursos...

Aporta una visión global del Centro que trasciende lo personal o grupal.

- *Es continua y sin fin.*

Los desarrollos no se dan por concluidos porque lo importante no son los resultados sino los procesos. Se da gran importancia a recoger las reflexiones en documentos escritos.

Los documentos, al igual que la formación, aunque sean fruto de una reflexión, nunca se dan por acabados. El profesorado nuevo, por ser nuevo, y el que lleva tiempo, por encontrarse en otro momento de su evolución, puede reinterpretar los contenidos de cualquier documento para hacerlo suyo y para mantenerlo como un elemento vivo.

- *Se genera desde dentro, no uniendo.*

Es una característica de sistema.

No une elementos ajenos sin más, porque podría dejar de ser lo que es.

Si partiendo de una necesidad personal, alguien se prepara leyendo o aprendiendo una teoría y la quiere aplicar directamente al sistema existente, eso sería unir desde fuera. Si, por el contrario, esa teoría la interioriza, y desde ahí, con su especial sensibilidad hacia el tema, aporta en cualquier estructura organizativa, sobre realidad concreta, lo que se genere de la contrastación en equipo, formará parte del cuerpo cultural del centro. Esto es, generar desde dentro.

- *La priorización de los temas de formación debe responder a la idea de unidad de centro.*

Son los intereses del Centro los que determinan los planes generales de formación en las estructuras, sin que esto vaya en detrimento de las opciones individuales que cada persona libremente, en función de sus posibilidades, pueda desarrollar.

Para priorizar habría que tener siempre claro el mapa del centro: los desarrollos, lo que falta, lo que es requisito previo para conseguir lo siguiente, el tiempo con el que se cuenta, etc.

DISEÑO DE ALGUNAS ESTRUCTURAS

Presento algunos diseños, a título orientativo, por las razones que ya os he expuesto.

Sector

Es la estructura que permite la coordinación del profesorado que trabaja con el mismo alumnado, para hacer su seguimiento. En el organigrama de cada ciclo y edificio, existen dos sectores: Tres grupos de alumnas y alumnos con su profesorado correspondiente, y otros tres grupos de alumnas y alumnos con su profesorado correspondiente. La estructura del Sector, corresponde a las reuniones que hace el profesorado de cada uno de estos sectores, para realizar el seguimiento del alumnado. De ahí viene su nombre.

Coordina la sesión, el tutor o tutora de quien se esté haciendo el seguimiento.

Quiero aclarar que en Amara Berri, la tutoría está compartida entre el equipo del profesorado que hace el seguimiento. Eso no quita, que para transmitir y recibir la información de la familia, se designe una persona concreta. Puede asumir esa función una persona o profesor, por aula o hacer un reparto del alumnado para compensar el trabajo de las personas y, sobre todo, por asumir una función verdaderamente enriquecedora. En las dinámicas grupales: asambleas de la organización del alumnado, se mantiene el grupo clase.

El profesorado llega a la reunión del sector con una síntesis del proceso de cada alumna o alumno en cada departamento, realizada con los datos recogidos a través del mapa específico y del mapa general.

En esta reunión del sector, es importante utilizar un esquema para recoger las observaciones hechas por todo el profesorado, en relación a cada alumno o alumna.

Comienza la sesión, recordándonos que es importante resituar nuestros previos, y contemplar al alumnado sin prejuicios, sin etiquetas, conscientes de que las personas, evolucionamos, podemos cambiar y que vamos a analizar el ahora. Leemos el diseño.

Diseño de Sector (seguimiento de alumnado)

- *Previos o disposición del profesorado ante cada alumno o cada alumna.*
- *Historia anterior.*
 - Cuando el profesorado no conoce al alumnado, leer los informes anteriores para retomar aspectos y para que no haya rupturas.
 - Comenzar cada reunión situándonos en la sesión anterior.
- *Análisis desde el contexto del departamento.*

Cómo ve el equipo de profesores al alumno o alumna en este momento, respecto al proceso de aprendizaje:

 - *Percepción del profesorado respecto a:*
 - los previos al aprendizaje:
 - . mapa general,
 - . objetivos generales,
 - . querer aprender (voluntad),

- . situación física,
- . situación psicológica,
- . situación afectiva (autoestima),
- . situación social;
- la esencia de la actividad:
 - . mapa específico,
 - . pistas de seguimiento.
- Avances en ambos campos.
- Dificultades en ambos campos.
- *Consciencia del alumnado respecto a:*
 - previos: actitudes, objetivos generales;
 - esencia: pistas de seguimiento.
 - Avances en ambos campos.
 - Dificultades en ambos campos.
- *Recoger información, si la hubiere, más allá de este ámbito.*
 - Centro.
 - Tutorías y organización del alumnado.
 - Familias.
 - Calle.
 - Instituciones.
- *Síntesis.*
 - Cómo le vemos en este momento.
 - Cómo se ve en este momento.
 - Estrategias conjuntas.
- *Documento escrito sobre la síntesis.*

Ciclo

Es la nomenclatura oficial para designar dos niveles de cada etapa.

En cada ciclo, nos encontramos con que hay espacios, recursos, salidas culturales, elaboración de informes, preparar las reuniones con las familias etc. y participa todo el ciclo. Nos encontramos con que la intervención del profesorado no se limita al departamento ni al alumnado que se le asigna más directamente sino que se amplía esa función, a ámbitos comunes, con cualquier alumna o alumno que lo requiera, especialmente del ciclo donde se mueve. Todo esto, y otros aspectos, demandan coordinar la acción y los planteamientos, desde la concepción del Centro. De ahí, la necesidad de esta estructura, del profesorado que le llamamos estructura de Ciclo.

Diseño de ciclo

- *Participantes:*

Todo el profesorado del ciclo. Existe un coordinador o coordinadora del ciclo.

- *Objetivo:*

Coordinación horizontal del ciclo

- *Temporalización:*

Tiempo semanal, marcado dentro del horario general.

- *Desarrollo y contenido:*

Tratar temáticas de periodicidad anual teniendo presente la concepción del Centro, coordinando la práctica y esgrimiendo criterios.

Coordinar la Organización del alumnado con relación al ciclo, es una función clave de esta estructura.

Debatir sobre aspectos generales referentes al Proyecto Educativo, Curricular etc. primando los que aparecen en el plan anual.

Imprevistos que surjan en la vida diaria, que toquen con el ciclo.

Valoración del trabajo para orientar la memoria del curso, que servirá para enfocar el Plan Anual, en lo referente a su estructura.

- *Instrumentos:*
 - Listado de temas de periodicidad anual.
 - Proyecto Educativo, Curricular, etc. recogidos en las carpetas de los departamentos.
 - Plan anual.

Seminario

En cada departamento las materias se interrelacionan, pero predomina una de ellas, por lo tanto, todos los departamentos están conectados de alguna manera. Se necesita una estructura, a la que llamamos seminario, que recoja, progresivamente, de los departamentos y contextos comunes de los diferentes ciclos y etapas, todo lo referente a su materia para definir y desarrollar las tres fases del currículo.

204

Existen cinco fases o agrupamientos para trabajar en los seminarios: individualmente, en paralelos, seminario completo, interseminarios, intercentros.

Diseño de seminario

- *Definición:*

Estructura organizativa del profesorado en la que se define el currículo de cada materia, disciplina o área.
- *Participantes:*

Todo el profesorado¹ relacionado con esa disciplina. Existe un coordinador o coordinadora del seminario.

¹ El profesorado de Educación Infantil está relacionado con "todas" las materias, por esa razón, en el trabajo de esa etapa, forma parte de todos los seminarios. Por esa misma razón, todas las personas no pueden acudir a los seminarios completos y se reparten la pertenencia a cada uno siguiendo, a poder ser, criterios que contemplen la preferencia personal o de mayor competencia en la materia.

- *Objetivo:*

Desarrollar las tres fases del currículo de un área a lo largo de los diferentes ciclos o etapas, aplicando los principios metodológicos.

- *Temporalización:*

Es conveniente marcar un tiempo dentro del horario general.

Sesiones de 60' o 90' semanales (paralelos).

Sesiones de seminario de jornada completa en septiembre (un día a la semana todos los edificios y ciclos) y junio (dos días).

En el segundo trimestre una sesión de paralelos entre los edificios.

- *Desarrollo y contenido:*

- *Trabajo individual de cada profesor o profesora:*

- Mantenimiento del departamento.
- Reflexión sobre las diferentes actividades del funcionamiento de los contextos del departamento para mejorar su práctica.

- * *Instrumentos para llevar a cabo esta labor:*

- . Carpeta del departamento.
- . Pistas de observación del departamento. (Hablares de ello mas adelante).

- *Reunión del profesorado que trabaja en los mismos departamentos con distintos grupos.* (Le llamamos paralelos. Es un trabajo dentro del ciclo.)

- Contrastar las reflexiones individuales surgidas en el trabajo realizado en el departamento.
- Análisis y revisión de las fases del currículo.

- En los casos que se requiera una toma de decisión referida a estos departamentos, se valorará con el coordinador o coordinadora de este seminario por si conviene llevarlo al seminario completo.

* *Instrumentos:*

- . Carpeta del departamento.
- . Plan Anual. Primar los acuerdos que aparecen en él.

- *Trabajo del seminario completo* (interetapas, interciclos):

Realizar una coordinación vertical de las tres fases del currículo y de su puesta en práctica:

- Revisar y asignar los recursos a un ciclo o departamento determinado siguiendo los criterios de secuenciación, adecuación a la edad y programa.
- Priorizar y organizar la elaboración de recursos.
- En función de las necesidades, priorizar la compra de materiales, presupuestándolo y pasando la petición a la Junta económica, a través de su representante.
- Seleccionar y secuenciar los contenidos organizadores de la materia, con una estructura lógica, teniendo en cuenta las características de la edad de cada ciclo y los conocimientos específicos o relevantes de los ciclos anteriores.
- Recoger de otros contextos del centro aspectos que tienen relación con la materia propia del seminario e integrarlos, y viceversa.
- Validar las pistas de seguimiento de cada contexto, elaboradas en los paralelos, así como un documento síntesis que sirva para transmitir la información al profesorado.
- Validar el documento base, que orientará la información a las familias.
- Debatir y consensuar acuerdos sobre aspectos o temas generales. del área esgrimiendo criterios que correspondan a la concepción de la escuela.
- Debatir y contrastar opiniones sobre el proceso del alumnado a lo largo de su escolaridad en lo referente a la materia.

- * *Instrumentos:*
 - . Carpeta del departamento.
 - . Plan Anual.

- *Coordinación Interseminarios:*
 - La coordina la Jefatura de estudios.
 - Analizar la complementariedad de las materias entre diferentes seminarios.
 - Abordar aquellos aspectos de carácter general que incidan en las diferentes materias (informes a las familias, correcciones, deberes, si los hubiese...).

- *Coordinación Intercentros:*
 - La coordina el S.A.C.
 - Analizar, debatir y contrastar en los diferentes seminarios la puesta en práctica del Sistema Amara Berri entre los centros que trabajamos coordinadamente.
 - Poner en común los desarrollos.
 - Incidir, profundizar en alguno de los aspectos.

Pedagógica

Es la estructura que reúne al profesorado del Centro para orientar un trabajo de tipo pedagógico o ponerlo en común.

Diseño de la estructura pedagógica

- *Participantes:*

Todo el profesorado del Centro. La convoca y coordina la jefatura de estudios.

- *Objetivo:*

Orientar un trabajo de tipo pedagógico que tenga que ver con el PEC o PCC.

- *Temporalización:*

Sesiones fijas: Septiembre y Junio. Las demás, abiertas a la conveniencia o necesidad surgidas de las estructuras o del cumplimiento del plan anual.

- *Desarrollo y contenido:*

- Temas de periodicidad anual relativos al Proyecto educativo y al curricular: definición de las características de la edad, reinterpretación de los objetivos generales del Centro, sobre criterios de adscripción, Plan anual, Memoria, referente al funcionamiento de las estructuras básicas del alumnado o profesorado, desarrollo de documentos...

- Imprevistos que puedan surgir.

- *Instrumentos:*

- Listado de temas de periodicidad anual.

- P.E.C.

- P.C.C.

- Criterios de adscripción.

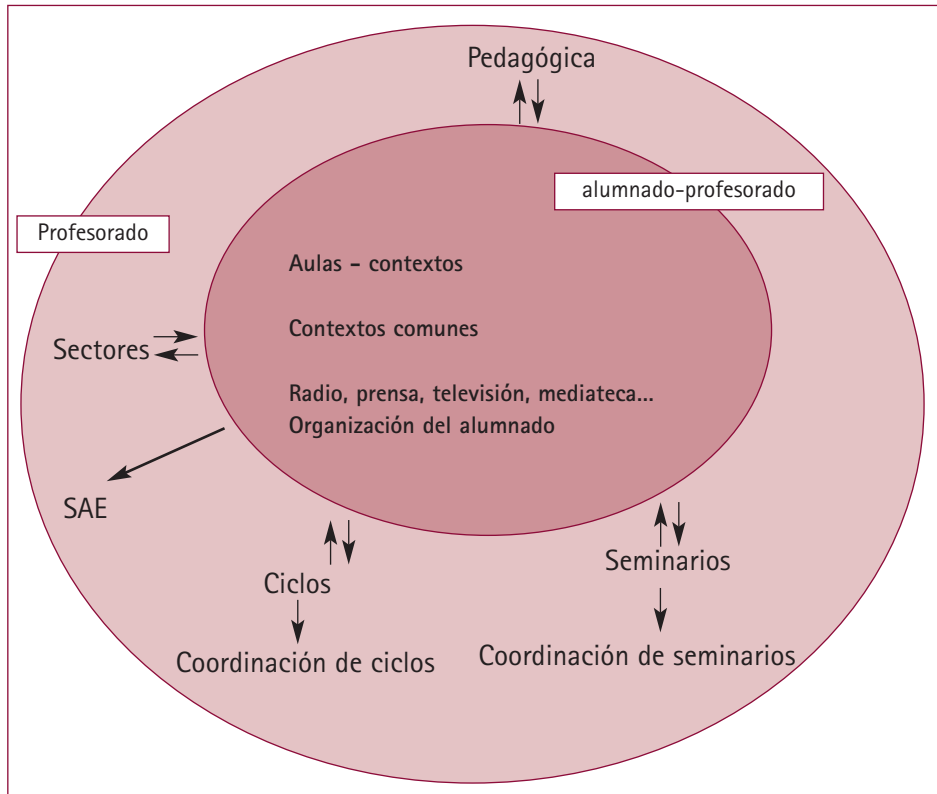
- Memoria.

- Plan Anual.

- Los existentes referidos a cada tema.

En la organización del profesorado, esta estructura *Pedagógica*, que acabo de definir, se diferencia del *Claustro*, en que éste lo Convoca la Dirección del Centro y trata básicamente de temas generales de funcionamiento y más relacionados con, lo que llamamos, la gerencia. Existe otra estructura: la *Asamblea de trabajadoras y trabajadores*, que la convoca cualquier persona del equipo docente, tras conocimiento de la dirección, para tratar sobre temas laborales. En este caso, la asistencia es voluntaria.

Mirad. Volvemos al esquema anterior.



Al tratar del currículo, desarrollamos el núcleo del esquema: La estructura organizativa del alumnado. Hoy hemos visto, cómo en una concepción sistémica, las demás estructuras del Centro se van derivando de ese núcleo y se ponen a su servicio. Nos hemos centrado en las cuatro estructuras básicas, a las que todo el profesorado pertenece, y todo el profesorado las desarrolla.

En este esquema, la estructura sigue generando otras:

- *S.A.E. Servicio de Atención Específica:*

Hay que hacer el seguimiento del alumnado, pero si existen necesidades educativas especiales, hace falta un servicio específico. Esta estructura surge de la necesidad de

utilizar planteamientos comunes a todo el Centro y a la vez, aquellos específicos a cada necesidad educativa especial.

Existe un coordinador o coordinadora de la estructura.

- *Coordinación de ciclos:*

Existen varios ciclos. Cada ciclo recoge los procesos del ciclo anterior, y los de éste, repercuten en el siguiente. Hay, además, temas funcionales: espacios, actividades comunes que interrelacionan al alumnado de todas las edades, celebraciones, recursos que hay que primar, preparación de las reuniones y entrevistas con las familias, salidas etc. Es preciso, por lo tanto, coordinar la acción y sobre todo los planteamientos para que respondan a la concepción educativa del Centro. Este es el objetivo de esta estructura. Que todos los ciclos caminen en la misma dirección, pero realizando su propio proceso.

Como su nombre indica, esta estructura la constituyen todos los coordinadores o coordinadoras de todos los ciclos y edificios, y la coordina la jefatura de estudios.

- *Coordinación de seminarios:*

Si existen varios Seminarios y si todos están conectados entre sí, si deben responder a una misma concepción y metodología, requieren otra estructura que los coordine, para que todos caminen en la misma dirección pero a su propio nivel y ritmo, de manera que sus desarrollos, sus caminos se encuentren. De ahí surge la necesidad de esta estructura.

La componen los coordinadores y coordinadoras de todos los seminarios y la coordina la jefatura de estudios.

Como podéis apreciar en el esquema, para responder a las necesidades de los departamentos, el círculo se va ampliando, va necesitando nuevos servicios y nuevos diseños, según cambian las circunstancias del Centro.

Tengo la sensación, de que no estoy exponiendo el tema con demasiada lucidez, así que vamos a abrir un turno de preguntas y seguro que me hacéis aterrizar.

- Que el diseño tiene que ir modificándose según el momento del desarrollo en el que se encuentre el proyecto, lo entiendo. No me ha quedado claro cuando se necesitan nuevas estructuras y sobre todo el tema de las coordinaciones.
- Para centrar el tema ¡todo un tema! haré un poco de historia.

"Yo había iniciado este proyecto en Durango, en 1972, desarrollándolo, en la EGB gracias a un magnífico equipo de profesionales. Aunque creo que lo he citado en algún momento esta experiencia quedó reflejada en *La escuela que pudo ser*. Este desarrollo tuvo su repercusión, especialmente, en Euskadi.

"Por circunstancias que, en parte, el libro explica, en 1979 empecé a trabajar en Amara Berri, un Centro, en proceso de creación. Desde ese mismo espíritu de Durango, quise iniciar este proyecto en la Etapa Infantil, por ser la que me faltaba conocer directamente, y empecé, como siempre, dando clase en las aulas.

"Mientras tanto, fui diseñando el proyecto y abriendo el aula en funcionamiento a otras personas interesadas en el tema. Fue la etapa, que yo llamo de investigación previa. He de decir, que junto a mí, siempre he encontrado personas que querían implicarse y que dejaron su aportación. Se fue implantando, el entonces proyecto, curso a curso, nivel a nivel. Llegó un momento, en que no podía coordinar aquello estando todo el día en docencia directa. Desde la Delegación de Educación, se me propuso dejar las clases, para poder desarrollar y coordinar el proyecto.

"Desde ese momento, se me consideró la coordinadora pedagógica del proyecto. Creo que, en este caso, el nombre no tenía mucha importancia, pero luego veréis por qué digo esto.

"Hasta aquí ha sido el preámbulo, ahora empieza la respuesta. Nadie me dio pautas para desarrollar mi función, y yo fui adecuando mi diseño, y actué en la misma línea que en Durango.

"El profesorado, progresivamente, se implicaba queriendo trabajar de esta manera, pero tenía cierto miedo.

