

colabo racion

Boletín Informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
Edita: Grupo Territorial de Granada.

Núm. 11 — Mayo—Junio 1.978



colabo racion

Boletín Informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
Edita. Grupo Territorial de Granada.

Núm. 11 - Mayo-Junio 1978



SUMARIO

PRIMERA PAGINA

La escuela rural pág. 3

EXPERIENCIAS

Unas reflexiones: Cooperativa, talleres
y relación escuela-pueblo pág. 4

La enseñanza de la lectura y la escritura
y el aprendizaje de la ortografía en
el contexto de la metodología moderna . . . pág. 7

Actividades en el área de matemáticas. . . pág. 11

Larga marcha hacia la gestión democrática
de los centros pág. 13

COLABORACIONES

Plataforma reivindicativa del ICEM. pág. 15

TECNICAS

Cerámica de papel. pág. 21

Diseño: Equipo Publicaciones del MCEP.
Depósito Legal, Gr. 86/1978
Imprime: Gráficas Solinieve S.A.
Ricardo del Arco, 2 - Granada

PRIMERA PAGINA

LA ESCUELA RURAL

¿Que piensa el M.E.C. de la Escuela Rural? ¿Va a desaparecer?

Su situación es bastante confusa: legalmente no existe, pero sin embargo esta ahí, con las mismas necesidades que pueda tener cualquier Colegio Nacional, !Aunque parezca mentira!: necesidad de renovar los edificios, el material, los créditos, limpieza...etc.

¿Que es lo que ocurre realmente?

Hay una primera observación que salta a la vista: la Escuela Rural es un reflejo del medio que la envuelve. Por tanto, sufre un abandono sistemático y, en muchos casos, planificados, que es consecuencia de la política de centralización que se sigue a todos los niveles.

Su no existencia en la ley implica:

- Un material en no condiciones de utilización y sin posibilidad de renovarlo.
- Unas edificaciones abandonadas y, en muchos casos, sin unas mínimas condiciones.
- Créditos insignificantes, que no alcanzan ni para subvencionar el material mínimo de tizas.
- Los ayuntamientos, al ser poblaciones muy pequeñas, carecen de posibilidades económicas. Por esta razón y por el poco interés que los ayuntamientos sienten por su escuela, la limpieza, en los casos en las que las hay, es insuficiente y no hay dinero ni para las reparaciones básicas.
- En relación con el maestro rural existe también una primera realidad aplastante: su aislamiento. Pero este aislamiento no es solo físico, que en definitiva sería bastante fácil de paliar, sino un aislamiento y abandono en lo cultural y en lo profesional que, en muchas ocasiones, llegan a ahogar a la persona e incluso, a impedir su normal desarrollo.

El rendimiento escolar y la vida en general de los niños, viene condicionado en el ambiente rural por una serie de factores.

- Ambiente familiar (en su mayoría son padres analfabetos) que no valora la instrucción.
- Desnutrición o por lo menos, en una gran mayoría de niños, alimentación poco adecuada.
- Falta de condiciones que propicien el trabajo intelectual.
- En muchos casos medios cerrados, debido al clima, al medio natural, a la falta de medios de comunicación, y cuya única ventana al exterior, es la televisión, con todo lo que esto potencia:
 - Individualismo.
 - Sentimiento de rivalidad por las cosas.
 - Agresividad y violencia.

En definitiva, incomunicación.

- Falta de afectividad que genera una inquietud y agresividad que impiden un normal desarrollo de la actividad intelectual y de las relaciones humanas.
- Por último, en muchos casos, constituye un problema muy acusado el absentismo escolar, debido a los desplazamientos temporales de la familia para efectuar determinados trabajos.

Dentro del apartado de los padres, hay tres factores que resaltar:

- Su no participación en la escuela.
- Su ausencia debido a la emigración, quedando los niños al cuidado de los abuelos o de otros parientes cercanos, con todos los problemas que ello conlleva.
- El ambiente autoritario y represivo que es normal en nuestra sociedad, pero que aparecen sin duda de una manera más acusada en el medio rural.

En realidad todo esto es una larga lista de problemas muchos de los cuales se quedan sin exponer. Lo que intentamos hacer es iniciar un amplio debate dentro de nuestro movimiento, que debe terminar con la confección de una alternativa clara que dé respuesta a toda esta realidad.

EXPERIENCIAS

UNAS REFLEXIONES: Cooperativa, Talleres y Relación Escuela-Pueblo.

Por obra y gracia del Concurso de Traslados; al igual que otros muchos compañeros. Llegaba a mi nuevo destino. Para los que empezamos, normalmente, casi nunca es el sitio en principio deseado, sin embargo, este lugar desconocido comienza a formar parte de tí mismo a medida que el tiempo y las vivencias pasan.

Este pueblo se llama Coin se encuentra situado entre las faldas de la serranía de Ronda y la costa, tiene unos veinte mil habitantes, vive esencialmente de la agricultura, también tiene importancia la ganadería de establo y los pequeños comercios y servicios. Al ponerme en contacto con mis nuevos compañeros, al hablarle de cómo pensaba llevar la clase, al hablarle de Freinet, del M.C.E.P.,... me dí pronto cuenta, que nuestro movimiento, al igual que en muchos otros sitios era desconocido todavía. Muchos me dijeron: "Verás como pronto desistes de todas esas ideas, los coinos son muy apáticos y poco dados a los cambios, más vale no crear ni meterse en complicaciones". ¿Verdad, compañero que estas palabras las hemos oído en muchos sitios, en muchos momentos?. La verdad es, que este pueblo, no se caracteriza precisamente por su gran actividad, pero ¿cuántos son los pueblos de España en donde sucede lo contrario?, ¿cuántos son los sitios en donde los cambios se realizan solos? ¿cuántos son los lugares sobrados de concienciación social?

Fué de esta forma, como en un pueblo relativamente grande, surgía un nuevo foco Freinet, un nuevo intento de cambiar la escuela y sus relaciones.

Reconozco que el título con que he bautizado este artículo, es demasiado pretencioso, pero en la ligazón de los cuatro elementos que pretendo relacionar, se encontrarían recogidas las aportaciones fundamentales de nuestra alternativa, como cambio hacia la escuela popular, hacia una escuela viva y para la vida.

Como cada uno de vosotros también, al empezar el curso, me encontré con una clase y unos niños, sobre los que había que provocar grandes cambios. Sin embargo, no todo iba a estar en contra, por las mismas contradicciones de la situación escolar de ahora y de siempre, mi colegio, supersaturado de alumnos y con desdoblamiento, me daba por aula y "exilio" una casa habilitada por el Ayuntamiento. la cual funcionaba como una clase, la casa tiene cuatro habitaciones y una terraza, como la habitación, eso sí -oscura y fría- en donde está la clase es pequeña y alargada, y debido también a los enormes pupitres demoníacos, solo me pudieron dar una matrícula de veintisiete alumnos. De esta forma contaba con dos elementos muy importantes, por un lado bastante espacio aprovechable en el futuro, por otro una matrícula baja. si a esto le añadimos la autonomía del resto del colegio, vereis que fueron elementos importantes para empezar.



Siempre he pensado que el aspecto cooperativista de nuestro movimiento es una de sus ideas fundamentales, por un lado cooperativismo entre los compañeros, —sobre esto hay mucho que andar— y por otro cooperativismo en la escuela, el cual debe de trascender al pueblo. Para conseguir esto, creo que tenemos entre nuestras "técnicas" un caudal inagotable de medios. Entre ellos, creo que son los talleres el más importante, como elemento de "producción" y la cooperativa escolar, como instrumento escolar y social que hace posible que nuestra clase, salga de sí misma para proyectarse sobre su entorno.

Yo personalmente, desde este punto de vista, veo que las tradicionales manualidades, se convierten mediante los talleres y la cooperativa, no en un instrumento más de la escuela para cubrir un programa aséptico y formal, sino que son una muestra viva de "producción" que tiene determinado perfectamente una finalidad y un uso y que por consiguiente redundante y revierte directamente en la clase.

Creo por otro lado que en este sentido nuestra labor es totalmente distinta a las enseñanzas de las escuelas de Formación Profesional, ya que en éstas lo que se pretende conseguir, son cuadros medios que necesita la producción capitalista para beneficio exclusivo suyo, tras haber hecho una previa selección y división social entre el alumnado, una división potenciada por un sistema que como sabemos no da una igualdad real de oportunidades, aquí lo que se conseguiría a lo sumo es perpetuar un clásico esquema social e histórico, de un padre obrero, un hijo obrero, aunque éste haya ascendido ligeramente en las relaciones de producción del sistema. Es por esto, que nuestros talleres escolares y nuestra cooperativa deben mirar precisamente al lado opuesto, deben ser un elemento de producción de la escuela, con lo cual el trabajo manual e intelectual irían ocupando una similar importancia, por

otro lado deben ser un medio de autogestión para que la escuela y sobre todo la clase, se planteen sus propios horizontes, resuelva sus problemas internos y se proyecte y se abra el medio donde está inserta y del cual debe recibir y ofrecer las experiencias, de esta forma, la escuela dejaría de ser un "gheto" para comenzar a ser un elemento más de cambio de nuestra sociedad.

Ahora cuando el curso encara su recta final me he sentido valiente y he intentado hacer un pequeño balance de lo que fue y está siendo.

"El cambio de una clase "tradicional", en otra que pretende ser algo nuevo, nos está costando a todos mucho. Una clase que comenzó a cambiar al son de los textos libres, de textos que cada vez son más vivos y más vida, una clase que empezaba a mirarse en su asamblea, unos talleres que pretendían ser una motivación importante, una cooperativa que al principio solo era un nombre, unas relaciones nuevas entre todos nosotros. Como podeis suponer, al principio casi todo marchaba al paso de mis "decretos-ley", hasta que muy poco a poco la clase reaccionaba, empezaba a opinar, a fabricarse. Por sistematizar de alguna forma el proceso taller-cooperativa y relaciones escuela-pueblo, distinguiré tres etapas:

—Una primera que la podíamos denominar como de "una clase de cambio" y que se caracterizó por las continuas contradicciones que surgían, por un aceptar por todos las normas de la misma.

Los talleres empezaron a funcionar más como manualidades o materia a cumplir en el contrato de trabajo semanal, se realizaban y se iban quedando sin más, en el museo de la clase, a orientaciones más los talleres que se fueron haciendo en esta etapa fueron: falso grabado, arcilla, marionetas, pintar piedras con pinturas y hacer pinturas a témperas; casi todas ellas fueron motivaciones que yo sufrí durante el IV Congreso en Granada y sin más ni más, las llevé a la clase. Ahora comprendo que fue un tanteo erróneo, porque una vez que estas técnicas dejaban de ser novedad, no tenían sostén alguno para que perduraran y dieran nuevas posibilidades a la clase, faltaban detrás de cada una de ellas un sentido cooperativo o una explotación de posibilidades, como podía ser el caso de las marionetas, cuya salida natural hubiera sido la dramatización y escenificación de situaciones, sin embargo no supe ofrecerlo esto a la clase. La cooperativa balbuceaba, mientras, se nutría de las aportaciones monetarias —que voluntariamente todos íbamos ofreciendo, como se ve no era este el camino tampoco. Sin embargo dos hechos vinieron a dar nuevos aires a la clase y concretamente a la cooperativa. Por un lado se fue gestando la idea de ofrecer una fiesta a los padres, esta idea si bien surgió a raíz de una propuesta mía en la asamblea, pronto fué asimilada por todos. Ahora se trataba de dos cosas, poner en orden el activo de la cooperativa, y ver cuanto dinero necesitaríamos para cumplir "dignamente" ante los padres. La tesorero informó, tenemos 430 pesetas, los gastos de toda la fiesta superaban las 600 pesetas, ¿íbamos a ser capaces de superar este recto?. En la asamblea siguiente tesorería pidió una mayor aportación por parte de todos. A lo largo de la semana aumentaron considerablemente nuestros fon-

dos, eran 510 pesetas, ¡hurra casi lo hemos conseguido!, fue el grito casi unánime de la asamblea al escuchar el informe de tesorería. Sin embargo, y a pesar de todo, algo nuevo iba a surgir que daría un giro rotundo a la situación, ¡y que giro!

