

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

COLABORACION

COLLABORACIO · COLABOURA · ELKAR LANEAN

número 27

125 pts.

monografía.

GLOBALIZACION



entrevista
**EL ENSEÑANTE
COMO INVESTIGADOR**
María Rosa Petri

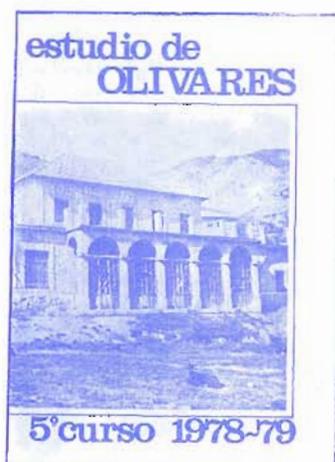
Editorial ESCUELA POPULAR PUBLICACIONES DEL MCEP Apartado 2.085 Granada



BT. (BIBLIOTECA DE TRABAJO)

Esta colección es el resultado del trabajo de investigación llevado a cabo por los propios niños en las clases sobre aquellos temas que atraen su atención.

Las MONOGRAFÍAS—BT. pretenden ser una biblioteca que responda a las necesidades reales de los niños en cuanto al saber, realizadas por ellos mismos, rompen la actual estructura jerárquica del saber y del aprendizaje. Suponen igualmente una fuente metodológica y sugerente para que los niños de las demás clases lleven a cabo similares trabajos de investigación de su medio, siendo de este modo eminentemente activas.



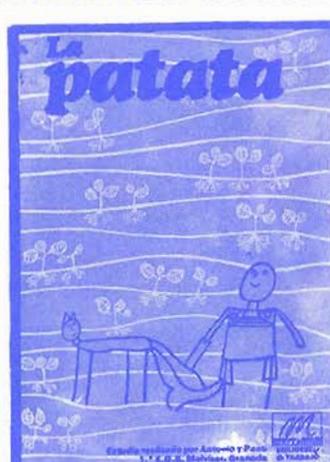
ESTUDIO DE OLIVARES
Alumnos de 5.º de EGB.
100 ptas.
Amplia investigación sociológica sobre la vida de un pueblo y sus hábitos culturales, así como el marco físico que le rodea.



EL TRAFICO EN COIN.
Alumnos de 6.º de EGB.
100 ptas.
Ejemplo de investigación de un aspecto tan importante en nuestra sociedad actual: el tráfico, así como de recursos utilizados en la expresión-comunicación del mismo.



LA MATANZA
Grupo La Carátula. 2.º de EGB
100 ptas.
Resultado de la investigación de estos alumnos sobre la práctica popular del sacrificio casero del cerdo, tal como se vive en un pueblo.



INOVADADI
Acaba de aparecer La patata.

OTRAS DE INMEDIATA APARICION:
— La caña de azucar
— Los gitanos
— La vaca
— La oveja

Para pedidos:
Publicaciones M.C.E.P. Editorial Escuela Popular. Apartado 2.085 - Granada

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular Gallega edita la revista AS ROLADAS -2 para una renovación de la escuela popular gallega.

PUBLICACIONES DO MCEPG



Suscripciones:
4 números al año: 400 ptas. por cheque bancario, o giro postal al apartado 577 de Vigo.

Desde la ley de Villar Palasí muchos han sido los ministros que han querido aportar algo al panorama educativo español y solo han conseguido añadir chapuzas la maltrecha política educativa del país.

Aquella Ley nacida manca, coja, ciega y muda sigue vegetando sin esperanzas porque carece desde el principio de algo que era fundamental: un respaldo económico. Los que criticamos aquella ley aún creemos que tenía mejores intenciones que las de quienes la han aplicado; pero hay algo que desde entonces y desde siempre viene lastrando cualquier avance en esta materia. Además del serio lastre económico existe la grave desestima de los principales artífices de la educación.

Siguen «los maestros» sin pintar nada en la fijación de las líneas directrices de la política educativa.

No se explica que se quiera hacer una reforma del tipo que sea sin contar con quienes han de mover esa reforma. O ¿será que realmente no se quiere hacer tal reforma?

En estos momentos en que aparece la nueva ordenación de la EGB tenemos que dar nuestra opinión. Hace años que desde esta revista y desde nuestros grupos de trabajo llevamos diciendo el sin sentido de la estricta división de los primeros niveles de la EGB. Nunca se nos hizo caso ni a nosotros ni a quienes opinaban lo mismo porque no estábamos con «lo oficial» ¿Cómo íbamos a estarlo?

Hoy aparece la nueva Ordenación recogiendo nuestro viejo planteamiento.

Pero como lo nacido en mal parto, viene lleno de inconvenientes que pueden hacer naufragar una idea aceptada finalmente por el Ministerio.

No se ha consultado a los promotores de ese planteamiento. Las personas y grupos que han demostrado, en la práctica de los años, tener más claro lo que debería ser la nueva Ordenación, no son dignos de ser escuchados. Claro, no son dignos de comulgar con las ruedas de molino que despacha el Ministerio y sus próceres.

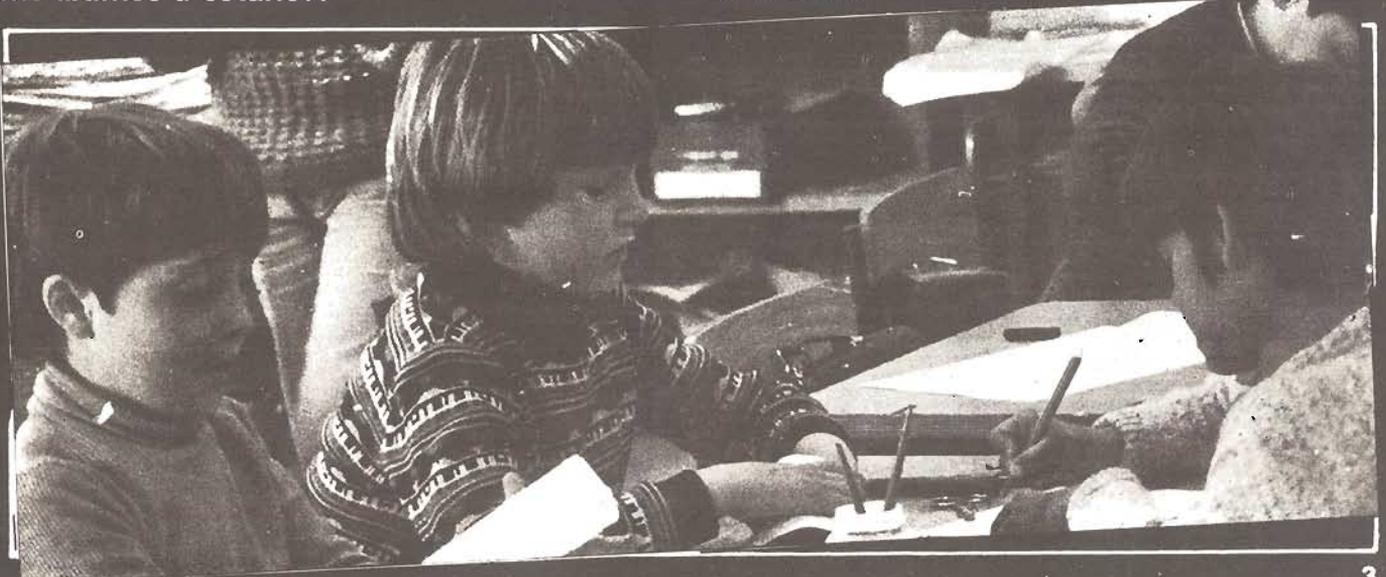
Pero tampoco se ha consultado a quienes llamamos artífices de esa reforma concreta: a los maestros. ¿Qué se espera?

Quienes vivimos la escuela día a día seguimos ajenos a las decisiones sobre la escuela. ¿Qué se puede esperar?

Y se lanza finalmente la Ordenación, sobre el papel. ¿Quién a pensado en los maestros y maestras que van a aplicarla? Al Ministerio no le importa. Ya está los papeles rubricados y sellados, ya han cumplido. Ahora a descansar.

Seremos los maestros, una vez más, quienes carguemos con todo el peso, sin haber participado en su elaboración y sin estar preparados, una vez más también, para esa reforma. ¿Reforma?

En otra ocasión la estudiaremos en concreto, ahora baste nuestro descontento por los modos al uso en «nuestra» su política educativa.



MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR
COLABORACION
 COLLABORACIO-COLABOURA-ELKAR LANEAN

PRIMERA PAGINA	3
MONOGRAFIA	GLOBALIZACION
Documento de Asturias	
La Globalización	6
Un intento de globalización en 1.º, 2.º, 3.º de E.B.G. A la búsqueda de un nuevo tipo de escuela. Francisco Luján y Baltasar Román (G.T. Madrid)	6
Intentando globalizar (a través del primer curso) M.º López Serna	12
Una experiencia de globalización en la organización de la clase. Pepiño Corral y Carlos Barbero (G.T. Granada)	16
El zoo de clase Paco Carvajal (G.T. Granada)	17
Tres cursos de cooperativa de clase J. Muñoz (G.T. Málaga)	22
Clase activa aplicada a la historia general de la civilización Julio Rodríguez Frutos	24
La investigación del medio como plataforma globalizadora	28
Globalización, "método natural" y técnicas Freinet (elementos para un valance de la experiencia italiana) Francesca Cerrochi	30
Documento de Asturias	
La globalización (continuación)	36
ENTREVISTA	
El enseñante como educador María Rosa Petti	38
LECTURAS	

EQUIPO ESTATAL DE PUBLICACIONES:

ALAVA: Patxi Izagañola. Valladolid, 28-1.º C Vitoria. ALICANTE: Gloria Armengol Guillén. San Carlos, 87 ático izq. ALMERIA: Emiliano Padilla Molina. Diamante, 3. ARAGON: An. López Hernández. FUENTES CLARAS (Teruel). ASTURIAS: Anamari García. Colegio Nacional Riaño LANGREO. BALEARES: Silvia Clemente Lapena. P. Atanasio, 11-3.º PALMA MAYORCA. BARCELONA: Josep Alcobe Biosca. Europa, 185-4.º B-28. BURGOS: José Antonio Pérez Saiz. Condado Treviño, 16-1.º B MIRANDA DE EBRO. CADIZ: Francisco Rodríguez Martín. Quinta de la Paz, Bq. 2.º 1.º Izqd. SAN LUCAR BARRAMEDA. CANARIAS: Felix Martínez Arencibia. El Cid, 24-2.º C LAS PALMAS. CANTABRIA: Enrique Pérez Simón. San Fernando, 72-4.º-3.º SANTANDER. CIUDAD REAL: José M.º Tirado, 18 de Julio, 1 LOS CORTIJOS. CORDOBA: Rafael Requerey. C.N. ALMENDINILLA. EXTREMADURA: José Julio Julián Polo. Avda. Colón, 4-2.º dcha. MONTIJO. GALICIA: Mercedes Suarez Pazos. Dr. Fleming, 31-5.º B ORENSE: M.º Luisa Martín Lueces. Viviendas Marina. G. Santiago Apostol FERROL. Fernando Domínguez Bahamonde. Bda. Las Camelias, 15B-6.º VIGO. GERONA: Ramón Carda'i Vitoria. Ramón Muntaner, 1-4.º-4.º. GRANADA: Equipo de redacción. Publicaciones del MCEP. Apdo. 2.085. GUIPUZCOA: M.º Carmen Oiharvide. Pelota Vasca, 1-6.º VILLAFRANCA DE ORDICIA. HUELVA: Manuel González Chaves. Costelazar, 8. T. 225040. JAEN: Alfredo Infantes Delgado. Plaza La Luna Bq. 4-5.º A. LEON: Alberto Centeno. Maestro Unarte, 1B-1.º B. MADRID: Gloria López. Pons de Molins, 68 H.4.º izda. M-31 Manuela Fernández Díaz. Carlos Fuentes, 3 M-11. MALAGA: Juanjo Trujillo. Bda. José Salamanca, Bq. 2-2.º, 12.º. MURCIA: M.º Guillermo Díaz. C.N. Cervantes. TORRECOTILLAS. NAVARRA: Isabel Oyarzu. Colegio Comarcal Ulzama. LARREINZARULZAMA. PALENCIA: Melitón López Martín. Coop. Virgen del Valle, 22 SALDAÑA. SEGOVIA: Hernar Olmos Delgado. ZARZUELA DEL PINAR. SEVILLA: Gloria Cabanillas Benítez. Emilio Castelar, 48 ECIJA. SORIA: José M.º Gómez. Angel de la Guarda, 17-4.º. SALAMANCA: Alicia Vicente. Cristo de los Milagros, 6 local 23. TOLEDO: Lola García de la Torre. Pamplona, 1 VILLACANAS. VALENCIA: M.º Carmen Rives. Micer Masco, 12-7.º. VIZCAYA: Jesús Martín Miguel. Monseñor Arencibia, 3-3.º Izda. LEKITIO. CAMPO DE GIBALTAR: Juan G. Macías. Consuelo, 8. San Roque. Cádiz.

Editorial Escuela Popular
 Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
 Redacción, administración y suscripciones: Publicaciones del M.C.E.P.
 Apartado 2.085 Granada
 Depósito Legal: Granada 86-1978
 Diseño: Rubén Garrido
 Imprime: Ave María Ctra. Murcia s/n Granada

COLABORACION, como instrumento de trabajo e investigación, recoge en sus páginas las experiencias, opiniones y noticias para avanzar en la lucha por la educación popular. Sólo aquellos textos firmados por el M.C.E.P. expresan la opinión del mismo, correspondiendo en los demás casos a los autores de los artículos.

CAMBIOS DE DIRECCION

Son muchos los compañeros que debidos a los mucho traslados que tenemos en nuestro trabajo cambian frecuentemente de dirección. Rogamos a todos los que se encuentren en esta situación o cambien su domicilio en cualquier momento, que nos notifiquen las modificaciones del mismo.

ANOMALIAS EN LA RECEPCION DE COLABORACION

Algunos compañeros se quejan de la recepción de Colaboración. Hemos de aclarar que esto no se debe a nuestra causa, pues puntualmente se envían todos los ejemplares del mismo. Rogamos en cualquier caso a los compañeros que tengan anomalías en la recepción de Colaboración que nos lo comuniquen para proceder a reenviar nuevos ejemplares. También hemos de hacer constar que Correos nos devuelve siempre ejemplares con la coletilla "desconocido" por lo que agradeceremos comprueben su dirección con la fajilla de envío.

FICHERO-BIBLIOTECA

Publicaciones del MCEP cuenta con una biblioteca con libros y revistas pedagógicas con una clasificación decimal de todos los artículos aparecidos en las mismas. Si algun compañero necesita información puede solicitarla a Publicaciones del MCEP Apartado 2.085 Granada.

ARCHIVO DE PUBLICACIONES

Rogamos a todos los compañeros que envíen materiales de su clase (dibujos, pinturas, textos, problemas, fotografías, periódicos, libros de vida, creaciones manuales, etc.) para el archivo que el Servicio de Publicaciones del MCEP tiene funcionando al servicio de todo el MCEP.

COLABORA CON COLABORACION

COLABORA CON LA REVISTA
 RENEVA LA SUSCRIPCION O
 SUSCRIBE A UN COMPAÑERO
 O AL COLEGIO

Nombre
 Dirección
 Tfn Población:
 Dto Provincia:

Deseo me suscriban a COLABORACION por un año (6 n.º) por 600 ptas. desde el número.....

Otros pedidos

Forma de pago:
 Cheque adjunto
 Giro postal, núm. fecha al apartado 2.085
 Giro postal a la c/c 2105676 n.º fecha

En el seminario de globalización del Congreso de Asturias, se expusieron una serie de experiencias y fruto del desarrollo y debate de las mismas son los documentos que se insertan al comienzo y al final de esta monografía. Los trabajos que la complementan pretenden presentar una visión lo más amplia posible sobre el tema, en los tres primeros (un intento de globalización en 2.º, 3.º y 4.º de EGB, intentando globalizar y una experiencia de globalización en la organización de la clase) se exponen experiencias globales de organización de clase. En los trabajos titulados El zoo de clase y Tres cursos de cooperativa de clases, podemos ver con claridad dos ejemplos de "montajes" a los que se alude en el documento del congreso. una experiencia de clase activa aplicada a la historia general de las civilizaciones es una interesante aportación desde su perspectiva particular y a su nivel. Por último, Globalismo, "Método natural" y Técnicas Freinet, contiene un estudio comparativo del llamado método global natural en Italia y las técnicas Freinet, que pueden aportarnos una serie de datos totalmente válidos en nuestra realidad.

monografía.

GLOBAL

LIZACION

documento
de ASTURIAS

la globalización

INTRODUCCION

Apoyándose en la evolución de la psicología del niño en la que se descubre que su aprendizaje no está dividido en parcelas, áreas o asignaturas, sino que es aprendizaje global, surge la idea de «Globalización», que las diferentes corrientes activistas enseguida adoptan.

La globalización, término que significa englobar a partir de un centro de interés las diversas áreas o asignaturas, no deja de ser un avance con respecto a la división de las diferentes disciplinas.

La alternativa del MCEP basada en el aprendizaje del niño de forma natural, ha tenido siempre en cuenta este principio psicológico, y es a partir de los siguientes presupuestos generales lo que hace que nuestra alternativa quede claramente diferenciada de las diferentes corrientes activistas.

El desarrollo de todas las capacidades de las niñas y niños; de tal forma que sean elementos activos en la búsqueda de una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Esto supone:

En niño-niña:

— El respeto a la personalidad y a la evolución

natural de las niñas y niños, sin coacción alguna.

— El respeto a sus derechos que como personas no se diferencian de los de los adultos, si bien hay que tener en cuenta que, dada su corta edad, la delicadeza y el cuidado en el respeto de los mismo deber ser especialmente extremada.

— El desarrollo de la capacidad crítica y creadora de tal forma que puedan dar una solución válida a los problemas y a las situaciones vitales de cada día.

— Lograr una conducta de autoresponsabilidad, forjada a través del trabajo libremente elegido.

— La adquisición de los instrumentos que le permitan el conocimiento de la realidad y su utilización para la mejora de las condiciones de vida de la sociedad.

En la escuela:

— Que la vida entre en la escuela y que la escuela salga a la vida.

— Una nueva utilización del espacio y del tiempo.

— Que la escuela sea del niño.

— Una escuela abierta a los padres, barrio y a otros entes sociales.

— Una relación de igualdad entre maestros y alumnos.

(sigue en la pag. 36)

un intento de globalización en 2º, 3º y 4º de e.g.b.: A LA BUSQUEDA DE UN NUEVO TIPO DE ESCUELA

FRANCISCO LUJAN
Y BALTASAR ROMAN
GT. DE MADRID

Sabemos que el aprendizaje de cualquier ciencia no se hace a base de lecciones y pasos programados por el maestro, que encadenándose llevan al alumno al dominio de la misma. Nosotros tenemos otro punto de vista: el chico, como el científico, construye su cúmulo de conocimientos, aprende la realidad y aprovecha todo ello para su beneficio porque hay un interés, una curiosidad científica que le inclina a conocer todo lo que le rodea.

Este acercamiento a la realidad se hace a través de todos sus sentidos, de todas sus facultades. Los aspectos racionales no constituyen más que una parte de los elementos puestos en juego en este proceso. Las implicaciones afectivas y sensoriales de todo tipo tienen una importancia decisiva. No habrá asimilación que permita al niño-a un crecimiento, si esto no se produce en un medio afectivo seguro, gratificante, agradable. La clase y el trabajo deben responder a estas condiciones, de lo contrario, solo habrá rechazo, abulia, acomodación pasiva, etc y no una actitud de creación activa que para nosotros es el objetivo a conseguir.

Fué en el congreso de Aguilas donde por primera vez empezamos a tener claros estos conceptos.

Creemos conveniente traer aquí un extracto del comentario que sobre la obra de M. McLuhan publicó en «El País» el día 2 de Enero José Vidal Beneyto, y que contribuye según nuestra opinión a completar nuestros planteamientos: «... El efecto de la comunicación no depende del contenido comunicado, sino de la clase de medios, de la estructura sensorial que moviliza y más precisamente, de las estructuras generadoras de los procesos que hacen posible la formación y la recepción de los conceptos y de las opiniones».

Hay como una clave en estas frases

Hay dos características que pueden ayudar a definir nuestro papel en la escuela: animador y consejero técnico. El resto del proceso de aprendizaje debe marcarlo el chico.

que responde a uno de los interrogantes de nuestro trabajo: ¿Cuál es nuestro papel en la escuela?

Hace tiempo que tenemos claras dos características que podrían ayudar a definirlo: animador y consejero técnico

La clase debe convertirse en un marco dotado de instrumentos que permita el desarrollo y realización de las actividades que el proceso de estudio requiera. Nosotros debemos contribuir a montar y organizar ese marco y animar constantemente las actividades que surjan de los alumnos o que nosotros provoquemos.

Serán las características de ese "medio" y de su funcionamiento las que conformaran el tipo de aprendizaje que se dé en nuestras escuelas.

Quizá ahora estemos llegando a la definición, de las líneas de trabajo que han marcado nuestra labor a lo largo de 6 años y que antes solo intuíamos de manera confusa.