"Esperaba mi apoyo y trabajo conjunto. Por decirlo a grandes rasgos, ya estaba plantada la semilla del equipo.

"Yo vivía en las aulas. Observaba, aprendía. Considero que tener las aulas abiertas, me refiero a la actitud del profesorado, para que alguien las pueda observar, es una de las grandes aportaciones que se puede hacer, para desarrollar un proyecto. Más tarde tocaremos este tema.

"Si observábamos, por ejemplo, falta de concentración en el alumnado, analizábamos el diseño físico del aula, observábamos, cómo reaccionaban al trabajar en espacios más abiertos o más cerrados, con más o menos luz etc. e inmediatamente intentábamos hacer las modificaciones necesarias. Si pensaba que un recurso determinado, podía conectar más con los intereses del alumnado, salía a buscarlo, para introducirlo cuanto antes y experimentarlo.

"Yo tenía mucho rodaje en la observación de las aulas, porque era algo que había desarrollado durante seis años, en Durango. Observaba el clima: si el alumnado disfrutaba, el tema de los roles en sus juegos, su reacción al contacto físico con un determinado modelo de muñecas o muñecos, tipo de conversaciones que tenían.

"Todo eso, nos servía para que los recursos conectasen con sus intereses y para mejorar el diseño físico del aula.

"Observaba, sobre todo, el estilo de profesorado y su intervención. A veces, pasaba rápidamente a otra aula, me quedaba en la clase, para que la profesora observase una intervención puntual que se estaba dando en esa otra aula: como llevar una sesión colectiva, cómo analizar un hecho que había ocurrido etc. porque me parecía que le podía aportar.

"Me convencí de que todas las personas tienen algo en lo que superan a las demás y que de todas podemos aprender. Yo aprendí muchísimo.

"Si queríamos, por ejemplo, probar la utilización del agua, al trasladarla, y hasta normalizar la situación, mojaban los pasillos, y a mi me tocaba ir con la fregona a secar el suelo.

"Si considerábamos importante crear un recurso determinado, nos juntábamos cuando podíamos y nos poníamos a sacar el material entre todas las personas implicadas.

"El equipo se genera alrededor de la tarea. Era empezar a descubrir que todo es de todas y cada una de las personas.

"En definitiva ¿quién era yo? La coordinadora pedagógica, que hacía de tapagujeros. Me gustaba mi papel, aunque no tenía tiempo de pensar en él. Sabía que junto con el profesorado, estábamos definiendo su diseño, el de las aulas, y el mío, al servicio de lo que llevábamos entre manos. Lo llevábamos entre manos, pero sobre todo en nuestro corazón y en nuestra mente, porque a decir verdad, inundaba nuestra vida.

"Hicimos un arreglo de los horarios de recreo, para poder tener más encuentros. Un día me reunía con el profesorado "de tres años", para trabajar sobre el currículo. Al día siguiente con el profesorado de "cuatro" etc. Estas reuniones venían a ser, las primeras reuniones de Seminario.

"Al mediodía, teníamos otras sesiones para tratar temas de funcionamiento, de concepción teórica, siempre sobre realidad concreta. Esto era la estructura de Ciclo, o, en ese caso, de etapa, porque entonces, éramos menos quienes nos reuníamos. Otros días, elaborábamos materiales

"Si había necesidades educativas especiales, las poníamos en común, para ayudarnos a buscar la salida, pero no teníamos los casos que existen en la actualidad. No teníamos, empezando por mí, ni experiencia, ni competencia y ni tan siquiera conciencia del tema. Eso vendría después, como veremos más adelante, pero ya se vislumbraba la necesidad de la estructura.

"De hecho, teníamos las estructuras básicas y para muchos centros, las necesarias. Yo coordinaba todas las estructuras, aunque no era legalmente la jefa de estudios que, en realidad, es a quien le hubiese correspondido hacerlo. Retomaré este tema.

"Con grandes dificultades, como os conté en las primeras sesiones, el proyecto, fue introduciéndose en la EGB. Yo continué impulsando y coordinándolo, en esta misma línea, tanto en las estructuras del profesorado, como en la relación con las familias y sobre todo en la intervención en las aulas. El diseño, funcionaba y ese hacer y tener un centro de aulas o departamentos abiertos y ese diseño de la coordinación pedagógica, se convirtió en cultura del Centro. Entonces me llamaban coordinadora pedagógica del Centro.

"Había trabajado con varios directores y directoras. Existía, una jefatura de estudios, para atender los trámites oficiales, en los últimos niveles donde todavía no había llegado este Sistema. Siempre agradeceré su papel, porque yo necesitaba centrarme en el Proyecto.

"La Directora actual, que por entonces asumía la dirección de Amara Berri, ha jugado un papel importante, desde su función y especialmente, en aquel momento. Siempre ha tenido unas dotes peculiares, para desempeñar la gerencia y fue ella quien, más adelante propuso mi cambio de nombre, porque ni coordinadora, ni jefa de estudios, parece que respondía a mi función. Por ejemplo, asumía la responsabilidad e intervención directa en la formación de otros Centros así como en la coordinación del equipo asesor. Mi nuevo nombre fue Directora Pedagógica y se ampliaba mi función a todo el Centro. Creo que ese nombre respondía al reparto de funciones. Yo llevaba el campo pedagógico, el que había desempeñado siempre y la Directora del Centro, la Gerencia.

"En un Centro como este, llevar con fuerza la gerencia, no creo que permite nada más y llevar el campo pedagógico todavía menos.

"El reparto de funciones podía ser otro. Este, desde el primer momento en que la dirección asumió su papel, estuvo definido en esta línea y en mi opinión, marcado por mi recorrido personal y profesional. Marcado, por las aptitudes de cada una de nosotras, para las funciones que desempeñábamos y también, ¿por qué no? por la forma de ser de cada una.

"Progresivamente, el Centro pasó de tener una línea a tener seis aulas por nivel, y en cinco edificios.

"Me encontré con que el mayor servicio que podía hacer al Centro, desde mi función: la intervención en las aulas y la coordinación de las estructuras, se me empezaban a escapar. No llegaba a todo y temblé. Era consciente de que esas funciones habían estado permanentemente, en la gestación y en el desarrollo de este sistema, y que sin ellas el edificio se podía tambalear a medio plazo, y más existiendo como existía un considerable grado de inestabilidad en el profesorado.

"En la etapa Infantil, se puso un coordinador, de hecho, una jefatura de estudios, al servicio de veintiséis aulas repartidas en tres edificios situados en distintos barrios.

"Trabajábamos de manera coordinada y pertenecía al equipo directivo.

"Progresivamente fui rediseñando mi función y compartiéndola con otras figuras de la coordinación.

"Se necesitaban coordinadores y coordinadoras de Seminario y de ciclo

"Hasta ese momento, como las funciones de la coordinación las asumía una sola persona, los seminarios y los ciclos ya estaban coordinados.

"Al montarse una coordinación para cada uno de ellos, se necesitaron otras estructuras: Coordinación de ciclos y coordinación de seminarios. A través de los años, se han ensayado otras figuras.

"Mas tarde, existió un factor que partía del Centro y que volvía al Centro, repercutiendo, también, en las estructuras. Un factor que aumentaba la complejidad de la Escuela, pero le aportaba una inmensa riqueza: que Amara Berri, desempeñase funciones de asesoramiento a otros Centros.

"Quiero hacer unas reflexiones sobre este tema

"Que el equipo asesor y la dirección pedagógica, que lo coordina, pertenezca a un Centro y realice funciones de formación o asesoramiento en otros, es una característica propia de este diseño. Esto indica que la formación no es solo teórica ni parcial, sino que tiene un referente vivo, que abarca la globalidad del Centro.

"Este equipo no puede desvincularse del referente vivo, por dos razones:

- 1.: por fidelidad al diseño. Amara Berri aporta a otros Centros;
- 2.: por rentabilizar en Amara Berri la larga experiencia y competencia adquirida por el equipo asesor interviniendo en los Centros: en la observación de las aulas, intervención en los ciclos, en los seminarios, en los claustros o Pedagógicas, diseñando cursos, organizando el trabajo de red intercentros e interviniendo en la formación de equipos directivos y coordinaciones.

"Otros Centros aportan a Amara Berri.

"Yo rediseñé mi función compartiéndola con estas figuras.

"La función del equipo asesor, en Amara Berri, es la misma que realiza en otros Centros interviniendo en los mismos ámbitos, con el mismo diseño y en total coordinación con las jefaturas de estudio, coordinadores o coordinadoras de las estructuras.

- Al presentar los diseños, aparecía la Memoria y el plan anual. ¿Podrías decir algo?

– Sí, Los criterios de elaboración:

- Que nos sirva para avanzar.
- Recoger el sentir manifestado en las diferentes estructuras de formación y funcionamiento.
- Plantear las claves esenciales.
- Que sirva para tomar conciencia de los logros, de los avances, como elemento imprescindible para seguir avanzando.
- Recoger o avanzar aspectos que necesitamos modificar, retomar, iniciar, profundizar o generalizar.
- Que nos sirva para elaborar el P.A.C.
- Que sea corto para que sea operativo.

"Os diría algo más: que la forma de hacerlo no tiene que ser una sobrecarga para las estructuras. Es fácil teniendo un diseño de trabajo que nos lleva a valorar continuamente su desarrollo.

"¿Se va con gusto a las reuniones y nos sirven para el trabajo en el departamento? Es el primer indicador de que eso marcha.

"Sí, teniendo delante, los instrumentos que utilizamos, creemos que hemos avanzado como esperábamos, quizás no hace falta decir mas, sino, responder a los criterios, porque la Memoria se hace, para quien la hace. Se hace para avanzar.

"De aquí sale el Plan Anual.

"Criterios de elaboración:

- Que nos sirva para avanzar.
- Que intervengan todas las estructuras del Centro que estén implicadas.
- Plantear claves esenciales que recojan aspectos que necesitamos modificar, retomar, iniciar, profundizar o generalizar.
- Que sirva para adquirir consciencia de los logros o avances que se vayan dando, como elemento imprescindible para seguir avanzando.
- Que sea corto para que sea operativo.

- Que se definan relacionados con el diseño de cada estructura, para que sean operativos.

"En el campo pedagógico, al que me estoy refiriendo, considero fundamental que se plantee alguna acción que implique a todo el centro y que parta de una necesidad general. Por ejemplo: Elaborar o revisar la tercera fase del currículo y reflexionar sobre el principio de libertad. Estas acciones generales cohesionan el Centro.

"Cuando en un Seminario, hay personas que no pasarían de la primera fase del currículo, sobre todo de elaborar recursos, como si esto fuese lo más importante, el Plan Anual les puede devolver la perspectiva y quien coordina dice: eso sí, pero hay que priorizar la tercera fase.

"Lo mismo ocurriría en el ciclo: todo el profesorado va a reflexionar, en este caso, sobre el tema de la libertad, por estar marcado en el Plan Anual.

"Si estas dos actividades se desarrollan, es todo un Plan y quizás no se necesita más.

"Las estructuras menores, pueden plantear no marcar nada específico, sino ir avanzando, sistemáticamente, a través del diseño. Para eso está.

"Otra estructura, por el contrario, puede necesitar incidir en algo específico.

"Cortamos las preguntas y seguimos con el tema.

Voy a centrarme en algo que aunque trate de manera rápida, merece una dedicación especial: el Servicio de Atención Específica S.A.E.

Servicio de Atención Específica S.A.E.

Es un servicio que intenta responder al alumnado con necesidades educativas especiales.

En Amara Berri existe una población importante de este tipo de alumnado. Profesionales de Arans-Gi (Asociación para la Rehabilitación Auditiva de Niños Sordos/Sordas en Guipúzcoa) descubrieron que el Sistema que empleábamos, por concepción y por trabajar a ritmo individual, era muy válido para el alumnado con deficiencia auditiva.

Ese alumnado, con su profesorado correspondiente, competente en el tema y totalmente entregado a esa labor, pasó a formar parte de este Centro. Fue un momento importante de despertar nuestra sensibilidad a este tipo de necesidades. Seguramente no la que se merecen. En la escuela ha habido un número considerable de alumnado sordo, ciego, autista, síndrome de Down, problemas graves del desarrollo. Alumnado transeúnte y de otras culturas, así como alumnado con reconocidas capacidades.

Hemos conocido y vivido situaciones duras, a la vez gratificantes. No cabe duda de que este Centro les ha podido aportar, pero, tampoco cabe duda de que este Centro, necesita ese alumnado. Día a día nos transmiten sensibilidad, no toda la que se merecen. Cuestionamiento. A veces impotencia al no poder dar más.

Este alumnado, no solamente tiene cabida en el Centro, sino que configuran la Escuela que es.

Hemos aprendido que la diferencia es una cualidad y no un factor de discriminación. Hemos aprendido que todas las personas somos diferentes, y que la pluralidad enriquece el conjunto.

218

Se montó esta estructura, con su diseño y coordinación que ha pasado diferentes momentos, aunque yo me voy a centrar en el presente.

Antes de pasar a esta estructura, quiero presentar algunos planteamientos que Amara Berri tiene respecto a este alumnado:

- Que este alumnado tiene que trabajar en los departamentos con el resto del alumnado y participando en las mismas actividades, en cuanto sea posible.
- Que este alumnado pertenece a un grupo-clase y que el tutor o tutora asume la responsabilidad última de todo el proceso.
- Que el SAE, como dice su nombre es un servicio de apoyo, desempeñando las funciones que aparecen en el diseño.

Este Servicio, esta estructura la compone un equipo de profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de Arans-Gi, auxiliares y una coordinadora del servicio.

Diseño del Servicio de Atención Específica (S.A.E)

Os presentaré, el diseño. A mi entender, un buen diseño. Os presento, solamente, el esquema general. Presentar todo sería excesivo, ya que cada numeración que aparece en él, tiene otro desarrollo con protocolos, orientaciones, etc.

Recordar que la columna de la izquierda responde a las funciones de este Servicio.

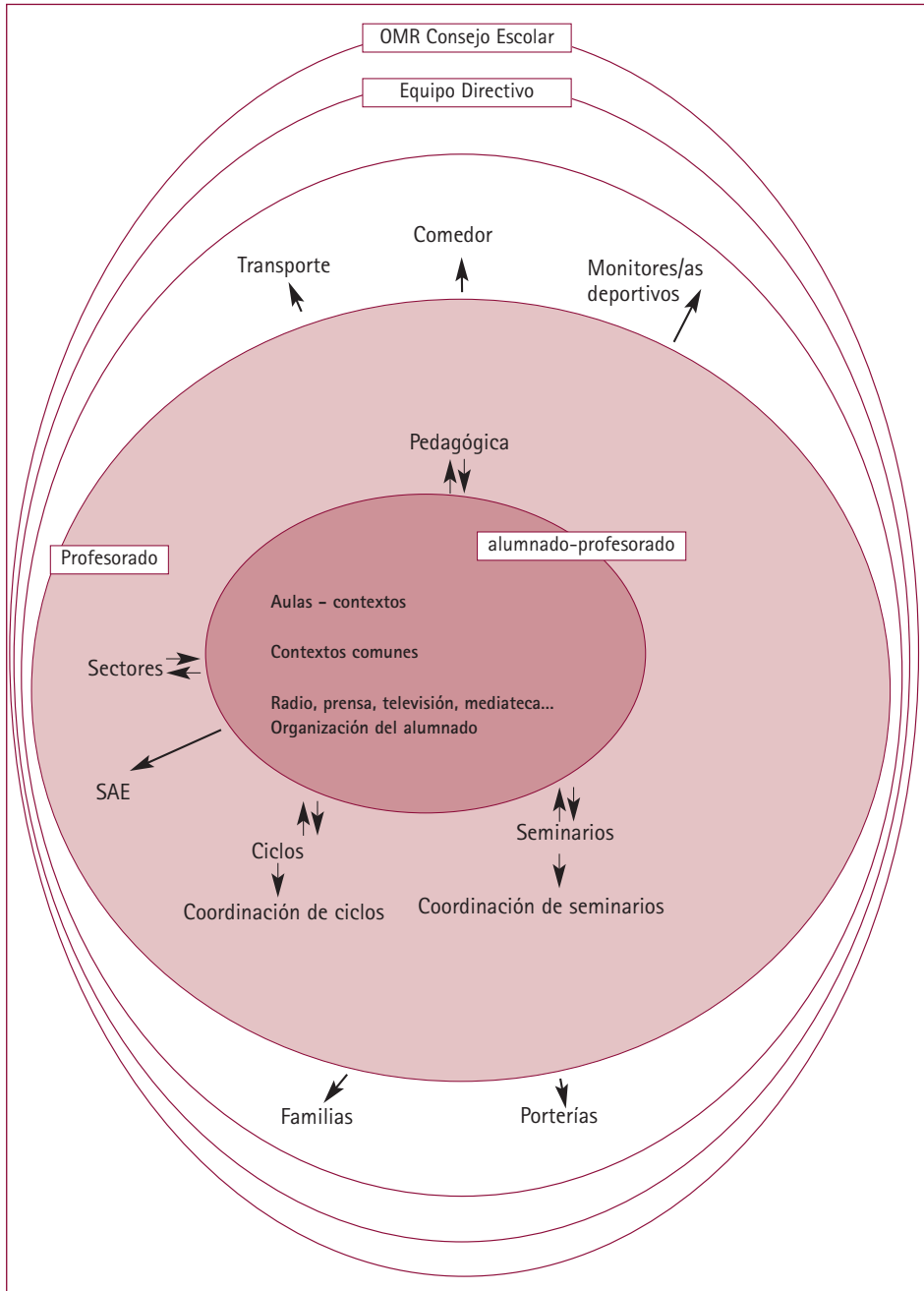
La columna de la derecha aclara: quién, cómo... Por ejemplo. Cuando, en la columna de la izquierda dice: *definir la situación y la necesidad, dejando constancia escrita*. A la derecha aclara: necesita ACI, o Acceso al currículo, o Apoyo. El apoyo puede ser interno (auxiliar, logopeda, fisioterapeuta...) o externo (terapia psicológica, individual o familiar) que no compete al Centro. Es decir, esta columna ayuda a definir la necesidad.

SERVICIO DE ATENCION A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (S.A.E.)

<ul style="list-style-type: none">• Detectar la necesidad, la situación anómala.• Recibir la demanda.• Análisis de la demanda.	<ul style="list-style-type: none">• Quién:<ul style="list-style-type: none">- Tutor, profesorado, SAE, familia, instituciones...• De quién :<ul style="list-style-type: none">- Tutora o tutor, como último responsable.• Cómo:<ul style="list-style-type: none">- A través de la ficha de demanda (*1).• Profundizar sobre la información recibida:<ul style="list-style-type: none">- el tutor y profesorado del sector.• Observar directamente al alumno/a (*2).• Analizar, confrontando los datos observados: profesorado y SAE.• Si se requiere:<ul style="list-style-type: none">- Pruebas (*3).
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de materiales específicos para N.E.E. • Seguimiento o evaluación del plan (*9). • Relación con las familias. • Relación con especialistas. • Plan anual y de formación. • Información – formación al equipo docente sobre N.E.E. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar expectativas. • Definidos y contrastados por el profesorado. • Reuniones de sector, evaluación trimestral y cuando se considere necesario. • Revisión de la adaptación. • En cualquier momento del proceso, a petición del tutor o tutora • En la presentación del ACI • En la entrevista de cierre o valoración del curso. • Si se valora una derivación a especialista externo. • Siempre que haya reuniones con especialistas externos, el profesorado del SAE participará en ellas junto al tutor o la tutora. • General. • Específico.
---	--

Si continuamos con el esquema vemos que se van generando nuevas estructuras, hasta abarcar toda la Comunidad escolar. Nuevos servicios. Una parte importante las coordina la Dirección del Centro. Yo he presentado las estructuras básicas del alumnado y del profesorado. Me hubiese gustado entrar en las referentes a las familias, porque las he vivido con mucha intensidad, y han sido para mí auténticos marcos de formación, pero el tiempo se nos agota y todavía nos queda otra estructura pendiente



DEL S.A.C. (SERVICIO DE ASESORAMIENTO A CENTROS) A LA ESTRUCTURA EN RED

Un poco de historia. Voy a recordar, porque ya hablamos de ello, algunos hechos relacionados con la formación del profesorado, con el asesoramiento.