—"Propongo a la asamblea, que en vez de gastar nosotros el dinero de la cooperativa en patatas fritas, aceitunas, etc., que seamos nosotros y nuestras madres quienes lo traigamos a la fiesta, así ahorraremos dinero y solo tendremos que comprar las gaseosas y las cervezas..."

¡Muy bien por Francisco José dijimos todos!

Delante de nosotros ya estaba despejado el horizonte, la fiesta fue un éxito rotundo, la cooperativa había funcionado, había aportado algo a la clase, la asistencia y participación de los padres fue estupenda, tortilla de patas, aceitunas caseras, vino, altramuces, chorizo,... ¡qué se yo!. Por primera vez los padres veían nuestra clase, una clase empapelada hasta el techo de dibujos de sus hijos, veían nuestro museo con muchos trabajos de los talleres; por primera vez yo les explicaba a los padres cómo funcionaba nuestra clase, por primera vez el pueblo entraba en ella y también por primera vez algo distinto salía de ella para llegar a unos compañeros ecépticos.

Esto nos dió nuevos ánimos y pronto los talleres se verían también reforzados. ¿Por qué no hacer un periódico y salir a venderlo al pueblo? ¿Porqué además de esto no llevamos también todos los trabajos terminados y los exponemos.

¡Manos a la obra! En clase se eligió un nombre "BELLOTAS", un precio, 10 pesetas y una forma de imprimir, nuestra pasta de imprimir, nuestro "membrillo", también un día de venta, el próximo domingo.

Nos salieron con la pasta 43 periódicos, un día luminoso ayudó nuestras ventas, la gente nos compró bastante bien el periódico y nos preguntaba por todo lo que allí exponíamos. Una pancarta detrás de nuestro puesto nos anunciaba: "SOMOS NIÑOS DE CUARTO QUE VENDEMOS NUESTRO PERIODICO "BELLOTAS" Y EXPONEMOS NUESTROS TRABAJOS" debajo una síntesis de Freinet: "LA ESCUELA AL PUEBLO Y EL PUEBLO A LA ESCUELA".

Fue este comenzar una etapa dura llena de trabajo y esfuerzo y que solo nos dió el fruto al final, pero esto era lo importante, la clase comenzaba a bullir.

—Una segunda etapa la podríamos titular, "la clase busca su camino".

El viejo esquema de unos talleres orientados por mí, fue cediendo ante nuevas aportaciones de los niños, realización de cuadros didácticos con conductores eléctricos y con pilas, pinturas al óleo y témpera sobre panel, los primeros trabajos en madera. La cooperativa mucho más viva ahora comenzaba a hacer reales una división de responsabilidades en la clase, tesorería, encargado de pinturas, de carpintería, de la imprentilla, limpieza, etc.

Nuestro segundo número de "BELLOTAS" salía a

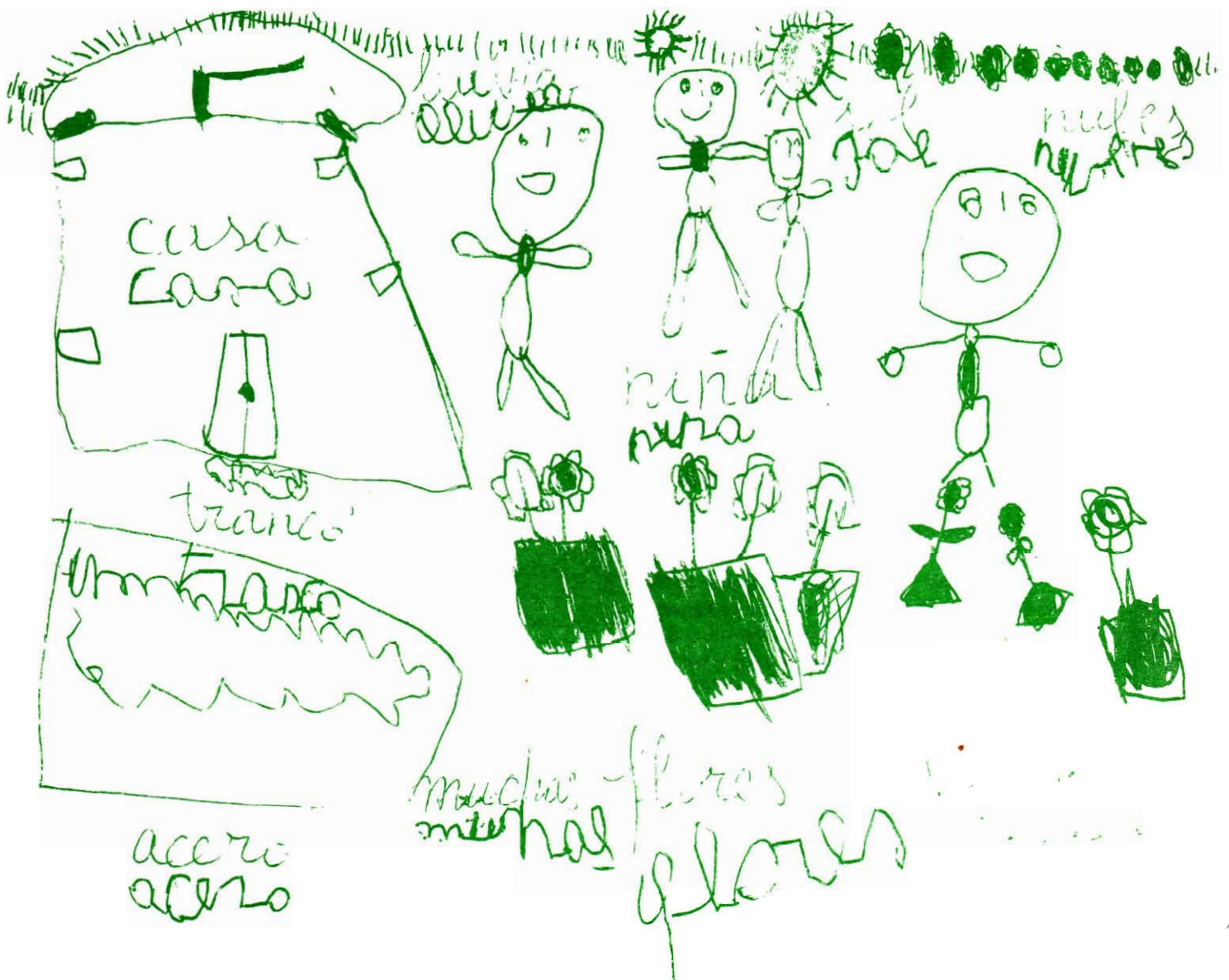
calle con igual éxito que el primero, así como la exposición de los nuevos trabajos de talleres, continuábamos pues nuestro encuentro con el pueblo y este empezaba a notar que existíamos.

—La tercera etapa, la que ahora estamos viviendo, pretensiosamente me gustaría llamarla “hacia la autogestión” en ella la cooperativa, una cooperativa sólida monetariamente (2.700 ptas en efectivo), había sido el resultado de nuestro número tres del periódico, que ante el éxito alcanzado anteriormente habíamos subido la tirada a 120 ejemplares, aunque eso sí, ahora ya teníamos que hacerlo a multicopia. Con este activo de la cooperativa, nos han surgido nuevas posibilidades y nuevos medios para los talleres, hemos comprado un equipo de carpintería. La producción de los talleres ha aumentado considerablemente tanto en cantidad en calidad. Otro taller que ha tomado mucho impulso, ha sido el de la arcilla, la cual al ser coloreada y luego dada a barniz nos ofrece piezas muy bonitas. Potenciamos ahora nuestra producción con objetos de más fácil venta al público, el taller de carpintería nos construye casitas de madera, de esas que sirven para decorar las paredes de las casas, el taller de arcilla nos

realiza los “cacharrillos” que las completan. Un día vino a nuestra clase una chica del pueblo y nos preguntó, si le vendíamos una silla de madera que nos había visto en una de nuestras exposiciones, el autor esta silla le pidió cincuenta pesetas, así comenzó el proceso de venta de nuestros productos; otros sin embargo van dirigidos a mejorar nuestra clase, tableros de trabajo para los talleres, un modelo de máquina de escribir en madera que nos ha ofrecido José, un gallego amigounestroque está ahora por nuestro pueblo. Ahora para nuestras próximas ventas, la clase habrá de poner precios a los productos. Esperamos en este trimestre la ayuda de un amigo nuestro que es carpintero y otro que es alfarero. El uso de los fondos de la cooperativa está destinado en principio a dos fines: uno es para visitar a nuestros corresponsales de Sabanillas y el otro es para dar una nueva fiesta a los padres.

Francisco Olvera López

GRUPO TERRITORIAL DE MALAGA
DEL M.C.E.P.



La enseñanza de la lectura y la escritura y el aprendizaje de la ortografía en el contenido de la metodología natural.

Iniciamos con este dossier una serie de trabajos sobre aspectos concretos del aprendizaje, visto desde la óptica de la metodología natural. Al abordar el estudio aislado de uno de los perfiles de mayor dificultad dentro de la enseñanza de la escritura, queremos hacer resaltar que es el deseo de profundizar el que nos lleva a hacer una separación un tanto artificial entre aprendizaje de la escritura y ortografía. En la práctica, la ortografía guarda una estrecha relación interdisciplinar con la enseñanza de la lectura y la escritura. Estas, a su vez, tampoco constituyen un mundo aparte, sino que están interrelacionadas con la vida, como última realidad global. Al descender al detalle, lo que verdaderamente pretendemos no es disfuncionar esta realidad, por el contrario, lo que intentamos es dar una imagen de como en la práctica se resuelven unos problemas que generalmente se ocultan en la exposición teórica, incluso cuando la teoría procede de la misma práctica.

Quede bien entendido que nosotros no pretendemos presentar un método definido para el aprendizaje concreto de la ortografía, sino una metodología (una red de métodos) integrada en el contexto general del aprendizaje de la lectura y la escritura, de donde se desmarca sólo para adentrarnos más cómodamente en su conocimiento.

El Texto Libre es la expresión del método natural, un sistema de aprender a leer y a escribir de la manera más sencilla, igual que se aprende a hablar y a escuchar (vease **EL TEXTO LIBRE** y **LOS METODOS NATURALES** de C. Freinet). Pero técnicamente la materialización y realización del Texto Libre en la práctica presenta unas dificultades y está sujeto a ciertas leyes de cambio. El sentido evolucionista del Texto Libre viene impuesto por exigencias de cronología, por la necesidad que la clase

siente de transferir las experiencias, de saltar en el tiempo de lo puramente anecdótico y circunstancial a algo más organizado y científico, sin que ello quiera decir que a partir de ese momento no se pueda simultanear el lirismo y la expresión personal con el curriculum de una investigación de la realidad exterior.

El Texto Libre se vale de unos motivos auxiliares: **EL LIBRO DE VIDA Y LA IMPRENTA ESCOLAR** (léase a C. Freinet) y de unos métodos de **AFIRMACION** que nacen de la observación e investigación colectiva del texto elegido y expuesto al grupo de clase.