En los últimos tres años, período al que se refiere este artículo, hemos intentado poner en práctica los presu-



CONTRATO DE TRABAJO

Clase: Nombre y Apellidos
 Fecha: de al día de de 197

	MI CONTRATO	MI OPINION					OPINION DE LOS PADRES	OPINION DEL PROFESOR
		Mal	Regular	Bien	Muy Bien	Perfecto		
Trabajo solo	Textos libres							
	Problemas							
	Cuentas (libreta)							
	Conferencia							
	Lectura de libros							
	Páginas de Sociales							
	Noticias							
	Cartas							
Trabajo en grupo o solo	Soy responsable de							
	Recorte							
	Dibujo							
	Hago teatro							
Firmas:		Profesor	Alumno			Padres		

DOCUMENTO 1

puestos arriba formulados, de una manera gradual y según nos iba siendo posible.

Hemos considerado al niño como centro del quehacer escolar, todo tenía que estar en función de él, de su desarrollo armónico:

La organización espacio temporal de la clase. Los temas a estudiar. Los métodos y sistemas de trabajo. La organización democrática de la clase. (Al menos hemos intentado que así fuera).

LA ESTRUCTURA QUE HEMOS PUESTO EN FUNCIONAMIENTO

Hace tres años que los autores de este artículo trabajamos juntos.

Comenzamos con dos cursos de 2.º.

Lo primero que introdujimos fue el texto libre y poco a poco de una manera escalonada fueron apareciendo en la clase el periódico, y la asamblea.

Al final de ese año funcionábamos con el horario que presentamos (DOC. n.º 2) y que no era seguido casi nunca a rajatabla, y con el plan de trabajo adjunto (DOC. n.º 1).

También funcionaba:

La cooperativa. Las conferencias. Los ficheros. (Problemas, ortografía, significados, etc). Los talleres. (Impresión, plástica, diapositivas-montajes audiovisuales, teatro, guiñol, etc). Un archivo de documentos.

Todo ello constituía un conjunto de instrumentus que permitía trabajar los temas desde ángulos diversos.

OTRA ETAPA DEL PROCESO: 3.º y 4.º

Comenzamos en 3.º con los mismos chavales y chavalas que habíamos tenido en 2.º. Hubo dos elementos nuevos: 1) el haber contrastado nuestra experiencia en el Congreso de Águilas y el cambio de aulas, los que nos permitió anexionarnos unos vestíbulos que quedaban al lado de las mismas y que hasta entonces no habían sido utilizados. Pudimos entonces cambiar la disposición espacial según muestran los planos de los Documentos 3, 4 y 5.

Para esa época los ejes en torno a los cuales giraba la actividad de nuestras clases (asamblea, plan de trabajo, cooperativa, talleres, etc) estaban ya en pleno funcionamiento y esto nos permitió realizar trabajos de investigación más completos que en 2.º.

Este año modificamos el plan de trabajo (DOC. 6 Bis) y el horario.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
MORNING	9	Contrato de Trabajo	NOTICIAS (conversación libre)			
			Texto libre	Trabajo personal	Texto libre	Puesta en común Matemáticas
	10,15	Trabajo personal	Tiempo libre	Conferencias	Tiempo libre	Tiempo libre
	10,45	RECREO				
11,15	Asamblea	Educación física	Puesta en común Matemáticas	Biblioteca	Revisión del trabajo semanal	
		COMIDA				
TARDE	3	Puesta en común del tema semanal de Naturaleza o Sociedad	Puesta en común Matemáticas	Revisión del trabajo Teatro	Puesta en común del trabajo de Naturaleza o Sociedad	Tiempo libre Talleres
	4	Talleres	Talleres	Talleres	Educación física	Asamblea

DOCUMENTO 2

ALGUNAS DE LAS EXPERIENCIAS DE TRABAJO

Una vez aclarada, aunque solo sea superficialmente la estructura en que nos movíamos y que habíamos ido poniendo en pie, poco a poco, que nosotros pretendemos sirva para que los chicos y chicas se acerquen a la realidad, la interpreten y la transformen en

(Hemos eliminado al máximo nuestros comentarios, salvo los que consideramos imprescindibles, para que sean los documentos los que mejor den una visión global).

EXPERIENCIA N.º 1 «LA COLOCACION DE LAS MESAS»

Fue en 3.º, cuando ya llevábamos

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	9 NOTICIAS - CONVERSACION - LIBRE - ASAMBLEA				
9,30	Plan de trabajo	T.P. T.P.	Lectura de Textos libres	Corrección y Explotación de Textos libres	Recuperación T.P.
10			T.P.		
10,45	RECREO				
11,15	Elección de trabajos Soc. y Nat. T.P. Planificación	Recuperación T.P.	T.P.	Conferencias	Revisión del trabajo semanal
12	COMIDA				
3		Puesta en común de matemáticas	Cálculo vivo	Puesta en común de Soc. y Nat.	Cálculo vivo
4	Talleres	Talleres	Talleres	Talleres	Asamblea
4,50	Recogida limpieza de material				

T.P. = Trabajo personal. Faltan por establecer los tiempos dedicados a Educación Física y Biblioteca.

DOCUMENTO 6 BIS

provecho de la sociedad (principio que intentamos inculcar descaradamente a nuestros alumnos), vamos a contar algunas de las experiencias llevadas a cabo en nuestras clases.

La primera de ellas, «LA COLOCACION DE LAS MESAS», nos ocupó una tarde, la otra que sigue estuvimos trabajándola durante una quincena y la última, el estudio del colegio, nos llevó un mes largo.

casi dos años juntos. Creemos que los documentos 7 y 8 son lo suficientemente explícitos como para ahorrarnos verbalismos.

EXPERIENCIAS N.º 2 NUESTRO CUERPO

El planteamiento de este tema intentó salirse del frío estudio anatómico. Nuestro cuerpo es algo vivo, con unas

CN. CONCHA ESPINA
NOMBRE.....

3.º E.G.B.
(Quincena del 2-13 junio)

NUESTRO CUERPO

¡Vamos a conocer nuestro cuerpo! esta quincena vamos a estudiar nuestro propio cuerpo. Lo tienes ahí, lo puedes tocar, mirar, oler y hacer lo mismo con el de los otros chicos y chicas de la clase, con el de los adultos.

También puedes observar la diferencias de forma, de tamaño, de olor, etc. entre tu cuerpo y el de los otros.

Para conocer todo esto te pueden ayudar las fichas que hemos hecho Paco, Angel y Baltasar, pero tú mismo puedes inventarte muchas otras maneras.

Haz los trabajos siguientes en un folio o en varios. Cuando hayas terminado grápalos, ponle unas pastas y haz un cuadernillo.

TU CUERPO

1. Mirate en un espejo de tu casa o de tu clase.
2. Dibuja tu cuerpo en un folio tal y como lo ves
3. Escribe el nombre de todas las partes del mismo tal y como tú las llamas

TU CUERPO Y EL DE LAS PERSONAS MAYORES

4. Fijate en el cuerpo de una persona mayor.
5. Dibujalo en un folio.
6. Escribe las diferencias que hayas notado entre tu cuerpo y el de la persona mayor

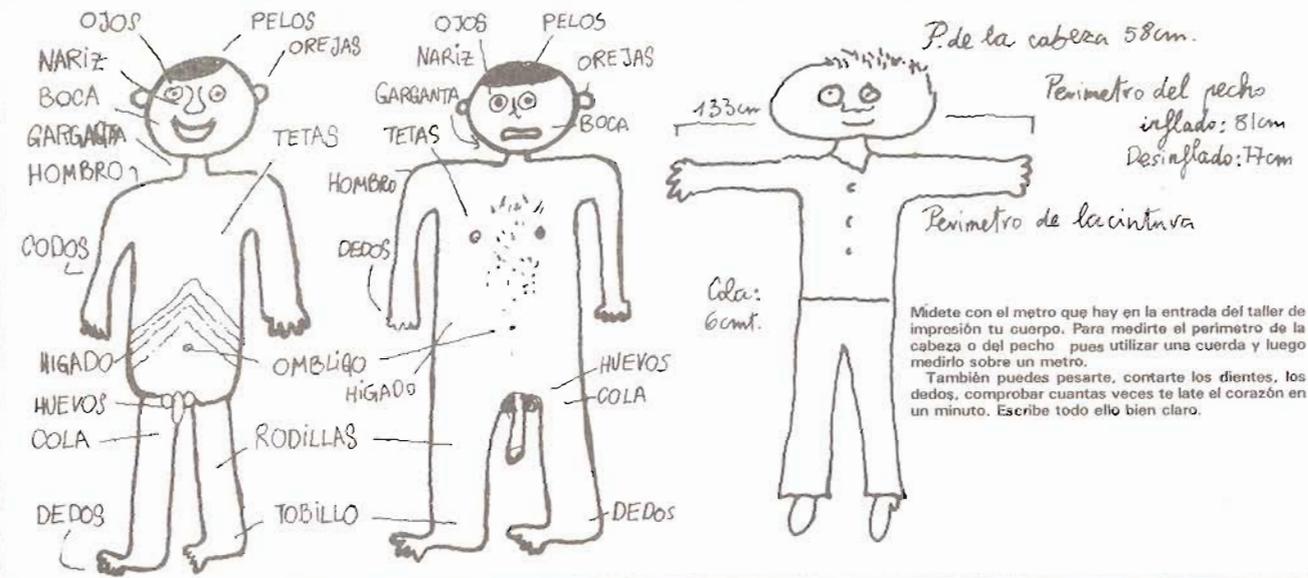
DIFERENCIA ENTRE CHICO Y CHICA

7. Dibuja en un folio uno al lado de otro, el cuerpo de una chica y el de un chico.
8. Explica las diferencias que observes.

El cuerpo es algo bonito. Con nuestro cuerpo nos movemos, miramos, sentimos, acariciamos.

Haz una poesía, un texto, un dibujo etc. sobre un cuerpo, una mano, unos ojos que sean de un amigo, una amiga o alguien a quien quieras o que te guste.

(No olvides hacer los trabajos en folio y confeccionar un librito con unas pastas. También puedes hacer murales y otros trabajos.)



DOCUMENTO 9 y 10

expuesto anteriormente: nuestras clases se convierten, en la medida de lo posible y cada vez más, en un lugar de trabajo en el que los niños experimentan, meten la vida dentro de la escuela, diseccionan y analizan la realidad, clasifican los datos... Esto es fundamental ya en nosotros.

Utilizamos los libros de texto como auxiliares que sirven para consultar, intróucimos documentos de estudio procedentes de la prensa, revistas, monografías, etc. Y sobre todo nos ha llevado a hacer siempre que sea posible el estudio directo de la realidad.

Todo ello, es fundamental decirlo, en el marco de unas estructuras de organi-

zación y gestión del centro con participación de todos los implicados (Ver COLABORACION N.º 19, pag 30) y que ha posibilitado nuestra experiencia y su repercusión en el resto del colegio.

BALANCE PROVISIONAL.

El balance de estos tres años no deja de tener sus complicaciones.

1) Por una parte, y a pesar de nuestros esfuerzos en este sentido una gran parte de los padres no han entendido nuestro trabajo (Siguen reclamando notas, deberes, libros de texto, etc). En nuestras clases tenemos libros de diversas editoriales que forman una biblioteca común, las notas han sido

sustituidas por la información a través del plan de trabajo).

Hay padres que han asistido a nuestras reuniones, que han participado en las visitas que hemos organizado y si entienden muchos de nuestros planteamientos, pero cinco de los alumnos que teníamos en nuestras clase han sido trasladados a otros colegios de línea más tradicional por desacuerdo con la nuestra.

2) De lo que no nos cabe ninguna duda es de que en nuestras clases no hay marginados (El moderador de una de ellas es un chico que no sabe leer ni escribir y tiene problemas para hablar).

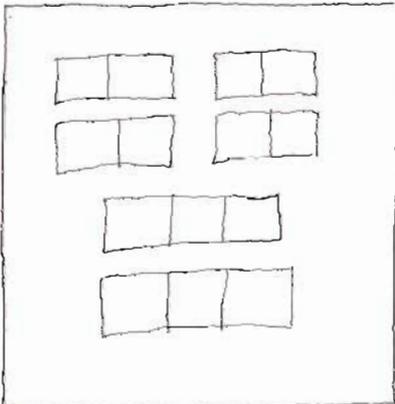
LA ORGANIZACION DE LA CLASE DEBE FACILITAR EL TRABAJO

He aquí como resolvimos un problema que se planteaba en la colocación de las mesas

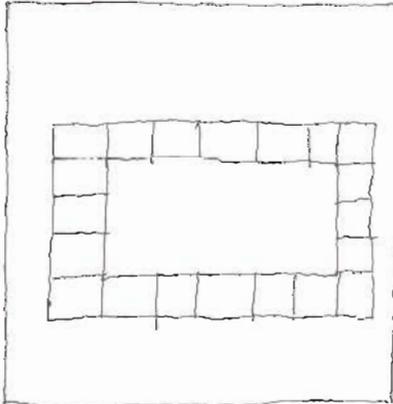
1. En principio las mesas no tenían por qué estar colocadas de una determinada manera.
2. Llegó un momento en que algunas mesas estorbaban y dificultaban la utilización de algunos de los talleres o murales.
3. El maestro propuso ordenarlas para evitar esos problemas

Lo hicimos de la siguiente manera:

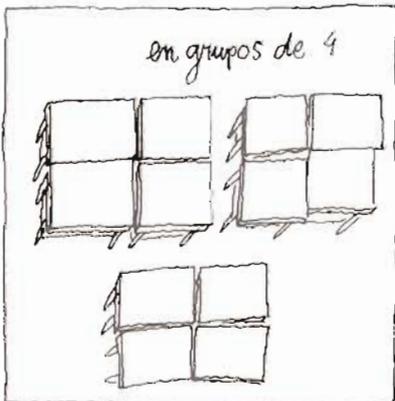
1. Todo el que quisiera podía proponer mediante un plano de la clase cómo quería que se colocasen.
2. Hubo varias posibilidades (planos 1, 2, 3, 4, 5) que se exhibieron a toda la clase
3. Se discutieron los pros y contras de cada ordenación
4. A continuación y por votación se eligió la propuesta n.º 5
5. Cuando alguien quiere cambiar estas estructuras se le recuerda lo que la asamblea aprobó



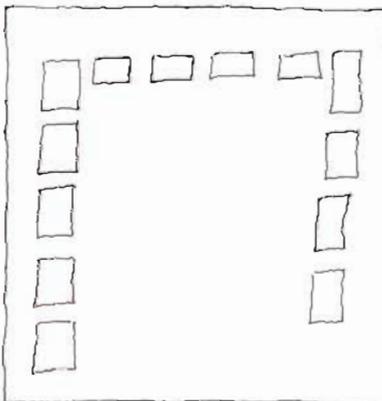
Plano 1 (de 2 en 2 ó 3 en 3)



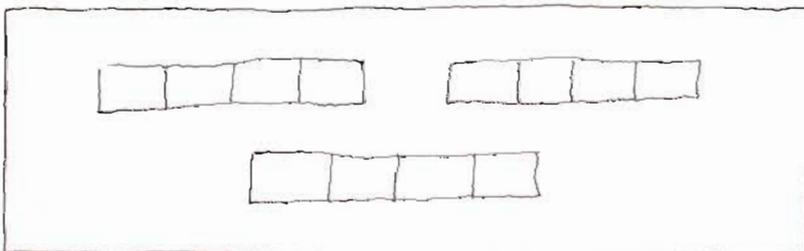
Plano 2 (en rectángulo)



Plano 3 (en grupos de 4)



Plano 4 (en asamblea)



Plano 5 (de 4 en 4)

Para nosotros es un ejemplo de como a partir de un problema real (la necesidad de organizar una clase) todos participaron en la solución para lo que tuvieron que utilizar: un proceso matemático (la clasificación en grupos), un proceso geométrico (planos de la clase) y un proceso verbal (utilizando argumentos para apoyar sus propuestas). Miguel, un chico con dificultades en la escritura, es el encargado de recoger los acuerdos de la asamblea que en este caso se hizo de forma gráfica.

Todos los alumnos participan en todas las actividades que se realizan por equipos.

3) Son capaces de estudiar un tema por su cuenta.

4) Vienen contentos al colegio.

5) Son capaces de llevar a cabo una asamblea y oponerse a algo que consideran impuesto y de lo que no ven claras las razones. (Lo último que han hecho y también en una de las clases ha sido rechazar el plan de trabajo y ahora estamos trabajando con otro sistema).

Resumiendo. Tenemos claro que plantear una escuela de este tipo en un medio que por sus circunstancias le es adverso provoca contradicciones a veces muy fuertes que los mismo alumnos llevan a la clase.

Al mismo tiempo somos conscientes de que ha habido fallos organizativos y falta de sistematización. En fin, terminamos con la sensación de que es necesario contrastar nuestra experiencia con otras semejantes antes de emitir unas conclusiones más definitivas. Esperamos que la reunión de marzo y el congreso de COIN sirvan para avanzar en este sentido.

También somos conscientes de que nos ha faltado un plan de trabajo específico para aquellos alumnos especialmente retrasados que recuperasen sus peculiares deficiencias. PERO LO QUE TENEMOS MAS CLARO ES QUE OBLIGADOS A REALIZAR UNA SERIE DE TRABAJOS EN QUE LOS ALUMNOS NO ESTAN VITALMENTE IMPLICADOS LA ESCUELA, EN SUS ESTRUCTURAS FUNDAMENTALES, EN SU CONCEPCION, SIGUE SIENDO ESENCIALMENTE ARTIFICIAL Y TIENE QUE HABER UN CAMBIO EN PROFUNDIDAD DE LA MISMA QUE LA ACERQUE SOBRE TODO AL MUNDO DEL TRABAJO Y A LAS NECESIDADES REALES DE LA SOCIEDAD. ■

INTENTANDO GLOBALIZAR. (a través del primer ciclo)

Esta experiencia ha sido realizada en el Colegio Nacional Mesonero Romanos, de Madrid, en una escuela de barrio periférico: Vallecas. El grupo ha sido mixto y se han mantenido los mismos niños durante los tres cursos.

Esquema del trabajo:

1. — Presentación de la experiencia
2. — Algunas de las ideas en las que se apoya
3. — Desarrollo de la experiencia: Evolución del Área Natural y Social, Evolución del Lenguaje y Matemáticas, Organización del tiempo y del espacio, Actividades que dan a la clase un estilo diferente

1. — PRESENTACION DE LA EXPERIENCIA

Partiendo del Área Natural y Social he tratado de globalizar los mayores aspectos posibles durante 3 años seguidos. He rotado con los alumnos desde párvulos hasta 3.º.

No creo que esta experiencia aporte mucho a los que llevan métodos que se desprenden de la pedagogía de Freinet, pero sí puede servir para discutir aspectos de la misma.

Las mayores limitaciones vienen de:

- el número de alumnos (una media de 39)
- el espacio reducido de la clase (suficiente, sin embargo, para un tipo de enseñanza más estático)
- ir aprendiendo sobre la marcha aunque eso da a la vez un dinamismo y novedad)
- no tener seleccionado y archivado a lo largo de los cursos material para presentar. El que tengo es de 4 ó 5 alumnos

2. — ALGUNAS IDEAS DE LAS QUE SE APOYA

- a) Los principios básicos de Freinet, sobre todo:
 - respetar el ritmo de maduración del niño
 - cultivo de la libre expresión
 - confianza en las posibilidades del

niño (si se le da un ambiente suficientemente rico en motivaciones)

- abrir la escuela al exterior (dejar que penetre la vida)
 - partir de lo que le interesa al niño
 - desarrollar la comunicación con sus compañeros y con el medio
- b) Para globalizar me he basado fundamentalmente en esta idea:

OBSERVACION ASOCIACION EXPRESION
EXPERIMENTACION

Partir de la observación y experimentación. Desembocar en la asociación (como sistematización de lo observado y experimentado). De ahí llegar a la expresión con todo su abanico de posibilidades: oral, escrita, gráfica, matemática, manual, corporal,...

Como objetivos más específicos de globalización tenía los siguientes:

- Relacionar los seres con su entorno
- Desarrollar los sentidos, la percepción, sistematización, análisis y síntesis
- Desarrollar el sentido de interrelación que existe entre los seres

3. — DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La globalización se realiza partiendo del A. Natural y Social. El avance en todas las áreas se da a la vez, pero para concretarlo más lo he separado en apartados.

- No hemos tenido libros de texto ni en primer curso ni en párvulos. En 2.º teníamos unos cuantos libros de diversas editoriales que empleábamos como libros de consulta
 - En ciencias partíamos de cosas traídas por los niños
 - En sociales partíamos de preguntas hechas por ellos y que íbamos anotando en un cuaderno
- Evolución en Ciencias:

Párvulos:

- Traen cosas. — Las exponen en clase: «mesa de ver». — Elegimos una que es la que van a estudiar.

- El estudio empezó siendo el desarrollo de un sentido. Si se elegía la vista estudiábamos el color, tamaño, forma, semejanzas, diferencias,...

- Después complicábamos el estudio con dos sentidos. Añadíamos (por ejemplo), el tacto: ver si era rugosa, lisa, sensación de peso, reconocimiento de los objetos con los ojos vendados,...

- Ibamos complicando el proceso hasta llegar a estudiar el objeto con todos los sentidos.

- Eso lo hacíamos teniendo el objeto (u objeto por niño) delante.

- Después construíamos una frase entre todos. Se hacía un dibujo-retrato en sus cuartillas y cada uno copiaba la frase. (Por una vez el dibujo no podía ser libre; sino que tenían que ejercitar la observación para hacerlo lo más parecido al objeto real).

- En párvulos no siempre se escribía la frase, sólo cuando fueron capaces de hacerlo en una mayoría.

- A veces una cosa aportada por los niños derivaba en preguntas de ¿«Para qué sirve»? ¿«De dónde viene»?... A veces también se llegaba a dramatizar, a cantar cosas relacionadas,...