Ya en Durango, abrimos los departamentos en funcionamiento, a profesionales e Instituciones interesadas en este proyecto. Fuera del horario y en épocas no lectivas, impartimos numerosos cursos de formación al profesorado.

Al llegar a Donostia, en Amara Berri, llegaron peticiones al Centro, para poder observar el aula donde trabajaba, también, en funcionamiento. Seguí impartiendo cursos y comencé a diseñar, fuera de épocas lectivas, determinados Centros a petición de algunas Instituciones. Este trabajo, en solitario, enseguida se convirtió en trabajo de equipo.

Se institucionalizó: dedicar uno o dos días al mes, fuera del horario escolar, para recibir a compañeros y compañeras de otros Centros. Como os decía en otro momento, lo considerábamos un verdadero foro de encuentro y de contrastación. Había visitas a las aulas en funcionamiento y se impartían cursos, se intervenía en congresos. Mas tarde, limitamos los cursos, para atender a equipos de Centros, porque tenían más posibilidades para consolidar sus esfuerzos.

Muchas de las personas que estáis aquí, no solo conocéis, sino que sois elementos vivos de este proceso. No obstante, me ha parecido importante recordar, unos retazos de la historia que nos aportarán conciencia de un hecho.

El hecho es el siguiente: que *desde los orígenes, existió esta estructura, como cualquier otra estructura y existió esta cultura*. Sin ella seguramente Amara Berri, dejaría de ser el Centro que es, pero esto no solamente repercute en Amara Berri como Centro, sino en todos los Centros que llevamos este Sistema. Sin esta estructura, a todos los Centros que trabajamos así, nos faltarían otros ojos, otras mentes, otras realidades. Echaríamos en falta el cuestionamiento, el debate conjunto. Faltaría ese crear, en equipo, el cuerpo cultural del Sistema, el cuerpo cultural de nuestros Centros. Nos faltaría el impulso, el estímulo, el ánimo mutuo que, en parte, hace que sigamos vivos y superemos "lo mío" para crear "lo nuestro"

Cada vez aumentaba el número de profesionales que visitaban la Escuela y cada vez era mayor la demanda de los Centros, que pedían nuestro asesoramiento

El departamento de Educación del Gobierno Vasco, como os dije en la sesión anterior, tuvo y sigue teniendo la capacidad de recoger una petición, nacida de la base. Para responder

a la demanda de los Centros, concedió a Amara Berri funciones de formación, en la línea de este Sistema. Para esta función de asesoramiento, contempló un equipo de profesoras y profesores de la propia Escuela.

Lo primero, fue hacer un diseño de formación.

Nos reuníamos con los claustros de cada Centro porque no se trataba de un trabajo parcial, sino que implicaba a todo el profesorado, de manera progresiva. Explicábamos el Sistema y exponíamos el diseño de asesoramiento.

Encontramos miedo, peso por la responsabilidad, alguna incredulidad, y algún rechazo. Era normal. A decir verdad, también sintió miedo y responsabilidad en el equipo asesor. No obstante, el grueso del profesorado de los Centros, estaba verdaderamente ilusionado y dispuesto a no escatimar esfuerzo.

Las personas del equipo asesor, sentíamos lo mismo.

El profesorado de los Centros llevaba años trabajando duro, pero en proyectos parciales. Algunos estaban artos de tener muchas cabezas y muchos pies, pero, según decían, les faltaba la columna vertebral. Por eso pedían nuestro asesoramiento.

Tras los primeros acuerdos, después del claustro, comenzaba la puesta en práctica:

- Trabajábamos, conjuntamente, organizando los espacios del edificio, con perspectiva de futuro.
- Diseñábamos sobre el plano e in situ los espacios, los departamentos donde se iniciaba el Sistema.
- Les proporcionábamos la primera fase del currículo, para poder comenzar.
- Poníamos en marcha todo el diseño de formación, que contempla cinco estructuras o ámbitos de intervención:
 - Equipos directivos- coordinaciones.
 - Observación en los departamentos y participación en diferentes estructuras organizativas de los Centros.

- Visitas a Amara Berri para conocimiento y contrastación
- Cursos de formación y encuentros para el desarrollo de temas en seminarios y otras estructuras organizativas.
- Claustro o Pedagógica.

Voy a comenzar por la última estructura, por el último ámbito, porque ahí se dio el comienzo.

Claustro o Pedagógica

Desde las posibilidades de Amara Berri el equipo asesor interviene en los claustros cuando se quiere iniciar un proyecto, para que el profesorado tenga una visión global del sistema y conozca el diseño de formación. Con este conocimiento y tras medir sus fuerzas puede comprometerse a ponerlo en práctica por acuerdo de Centro.

También se acude en momentos en los que tanto el Equipo directivo como el asesor lo considere conveniente: necesidad de estímulo, dificultades especiales, para retomar una situación, para mantener la coherencia del asesoramiento y también ¿por qué no? para recibir ánimo y aportar conciencia de equipo.

Cursos de formación y encuentros

Los *cursos de formación* van dirigidos a la presentación de determinados desarrollos. Puede ser un curso sobre Euskara, Música, E. Física, Medios audiovisuales o sobre un desarrollo de campo.

Se organizan teniendo en cuenta las demandas explícitas o implícitas de los Centros y las posibilidades de acogida por parte de Amara Berri.

Los encuentros. Son estructuras donde se trabaja en común y se desarrollan o se confrontan determinados aspectos del currículo. Puede ser el trabajo de cualquier seminario: departamento, contexto, y en cualquiera de sus fases. No puede faltar la reflexión, sobre la concepción que lo sustenta.

Se pretende que los centros que trabajamos en común, tengamos la posibilidad de contrastar con otros, ampliar horizontes, reconducir dinámicas desajustadas, contagiar entu-

siasmo... en definitiva, hacernos conscientes de que estamos creando y transmitiéndonos vida.

Es un foro, una estructura, una red, un seminario, un ciclo. ¿qué importa el nombre? Lo que importa es que va desarrollando, cada vez más conciencia y que los desarrollos van siendo de todos los Centros que formamos esta red.

Visitas a Amara Berri, para conocimiento y contrastación

El profesorado, según las necesidades o desarrollo del Sistema en el Centro, y de la preparación de cada persona acude a estas visitas con distintos objetivos. Normalmente, para contrastar su práctica. El Equipo Directivo lo concierta con el Equipo Asesor.

Descubrir que otros compañeros o compañeras abren sus puertas, ya es todo un aprendizaje.

También suele ser un descubrimiento constatar que este tipo de visitas es un ámbito de formación. Necesitan una preparación previa, para rentabilizarlas y no quedarse en la superficie. Existen documentos para este fin. Os voy a presentar el más esquemático.

226

No lo utilizamos con cualquier visita, sino con profesionales que trabajamos en común. Viene bien, porque a veces hay personas que llevan poco tiempo en el Centro y quizás dan mucha importancia a observar los materiales y no observa aspectos mas importantes.

En Amara Berri, no pretendemos enseñar un Centro perfecto, porque no lo tenemos.

A veces coincide que en un departamento hay una persona sustituyendo, no quiere decir que lo haga peor. Hace lo que puede. No importa. En un departamento puede aprender mucho o puede constatar que ella lo lleva mejor.

Eso es estupendo. Lo importante es contrastar y crecer. Vamos a leer el documento.

VISITA

Resituar los previos para disfrutar de este ámbito de formación, observando en cada contexto la estructura, los materiales, el clima, la intervención, la evaluación, las salidas... y descubriendo la concepción y criterios en los que se basan. Es decir, en una búsqueda de crecimiento personal y grupal.

<i>Contenidos</i>	<i>Objetivos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la estructura espacial y temporal, descubriendo los criterios en los que se basan. • Conocimiento de los materiales y criterios de selección, elaboración, uso.... • Observación del clima. Tono corporal, ambiente de trabajo, concentración, espontaneidad. Organización física y estética del aula. Color, luz, ventilación... • Observación de la intervención del profesor o profesora. <ul style="list-style-type: none"> - ubicación, desplazamiento, tono de voz; - reparto de la atención al alumnado; - modo(s) de corrección de los trabajos; - uso del método de trabajo; - estrategias para hacer consciente de la esencia de la actividad, de los previos al aprendizaje, de la planificación y de la evaluación. • Observación del tipo de salida de cada actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir el aula, el centro, cualquier reunión, encuentro... como marcos de formación y de crecimiento personal y grupal. • Contrastar y valorar su práctica. • Adquirir mayor conocimiento del sistema. • Resituar los previos para disfrutar del momento y del ahora.

Estas visitas son convenientes para todo el profesorado, incluido coordinaciones y equipos directivos, dándoles un enfoque específico para la función que cada cual desempeña.

Observación en los departamentos y participación en diferentes estructuras organizativas de los Centros

Observación de los departamentos

La observación y seguimiento de las aulas en funcionamiento es tarea del equipo directivo a través de la jefatura de estudios o, en su caso, de las coordinaciones. Poder desempeñar esta función lleva su tiempo:

- Hace falta clima. Hace falta cultura de Centro sobre el tema.
- Hace falta concebir esta función como un servicio, al igual que abrir las puertas del departamento, para que esto se dé.
- Hace falta competencia en la función.

En Amara Berri lo hemos aprendido, yo lo he aprendido trabajando con las puertas abiertas a la observación.

228

Existe un protocolo que conviene cuidar. Existe un diseño de observación y seguimiento, que no lo introduzco, por su extensión, relativo a todas las fases del currículo.

La entrada en los departamentos no se hace para inspeccionar, sino para investigar, para crecer, para avanzar, por eso hay que preparar el contenido

Quien observa y quien es observado deben conocer el tema de la observación, y tratar, después, sobre lo observado. El documento diseñado para la observación lo debe tener todo el profesorado, y quien observa, porque es un instrumento para avanzar ambos.

El equipo asesor, en general, asume esta función. Progresivamente la va compartiendo con el equipo directivo, manteniendo la ayuda y el asesoramiento hasta que exista una confianza plena en el desarrollo de su función.

Participación en diferentes estructuras

La coordinación y dinamización de las estructuras del Centro, corresponde al equipo directivo, desde la función de cada miembro desempeña: secretaría, comedores, deportes, transporte, económica, las que llamamos pedagógicas, especialmente las relacionadas con el alumnado, con el profesorado y con las familias.

El equipo asesor, como apoyo al equipo directivo, interviene, por ahora en las estructuras pedagógicas, no como observador u observadora externa, sino como un elemento más del grupo, dada la cercanía de nuestras relaciones y la cultura de nuestros encuentros. Desde ahí puede observar su funcionamiento, reconvertir, hacer devoluciones o intervenir para profundizar en aspectos teóricos del Sistema.

Equipos directivos - Coordinaciones

Son reuniones que se realizan con los equipos directivos de los centros asesorados y están abiertas también a los coordinadores y coordinadoras de otras estructuras organizativas, según las necesidades o posibilidades de los centros.

Pretendemos, que esta estructura, como todas las estructuras, sea un marco de formación individual y de grupo, para quienes participamos en ella.

Pretendemos:

- Adquirir conciencia de Centro.
- Profundizar sobre las funciones del Equipo Directivo, para que cada cual vaya descubriendo y diseñando las suyas.

No se quiere dar un modelo único de coordinación. Dependiendo de la realidad del centro, del momento donde se encuentra y de las características de los componentes del equipo directivo, se pueden asignar diferentes funciones, actuaciones y estrategias, siempre desde un criterio y una visión de equipo.

- Impulsar y mantener la unidad del centro, potenciando un proyecto global.
- Concebir y utilizar las estructuras de la escuela como marcos de intervención y de formación. Concebirlas de manera sistémica y como servicios.
- Descubrir y asumir la observación de los departamentos, desde la propia función, como un elemento clave en la evolución del Sistema y en el avance mutuo.
- Asumir, desde la propia función, la coordinación de todas las estructuras organizativas.

- Aprender a hacer la devolución de la demanda, de los análisis y de la toma de decisiones desde los principios y concepción del Sistema. Es decir no aceptar sin más lo que se dice, sino repetirlo, si es preciso, reconvirtiendo lo dicho de tal manera que nos vuelva a cuestionar.
- Recoger, coordinar y elaborar los documentos escritos.
- Profundizar en los instrumentos de intervención: P.E.C. - P.C.C. - Estructuras Organizativas- Memoria y Plan Anual.

Esto es lo que hemos pretendido al hacer el diseño de esta estructura. No lo pretendemos para los equipos de otros Centros, sino para la estructura en sí, por lo tanto, para todas las personas participantes, incluido el equipo Asesor.

Yo he vivido muy de cerca esta estructura. Yo la he visto nacer, como he visto nacer al equipo Asesor. Para mí, ha sido uno de los foros más enriquecedores.

Su contenido es todo lo referente a un centro escolar. ¿Se puede pedir más? Supera el contenido de estos encuentros que estamos teniendo. Supera al contenido de este libro.

Quizás por eso, ha habido una gran evolución en nuestro desarrollo. Estas reuniones, comenzaron siendo unas sesiones de centraje, de historia, de transmisión, también de participación.

Aquellas sesiones eran como las preguntas y respuesta de este libro. ¿Creéis que yo he respondido? Al menos no era mi intención. Solo he querido hacerlo al estilo de aquellas reuniones. Dar respuestas para volver a interrogar e interrogarme, porque en la vida, creo que nunca hay respuestas fijas ni generalizables.

En este foro hemos aprendido, sobre todo, que la pluralidad es la fuente de nuestro enriquecimiento. Yo he aprendido, que todos los Centros que allí estamos, nos necesitamos. Que hemos sido capaces de crear una red, Una red de trabajo conjunto, de debate, de creación, de definir el cuerpo cultural. Una red, que día a día va abarcando más estructuras.

Estos son los ámbitos de intervención que aparecen en este diseño de formación o asesoramiento.

- ¿Lleváis muchos años en este plan de formación?
- Si te refieres a este plan oficial, creo que algunos Centros unos diez años. Otros menos. Parece mucho, pero no lo es. Daros cuenta que hablamos de un proyecto global que abarca todo lo que se refiere a un centro escolar. Su contenido, equivaldría a incontables cursos parciales.

"Se trata de organizar un Centro, nivel a nivel, en coherencia con una concepción que se va definiendo, interiorizando. Vamos creando entre todos el cuerpo cultural.

"Si el Centro tiene diez niveles, y cada uno necesita: puesta en práctica, profundización y generalización, todavía queda mucho por recorrer.

"No sé si lo sabes pero, la mayoría de los Centros, en Euskadi, lleva tanto o más años en planes de formación. Y así debe ser. Formarse siempre. El Departamento de Educación del Gobierno Vasco lo potencia como un apoyo a la calidad. Ahora bien, lo importante no es iniciar esos planes, sino consolidar los desarrollos.

- ¿Una cosa que te gustaría mejorar en la Escuela?
- La Organización del Alumnado, porque, es uno de los contextos de mayor riqueza y, en parte, está frenado. Como os dije, en él se desarrollan objetivos generales, que difícilmente se pueden conseguir de otra manera.
- ¿Podrías explicar más el concepto de red?
- A ver. Antes de centrarme en el S.A.C., os presenté el último esquema del Centro Escolar. El núcleo era el alumnado. Desde ahí, se iban generando alrededor, nuevas estructuras, nuevos anillos, nuevos servicios. Falta el del SAC, que también debería aparecer, porque Amara Berri, siempre ha estado abierto a otras Escuelas. Cada uno de los Centros que trabajamos en común, tiene un esquema similar: núcleo de alumnado y las estructuras, los servicios que se van generando.

"Mirad el esquema e imaginaos veinte similares a éste, en movimiento, en interacción. Las aulas se abren. Los seminarios van trabajando en común, sobre las fases del currículo. Los equipos directivos, sobre sus funciones. Hay visitas, cursos. Todo un mundo de posibilidades y de realidades. Tenemos un cuerpo cultural, unos desarrollos teóricos, unos documentos, que son de todos y una realidad tangible.

"Yo, con mi imaginación, estos veinte esquemas y no olvido que somos muchos más, los coloco en el firmamento. Los veo interactuando, en movimiento y veo una galaxia. Esto es una red. Es un sistema. Recordad, que en él, no existen labores mayores ni menores, todos somos necesarios.

"Cada Centro lleva su ritmo y hace su camino, al igual que las personas. Una nos puede superar en la aportación que hace a un seminario, otra es capaz de representarnos en un foro público.

"Esto es una red. Un servicio que ha nacido de un deseo de búsqueda para responder mejor al alumnado.

"Yo quiero acabar este encuentro, *Desde el Sistema Amara Berri*, mirando esa galaxia, en la que nadie falta. Esa galaxia que nos llena de vida, de savia nueva, de nuevas interacciones, de nuevos sueños y de nuevas realidades.





Documentos

Contiene la intencionalidad educativa.

Lo consideramos un proyecto de crecimiento personal y grupal para toda la comunidad escolar: alumnado, profesorado, familias, personal de servicios.

Es el que marca el estilo de organización, programación y evaluación.

CONCEPCION DEL ALUMNADO íntimamente relacionada con los principios metodológicos.

Cada alumna o alumno es un ser global (*globalización*), que necesita situar y situarse (*normalización*), que necesita vivir, sentir, descubrir, compartir, expresarse, relacionarse (*socialización*), activar su mente (*actividad*), analizar y tomar decisiones (*libertad*), superando lo ya hecho (*creatividad*). Todos los campos de su desarrollo nos interesan: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares.

Decimos que la vida es global y hay que crear en el Centro situaciones vitales donde el alumnado pueda vivir y ser, y porque vive aprende.

El alumnado tiene sus propios intereses y motivaciones : el juego y jugando imitan el mundo del adulto.

Cada alumno o alumna parte de un esquema conceptual y emocional determinado, y tiene su propio potencial (*individualización*).

OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO

No son objetivos marcados solamente para el alumnado, sino que se conciben como un proyecto de crecimiento personal y grupal para toda la comunidad educativa

Objetivos referidos más directamente al desarrollo:

De la personalidad

- Expresar nuestro mundo interior y afectivo.
- Ir descubriendo el cuerpo y desarrollando sus posibilidades.
- Desarrollar una actitud de atención
 - A lo que siento,
 - A lo que me pasa,
 - A lo que necesita mi cuerpo.
 - Saber parar...

- Adquirir autonomía de actuación y de pensamiento.
- A través del autoconocimiento aceptar nuestras limitaciones y reforzar la autoestima.
- Desarrollar un espíritu de curiosidad, observación y deseo de búsqueda.
- Disfrutar del momento, del ahora.
- Ser capaz de concentrarse.
- Tener una actitud activa y creativa para cambiar las estructuras y solucionar los conflictos o dificultades que surgen.
- Desarrollar la sensibilidad artística.
- Descubrir el valor del silencio.