En cuanto a la **IMPRESION**, aún reconociendo su virtualidad, en nuestras escuelas su uso presenta no pocas dificultades: de tipo económico, pedagógicas y de infraestructura. Nuestras clases masificadas y nuestros colegios con una administración burocrática y centralista deja a la deriva a muchos enseñantes activos, que no pueden hacerse oír más que por el beneplácito de la dirección y la inspección de turno. Pedagógicamente, el sentido restrictivo de los programas ministeriales dan a los contenidos de enseñanza (hoy existe una mayor flexibilidad) condicionan la acción del maestro y lo encierran en unos moldes (estereotipos) de los que no se atreve a salir, porque además, no es fácil salirse.

Por lo que al **LIBRO DE VIDA** se refiere, nosotros utilizamos una simple carpeta de cartón (con o sin solapas) con elásticos o sin ellos, una sencilla cartulina, tamaño folio, doblada, etc.) en donde archivamos los textos corregidos y que van a servir al niño en sus próximas composiciones y tanteos.

Los **METODOS DE AFIRMACION** o **Métodos Particulares** de cada clase son punto y aparte. Aquí nos

tenemos que detener porque constituyen en nuestras clases el verdadero caballo de batalla, son recursos que ensamblan con nuestra realidad escolar y que se convierten en poderosos auxiliares del Texto Libre junto con el **LIBRO DE VIDA** el **Diccionario Básico General** de la clase y el **Fichero Ortográfico Autocorrectivo**. La razón de esta práctica, que es una manera de leer indirectamente, como haciendo otra cosa más atractiva e interesante que la escritura y la lectura misma (o de contar y calcular, etc) se encuentra, por un lado en los serios impedimentos que supone el empleo de la imprenta, sobre todo en los dos primeros cursos de la Primera Etapa. Por otra parte, procuramos favorecer el desarrollo y creación de estos métodos al máximo a partir de lo que llamamos "la explotación del texto colectivo" (texto elegido y expuesto a la clase), para contrarrestar en lo posible los vacíos que el no uso de la imprenta pudieran producir o como recursos complementarios al proceso mismo del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, la explotación del texto puede orientarse en muchas direcciones. Algunas podrían ser: creación colectiva de métodos mixtos de lectura y escritura, investigación colectiva o individual de morfosintaxis natural, descubrimiento de reglas ortográficas, etc. Ponemos algunos ejemplos para mayor comprensión:

—**METODO DE LAS PALABRAS AL REVES...** "la lectura de la palabra señalada suele hacerse, no solo en el orden normal, sino también en el orden inverso.

Los muchachos se divierten leyendo las palabras al revés.

En esta posibilidad de lectura los niños han encontrado un medio de comunicarse entre ellos sin ser enten-

didos por los demás. Al mismo tiempo, su práctica les ayuda a descubrir el sistema de combinación de los grupos silábicos y favorece su reconocimiento. Tal técnica (y otras más) podría evitar definitivamente el uso de la tradicional cartilla”...

—EL DICTADITO MIXTO

...Una vez un tren iba a Torremolinos y pasó por Benalmádena y lo vieron los *corresponsales de Arroyo de la Miel*.

Todos

Las palabras no subrayadas son buscadas en el texto colectivo (texto n° 14. EL TREN). Las subrayadas no constan en el texto expuesto y los muchachos han de recurrir a la investigación en los archivos (LIBROS DE VIDA), a la composición o a sus propios bancos de memoria...

—EL ANALISIS DE LAS PALABRAS LIBRES Y OBSTACULIZADAS.

...Mi Padre. Un día vi que mi padre se iba con los amigos y yo me eché a llorar.

F. Cavajal (6años)

Se han estudiado uno a uno todos los fonemas que componen el texto siguiendo este procedimiento:

m i p a d ...

4 7 2 11 3

Este histograma refleja las veces que cada fonema se repite en el texto...

...han concluido que unas letras salen por la boca “sin tocar” y otras “tocando”....

...una última fase de este trabajo ha sido la separación de los sonidos “libre” y los “obstaculizados” en dos columnas.

SIN TOCAR i a e u o y.

TOCANDO m p d r n v q s b
c....

L “y” griega suscitó una interesante polémica que dividió a la clase en dos bloques de opinión...

Todo este tinglado hace que una clase sea dinámica y creativa. Nada permanece estático ni en el tiempo ni en el espacio. El niño ha aprendido a leer, ha descubierto ya el secreto de las combinaciones y abandona el Libro de Vida. Ahora se divierte componiendo libremente, ya no necesita el Libro de Vida como auxiliar puesto que puede expresarle todo con una ortografía de mejor o peor calidad. Adquiere conciencia de que su escritura es interpretada por el grupo y no comprende que más se puede pedir. El niño no aspira en esta primera fase al perfeccionismo que condiciona al adulto ni le interesa modificar un texto que se entiende por completo. Su interpretación del lenguaje escrito tiene una base exclusivamente fonológica, escapa a su capacidad (interpretase esta actitud como un subpro-

ducto de su inmadurez histórica). Pero qué duda cabe que por un sentido de realismo, porque los textos del hombre están impresos en palabras ortográficamente correctas, el niño (nos referimos al niño en plural) asume, más o menos críticamente, según el enfoque de esta enseñanza en la clase, el código adulto como forma de adaptarse a una comunicación de todos.

Como el maestro ocupa también su lugar en la clase, el problema de la ortografía le afecta también de manera frontal. Su participación en la resolución del problema es ineludible. Es, pues, entonces cuando tiene que crear el clima conveniente para propiciar el descubrimiento o, en su defecto, someter a discusión del colectivo de clase sus propias propuestas, según las circunstancias. Esta actitud del enseñante es la que va a promover la creación de un cierto material estructurado para el aprendizaje de la ortografía, tal como el FICHERO ORTOGRAFICO o el DICCIONARIO BASICO GENERAL.

El diccionario básico se va formando a partir de listas de palabras básicas procedentes de los textos individuales o de equipo que se producen en la clase y tiene un uso particular en la prevención y corrección de la ortografía del texto libre.

EXPERIENCIA

A	a	B	b	C	c	CH	ch	D	d	E	e	F	f
ala		bici		cerilla		chulo		domingo		elefante		fui	
ahora		banco		casa		chico		día		entra		fué	
ajo		bote		cenicero		chalado		daño		ella		fecha	

Estas listas se hacen sobre una cuartilla de papel corriente y se recubren con un protector de plástico. Las palabras se consignan por orden de aparición; después, periódicamente, se relacionan en otras cuartillas por orden alfabético.

LOS TEXTOS COLECTIVOS (textos elegidos que se van sucediendo periódicamente en la pizarra, después de cada ciclo de explotación) constituyen la base material de los trabajos de lectura y escritura colec-

tivos y representan un poderoso medio para el aprendizaje de la ortografía. Del texto colectivo se aíslan palabras-base que van a potenciar la creación de métodos de lectura y escritura particulares (METODOS DE AFIRMACION), ya descritos con ejemplos anteriormente.

EL FICHERO ORTOGRAFICO es también un excelente vehículo para el aprendizaje de la ortografía. Está formado por fichas individuales de los alumnos y contienen las palabras de difícil escritura (las faltas más

repetidas de cada niño) procedentes de sus propios textos escritos; texto libre, monografías, dictados, etc.

En clase las fichas se recortan en cartulina con una pequeña solapa para consignar el nombre del alumno. En una cara se ponen las palabras tal y como fueron escritas originariamente; y en la otra cara, convenientemente corregidas. Las fichas se ordenan en una caja de cartón o de madera alfabéticamente y se ponen a disposición de los niños.



Como posibles trabajos a realizar con el fichero ortográfico apuntamos:

- a) Observación libre de las fichas ortográficas por parte de los alumnos.
- b) Análisis de las faltas. Consecuencias.
- c) Agrupación de palabras de una u otra cara por alguna afinidad. Clasificaciones.
- d) Trabajos colectivos en la pizarra a partir de una ficha como estímulo al trabajo personal.
- e) Uso del FICHERO ORTO—GRAFICO como diccionario básico individual.

Una vez agrupadas las palabras de una ficha individual por su letra inicial y relacionadas después por orden alfabético, se pasan a una hoja en limpio y se archiva en la carpeta de cartón para uso personal del alumno.

En la carpeta se archiva también una copia del DICCIONARIO DE PALABRAS BASICAS.

Otra modalidad en un momento posterior de la experiencia podría ser la distribución del fichero general en ficheros de pequeños grupos o de mesas.

f) Lectura individual o por equipos. Ejecución de interrogatorios sobre la ortografía de las palabras de cada ficha, después de ser leída. Ej.: ¿Cuál es la primera letra de herma — na?

g) Practicar modelos de análisis descubiertos e intentos experimentales individuales o colectivos (pequeño o gran grupo) de creación de nuevos modelos de morfosintaxis natural.

h) Descubrimiento de reglas de ortografía a partir de observaciones intencionales o inconscientes. Ej.:

sobre

..bre, bra...se escribe con b...abra

INTERRELACION DICCIONARIO BASICO-FICHERO ORTOGRAFICO.

EL FICHERO ORTOGRAFICO presupone la existencia del diccionario de palabras básicas por cuanto la corrección de las faltas las realiza el alumno a través de este medio, aunque no exclusivamente.

Matizamos:

A) Que partimos de la idea de que la enseñanza de la ortografía *no* constituye un hecho aislado del proceso general del aprendizaje de la lectura y la escritura. Que dicha enseñanza está integrada en la dinámica misma del TEXTO LIBRE.

B) Que consideramos los ficheros auxiliares muy poderosos para asegurar una buena ortografía y que su aparición es necesaria en el momento mismo que el propio proceso de aprendizaje lo exige, ya que toda adquisición se hace escalonadamente y en orden a un progresiva superación de etapas.

RECOMENDAMOS:

Para el parvulario y para el primero y segundo trimestre del Primer Nivel, en este orden, LOS FICHEROS CRONOLOGICOS DE PALABRAS (DICCIONARIO BASICO ELEMENTAL DEL PARVULO) y LOS LIBROS DE VIDA.

Los diccionarios del párvulo se hacen por lo general en cartón fuerte, en fichas cuadradas de unos ocho o diez centímetros de lado. Las fichas se agrupan mediante un sistema de enganche.

Para el tercer trimestre del primer nivel y primero y segundo trimestre del segundo nivel, LAS LISTAS DE PALABRAS BASICAS o EL DICCIONARIO BASICO.

A partir del segundo o tercer trimestre del segundo nivel, recomendamos ya la introducción de EL FICHERO ORTOGRAFICO.

Los ficheros se construyen para

consolidar el dominio ortográfico del alumno, pero se procura respetar al máximo su autonomía y su libertad de experimentación.

Paralelamente al dominio de composición de palabras nuevas surgen dificultades de ortografía debido a que el alumno que ha descubierto el secreto de combinar las sílabas siente un deseo irrefrenable de comunicación, de expresarse por escrito lo más aprisa posible. Este aspecto del aprendizaje plantea nuevos problemas que es necesario resolver, como el dilema corrección-respeto a la originalidad del texto.

Otra oportunidad muy valiosa para el aprendizaje de la ortografía la ofrece el estudio de las ciencias. Este aprendizaje, en el primer momento, y en los primeros niveles de la primera etapa, puede llevarse a través de una especie de texto libre-dictado, recurso técnico empleado en la clase en la introducción a la investigación monográfica colectiva en el estudio de las plantas. La aplicación del texto libre-dictado, como técnica de base, puede hacerse, por supuesto, extensible a otras materias de contenido científico o tratamiento experimental.