- Todo ello -tanto la charla en clase como las actividades relacionadas- potenciaban mucho el desarrollo del lenguaje.

- Cuando no se forzaba la situación, hacíamos experiencias asequibles: ver que la grasa del aceite sale de la aceituna,...

Primero:

Seguimos esquemas parecidos pero más complejos en cuanto a:

- calidad de la conversación
- desarrollo de la capacidad de relacionar

- número de frases hechas entre todos y copiadas por todos

- más duración de la observación
- experimentos más complejos

En algún tema se logró con más intensidad y espontaneidad globalizar matemáticas. En otros resultaba algo forzado y no se hacía.

- A cada trabajo hecho sobre un objeto le llamábamos «Estudiamos». Hicimos un libro con los «estudiamos» de cada trimestre.

Segundo:

Documento N.º 1

- Les propuse y aceptaron, hacer monografías de las cosas que llevaran
- La monografía consistía en estudiar el tema durante una semana; el viernes

“Para globalizar me he basado en la observación y la experimentación para desembocar en la asociación y de ahí llegar a la expresión”.

lo ponían en común.

- Al principio hacían las monografías por equipos y estudiando lo que querían dentro de cada objeto elegido.

- Después fuimos sistematizando:

De un cuestionario formado por las preguntas que ellos se hacían ante los objetos, llegamos a sacar un esquema base para el estudio: ¿Qué es?; ¿Cómo es?; ¿De dónde viene?; ¿Cómo se produce?; ¿Para qué sirve?; ¿Con qué se relaciona?; Experimentos que puedo realizar.

- En Febrero se mejoró el esquema añadiendo otra parte en la que decían de qué se iban a servir para estudiar: consultas a libros, profesor, compañeros, padres,...

- Hemos seguido esos esquemas pero variando el grupo que lo realizaba: han hecho las monografías de forma individual, en equipos, a nivel de clase.

- Ultimamente están aprendiendo a utilizar el libro de una forma distinta al libro de consulta:

- Eligen un tema del libro
- Se juntan dos que han elegido el mismo tema

- Leen completo el tema
- Anotan lo que no entienden para preguntarlo

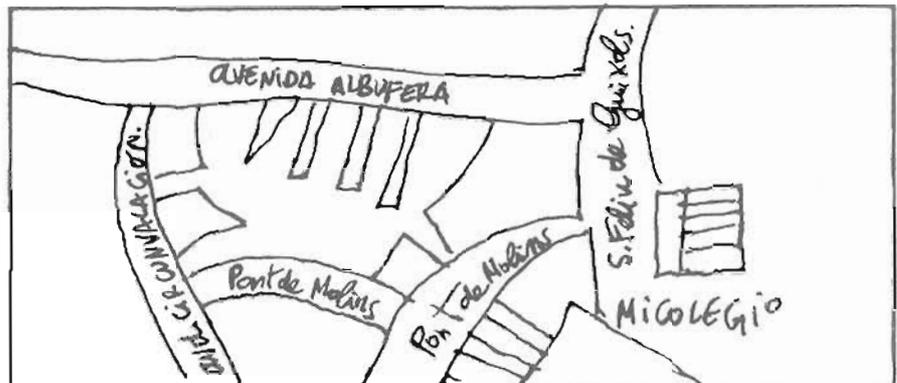
- Leen varias veces una parte del tema y repiten al compañero lo que recuerdan

- Vuelven a leer completo el tema y recuerdan lo más importante

- Lo ponen en común: explican lo que recuerdan y contestan a las preguntas que les hacen sus compañeros. La clase opina si lo saben bien.

Evolución en Sociales:

Nos basábamos sobre todo en las preguntas que ellos formulaban. Podían preguntar sobre cualquier cosa que no estudiásemos en Ciencias (sobre el objeto). En párvulos contestaba las preguntas casi cuando las hacían.



yo bajé a la calle



los niños en la calle



ESTUDIAMOS EL BARRIO

	¿Hay?	¿Cuántas?	¿Suficientes?	¿Lujosas?
Almacenes de muebles	Si	5	Si	Algunas
Barberías	Si	2	No	No
Bares	Si	10	Demasiados	Algunos
Confiterías	Si	4	Si	No
Carnicerías	Si	5	Si	Alguna
Churrerías	Si	2	No	No
Droguerías	Si	7	Si	Alguna
Ferreterías	Si	4	Si	Alguna
Fruterías	Si	4	Si	No
Frutos secos	Si	3	Si	No
Hueverías	Si	3	Si	No
Jugueterías	Si	5	Si	Muy pocas
Mercado	Si	2	No	No
Lecherías	Si	3	Si	No
Ópticas	Si	1	No	Algo
Pajarerías	Si	1	No	Algo
Papelaría-Librerías	Si	5	Si	Algo
Pollerías	Si	4	Si	No
Panaderías	Si	6	Si	No
Pescaderías	Si	3	Si	No
Peluquerías	Si	6	Si	Algo
Floristerías	Si	1	No	Algo
Relojerías	Si	3	No	No
Tiendas de fotos	Si	2	No	Algo
Tiendas de vent. de coches	Si	6	Si	Algo
Tiendas de juguetes	Si	2	No	No
Tiendas de colchones	Si	2	No	No
Tiendas de niños pequeños	Si	2	No	Si
Tiendas de lanas	Si	3	Si	Si
Zapaterías	Si	6	Si	No





Un aspecto del trabajo en clase

En primero me decían a mí la pregunta y yo se la anotaba en un cuaderno: «Agenda».

En segundo escriben ellos sus preguntas en la Agenda y las contestamos entre todos. Se formula la pregunta (que lleva el nombre del que la hace), contestan ellos lo que saben y yo lo completo o les sugiero nuevas preguntas. A veces de estas preguntas salen temas para estudiar, otras veces derivan en actividades. Alguna vez propongo yo temas que no salen y que creo debieran salir.

Evolución del Lenguaje y Matemáticas:

El lenguaje se globaliza siempre: expresión escrita en las monografías, oral en las conferencias, puestas en común,...

Partieron utilizando el texto libre. Pasos dados:

- Dibujo libre.- Me cuentan lo que quiere decir y yo les escribo la palabra más significativa. Ellos la copian debajo.

- Dibujo.- Comentario conmigo.- Les escribo la frase.- La copian

- Dibujo con su «texto» explicativo debajo (primero ilegible, después cada vez más legible aunque uniendo palabras. Después separándolas

- Les escribía yo la frase y ellos la copiaban.

- Elaboración de textos dando progresiva prioridad al texto.

En Matemáticas he intentado globalizar en los temas de estudio y de reforzar vivencias en la expresión dinámica.

Lo completaba con un estudio sistemático de las matemáticas.

A los problemas les llamábamos «Sucede que...» Eran inventados por ellos sobre cosas que les sucedían realmente. (Otra forma de integrar la matemática en su vivencia o de sacarla de su vida. (Ver 1 sucede que)

Organización del tiempo y del espacio: Párvulos:

- Tiempos amplios (lo que necesitaba cada uno) y flexibles

- Trabajos preponderantemente individual

- Tiempos colectivos cortos y gozosos: estudiar las cosas que aportaban, organizar algo concreto en clase, canciones, expresión dinámica,...

- Distribución del espacio (1)

Primero:

- Tiempos algo más cortos y precisos

- Prolongación de los tiempos colectivos

- Espacio propicio para iniciarse en el trabajo en equipo (2)

Segundo:

- Exigen ellos tener un horario en la pared. Se atienen a él

- Tiempos más precisos aunque flexibles

- Trabajan principalmente en equipo e individualmente. Lo colectivo se queda para la puesta en común, agenda, asambleas para organizar la clase,...

- Espacio (3)

Actividades que dan a la clase (y a la experiencia un sentido diferente):

- Responsabilidades: casi todos los niños se encargan rotativamente de algún trabajo de clase que sirve para todos: desde repartir carpetas hasta cuidar los animales. En párvulos y primero proponía yo a los encargados. En segundo eligen ellos.

- Hay animales en clase: su cuidado despierta sentimientos positivos en los niños y desarrolla su sentido de la responsabilidad. Hemos tenido (a lo largo de los tres cursos) un hámster, una pareja de canarios criando, gusanos de seda, caracoles, renacuajos hasta que se hicieron sapos, tortugas, peces...

- Mantienen correspondencia con otras clases. Intercambiaron trabajos, cintas grabadas, fotografías, regalos. Les interesó sobre todo en párvulos.

- Se relacionan con otra clase del colegio que lleva la misma pedagogía

- Contacto con los padres:

- En párvulos una entrevista individual al principio, después reuniones colectivas, el contacto es muy intenso en párvulos y primero, se distancia algo en 2.º. En los primeros cursos les interesa más la persona del niño. Luego se encuentran preocupados por su rendimiento.

- Agenda: con preguntas hechas por ellos y contestadas por ellos (en la medida de lo posible).

- Asamblea: Para que la clase solucione sus propios problemas.

- Evolución: En párvulos no se llama-

ban asambleas y consistían en decidir en el momento o sobre algo inmediato.

En 1.º y 2.º son asambleas periódicas (aunque se convocan también cuando surge un imprevisto), con temas propuestos por los niños o por mí.

— Distribución de espacios para que ellos tengan el material a mano.

— Biblioteca de clase con libros aportados por ellos, por mí y tomados de la biblioteca del Colegio.

VALORACION

Aspectos conseguidos:

- Cierta autogobernación
- Cierta método de trabajo y de estudio («científico» a su nivel)
- Bases para analizar, sintetizar y relacionar
- Desarrollo de su capacidad de elección
- Cierta disfrute de su trabajo
- Sentido colectivo del aprendizaje
- Relación interpersonal bastante positiva y prioritaria

Interrogantes:

- ¿Cómo lograr interpretar totalmente

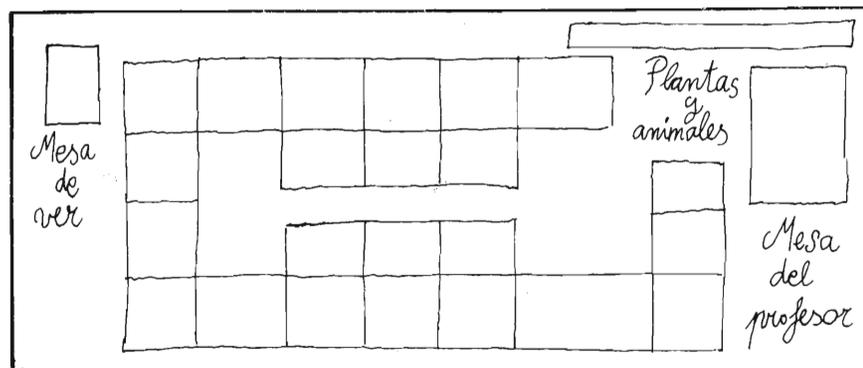
las matemáticas de forma que haga innecesario el estudio sistemático por separado?

• ¿Cómo satisfacer a la vez la necesidad de investigar que tienen los niños (con el tiempo y tanteo que lleva) y la «necesidad» de los padres de que aprendan muchas cosas y rápido?

• ¿Es posible en una escuela de ciudad motivar realmente a los niños por la naturaleza, o es algo impuesto?

• ¿El camino para interesar verdaderamente está en tomar lo que tienen alrededor y explotarlo aunque no sea natural?

• Todos los infinitos interrogantes que quería añadir ■



ESTUDIAMOS LOS VEGETALES

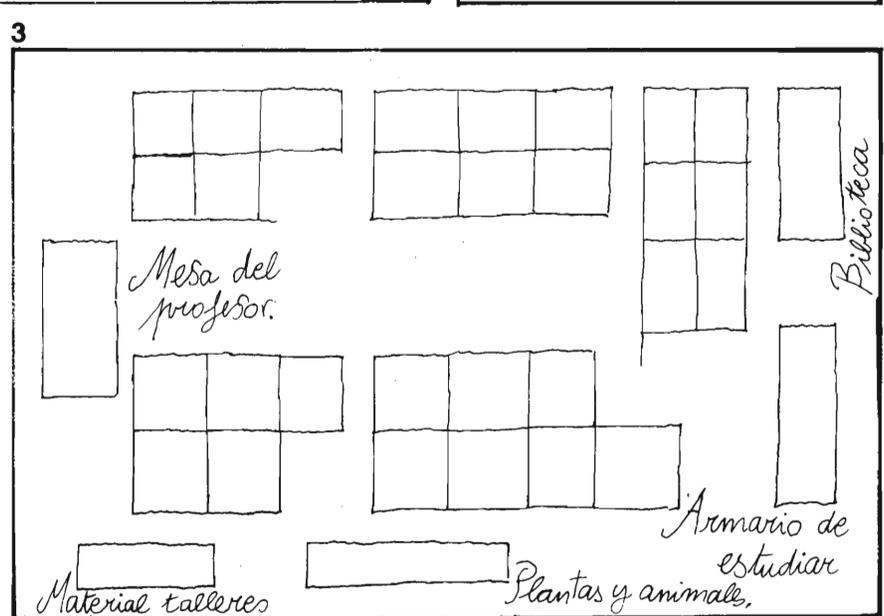
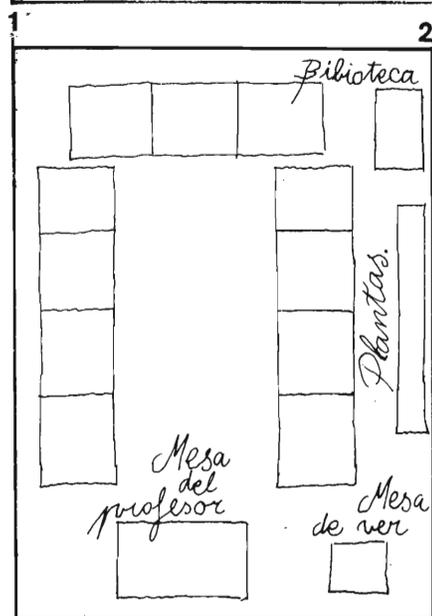
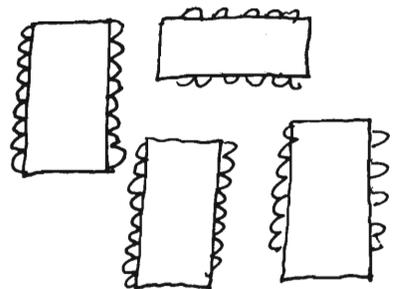
¿Cómo crecen los vegetales?
 Crecen con la semilla.
 Crecen con el agua.
 Crecen con el abono.
 Crecen con la caca del conejo.
 Crecen con la caca del caballo.
 Crecen con la tierra.
 Crecen con la naturaleza.
 Crecen con casi todas las cagadas de los animales.

ESTUDIAMOS LOS VEGETALES

¿Cómo se reproducen los vegetales?
 Primero se echa la semilla y luego se echa la tierra y luego se echa el agua y luego los dejas crecer unos días.

ESTUDIAMOS

Sembramos cinco piñones en octubre y no han salido porque se han secado.



PEPIÑO CORRAL
Y CARLOS BARBERO
G.T. GRANADA

una experiencia de globalización en la ORGANIZACION DE LA CLASE

Durante el curso 79-80 un grupo de compañeros que trabajamos en el primer ciclo, estuvimos profundizando en un aspecto que nos parecía fundamental.

Para nosotros era evidente:

- es importante que los niños se expresen.
- el texto libre puede ser, de hecho para nosotros lo era, un vehículo privilegiado de expresión.
- es igualmente, importante que el niño se exprese a través de todos los lenguajes posibles. Que su texto, bien sea oral o escrito, se plasme en el mayor número posible de formas de expresión.
- que este proceso lo vivan todos y cada uno de los niños de nuestras clases.

Hasta ese momento nuestra experiencia había sido un poco pobre: elegíamos un texto y, después de corregirlo, intentábamos sacar el mayor número de actividades de todo tipo: así lo representábamos, hacía dibujos, se trabajaba en modelado, se imprimía, etc. Con lo cual, diariamente, quedaban multitud de textos que no tenían otra aplicación que la de ser, en el mejor de los casos, corregidos individualmente, para que, al menos, figuraran en el libro de vida del interesado. Esto creaba en nuestra clase una serie de problemas, entre los cuales resaltaban: la pérdida de interés, por parte de muchos niños, por el texto, pues no veían recompensados sus esfuerzos con la regularidad que sería de desear y, en los casos en los que permitíamos la repetición de la elección, la creación de una minoría selecta, cuyos textos eran elegidos, no por la calidad literaria o de contenido de los mismos, sino por la hegemonía que el individuo, muchas veces en cuestiones totalmente extraescolares, ejerció sobre el grupo clase, o sobre un sector importante del mismo.

La constatación en nuestro grupo de trabajo de este grave problema nos llevó a un planteamiento distinto, que no es ni mucho menos original, que para nosotros es totalmente nuevo. Este consistía en plasmar el mayor número de textos posibles en los distintos medios de expresión de los que disponíamos. Es decir, si antes intentábamos globalizar nuestro trabajo a partir de un solo texto, ahora lo íbamos a intentar partiendo simultáneamente de seis, siete, ocho, dependiendo de los medios de que dispusiéramos. Así, realizada la votación, a la que intentábamos dar la menor importancia posible, y según los resultados obtenidos, iban eligiendo el taller en el cual querían expresar su texto y los compañeros que iban a ayudar. De esta manera la votación perdía su carácter selectivo y se convertía en un simple instrumento de ordenación y organización del trabajo.

El resultado de las elecciones lo íbamos reflejando en un control que nos indicaba las veces que el texto había sido elegido y la forma de expresión que utilizó. Esto lo hacíamos así con la intención de que si un niño había utilizado la imprenta, éste no la podría volver a utilizar hasta que todos sus compañeros hubiesen pasado por ella. En el caso de que hubiese pasado por todos los talleres, entonces tendría que dejar paso a otros textos, aunque hubiese sacado menor puntuación que él o incluso ninguna.

El texto que colocábamos en la pizarra, para ser corregido entre todos, solía ser el del niño que había elegido la imprenta y cualquiera de los textos escritos ese día, podía servirnos de punto de partida para algún trabajo:

monografía, conferencia, cuento, etc... a condición de que hubiera algún niño, o grupo de niños, que nos lo propusiera a la clase.

Los talleres que fuimos poniendo en marcha a lo largo del curso fueron:

Impresión: imprenta de tipo y la gelatina

Marionetas: de recorte, de pasta de papel, con todos los medios a nuestro alcance

Pintura: anilina, ceras, témpera, tizas de colores, etc.

Diapositivas

Carpintería

Modelado: plastilina y arcilla

y todos los talleres que se les ocurrieran y tuvieramos medios para ponerlos en marcha: telares, fabricación de muñequitos con piedras, trabajos con esparto, cassette, etc. Terminados los talleres cada equipo debe informar al resto de la clase de los trabajos realizados y de las dificultades encontradas. Todo lo cual puede dar lugar a un coloquio, en el que se critican algunos trabajos.

Todo lo dicho supuso la introducción de una dinámica de trabajo distinta en nuestras clases que pretendía, fundamentalmente, el que nuestra pedagogía fuese válida para el cien por cien de nuestros niños, facilitando y motivando con los medios escritos la expresión de los mismos.

La organización espacio temporal era muy simple: en cuanto al espacio, las mesas estaban agrupadas de cuatro en cuatro, o de cinco en cinco, y diariamente los niños escogían los sitios que querían. Estos se ocupan durante los tiempos individual y colectivo. Para los trabajos especiales en equipo, incluidos los talleres todo el mundo se cambiaba y cada niño se colocaba con el grupo que había decidido trabajar. Como es natural, ocupan lugares privilegiados la imprenta, el armario biblioteca, y los rincones para los talleres y demás materiales. Junto a la pizarra queda un espacio, que procuramos sea lo más amplio posible, para el teatro.

La organización del tiempo es igualmente flexible: un espacio amplio, por la mañana y otro por la tarde de trabajo individual o en equipo, combinados con momentos de puesta en común o trabajo colectivo que procuramos que sean lo más placenteros posible. ■

PACO CARVAJAL
G.T. GRANADA

EL ZOO DE CLASE

simple instrumento par convertirse en seres vivos que podían enseñarnos mucho. A mí me abrieron el camino de la globalización.

Cuando los animales empezaron a llegar a clase no pude imaginar el fruto que nos darían, y que no fué poco. Pensé que, serían una cosa más que en mi clase había, pero conforme nos fuimos adentrando en su manejo vimos que las posibilidades eran mayores que las que nos suponíamos en un principio y sistematizamos su estudio y poco a poco dejaron de ser un



CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se realizó durante el curso 1979-80 en Salobreña con niñas y niños de Segundo curso.

El C.N. «Mayor Zaragoza», donde se realizó, cuenta con 33 Unidades distribuidas en dos edificios: uno destinado a 4.º, 5.º y 2.ª Et. y otro estrenado en Noviembre-79 y por tanto construcción del último plan de edificación escolar (máximo aprovechamiento de solares por lo general pequeños), donde estamos los de Primer Ciclo. Este último alberga a nueve cursos con una media de unos treinta alumnos.

El claustro es muy numeroso pero por lo general operativo. La Dirección del Centro es electa y colegiada donde la Junta Económica y el Consejo Educativo funcionan regular y democráticamente. Además, el director te deja hacer en la línea de renovación pedagógica.

Las clases son más bien reducidas aunque nosotros, por estar instalados en una sala de laboratorio, gozamos de la ventaja de tener lavabos y agua corriente.