De las relaciones sociales

- Que nuestra concepción, como parte del Cosmos, caracterice nuestra forma de vida: relación con la naturaleza y las leyes que la rigen, cooperar con ella.
- Adquirir conciencia del otro.
 - Acusar su presencia.
 - Respetar su forma de ser.
 - Querer comprenderle.
 - Sintonizar.
- Presentar una actitud tolerante.
- Considerar la DIFERENCIA como cualidad y no como un factor discriminante.
- Sentirnos parte integrante del entorno socio-cultural y lingüístico, desarrollando la sensibilidad a los profundos y constantes cambios que sufre el mismo.
- Valorar a las personas por lo que son, no por lo que tienen.
- Comprometernos activamente en los servicios a la colectividad.
- Responsabilizarnos ante los compromisos adquiridos.
- Buscar soluciones a través del diálogo. (La solución por consenso está por encima del voto). Responsabilidad al dar el voto.
- Que la corrección en las formas, surja de una sensibilidad humana.
- Saber utilizar y recibir la crítica, como factor de avance, es decir, como ayuda.
- Ser capaz de dar categoría humana al que reconoce y confiesa un fallo.
- Lograr el equilibrio entre saber defender y argumentar las ideas y ser capaz de cambiarlas.
- Saber someterse a las decisiones de la mayoría tras haber escuchado e intentado comprender a las minorías.
- Desarrollar hábitos de austeridad y de evitar el despilfarro.
- Ser consciente del LIMITE SOCIAL, respetarlo y saber exigirlo, para evitar la injusticia.

De las áreas disciplinares

* Véase Proyecto Curricular del Centro.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

La diferencia y la diversidad la configuran. Diferencia: física, psíquica, socio-cultural (económica, lingüística, de raza, de sexo, de pensamiento...).

Desde esta concepción la comunidad se plantea la compensación.

Concibe la libertad desde una autonomía de actuación y de pensamiento, pasando por la tolerancia y buscando el consenso a través del diálogo. Ante los conflictos no resueltos por esta vía considera las decisiones colectivas mayoritarias como la alternativa práctica a seguir.

Considera la actitud activa y creativa como medio para cambiar las estructuras y solucionar los conflictos o dificultades que surgen.

Manifiesta una actitud de apertura para plantearse e intentar resolver los nuevos problemas y necesidades que surgen en la Comunidad Escolar.

Aboga por una escuela no condicionada ni sometida a línea política ni religiosa alguna, aunque todas tienen cabida en ella.

Abierta al interculturalismo, de manera que cada miembro a través de una interacción-información, sin prejuicios, adquiera por un lado, una mentalidad abierta, tolerante, asimilativa, hacia las distintas culturas (minoritarias-mayoritarias) y por otra, unos recursos que dada la movilidad de nuestra sociedad le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales.

Esta concepción la situamos en la base de un mejor entendimiento entre los pueblos.

La comunidad en su conjunto potencia y fomenta el euskara, como vehículo de expresión y comunicación posibilitando su uso en todas las actividades que desarrolla.

Concibe el entorno con sentido histórico, con responsabilidad generacional que le lleva a un compromiso de cuidado y desarrollo del legado recibido.

Considera y potencia el desarrollo corporal, de higiene y de salud como elementos del desarrollo humano.

01-01 PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN

<p>Diferenciamos entre trabajo individual, trabajo colectivo, trabajo personal, trabajo individualizado y principio de individualización.</p> <p>El principio de individualización es la concepción que nos lleva a posibilitar un programa que permita a cada persona trabajar a su propio nivel y ritmo desde sus capacidades y la situación en que se encuentra.</p> <p>La individualización está estrechamente ligada al concepto de diferencia, de diversidad.</p> <p>Contempla a la persona en su globalidad.</p> <p>Se lleva a cabo a través de una metodología.</p> <p>Implica una intervención individual, pero con criterios comunes.</p>	<p>Trabajo individual. Lo realiza una persona sola.</p> <p>Trabajo colectivo. El realizado en grupo.</p> <p>Trabajo personal. Bien sea realizado individual o colectivamente, existe una aportación personal.</p> <p>Trabajo individualizado. Es el trabajo que realiza una persona a su propio nivel y ritmo.</p> <p>Considerar los previos. Para que sea trabajo individualizado, tiene que hacer algo que pueda, que conecte con lo que sabe, pero también con lo que necesita. Tiene que haber un esfuerzo para que pueda avanzar más.</p> <p>Todas las personas somos diferentes. Seres globales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - con un esquema conceptual y emocional - con un potencial propio. - con un estilo de aprendizaje - con una edad, unos intereses, unas motivaciones. - con una personalidad. - ... <p>Se crean contextos sociales, estables y complementarios teniendo en cuenta los intereses e inquietudes del alumnado que son su elemento motivador. Por lo tanto, no se trata tanto de motivar sino de crear un programa que conecte con dichos intereses y permita a cada cual aprender unos contenidos según su nivel y ritmo y desarrollar unas capacidades.</p> <p>Al profesorado le exige un proceso de interiorización de este concepto. En la medida que la intervención o el seguimiento se ajusta a la realidad de cada alumno o alumna la idea de fracaso desaparece, porque existe el avance real desde la propia individualidad.</p>
---	---

Exige un seguimiento o evaluación individualizada.

Sitúa al profesorado, a las familias y al propio alumnado en un marco de análisis más allá del estándar o grupo para enfocarlo desde la identidad y potencial individual.

01-02. PRINCIPIO DE SOCIALIZACIÓN

<p>El principio de socialización es la concepción que nos lleva a ser y actuar como seres sociales.</p>	<p>Consideramos ser social a aquel cuyo propio ser y hacer camina en ese ámbito donde se equilibran, se compaginan el derecho propio y el ajeno, al que llamamos límite social.</p> <p>Todas las personas vivimos en sociedad, pero podemos vivir esta situación de diferentes maneras, de manera gregaria, dominante, parásita, solitaria,...</p> <p>La persona es un ser social que necesita de los demás para desarrollarse fisiológicamente, afectivamente,.... Se desarrolla por la imitación, porque nos enseñan y por interacción.</p> <p>El límite social, no es tanto un compendio de normas, leyes,.... como el reconocimiento de los derechos de los demás en contrastación con el derecho propio.</p> <p>Es el desarrollo de un tipo de sensibilidad que supera las normas.</p>
<p>La socialización implica interacción.</p>	<p>Para quien comienza a socializarse supone aceptar, valorar, aportar, meterse en un modo de funcionamiento social, y adquirir estrategias para aprender a moverse mejor.</p> <p>Distinguir integración e interacción. No hablamos de integración, de acomodación, sino de interacción, de dar y de recibir.</p> <p>Interacción posibilitada por una estructura organizativa, en la cual se da diversidad de contextos, de agrupamientos y de personas.</p> <p>Intencionadamente se busca la diversidad de personas en el grupo, así como la pertenencia a grupos diferentes. En esta interacción se enriquece cada individuo y el grupo social al que pertenece.</p>

<p>La socialización favorece que afloren las emociones</p> <p>La socialización es una condición indispensable para la evolución de los esquemas conceptuales y actitudinales.</p> <p>La socialización-interacción como contrastación de donde surge la identidad del individuo y del grupo.</p>	<p>Expresar el mundo interior y afectivo como elemento de maduración.</p>
---	---

01-03. PRINCIPIO DE ACTIVIDAD

<p>El principio de actividad es la concepción que rige el hacer de una persona o su facultad de obrar.</p> <p>Genera autonomía.</p> <p>Se entiende como mente activa, reflexiva.</p> <p>Implica la consciencia de que los previos marcan la calidad de la acción.</p> <p>Se genera por la necesidad, por la motivación, por los intereses.</p> <p>Va unida a la confianza en sí mismo, a la capacidad de reflexionar, de tomar decisiones, de hacer, a la autoestima.</p> <p>Requiere competencia para hacer o actitud para prepararse.</p> <p>Precisa tener un objetivo claro.</p> <p>Supone una implicación personal.</p> <p>La actividad lleva a movimiento, lleva a hacer.</p> <p>Potencia el planificar desde un estilo personal.</p>	<p>"Todo lo que cada alumna o alumno puede hacer por sí mismo, no lo haga el profesorado". Este principio es aplicable tanto al alumnado como al profesorado.</p> <p>Todo lo que el profesor o la profesora puede hacer por sí mismo/a, no lo haga ...</p> <p>Despierta, con iniciativa.</p> <p>Espíritu de curiosidad, querer saber, querer avanzar,...</p> <p>No activismo.</p> <p>Una acción sin reflexión puede estropear o no resolver adecuadamente.</p> <p>"Tensión vital"</p> <p>Situación emocional.</p> <p>"Si no sé, me preparo"</p> <p>Actitud de prontitud en la acción. "El movimiento se demuestra andando".</p> <p>Consciencia de lo que poseo, de lo que deseo, de lo que he conseguido,.... Situarse, dónde estoy. Ver qué falta, en qué dirección hay que actuar,...</p>
--	---

<p>Unida al esfuerzo.</p> <p>Va condicionada a la metodología utilizada y el papel que el profesorado juega en ella influye directamente en la calidad del hacer o actuar.</p>	<p>Si soy consciente, busco y me muevo de una forma determinada, desarrollando las propias estrategias. Cada cual es sujeto o protagonista de su propio crecimiento.</p> <p>No se trata de motivar, sino de hacer que se conecte con las motivaciones que ya tiene cada alumno/a.</p> <p>No se dan las cosas hechas. Se hace hacer. Se hace aflorar, se hace avanzar. Se potencia más la calidad que la cantidad.</p> <p>Sitúa al alumnado a través del propio contexto establecido: el método de trabajo, el paraqué, los recursos, la consciencia de los aprendizajes y capacidades que se desarrollan, las relaciones que se generan,...</p> <p>Al ser una actividad procesual, la resituación constante en cada paso del proceso, la contrastación con el profesorado, la interacción con otros compañeros y compañeras y la crítica sistemática le permiten autoconocerse y avanzar.</p> <p>La expectativa positiva que pone el profesorado en la acción del alumnado (creer y transmitir que lo puede hacer bien, hacerle ver los avances, sus límites y posibilidades), favorece el crecimiento de la autoestima.</p> <p>Somos también la imagen que recibimos, la imagen que nos dan. "Hoja blanca, punto negro" Se puede frenar o inhibir adelantándose, resolviendo por querer acelerar los resultados o los procesos. Esta metodología cuestiona esta falsa eficacia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver no es lo mismo que educar.
--	--

- Resolver no es lo mismo que aprender.

Puede ser que tengan limitada la actividad por determinadas circunstancias (previos). Se desarrolla interviniendo sobre los previos.

01-04. PRINCIPIO DE CREATIVIDAD

<p>Aptitud o capacidad para crear o inventar.</p> <p>Crear es dar vida. Hacer nacer algo. Mantener la vida.</p> <p>Superar lo sabido y ya hecho</p> <p>Es una capacidad o potencialidad de todo ser humano. Es innata.</p> <p>Conecta con la inteligencia emocional: ser tú misma/o, dar tu impronta. Previos (autoestima, intereses, ...).</p> <p>El acto creativo como punto de encuentro entre el impulso interior y el estímulo externo que genera aportaciones significativas superando lo sabido y ya hecho, partiendo de lo que ya existe.</p> <p>Se desarrolla en todos los campos y a niveles diferentes en cada uno.</p> <p>Su desarrollo y manifestación no es lineal.</p> <p>Se puede manifestar espontáneamente.</p>	<p>"Inteligencia creativa". Capacidad adaptativa al medio y de transformación del medio adaptándolo a nuestra necesidad. (te crece el pelo o te haces un abrigo).</p> <p>Perder el miedo a equivocarse. Atreverse a confundirse. Apostar. Existen diferentes estilos de creación al igual que existen diferentes estilos de aprendizaje. Oportunidad de que cada persona saque lo que lleva dentro y lo reconozca siendo consciente de su peculiaridad.</p> <p>Parte de la memoria histórica. Lo genético y lo cultural se funden. Por el hecho de vivir se adquiere un "poso", ideas, vivencias, conocimientos,... desde donde se crea. El acto creativo supone un esfuerzo. Un esfuerzo placentero o de sufrimiento. Intelectual y visceral que conecta con los sentimientos.</p> <p>Fases, altibajos, épocas.</p> <p>"La fiebre de la genialidad". No confundir la creatividad con la genialidad. No confundir la creatividad e incluso la genialidad con el reconocimiento social o comercial. No confundir desarrollar con destacar. A veces se piensa en el que se consagra.</p>
---	--

<p>Se puede estimular su desarrollo.</p> <p>La metodología utilizada y el papel que el profesorado juega en ella incide directamente en la creatividad.</p>	<p>El medio ayuda a desarrollarla o a frenarla.</p> <p>No todas las metodologías potencian con la misma fuerza la creatividad.</p> <p>El profesorado es quien posibilita; se pone en situación de hacer sacar, de hacer tomar conciencia, no tanto de dar y menos de adelantarse a la necesidad.</p> <p>Interviene creando un marco afectivo, de seguridad, respetando el estilo de aprendizaje y de creación de cada alumna, alumno.</p> <p>Acoge, respetando la diferencia, al alumnado y a su obra. Valora el proceso, y no solamente el resultado.</p> <p>Evita una actitud "enjuicadora", de "censura" (verbal, gestual...) que obstaculiza o bloquea las posibilidades de avance.</p> <p>El profesor, la profesora desaparece del objetivo de la obra de sus alumnos y alumnas para que éstos conecten con el paraqué o salida.</p> <p>Cuando hay una falta de creatividad del profesorado, es posible proyectarse no creyendo en las posibilidades creativas del alumnado.</p> <p>El uso del modelo como estereotipo frena. Su uso como referencia o sugerencia para nuevos planteamientos puede ayudar.</p> <p>Posibilita en cada situación la exploración de diferentes caminos y la búsqueda de diferentes soluciones, fomentando el hábito de ver cada cosa desde distintos puntos de vista.</p>
---	---

01-05. PRINCIPIO DE LIBERTAD

<p>Estado vital que se mueve entre lo individual y lo social.</p> <p>Derecho a pensar, expresar, elegir, manifestarse como se es, respetando al resto.</p> <p>La autoridad que ejerce una persona sobre sí misma dentro de un marco cooperativo.</p> <p>Cada persona la tiene.</p>	<p>Se ejercita sin invadir el derecho de los demás. El derecho de los demás marca lo que nosotros llamamos límite social.</p> <p>Nuestra libertad puede estar coaccionada por nuestros límites personales o los límites sociales.</p> <p>Hay que aprender a percibir el límite social y los límites individuales, que van ligados a las capacidades y desarrollos de cada persona.</p> <p>El autoconocimiento de las propias limitaciones y capacidades, su asunción y deseo de superación es un camino hacia la libertad.</p> <p>Liberarse de las ataduras, miedos, fantasmas exteriores e interiores,... que limitan esa libertad.</p> <p>Desarrollar el espíritu crítico ayuda a ser libre y viceversa.</p> <p>La creatividad para hacer frente a las dificultades también la favorece.</p> <p>La libertad se ejerce en grupos sociales. Cada elemento del grupo en interacción puede potenciar o coartar el desarrollo de la libertad individual y colectiva, y viceversa.</p> <p>La libertad, entendida como hacer lo que uno quiere, no existe. El que no exista la libertad entendida así, no quiere decir que no exista, sino que esa visión es falsa y queda anulada por la característica de ser social de la que nadie se puede evadir.</p> <p>Pero también se pueden ganar o perder parcelas de libertad.</p>
--	---

<p>La libertad se concibe desde un marco sistémico y como medio o motor de cambio.</p>	<p>Identidad en evolución. Siempre dinámica. Muy cerca de lo creativo. Es recrearte a ti mismo/a y el marco social. No soy yo en solitario, sino en interrelación y respeto mutuo.</p>
<p>La libertad, también se entiende como no dependencia.</p>	<p>Respecto a necesidades creadas (afectivas, de reconocimiento, físicas,...)</p>
<p>La libertad va más allá del puro resolver, conecta con educar, con crecer.</p>	<p>La norma impuesta te centra en la norma y en su cumplimiento. La norma que surge de la necesidad genera compromiso, responsabilidad,... La libertad te invita a percibir y a tratar a los otros y sus circunstancias desde la sensibilidad.</p>
<p>La libertad se concibe como móvil y fin.</p>	<p>Es impulso y a la vez objetivo vital.</p>

01-06. PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN

<p>Entendida como proceso vital dentro de un sistema abierto.</p> <p>Proceso vital. La vida es global.</p> <p>Sistema abierto.</p>	<p>La persona es global: personalidad, relaciones sociales, aprendizajes más disciplinares,...</p> <p>Se crean contextos sociales estables (idea de proceso) y complementarios, en los que se generan situaciones vitales donde el alumnado pueda vivir y ser; y porque vive aprende.</p> <p>Se concibe el centro en su globalidad. Por eso se crean unas estructuras organizativas (sociales, estables y complementarias) y de formación que nos permite a cada uno vivir, ser, crecer desde su propia función, y gestionar el centro desde una visión de globalidad.</p> <p>Decimos Sistema porque sus componentes: personas, elementos físicos, intencionalidad educativa, estructura organizativa, actividades vitales, metodología, recursos, etc., están en constante interacción, y sólo en función de su ordenación sistemática e interactiva tiene sentido cada uno de ellos.</p> <p>El todo no es la suma de las partes concebidas como estáticas o compartimentos estancos</p> <p>Es un sistema de trabajo, no un método, un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión y de análisis, de toma de decisiones. No existe ningún elemento aislado. En el sistema se integran todas las relaciones que se generan.</p> <p>Acoge a todos y cada uno y en diferentes estructuras.</p> <p>No es algo acabado. Decimos Sistema abierto como la propia vida. Capaz de ir modificándo-</p>
--	--

	se constantemente, acogiendo desde dentro - no uniendo - nuevos elementos que surgen, creando nuevas interacciones sin perder por ello su ordenación sistemática.
--	---

01-07. PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN

<p>Definiciones.</p> <p>Poner en orden: la vida, los afectos, la mente, las cosas.</p> <p>Conocer el contexto, dominarlo y situarse en él.</p> <p>Sobre realidad palpable .</p> <p><i>Centro en general .</i> <i>Estructuras: agrupamientos, ciclos, reuniones familias, adscripción, circulares.....</i></p> <p><i>Contexto-aula, contextos fuera del aula (recreos, pasillos, piscina,...)</i> <i>1º fase del curriculum:</i> <i>organigramas- espacio- tiempo- método de trabajo- recursos- paraqué.</i> <i>2º fase :</i> <i>contenidos- objetivos- esencias- pistas y ficha de seguimiento.</i> <i>3º fase:</i> <i>conocimiento inicial o básico y mutuo del alumnado y profesorado (historial, observación directa e intervención afectiva).</i></p> <p><i>Desde la consciencia que el profesorado tiene de los elementos claves del curriculum, intervenir para que progresivamente el alumnado vaya tomando consciencia de dichos elementos, así como de los previos al aprendizaje.</i></p> <p>Continua.</p>	<p>Normalizar el contexto, no el programa que se desarrollará en él (dos años). Sin embargo, hay contextos en los que, a veces, conviene incidir en algunos aspectos del programa, ya para prevenir que se den desviaciones generalizadas o para reorientarlas cuando se produzcan.</p> <p>Se realiza a lo largo de todo el curso, aunque hay momentos que requieren un esfuerzo por llevar a la práctica este principio (comienzo de curso, cambio de departamento, organización del alumnado, sustituciones,...).</p>
---	---