El texto libre-dictado es un recurso implantado espontáneamente en la clase. En realidad las bases materiales para su implantación venían ya impuestas por el solo hecho de situar a los alumnos en semicírculo en el espacio libre de la clase con sus carpebloques, sus borradores y sus lapiceros. Pero el último empujón para su nacimiento lo ha dado la propia dinámica de la clase que vive inmersa en una cálida atmósfera de cambio y de descubrimiento continuo.

Técnicamente el texto libre-dictado se desarrolla siguiendo unos pasos y produce unos efectos.

Nace en los trabajos de investigación colectiva o en algunos trabajos simplemente colectivos, en el estudio de las plantas, investigación del medio, la cooperativa, el cálculo, etc.

Cualquier punto discutido capaz de llevar a la clase a un acuerdo o a abrir una investigación se convierte en motivo para la práctica del texto-libre-dictado. Las sugerencias, propuestas, acuerdos u opiniones más destacadas son dictados a toda la clase por el propio autor.

La ortografía de cada palabra es colectiva y previamente comentada o corregida a posteriori cooperativamente, si algún alumno queda descolgado.

El maestro tiene una participación muy activa en estos trabajos porque a menudo tiene que convertirse en memoria de la clase, cuida el orden de la investigación, selecciona democráticamente las intervenciones que constituyen la estructura lógica de la investigación y aclara las situaciones de duda que surgen respecto a la ortografía, a la sintaxis o a los contenidos, manteniendo en todo caso una actitud no directiva.

De los trabajos del texto libre-dictado nacen nuevos métodos u otras

direcciones de investigación.

Se deja constancia de los trabajos a nivel individual, puesto que cada alumno puede guardar en su archivo personal una copia corregida del trabajo realizado.

Los niños mantienen una actitud condescendiente e interesada en el texto libre-dictado. Buena prueba de ello lo da el número de horas -o de días- que son capaces de permanecer con una misma constante de trabajo.

Una reproducción de cada trabajo pasa a ser archivada en el fichero documental, en la carpeta correspondiente.

Es necesario subrayar que la exposición, o mejor, la experiencia concreta que se expone no debe tomarse como una receta que haya de ser aplicada "ad pedem litterae" en una clase cualquiera, como si de la puesta en marcha de un instrumento mecánico se tratara. La técnica del espejo no es recomendable en este caso porque existen variantes fundamenta-

les que diferencian a unas clases de otras: los alumnos, el maestro y las propias circunstancias de lugar, espacio, tiempo, etc., de tal manera que difícilmente una misma experiencia puede ser repetida al cambiar alguna de estas variantes. Sin embargo, resulta altamente enriquecedora la aportación que una experiencia puede hacer al conjunto de enseñantes. Tampoco negamos absolutamente la posibilidad de que una experiencia sea repetible, al menos en muchos de sus aspectos parciales, pero recomendamos que se haga con unos criterios flexibles de interpretación y de adaptación.

Con estas experiencias abrimos un paréntesis al estudio de la ortografía. Nuestra intención es animar a otros compañeros a añadir nuevas aportaciones con las que enriquecer estos trabajos.

EMILIO LOPEZ

M.C.E.P.

MALAGA



ACTIVIDADES EN EL AREA DE MATEMATICAS

1. **INTRODUCCION:** Al trabajar el área de Matemáticas nuestro planteamiento inicial es el siguiente:

Intentamos analizar, matemáticamente, el mayor número posible de realidades que rodean al niño y, para ello, creamos un ambiente, dentro de nuestras posibilidades, lo más rico posible que favorezca dicha investigación: procuramos tener en la clase balanzas para pesar, metros diversos (de carpintero, cinta métrica, metálico, etc.), medidas de capacidad, etc.

De una manera general, además de ese ambiente que hemos procurado enriquecer al máximo, partiríamos de:

—Explotación del texto, en el sentido matemático, siempre que podamos.

—Explotar cualquier situación que se presente, a todo lo largo del trabajo escolar, para que los niños midan, comparen, etc.

—Explotar, igualmente, todas las situaciones matemáticas que se nos presentan en una excursión, en una salidad, en la gestión de la cooperativa, cuando exista, etc.

—Por último, y desde el momento que sea posible, invitamos a los niños a que elaboren sus propios textos-problemas, que tendrían por misión fundamental el que traigan los problemas de su vida y de su medio a la escuela, para ser resueltos entre todos.

A modo de conclusión diríamos que la Matemática, como todo, ha de estar íntimamente ligada a la vida del niño y a sus intereses. Esto, y no otra cosa, es lo que garantizará el interés de los niños por el aprendizaje de la Matemática.

También somos conscientes de la distancia que existe entre los enunciados teóricos y la práctica real. Por ello este trabajo pretende ser una reflexión en equipo sobre nuestra práctica diaria, con todas sus deficiencias y limitaciones.

2. **METODOLOGIA:** el proceso que hemos seguido, a la hora de trabajar en el área de Matemáticas en los niveles 1º y 2º ha sido el siguiente:

—Manipulación no sistemática por parte de los niños de la mayor cantidad posible de materiales que estén presentes en la clase, individualmente ó en equipo y sin ninguna intencionalidad determinada. Esto tiene como finalidad el que el niño vaya haciendo descubrimientos por su propia cuenta, como paso previo a la adquisición de una lógica más sistemática.

En una segunda fase realizamos un trabajo colectivo, con los mismos objetos que ellos han manipulado, invitando siempre a los niños a que propongan sus propias cuestiones, que son completadas por el maestro aunque, naturalmente, sin olvidar éste sus propias aportaciones.

A continuación viene la representación gráfica, tanto en la pizarra como en sus cuadernos, de todo lo trabajado. Creemos que esta fase tiene una especial importancia por la dificultad que encierra el representar gráficamente cualquier acción que realicemos, y porque el niño se ve obligado a utilizar su propia simbología, que siempre es más concreta que la que nosotros le podamos ofrecer.

Por último, confeccionamos fichas para trabajo personal, partiendo del material manipulado y de las actividades presentadas.

Hemos de aclarar que el partir de un material concreto, presente en la clase, como hemos mencionado, no limita en absoluto el campo de investigación matemática de nuestros niños. El niño viene a la escuela con un bagaje de experiencias, que él solo y por su cuenta, ha llevado a cabo en su medio. Utilizando el material que encuentra en la clase, agranda el campo de sus experiencias, en la fase de trabajo colectivo, partiendo de los datos obtenidos deducen otras experiencias, que no tienen porqué referirse a los objetos presentes, y por medio de ese trabajo colectivo y de las fichas de trabajo personal que confeccionamos, el niño, obtiene ya un conocimiento más reflexivo sobre todas las actividades que ha realizado.

3. ACTIVIDADES:

I—**LOGICA.** La manipulación la entendemos en un doble sentido: como actividad válida, por sí misma, y como mecanismo para alcanzar otras adquisiciones más concretas como conjuntos, medidas, numeración, decimal etc...

El niño manipula en la clase: lápices, gomas, colores, cuartillas, folios, carteras, libros, fichas, carpetas, mesas, sillas, ventanas, medidas de capacidad, de longitud, de peso, con sus propias prendas de vestir, los mismos niños y también cualquier tipo de material concreto de que se disponga: tapones de botellas de cerveza, cajas de cerillas, bolas, cartas etc. y juegos de material didáctico: bloques lógicos, cuerpos geométricos, cubos de plástico ensartables etc...

Utilizando todo este material los niños adquieren las nociones de conjunto, subconjunto, pertenencia, etc. hacen clasificaciones por forma, tamaño, color, utilidad, etc. y seriaciones.

II. OBSERVACION.

—*Observación del reloj*, que cualquier maestro puede confeccionar con cartulina ó madera, aunque también sería muy importante que pudiéramos disponer en nuestras clases de un reloj grande, de cocina o similar.

—*Observación del almanaque*: días del mes, días de la semana, fiestas, etc.

—*Observación del tiempo*: días nublados, días de sol, días de lluvia, frios, cálidos, etc. Predominio de unos o de otros según la estación, etc.

—*Observación del Plan de Trabajo*: número de fichas que ha realizado, las que faltan por hacer, otras actividades, etc.

—*Observación de los posibles controles existentes en la clase*: de textos, qué niños escriben textos, cuáles no, qué textos son los elegidos, control de asistencia y de problemas. Todos estos controles son murales que se colocan en las paredes y que ellos mismos son los encargados de rellenar.

—*Observación del termómetro*, etc.

III. MEDIDAS.

Realización de medidas utilizando distintos medios

como bolígrafos, palillos de dientes, el palmo, el pié, el metro (de carpintero, cinta métrica, de mecánico, etc) y cualquier otro baremo que el niño quiera utilizar; medidas de capacidad (litro, medio litro y cuarto), llenando botellas de distintas formas y tamaños; medida de la temperatura ambiente utilizando el termómetro de clase, etc.

Comparación de objetos, tomando como base una medida determinada (de longitud, peso, etc).

Medida del tiempo (días que pasamos en clase, que faltan para dar las vacaciones, para que termine la semana, el mes, la estación etc.) mediante el estudio diario del calendario.

IV. NUMERACION DECIMAL.

Estudio del número como cardinal de conjuntos. No se presenta nunca en abstracto, sino referido a objetos reales presentes, en un principio, o ausentes después.

Como material utilizamos objetos cercanos al niño, de la clase o de su medio: carpetas, gomas, sillas, ventanas, lápices, mesas, niños, miembros de su familia, animales domésticos, precios de las cosas que compra (se puede tener, incluso, una lista de precios que los niños van confeccionando) números de votos de los textos, hojas para la impresión, día del mes en que estamos, temperatura que marca el termómetro, días que llevamos de clase, etc.

Insistimos en las ideas de igualdad, de mayor y de menor y hacemos especial hincapié en la *decena*, como paquete de diez cosas, procurando materializarlo cuando sea posible: encajando diez cubos de plástico, cuando hay diez tarjetas del calendario, que corresponden a otros tantos días transcurridos, se meten en un sobre y se cierra, representación de la decena en la gráfica del calendario, atando con una cuerda los paquetes de diez cosas, etc.

V. OPERACIONES.

Antes de exponer cómo trabajan los niños las operaciones hemos de aclarar que, para nosotros, no tienen un valor por sí mismo, sino en cuanto medio para resolver las situaciones que se nos plantean.

También hemos de advertir que no utilizamos ningún método específico para enseñar ninguna de las operaciones, es más, pensamos que una vez que el niño ha descubierto la validez de la herramienta que se le ofrezca, cualquier método que respete los planteamientos que hasta aquí llevamos hechos, puede ser bueno para la adquisición de estos mecanismos.

La Suma: El proceso sería: juntar objetos, representación mediante el dibujo, escritura de los números unidos, en principio, por la conjunción y (5 y 4 son 11), números unidos con signos ($5+4+2=11$), escribiéndolos horizontal verticalmente, llamando el al signo más y, y al signo = son.

Respetamos todos los caminos que el niño utilice en la resolución de una operación. Así, en el caso concreto de una suma que tenga sumando mayores que la decena, no nos importaría que, en un principio, el niño la realice juntando los objetos, mediante su representación gráfica, y contándolos uno a uno para pasar, en una fase posterior, a resolverla juntando, por un lado las unidades y por otro las decenas.

En otras ocasiones puede ocurrir que el niño empiece a sumar por las decenas. Nosotros dejamos que tantee y en el caso de que las unidades superen a las decenas, entonces los dejamos que busquen una salida airosa. Posteriormente, les insistimos que empiecen por las unidades por ser un camino más corto.