Trabajaron conmigo 29 niños y niñas y durante el curso anterior la mayoría de ellos estuvieron con un compañero del Movimiento, por lo que Segundo fue para ellos una continuación en muchos aspectos.

“Los animales son seres que se adaptan para su estudio a la inteligencia de los niños de esta edad”.

El mayor obstáculo que encontré a principio de curso y que nos mediatizó durante parte de él fue la imposición que el Claustro nos remitía: los 6 cursos de Segundo teníamos que trabajar acordes con una programación y evaluación conjunta, entendiendo en la práctica por tales presupuestos el ponerse de acuerdo en cuántas lecciones dar en cada Evaluación y en las preguntas que se pondrían en el examen bimestral. Poco a poco esta cortapisa dejó de existir porque yo me fui liberando de este marco.

En cuanto a los padres hasta ahora no han obstaculizado mi labor (al contrario, este año están colaborando con la clase), quizás porque he mantenido contactos permanentes con ellos y han visto cómo y por qué se hacen algunas cosas en clase.

Tengo que decir también que este año estamos todos en Tercer curso excepto cuatro bajas por cambio de residencia más seis repetidores.

EL ZOO DE CLASE: UN INTENTO DE GLOBALIZACION

En este curso los animales llegaron a nuestra clase de una forma más o menos espontánea. En Noviembre empezamos a trabajar sobre pequeños estudios monográficos y el número y la calidad favorecieron a los animales y creo que por varias razones:

— Los animales son seres vivos, entes táctiles y que se adaptan para su estudio a la inteligencia concreta y manipulativa de esta edad.

— La poca bibliografía de que disponíamos trataba sobre animales casi exclusivamente.

— A mí concretamente la vida de los animales y de las plantas me entusiasma

Los chavales fueron preparando sus conferencias y unas veces por iniciativa propia, otras por sugerencia mía, algunos animales entraron en clase como instrumento ilustrativo y documental de la exposición de la conferencia. A partir de ahí la mayoría de las conferencias se refirieron a animales factibles de traer a clase y ellos se convirtieron en instrumentos vivos que aclaraban de manera gráfica parte de lo que el niño había extraído de los libros.

Aceptar que estos animales se fueran quedando en clase más otros que iban

trayendo y que no tenían nada que ver con ninguna conferencia preparada o por preparar fue el principio de nuestro Zoo de clase. Cada día aumentaba nuestra colección en varios ejemplares, de ello se encargaban muy especialmente Rafa y Paco (un niño con graves problemas de personalidad y aprendizaje y al que difícilmente se le entiende algo de lo que habla y por supuesto de leer y escribir nada).

Los animales nos desbordaron, cada día morían varios, lo que daba una nota necrológica desagradable a nuestra idea de tener animales en clase. Algunos compañeros y compañeras optaron por la idea de que nadie trajera más animales porque se morían; otros decidimos que era necesario tenerlos en clase y que tendríamos que buscar alguna solución y nos dedicamos a ello:

1) Vimos la necesidad de construir un alojamiento adecuado a cada tipo de animal porque observamos que había animales de ambiente seco y otros que eran de ambiente húmedo y así construimos dos tipos de alojamiento con estas características.

2) Teníamos que alimentarlos e intuíamos que a cada animal debíamos dar una alimentación adecuada pero sabíamos exactamente cuál y nos propusimos investigar sobre ello, para lo cual:

* cada uno dimos nuestra opinión sobre lo que sabíamos o lo que

creíamos saber

• los niños preguntaron a sus padres y en la calle.

... pero esto era insuficiente porque no sabíamos nada de algunos animales y nos creamos la necesidad de consultar bibliografía sobre ellos. Posteriormente conseguimos que el Centro nos comprara una colección de libros de animales y plantas y así empezamos a formar nuestra biblioteca de clase, algo que hoy ya es una realidad y va aumentando poco a poco con la aportación del Centro y de los padres.

3) Vimos que según la alimentación teníamos varios tipos de animales:

a) Animales que comen cosas y frutos y entre ellos:

-unos comían hierba (los herbívoros)
-otros comían hortalizas (los libros también los llamaban herbívoros)

-otros comían granos (los granívoros)
b) Animales que comen insectos (los insectívoros)

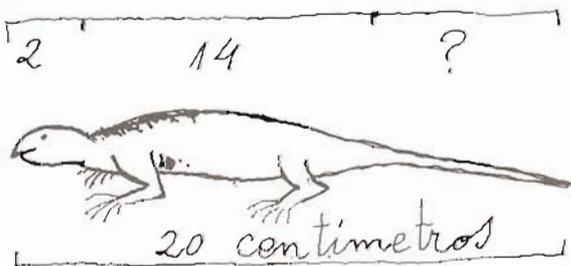
c) Animales que comen frutos y a otros animales: nuestras tortugas terrestres comían hierbas, hortalizas, renacuajos y ranitas. Esto para nosotros fue un gran descubrimiento porque nuestros libros decían que sólo comían hierbas y hortalizas.

4) Hicimos aún otra subdivisión según su tipo de alimentación con respecto a la agricultura en:

a) Animales dañinos porque comen frutos del campesino.

MATEMATICAS

Los animales nos enseñan



Aquí tienes las medidas de un lagarto, pero se nos olvidó medir la cola. Si te fijas bien lo calcularás con mucha facilidad.

¿Cuántos centímetros medía la cola de este lagarto?

Solución: _____ centímetros

¿Cuántos centímetros medirían tres lagartos iguales que este?

Solución: _____ centímetros

¿Cuántos dedos tendrán dos lagartos juntos?

Solución: _____

¿En este lagarto del dibujo, ¿cuántos centímetros es más corta la cola que el cuerpo?

Solución: _____

Haz con plastilina un lagarto con las mismas medidas que el del dibujo. Utiliza la regla.

LA TABLA DEL TRES

Una culebra mide 3 decímetros. Una vez 3 dms = 3 dms. 1 vez 3 = 3 1 x 3 = 3

Dos culebras miden _____ decímetros. Dos veces 3 dms. = _____ dms. 2 veces 3 = 2 x _____ = 6

Tres culebras miden _____ decímetros. 3 veces 3 dms. = _____ dms. 3 veces 3 = 3 x 3 = _____

Cuatro culebras miden _____ decímetros. 4 veces 3 dms. = _____ dms. 4 veces 3 = _____ 4 x _____ = 12

Cinco culebras miden _____ decímetros. 5 veces 3 dms = _____ dms. 5 veces 3 = _____ 5 x 3 = _____

Seis culebras miden _____ decímetros. 6 veces 3 dms = _____ dms. 6 veces 3 = _____ 6 x 3 = _____

Siete culebras miden _____ decímetros. 7 veces 3 dms. = _____ dms. 7 veces 3 = _____ x 3 = 21

Ocho culebras miden _____ decímetros. 8 veces 3 dms. = _____ dms. 8 veces 3 = _____ 8 x _____ = 24

Nueve culebras miden _____ decímetros. 9 veces 3 dms. = _____ dms. 9 veces 3 = _____ 9 x 3 = _____

Diez culebras miden _____ decímetros. 10 veces 3 dms. = _____ dms. 10 veces 3 = _____ 10 x 3 = _____

¿Cuántas unidades mide una culebra? _____ unidades

Copia y aprende

$$1 \times 3 = 3$$

$$2 \times \quad = 6$$

$$3 \times 3 = 9$$

$$4 \times 3 = \quad$$

$$5 \times \quad = 15$$

$$6 \times \quad = 18$$

$$\quad \times 3 = 21$$

$$8 \times 3 = \quad$$

$$9 \times 3 = \quad$$

$$\quad \times 3 = 30$$

b) Animales beneficiosos porque se comen a los dañinos.

c) Animales que no son ni dañinos ni beneficiosos.

Con esta subdivisión rompimos muchos mitos y odios populares a determinado tipo de animales, sobre todo insectívoros (lagartos, salamandras, sapos, ...) Mientras que vimos el peligro que para la agricultura hay tras la belleza de una mariposa porque antes de serlo fué oruga y devoró plantas.

5) La construcción de los alojamientos y la manutención diaria nos acarrearían unos gastos que teníamos que pagar entre todos. Al principio lo solucionamos con una pequeña cantidad que cada uno aportamos. Luego tuvimos la idea de vender tortas y rosquillas en el recreo y así sentamos las bases de Cooperativa de clase

6) Y por supuesto que diariamente había que responsabilizarse de su cuidado.

Algunos niños empezaron a observar en estos animales cosas que nuestros libros no decían y fue a partir de entonces cuando, guiados por la idea de Fichas de Observación que se estaba desarrollando en la clase de Paco Olvera, los animales entraron como tales en nuestra clase. Se convirtieron en seres con vida propia y los utilizamos, no sólo como instrumentos ilustrativos de nuestras conferencias, sino para ob-

servarlos, experimentar con ellos, en definitiva, para estudiarlos y conocerlos lo más a fondo que pudimos. Para ello empezamos a trabajar en las Fichas de Observación de modo muy parecido a lo que se estaba haciendo en Coín: En la Ficha de Observación sólo estaba permitido reflejar lo que se podía observar o experimentar, pero no lo que se sabía sobre ese animal, aunque fuera cierto, si no se había podido comprobar.

Con esta estricta norma lo que pretendía era:

— Canalizar la capacidad de observación y experimentación de los niños que la tenían a flor de piel y hacerla aflorar en los demás.

— Que cada niño fuera capaz de contrastar lo que observaba y experimentaba frente a la información que le llegaba del exterior.

— Que el niño adquiriera una capacidad crítica ante la información exterior ya que a veces comprobábamos que esa información no era correcta o estaba incompetente (ej.: los mitos sobre animales que escupan y te provocan la caída del pelo; en nuestra bibliografía sobre las tortugas terrestres no aparecía que comieran renacuajos o ranitas; etc).

Al principio las fichas que se hacían eran muy pobres, se limitaban exclusivamente a una descripción del animal, pero poco a poco se fueron perfeccionando y profundizando sus observaciones hasta buscar los porqués de

muchos animales; el porqué de sus uñas afiladas, el porqué de sus dientes curvados hacia atrás, en definitiva investigaron sobre la adaptación fisiológica a su hábitat natural.

Una vez elaborada la Ficha se seguía el mismo proceso de la conferencia: exposición, análisis, crítica y valoración. El que quería con esa Ficha elaboraba un librito o parte de él; ese libro se quedaba en clase y entraba a formar parte de nuestra biblioteca.

A lo largo de todo el curso se dieron muchas conferencias en las dos modalidades de monografía extraída de la bibliografía y Fichas de observación. Y la producción escrita de esas conferencias también fue copiosa. Posteriormente y tomando como base estos libritos yo elaboraba una serie de fichas que ellos cumplimentarían en su trabajo individual.

OBJETIVOS ALCANZADOS. VALIO LA PENA LA EXPERIENCIA

Los animales en clase cumplieron ampliamente sus objetivos. Valió la pena embarcarse en la aventura de «tener bichucos en clase y andar perdiendo el tiempo en cazar moscas para alimentarlos». Inicialmente puedo decir que no hubo prácticamente ningún compañero que censurara demasiado la idea, es más, en otras clases también hubo animales sobre todo en primavera. Por par-

CUATERCENA n.º _____

Desde el _____ de _____ hasta el _____ de _____
YO SOY _____

1 — En esta Cuatercena me propongo hacer el siguiente TRABAJO EN FICHAS:

Fichas de Matemáticas:

Fichas de Lenguaje:

Fichas de Naturaleza:

2 — INVESTIGUE Y DESCUBRA:

Conferencias:

Fichas de Observación:

3 — LEI LIBROS Y CUENTOS:

4 — ESCRIBI:

Dictados:

Revistas y cuentos:

Otras cosas:

5 — HICE EN LOS TALLERES:

Medida:

Plastilina y cenizas:

Trabajos manuales:

Teatro y marionetas:

Costura:

Otras cosas:

Textos libres:

Libros:

6 — PREPARE PARA LA CORRESPONDENCIA CON NUESTROS AMIGOS:

En esta Cuatercena he sido RESPONSABLE de:

Y mis compañeros OPINARON que lo hice

La VALORACION de mi trabajo yo creo que es:

Y yo opino que

Mis padres piensan que

Mi maestro dice que

L A S F I R M A S

La mía

La de mis padres

La de mi maestro

LAS ORUGAS

Las orugas si comen verde cagan verde y si comen amarillo cagan amarillo

Si empachurras una oruga
Si empachurramos a una oruga echa un líquido verde o amarillo

¿Cuántas patas tiene en cada lado?

En cada lado tiene siete patas y en total tiene catorce patas
Seis patas tiene como pinchos y otras ocho las tiene redondas

¿En dónde pueden vivir?

Las orugas pueden vivir en campos
En donde viven comen.
Las plantas que comen se llaman amargas

¿Cuánto caga en una noche?

Las orugas en una noche cagan mucho

Las orugas viven en grupos

Nuestras orugas vivían en grupos y siguen viviendo en grupos

¿En dónde tiene el culo y los ojos y la boca?

En la parte de atrás tiene el culo negro y en la parte de delante tiene una cosa negra, están los ojos

¿Cuántas manchas tiene en cada lado?

En cada lado del cuerpo tiene doce manchas negras

Algunas orugas son cabezobas

Algunas orugas son muy cabezonas porque las tiras de la caja y se suben otra vez, las tiras y otra vez se suben a la caja

¿Cuánto miden?

Una oruga nuestra pequeña mide un cm. y otra nuestra grande mide cuatro

Sabíais...

Que la oruga tiene pelillos en el cuerpo

te de los padres tampoco recibí grandes críticas, quizás, porque en principio animé a los niños que confeccionaban un librito a que se lo llevaran a casa y allí explicara cómo y por qué lo había hecho. También tengo que decir que en la exposición final de curso se dió gran importancia a esta producción como fruto de una investigación y como trabajo de escritura que ellos siempre esperan que la escuela ofrezca; y la idea creo que se aceptó de buen agrado y prueba de ello quizá sea que un padre mandó a clase un canario y nos ha prometido la hembra.

Para mí la experiencia fue muy positiva por varias razones:

—Tuvimos la oportunidad de vivir con otros seres vivos distintos de las personas y nos unieron a ellos **lazos afectivos** y Esa Afectividad se ha manifestado muy especialmente a través del texto libre en donde el niño habla directamente con los animales y donde se establece una relación de TU A TU. Y en esto ha sido clarísima la influencia de lo animales; además contrastado. En nuestra recopilación anual de textos libres se puede ver con una claridad espantosa, siguiendo una progresión cronológica, que hasta Febrero aparecen muy pocos textos libres referentes a animales y que los pocos que se escriben son descriptivos pero a partir de esta fecha (los animales llevaban en

nuestra clase dos meses) aumenta el número de textos libres sobre animales y que poco a poco dejan de ser textos descriptivos y el niño se hace amigo del animal, juega o sufre con él, lo ayuda o es ayudado por él, en definitiva, se establece una clara relación afectiva que antes, al menos yo, no había detectado.

—Aprendimos a querer y a respetar a los animales. (A veces parecíamos niños «Vicentitos» reprendiendo a otros niños que maltrataran a cualquier animal callejero. La idea de maltratar a cualquier animal, por dañino que fuera, no era aceptada entre nosotros porque éramos de la idea de que si había que matar a algún animal que fuera muy dañino se tendría que hacer por un proceso rápido para que el animal no sufriera tortura).

—Conocimos a muchos animales, su morfología, sus costumbres, su adaptación al hábitat natural, los cuidados que necesitan para vivir en cautividad, etc...

—Nos hemos capacitado para acometer el estudio de otros temas, porque aprendimos: a observar, a experimentar, a analizar, a sintetizar científicamente.

—Nos han obligado a responsabilizarnos en su cuidado, extremo cuidado diría yo, porque pobre encargado de animales que tuviera la desgracia de

EL PAJARO, MI AMIGA Y YO.

Un día iba por un bosque y quería hablar con un pájaro. Entonces vino mi amiga y me dijo:

«¿Qué haces?»

Y yo le contesté: «¿No ves que estoy intentando hablar con un pájaro?»

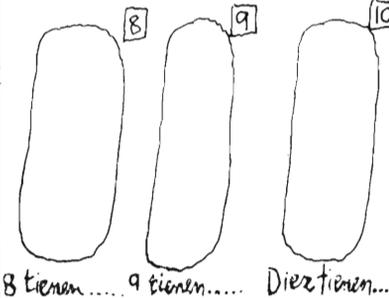
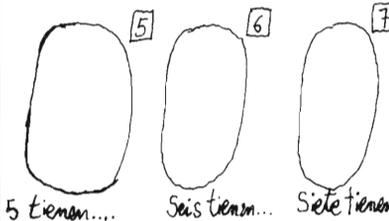
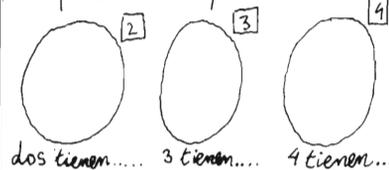
«Estás tonta ¿no sabes que no se puede hablar con un pájaro?».

«¿No ves que es un colorín y yo entiendo?»

Salobreña, 8 de Febrero de 1980

LAS PATAS DEL PERRO

Un perro tiene..... patas



Fichas
La lagartija

NATURALEZA

1. — ¿Cómo era la caja donde Roberto encerró a la lagartija para observarla?
2. — ¿Qué hacía la lagartija cuando la encerró?
3. — ¿Cómo intentaba escapar?
4. — ¿Cómo movía el cuerpo la lagartija que observó Roberto?
Dibuja dos lagartijas andando.
5. — ¿Cómo tienen la lengua las lagartijas? ¿Para qué la utilizan?
6. — ¿Cómo tienen las uñas las lagartijas? ¿Para qué las utilizan?
7. — ¿Cómo se llama la familia de animales que arrastran parte de su cuerpo o todo al andar?

que alguno muriera por qué rápidamente tenía que encontrar las causas del fatal desenlace y si a los demás no nos satisfacían sus explicaciones o veíamos que fue por descuido, su cargo lo perdía automáticamente.

—Nos obligaron, los animales, a clasificarlos, subdividirlos, agruparlos en familias. A trabajar la teoría de conjuntos al estudiar las características de cada familia.

—Nos obligaron a consultar una amplia bibliografía. A comprar una colección de libros para ilustrarnos en el tema.

—A trabajar en Matemáticas: Por mantenerlos nació nuestra Cooperativa de clase y nuestra Tienda.

—Nos enseñaron a pesarlos y a medirlos y a hacer problemas con los datos cuantificables.

—Nos dieron material suficiente para elaborar gran cantidad de Fichas de Observación, muchas de las cuales se convirtieron en libritos que pasaron a engrosar nuestra biblioteca. Estos libritos ya dejaban de ser fruto de un trabajo individual, el colectivo clase los asumía como suyos: los libros de 2.º C.

—Nos han dado pie para comprobar muchas cosas que nuestra bibliografía recogía y otras que en ningún libro vimos:

- Hay un alimento especial para cada tipo de animal (clasificación).
- Clasificación según el recubrimiento de su piel: pelo, plumas, escamas y piel desnuda.
- Tuvimos ocasión de comprobar el ciclo vegetativo de la mariposa macaón y el de la mariposa de la seda.
- La metamorfosis de la rana.
- La muda de piel de la culebra.
- Medios de defensa de algunos de ellos: cola del lagarto y lagartija, tortuga y caracol, la marranica, etc...
- Comprobamos y ningún libro habla de ello:

—que de los excrementos de una oruga nacían o salían una especie de mosquitos.

—que las tortugas terrestres comen también ranitas y renacuajos.

—que los lagartos atacan a las culebras (Lagartino mató a Linda).

—que los gorriones se pueden domesticar si los crías desde pequeños y sin meterlos en jaulas.

—que nuestro lagarto Lagartino enfermó por indigestión y frío.

—Han provocado los animales, además, el interés de Rafa y Paco por la escuela, a la que odiaban. Rafael, con diez años de edad, sin saber leer ni escribir, rechazado por nuestro montaje escolar y por ende agresivo ante el hecho edu-

cativo y cultural, pronto fue uno más en nuestra clase, aceptado en el amplio sentido de la palabra, y luego líder de un numeroso grupo de niños y punto de conexión entre un grupo de niñas y sus amigos. Antes de que finalizara el curso nos pedía a mí o a sus compañeros que le leyéramos lo que a él le interesaba de cualquier animal, que le escribiéramos lo que él nos decía sobre cualquier animal para hacer su Ficha de Observación, luego era capaz de casi leer su trabajo a los compañeros. Rafael fue y es un niño feliz en la escuela sin saber leer ni escribir y hoy su interés por la lectura y escritura parece que está despertando con fuerza siendo ya capaz de leer el texto libre de la pizarra con muy pocos fallos y reproduciendo sílabas no muy complicadas por escrito y hasta palabras sencillas.

—Han recuperado el interés de otro niño, inteligente pero muy dependiente de los demás, inestable, superprotegido por sus padres, que empezaba a no llamarle la atención el hecho escolar y a aburrirse, como tantos otros sin detectar, pero que en torno a los animales ha sido el que más ha trabajado, leído, investigado.

—Los padres a final de curso presenciaron parte de la producción de sus hijos y los frutos les ha hecho aceptar «esa cosa tan rara de tener bichuchos en una escuela» y en general nuestra forma de trabajar.

... Es más, este año, Tercer curso, los padres están dispuestos a colaborar más ampliamente a través de:

• la cooperativa de clase ampliada ahora con su aportación económica y con sus presencias en la gestión.

• contactos permanentes sobre temas concretos.

• su aportación a temas de investigación.