<p>Implica a la comunidad educativa, y en especial al profesorado o equipo docente desde la función que desempeña, por ser el responsable último del curriculum escolar.</p> <p>Carpeta de documentos básicos para el departamento.</p>	<p>Normalización del profesorado. Preparar los previos, adquirir competencia sobre el curriculum y planificar la intervención.</p> <p>Yo y el contexto. Yo y el paralelo. Yo y la concepción. Yo y la acogida afectiva.</p> <p>Documentos claves de concepción y funcionamiento. Ordenados de una forma sistemática que ayuden en la puesta en marcha del departamento y en su profundización, y a adquirir una visión de síntesis.</p>
---	---

02-01. EL JUEGO

<p>Actividad natural que sirve para disfrutar, experimentar, interiorizar y exteriorizar vivencias.</p> <p>Conecta con los intereses y motivaciones personales y propias de la edad. Conecta con la vida.</p> <p>Supone actividad, participación.</p> <p>Lo concebimos como móvil y fin.</p> <p>Es un medio de aprendizaje.</p>	<p>No se trata de motivar, sino que cada persona tiene sus propias motivaciones y la clave está en que el juego conecte con los intereses y permita que éstos afloren.</p> <p>En todo juego junto a un componente de esfuerzo, existe también bienestar, satisfacción en la superación de los retos.</p> <p>No es un juego competitivo, sino de cooperación. El éxito no implica el fracaso del otro.</p> <p>El aprendizaje a través del juego nos sitúa en una pedagogía de móviles y de fines porque al conectar éste con los intereses del alumnado, le mueve hacia el propio juego y a la vez cobra sentido en sí mismo, es decir, se convierte en fin.</p> <p>Desde ahí, y teniendo en cuenta que el alumnado imita el mundo del adulto, el profesorado diseña la actividad-juego, es decir, el contexto con una intencionalidad y como un auténtico medio de aprendizaje.</p> <p>Hay contextos que tienen el "paraqué", es decir, el móvil y el fin en sí mismos; otros en la salida exterior, la radio, prensa, televisión, exposición y espectáculos.</p> <p>El "paraqué" genera pensamiento; pensamiento social y autoestructurante.</p> <p>Aprender haciendo. "No aprendo para jugar, sino que juego para aprender". Ejemplo: "no aprendo los números para poder comprar. compro, y comprando, aprendo los números".</p>
---	--

<p>Acoge a cada persona.</p> <p>La acoge en su globalidad.</p> <p>Permite vivir el aquí y el ahora.</p> <p>Enmarcado en un sistema abierto, a través de contextos sociales, estables y complementarios.</p> <p>Permite conocer mejor al alumnado. Es un medio de seguimiento para el profesorado.</p>	<p>Es un medio para adquirir gusto por el trabajo.</p> <p>No tener miedo a la palabra "juego", porque no lo concebimos como perder el tiempo, como hacer cada cual lo que quiera o como una actividad sujeta al arbitrio de cada profesor o profesora.</p> <p>Ya que se trata de un contexto amplio, donde cada persona juega su papel desde el momento en que se encuentra y desde su forma de ser.</p> <p>La vida es global. Creamos situaciones vitales donde el alumnado pueda vivir y ser, y porque vive aprende. Ésto permite el desarrollo de aspectos disciplinares, siempre unidos al desarrollo de la personalidad y las relaciones sociales.</p> <p>No educamos "para el mañana" ni "para la sociedad". Reivindicamos que la escuela en sí misma es sociedad y que la vida de estas criaturitas es vida plena.</p> <p>Habla de equilibrio interactivo. No es la suma de los aprendizajes de cada actividad o contexto, sino que lo aprendido en uno ayuda a desarrollar aspectos de otros.</p> <p>Porque el juego permite expresar su mundo interior y afectivo. Es un indicador o detector de bienestar o de anomalía.</p> <p>Porque es estable favorece contemplar los procesos, analizarlos siguiendo las pistas de observación y de seguimiento, e intervenir sistemáticamente.</p> <p>Permite que el profesor o la profesora tenga un tipo de intervención no tanto para corregir, hacer ,sino para inducir, hacer que descubra sólo ,pero sabiendo que si te necesitan estás con ellos.</p>
---	--

<p>Es inherente a todas las etapas de la vida. No se circunscribe solamente a la infancia.</p>	<p>Somos adultos, y también jugamos...</p>
<p>Tiene como única norma el límite social, el derecho del otro, el derecho de los demás.</p>	<p>A edades más tempranas, el juego es más manipulativo, necesita más de la representación. Se puede caer en el error de que a otras edades no necesitan unos formatos tan lúdicos y caer en la trampa de quitarlos, y con ello eliminar la magia del juego.</p>
<p>Es un marco de creatividad.</p>	<p>Se diseña con creatividad. Potencia la creatividad. Y sólo desde la creatividad se mantiene vivo.</p>

02-02. EL PARAQUÉ

<p>Es un móvil. Parte del interés o motivación del alumnado.</p>	<p>El juego como imitación del mundo del adulto. Juego, fruto de la intencionalidad educativa.</p>
<p>Es un fin. Se define como salida social de la actividad.</p>	<p>Móvil y fin para el alumnado. No confundir con los objetivos que pretende el profesorado.</p>
<p>El paraqué, salida o medio y el receptor al que se dirige, supedita o marca la realización de la actividad.</p>	<p>El trabajo no se sustenta en la exigencia del profesorado, sino que el mismo juego de interacción le exige el desarrollo y la calidad de la actividad.</p>
<p>Conecta con la vida.</p>	<p>El paraqué tiene un sentido público (salida a radio, prensa, televisión, exposiciones, espectáculos,...) que genera una autoexigencia, unas ganas de hacerlo bien y un tener en cuenta a quien van dirigidos los mensajes.</p>
<p>El paraqué es parte de la estructura organizativa, y como tal genera pensamiento.</p>	<p>No se trabaja tanto para un después, para un futuro, sino para un aquí y ahora a través de las actividades vitales, donde el alumnado puede vivir y ser, y porque vive, aprende. Estos aprendizajes se irán generalizando, permitiendo desarrollar nuevas capacidades.</p>
<p>Se retroalimenta de la crítica constructiva, entendida como factor de avance.</p>	<p>Porque obliga a elegir, a planificar, a crear, a utilizar diferentes recursos, a tomar decisiones, a asumir responsabilidades, ... Propicia la adquisición de herramientas, recursos para la vida (proceso de mejora, deseo de superación, afianzamiento de la autoestima,...).</p>
<p>El paraqué conlleva el aprendizaje de unos contenidos y desarrolla una serie de capacidades u objetivos.</p>	<p>Va adquiriendo significado, contenido. Se convierte en un foro de contrastación que genera un crecimiento personal y grupal.</p>
<p></p>	<p>Desde esta perspectiva, el paraqué del alumnado, se convierte en el paraqué o intencionalidad educativa del profesorado.</p>
<p></p>	<p>La clave está en desarrollar los objetivos educativos, pero dando presencia e importancia al móvil y al fin del alumnado, es decir, al juego.</p>

	<p>Cuando nos vemos angustiados bien por las dificultades que aparecen en determinado alumno o alumna, bien porque sentimos que nos falta tiempo, ... acudir al paraqué como a cualquier otro estímulo hace avanzar, mientras que presionando o "reforzando", seguramente, se bloquea.</p>
--	--

02-03. MEZCLA DE EDADES. PROGRAMA DE CICLO

<p>Es una característica metodológica del Sistema Amara Berri que parte de la intencionalidad educativa.</p> <p>Es un elemento más que amplía el marco de diversidad (sexo, edad, cultura,...).</p> <p>Es un marco de interacción social que exige la aplicación del principio de individualización y permite trabajar con programas de ciclo, superando el concepto de nivel.</p>	<p>Es en la confrontación desde la diversidad donde se adquiere la consciencia de la individualidad. Esta ampliación del marco de la diversidad ayuda al individuo a buscar su sitio y a ajustar su autoconcepto en el contraste con los demás.</p> <p>Cada alumno y alumna trabaja a su nivel. Esto precisa un programa abierto; a quien tiene capacidad para avanzar más, no se le detiene por cuestión de la edad y en caso de que tenga dificultades también avanza a su propio ritmo.</p> <p>El tiempo para llevar a cabo el programa es más dilatado (dos años), y permite realizar una intervención individualizada en el proceso con un margen mayor para retomar análisis, situaciones, estrategias,...</p> <p>El profesorado puede repartir mejor los tiempos de atención individualizada ya que el alumnado con cierto nivel de autonomía es capaz, por un lado de discernir la situación en la que debe pedir ayuda y por otro de ofrecérsela a quien la necesita.</p> <p>La mitad del grupo conoce el funcionamiento de los contextos, ya tiene cierta autonomía y puede colaborar con el alumnado que acaba de incorporarse al departamento.</p> <p>Da referencias al alumnado (unos ya llevan un año en el departamento y otros se inician). Los pequeños descubren en los mayores referencias a las que pueden llegar: propias de la actividad, forma de trabajo, estrategias, estilos de aprendizaje y relaciones, intereses, colaboración, etc.</p>
--	---

<p>Potencia el desarrollo constante de dinámicas grupales que conforman un marco educativo de crecimiento personal y grupal.</p>	<p>Intuyen el programa de todo el ciclo a través del trabajo de los mayores. Los mayores ven los avances que han dado en el contraste con los menores. Da seguridad y tranquilidad al alumnado y al profesorado el estar dos años en el mismo ciclo.</p> <p>Los pequeños, desde su desconocimiento interrogan a los mayores, y éstos asumen roles de "enseñante"..., ayudando a sus compañeros incluso desde un lenguaje más cercano. El hecho de responder les permite reestructurar sus ideas y afianzar sus conocimientos.</p> <p>Al comienzo de curso y en el período de normalización, la mezcla de edades descoloca al profesorado y al alumnado. Es un momento en el que cuando el grupo estaba consolidado, las dinámicas hechas, tienen que empezar de nuevo. El profesorado lo padece, pero lo valora positivamente porque considera esta situación el marco adecuado para educar en lo que a veces conllevan las dinámicas grupales.</p> <p>Es el momento de abrirse a nuevas amistades, de cambiar líderes, de romper "clichés" o estereotipos anteriores. Las personas que se crecen excesivamente son resituadas por el nuevo grupo, así como quien no se siente aceptado, se muestra invisible, etc., puede encontrar también su lugar.</p> <p>Permite experimentar en sí mismos diferentes roles en función de la edad, ya que un año son los pequeños, al siguiente, son mayores para volver a ser los pequeños.</p> <p>Rompe las dependencias que se generan a veces en las relaciones.</p> <p>Favorece la capacidad de abrirse, de relacionarse, de superar los grupos cerrados, aprendiendo a trabajar con cualquier persona o grupo, diferenciando esta relación de trabajo de la de amistad</p>
--	--

<p>En Educación Infantil se agrupa al alumnado nacido en el mismo año.</p>	<p>Al tratarse de edades tan tempranas, varios meses de vida hacen que se produzcan desarrollos significativos en diferentes aspectos (motórico, control de esfínteres, lenguaje, autonomía,...). Intencionadamente se realizan los agrupamientos buscando la heterogeneidad.</p> <p>Esta fórmula podría ser otra, y de hecho en algunas ocasiones, y debido al tipo de centro (tamaño,...), el abanico de edades se amplía incluso hasta el ciclo, como es el caso de las escuelas unitarias, y también se valora positivamente.</p>
--	---

Algunas consideraciones relacionadas con la mezcla de edades.

<p>A veces el profesorado es reticente a la mezcla de edades por diferentes motivos.</p>	<p>No diferencia un programa de ciclo de un programa para el ciclo.</p> <p>Se está acostumbrado a trabajar con la referencia de la media que da el grupo estable, cerrado o de nivel. Se vive como falta de tiempo para llegar a todo el alumnado.</p> <p>Se ha educado en la uniformidad, en la homogeneidad, y desde esta experiencia, es más difícil entender un trabajo en la diversidad.</p> <p>Algunos docentes se resisten a la mezcla de edades, se repliegan a la clase, a su grupo. Dan salida a la situación, pero sin resolver el problema de fondo que normalmente surge de dificultades para relacionarse, para compartir y para trabajar en equipo.</p> <p>Miedo al cambio, a lo nuevo, y al trabajo que pueda suponer la puesta en práctica de esta característica metodológica.</p> <p>No se tiene clara la idea de contexto social, estable y complementario, lo que lleva a pensar que durante el segundo año se repiten las</p>
--	---

<p>En un primer momento también resulta novedoso para las familias esta situación.</p>	<p>actividades y no se producen avances significativos.</p> <p>Ya que, en general, no tienen ninguna referencia metodológica que incluya la mezcla de edades.</p> <p>Se tiende a sobreproteger a los pequeños porque van a estar con los mayores.</p> <p>Respecto a los mayores, que repiten actividades del año anterior, se cuestionan si en esta situación avanzarán lo suficiente en sus aprendizajes.</p> <p>Quieren que mantengan las amistades sin darse cuenta de que, sin perderlas, pueden ampliarlas.</p>
--	--

02-04. VARIOS PROFESORES/AS CON EL MISMO GRUPO.

<p>Requiere un sistema metodológico común: PEC PCC Estructura organizativa</p> <p>Se deriva un diseño común de intervención que implica realizar un trabajo en equipo y desarrollar unas estrategias comunes.</p> <p>Posibilita que se pueda hacer un seguimiento del alumnado más exhaustivo y más contrastado.</p>	<p>La interrelación implica que el sistema esté necesariamente más estructurado.</p> <p>Requiere una estrecha coordinación, desde unos mismos referentes.</p> <p>El tener la misma línea de intervención evita la dispersión e inseguridad en el alumnado y en el profesorado.</p> <p>Requiere una madurez personal y profesional del profesorado. Actitud de despegarse de lo mío para ser lo nuestro. Liberarse de la posesión (mi grupo, mi clase). Este planteamiento de trabajo en equipo enriquece al alumnado y al profesorado.</p> <p>¿Un único profesor o profesora es más entrañable?. ¿Es mejor pasar por más departamentos para hacer un seguimiento desde más materias, con el objetivo de pasar más tiempo con el alumnado?. ¿Es mejor tener más programa para estar más tiempo con el alumnado?. ¿No será que confío más en mi propia observación que en la transmitida por otros? ¿No será que es más fácil "coordinarme" que coordinar con otros?. ¿...?.</p> <p>La pluralidad de formas de ser, de intervenir, de ofrecer diferentes puntos de vista, distintas perspectivas de enfoque, distintas sensibilidades o apreciaciones, enriquece el desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales del alumnado y del profesorado.</p> <p>El alumnado tiene posibilidad de conectar con más profesores/as y más posibilidades de manifestar diferentes facetas de su personalidad, como de sentirse acogido.</p>
--	--

<p>Implica un concepto específico de tutoría.</p>	<p>La acción tutorial se hace en todo momento y desde todo el profesorado. No está tanto en función del tiempo, sino en la calidad de los encuentros. Sin embargo tanto el profesorado, el alumnado y sus familias saben que hay un referente que coordina todas estas acciones, el tutor o la tutora.</p> <p>La acción tutorial es continua, aunque se plantea en un horario definido según las edades y se desarrolla a través de un programa preestablecido.</p> <p>Las familias no tienen una referencia única, sino que reciben opiniones contrastadas y las líneas de intervención comunes del equipo docente.</p>
<p>Estructura organizativa.</p>	<p>La pluralidad de profesorado trabajando en equipo posibilita un tipo de estructura organizativa que permite y favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una mayor riqueza de diseño y de profundización en los programas (seminarios, paralelos, ciclos...) - una mayor especialización (menos departamentos-más alumnado). - un seguimiento del alumnado más amplio y más contrastado (sector) - que el nuevo profesorado se integre y aporte. - la existencia en el centro de marcos estables de funcionamiento y de formación.

02-05. METODO DE TRABAJO

Metas inmediatas o de acción. Actividades a realizar. Que están en progresión. Por estar en progresión, se convierten en método de trabajo. Método que debe ser lo suficientemente amplio como para que cada uno vaya creando su propia metodología. Para el profesorado, es un instrumento clave de intervención y de seguimiento.

Objetivos:

- Posibilitar la autonomía de actuación.
- Que el alumno/a se sitúe en el proceso, (dónde estoy, qué he realizado, qué me falta..) y situarle en el proceso.
- Desarrollar el vocabulario básico del ciclo.
- Aprender a trabajar con método.

Elaboración:

- Estos objetivos determinan los criterios de elaboración.
- Responde al currículo establecido en los contextos.
- ¿Demasiado corto- demasiado largo?
El alumnado de menor edad necesita mas pasos. Según crecen necesitan menos mensajes, aunque más complejos, pero no conviene quitar pasos si oralmente hay que explicarlo.
- ¿Dificultad del vocabulario?
Si no presenta dificultad, no eleva el nivel lingüístico. Enriquecer la expresión, interviniendo sistemáticamente a través de sinónimos,...
- Evitar las complicaciones innecesarias utilizando un lenguaje directo y de calidad.
- Que no frene los avances mentales porque le resuelva, le dé las soluciones o le marque demasiado el camino o una única visión o interpretación.
- Redactado en primera persona, para que se sientan implicados: qué hago yo, cómo lo hago, dónde estoy, que dificultad tengo,...

Ubicación:

En el lugar de trabajo.

Una copia fija (en la pared,...) para configurar el departamento dando una visión general al profesorado, jefatura de estudios, alumnado, visitas,... situando las actividades de la zona; y otra más a mano para centrar mejor la actividad y poder intervenir más directamente con cada alumno o cada alumna.

Forma parte de la estética del aula:

Estética neutra, centrada en la tarea, sin elementos dispersores.
No pretende "infantilizar".

Desde un planteamiento colectivo, de libertad, que acoge sin excluir, sin privatizar, donde los espacios son de uso común.

Importante:

Que el alumno/a sea capaz de verbalizar lo que hace, utilizando el vocabulario del método de trabajo.

Normalización del uso.

02-06. LA CRÍTICA COMO FACTOR DE AVANCE.