Finalmente, hemos de advertir que utilizamos siempre las operaciones en el contexto de los problemas de cálculo vivo, invitando siempre a que los niños expongan los distintos caminos que han seguido para la resolución de un problema y respetándolos todos ellos.

La Resta: La resta tarda en aparecer en nuestras clases. Siempre preferimos esperar a que surja entre los crios.

Una primera observación que hemos podido realizar, aunque naturalmente no se puede generalizar, es que lo primero que aparece es el concepto de *qué falta*, anterior, incluso, al de quitar. Así, los niños suelen preguntar, desde muy pronto. ¿Cuánto falta para que llegue el domingo? ¿Para qué den las vacaciones? ¿Para salir de la escuela?, etc.

Posteriormente, el maestro, en los casos en que no surge, asocia también el concepto de quitar.

A la hora de representar, mediante el dibujo, la acción de *quitar* lo hacemos tachando cosas en el mismo conjunto (el dibujar en conjunto aparte lo sustraído, confunde al niño).

La resta "llevándose" hemos observado que requiere para practicarla, una mayor madurez por parte del niño, madurez que muchas veces no tienen ni los del segundo nivel, en el cual únicamente se enseña muchas veces nada más que la mecánica.

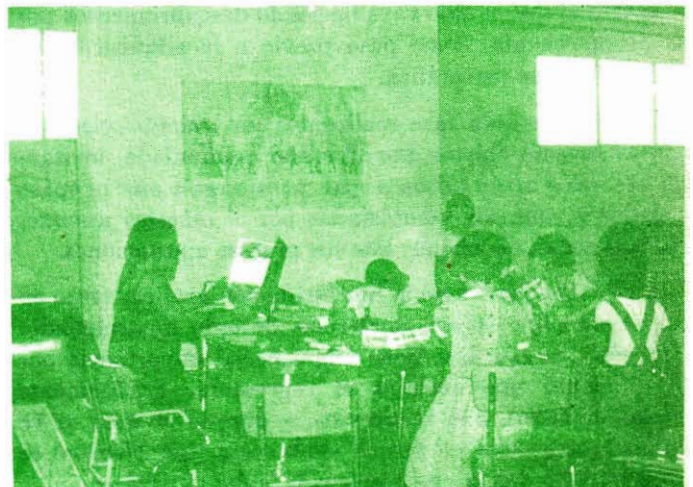
Tanto en la suma como en la resta, lo último sería la operación propiamente dicha y su mecanización.

En la resolución de un problema de cálculo vivo, a veces se presenta la necesidad de multiplicar o dividir. En estos casos procuramos que se siga un camino natural (la multiplicación como suma de sumando iguales y la división como operación de repartir, habiéndose dado el caso de niños que inventan un camino original para resolverlas), sin darle mayor importancia a la utilización de la operación concreta.

Grupo de Trabajo de 1º y 2º

Grupo Territorial del M.C.E.P.

GRANADA



LA LARGA MARCHA HACIA LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS CENTROS.

(Un intento de autogestión en un Centro de E.G.B. estatal: C.N. Inspector García Tena)

Desconocemos las verdaderas razones del M.E.C. para convocar urgentemente la elección de directores en los Centros de E.G.B. que se realizó a principios de curso. La Administración dice que se debe a una concesión democrática a nuestras reivindicaciones; nosotros opinamos que, aparte de otras posibles razones, es una mascarada que, tras la fachada pseudodemocrática, oculta la intención fundamental de mantener vigente el principio de autoridad en los Centros, con el agravante de nuestro apoyo tácito al aceptar una votación que tiene como finalidad la perpetuación de la autocracia.

Quisiéramos resumir brevemente nuestra experiencia al respecto, por si sirve de alguna utilidad con vistas al próximo curso.

En nuestro Centro, de 45 unidades, ya teníamos director elegido por votación y un Reglamento de régimen interno que, aunque no había sido aceptado por la Inspección por exponer en él claramente nuestro deseo de que el Claustro fuese el máximo órgano del Centro tanto en la gestión como en la decisión, de hecho lo llevábamos a la práctica.

Al ser convocadas, atropelladamente, las elecciones para renovar el cargo directivo, pensamos que era el momento adecuado de pasar a una situación de hecho a otra de pleno derecho, ya que se había ensayado el sistema que nos proponían y creíamos conveniente superarlo.

En el Claustro que se realizó para la votación hubo un debate previo sobre el tema y los resultados fueron: 24 votos para el Claustro como órgano de dirección colegiada, 15 votos para un compañero, 1 voto para otro y 5 más entre nulos y abstenciones. Hay que resaltar que de los 15 votos que solicitaban director, la mayoría opinaba que la dirección colegiada era deseable, pero no factible en ese momento.

Los resultados se transmitieron a la Delegación y tuvimos que esperar hasta el 16 de noviembre antes de recibir una contestación oficial. El

Delegado Provincial remitió un oficio en el que nos conminaba a "cumplir estrictamente lo dispuesto", no admitiendo modificaciones "que, de producirse, conllevarían, además de la nulidad del acto, la sanción de responsabilidades". Todo esto rematado del siguiente modo: "Los hechos o aspiraciones no son derecho hasta que la Ley lo sanciona, principio que concuerda con un *elemental sentido democrático*". (Los párrafos entrecuadrados pertenecen al oficio del Delegado; el subrayado es nuestro).

Reunido de nuevo el Claustro para decidir al respecto, se acordó ratificarlos en nuestra anterior acta por 33 votos a favor.

Mientras tanto la Asociación de Padres había expresado en Asamblea su apoyo a nuestra postura, se habían enviado telegramas de apoyo por algunas Centrales y se habían recogido unas 350 firmas solicitando que cada Centro pudiera elegir libremente el sistema de dirección que deseara, así como apoyando nuestra petición. Fotocopias de las mismas se remitieron al Delegado.

Alguna Central decidió apoyar nuestra postura, pues era coincidente con la gestión democrática de la enseñanza que (como la mayoría de las Centrales, al menos en teoría) propugnan. En una entrevista con el Delegado lo expusieron así y dieron a conocer a través de un suelto en el diario la posibilidad de que se llevase a cabo en nuestro Centro una experiencia piloto de autogestión en la dirección.

El hecho de haber aparecido en la prensa nada más que "autogestión en el Centro", hizo creer a los que no habían votado dirección colegiada que eso implicaba la penetración —¿y posible dominación?— del Claustro por padres y alumnos (en esas fechas hubo movimientos de padres en varios puntos —Barcelona, entre otros— que apoyaban que los maestros pudieran ser propuestos por ellos; también nos había sido previamente boicoteado un acuerdo de Claustro que pedía una mayor participación de los alumnos en la gestión del Centro y, todo ello, posiblemente, influyó en que pensasen que su estabilidad peligraba). Esto hizo que, alegando que no se respetaban los acuerdos tomados y en vez de reunir

al Claustro para tratarlo, de una manera más o menos oculta se entrevistasen con el Delegado, a quien pidieron que nombrara director al segundo de la terna. Así lo hizo al final del segundo trimestre.

Ante este hecho nuestra postura fue reunir al Claustro, expresar nuestra disconformidad por no haber sido respetada la opinión mayoritaria, hacer ver la incongruencia de la actitud del actual director que dice aceptar —como antes— la opinión de la mayoría y acepta un cargo con el que esa mayoría no está de acuerdo, por lo que renunciamos a nuestros cargos dentro del Centro basándonos en que si la Administración no nos concede participación en la gestión, no tenemos por qué aceptar únicamente los deberes, y expusimos finalmente que todo ello (demora, oficios, tensiones internas y un largo etc.) ha sido buscado deliberadamente por la Administración con el intento claro de hacer fracasar el acuerdo mayoritario y romper toda posible unión en el Centro.

En otro orden de cosas, la Asociación de Padres envió escritos a los Directores Generales de E.G.B. y de Personal pidiendo explicaciones de por qué no había sido consultada, en contradicción con lo así dispuesto en circular enviada por la Dirección General de Personal.

Indicaban la posibilidad de realizar nuestra petición y lo basaban en diversos párrafos de la Ley General de Educación, cuyo espíritu claramente así lo indica, y reiteraba su apoyo a nuestra postura. También se remitieron fotocopias de los pliegos de firmas antes citados al Director General de E.G.B.

La situación actual es estacionaria, pero seguimos dispuestos a caminar en la misma línea. Queremos hacer un llamamiento a todos los que comparten nuestra opinión para que comiencen a presionar en ese sentido en sus respectivos Centros y hagamos ver así al Ministerio que nuestro concepto de gestión democrática de los mismos diverge completamente del que intentan imponernos.

UN GRUPO DE PROFESORES

C.N. Inspector García Tena
SANLUCAR BDA. (Cádiz)

Martín Castillo Solís 4º B



Plataforma reivindicativa del ICEM

La Escuela no es un oasis, una encrucijada privilegiada fuera de los conflictos sociales, ella está atravesada por las contradicciones existentes entre los que oprimen y son oprimidos.

Estimando que una sociedad socialista auténtica no puede construirse con individuos alienados, el ICEM hace una llamada a todos aquellos que luchan contra la explotación para que ayuden con todas sus fuerzas a la transformación de la institución escolar, uno de los lugares de reproducción de los conflictos sociales y de la ideología dominante y autoritaria. Movimiento comprometida durante mucho tiempo en la lucha contra la alienación cultural y la opresión de los jóvenes, el ICEM considera que nada puede cambiar profundamente en la escuela —y por consiguiente en la sociedad entera,— si no son combatidos el imperialismo cultural y el autoritarismo de una jerarquía cuidadosa de preservar un orden moral, cultural y político caducados.

La Plataforma que presentamos a las fuerzas de cambio de este país no es exhaustiva: no pretende exponer todas las transformaciones posibles; lejos de ser idealista, se apoya en un conjunto cada vez más importante de luchas y de soluciones encontradas en la lucha; estas propuestas se inscriben en el estilo de trabajo habitual en nuestro movimiento: primero experimentar, después investigar el medio, por último, la institucionalización para crear las condiciones del cambio. Pensamos que las soluciones propuestas tienden a abrir el camino hacia una escuela verdaderamente popular, en un contexto político cuya voluntad sería la de generalizar, a todos los niveles de la vida social y profesional, las orientaciones cooperativas que ellas contienen.

I.- LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA.—

Todas las disposiciones oficiales (duración de los cursos escolares, normativa acerca de las edades, programas rígidos por los años/ materias, escalonamiento de los grados de enseñanza...) son igualmente condiciones que contribuyen a fijar la institución escolar en papel normativo, segregador, selectivo.

Consideramos que es urgente redefinir las nociones de programas, de control, de dificultad y de retraso que fundamentan las prácticas del aparato segregador.

A este conjunto de innovaciones debe corresponder una reorganización de la escolaridad por ciclos.

Afirmamos nuestra opción por un verdadero ciclo común, al menos hasta alrededor de los dieciséis años.

Y nos oponemos a toda práctica bajo la forma de clases o grupos de nivel, que suponga cualquier tipo de segregación.

A.—La Organización por Ciclos.—

Proponemos una organización de la escolaridad según ciclos de varios años y en el interior de los cuales no puede haber repetición (la repetición al final del ciclo puede ser admitida a título excepcional y como práctica transitoria).

A.1.—Organización por Ciclos y pedagogía Cooperativa.—

Esta organización por ciclos permitirá:

- Un conjunto de niños para los enseñantes a lo largo del ciclo (un equipo de maestros toma a su cargo un gran grupo de niños durante un ciclo, cada adulto podrá o no seguir su clase y teniendo por las actividades desglosadas, contactos permanentes con los otros niños).