• su aceptación del hecho de no tener libros de texto.

—Los animales nos han puesto en relación, además, con una problemática del pueblo: El Ayuntamiento posee un león fruto de una donación pero por problemas de alojamiento y de molestias a los vecinos la Corporación estaba dispuesto a sacrificarlo ante lo cual reaccionamos;

• a través del periódico escolar publicamos nuestra disconformidad.

• escribiendo cartas al Alcalde.

• pidiendo una entrevista al Alcalde para que nos explicara el por qué de tal decisión.

• elaborando un escrito dirigido a la Corporación que iba respaldado por todas nuestras firmas, por las firmas de los demás cursos y por la de varios maestros.

Y todas estas «presiones» dieron su fruto; extraoficialmente ya sabemos que el león permanecerá en Salobreña. Y ya estamos pidiendo al Ayuntamiento que se estudie la posibilidad de crear un mini-zoo municipal en lo que colaboraríamos nosotros.

—En definitiva valió la pena, a mí me ha abierto el camino de la GLOBALIZACIÓN.

Pero no todo es jauja, a pesar de las muchas ventajas que nos han ofrecido tengo que admitir:

—Que aunque el interés por los animales fue mayoritario no fue total: En una encuesta realizada tres niñas optaban por la conveniencia de no tener animales en clase. Ni esas mismas niñas, ni otros niños más hicieron en todo el curso una sola Ficha de Observación a pesar de mi constante estimulación.

—Que en ocasiones, cuando algún compañero exponía su trabajo de investigación a los demás, era acusada de falta de interés y de atención.

ORGANIZACION DE LA CLASE A TRAVES DEL TRABAJO

(Quizás hubiera sido más lógico haber empezado por aquí antes de haber expuesto la experiencia pero yo preferí hacerlo al contrario porque pienso que el núcleo fundamental del artículo está precisamente ahí, en la experiencia).

Uno de los objetivos fundamentales que todos perseguimos con nuestro trabajo en la escuela es conseguir en nuestros niños una conducta de autogobierno, de autorresponsabilidad forjada a través del trabajo libremente elegido.

Pero hay unas cortapisas muy amargas pero reales respecto a la autoorganización de la clase a través del trabajo que forzosamente hay que aceptar:

1.— El niño de hoy sufre una terrible influencia negativa a través de la TV. que mina, y en algunos casos destruye, su capacidad creativa, imaginativa y de autorresponsabilidad.

2.— El concepto popular que respecto al hecho escolar hoy está en vigencia es ver a la escuela como una institución a donde el niño va a «aprender letra» y la letra... ya se sabe... y por supuesto se espera que en la escuela se enseñen asignaturas, se hagan deberes, desagradables para el niño e impuestos por el maestro. Por eso cualquier otro intento que se aparte de este concepto inicialmente se verá como raro.

3.— Hay otra serie de condicionantes oficiales, administrativos, materiales, por todos sabidos.

Partiendo de estas cortapisas reales

pretendimos organizar nuestra clase de tal forma que se pudiera iniciar la andadura hacia ese objetivo primordial al principio indicado: autorresponsabilidad a través del trabajo. Para ello en la organización de nuestra clase:

-rompimos la estructura espacial de clase incorporando el pasillo,

-combinábamos el trabajo individual, en equipos y colectivo dando mayor tiempo al primero.

-inicialmente yo llevé a clase diversas posibilidades de trabajo pero siempre mantuve una postura de aceptación de las que por iniciativa propia el niño creó además de incitar a la creación de otras nuevas.

Nuestra organización concreta de clase la hicimos a través del contrato de trabajo, iniciado a partir del Segundo Trimestre, y en él amalgamábamos los presupuestos anteriores:

—Había momentos de trabajo colectivo: el texto libre y su explotación; dar a conocer a nuestros compañeros el fruto de nuestras investigaciones y trabajos; La Asamblea. Utilizando una sala próxima a la clase para la preparación y representación del teatro y en general para cualquier actividad que molestara al resto de la clase y saliendo del colegio de excursión o visita.

—Otros de trabajo en equipo, como para el teatro, a veces para la investigación, etc.

—Y el trabajo individual que era el núcleo más importante en cuanto a tiempo se refiere. Para el trabajo individual había varias posibilidades:

- Fichas que se elaboraban en torno a nuestro tema central: LOS ANIMALES y que cubrían varias áreas. Las fichas de Matemáticas trabajaban los datos cuantificables. Y las fichas que nosotros llamábamos de Naturaleza tomaban como referencia los librillos que los niños iban confeccionando y trabajaban fundamentalmente la lectura comprensiva y los conocimientos que sobre el tema íbamos adquiriendo. Otro de los objetivos que cubrían estas fichas de Naturaleza era demostrar la utilidad de los libros confeccionados en clase al servirnos de consulta para hacer la ficha.

- La investigación y experimentación que la considerábamos un núcleo muy importante.

- La utilización de la biblioteca con lectura en general además de la preparación de monografías.

- Los talleres de pintura, modelado, manuales, medida, juegos educativos, expresión corporal.

- Y cualquier otra posibilidad de trabajo que todavía no hubiéramos creado hasta entonces.

TRES CURSOS DE COOPERATIVA DE CLASE.

Esta experiencia se realizó en Riogordo, es este un pueblo de la provincia de Málaga de poco más de 3.000 habitantes, en su mayoría pequeños propietarios o arrendados, a los que la tierra no les produce lo suficiente para mantener a sus familias, viéndose obligados a simultanear el trabajo en ella con la emigración de temporeros (vendimias, aceitunas, almendras, etc).

Me encontraba pues con dos dificultades de entrada para realizar una experiencia de educación cooperativa:

—Por un lado, la condición de pequeños propietarios que generaba individualismo e insolidaridad. Lo que dificultaría la comprensión y el apoyo de los padres a un tipo de educación basada en valores opuestos (Solidaridad, Cooperación). Esto tendría que repercutir forzosamente en los niños, pues ellos vivirían esta contradicción en el seno de sus familias, en sus relaciones con los demás niños del pueblo o de la escuela.

—En época de recolecciones, emigraban familias enteras, habiendo niños que apenas asistían medio curso; lo que impedía una continuidad imprescindible en un trabajo que contaba con la dificultad anteriormente expresada.

La actitud de los compañeros de colegio oscilaba entre la comprensión y el desinterés contando con bastante libertad dentro del colegio para realizar la experiencia, aunque no conseguí formar con los compañeros un equipo de trabajo. Es este uno de los fallos que encuentro en esta experiencia, ya que, se hubiera enriquecido bastante con las aportaciones de otras clases que trabajarían en el mismo ambiente, hubiéramos tenido una mayor influencia en el pueblo, y sobre todo, se garantizaría una continuidad en la educación de estos niños.

A pesar de las dificultades ambientales y siendo consciente que el sistema educativo reproduce las estructuras sociales en todos los detalles de su funcionamiento, me tracé el objetivo de promover a través de la escuela dos valores: Libertad y Cooperación. Dos valores que se complementaran mu-

tuamente, pues cooperación sin libertad se convierte en explotación y libertad sin cooperación degenera en individualismo.

Para intentar poner en práctica esta idea, pedí al claustro rotar con los mismos niños desde 1.º a 3.º y aunque se me concedió, por necesidades del centro fueron entrando nuevos alumnos en cursos sucesivos, mientras que se marchaban otros por traslados de sus familias; así que solo once niños de treinta o treintaicinco que formaban la clase en cada uno de estos tres cursos, tuvieron continuidad.

1.º Curso:

Empezamos creando un ambiente afectivo a través del juego. Nos reuníamos en corro por las mañanas y decidíamos a que íbamos a jugar y cómo hacerlo, con esto conseguíamos:

—Perder el miedo a la escuela.

—Conocernos y hacernos amigos, rompiendo el hielo entre nosotros, creando los primeros lazos afectivos para formar una colectividad.

—De una forma natural introducir las bases para la autogestión, ya que, en Asambleas permanentes decidíamos qué hacer y cómo hacerlo.

En la segunda semana ya empezaba a surgir textos libres hablados, dibujos y tras de ellos: el teatro, el cálculo vivo, la investigación del medio, los talleres, etc. Las Asambleas que cada vez tomaban un carácter más institucional, surgiendo el moderador y el secretario, ordenaban y organizaban todo un cúmulo de iniciativas que surgían como un torbellino. Así se armonizaban los trabajos individuales (contratos de trabajos) con los de grupos que desembocaban en una puesta en común cooperativa (conferencias), en la que cada individuo o gru-



mejorar la revista de textos libres, hacer objetos de barro, publicar un libro de lectura hecho a imprenta (Nuestro libro) para venderlo, hacer guiñol, etc.

Poco a poco la clase se iba convirtiendo en un taller productivo autogestionado, ante cualquier proyecto de trabajo intelectual o manual se organizaban para resolverlo, se hacían estudios de gasto de material y ganancia con su venta; empezaron a resolverse los conflictos, se tenía más cuidado con el material, el reparto de este era más equitativo, se ayudaban más unos a otros en hacer los trabajos, ya que era necesario que saliera lo mejor posible para que fuera rentable. Las Asambleas contaban con más interés y había mayor seriedad en los debates y en las discusiones.

Pero se había caído en una mecánica mercantilista que se traducían en hacer cosas para vender y sacar el máximo beneficio, se corría el peligro de que la cooperativa cayera dentro del sistema como la mayoría de las cooperativas de adultos.

Terminado el curso hice balance de la marcha de la experiencia:

— Positivo.

— Se había superado el concepto de propiedad privada dentro de la clase.

— Tenían bastante capacidad de autogestionarse.

— Se había conseguido la cooperación entre ellos.

— La cooperativa era el elemento globalizador que convierte a la clase en un taller productivo donde no se disocia trabajo intelectual del manual.

— Negativos:

— El mercantilismo (hacer-vender-tener más) estaba convirtiendo la propiedad privada en propiedad comunal privada. De forma que no se hacían las cosas por el placer de hacerla, de colaborar, de regalarlas.

— Nos estábamos convirtiendo en una isla al no darse la colaboración hacia afuera de la clase.

— Las normas que emanaban de las Asambleas eran excesivamente socializantes, de forma que anulaban aspectos que están unidos a la personalidad del individuo. Ej. el lápiz cada uno tiene una forma de sacarle punta, morderlo si es nervioso, etc. y no se puede prohibir morderlo, o que se saque punta solo una vez al día.

— La participación de los padres era casi nula ya que solo se contaba con ellos para informarles o pedirles su aprobación de los pasos que dábamos.

3.º Curso:

Para superar esta idea mercantilista

po aportaba a la clase lo que había descubierto o aprendido para enseñar a los demás y recibir sus críticas. Mientras que con el cartel (felicitó-propongo-crítico) se iban revisando constantemente el comportamiento que respetando la libertad individual defendían al grupo de las arbitrariedades de los que querían tener situaciones de privilegio.

Pero este proceso autogestionario chocaba constantemente con la propiedad privada (no prestarse lápices, quitarse gomas, etc), esto acarrearba una cantidad enorme de conflictos que impedían florecer la cooperación y me hacía pensar que la que se daba era de una forma muy superficial. Además observaba que a pesar de los buenos propósitos y los razonados discursos que hacían en las Asambleas se conseguía que cuidaran o respetaran el material que traían de casa, mientras que no ocurría lo mismo con el dinero y el material que obteníamos de una revista de textos libres que editábamos en clase.

2.º Curso:

Antes de comenzar el curso y para intentar encontrarle una solución al problema que había detectado en el anterior, me puse a estudiar las cooperativas de adultos que se daban en los pueblos de la comarca y llegué a las siguientes conclusiones:

— Nacen para satisfacer un conjunto de intereses individuales (conseguir artículos de consumo más barato, conseguir más productividad,... etc).

— Se crean unas infraestructuras por medio de la entrega de cada uno de los socios que la forman, esta entrega puede ser dinero, propiedad, trabajo.

— Solamente aquellas cooperativas que tenían una práctica autogestionaria, servían como instrumento concien-

tizador, es decir, creaban en sus socios un espíritu de solidaridad y cooperación.

— Todas tenían el peligro de ser absorbidas por el sistema, al tener que competir en el mercado, lo que hacía que muchas perdieran el primitivo ideal que les movió al crearse.

Entonces llegué a la conclusión que necesitaba en mi clase ampliar la infraestructura de la cooperativa material, partiendo de la entrega de los materiales que cada uno tenía y hacer que esta infraestructura fuera el instrumento globalizador de las demás técnicas.

Aprovechando un debate en Asamblea motivado por una niña que se negaba a prestar sus rotuladores, propuse juntar todo el material que tenían y ponerlo en común. Los chavales aceptaron la propuesta y tras tener una asamblea con los padres en la que aprobaron la idea, pasamos a realizarla. Se repartió el material por grupos y se nombraron responsables de grupo y cajero para llevar las cuentas de la Cooperativa; todos los cargos eran rotativos y las cuentas eran revisadas por todos una vez por semana.

Al principio y mientras duró el material que pusimos en común, no noté ningún cambio con respecto al curso anterior, eran descuidados y seguían los conflictos: se peleaban por llegar antes al material para coger el más nuevo, algunos se guardaban el material en la cartera, se ponían de acuerdo los líderes para utilizar siempre lo mejor, etc. Pero cuando el material empezó a escasear nos vimos en la necesidad de reponerlo, pues los padres se negaban a comprarles más, cumpliendo el acuerdo que habían tomado conmigo. A partir de aquí empezaron a surgir ideas:

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS
 Doctor en Historia del I.N.B.
 Leopoldo Alas «Clarín» (Oviedo)
 AULA ABIERTA (n.º 23)

que producía la Cooperativa, en este curso me tracé como objetivo el intentar abrir la clase a los padres, al pueblo y a otras clases valiendome de la correspondencia. Esperaba que en esta apertura pudieran observar y vivir una cooperación altruista, sin ventas, ni nada a cambio.

El primer paso que se dió fue crear los talleres con padres, en los cuales, padre o madres venían a la escuela para explicar: cocina, costura, albañilería, electricidad, con esto pretendíamos:

—Que valoraran el trabajo de sus padres.

—Observaban a padres que perdían horas en colaborar con nosotros.

—A los padres les dábamos una participación activa en el proceso. Surgiendo a partir de ésto el funcionar la cooperativa con Asambleas de padres, de alumnos y conjuntas.

Aunque habíamos mantenido correspondencia en los cursos anteriores, siempre había fallado; en este curso conseguimos conectar con otro 3.º de Málaga con el que llegamos a mantener una correspondencia muy rica, nos intercambiábamos informaciones de la marcha de la clase, textos, investigaciones, animales, materiales, etc. gracias a ellos fuimos aprendiendo el placer de colaborar con aportaciones a sus trabajos y recibiendo sus aportaciones a los nuestros.

También en este curso surgió la idea de comunicar al pueblo las investigaciones que hacíamos a través de carteles. Se abrieron las puertas de la clase a los demás alumnos del colegio, que venían a ver los animales que teníamos, observar los carteles, algunos venían a la clase después de las 5 a ayudar, etc.

En este curso las normas de la cooperativa eran más flexibles: eran libres de pertenecer o no a la cooperativa, suministrándose en ese caso el material que necesitara para trabajar solo; se permitía que material de la cooperativa pasaran a ser de uso individual (lápices, gomas, portabloc).

Como resumen de esta corta experiencia podría decir que si bien los niños adquirieron bastante capacidad de autoorganización, no todos los alumnos superaron la mentalidad mercantilista que surgió en el 2.º curso, quizás porque esta coincidía más con la mentalidad ambiental, lo que suponía menos ruptura.

De todas formas, la experiencia es muy corta y adolece de muchas lagunas por resolver, desde aquí pido colaboración a los compañeros que tengan experiencias en cooperativas de clase para cooperativamente seguir investigando en este tema. ■

clase activa aplicada a la HISTORIA GENERAL DE LAS CIVILIZACIONES

El presente modelo de experimentación, realizado durante 4 años consecutivos en el I.N.B. Leopoldo Alas «Clarín» de Oviedo en 1.º de B.U.P., se encuentra inconcluso y, por lo tanto, supeditado a correcciones que el lector juzgará imprescindibles.

DICCIONARIO DE SIGNOS.

<p>(A) ACUÑAR </p> <p>APRENDIZ </p> <p>ARADO </p> <p>ARRENDAR </p> <p>ARTESANO </p> <p>AYUNTAMIENTO </p> <p>(B) BANQUERO </p> <p>(C) CANCELLERÍA </p> <p>CAPITALISMO </p> <p>COFRADÍA </p> <p>DEMANDA DE PRODUCTOS </p>	<p>(E) EJERCITO </p> <p>EMBAJADOR </p> <p>ESCOLASTICA </p> <p>ESPECIAS </p> <p>ESTADO </p> <p>(F) FERIAS </p> <p>FUERO </p> <p>(G) GREMIO </p> <p>(H) HANSA </p> <p>(J) JUGLAR </p> <p>JURISTA </p>
--	--

Un avance de este trabajo lo presenté en el seno de unas reuniones realizadas entre profesores de Ciencias Sociales de diferentes áreas de la enseñanza, durante el curso 1977-78 (1); al igual que a las últimas promociones de licenciados en Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo a través de los cursos del C.A.P.

Todo el método, las técnicas empleadas y los materiales de trabajo, están en relación con una concepción determinada de cuáles deben ser los objetivos de una clase de historia y una programación adaptada a ellos.

En líneas generales, ya que no es este el fundamento del presente avance, las directrices seguidas para la programación del método, atienden a cinco propósitos sobradamente conocidos y últimamente muy utilizados (2):

1. — La adquisición de una conciencia histórica fundida con la realidad del alumno. Es decir, la totalidad, la provincia, la región, etc. Al tiempo que hace suya la cronología y el proceso evolutivo de los tiempos con la aportación fundamental de las transiciones en los diferentes modos de producción.

2. — El papel que el alumno juega como elemento activo en la sociedad y en sus campos. En este sentido el objetivo es la socialización de sus intereses generales sin eliminar la acción creadora de la propia personalidad, (3) una norma básica en la escuela activa.

3. — El descubrimiento de los valores y las formas de pensar de los demás, enseñando a no juzgarlos según escalas estáticas y propias de una civilización determinada, caso típico de la civilización occidental (4).

4. — Posibilitar la adquisición de unas técnicas de trabajo y una realización libre y flexible de las mismas, rompiendo con el esquema rígido de la clase y el aula tradicionales. (5).

5. — Por último, conseguir un vocabulario tanto técnico como operativo en relación con otras materias.

Esbozados los objetivos generales es necesario hacer mención del espíritu que alienta toda la experiencia y que supone una concepción programática.

Cuatro son los pilares: la clase activa, las relaciones espontáneas entre los miembros de la clase, la interdisciplinariedad y la creación de una técnica concreta basada en una posible semiótica en la enseñanza de la historia.

En cuanto al primer punto estaría fuera de lugar intentar hacer un resumen de las diferentes aportaciones sobre la clase activa y la enseñanza por equipos (6) El problema no es si es más o menos útil la enseñanza tradicional que la basada en la aplicación del método de trabajo por equipos, sino la pues-

ta en práctica. Efectivamente hemos oído en muchas ocasiones hablar de las excelencias de trabajo en grupos y equipos, pero pocas o nunca de sus realizaciones y resultados. Cuando hablemos de estos cada uno podrá sacar sus conclusiones.

El segundo punto, las relaciones entre los componentes de la clase, alumnos y profesor y alumnos entre sí, han conducido a lo largo de los años analizados a la observación de una serie de actitudes que estaban formuladas en teoría: la problemática del líder o líderes, la relación entre los diferentes grupos, ya colaborando, ya rivalizando o compitiendo, la inhibición de alumnos o incluso de grupos (7), el rechazo del método, etc... También se buscó descubrir distintas posturas ante la actitud del profesor, rechazo, afectividad, indiferencia, etc... interesantísimo ha sido ver las reacciones ante la postura del «laissez-faire», la autoritaria o la permisiva pero hasta cierto punto.

La cuestión de la interdisciplinariedad es más bien un punto a conseguir que otra cosa. A enumerar las dificultades generales, habrá que dedicar un apartado especial del tema.

Lo más importante, desde el punto de vista de la aportación práctica de esta experiencia es la inclusión de la técnica visual referida concretamente al uso de dibujos en el seno de estructuras tales como esquemas, comentarios de textos, diccionarios, etc. La idea, no es ni mucho menos, propia y arranca, desde mi perspectiva pedagógica de la obra de Paolo Freire y más concretamente de la obra de Marta Harnecker y Gabriela Uribi (8) y del comic de varios autores sobre la Evolución de la Historia de una perspectiva marxista. La aceptación de esta fórmula que funde pedagogía, fantasía e imaginación y unas posibilidades enormes de adecuar la enseñanza a la realidad cotidiana, era un reto y reclamaba un intento de estudio. Como se verá se ha salvado una dificultad: los «comic son historias hechas por adultos con ánimo, las más veces, de concientización y de manipulación política e ideológica (los ejemplos los tenemos constantemente en la televisión) por lo que, en el método de clase, había que darle la vuelta al sistema y así no será el profesor el que haga el dibujo sino los alumnos quienes, como se verá, elaboran los esquemas y comentarios.

No obstante la práctica ha enseñado que de principio es necesario hacer unas indicaciones tanto descriptivas como teóricas (9) que luego se irán desvirtuando y adaptando a la particular visión de los «artistas». Los resultados técnicos, en los dos años en que la ex-

periencia ha llegado a la realización concreta de dibujos, han sido diferentes, incluso cada grupo desarrolla unos propios en la confección de la confección artística de las actas (10).