<p>Valoración:</p> <p>Argumentada.</p> <p>Como factor de avance, como ayuda.</p> <p>Son necesarios contextos, marcos sociales o salidas estables, que posibiliten su desarrollo (aula, radio, organización de alumnado...).</p> <p>Implicación personal de quien hace la crítica. Se dice algo y se asume.</p>	<p>Argumentos en torno a los logros y a las deficiencias, carencias, posibilidades, distintos puntos de vista,...</p> <p>Realizarla desde unos previos y actitudes que posibiliten el avance individual y grupal.</p> <p>No se critica a las personas, sino sus obras, los hechos, los procesos, los previos y las actitudes.</p> <p>La palabra crítica no implica algo negativo (evitar lo peyorativo). "Contemplar el fondo blanco con sus puntos negros".</p> <p>Al ser estable, a través de esta metodología, la intervención es sistemática.</p> <p>Se aprende a hacer la crítica, no tanto hablando de ella, sino ejercitándola.</p> <p>Importancia de aprender a hacer y a recibir críticas de manera constructiva.</p> <p>Lo aprendido en un contexto trasciende a otras situaciones de la vida dentro y fuera del centro.</p> <p>En edades tempranas, la crítica requiere inmediatez, porque viven el momento.</p> <p>Yo creo, pienso, digo.. Cada uno/a hace la crítica desde su propio punto de vista.</p> <p>Crítica desde la competencia; hay que conocer la obra, el hecho o el proceso del objeto de crítica para dar la opinión argumentada.</p> <p>Dar una impresión no es igual que hacer la crítica.</p> <p>Diferenciar lo que se ve y lo que se siente. Ir siendo coherentes con los criterios de análisis armonizándolos con lo que se siente. Somos seres globales.</p>
--	---

<p>La crítica como elemento estimulante.</p> <p>En cualquier contexto que posibilite la crítica se pretende un proceso de aprendizaje que conlleva la adquisición de unos contenidos y el desarrollo de unos objetivos.</p> <p>La intervención del profesorado vehicula su desarrollo.</p> <p>Contenidos</p> <p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • La crítica tiene que servir para construir, para avanzar. • La generalización encierra falsedad. • Diferenciación entre el hecho objetivo y la opinión: ("es así", "yo opino"). <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No afirmar o negar sin argumentar. • No dar opinión sino mi opinión. • Dirigirse a la persona interesada y no al profesorado o moderador-a. 	<p>El alumno/a, pensando en la crítica hace un intento de superación. Siempre que expone algo, se somete al juicio de los demás.</p> <p>Para quien es objeto de la crítica: Aceptar sus limitaciones, conocer sus capacidades, aprender a verse por dentro y a mostrarse ante los demás.</p> <p>Para quien hace la crítica o participa en ella (como oyente): Ponerse en el papel del otro. Aprender a aceptar las diferencias.</p> <p>Le obliga a intervenir desde las esencias, tanto del contexto crítica como desde las esencias de la actividad objeto de la crítica.</p> <p>Hace consciente al alumnado de dichas esencias a través de las pistas de observación y seguimiento.</p> <p>Las introduce paulatinamente priorizando los nuevos aspectos que se quieren abordar.</p> <p>Incide también en los logros alcanzados, valorando el proceso.</p> <p>Objetivos</p> <p>Cognitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructurar la mente y el discurso para expresar la opinión antes de emitirla. • Controlar las emociones, refrenar los impulsos, cuidar el lenguaje corporal y oral que puedan inhibir o agredir. <p>De personalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir las valoraciones que se hagan sobre nuestra persona o hechos, acogiéndolas si nos sirven como una ayuda para avanzar.
---	--

- La participación ha de ser pública y no con el compañero o compañera o fuera del contexto.
- Frenar el impulso, no interrumpir mientras otra persona habla para poder escucharle.

Actitudinales:

- Actitud de escucha.
- Intención de entender a la persona que habla, acogiéndola y empatizando con ella.
- Adquisición de una actitud de apertura a otros enfoques, flexibilidad, sintiéndonos libres al expresarnos.
- Aceptación de las limitaciones y de las capacidades propias y ajenas.
- Respeto a quien habla, guardar silencio para escucharle, control del lenguaje corporal y oral que pueda inhibir la libertad individual.

- Libertad de expresar la opinión con actitud de apertura a otros enfoques.

De relación social

- Respetar diferentes opiniones, formas de vida, ideas...
- Aceptar la limitaciones propias y ajenas en los diferentes ámbitos de la vida.

<p>Comunidad escolar. La diferencia y la diversidad la configuran. Está abierta al interculturalismo.</p> <p>El criterio de pluralidad y de convivir las diferencias está en la base de nuestra estructura organizativa.</p> <p>La fomentamos desde la sensibilidad la capacitación de las diferencias individuales, sacándolas del estereotipo grupal.</p>	<p>De manera que cada miembro a través de una interacción-información, sin prejuicios, adquiera por un lado, una mentalidad abierta, tolerante, asimilativa, hacia las distintas culturas (minoritarias -mayoritarias) y por otra, unos recursos que dada la movilidad de nuestra sociedad le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales.</p> <p>Esta concepción la situamos en la base de un mejor entendimiento entre los pueblos.</p> <p>Buscamos la pluralidad. Intencionadamente ponemos en contacto las diferencias: en la organización del profesorado, del alumnado, en las fuentes de información, en los recursos, etc.</p> <p>La persona está por encima de los grupos.</p>
---	--

02-08. CRITERIOS METODOLÓGICOS SOBRE LA CONCRECIÓN DE LOS MODELOS Y PLANTEAMIENTOS LINGÜÍSTICOS DEL CENTRO.

OBJETIVO:

Que el alumno o la alumna domine ambas lenguas, euskera y castellano, no solamente a nivel coloquial, sino a un nivel más profundo, de manera que le sirva como instrumento de trabajo, de expresión y de disfrute.

MODELOS.

Modelo B y D

CRITERIOS PARA LA DEFINICIÓN DE LOS MODELOS.

Demanda social de ambos modelos.

El programa diferenciado para cada uno de ellos.

CRITERIOS DE AGRUPAMIENTO.

Los agrupamos teniendo en cuenta la lengua dominante. Si su lengua es el euskara irá al modelo D y si es el castellano la que domina, al modelo B. Pero, dado que la mayoría de los que se matriculan lo hacen para el curso de 2 años y prácticamente las criaturas no hablan, para matricularlos en el modelo D, recurrimos a un indicador que refleja la situación de muchas de las familias que acuden a nuestro centro: que el padre o la madre, tutores o responsables legales hablen euskara.

Optamos por esta agrupación basándonos en los siguientes criterios:

Por respeto a la lengua minoritaria.

Creemos que a una lengua minoritaria se le debe respetar y dotar de las mejores condiciones para potenciar su desarrollo. En este centro las alumnas y alumnos de modelo D, aunque por principio, poseen el euskara como lengua dominante, no todos lo tienen suficientemente desarrollado. Escolarizar en modelo D a un alumnado castellano parlante o trasvasar a ella, por sistema, alumnos o alumnas, aunque se desenvuelvan bien en el modelo B, no parece que potencia las condiciones que se merece esta minoría lingüística. El objetivo del modelo B no es pasar al D. Queremos modelos B y D fuertes por sí mismos. Esto no quita que el objetivo, a largo plazo, sea el de confluir, de manera que el alumnado de ambos modelos pueda trabajar en cualquiera de las dos lenguas.

Porque, a pesar de utilizar la misma metodología, cada lengua parte de una situación diferente. Mientras los alumnos vascoparlantes para aprender el castellano tienen todo un entorno social favorecedor, al castellano parlante, le ocurre normalmente lo contrario con relación al euskara. Por eso, se requiere diferente dedicación de tiempo para su aprendizaje y en ocasiones, diferente didáctica.

Porque la dificultad lingüística no debe frenar los procesos de aprendizaje.

Aunque constatamos que las lenguas están conectadas de tal manera que los avances en una repercuten en la otra, no obstante, cuando se trata de adquirir un concepto que implica cierto grado de

abstracción o que conlleva una serie de procesos mentales y que la dificultad de la lengua podría frenarlo, lo iniciamos en la lengua dominante, incluso por rentabilidad. Por ejemplo en Infantil, cuando en La Casa quieren realizar 'un pedido' para comprar en La Tienda, necesitan adquirir el concepto de pedido, el concepto de valor de descomposición del número, de suma, de resta, etc., y además, interrelacionados. Todo ésto requiere un gran esfuerzo de asimilación, a pesar de introducirlo de una manera vivencial y manipulativa. Realizado en su lengua dominante, facilita su logro, ya que la dificultad estriba solamente en él concepto y no en el grado de dominio de la lengua. Una vez introducido el concepto, utilizarlo habitualmente en la segunda lengua, no presenta dificultad.

Porque la práctica nos ha enseñado que cada alumno y cada alumna tiene sus posibilidades y su propia respuesta.

Se han dado casos de castellano parlantes que, escolarizados en el modelo D, han seguido el mismo ritmo que aquellos que tenían el euskara como primera lengua. Sin embargo, no ha ocurrido ésto con la mayoría. Aunque tengamos por objetivo lingüístico dominar ambas lenguas a nivel científico, ésto requiere un plazo más amplio que contemple otras etapas.

CRITERIOS METODOLÓGICOS QUE INCIDEN DIRECTAMENTE EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS.

Centrado básicamente en el euskara.

Damos por sabido, que son muchos los condicionantes, e incluso algunos determinantes, los que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua: factores socio-históricos, socio-estructurales, socio-psicológicos, e individuales: tanto afectivos, como físicos e intelectuales. Sin embargo, no siempre está en nuestra mano el poder incidir en ellos. Por esta razón, tendremos en cuenta exclusivamente dentro del marco escolar, aquellos condicionantes en los que sabemos que el profesorado puede influir-directamente. Los enumeramos y analizamos nuestra postura y actuación frente a ellos:

Postura vivencialmente positiva del profesorado hacia el euskara.

Preparación del profesorado en relación a un análisis-síntesis de la estructura lingüística.
(trabajo de Seminario).

Relación afectiva del profesorado con cada alumno o alumna.

Constatamos que la forma de actuación del profesorado, la suavidad de trato, el tono de voz, la relación distendida, la utilización del refuerzo positivo, juegan un papel importante en cualquier aprendizaje y lo cuidamos extremadamente, en el proceso de interiorización de la segunda lengua. Hemos buscado un estilo de actuación común que parte de unos planteamientos comunes y que se consigue a base de un pequeño rodaje, de confrontación y comunicación entre los compañeros y compañeras, y sabiendo mirar a los niños con verdadero deseo de "búsqueda". No valoramos tanto al profesorado sabio que enseña, cuanto al que sabe ver, observar y aprender de cada alumno o alumna para posibilitar su desarrollo. Esta idea de búsqueda es fundamental en nuestro sistema.

Un sistema pedagógico abierto que sea capaz de convertir el aprendizaje del euskera en comunicación vital.

INTRODUCCIÓN DE LAS LENGUAS CON RELACIÓN A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA.

Aunque ya lo hemos mencionado anteriormente, volveremos a insistir en que cuando se trata de adquirir un concepto nuevo que implica cierto grado de abstracción o que conlleva una serie de procesos mentales y que la dificultad de lenguaje podría frenarlo, lo iniciamos en la lengua dominante. En el aprendizaje de la lectura y la escritura es donde más claramente se manifiesta la dificultad. No dudamos de que existen niños que podrían realizar este aprendizaje, indistintamente en cualquiera de las dos lenguas e incluso en ambas a la vez, sin embargo, este hecho, desde nuestra experiencia, no es generalizable, si consideramos:

- Que leer no es solamente interpretar unos símbolos, sino un medio de adquirir información, de comunicarnos con las demás personas, de expresar lo que sentimos.
- Que leer implica una comprensión, diferenciar la idea esencial de las accesorias, sintetizar, hallar la pregunta implícita que encierra un texto, etc.
- Que escribir, es expresar lo que pensamos y sentimos de una forma estructurada que exige, por ejemplo, tener claro el planteamiento, el nudo y el desenlace de lo que se quiere contar.

Para conseguir estas cotas de lecto-escritura, se requiere un dominio y desarrollo de la lengua. Por ello, la iniciamos en la primera; ya que para hacerlo en la segunda, se necesitaría ese dominio no generalizado, hoy por hoy, en nuestro centro. En la medida que afianzan los pasos y las dificultades del proceso de aprendizaje, pasan a realizarlo en la segunda lengua. Por ejemplo, cuando preparan una charla en su primera lengua, en un nivel de segundo de Primaria, para elaborar el guión, buscan la pregunta a la cual responde el texto. En tercero, una vez dominada esta forma de trabajo, ya pueden realizarlo en euskara, porque ya han salvado la dificultad de la técnica y además, pueden utilizarla como instrumento de aprendizaje del mismo euskara. En el caso de la charla, ejercitando la búsqueda de la pregunta a la que responde la frase, así como enriqueciendo el vocabulario y aumentando la comprensión y la expresión oral.

Es preciso aclarar que hablamos de niveles generales, ya que hay niños y niñas que adelantan procesos, mientras otros, llevan un ritmo más lento a la hora de incorporar estas técnicas en la segunda lengua.

		Infantil	Primaria 1 ^{er} ciclo	Primaria 2 ^o ciclo	Primaria 3 ^{er} ciclo
B	<i>Castellano</i>	oral escrito	oral escrito	oral escrito	oral escrito
	<i>Euskara</i>	oral	oral	oral escrito	oral escrito
	<i>Inglés</i>		oral	oral escrito	oral escrito
D	<i>Euskara</i>	oral escrito	oral escrito	oral escrito	oral escrito
	<i>Castellano</i>			oral escrito	oral escrito
	<i>Inglés</i>		oral	oral escrito	oral escrito

COMUNICACIÓN DENTRO Y FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Para cualquier comunicación escrita a las familias o instituciones se utilizan las dos lenguas (euskara y castellano).

En las reuniones con las familias:

Etapa Infantil. La coordina el tutor o la tutora. Se hacen dos convocatorias: en el modelo D la primera convocatoria en Euskara y la segunda, en Castellano. En el modelo B la primera convocatoria es en Castellano y la segunda, en Euskara.

Etapa Primaria. Asiste todo el equipo del ciclo y coordinaciones. Cada reunión se realiza por nivel legal, sin diferenciar los modelos lingüísticos, utilizando en cada una de ellas las dos lenguas (euskara y castellano), respondiendo a los siguientes criterios:

- Que las reuniones sean un ámbito de formación para las familias y para el profesorado, y por tanto su objetivo es que capten los mensajes.
- Que las dos lenguas (euskara y castellano) tengan presencia en ellas, por ser las que hablan las familias de este centro.
- Que las exposiciones por parte del profesorado no superen la hora de duración para que sean ágiles.
- Tener en cuenta que más de la mitad de los padres y madres son castellano-parlantes que no hablan el euskara (prácticamente todos en el modelo B y una parte en el modelo D).
- Que nadie pueda estar discriminado o excluido por la lengua. Que las intervenciones no se traduzcan por agilidad y por respeto a las familias que hablan las dos lenguas y oirían lo mismo dos veces.
- Tranquilizar a los castellano-parlantes manifestando que todo el mensaje que queremos transmitir, todas las esencias, van en castellano, y en euskara, por presencia de lengua, van otras partes, otros ejemplos también enriquecedores.
- Animar a quienes no hablan euskara a escuchar las intervenciones en euskara con actitud positiva, pensando que es la lengua de sus hijos, de sus hijas, y que su actitud puede ayudar a comprender el esfuerzo que éstos están haciendo para aprenderla.
- No plantear las reuniones en términos de igualdad de tiempos sino por equilibrio y presencia razonable según el contenido o dificultad del mensaje
- Desterrar de nuestra mente, por concepción de proyecto y por concepto de persona, esa visión de pugna, de fuerza o de separación por lengua, para ver una comunidad plural, donde las personas nos enriquecemos, evolucionamos y convergeremos.

Las entrevistas e informes, siguiendo la demanda de las familias.

03-01. CARPETA DEL DEPARTAMENTO

<p>Es un instrumento de formación para el profesorado del aula.</p> <p>Dirigida al profesor/a del departamento, tanto al titular como al que pueda sustituirle. También los especialistas y miembros del SAE tendrán su carpeta.</p> <p>Finalidad: poder acudir a ella para reflexionar, profundizar, conocer el espíritu del centro y su práctica, y de esa manera, poder realizar una intervención cada vez más correcta y unificada, tanto con el alumnado como con las familias.</p> <p>Contenido: contiene la concepción del centro, la filosofía que lo sustenta, así como su concreción en cada ciclo y departamento.</p> <p>Es el trabajo de muchos profesionales a lo largo de muchos años. No es algo acabado, y la aportación de cada uno contrastada en las diferentes estructuras organizativas y de formación (seminario, sector, ciclo, etc.) la irá completando.</p> <p>No se introduce todo de golpe, se considera mejor ir introduciendo desarrollos nuevos en la medida en que se trabajan en las estructuras de formación.</p> <p>Funcionamiento: Las hojas van selladas y fechadas para que cada año se actualicen y no queden copias viejas. No conviene sacar de ella copias de plantillas, métodos de trabajo, etc, porque se degeneran. Si se necesitan copias, acudir a los archivos generales del Centro donde están los originales.</p> <p>En el índice se intenta recoger el contenido total de la carpeta.</p>	<p>Da seguridad tanto al profesorado nuevo como al que lleva más años.</p> <p>Da una visión de lo que es o de hacia dónde camina esta escuela. Ayuda a situarse tanto en lo que se tiene hecho, como en lo que falta por hacer o por profundizar.</p> <p>No es algo lineal, documento por documento, sino que se puede decir que es un contexto sobre el cual sistemáticamente se puede incidir.</p> <p>En una segunda fase se quiere recoger otros aspectos de funcionamiento (sustituciones, ausencias, acuerdos tomados,...).</p> <p>Tiene que ser una carpeta operativa.</p>
--	--

1. INTRODUCCIÓN	<i>Finalidad de la carpeta. Canalización de los cambios o mejoras. Conciencia de la unidad de centro. Dos edificios.</i>
2. PEC	Ejemplar Relación y desarrollos de: Concepción del alumnado Principios metodológicos Objetivos generales – Características de la edad Características de la comunidad escolar
3. PCC	Características metodológicas: relación y desarrollos Fases del curriculum Concepto de evaluación
4. Ciclo	Organigrama Temporalidad: Calendario, horarios, rotaciones Agrupamientos Recursos generales
5. Departamento	Organigrama Plano general Infraestructura / Equipamiento Recursos generales Temporalidad (rotaciones) Agrupamientos Acuerdos del seminario referentes a la metodología
6. Contexto: actividad	
1ª fase del curriculum	
Espacio	Plano Infraestructura Equipamiento
Recursos	Método de trabajo Otros recursos de la zona o de fuera del aula
Tiempo	Temporalidad (rotaciones)
Paraqué	
Adaptaciones curriculares	

Documentos

2ª fase del curriculum Contenidos, objetivos y esencias de la actividad

Adaptaciones curriculares

3ª fase del curriculum Intervención. Seguimiento o evaluación

Adaptaciones curriculares

Modelos de trabajos realizados

7. Inventario

8. Formación

Previos
Pistas de observación y seguimiento

Hoja de control
Hoja de pedido

Concepto de formación
Sistema abierto
Estructuras organizativas

03-02. ESENCIA DE LA ACTIVIDAD DEL RELATO

MÉTODO DE TRABAJO

SECCION LITERARIA. RELATO

1. Elijo un tema para contar una historia.
2. Reflexiono sobre el planteamiento, nudo y desenlace.
 - Planteamiento:
 - Cuándo y dónde ocurre la historia.
 - Quién o quiénes intervienen (personajes) y cómo son.
 - Nudo:
 - Qué situación o problema se da.
 - Qué acciones transcurren como consecuencia de esa situación o problema.
 - Desenlace:
 - Qué salida se da a la situación o al problema. Cómo acaba.
3. Redacto la historia .
4. Reviso mi trabajo y compruebo:
 - si he expresado lo que quería y están claros el planteamiento, nudo y desenlace.
 - si hay faltas de ortografía, utilizando el diccionario en caso de duda.
 - si he utilizado los signos de puntuación.
5. Contrasto mi trabajo con los compañeros y compañeras del grupo y con el profesor o profesora.
6. Si es seleccionado, lo entrego para que sea publicado o lo ensayo para la emisión.

1. Desarrollar con autonomía la expresión escrita, creando desde su interior una historia, utilizando diferentes procedimientos y recursos lingüísticos, distinguiendo planteamiento, nudo y desenlace y manteniendo una coherencia narrativa.
 2. Valorar los avances en el propio trabajo y en el ajeno.