- Un trabajo en equipo de maestros llamados a confrontar su práctica, sus objetivos, su conocimiento de los niños y la progresión de cada uno, el funcionamiento del intercambio entre los grupos...

- La heterogeneidad de los grupos: el abandono del sistema escalonado clase/programa permitirá distintos agrupamientos de niños, de capacidades y de edades diferentes, estando mezclados permanentemente o en el cuadro de unas actividades específicas. En el marco de los ciclos y de la práctica cooperativa, la heterogeneidad es una de las soluciones a los fracasos escolares en razón del conjunto de capacidades, de competencias y de intereses que ella lleva consigo, y por la actitud de ayuda mutua que ella fomenta.

- La flexibilidad de los aprendizajes, actualmente comprometida, si no impedida por las condiciones de efectividad y de los programas. Así en el de la lectura cuyo aprendizaje mecánico y rígido engendra tantos fracasos irreversibles, pero que podría ser abordado sin angustia y con éxito por todos si el objetivo no fuera el de aprender a leer a toda prisa, antes de los siete años. Esto que decimos de la lectura, se podría decir de otros tantos aprendizajes. Se comprende bien que el segundo ciclo (5, 6 y 7 años) no tendría por objetivo el de retardar o acelerar el comienzo del aprendizaje de la lectura, sino el de evitar bloqueos y fracasos teniendo en cuenta las maduraciones diversas (que no están limitadas sólo a los 6 años) y multiplicando todos los estímulos que favorezcan el deseo de leer.

- Una reconsideración de las nociones de dificultad y de atraso.

Actualmente si las lenguas presentadas por un niño son interpretadas por los adultos como un retraso escolar es, generalmente, en el cuadro exclusivo de las adquisiciones en lectura, ortografía y matemáticas. Esta constatación basta por sí sola para poner de manifiesto el carácter relativo y tendencioso de la noción de atraso escolar.

En el interior de un ciclo, convendrá tener en cuenta la diversidad de los ritmos y de los niveles de expresión y de adquisición, no sólo entre los niños de la misma edad, sino incluso dentro de un mismo niño (actualmente, "ser del nivel de su clase", es alcanzar buenos resultados de calidad equivalente en las diferentes disciplinas, hacer recorrer el programa a todos y al mismo ritmo es la máxima aspiración de una enseñanza que se cree seria, cuando no es más que absurda y elitista).

Pero el reconocimiento de este derecho a la diferencia debe acompañarse de todas las estimulaciones y ayudas diferenciadoras: valoración de todas las formas de expresión y de éxitos, los cuales no son únicamente del dominio del lenguaje oral y escrito, promoción de prácticas y de útiles que favorezcan la individualización del trabajo, los trabajos en equipo con objetivos distintos y voluntariamente asumidos por los interesados (producción, investigación, profundización,...), la autoevaluación del trabajo.

Toda otra concepción que considerara la escolarización como una práctica que deba a cualquier precio colocar a cada uno en un nivel tipo de adquisición a una edad determinada, no consistirá más que en perpetuar la segregación aún pretendiendo destruirla: es en este sentido en el que denunciamos la ilusión e incluso la mistificación del apoyo pedagógico, centrado únicamente sobre las materias llamadas fundamentales y su aprendizaje normalizado.

A. 2. —La Orientación.—

En esta concepción de organización por ciclos, la orientación hacia los estudios especializados intervendrá al final del penúltimo ciclo de los cursos primario-secundario (alrededor de los 15-16 años). Hasta aquí, los niños y adolescentes habrán estado en una permanente confrontación con el medio social y profesional mediante la apertura de la escuela de intervenciones exteriores (padres, no padres, trabajadores y sindicalistas...) y por su participación, en colaboración con los adultos, en el mundo del trabajo (convendría definir en qué medida y a partir de qué edad, todos los jóvenes podrán estar asociados sistemáticamente a la producción con un objetivo de formación social y técnica).

Una orientación positiva (y no como actualmente ocurre con frecuencia según el azar o la fatalidad) será posible gracias a la conjunción de tres factores:

- No jerarquización del prestigio de las tareas y de los salarios.
- Práctica continua, a todo lo largo de la escolaridad, de actividades de expresión, de producción y de intercambio con el medio social.
- Participación continua (progresivamente acentuada a lo largo de la escolaridad) en las actividades socio-profesionales (participación en encuestas, exposiciones de empresas, etc.) cuyo objetivo no será el de formar a un profesional, sino el de permitir la información, la participación y el análisis crítico en los distintos niveles de la vida social y profesional.

B. —Los Programas y el Control.—

Actualmente definidos por años escolares, los programas deberán ser fijados por ciclos, haciendo referencia a objetivos de adquisición de comportamientos, de conceptos

,de saber-hacer, dando un lugar esencial a la iniciativa, a la producción, a la libre expresión y a la libre investigación, a la vida social de los jóvenes.

Es importante que estos programas por ciclos no sean presentados según unas progresiones rígidas y estancadas, sino como inventarios abiertos de propuestas de trabajo, de actividades, de saberes, de poderes, cuyos objetivos concretos materializarían las finalidades concernientes a cada edad. El medio educativo estimulante (actividades, equipamiento, relaciones) permitirá a los niños tomar a su cargo, explorar según los juicios y los ritmos variados, en el cuadro de actividades de carácter global, el conjunto de propuestas de trabajo que ningún programa puede pretender resumir. Como toda concepción de programa, la que definimos aquí supone una práctica del control que le corresponde y que no traiciona el espíritu y los objetivos perseguidos en los aprendizajes.

En este sentido, los programas estrechamente centrados sobre el conocimiento abstracto, mecánico y memorístico encuentran sus complementos naturales y eficaces en las notas y en los exámenes, puesto que su objetivo no es otro que el de favorecer la sumisión y la selección.

Nosotros rechazamos globalmente:

—Las falsas adquisiciones del aprendizaje colectivo que no tiene en cuenta ni la efectividad, ni los diferentes caminos de investigación, ni las referencias culturales de los individuos y de los grupos.

—La nota, siempre subjetiva, injusta, infantil, útil de selección y de represión.

El éxito en los exámenes clásicos que no es un criterio de desarrollo individual, de conocimiento de sí mismo, de éxito social futuro.

—La técnica misma del examen que presenta numerosas aberraciones (útiles al sistema...):

—Investigación de los automatismos para tener éxito lo más rápidamente posible, esclerosis de la creatividad.

—Se deja demasiado lugar a la suerte.

—Control del resultado obtenido y no del esfuerzo realizado.

—Control exclusivo del saber (trabajo intelectual), los poderes están abandonados (trabajo manual).

—Gran proporción de fracasos, lo cual engendra desajustes psicológicos y que se traduce en una selección social antidemocrática.

Unida a la noción de programa definida más arriba, proponemos, para el conjunto de la formación permanente, que se adopte un sistema de control en conformidad con los objetivos de aprendizaje y los objetivos políticos opuestos *au bachotage* y a la selección de una élite.

Pareciéndose aparentemente a lo que la universidad ha adoptado bajo el nombre de unidades de valor, lo que nosotros proponemos difiere sin embargo en numerosos puntos. Bajo el nombre de títulos y de Obras-Maestras, los militantes-investigadores de la Escuela Moderna han puesto en pie un sistema de control y de evaluación que hace una llamada a la apreciación del individuo, del grupo y del enseñante.

En el cuadro de los programas que convendrá completar y afinar, estos títulos se caracterizan así:

—No jerarquización de los conocimientos intelectuales y manuales.

—Investigación constante para llevar al niño y al adolescente a un éxito que será fuente de satisfacción y de

un nuevo esfuerzo (graduación en diversas etapas si es necesario).

—Recurso a las actividades reales que no son especiales en el medio escolar.

—Llamada a la creatividad, en primer lugar anual.

—Control del trabajo ejecutado por la comunidad escolar organizada en cooperativa.

Serán necesarios una experimentación y un acuerdo masivos:

—Para desligar en qué y cómo las actividades nacidas de la vida, de los deseos de los niños y de los adolescentes en todos sus aspectos, introducen a los saberes actualmente implícitos, pero demasiado ignorados (y sin embargo indispensables, Cf, las experiencias fundamentales).

+Para afinar la tonalidad propia de cada ciclo (por ejemplo: cuáles son las experiencias a vivir, los saberes a asimilar, indispensables para las adquisiciones ulteriores).

—Para precisar el grado de integración de la escuela con la vida social y profesional según los ciclos.

A los exámenes (couperets) que cierran las puertas en caso de fracaso y que se contentan con constatar las insuficiencias, es preciso sustituirlos por un control positivo a todo lo largo de la escolaridad. Un control que no sea ya formal, sino que se interese por la adquisición en profundidad. Un control que ayude al alumno, al estudiante a auto-evaluarse con la ayuda del equipo educativo (el cual comprende a los otros alumnos). Al control magistral, a la nota, útil de selección y de sumisión, oponemos la auto-corrección, la auto-evaluación y la mediación del grupo clase. Al examen mutilador nosotros oponemos los diplomas capitalizables en el cuadro de una acción de formación permanente, soportes de una orientación basada sobre las competencias adquiridas en un clima de diálogo, de escucha, de acuerdo teniendo en cuenta todos los componentes de la personalidad, todos los recursos de los individuos ó de los grupos sociales libremente constituidos. Este control no será realmente posible y justo, más que en una sociedad igualitaria donde no exista ya la división capitalista del trabajo.



II.—EL DERECHO A LOS EQUIPOS PEDAGÓGICOS.

Los enseñantes se agrupan en equipos pedagógicos para:

—Vivir la cooperativa diariamente a todos los niveles.

—Profundizar en la continuidad de su práctica pedagógica (homogeneidad de la enseñanza para los niños, autoformación profesional para los adultos.)

—Afirmar la seguridad psicológica de los niños y de los adolescentes (desbloqueo, aprendizaje, expresión).

—Favorecer la autonomía de los individuos y de los grupos.

—Reducir los riesgos de los fracasos escolares.

Un equipo pedagógico no es la simple yuxtaposición de varios enseñantes, ni de varias clases. El equipo supone un acuerdo previo sobre un proyecto pedagógico cuyas implicaciones prácticas son constantemente reajustadas en función de los análisis y de los balances realizados regularmente por los interesados (niños-adultos).

La práctica cotidiana de la vida cooperativa:

—Implica una puesta en cuestión de todo el sistema jerárquico.

—Hace estallar las estructuras clásicas de la escuela.

—El equipo pedagógico es un instrumento de ruptura, jalón indispensable hacia el equipo educativo (niños, adolescentes, adultos: enseñantes, padres, no padres) un instrumento de transformación de la escuela en el sentido de una comunidad colectiva.

Reclamamos el derecho para los enseñantes de constituir verdaderos equipos pedagógicos, en el cuadro de una política que apunta a pesar de un sistema jerárquico de responsabilidades individuales a un sistema cooperativo de responsabilidad colectiva.

Por otra parte, la realización de estos equipos depende de un cierto número de condiciones mínimas a obtener de manera inmediata.

A.—Condiciones administrativas.

I.—Pedimos el reconocimiento del derecho a trabajar en equipos (incluso parciales en el seno de un mismo Colegio), fuera de todo estatuto experimental, lo cual implica:

—En el segundo grado, el derecho reconocido a los enseñantes de decidir colectivamente la repartición de las clases a fin de permitir a aquellos que deseen trabajar en equipo con el mismo grupo de alumnos.

—En el primer grado, facilitar el reagrupamiento en el seno de un establecimiento de enseñantes asegurando una continuidad pedagógica durante algunos años, ó trabajando escalonadamente, de cara a favorecer la extensión de los equipos parciales actualmente no reconocidos.