Todo lo anterior no podría llevarse a efecto sin la ayuda de unas técnicas, sobradamente conocidas, que únicamente adquieren naturaleza práctica con el uso, tanto individual como de grupo y sin el carácter de obligatoriedad. Estas técnicas, en síntesis son: los esquemas, comentarios de textos, diapositivas y proyecciones, escenificaciones y trabajos de todo tipo en relación con la asignatura.

El esquema, como análisis y síntesis a la vez de un conjunto de conocimientos y deducciones, puede ser de gran utilidad. La técnica incorporada en el método tiene como premisa fundamental que tanto los esquemas previos como el definitivo tiene que ser confeccionados por todos los grupos en la pizarra preferentemente. (11).

Un esquema no debe lanzarse a voleo por el profesor para ser repetido en el cuaderno del alumno sino que debería guardar una estricta relación con la dinámica de la asignatura y, por consiguiente, ser el punto de llegada y no de partida. Por supuesto que es mucho más trabajado y lento, pero se asegura que el resultado es el fruto de una investigación, quizá lo único que se ha entendido y no la memorización obligada de lo que el profesor puso en el encerado.

Otro pormenor clave es el establecer en el cuaderno de Historia del alumno, no en la pizarra una referencia cronológica de esquema atendiendo a su situación con respecto a lo ya sabido y a lo que ha de venir. Es una llamada a la sincronía y a la diacronía histórica. En suma cada esquema puede llevar un comentario adjunto explicativo de los dibujos y organigramas.

Los comentarios de texto deben ser complemento del trabajo que se realiza y en la práctica son de difícil adaptación, sobre todo si en la E.G.B. no se han realizado prácticas generalizadas (12). De no ser así, cualquier sistema o método de comentario de texto deberá verse reducido a tres o cuatro puntos muy seleccionados.

Las diapositivas y proyecciones en el 1.º de BUP están supeditadas, por mor de las descabelladas programaciones de la asignatura, a unas cuantas sesiones durante el curso, bien elegidas e igualmente en relación con la marcha del método de trabajo, los esquemas y las actas ya ejecutadas en los grupos (13). De cara al 3.º de B.U.P se puede introducir un sistema de comentario y diapositivas que a la fuerza será sencillo

y práctico, por ejemplo:

1.— Estudio técnico. Que acostumbre al alumno a distinguir entre aspectos artísticos, materiales y formales -escultura, en piedra, equestre...

2.— Estudio narrativo o descripción de lo que se ve. Para lograr un vocabulario sencillo que era uno de los objetivos, como ya vimos, de orden general.

3.— Comentario. Sería el entronque con los esquemas y dibujos y, en definitiva, la justificación sociológica y coyuntural del Arte en las diversas civilizaciones. Es el momento de captación del estilo, pero sin erudición.

La diapositiva no pasa de aquí: todo lo demás: influencias, autor, fecha, lugar, etc. es una utopía y, a mi juicio, una carga injustificada en el primer curso de Bachillerato.

Las escenificaciones constituyen uno de los puntos más interesantes del conjunto; el objetivo es la participación voluntaria del mayor número de alumnos en una representación histórica. A lo largo del curso, se podrán realizar, como mucho, dos representaciones bien preparadas e incluso sólo una, por lo que los temas deben ser muy amplios para aprovechar al máximo lo trabajado en clase (14).

Los temas de las representaciones que creo más convenientes son los estructurales, sin caer en lo anecdótico y en lo «evenementielle» -aun cuando esta postura tenga numerosos detractores- pues no soy partidario de que un alumno de 1.º de B.U.P. sepa perfectamente la Revolución Francesa y desconozca cuáles son las relaciones de producción y la formación social en el tránsito del siglo XVIII al XIX.

Por último, los trabajos de la asignatura se han revelado como poco eficaces desde la perspectiva del grupo. Es en éstos donde se verifican mejor las lacras de la educación individualista y «empollona» recibida anteriormente y latente en la sociedad. Los trabajos, salvo excepciones, son mamotréticos «copiateos» de los cuatro o cinco alumnos que no se resignan a perder su protagonismo en busca de la codiciada Matrícula.

Junto a las técnicas anteriores, pueden incorporarse a la clase todos aquellos materiales que voluntariamente aporten los alumnos: periódicos, documentos, restos fósiles, postales, mapas históricos y geográficos, estadísticas, nóminas, facturas, etc.

Por supuesto, no son excluyentes las excursiones, visitas a museos, fábricas, etc. (15) aunque, sinceramente, se necesitarían muchas reformas en todos los órdenes para sincronizar las técnicas experimentales de este artículo

con todo lo dicho en este párrafo. No obstante, nadie puede dudar de los magníficos resultados de una excursión o visita bien programadas (16).

Con todo esto, pasamos al desarrollo concreto del método de trabajo:

Una vez los alumnos han sido informados de los propósitos generales y se han realizado los grupos por diferentes medios (17) se comienzan las prácticas sobre dibujos y esquemas orientativos ya confeccionados (18), por ejemplo: la vida en las cavernas, las relaciones de producción en el matriarcado y patriarcado etc... En los años experimentados los alumnos han iniciado la andadura con el modo de producción esclavista y, en concreto, con las bases de civilización occidental.

El paso siguiente es la iniciación del trabajo en grupo aportando todos los materiales apropiados a la temática del momento, fósiles, fotos, libros de casa o de la biblioteca del Centro (documentos y comentarios). Con los materiales y los rudimentos del sistema comienza el quehacer del equipo, habiéndose practicado tras pautas diferentes por la iniciativa de los propios alumnos.

1.— Cada miembro del equipo se responsabiliza de una parte del tema o unidad, reuniéndose al final todo lo elaborado.

2.— Cada grupo y todos sus componentes se responsabilizan de un tema o unidad, limitándose luego a la crítica y estudio de las propuestas de los demás compañeros.

3.— Todos los grupos preparan y se responsabilizan de todos los temas.

La exposición de estas tres líneas no ha sido caprichosa, obedece a la marcha más o menos normal de los alumnos que han participado en la experiencia. Como se verá la ascensión hasta una responsabilización del todo supone una tarea de concienciación muy loable y plausible. El por qué de esta gradación la veremos más tarde.

Una vez realizado el trabajo en los diferentes grupos (de no menos de cuatro y máximo de siete alumnos, distribuidos por el aula a voluntad) se expone en el pizarrón el esquema o esquemas y los dibujos confeccionados que son víctimas de un bombardeo por todos los demás compañeros. Pero aquí se puede preguntar ¿quién presenta los esquemas y los dibujos?, ¿quién realiza los comentarios?... Efectivamente, la cadencia anterior hacia la responsabilización del todo por todos tiene, en esto, también su correlato:

1.— En un principio, el equipo nombra a un relator que era el que llevaba el peso de todo el trabajo en la pizarra definiendo lo elaborado.

2.— En el segundo caso todos los miembros de un equipo comparecían ante el pizarrón para anotar y reconstruir el acta definitiva.

3.— En el último caso cualquier componente de cualquier equipo está preparado para presentar las conclusiones previas en compañía de otros de la clase.

El papel de líder o relator del equipo no será el de permanente «vedette» sino el de coordinador de la labor del grupo.

Cuando los esquemas, dibujos, co-



mentarios y otros materiales están ordenados y explicados, se realiza el acta en un cliché a multicopista, de forma obligatoria y rotativa por todos y cada uno de los alumnos de la clase (19).

El resultado es el material a profundizar y el complemento del libro de texto que, en verdad, pasa a ser objeto de consulta y ayuda y no «ladrillo para empollar».

A todo esto hay que añadir la confección de los diccionarios uno de signos y otro de conceptos. El primero, como se ve, consiste en la asignación de un dibujo a cada concepto empleado en los

esquemas y actas de manera que se crea un código normalizado para todo el curso. A medida que van surgiendo nuevos conceptos se añaden, si el acta no ha sido confeccionada, o se introducen en una residual a modo de apéndice numerado.

El segundo vocabulario no difiere casi en nada del que se incorpora normalmente a los libros de textos, con la diferencia de que este es forzado y poco operativo y el de clase más realista y completo (20).

Tres veces al año se debe realizar una encuesta para comprobar la marcha del método y recoger iniciativas y críticas de los alumnos. Estas encuestas son las que posibilitan el progreso y el perfeccionamiento del mismo (21).

Hasta aquí la experiencia: pero ¿y los problemas? no debe parecer que todo se ha desarrollado fácilmente. En suma, no se trata más que de una iniciativa personal plagada de voluntarismo (22) y buenas intenciones estamos muy lejos de la «celestial» programación y experimentación del Centro Padre Manjón de Granada (23) o «rara avis» por el estilo.

Las dificultades, para sistematizar, son de dos tipos: estructurales y prácticas.

1. — Estructurales

Sería absurdo extenderse, ni mucho ni poco, sobre problemas tan conocidos: solamente los enumeraré en relación directa con la experiencia tratada.

- Horario del profesorado y de los alumnos
- Carencia descarada de medios
- Concepción generalizada de la enseñanza tradicional: incluida la estructuración de los centros y de las aulas
- Los cuestionarios oficiales.

Cada uno de estos temas podrían dar de sí para un artículo diferente. A propio efecto he dejado dos aspectos que sí me interesan recalcar: la evaluación y la interdisciplinariedad.

La temática de la evaluación, compleja y pobrísima en muchos profesores que nos dedicamos al bachillerato, supone, en la presente experiencia, una confirmación positiva de la vigente normativa y no de las interpretaciones, a gusto del consumidor tan corrientes (24).

¿Qué se evalúa? ¿a quién se evalúa? ¿cuándo? son estas tres preguntas a la que se debe contestar. En primer lugar qué cosas son objetos de evaluación: las actas realizadas, las exposiciones en la pizarra, los esquemas y comentarios, la iniciativa y la espontaneidad, la participación en equipo, los conocimientos adicionales a las actas.

En cuanto a la diferenciación individual de la evaluación la experiencia se mani-

fiesta muy insuficientemente a la hora de salvar algunos problemas. Estos son: las relaciones de intervención en los diferentes grupos, la timidez, la extroversión, los disimulos, las aportaciones reales y falsas, el esfuerzo, los rendimientos y largo etc...

Lo que sí ha quedado suficientemente claro es que la acumulación de evaluaciones, cinco en muchos casos, es totalmente impropio ya que no pasa un mes sin que el alumno se vea involucrado en exámenes, recuperaciones etc. con la consiguiente tensión y desequilibrio ¿qué queda para la preparación y el avance de la materia?. El presente método de trabajo ha sufrido casi colapsos definitivos con las cinco evaluaciones, con las recuperaciones mastodónticas en cuanto al número abusivo; con la manía, en suma, de hacer creer al alumno que su aprendizaje es una carrera de obstáculos con rehusos y relojes que se ponen en marcha cuando se quiere por lo tanto, el número de evaluaciones admisibles no debe pasar de tres, con la fórmula continua y la disminución progresiva de pruebas y exámenes. Se aumentarán los controles y llamadas de clase anotando la actitud, la información, colaboración y rendimiento en la clase y en las actividades programadas de la asignatura.

El tema de la interdisciplinariedad, en cuanto al sistema de actas, promete ser muy positivo, intentado salvar las dificultades estructurales ya señaladas, podrían establecerse colaboraciones concretas (comprobadas de forma no coordinada) con asignaturas tales como los idiomas, las Ciencias Naturales y la Geografía. Con las primeras por la aplicación, cada vez más generalizada, de escenas dibujadas donde la imaginación del alumno y del profesor realizan una función altamente pedagógica. En cuanto a las Ciencias Naturales y a la Geografía, son innumerables los dibujos y esquemas combinados con la Historia que se pueden llevar a efecto.

Pasemos a ver las dificultades prácticas encontradas en la cotidianeidad de la clase. La primera y más importante es la dificultad ante el cambio de método con respecto a cursos anteriores (E.G.B.) y en cuanto a otras materias en clases sucesivas. En un principio esto hace que el ritmo de trabajo sea muy lento lo que puede explicar un fracaso si no se tiene paciencia y que se provoque algún desajuste en alumnos reacios a innovaciones. Con el método ya en marcha aparecen manifestaciones tales como:

— En el seno de los equipos hay unos que estudian y se esfuerzan por llevarlo adelante y otros que «chupan rueda».

— Se tiende fácilmente a «empollar» las actas.

— Surgen las críticas y el desaliento cuando se comprueba que es más bonito pero más trabajoso que con el método tradicional.

— Algunos alumnos sienten desconcierto ante las calificaciones cuando comprueban que el estudio de última hora no les posibilita el suficiente. No admiten que la prueba, cuando la hay, no tenga más valor que los controles y llamadas de clase y fuera de ella.

En conclusión los puntos positivos, hasta el momento, don del orden pedagógico y didáctico fundamentalmente.

1. — El alumno, la clase, es sujeto activo planteándose problemas reales y cotidianos con espontaneidad (25).

2. — Los propios alumnos producen y controlan la enseñanza adquiriendo técnicas de trabajo.

3. — Se estimula el espíritu crítico y creativo.

4. — Se crea un ambiente de sociabilidad y camaradería; la clase discurre cómodamente sin que se note el paso de los momentos de recreo a los de estudio y trabajo. A propósito de esto Cousnet (26) señala que una de las aberraciones de la enseñanza tradicional y de sus centros es la flagrante contradicción de su sistema de relaciones: «El niño... se ve obligado a adoptar alternativamente dos actitudes, ser exclusivamente individual de tal hora a tal hora, luego ser social durante un corto intervalo para volverse otra vez individual».

5. — El número de alumnos que superaron el curso en Junio fue de 27 sobre 33 (27).

Los puntos negativos son muchos. En resumen: 1. El carácter individual de la experiencia empobrece los resultados. 2. Es costosísimo llevarlo a efecto debido a los recargados horarios de los alumnos (28). 3. Las instalaciones tanto del centro como de la clase no coadyudan en nada a la utilización de un método en el que todo se basa en la clase como entretenimiento y el trabajo continuado. 4. La carencia de puestas en común con otros profesores que realizan experiencias en el Bachillerato y la escasa ayuda de las instituciones llamadas a la formación del profesorado. ■

BIBLIOGRAFIA

- COUSNET R. Un Nuevo Método de trabajo Libre por Grupos. Buenos Aires 1969.
MORY F. Enseñanza Individual y Trabajo por Equipos. B. Aires, 1964.
GERHART F. El Trabajo en Grupos en la Escuela Primaria. B. Aires, 1963.
VARIOS. Educación y Grupos Escolares. B. Aires, 1970.
CRESPO C.V. Trabajos de Equipos en la Escuela Secundaria. B. Aires, 1969.
NAVARRO M.L. El Método de Trabajo por equipos. B. Aires, 1966. Estudio de los Grupos F. C. Económica México y B. Aires, 1961.
LETON W.M. Trabajando en Grupos. México, 1965. Experiencias en Grupos. B. Aires, 1962.

NOTAS

la investigación del medio como plataforma globalizadora

EL MEDIO, en un sentido amplio, es absolutamente todo, es vivencia física y es también, vivencia abstracta.

Vivencia física en cuanto componente natural y social que hacen del, hombre un ser con proyección histórica, sujeto a unas posibilidades y limitaciones, y además, con capacidad de transformar su entorno y por tanto su futuro.

Son también MEDIO en sentido amplio, las vivencias realizadas por abstracción (procesos matemáticos, lógicos, de lenguaje, de expresión corporal, etc.), ya que actúan como superestructura sobre las vivencias físicas, produciéndose de esta manera, una interrelación que va desde la actuación de las ideas a lo natural, o bien por el contrario, es lo físico o natural quien pone la abstracción a su servicio, como un elemento transformador del MEDIO y la vida del hombre.

Es a partir de esa reflexión desde donde podemos considerar la Investigación del Medio como una plataforma globalizadora.

Como no se trata ahora, de teorizar excesivamente, dirijo el tema por un derrotero más concreto y práctico, como es, el de analizar una serie de técnicas que manejamos en clase para Investigación del Medio, las cuales desembocan inevitablemente en una interrelación disciplinar con la práctica totalidad de las áreas escolares y sociales. Pero antes de pasar al desarrollo de las mismas, quiero empezar a hacer notar la globalización más concreta referida a lo que conocemos por Investigación del Medio habitualmente. Como es sabido, los programas oficiales parecen escrupulosamente las áreas de Naturaleza y Sociedad en un afán de ofrecer «didácticamente», «sistemáticamente», «escolásticamente» y «asepticamente», las partes del TODO, (¡con perdón!). Los argumentos que se ofrecen son muchos y variados, algunos de ellos, podían ser: una mayor profundización disciplinar, necesidad de sistematización, expresión específica de

áreas educativas, especializaciones, división de horarios, evitar la dispersión instructiva, etc. etc.

Para el equipo estatal de Investigación del Medio en los últimos congresos, se ha considerado como punto mínimo en la globalización educativa del Medio, trabajar sobre un solo campo de vivencias y conocimientos, que globalizan lo natural y lo social e histórico.

Una vez considerada la Investigación del Medio de esta forma, voy a «plantear» aún más, para pasar a referirme a las actividades en clase, relacionando las «técnicas» utilizadas con los objetivos y materiales que relacionamos (¡Ojalá, pudiéramos hablar de Globalización!).

A continuación, con objeto de hacer más comprensible el cuadro arriba expresado, realizaré un pequeño desarrollo de cada apartado.

1) Indudablemente en gran cantidad de casos, es muy pretencioso llamar investigaciones a muchos de los intentos de conocer el medio que se desarrollan en clase, la investigación debe atenerse a la utilización del método científico y esto en la práctica no se cumple en bas-

- (1) Ver AULA ABIERTA. N. 22. Junio de 1978 pág. 48.
- (2) Me estoy refiriendo a las ya famosas Jornadas de Metodología y Didáctica de la historia en el Bachillerato de Santander (1976). Y las experiencias magníficas del Grupo Germania de Valencia. A propósito de ambos eventos el I.C.E. de Santander publicó los contenidos de las conferencias pronunciadas. V. AULA ABIERTA N.º 15. Septiembre de 1976. Pág. 52 y 53. Y sobre el Grupo Valenciano hay publicados hasta el momento los cuadernillos correspondientes a la H.ª General de las Civilizaciones, los cuales me parecen totalmente recomendables y de manejo utilísimo.
- (3) Ver NAVARRO, M.ª Luisa, El Método de Trabajo por Equipos Buenos Aires 1966, págs. 67 y ss. y 93 y ss. JOHANNOT H. El individuo y el grupo. Madrid 1961. Al final del artículo se incluirá una bibliografía elemental sobre el tema del trabajo en grupos.
- (4) Ver VALDEÓN BARUQUE. La Historia en el Bachillerato: su significado y sus problemas. Jornadas de Metodología de Santander. Pág. 3.
- (5) Ver Cousinet. R. Un nuevo Método de Trabajo libre por Grupos. Buenos Aires 1969. Pág. 55 y 57 y todo el capítulo 3.º: Los grupos de trabajo. Y J. WAYNE WRCH TETONE, L. M. SMITH y J. D. GRAMBS. Educación y Grupos escolares. Buenos Aires 1970. Págs. 127 y ss.
- (6) En la obra mencionada de M.ª Luisa Navarro, a modo de apéndice, están reproducidos los trabajos sobre el tema, de pedagogos tales como, Piaget, Cousinet y Luzuriaga págs. 112 y ss.
- (7) Es necesario tener en cuenta que en esta experiencia siempre hay alumnos no integrables o difíciles. A este respecto ver Crespo, D.V. Trabajos en la escuela secundaria B. Aires 1969 desde la pag. 99 hasta la 193. De la obra ya citada Educación y grupos escolares ver en págs. 121 y ss. las diversas actitudes ante la experiencia en grupo.
- (8) Ver Harnecker M. y Uribe G. Cuadernos de educación popular. Santiago de Chile 1.972.
- (9) Estas indicaciones teóricas están relacionadas con la asignatura y suponen la armazón fundamental del curso en cuanto a la concepción metodológica del profesor.
- (10) Las actas son los documentos finales en los que quedan plasmadas todas las aportaciones generales de los alumnos.
- (11) Esta será una de las dificultades estructurales fundamentales, la escasa adecuación del aula a una experiencia de clase activa. El ideal sería una pizarra continua a través de todo el aula.
- (12) Ver RODRIGUEZ FRUTOS, J. El comentario de texto en el Bachillerato. Revista de Aula Abierta n.º 21, págs. 41 y ss. Por puestas en común por profesores de EGB se constata la imposición del comentario de texto en las escuelas, sobre todo con temática regional.
- (13) Sobre el tema ver págs. 63 y ss. de n.º monográfico de la Revista de Bachillerato dedicado a la Historia (Suplemento del n.º 5).
- (14) En el curso 77-78 quedó realizado el guión y el elenco de actores para la representación de un tema sobre el Feudalismo. La marcha del curso impidió su realización.
- (15) Como muestra aunque no sea para la Historia, valga el artículo de JOSE LILLO BEVA y LUISA F. RODONDET, sobre la preparación y realización de una excursión geológica. En «Revista de Bachillerato» n.º 1, págs 52 y ss.
- (16) Las dificultades en un centro de Bachillerato del Es todo son hoy por hoy incalculables.
- (17) Ver MORY, F. Enseñanza individual y trabajos por equipos. Buenos A. 1964. págs. 76 y ss. COUSNET, R. op. cit. págs. 41 y ss. en el capítulo III: Los grupos de trabajo.
- (18) Para esta primera fase son de gran utilidad las diapositivas Don Bosco de la Institución Salesiana, sobre todo por la inclusión de dibujos y escenas pintadas.
- (19) En el curso 77-78 se realizaron 38 actas y 20 comentarios de textos, con una tirada de 60 ejemplares por acta y comentario.
- (20) El vocabulario de conceptos es imprescindible confeccionarlo con la ayuda de un diccionario convencional. Su manejo contribuye al éxito de la adquisición de un repertorio de palabras adecuado a otras asignaturas.
- (21) Las encuestas revelaron el interés de una mayoría. Las tres encuestas tienen su propia estructura en orden al progreso del método.
- (22) Ver n.º monográfico de Revista de Bachillerato, op. cit. págs. 23 y 24.
- (23) Ver BARRERO BARRERO, Clara. Programación del curso 3.º de B.U.P. experimental de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos. Revista de Bachillerato n.º 2, págs. 66 y ss. Léase especialmente, la parte correspondiente al material y características del aula seminario. La lectura evita todo comentario.
- (24) Este es uno de los aspectos no ultimados en la presente experiencia.
- (25) El «guirigál» que se produce durante la clase, fruto de las puestas en común y de la permanencia de muchos alumnos de pie, provoca una ruptura con el silencio reinante en el entorno del aula.
- (26) Ver COUSNET, R. Op. cit. pág. 42.
- (27) En otro grupo de 1.º de B.U.P. de Historia donde no realicé el sistema de trabajo expuesto, sin diferencia de base ni de composición previas, solamente tuvieron éxito 12 sobre 33.
- (28) El temario en el curso 1977-1978 no se pudo finalizar.

tantes casos. Sin embargo esta pretensión de conocer el entorno próximo nos sitúa en la óptica de la profundización en muchos temas, usando para los mismos disciplinas instrumentales, como es el caso de las Matemáticas, las cuales las utilizamos para realizar cálculos, medidas y expresión de porcentajes.