ÁREA	CONTENIDOS	OBJETIVOS
	<p>Creación de un cuento distinguiendo: planteamiento, nudo y desenlace.</p> <p>Utilización de la descripción y el diálogo en el relato.</p> <p>Utilización de los signos de puntuación (, , : - ¿? ¡! ...).</p> <p>Mantenimiento del tiempo verbal y de la persona.</p> <p>Mantenimiento de la coherencia temática (personajes, hechos, lugares).</p> <p>Utilización del método de trabajo.</p> <p>Autocorrección, reflexión sobre su trabajo.</p> <p>Lectura expresiva del cuento creado.</p> <p>Valoración de un clima que le permita conectar con su interior para ser creativo.</p>	<p>Estructura con coherencia una historia.</p> <p>Utilizar diferentes recursos lingüísticos.</p> <p>Desarrollar la creatividad.</p> <p>Desarrollar la expresión escrita.</p> <p>Disfrutar de sus creaciones.</p> <p>Actuar con autonomía.</p> <p>Valorar el propio trabajo y el ajeno.</p>

PISTAS DE SEGUIMIENTO DEL RELATO

Fecha:

--	--	--	--	--	--

1. Autonomía

Método de trabajo
Autocorrección – reflexión

2. Creatividad

Desde su interior
Clima

3. Recursos

Punto
Coma
Guión
Interrogación
Admiración
Puntos suspensivos

4. Diferenciación del tipo de textos

Descripción
Diálogo
Tiempo verbal
Persona

5. Distingue

Planteamiento, nudo, desenlace

--	--	--	--	--	--

6. Coherencia

Temática
Personajes
Hechos
Lugares

03-03. MEDIATECA

MÉTODO DE TRABAJO

1. Ponemos en marcha el programa informático.
2. Conocemos cómo está organizada la mediateca: la distribución de los materiales, los códigos de los tejuelos,...
3. Practicamos algunos ejercicios con diferentes opciones del programa:
 - localización de libros.
 - realización de préstamos y devolución.
4. Comprobamos si los libros o materiales prestados el día anterior han sido devueltos y, en caso contrario, nos ocupamos de recuperarlos.
5. Atendemos a las personas que acceden al servicio:
 - si lo necesita, le orientamos o le ayudamos a encontrar el material.
 - registramos el material que ha seleccionado cada usuario.
 - registramos el libro o material devuelto. Si podemos, lo colocamos en su sitio; y si no, lo depositamos en el lugar de recogida para ubicarlo más tarde.
 - cuidamos el clima.
6. En los momentos en que no acuden usuarios:
 - aprovechamos para profundizar en el conocimiento de la mediateca.
 - comprobamos si los libros y otros materiales están en sus estantes y en el orden adecuado.
 - recogemos los libros y otros materiales que estén en mal estado, para su reparación o retirada.
 - anotamos los libros u otros materiales que se piden y no existen en el fondo de la mediateca.
 - recogemos en la ficha de valoración de la mediateca las dificultades, aportaciones o sugerencias para exponerlas en la reunión de bibliotecarios/as.
7. Al finalizar el día, hacemos una copia de seguridad en el disco duro.
8. Cerramos el programa y apagamos el ordenador.

03-04. PRENSA

MÉTODO DE TRABAJO

1. Participo en la reunión preparatoria del trabajo del día:
 - Leemos las pistas de seguimiento que rellenaremos al finalizar la jornada.
 - Revisamos la prensa del día y elegimos la noticia que será la portada del A.B.E. esgrimiendo los criterios utilizados para su selección.
 - Decidimos el contenido de cada sección seleccionándolo de lo aportado desde los departamentos.
 - Redactamos la editorial.
 - Nos distribuimos el trabajo que realizaremos.
2. Tras aprender el manejo de los programas informáticos trabajamos, en los ordenadores, por parejas.
3. A lo largo del día:
 - Recojo las noticias de interés que surgen en el colegio.
 - Elaboro encuestas y entrevistas a personas del centro.
 - Elaboro la agenda cultural del A.B.E. a partir de diferentes materiales (periódicos, folletos...) recomendando diferentes espectáculos o realizando la valoración crítica de alguno de ellos, incluso de algún libro.
 - Al terminar cada sección del A.B.E. contrastamos el trabajo realizado con el profesor o profesora y lo imprimimos.
 - Nos implicamos en nuestra labor cuidando el clima de trabajo y el control del tiempo.
4. Al finalizar el día:
 - Hacemos la valoración crítica rellenando las pistas de seguimiento.
 - Fotocopiamos y distribuimos el A.B.E. para su posterior lectura y crítica.
5. Cerramos el programa y apagamos los ordenadores.

Esencia de la actividad

1. Elaborar textos periodísticos que acojan y trasciendan nuestra entidad cultural, abriéndose a lenguajes y medios informáticos.
2. Desarrollar la capacidad crítica, la planificación y coordinación del trabajo, concibiéndolo Como un servicio a la colectividad.

ÁREA	CONTENIDOS	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y planificación del trabajo. - Valoración crítica de los hechos noticiosos. - Revisión y valoración de los trabajos de sus compañeros y compañeras. - Elaboración de diferentes tipos de textos periodísticos (editorial, encuesta, entrevista, crítica, agenda cultural...) teniendo en cuenta sus características. - Conocimiento de los programas informáticos. - Concienciación e interiorización de las normas ortográficas, de la corrección del lenguaje y de la importancia de la estética del trabajo. - Pararse para reflexionar sobre el trabajo realizado. - Concepción de la actividad como un servicio a la colectividad. - Cooperación con quien necesite ayuda. - Implicación en el orden y cuidado del material. - Contrastación de los diferentes modos de vida entre los países participantes en el proyecto Comenius. - Acercamiento a la pluralidad lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de planificar. - Desarrollar la crítica. - Descubrir el valor de la informática y abrirse a sus posibilidades. - Conectar con el "aquí y el ahora". - Concebir la comunidad escolar como una sociedad organizada y sus estructuras como un servicio a la colectividad. - Recoger los hechos de ese mundo inmediato convirtiéndolos en noticia. - Abrir progresivamente su punto de mira hacia una sociedad más amplia. - Posibilitar el intercambio de ese eco social recogido en los Centros de distintos países.

Nombre:

Fecha:

1. Elaboración de textos
Características (ubicación, organización del texto, lenguaje y contenido).

- Editorial
- Encuesta
- Entrevista
- Crítica
- Agenda cultural

2. Tecnología

- Escáner
- Cámara digital
- Internet
- Correo electrónico
- Publisher

3. Crítica

- Selección argumentada de la noticia de la primera página.
- Selección de los trabajos de los compañeros y compañeras.
- Aportación personal.

4. Planificación

- En grupo
- Acuerdos
- Cumplimiento de los mismos
- Individual
- Autonomía

5. Servicio a la colectividad

- Ayuda a quien lo necesita
- Compromiso en acabar el periódico en el aula
- Orden y cuidado del material
- Esfuerzo en el uso del euskara
- Espontaneidad en el uso del euskara

03-05. TELEVISIÓN

MÉTODO DE TRABAJO

1. Participo en la reunión preparatoria del trabajo del día. La coordina el compañero o compañera de 6º.
 - Leemos el método de trabajo.
 - Leemos la ficha de autorreflexión que rellenaremos al finalizar la jornada.
2. Grabación:
 - Conocemos el funcionamiento básico de la cámara de plató, la cámara autónoma y los magnetoscopios.
 - Revisamos el plan del día constatando las demandas existentes hasta el momento y completándolo con las que surjan a lo largo de la jornada.
 - Los espacios vacíos que queden en el plan de trabajo los completamos con programas de creación propia.
 - Grabamos atendiendo las demandas y siguiendo el horario del plan de trabajo.
 - Anotamos en el plan de trabajo las dificultades y sugerencias relacionadas con los diferentes programas realizados.
 - Realizamos una valoración crítica del trabajo realizado en la ficha de autorreflexión*, dejando constancia escrita de las dificultades o posibles iniciativas.
 - Apagamos los aparatos y recogemos.
3. Edición:
 - Conocemos el programa informático "Premiere" para poder hacer la edición del programa.
 - Realizamos la edición de las grabaciones realizadas el día anterior: selección de imágenes, voz, música y efectos especiales de sonido o visuales, carátula inicial y títulos de crédito.
 - Archivamos la grabación.
 - Cerramos los programas y desconectamos los aparatos.

Esencia de la actividad

Grabar, editar y crear programas televisivos, abriéndose a los lenguajes audiovisuales e informáticos, desarrollando la capacidad crítica, la planificación y coordinación del trabajo, concibiéndolo como un servicio a la colectividad.
Desarrollar la conciencia del límite social.

ÁREA	CONTENIDOS	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y planificación del trabajo. - Conocimiento y uso del magnetoscopio y de las cámaras. - Concepción de la actividad como un servicio a la colectividad. - Cooperación con el grupo, especialmente con quien necesite más ayuda. - Conocimiento del programa informático "Premiere". - Conocimiento de las labores de edición. - Revisión y valoración de los trabajos de los compañeros y compañeras. - Diferenciación, a través de los programas, de los diferentes textos periodísticos. - Valoración del trabajo realizado. - Implicación en el orden y cuidado del material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de planificar. - Desarrollar el sentido crítico. - Descubrir el valor de los medios audiovisuales e informáticos abriéndose a sus posibilidades. - Concebir la comunidad escolar como una sociedad organizada y sus estructuras como un servicio a la colectividad. - Abrir progresivamente su punto de vista hacia una sociedad más amplia. - Desarrollar la conciencia del límite social, es decir, el derecho del otro.

PISTAS DE SEGUIMIENTO

Nombre:

Fecha:

Planificación y coordinación

Conocimiento y uso:

Cámaras
Magnetoscopio
Plan de trabajo

Fichas técnicas:

Encuesta
Entrevista
Reportaje

Programa informático
Grabación
Edición

Crítica

Autorreflexión sobre el propio trabajo
Valoración del trabajo en grupo
Cooperación

Servicio a la colectividad

Ayuda a quien lo necesita
Asunción de la responsabilidad
Cooperación

Límite social

Cuidado del material
Trato, buenas formas, dignidad humana

--

03-06. DEBERES DESDE LA CONCEPCIÓN DE ESTE SISTEMA.

<p>No son necesarios de una manera generalizada</p> <p>Si el curriculum es adecuado y está desarrollado en sus diferentes fases.</p> <p>Si hay una interiorización del mismo y competencia por parte del profesorado.</p> <p>Si se aplica una metodología específica e individualizada.</p> <p>Si existe un convencimiento por parte del profesorado de la coherencia y validez de los programas.</p> <p>Si hay un convencimiento de que el alumnado trabaja y rinde en el horario escolar.</p> <p>De hecho hay tareas que siempre se podrán mandar para hacer en casa.</p> <p>Tareas individualizadas. Que conecten con los intereses y necesidades. Puntuales. En un momento del proceso. Ligadas a la propia actividad del departamento.</p>	<p>Siempre hemos tenido una concepción respecto a los deberes en la que decimos que generalizadamente no son necesarios</p> <p>Es claro que la carencia de alguna de estas condiciones pone al profesorado en situación de inseguridad hacia la validez de su trabajo y hacia el rendimiento del alumnado. Si los programas están consolidados, se mandan menos deberes porque hay más rendimiento. Por el contrario si un programa necesita que se complemente con deberes es que existe un desajuste.</p> <p>Quizás hoy por hoy sean necesarias las tareas hasta que se cumplan las condiciones que aparecen reflejadas en la columna de la izquierda</p> <p>Es mucho el tiempo que pasan en la escuela. Importancia de hablar más en términos de "descansar porque has trabajado" que de seguir trabajando como si no hubiese hecho nada. Implica una valoración del trabajo en la escuela. Las personas acabamos siendo la imagen que nos dan. Nosotros trabajamos durante toda la jornada y no nos gustaría que al llegar a casa nos mandasen trabajar más de lo mismo. Siempre hemos reivindicado el derecho al descanso del alumno y el reconocimiento de su trabajo.</p> <p>Tareas que siempre van a tocar con el curriculum familiar porque se utiliza el tiempo de ocio de la familia.</p> <p>Por coherencia de sistema.</p> <p>Ej. : las tablas de multiplicar durante un trimestre. Ej.: búsqueda de información o datos para hacer un estudio de campo sobre el barrio, la familia,...</p>
---	---

Nos interrogamos sobre la posibilidad de que el programa fomente interés, afición y se proyecte al exterior repercutiendo en un mayor disfrute del tiempo libre.	
--	--

ALGUNAS REFLEXIONES PREVIAS A LA ELABORACIÓN DE ESTE DOCUMENTO.

- ¿Por qué las familias piden deberes?

Control.

Hacer el seguimiento del proceso escolar de los hijos.

Refuerzo.

Piensan que si se complementa el curriculum en casa se aprende más.
No es suficiente el tiempo escolar para el desarrollo del curriculum.

Responsabilidad y planificación.

Preparación para la Secundaria.

Ocupación de los tiempos de ocio de sus hijos e hijas.

Expectativas altas en la educación de sus hijos e hijas.

Conseguir nivel social. Cuanto más preparado se esté mejor nivel social conseguirá.

Sentirse útiles, responsables.

Sentir que ayudan.

Por el concepto de educación.

Cuanto más se trabaje y más se exija, mejor educación se da.

Por costumbre.

- ¿Por qué se pide que no se manden deberes?

Se vive como carga para las familias.

En la medida que necesitan ayuda en casa, se convierte en un trabajo también para los padres y las madres.

Falta de preparación.

Dificultades en la lengua
Dificultades de preparación en campos determinados.
Miedo a decir "no sé".

Falta de tiempo.

Ya que el tiempo que se pasa con los hijos es escaso, se prefiere disfrutarlo en otras cosas.

Confianza en la escuela.

Piensan que el horario escolar es suficiente para el desarrollo del curriculum y que se trabaja bien.

Por la experiencia.

Algunos tienen experiencia de exceso y se posicionan en contra.

- ¿Por qué el profesorado quiere mandar deberes?

Desconfianza.

No confían en que lo que se da en la escuela sea suficiente. Necesitan completar el curriculum fuera del aula.

En la medida que los programas estén menos claros, o menos interiorizados, el profesorado tiene menos competencia y se asegura el desarrollo del curriculum por medio de los deberes.

Creencia de que es un buen hábito, entrenamiento para el futuro

Imagen.

Se cree que las familias y los propios compañeros/as valorarán más nuestro trabajo si se mandan deberes. Se es más responsable, más dedicado, se demuestra mayor interés,...

Para hacer valorar ciertas asignaturas.

Competitividad entre el profesorado.

Costumbre.

Lo piden las familias.

Demostración de quien tiene la autoridad.

Como castigo o represalia.

Valoración de algunas actividades.

Algunos aspectos de un trabajo no se consideran lo suficientemente importantes, y su realización en clase es considerada como pérdida de tiempo. Se manda para casa

- ¿Por qué el profesorado no quiere mandar deberes?

El horario escolar es suficiente

El tiempo que se invierte corrigiendo lo que se manda para casa, se puede invertir en avanzar el programa.

Se puede desmotivar al alumnado motivado.

Cuando se machaca en exceso, puede aburrir.

Lo que no quiero para mí no lo quiero para el alumnado.

03-07

CRITERIOS DE AGRUPAMIENTO

2 AÑOS

Modelo lingüístico.

Mismo horario:

9-12 (9-15)

9-17 (9-15 y 9-12)

Que lleguen a la misma hora. (Itinerarios del transporte, sin transporte,...).

Número de niños y niñas.

Edad (número de los del último trimestre y suma de meses de todo el grupo).

Tener en cuenta, si es posible:

- Necesidades educativas especiales y casos peculiares. Diversidad.
- Edificio de continuidad (evitar casos sueltos).
- Euskera padre y madre/ padre o madre.
- Hermanos y nuevos en el centro.
- Nombre (evitar que haya varios con el mismo).
- Guardería de procedencia.

CRITERIOS DE AGRUPAMIENTO

3 AÑOS

Objetivo: equilibrio entre los grupos para dar respuesta adecuada a cada alumno y alumna.

Equilibrio en el número de niños y niñas.

Mezclar el alumnado de distintas edades cronológicas.

Equilibrar los grupos teniendo en cuenta los temperamentos y el modo de manifestarse de las criaturas.

Tener en cuenta las relaciones que hayan podido establecer entre ellos, bien para juntarlos o separarlos.

Tener en cuenta el nivel de euskara (D).

Tener en cuenta las necesidades educativas especiales. Individuos/recursos.

Equilibrio en el número de niños/niñas que vienen de Loiola y los nuevos en el centro.

Equilibrar los grupos teniendo en cuenta el número de niños y niñas con hermanos en el centro, usuarios del comedor o transporte.

Equilibrar los grupos en función de distintos aspectos de diversidad de su medio familiar creencias religiosas, posicionamientos ideológicos expresos, pertenencia a minorías, extranjeros, situaciones familiares no habituales, etc.

En caso de gemelos, que estén en el mismo aula pero en distinto grupo.

CRITERIOS DE AGRUPAMIENTO

EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivo:

Equilibrio entre los grupos para dar respuesta adecuada a cada alumno y alumna.

Aprender progresivamente a trabajar con cualquiera.

294

Equilibrar niveles. Conocimientos, euskara,...

Equilibrio en el número de niños y niñas.

Tener en cuenta las relaciones internas para facilitar el paso de ciclo y que el alumnado se encuentre seguro.

Tener en cuenta temperamentos vivos, tranquilos,...

Alumnado con necesidades educativas especiales. Equilibrio grupo, individuo y recursos.

Evitar las posibles coincidencias de hermanos de distinta edad en el mismo grupo.

Gemelos en la misma aula, pero en distinto grupo En distinta aula pero en el mismo sector.

03-08. IKASLE ANTOLAMENDUA

	1. semana	2. semana	3. semana
Miércoles	Recogida de sugerencias	Asambleas de clase	Asamblea de ciclo
Viernes	Comisión de ciclo I	Comisión de ciclo II	Asamblea general

ESTRUCTURA	CONTENIDOS	OBJETIVOS
<p>Recogida de sugerencias</p> <p>En cada clase, por los delegados</p> <p>Miércoles 1ª semana</p> <p>Comisión ciclo (1ª sesión)</p> <p>Composición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delegados. • Representantes de ciclo. • Secretario. • <p>Viernes 1ª semana</p> <p>Asamblea de la clase</p> <p>Coordina el delegado o delegada.</p> <p>Miércoles 2ª semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de situaciones. • Recogida de sugerencias: <ul style="list-style-type: none"> - Problemas. - Aspectos positivos o avances. • Definición del tema. • Diferenciación de ámbitos personales o comunes. <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de lo planteado en clase, como representante de grupo, supeditando la propia opinión a la del grupo. • Diferenciación del ámbito de influencia del problema: <ul style="list-style-type: none"> - Clase. - Sector. - General. • Clarificación de las situaciones según los ámbitos de influencia. • Selección de las situaciones a tratar, argumentando desde el bien común el porqué de esa selección. <ul style="list-style-type: none"> • Fiel transmisión del contenido, por parte del delegado o delegada con la justificación o argumentación que se dio en la comisión. • Definición del Objetivo de la reunión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer prevalecer el bien común ante los intereses personales o grupales. • Descubrir lo positivo: <ul style="list-style-type: none"> - Valorar avances. • Disfrutar de lo que tienen. • Expresar su mundo interior y afectivo. • Autonomía de pensamiento. <ul style="list-style-type: none"> • Hacer prevalecer el bien común. • Transmitir con fidelidad. • Sintetizar ideas. • Priorizar desde unos criterios. • Responsabilizarse de los compromisos adquiridos. • Tomar conciencia del límite social. <ul style="list-style-type: none"> • Solucionar si se puede. • Crecimiento personal y grupal. • Analizar, interrelacionar. Pasar del hecho al principio, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general.