II.—La puesta en marcha de equipos alentando al conjunto de un colegio ó de una unidad autónoma en el seno de un colegio, puede incluso permitir el acceso a otra forma de responsabilidad colectiva.

En esta perspectiva, pedimos:

A. 1.—Condiciones de Nombramiento.—

—Que se encuentre una solución técnica para que los equipos puedan crearse, trabajar con los medios necesarios (con prioridad en las escuelas donde ejercen ya los equipos constituidos, escuelas nuevas, escuelas abiertas, etc.)

—El nombramiento agrupado de los miembros de los equipos, con exclusión de toda candidatura aislada.

—Que la renovación de uno de los miembros del equipo ó el agrandamiento del equipo (por la creación de puestos

suplementarios) no ponga en cuestión la continuidad de la práctica pedagógica ni la cohesión del equipo.

En este sentido, pedimos que sean puestas en práctica las modalidades del nombramiento colectivo que permitan la constitución y la continuidad de los equipos.

A. 2. *Condiciones de funcionamiento.*—

Pedimos también:

—El derecho a la formación continua en los equipos.

—El derecho a la contratación durante el tiempo de trabajo.

—El derecho a cada equipo a determinar su estructura de funcionamiento, repartiéndose las tareas de gestión, administración, de animación y de relación con el medio, en cooperación con todas las instancias que componen el equipo educativo (rotación de las tareas para suprimir la jerarquía que puede instaurarse al nivel del saber y de la especialización). El enseñante coordinador, escogido por ellos entre sus miembros, renovable periódicamente, será el portavoz del equipo ante la administración. Descargado de los servicios suplementarios que son administrados por el equipo.

—El abandono del sistema actual de inspección.

B. *Condiciones de efectivos.*—

Ponemos en cuestión la noción de un adulto por clase con un cierto número de alumnos.

Pedimos también que se reconozca el poder de responsabilizarse de los niños.

En la escuela elemental, aspiramos a unidades a las que correspondan un efectivo de 100 alumnos como máximo para un mínimo de seis adultos; en la escuela maternal unidades a las que corresponda un efectivo de 50 alumnos como máximo para un mínimo de tres adultos.

Para los grandes colegios primarios y secundarios en un primer momento, pedimos la constitución de unidades autónomas de un centenar de alumnos bajo la responsabilidad de un equipo.

C. *Condiciones materiales.*

La arquitectura y el equipamiento deben estar pensadas en función de las necesidades del equipo: locales con usos múltiples en número suficiente, fácilmente modelables por el despiezamiento de un mobiliario funcional.

—Locales más especializados para la documentación, tales como la biblioteca, la sonoteca... para los talleres, las exposiciones, los laboratorios... y para los maestros. ¡El aislamiento térmico y fónico no debe ser olvidado!.

—Alrededores exteriores: espacios verdes, áreas de juego.

Los equipos pedagógicos deben tener la posibilidad de introducir en la mayor escala posible todos los útiles que les sean necesarios.

En fin, es evidente que el equipo reivindica la autonomía y la iniciativa en el barrio, necesarias para su práctica (revisión total de la responsabilidad civil y administrativa de los enseñantes), así como los medios financieros suficientes.

III.—FORMACION.

La formación no puede confundirse con la inculcación, la cual implica constantemente un sujeto pasivo, y en el mejor de los casos, receptivo, y un dispensador activo; ésto no tiene nada que ver con un proceso de formación que supone que las diferentes personas en formación sean activas.

Con este espíritu, nos ponemos en guardia ante una concepción demasiado estrecha de una "formación de alto nivel" supuestamente satisfactoria si se desarrolla en el cuadro y según las prácticas y los criterios de evaluación de la universidad actual.

No se puede negar la importancia de los contenidos científicos.

Pero tales contenidos no pueden reducirse a los conocimientos a asimilar en el cuadro estrecho de unas especialidades estancadas: la apropiación de contenidos conceptuales operatorios (modificando a la persona globalmente) supone un modo de caminar totalmente distinto al que actualmente está en vigor en la universidad.

Esto implica:

—Que la formación no sea confundida con la información, la inculcación apuntada más arriba.

—Que la formación se organice según una alternancia práctica-teórica sistemática.

—Que no se jerarquice la formación inicial y la formación continua: en realidad, no puede haber más que un proceso de formación permanente. En este sentido, el objetivo de un centro de formación no puede ser más que la preparación para un examen.

—Que sean puestos en cuestión la jerarquía y los bloqueos engendrados por la permanencia de los formadores a los cuales conviene sustituirlos en tareas de animación de duración limitada en un proceso de alternancia entre trabajo efectivo sobre el terreno y trabajo de animación.

Tratándose particularmente de los enseñantes, conviene precisar:

—Que el derecho a la innovación deber ser una práctica reconocida y estimulada, siendo concebida la educación en terminos de "llegar a ser", de "transformación".

—Que la continuidad, la permanencia de la formación debe de llegar a ser posible por la constitución de equipos que se gestionan su formación

—Que en los centros de formación, cada uno debe vivir las situaciones, las relaciones, las modalidades de aprendizaje que se quieran poner en marcha en otros niveles de intervención: en particular vida cooperativa, apropiación activa de los saberes, consideración positiva de las personas.

—Que la formación profesional está incluida en un proceso global de desarrollo de las personas, condición para un cambio de los reflejos, de las mentalidades, de los estatutos de los enseñantes.

—Que la formación de los enseñantes no sea separada de la formación de los otros trabajadores.

Esto debe traducirse:

—En las actividades de formación en las que deben mezclarse todas las aproximaciones a la realidad social (trabajo, exposiciones en empresas, implicación en la vida local, etc.)

—En la evocación de los centros de formación llamados a acoger a los trabajadores de todos los horizontes

profesionales, para su formación propia, para participar en la formación de los otros trabajadores.

De una manera general, pedimos:

—Una definición nueva de los lugares de formación, a concebir según una estructura abierta (los lugares de formación no se reducen a un lugar especializado), y comprendiendo un centro de formación (centro de base) creado en función de las áreas geográficas ó de la concentración demográfica (1 por cada 30.000 habitantes, por ejemplo),

—Que los centros de base sean administrados cooperativamente y ofrezcan:

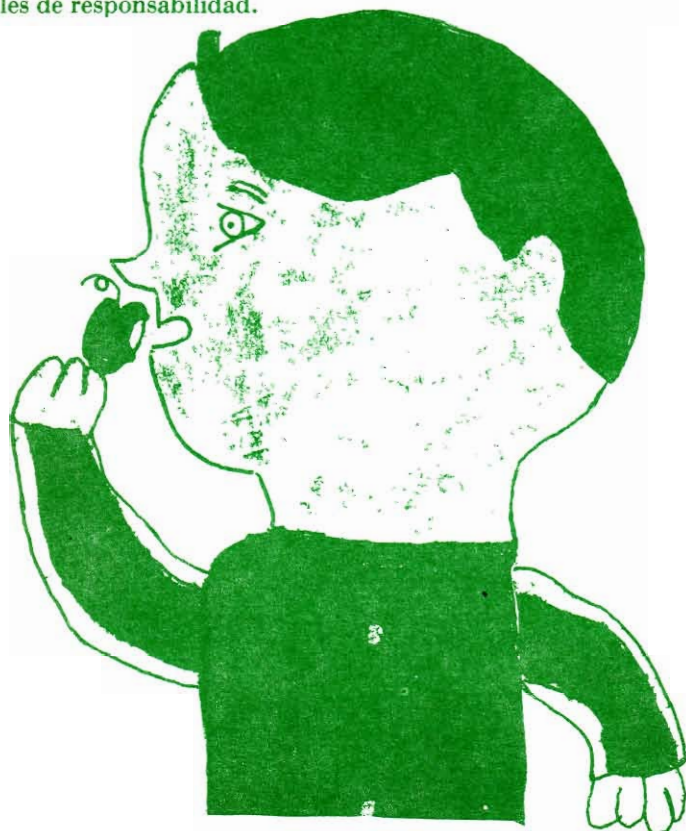
- Un máximo de información actualizada.
- Un conjunto de materiales (a utilizar allí mismo, ó a prestar).
- Animadores, animadoras provisionales.
- Un lugar de acogida: internado, restaurante, alojamiento...

Estos centros estarán abiertos a todos, grupo, equipo, individuo, educadores, enseñantes, no-enseñantes.

—La toma a su cargo de la organización de los cursillos y jornadas de estudio por los cursillistas mismos: tanto a nivel de los objetivos, como de los contenidos, como de la gestión material y organizativa.

—El derecho para las personas ó los equipos de escoger su lugar de formación (el centro de base no es el único lugar posible para celebrar un cursillo o una jornada de estudio), ya se trate de establecimientos escolares, de empresas o de facultades...El escoger un lugar determinado depende del tipo de ayuda solicitado, está ligado a los objetivos que se fijan los trabajadores afectados.

Sólo una reflexión y una acción de masas asociando a enseñantes y a no enseñantes permitirán la transformación profunda de la formación. Esto implica el que se acabe con todos los poderes, actualmente ostentados por la jerarquía, al nivel de todas las instancias educativas. Estos podrán definir, poner manos a la obra y auto-evaluar su proyecto educativo en una ligazón permanente con las orientaciones definidas cooperativamente en los otros niveles de responsabilidad.



IV.—LA INSPECCION

Muchos enseñantes viven el problema de la inspección fuera de toda reflexión cooperativa consecuente:

—Ya sea porque ellos han sabido— ó han podido— construir unas relaciones de fuerza a su favor.

—Ya sea porque se han relacionado con inspectores liberales ó progresistas favorables a su pedagogía.

Estos enseñantes construyen la norma general a partir de sus experiencias personales y rehusan reconocer o subestiman en su conjunto el papel anti-cooperativo de la función misma de la inspección.

Liberal ó represivo el inspector es un superior jerárquico que no practica, encargado de controlar y de poner una nota al enseñante en el cuadro de unas visitas puntuales, inopinadas y espaciadas e incluso en el segundo grado casi siempre desconocidos para los enseñantes.

Freinet ha declarado siempre que el papel jerárquico era incompatible con una concepción cooperativa de la escuela.

Este papel impide considerablemente todo tanteo, todo derecho necesario al error del enseñante que no es ayudado y sostenido como un igual sino juzgado desde un papel, en el mejor de los casos, paternalista porque inspector e inspeccionado, tienen como punto de partida un status que los opone.

La práctica y la reflexión concierne al trabajo cooperativo y a la autonomía necesaria del niño deben ser reconocidas al adulto con un espíritu autogestionario consecuente.

En este sentido la inspección debe ser suprimida apoyando y generalizando las experiencias de lucha que existen ya y desarrollando notablemente:

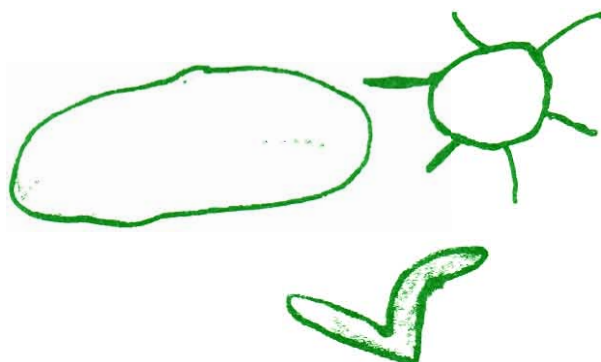
—El poder y la vida cooperativa de los niños.

—El trabajo en equipo de los enseñantes.