2) Igual sucede con las monografías, las cuales en muchos pasajes tienen que echar mano a la estadística y al uso de gráficas.

3) El Friso de la H.^a, comenzo con pasos titubeantes y muy esquemáticos, sin embargo ha tardado poco en romper esos moldes estrechos del aspecto social, para conectar con el Teatro a través de representaciones históricas de distintas épocas, las cuales al estar esmeradamente documentadas, han supuesto una aportación muy interesante para la clase.

4) La Prensa es un elemento muy difícil de manejar, incluso en los últimos cursos de la EGB, sin embargo en algunos casos consigue conectar a los alumnos con una serie de aspectos del Lenguaje más dinámicos. Para la mayoría es de hecho un fuerte contraste de conceptos y vocabulario que como mínimo les plantea nuevas sugerencias.

5) Las Encuestas y las Entrevistas son otros elementos que están muy directamente relacionados con las actividades del Lenguaje, ya que suponen un planteamiento de las preguntas, haciendo hincapié en lo fundamental de tema, expresarlas con sentido comprensivo, plantearlas de tal manera que el encuestado se sienta cómodo e introducido en el tema, así como saber sintetizar y sacar conclusiones.

6) Las Diapositivas son en muchos

casos una buena manera de conocer el entorno por sí solas, pero al menos si no sucede así, son un magnífico complemento a trabajos de investigación o monográficos, desarrollando el sentido plástico y estético de los niños. Las diapositivas pueden ser a su vez completadas con grabaciones sonoras tanto como comentarios a las mismas, como con música ambiente.

7) La Correspondencia es para la I. del Medio un arma fundamental, para conocer otros entornos lejanos o diferentes al nuestro, por medio del intercambio de correspondencia, trabajos y paquetes. La conexión por tanto con el lenguaje es aquí bastante clara. Es de suma importancia la correspondencia para el desarrollo de los archivos documentales de cada clase.

8) Las Bts que conseguimos imprimir y poner en la calle (Hasta ahora «El tráfico en COIN» y «La charca»), dan un gran impulso al sentido cooperativo de la clase, la cual realiza toda clase de cálculos aritméticos para valorar los aspectos económicos de cada impresión. Por otro lado la conjunción de los equipos de trabajo en cuestiones tan concretas como esta es enorme. Las presentaciones de estos libros supone además una salida directa con otros colegios y ambientes que tienen por sí solos su gran validez.

9) Recientemente estamos realizando una serie de filmaciones complementarias a trabajos de investigación que consiguen una buena profundización en el tema. Hasta el momento hemos filmado una película de 15 mts. sobre «La charca» y otra de unos 30 mts. sobre El Paleolítico y el Neolítico a partir de una experiencia del Friso de la H.^a. En todo este proceso, el desarrollo

de los equipos de trabajo y el conocimiento directo de los aparatos de filmación, así como la práctica y montaje de la misma es tal vez lo que más destacaría.

10) En nuestra pedagogía, el juego es un elemento fundamental, como expresión natural del niño, por eso es interesante desarrollar técnicas que a la vez conjunten investigaciones parciales y sirvan de medio lúdico en la clase. En este sentido las cartas y los dominós son elementos apreciables. Ejemplo de cartas podrían ser la conexión de cuatro «familias» de animales que viven bajo las piedras, agrupando los insectos, los moluscos, los gusanos y los arácnidos. En el dominó la correspondencia podía ser por ejemplo entre señales de tráfico y representación de sus indicaciones.

11) Para las salidas, excursiones y paseos soy partidario de no «amarrar» excesivamente las mismas, sino más bien aprovecharnos de ellas en su globalidad, considerando la experiencia de cada niño como producto de sus propios intereses en relación con el entorno. Esto no quita que utilicemos algún momento de las mismas para comentar colectivamente, algo que interese a la mayoría.

12) El uso del magnetofón en la clase consigue recrear la imaginación de los niños al intentar descubrir las historias de los sonidos, de esta manera el Lenguaje está perfectamente presente otra vez a la hora de elaborar un guión de trabajo, por otro lado los ejercicios sobre diversos aspectos del Medio, nos introducen en, como habla un río, un mercado o el interior de un autobús, conseguimos así dar prioridad a otros sentidos poco usados y desarrollamos otra visión poco conocida de nuestro entorno.

13) Por último, nosotros llamamos trabajos complementarios a todos aquellos que se aportan en las conferencias de los temas, que pueden ir desde dibujos, pasando por trabajos de arcilla (Ej. Corte del fondo marino, con sus plataformas, fosas, etc) hasta los insecticidas usados para combatir una determinada plaga del naranjo.

Estos trabajos desarrollan por tanto desde una serie de aspectos manuales, hasta de recopilación o plásticos, los talleres toman así una presencia activa y práctica.

Estamos solo dando los primeros pasos en un sentido más amplio de GLOBALIZACIÓN, la estructura educativa no ayuda mucho, sin embargo es una batalla que tenemos que ir ganando, en la convicción de conseguir mucho mejor los objetivos de la escuela popular por la cual luchamos. ■



Tenemos que prepararnos, botes, redes, bloc, cinta métrica y cajas (de LA CHARCA, estudio de un ecosistema cerrado. Monografía. B.T. Ed. Escuela Popular)

FRANCESCA CEROCHI

Traducido por
ANGEL INFESTAS
GT. de SALAMANCA

GLOBALIZACION “METODO NATURAL” Y TECNICAS FREINET

elementos para un valence de la experiencia italiana

Casi cuarenta años después de la muerte de quien con todo derecho puede considerarse el autor del método global, Ovidio Decroly, existe aún en Italia una notable falta de claridad sobre el significado teórico y didáctico del método global: son muy disparas las interpretaciones en torno al mismo, sin respeto alguno por su origen histórico.

Gran parte de la culpa de esta confusión -producida entiéndase bien, entre los mismos enseñantes- está relacionada con el método de Giorgio Gabrielli, difundido sobre todo en los años cincuenta, y con su pretensión de definirse «global-natural», lo que ha contribuido a dar una imagen inexacta tanto de aquel método como de sus elaboraciones extranjeras (véase especialmente la decrolyana) hasta el punto de ser acusadas de innaturalidad.

Partiendo del hecho real del gran éxito de este método italiano, me propongo analizarlo a fin de identificar sus principales características y compararlo con otra experiencia didáctica que en parte coincide cronológicamente con el global-natural y de desarrolla en Francia: se trata de las técnicas de Celestin Freinet. Pretendo desarrollar esta comparación a la luz de una hipótesis de globalismo entendido en una doble acepción: por una parte, como respeto a aquella forma particular de percepción infantil que Claparède llamaba «sincretismo» (1) y que Decroly había preferido denominar precisamente «globalización»; por otra parte, en un sentido más amplio, como una enseñanza y una educación que tengan en cuenta al niño en todos sus componentes y le sitúen en el centro del proceso educativo, a fin de hacer operativa la afirmación decrolyana que propicia una didáctica en la que «todo se dirija al niño y todo se irradie desde el niño» (3).

METODO «NATURAL»: IDEAS— MADRE Y PRESUPUESTOS BASICOS

El método de Gabrielli, autodefiniéndose

global-natural, indica ya en su mismo nombre el deseo de diferenciarse de precedentes elaboraciones del globalismo, acompañando este distanciamiento con una actitud de firme cerrazón frente a aquellos que llega a definir incluso como «los valiosísimos educadores extranjeros» (4). Mientras el globalismo de Decroly -afirman curiosamente los defensores del método global-natural- se limitaba a la primera clase y se refería sólo al sector de la lectoescritura, el método italiano parte del reconocimiento de la globalidad como elemento característico del espíritu infantil y que se presenta como principio didáctico comprensivo, no como técnicas de enseñanza de disciplinas concretas (5). Más aún, el método global-natural «traza un camino más libre, más rápido, no forzado por estadios determinados -como lo es, por el contrario, el seguido por el método de Decroly, del que se distingue con claridad-, más conforme incluso con el temperamento y la inteligencia de nuestros niños» (6).

Creo que este acentuado espíritu de la italianidad del propio método -subrayado por la afirmación anterior de Vera Cottarelli Gaiba, una de sus más fervorosas defensoras- se sitúa en una

actitud más general de reivindicar una autarquía pedagógica de claro origen fascista (7), y representa una de las diversas y heterogéneas matrices que convergen en el método global-natural. Otro elemento presente -unido, a su vez, al primero- es su marcado sentido de catolicidad, de religión entendida en la doble acepción negativa: como moral autoritaria formada por reglas exteriores al individuo y como algo irracional que se contraponen y se sobrepone a la ciencia (8).

Referente a las ideas-madre más específicamente pedagógicas, pienso que, en contra de lo que afirman sus defensores, el método global-natural no se libra de la influencia del globalismo decrolyano, o mejor -y es una matización importante- representa una de sus degeneraciones (9). Por otra parte, es constante el influjo ejercido sobre el método de Gabrielli por los viejos métodos tradicionales. Precisamente pretendo demostrar cómo las principales características de éstos últimos están presentes en el método global-natural, más o menos transformados, pero sustancialmente idénticas.

Antes de analizar los contenidos de este método, es necesario aludir al concepto de maestro presente en Gabrielli: el verdadero docente es quien posee el arte de enseñar; es decir, «el factor creador y, por tanto, artístico, confiado en la intuición, en la comprensión, en la genialidad improvisadora del enseñante, en el tacto, en la cultura, en la imaginación y en su vivo sentimiento» (10).

Como se ve, más que partir de la preocupación por proporcionar al enseñante una preparación adecuada e instrumentos útiles que le ayuden en su trabajo, se parte aquí del presupuesto de que ya es un «educador nato» (11) y de que sus cualidades naturales le serán mucho más útiles que los tratados de psicología (12).

En el fondo de estas convicciones de Gabrielli hay una distinción neta, que él mismo enunció, entre «modo» y método. El primero -y es lo que el método global-natural pretende ser- consiste en una serie de orientaciones generales, de principios básicos que se harán operativos sólo en el contexto de las situaciones concretas que cada maestro deberá afrontar; estos principios operativos constituirán el método propiamente dicho (13). En consecuencia -sigue diciendo Gabrielli- los maestros que se dirigen a él buscando indicaciones precisas sobre la aplicación del método global-natural demuestran que no saben captar su espíritu (14).

Pienso que esta concepción gabielliana del modo y del método y la otra, estrechamente relacionada con ésta, del maestro-artista pecan de un «despiste» elemental: dar por descontada la existencia de enseñantes especialmente dotados, sin preocuparse de comprobar si eso es un reflejo de la realidad o más bien su transfiguración op-
timista.

EL ALFABETIZADOR ILUSTRADO

Entrando más de lleno en el tema de los contenidos del método global-natural, creo muy significativo detenernos en su principal instrumento didáctico el alfabetizador ilustrado (15). Si su gran innovación indiscutible respecto a la didáctica tradicional consiste en la simultaneidad de la presentación de las letras alfabéticas (16), conviene subrayar que se trata precisamente de letras aisladas, no de palabras y mucho menos de frases, y que el desafortunado signo rojo con que se señala la inicial tiene una función precisa y central (17). Como precisa Aldo Agazzi, hablando del alfabetizador, «con sus figuras, no sugiere palabra, sino la letra inicial» (18).

Esta afirmación que, a mi parecer, refleja exactamente la realidad de los hechos, está en claro contraste con lo que dice Gabrielli cuando habla de la globalidad del primer aprendizaje: «al niño le interesan las palabras (que expresan cosas o pensamientos concretos) y no las letras aisladas del alfabeto (que no expresan nada)» (19). Se trata de una contradicción entre dos afirmaciones recogidas que se sitúa en el marco de una contradicción más general entre teoría y práctica, característica del método global-natural: la causa hay que buscarla precisamente en la concepción de un **modo** separado del **método**, con lo cual se justifica la ausencia de indicaciones concretas para la realización práctica

de los principios enunciados.

Como veremos, es una situación que se presta a degeneraciones didactistas: el método global, que rehúsa descender a concreciones metódicas por respeto a una malentendida libertad del docente, acaba realmente sofocado esta última en el momento en que se encuentra forzado a ofrecerle -mediante revistas, pero también a través de sus mismos instrumentos didácticos- consejos minuciosos, indicaciones muy prácticas y muy vinculantes, creando así entre enseñante y método una relación de dependencia.

Volviendo al alfabetizador mural, además del carácter sustancialmente

“Se trata de que la «pedagogía del éxtio» sustituya la «pedagogía de la desconfianza» de la escuela tradicional”.



analítico del método de enseñanza de la lectoescritura que propone (20), hay que subrayar también que resulta algo exterior a los escolares y que no respeta los tiempos y las necesidades. Prueba de ello, según Arduino Teodori, es el hecho de que sea único, a pesar de la diversidad de realidades de los niños a quienes se presenta. Sigue diciendo este autor que las palabras que lo constituyen «nacen en función del alfabeto, no tienen ningún centro» y dispersan la atención del niño de la **oca** a la **luna**, del **embudo** **sol**, de la **bellota** **aeroplano**» (21). Giorgio Bini habla del «proceso intelectual interrumpido», indicando con esta expresión el hecho de que el alfabetizador obliga al niño -que ya desde hace tiempo se expresa usando frases completas- a regresar al nivel en que la palabra aislada era para él la unidad comunicativa» (22).

Por otra parte, parece que la práctica del método contradice los principios tantas veces proclamados del respeto a la naturaleza del niño y de un proceso educativo que lo tenga como centro. Había afirmado Gabrielli que «el enseñar procedente del exterior no enseña, el aprender es un hecho íntimo y espiritual en cada uno de nosotros» (23) y, además, había criticado duramente la escuela tradicional en cuanto que, basándose en una enseñanza colectivista, conduce a los escolares a una postura pasiva respecto al enseñante, cuya actividad «absorbe y domina la de sus discípulos» (24).

Ahora bien, examinando las realizaciones prácticas del método global-natural, vemos resurgir esa relación autoritaria maestro-alumno, abiertamente condenada de palabra, precisamente a través del gradualismo, del recetismo y de todas las demás elucubraciones didácticas que convierten al enseñante en un verdadero **deu ex machina**.

GRADUALISMO, RECETISMO ANALITICISMO

En una obra didáctica Ven Cottarelli Gaiba ilustra una graduación precisa del aprendizaje que los escolares deberían seguir después de la presentación del alfabetizador: desde la pronunciación de las vocales a la de las consonantes fuertes, para pasar a continuación a las demás, intensificando los ejercicios allí donde la analogía de consonantes (por ejemplo, p, b) pueden llegar a confundirse, y así sucesivamente (25). Se trata de una graduación marcada por el adulto que quita al niño la posibilidad real de buscar y de descubrir lo que debería ser «la ley del método natural»

GLOBALIZACION "METODO NATURAL" Y TECNICAS FREINET

según la opinión de la misma Gaiba (26).

Respecto al recetismo, lo hallamos en gran medida en el informe de otra seguidora del método, Domenica Scotti (27): el enseñante decide, organiza, gestiona la actividad escolar, dejando la más de las veces al niño como espacio único la fase ejecutiva; si éste llega a hacer descubrimientos, se trata de la última etapa de un camino que le ha sido completamente trazado desde el exterior.

El principio de la activización del niño sólo se salva formalmente y sobre estas bases encuentra la posibilidad de reaparecer algunos puntos fundamentales de la vieja didáctica, como el dictado y hasta el copiado: «hoy el copiado está en desuso. Sin embargo, algún copiado brevísimo y verdaderamente bello, verdaderamente expresivo, podría ser útil», escribe Eugenia Graziani Camillucci (28).

Este tipo de afirmaciones -que cuelan por la puerta falsa elementos típicos de los métodos tradicionales con la pretensión de su carácter cuantitativamente marginal- se reencuentran en una revista muy difundida entre maestros, *I diritti della scuola* (Los derechos de la escuela). A propósito de la enseñanza de la escritura, escribe Nerina Oddi Azzanesi: «... puede consentirse algún ejercicio metódico brevísimo sobre papel cuadriculado, siempre que se mantenga dentro de los límites de la inmediatez y rapidez, y se le de siempre la apariencia de juego» (29). Poco después, en otro número, sigue: «... ciertamente no es un delito que se haga escribir alguna página de tes en bonita caligrafía, aunque el ejercicio no sea demasiado divertido. Sin embargo, conviene acompañar estos ejercicios con otros de dibujo: animales, personas y cosas, cuyos nombres empiecen por t» (30).

Parece claro como, en vez de una crítica abierta a los métodos tradicionales, en esta revista (31) se constata más bien una actitud de tolerancia hacia algunos de sus aspectos. De este modo las diferencias entre los dos métodos (el tradicional y global-natural) se difuminan. Lo confirma el analiticismo y el expedientismo que encontramos en las recetas didácticas llevadas hasta sus últimas consecuencias.

Se ha escrito en una de esas recetas: «Dibujos de pequeñas cosas que contengan elementos de la letra: cayado, rueda, serpiente, látigo, pipa, huevo,

plátano, luna, etc. Después el cuadrado se convierte en una casita, el rectángulo se transforma en una mesa, los palotes se hacen sillas...» (32). O también, allí donde Oddi Azzanesi se propone estudiar la forma de la nueva letra, la t: «¿a qué se parece?» - se pregunta, y responde: «A un gancho, a un lazo doblado...» (33).

En este tipo de procedimiento nada hace pensar en la enseñanza global y mucho menos natural. Triunfa el procedimiento analítico penetrando incluso la misma letra. Pero no sólo esto, sino hasta el principio de la simultaneidad que parecía una conquista sólida del método global natural queda anulado por las indicaciones ofrecidas por estas revistas y sustituido por el viejo principio de la presentación gradual (34).

Este recurso a expedientes de índole diversa es una sugerencia muy frecuente que las publicaciones citadas ofrecen a los enseñantes. Las historietas o poesías de tipo ortográfico son ejemplos muy elocuentes. He aquí una: «L'asino raglia, / non vuole la paglia; / mi scapa il coniglio, / se corro, lo piglio; son buone le figlie / di tante famiglie; ricama Santuzza la verde pagliuzza, ricama due gigli, / Guiglielmo ha tre figli» (35).

NOTA DEL TRADUCTOR: Carece de sentido una traducción literal de estas expresiones, ya que no la tiene tampoco en el original. En nuestros años de escuela nos tocó más de una vez hacer ejercicios similares cuando escribíamos frases como: «Ahí hay un niño que dice: ¡Ay!», «El marinero botaba, porque le hacían daño las botas; las botó al mar y no volvió más a botar», etc.)) Como se ve, el único lazo que une entre sí los diversos pareados es la persistencia de la particularidad ortográfica en cuestión, en la convicción de que la repetición machacona sea una garantía segura para recordarla fácilmente.

Entre otras historietas con finalidad ortográfica encontramos una que «Puede ayudar al escolar que a veces escribe np y nb, en vez de mp y mb. He aquí el texto.

«Le signorine P e B... / hanno un odio perenne / per la povera N. / Le dicono via da me! / Ah! ma che cose strambe! / Voglion l' M ognora / perche van sempre a braccetto / o l'M con la P / o l'M con la B» (36). (N. del T.: Como en el caso anterior la traducción elimina la rebuscada musicalidad de los versos. Sin embargo, en este caso tiene algún sentido como puede verse en la siguiente traducción: «Las señoritas P y B... tienen un odio perenne a la pobre N.

Le dicen: ¡Lárgate! ¡Ah! ¡Qué cosas

más raras! Prefieren siempre a la M por que esta señora camina con tres piernas. Esta es la razón por la que siempre van del brazo o la M con la P o la M con la B».

Merece la pena notar que estos expedientes confirman implícitamente el concepto de que algunos grupos de letras son más difíciles que otros, anulando así lo que debería ser - según los mismos defensores del método - una gran ventaja de la presentación simultánea: impedir que el niño considere más difíciles / algunas letras o grupos de letras, precisamente las que con la presentación gradual se enseñaban al final (37).