<p>Comisión ciclo (II sesión)</p> <p>Viernes 2ª semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización del método de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación y definición de los hechos: <ul style="list-style-type: none"> - Recogida de información: dónde, quién, cuándo,... - Definir con precisión hasta hacerlo sin carga afectiva. 2. Situación deseable desde el bien común: qué, por qué, para qué, 3. Conciencia del desajuste. Clarificando los aspectos a mejorar. 4. Plantear alternativas viables. • Definición del objetivo de la reunión. • Sintetizar el proceso de la asamblea de clase. • Exposición de las alternativas presentadas. • Debata y profundización. • Síntesis de alternativas. • Concepción de sus funciones como servicio a la colectividad. • Preparación de la asamblea general. • Conocimiento de los objetivos generales del centro. • Utilización de los referentes metodológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar esquemas conceptuales y actitudinales. • Expresar su mundo interior y afectivo. • Adquirir conciencia del otro. • Presentar una actitud tolerante. • Considerar la diferencia como una cualidad. • Buscar soluciones a través del diálogo. • Adquirir corrección en las formas. • Saber defender y argumentar sus ideas, y ser capaz de cambiarlas. • Tomar conciencia del límite social. • Crítica como factor de avance. • Tomar conciencia de las funciones de delegadas y delegados. • Valorar procesos. • Respetar los distintos puntos de vista. • Actitud activa para solucionar conflictos o dificultades. • Tomar conciencia del otro. • Actitud tolerante. • Considerar la diferencia como cualidad. • Responsabilizarse de los compromisos adquiridos. • Buscar soluciones a través del diálogo. • Tomar conciencia del límite social.
--	---	--



<p>Asamblea de ciclo</p> <p>Miércoles 3ª semana</p> <p>Representantes de ciclo</p> <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los recursos materiales y humanos: micros, preparación de papeletas, orden de intervención... • Captación de la atención de la asamblea. • Explicitar el objetivo de la asamblea y el método a seguir. <p>Dar turno por palabra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matizando. - Centrando. - Ayudando. - Resumiendo. - Concentrando. <ul style="list-style-type: none"> • Presentar argumentalmente la síntesis de las alternativas. • Definir la línea de las intervenciones. • Abrir turno por palabra. • Moderar, cortar, animar. • Valorar el consenso por encima del voto. • Redefinir las propuestas a votar. • Lectura y presentación de las conclusiones. • <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad organizativa: causas, servicios... • Conocer y utilizar estrategias básicas de dinámica grupal. • Trabajar con método. • Saber hacer una devolución. • Conciencia del límite social. • Valorar el consenso por encima del voto. <ul style="list-style-type: none"> • Crítica como ayuda. • Hablar en público. • Actitud colaboradora y de servicio. • Garantizar la fiabilidad de las votaciones. <p>.....</p>
<p>Delegados de clase</p> <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las alternativas planteadas en su grupo. • Ayuda al representante del ciclo para la organización de la asamblea. • Recuento de votos. <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar en público. • Actitud colaboradora y de servicio. • Garantizar la fiabilidad de las votaciones. <p>.....</p>
<p>Acomodadores</p> <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del espacio y ubicación adecuada de los participantes. • Reparto y recogida de las papeletas de voto. <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir los compromisos adquiridos. • Marcar el límite social con corrección en las formas. • Actuar con justicia y no por amiguismo o temor.

Participantes	<ul style="list-style-type: none">• Ayuda al recuento de papeletas.• Ubicarse en el sitio asignado.• Escuchar y participar adecuadamente.• Crear un clima de respeto mutuo.	<p>.....</p> <ul style="list-style-type: none">• Valorar y respetar los servicios escolares.• Desarrollar una actitud constructiva y de colaboración.• Conciencia del límite social.• Valorar el consenso por encima del voto.• Crítica como ayuda.
---------------	--	---

03-09. EDUCACIÓN FÍSICA

EDUCACIÓN FÍSICA. JUEGOS

1º, 2º, 3er. ciclo

Esencia de la actividad:

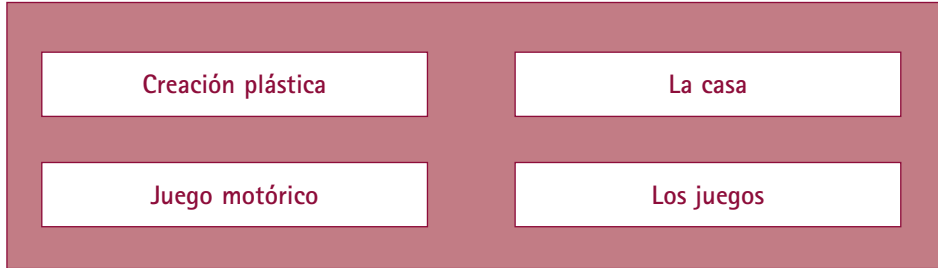
1. Concebir el juego como medio para desarrollar su propio cuerpo, aprendiendo a conocerse, aceptarse y relacionarse, considerándolo elemento clave para la salud y disfrute en el ocio.
2. Utilizar todas las posibilidades del movimiento y las estrategias básicas del juego, respetando el límite social, valorando positivamente las acciones de los componentes de grupo y rivales, al margen de los resultados. Encajar el resultado.
3. Preocupación por el estado físico y anímico de los compañeros-as manifestando una actitud positiva para solucionar los conflictos y una corrección en las formas, fruto de una sensibilidad humana.
4. Desarrollar hábitos de austeridad en el uso adecuado de materiales e instalaciones.

CONTENIDOS	OBJETIVOS
<p>(1) Concepción del juego como un medio donde aprendemos a relacionarnos, conocernos y aceptarnos.</p> <p>(2) Conciencia del límite social y valoración positiva de las acciones de los miembros del grupo y rivales, al margen de los resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esfuerzo (éxito – fracaso). • apoyo y aceptación al más débil. • diferentes ritmos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - técnica. - conciencia. - cognitivo. • No agredir (gritos, empujones, tacos, insultos antideportivos...). • No discriminar (sexo, menos dotado, handicaps,...). <p>(2) Utilización de todas las posibilidades de movimiento mediante juegos, establecien-</p>	<p>(1) Descubrir y desarrollar su propio cuerpo y sus posibilidades: percepción espacio temporal, coordinación y cualidades físicas (resistencia, velocidad, flexibilidad y fuerza).</p> <p>(1) Disfrutar de la actividad física en el ocio, como elemento para la salud.</p> <p>(2) Desarrollar la iniciativa.</p> <p>(3) Que la corrección en las formas, surja de una sensibilidad humana.</p> <p>(4) Desarrollar hábitos de austeridad.</p>

<p>do ajustes a diferentes velocidades y trayectorias descritas por uno mismo, objetos o compañeros y compañeras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • carreras. • cambios de dirección. • giros. • paradas. • aceleraciones. <p>(2) Aprendizaje y práctica de juegos populares y tradicionales, así como sus normas y el respeto de las mismas.</p> <p>(2) Conocimiento y elaboración de las estrategias básicas del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cooperación. • oposición. • cooperación / oposición. <p>(2) Encaje del resultado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • disfrutar por encima del resultado. • saber ganar y perder, reconociendo el mérito del adversario. • respeto a los oponentes como componentes esenciales del juego. • saludar de manera deportiva al adversario. <p>(3) Preocupación por los compañeros-as del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estado físico y anímico de los demás (caídas, golpes,...). • sin sobrecarga de trabajo (sacar y recoger materiales...). <p>(3) Actitud para solucionar conflictos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Método: <ul style="list-style-type: none"> • analizar lo ocurrido. • describir con carga afectiva. • llegar al ideal, a lo que hubiésemos deseado. • buscar soluciones. 2. Cesión de un derecho por el bien del grupo (saber ceder). <p>(4) Uso adecuado de materiales e instalaciones.</p>	
---	--

04-01.

2 AÑOS.— Educación Infantil



Psicomotricidad

Cerámica

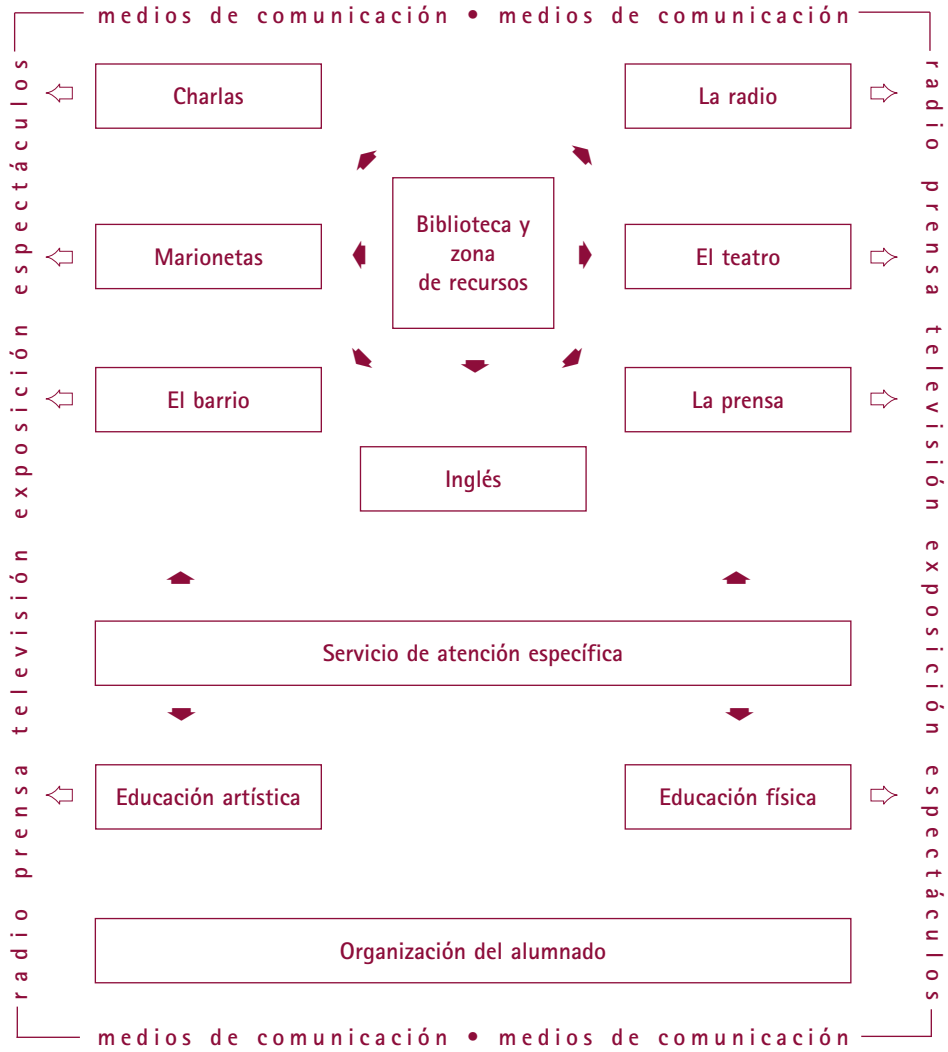
04-02.

3,4,5 AÑOS.— Educación infantil



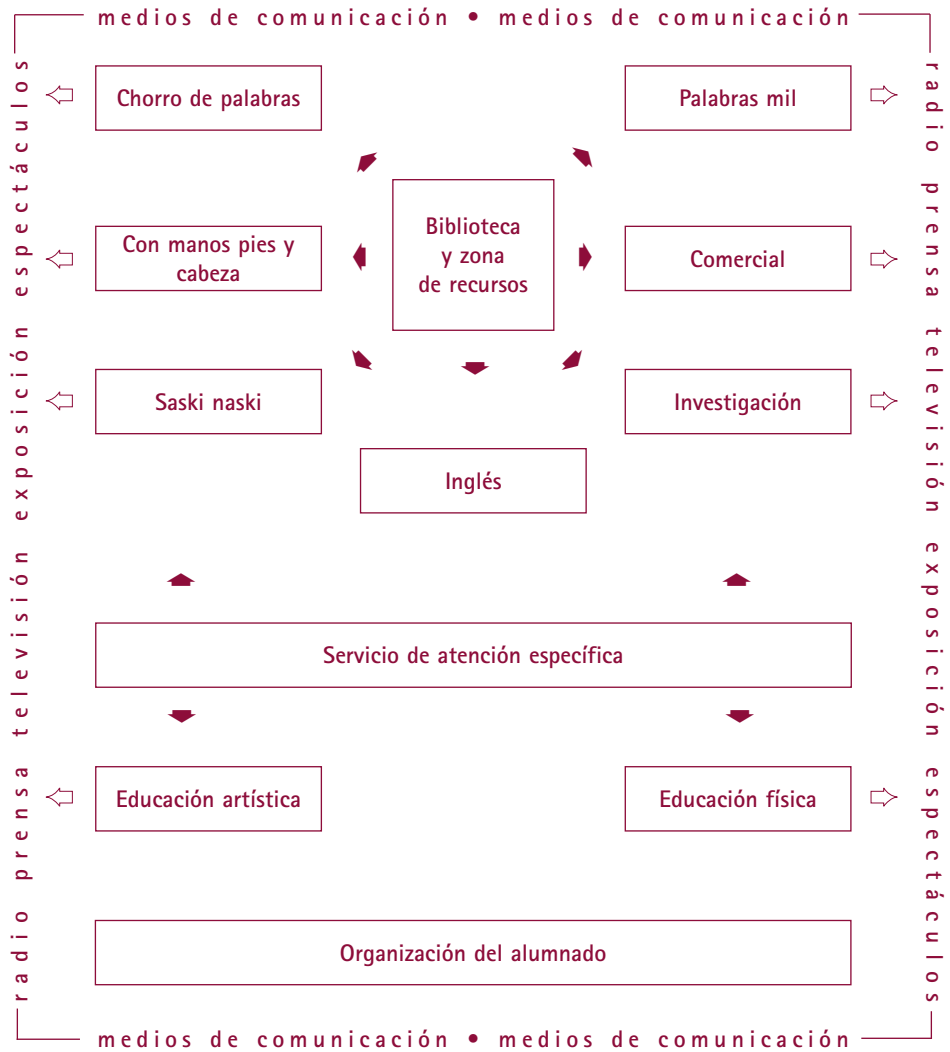
04-03.

1^{er} CICLO.— Educación primaria



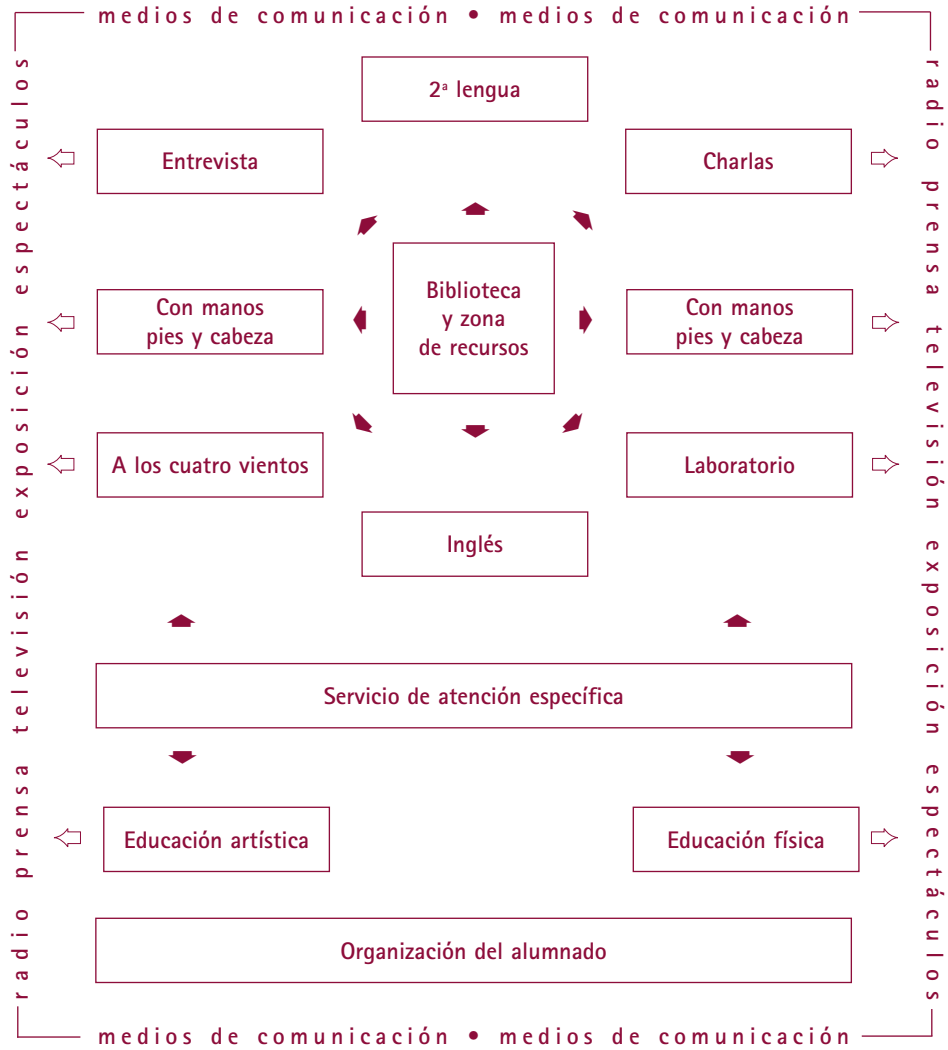
04-04.

2° CICLO.— Educación primaria



04-05.

3^{er} CICLO.— Educación primaria





Índice*

*Este índice general ha sido elaborado por el editor.

¿QUIÉN SOY YO?	8
DE LA NECESIDAD, O NO, DE UN ÍNDICE	10
INTRODUCCIÓN	12
ENFOQUE DEL LIBRO	14
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	16
BASES QUE SUSTENTAN LA INTENCIONALIDAD Y LA FORMA DE HACER	23
<i>Concepto de sistema</i>	23
<i>Concepción del alumnado</i>	24
<i>Principios metodológicos</i>	27
P.E.C. INTENCIONALIDAD EDUCATIVA	45
<i>Objetivos Generales del Centro</i>	45
<i>Características de la comunidad escolar</i>	53
PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO (P.C.C.)	68
INTRODUCCIÓN AL CURRÍCULO	71
<i>Contextos sociales, estables y complementarios</i>	71
<i>El juego</i>	73
<i>Organigrama de ciclo</i>	76
<i>Características metodológicas</i>	79
FASES DE ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO	137
<i>Primera fase: el contexto y sus elementos</i>	138
<i>Segunda fase: estudio y definición de los contenidos, objetivos, esencia de la actividad y pistas de seguimiento de cada contexto</i>	158
<i>Tercera fase: Programa de intervención seguimiento y evaluación del alumnado</i>	169
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y DE FORMACIÓN	188
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: DEFINICIÓN	190
<i>Estrategia clave de intervención y marco de formación</i>	190

<i>Concepto de formación</i>	198
<i>Diseño de algunas estructuras</i>	200
<i>Del s.a.c. (servicio de asesoramiento a centros) a la estructura en red</i>	223
DOCUMENTOS	234
ÍNDICE	306