—La intervención permanente de los trabajadores, padres ó no, a los que concierna en primer lugar la educación, generalizándolo progresivamente.

Estos tres factores apoyados en el desarrollo de los movimientos y en la reflexión pedagógica constituyen el único sostén crítico real del que tienen necesidad los enseñantes.

(*L'Éducateur*, n° 9, 20 febrero de 1978, p. 17-20).





TECNICAS

Cerámica de Papel

Materiales:

- Papeles de periódicos.
- Aguas.
- Cola líquida.
- Lija.
- Escayola.
- Pinturas.

PROCESO: Cogemos una media o una bolsa de plástico, la llenamos de arena, dándole la forma deseada. En

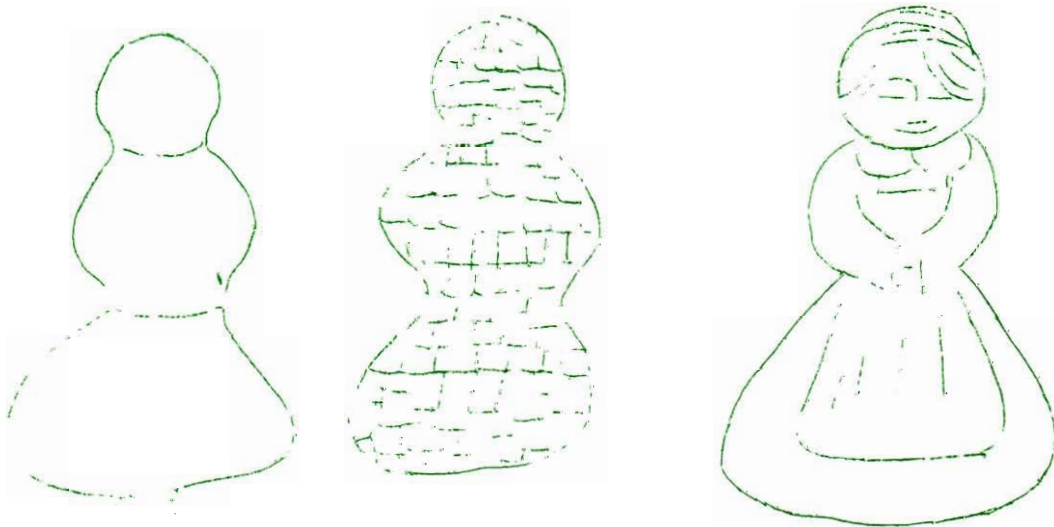
la parte inferior de la figura ataremos la bolsa o la media a fin de vaciar la arena cuando tengamos la figura deseada.

Cortaremos papel de periódicos en trozos pequeños y los echaremos en remojo. —Estos papeles los iremos poniendo sobre la figura; cuando tengamos la figura totalmente cubierta de estos papeles mojados solo en agua, procederemos a poner sobre ellos 5 ó 6 capas de papeles del mismo tamaño, pero mojados en cola de

empapelar, para que una vez secos nos quede la figura con consistencia.

Secos los papeles encolados sobre la figura, procederemos a lijar la superficie hasta dejarla lo más suave posible y entonces le daremos una mano de escayola con agua.

Seca la escayola, volveremos a lijar la superficie hasta dejarla suave y pintando la figura con pinturas plásticas, habremos terminado la obra. — El acabado puede ser el mismo que se indicó para la pasta de papel.



CARETAS

Este trabajo consiste en hacer caretas para los mismos niños y que puedan ayudar a la alegría y el color de una fiesta o teatro de la clase.

Cada niño hará su careta, representando él el personaje que desee. La forma de hacer el trabajo será igual que la explicada en las figuras de la cerámica de papel, con algunas diferencias.

Cogeremos la bolsa de plástico (del tamaño de la cabeza de un niño) y al llenarla de arena le daremos la forma de una cabeza humana.

Pondremos sobre el plástico la capa de papeles mojados, dejando libre en la parte de atrás 1/4 de la concavidad, a fin de que el niño entre la cabeza por ahí. — En la parte abierta colocaremos el nudo de la bolsa, para que, una vez terminado el trabajo, pueda vaciarse la arena.

Tras los papelillos mojados, pegaremos las 5 ó 6 capas de papeles encolados, teniendo en cuenta que debemos dejar libres las partes de los ojos y la boca, para que el niño pueda ver y hablar en la representación.

La continuación del proceso es la misma que seguimos en las figuras de cerámica de papel.

Los niños pueden agregar toda clase de adornos: sombreros, pañuelos, etc.



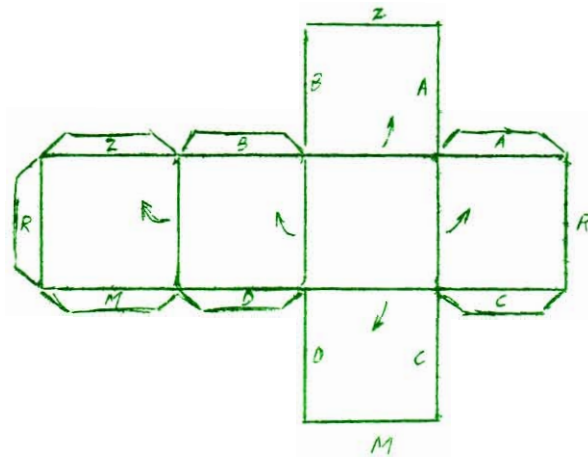
COLLAGE SOBRE CUBOS

Material:

- Cartulina de cualquier color.
- Cola.
- Regla y tijeras.
- Revista para cortar o papel charol.

Proceso:

A) Dibujamos sobre la cartulina el desarrollo del cubo o exaedro. Los lados pueden ser de unos 7 cm. Recortamos y montamos el cubo, pegando A con A, 2 con 2, B con B, etc. Hacemos igual para construir varios cubos, seis o siete.



B) Una vez secos los cubos, vamos a decorarlos. Sugerencias:

—Pegando fotografías en las caras opuestas y en las restantes dibujar motivos geométricos o bien pegarlos después de haberlos dibujado y recortado del papel charol.

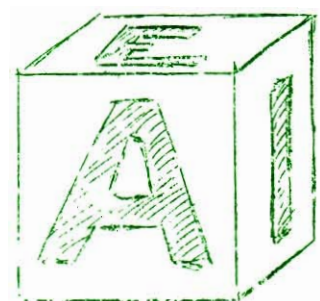
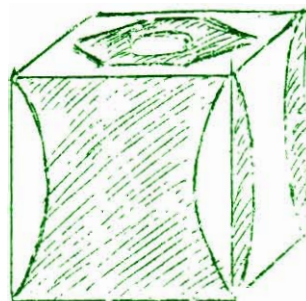
—Dibujar motivos geométricos sobre todas sus caras.

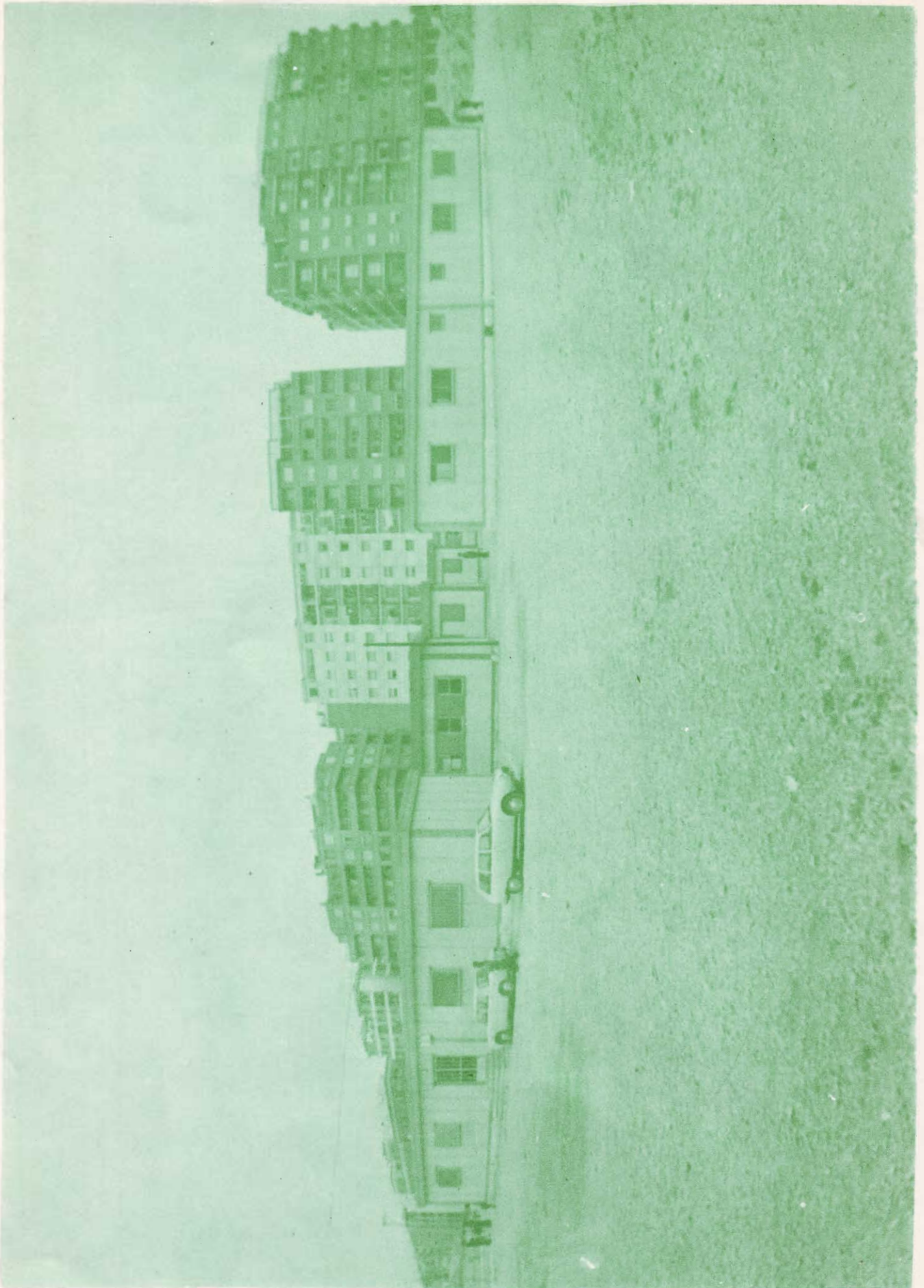
—Rompecabezas: Buscamos 6 fotos grandes, las cuadrículamos haciendo cuadrados de 7 cm. de lado, las cortamos cuidando no se mezclen los cuadros de cada foto. Ahora va-

mos pegando estos cuadrados de cada foto sobre una cara de cada cubo, por ejemplo, si la foto la hemos dividido en 10 cuadrados nos harán falta 10 cubos e iremos pegando un trozo de la foto en una cara del cubo y así hasta completar todos los cubos. Cuando hemos terminado esa foto, empezamos con otra y así hasta completar las fotos y las caras de los cubos. Hay que tener cuidado para que un cubo no tenga dos caras con trozos de la misma foto, pues entonces es imposible montar el rompecabezas. En vez de utilizar fotos de revistas se puede utilizar dibujos de niños.

Estos cubos son muy interesantes para decorar espacios vacíos, por lo tanto debemos hacerlos muy atractivos de colores.

Este trabajo nos puede dar pie para realizar puzzles, rompecabezas planos. Solo hay que pegar una foto o dibujo sobre un cartón, cortarlo en trozos no uniformes y muy irregulares y a divertirse montándolo.





colabo racion