“Un buen método no debe ser ni exclusivamente global ni exclusivamente analítico; debe ser vivo”.



CONCLUSIONES SOBRE EL METODO GLOBAL NATURAL

Como conclusión quiero añadir que, si tantos puntos pedagógicos y didácticos fundamentales en la escuela tradicional permanecen sustancialmente inalterados en la escuela del método global natural -como acabo de demostrar-, tiene que haber razones de peso, ya que «entre las numerosas innovaciones sugeridas por la pedagogía moderna aquélla (la del método global natural, n.d.r.) se encuentra entre las que han obtenido más éxito y difusión», según escribe Dina Bertoni Jovine (38).

Creo que la razón fundamental hay que buscarla en el hecho de que a través de la superación del viejo gradualismo de éxitos (entiéndase bien, allí donde éste se convierte en una realidad operante), el método Gabrielli llega incluso a superar el concepto de una percepción entendida como grabación pasiva de una imagen exterior y, al ofrecer a los niños diversos estímulos simultáneos (los distintos carteles del alfabetizador), crea la posibilidad efectiva de percepciones dinámicas. Por tanto, se puede afirmar que el método global natural pone en crisis los viejos métodos tradicionales, no tanto ofreciendo alternativas pedagógico- didácticas válidas, como minando las bases psicológicas

seculares, aunque sin una conciencia clara ni una teorización explícita.

Pero lo que me interesa subrayar es el carácter completamente arbitrario de la denominación «global natural». Si no se le encuadra en un contexto preciso, aparece como un término peligrosamente genérico y ahistórico, hasta el punto de permitir afirmar a Marco Agosti que el método natural, en virtud de sus características de universalidad, normatividad e integralidad, sirve como criterio para juzgar la validez de todos los demás métodos (39). Además, hay que rechazar la otra denominación, la de «global», desde el momento en que un método que se define tal no puede menos que desmarcarse de cuanto se ha elaborado anteriormente sobre ese tema: el método italiano rechaza -como hemos visto- una confrontación explícita y objetiva con los orígenes decrolyanos del globalismo, confrontación de la que emergería cómo en las aplicaciones del global natural está totalmente ausente la atención a las leyes psicológicas del niño, la importancia atribuida a la individualización de la enseñanza, el espíritu experimental y antidogmático que caracterizaban la escuela de L'Ermitage''(40).

C. FREINET Y LA PEDAGOGIA DE SU TIEMPO

Las relaciones entre la pedagogía del belga y las técnicas del maestro y educador Célestin Freinet son muy distintas: si por una parte falta en éste una definición expresa de la globalidad de su método, por otra parte es evidente la atención que dedica al origen histórico de un método de enseñanza cuya validez se reconoce objetivamente.

El educador francés insiste sobre todo en las diferencias existentes entre las propias técnicas y los métodos tradicionales: se trata del restablecimiento del circuito escuela-vida en una institución escolar cuya «condena definitiva y radical» (41). Está en haber creado un abismo entre ambos elementos. Se trata de que la «pedagogía del éxito» - en cuanto pedagogía que anima a cada individuo valorándolo en sus propias posibilidades- sustituya la «pedagogía de la desconfianza» de la escuela tradicional, que enfrentaba a los escolares haciendo «en permanente sentir leur imperfection et leur impuissance...» (42). Se trata, por último, de abandonar la falsa cientificidad de los viejos métodos que ofrecían al niño una realidad desmontada en «piezas» (43) para sustituirlos por un método basado en el sentido común y en el respeto a los principios que dirigen la vida (44).

Pero como ya dije, también es claro y explícito la referencia al globalismo decrolyano. Si por una parte Freinet dis-



GLOBALIZACION "METODO NATURAL" Y TECNICAS FREINET

tingue entre las degeneraciones del globalismo y el auténtico pensamiento del belga, defendiendo a este último de las acusaciones que injustamente le dirigen (45); por otra, percibe con nitidez las diferencias entre sus técnicas y el sistema decrolyano transformado en método. Es preciso retomar -afirma el educador francés- los principios válidos de la pedagogía de Decroly (46) y combatir cuanto no conduzca «a la experiencia práctica de una pedagogía organizada fuera de todo partido tradicionalista aceptado» (47).

El mismo método global decrolyano para la enseñanza de la lectoescritura alcanza en las técnicas Freinet -probablemente gracias al conocimiento que éste tenía de las deformaciones de la pedagogía de Decroly- una mayor articulación y plenitud. En este sentido son significativas las palabras con que Freinet concluye su ya citado artículo sobre el método global: «un buen método... no debe ser ni exclusivamente global ni exclusivamente analítico; debe ser vivo, con un recurso equilibrado y armonioso a todas las posibilidades que el niño lleva consigo, empeñado en superarse, en enriquecerse, en crecer» (48).

Respecto a una posible comparación con el método global natural, la primera diferencia sustancial que se percibe se encuentra en la diversa actitud que Freinet y Grabielli adoptan frente al maestro. El interés gabrielliano por aquellas figuras extraordinarias de enseñantes dotados del arte de enseñar se desvía en Freinet hacia el maestro medio al que se le proporcionan instrumentos que le permitan «realizar una tarea digna, aún sin poseer en principio las cualidades excepcionales de los maestros de élite», según él mismo afirma (49).

Este razonamiento extraordinariamente realista, que incluso deja entrever la posibilidad de que ciertas cualidades puedan ser adquiridas, va acompañado por una actitud sumamente crítica hacia la concepción del maestro-artista, contra el cual parece que surge una figura nueva, la del maestro-técnico: «y no se llegue a sostener formalmente -escribe- que el enseñante es más un artista que un técnico. Puede haber enseñantes artistas cosa que sucede raramente-, pero hay algo cierto: la situación de la educación en un país depende exclusivamente del

progreso de la técnica pedagógica» (50).

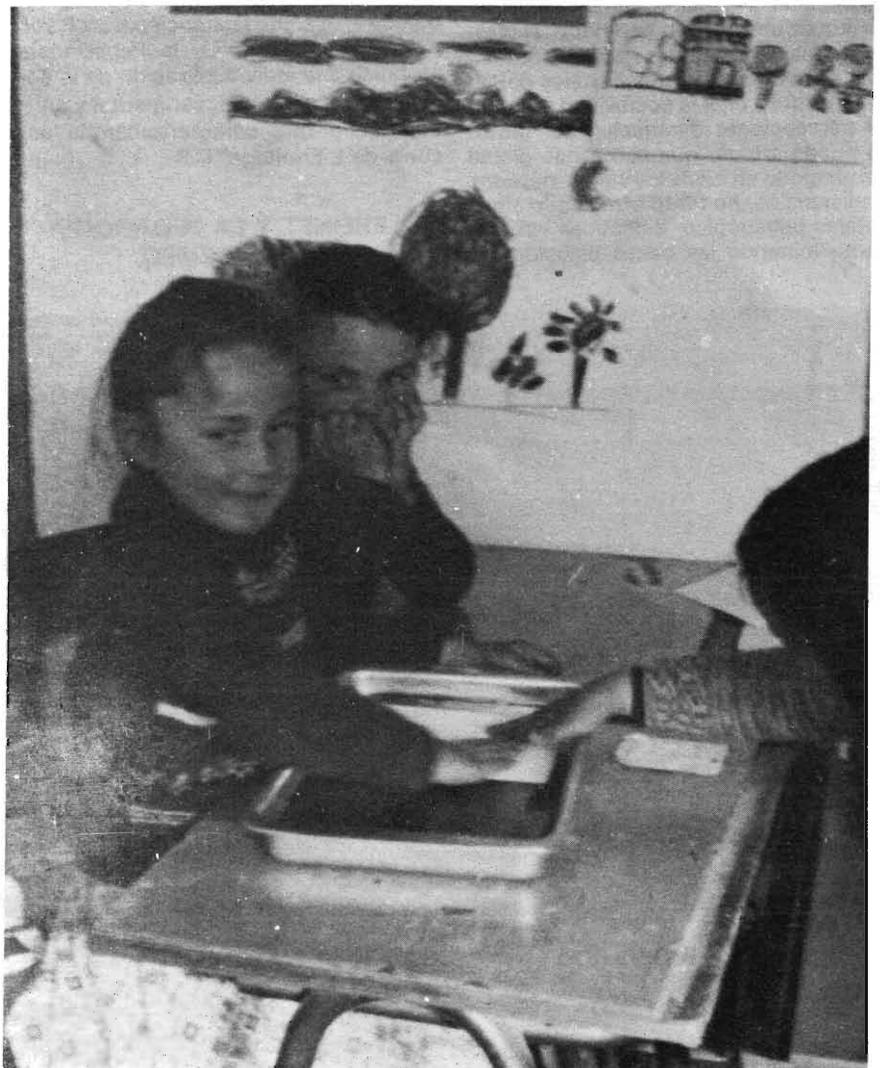
TECNICAS FREINET Y METODO GLOBAL

La propuesta educativa lanzada por el pedagogo francés con la elaboración de sus técnicas es innovadora hasta sus mismas raíces, desde el momento del nacimiento de las técnicas. Estas no brotan del despacho, sino de la experiencia viva, de la práctica del trabajo escolar, y nace con ellas una figura nueva -desconocida tanto en la escuela tradicional como en la pedagogía oficial-, la del educador-pedagogo. La actitud característica de este maestro nuevo es -como dice Eynard- una actitud de búsqueda continua, que no es incertidumbre o confusión, sino más bien una «inestabilidad» que lleva en sí los gérmenes de su superación y de su solución» (51). Por otra parte, continúa el

autor citado, tocando un punto central de la concepción freinetiana- las técnicas se justifican solamente en un contexto cooperativo, que se convierte además en el eventual correctivo de su interpretación dogmática» (52),

Entrando más directamente en el tema de las técnicas, se trataría ahora de analizar en qué medida la concepción freinetiana responde -aún sin proponérselo explícitamente- a las características de un método auténticamente global. Pienso que podré hacerlo examinando el contenido de una de las técnicas Freinet, que -si es lícito aislarla un momento de esa «unidad sintética» (53) de que forma parte con las demás- creo que pueda considerarse en cierto modo como la técnica base por el hecho de que algunas otras (imprenta, correspondencia) la presuponen. Se trata del texto libre.

«El texto libre... consagra oficialmente -escribe Freinet- esta actitud del niño



a pensar y expresarse pasando de un estado de minoría mental y afectiva a la dignidad de un ser humano capaz de constituir experimentalmente la propia personalidad y de orientar el propio destino» (54). La primera y más profunda innovación de la escuela de Freinet creo que ha sido precisamente esta búsqueda de la reconstrucción del proceso natural de cultura, de recomposición de la antigua ruptura que separa la escuela de la sociedad actual y de la vida. El niño de Freinet entra en la escuela todo entero, sus intereses, sus necesidades; no es obligado ya a defender sus derechos y su misma vida recurriendo a la desobediencia, a las astucias, a la hipocresía en nombre del respeto a las normas abstractas de la «escolástica» (56). Por el contrario, es la misma escuela la que tiene en cuenta ese *écha-faudage* (andamio) que es para el niño el plano de la *expérience tatonnée* (experiencia ensayada), para que el plano

La actitud de este maestro nuevo es una actitud de búsqueda continua, que no es ni incertidumbre ni confusión''.

del conocimiento formal pueda edificar-se sobre él (57).

Además, el texto libre -con todo el proceso que le sigue desde la elección del mejor a su puesta a punto colectiva hasta llegar a la imprenta- contribuye a desarrollar en el niño el sentido crítico frente a lo que, incluso tras los caracteres anónimos de la imprenta, siempre es el pensamiento de alguien. Esto se contraponen decididamente al carácter de *absoluté* e indiscutibilidad típico de los manuales escolares, definidos por Freinet «instrumentos de embrutecimiento» (58).

Por tanto, un presupuesto del texto libre es el máximo respeto a la espontaneidad de los motivos infantiles: «se escribe cuando, donde y como se quiere» -dice Bruno Ciari, y añade: «no es el resultado de una orden sino de una necesidad y de una inspiración» (59). Ahora bien, la discusión colectiva dirigida

por el enseñante no entra de hecho en contradicción con esta afirmación, en cuanto tiene una función completamente diversa de la que era la corrección en la escuela tradicional: mientras esta última suponía el recurso a un modelo «correcto-incorrecto» fijo e inmutable, en la discusión se valoran conjuntamente aquellas modificaciones -no sólo formales y gramaticales- que parecen más adaptadas a mejorar el texto e incluso, si llega el caso, a enriquecerlo. La realización final será usando palabras de Freinet «une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qui'il y a d'unique, d'original et de profondément humain, et qui soit cependant présente sous une forme, avec une plénitude d'expression qui aident les enfants à monter la connaissance et le maniement de la langue» (60) (Una página que conserve cuanto de único, original y profundamente humano tiene el pensamiento infantil, y que sea sin embargo presentada bajo una forma, con una plenitud de expresión que ayude a los niños a lograr el conocimiento y el manejo de la lengua).

A propósito del texto libre y de las actividades subsiguientes, conviene destacar en qué manera satisface otra exigencia del niño, la del trabajar con otros. Al momento de la discusión del texto preseleccionado, en virtud de la cual el texto de uno se convierte un poco en el texto de todos, siguen otros momentos marcadamente colectivos, en cuanto que la organización del trabajo alrededor de la imprenta tiene necesariamente carácter social, como observa Ciari (61).

Estos elementos me parecen suficientes para probar cómo las técnicas Freinet tienen efectivamente en cuenta al niño en sus totalidad y le respetan sus principales derechos y exigencias: el derecho de vivir la escuela en estrecha continuidad con sus experiencias extraescolares y preescolares; la exigencia de ser sujeto activo del trabajo que desarrolla y de saber trabajar con los demás; por último, el derecho de formarse como persona crítica y, al mismo tiempo, acostumbra a reconocer y confrontar las ideas ajenas mediante la discusión.

CONCLUSIONES

Finalmente, volviendo al planteamiento inicial del tema, la comparación entre el método global natural y las técnicas Freinet a la luz de una clara hipótesis de globalismo, puede ser significativo extender esa contraposición a los resultados de esas experiencias que actualmente se observan en Italia. El

método global natural es asumido en sus principios esenciales por los programas gubernamentales de 1955; en cuanto a las experiencias del «Movimiento de Cooperazione Educativa» -que asume y desarrolla el discurso freinetiano en nuestro país-, quince años después de su fundación, son definidas por Bini como «pequeñas islas de didáctica inteligente, moderna y democrática en un océano de conformismo, indiferencia, ineptitud» (66) donde más allá de cualquier juicio positivo destaca la exigüidad cuantitativa de las mismas experiencias.

Y si el cuadro descrito por este juicio expresa con ligeras modificaciones la situación actual, creo que el destino de toda experiencia radicalmente innovadora frente a la realidad existente sea el de ser llevada adelante por los interesados (en este caso, los maestros) de una manera tan lenta y gradual como consiente y participada. Lo principal es que la adhesión venga de abajo, de los mismos maestros, y que se creen «escuelas testimonio», cuya presencia viva constituya, como dice Freinet, el único modo válido y eficaz de hacer propaganda (67).

Por el contrario, el amplio e inmediato éxito obtenido por el método de Gabrielli se debe a una adhesión «desde arriba» que me parece testimonio de su carácter sustancialmente no innovador, de su colocarse en continuidad estática con muchos y esenciales aspectos de la vieja escuela.

NOTAS:

- (1) E. CLAPAREDE, «Exemple de perception syncretique chez un enfant», en *Archives de psychologie* VII, 1907.
- (2) O. DECROLY, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*. Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 19.
- (3) O. DECROLY, «Il metodo dei centri di interesse», en *Una scuola per la vita attraverso la vita*. Milano, Gianaso, 1959, p. 41.
- (4) M. MAZZA, *Il metodo naturale. Leggere, scrivere, esprimersi*. Brescia, La Scuola, 1954, p. 22.
- (5) G. CATALFAMO, *Il globalismo*. Milano, A.V.E., 1954, p. 7.
- (6) V. COTTARELLI GAIBA, *Il metodo globale. Sua attuazione nella prima classe elementare*. Torino, Paravia, 1954, p. 14.
- (7) Aunque el período de máxima difusión del método global natural sea el decenio 1950-1960, varios de sus precedentes hay que colocarlos antes de la guerra, precisamente en el período fascista. Hasta el punto que penetran en el método elementos ligados al espíritu del fascismo, -por ejemplo, ese marcado sentido de italianidad- que siguen caracterizando el mismo método incluso después del derrumbamiento del régimen.
- (8) Comentando los programas del 1955, en cuya elaboración participó, Giorgio Gabrielli, que puede ser considerado como el ideador del método global-natural, hace notar cómo en ellos la religión católica desempeña el mismo papel que tuvo en la reforma Gentile de 1923, y añade que «una cultura religiosa o atea, que no toque las certezas eternas de la fe, es inconcebible y no sería educativa». G. GABRIELLI, *I programmi d'insegnamento per la scuola primaria del 1955*.
- (9) Ver respecto a esto C. FREINET, «Questo famigerato

metodo globale», en *Cooperazione educativa*, n.º 7 julio 1959.

(10) G. GABRIELLI, *La didáctica e l'arte di insegnare*. Firenze, Le Monnier, s.d., p. 147.

(11) G. GABRIELLI, «Il metodo globale-naturale», en *La ricerca metodologica*. Napoli, Cioffi, 1964, p. 84.

(12) Es una posición perfectamente en línea con el enfoque que la reforma Gentile había dado al «instituto magistral» (escuela de magisterio) mediante la supresión de las prácticas y del estudio de la psicología en el curriculum para la formación del maestro.

(13) G. GABRIELLI, «Perché devi preferire il metodo globale-naturale», *Lettera ad una maestra*. Napoli, Cioffi, 1956, pp. 20-22.

(14) G. GABRIELLI, «Come attuare il metodo globale-naturale», *Lettera ad una maestra*. Napoli, Cioffi, 1956, pp. 12-13.

(15) Ideado por Vera Cottarelli Gaiba y publicado por primera vez en 1934, el alfabetizador ilustrado consiste en unos carteles, que se fijan a la pared y representan diversos objetos cuyos nombres empiezan con las diversas letras del alfabeto (son más de 21 porque también se incluyen los diagramas «ch», «gh», «gl», «gn», ya que cada uno de ellos representa un sonido unitario equivalente a nuestros diagramas «qu», «gu», «ll», «ñ»). En cada cartel, bajo el dibujo, está escrito el nombre del objeto representado y de manera especial la letra inicial (o más bien la letra o el diagrama que interesa) escrito en rojo. Además, siempre en el mismo cartel, esa letra está escrita por separado cuatro veces en caracteres mayúsculo y minúsculo y cada uno de ellos en tipo de imprenta y en bastardilla.

(16) Aldo Agazzi destaca que esa es la nota didáctica particular del método de Gabrielli, que propone denominar precisamente «método de la contemporaneidad». Véase A. AGAZZI, *L'apprendimento del leggere e dello scrivere*. Brescia, La Scuola, 1951, n.º 35, nota 1 (la primera edición de esta obra es de 1941). Para mayor aclaración sobre la posición de este autor sobre el globalismo y sus críticas a Decroly, puede leerse su artículo, «Appunti sul 'globalismo' e sul 'metodo naturale' in Italia, en *Pedagogia e scuola*. Firenze, Ed. Giuntine, 1957.

(17) Véase sobre esto A. TEODORI, «Alfabetieri murali, abberazioni didattiche», en *Orientamenti Pedagogici*, n.º 67, 1964.

(18) A. AGAZZI, *L'apprendimento del leggere...*, cit., p. 41.

(19) G. GABRIELLI, «Come attuare il metodo globale-naturale...», cit., p. 23.

(20) Como bien escribe Bini: «la polémica globalista contra la enseñanza que separa los elementos debe extenderse a este método que es otro tanto atomista y 'elementarista' en cuanto se centra sobre la palabra» (G. BIBI, «Il metodo 'naturale'», en *Riforma della scuola*, n.º 3 (1958)).

(21) A. TEODORI, *Metodo globale e metodo naturale nella prima classe: miti che tramontano?*. Foligno, Ed. Salvati, 1963, p. 81.

(22) G. BINI, art. cit.

(23) G. GABRIELLI, «Il metodo naturale e l'attività spontanea», en *Lo studio della natura nell'educazione del fanciullo*. Centro Didattico Nazionale di Studi documentazione, Firenze, Ed. Demos, 1954, p. 69.

(24) *Ibidem*.

(25) V. COTTARELLI GAIBA, *Come insegno a leggere e a scrivere con l'alfabetiere illustrato*. Torino, Paravia, 1950, pp. 8-18. Me parece que se aproxima mucho al gradualismo por etapas típico del método tradicional, que Aldo Agazzi critica duramente definiéndolo como «enseñanza casualista y fragmentaria» que se impondría al niño precisamente «allí donde no existe una escalera para subir, sino

un horizonte a dominar de una sola mirada» (A. AGAZZI, *L'apprendimento del leggere e dello scrivere*, cit., pp. 71-72). Un tipo de enseñanza basado sobre una sucesión impuesta por el enseñante lo encontramos también en M. MAZZA, *Il metodo naturale nella prima classe*, cit., cfr. especialmente en las pp. 48-49.

La crítica que lanza al principio de Agazzi de la contemporaneidad. Esta diversidad de posiciones así como la diversidad de aplicaciones del método son la confirmación más explícita del hecho de que, partiendo de premisas abstractas y carentes de fundamento científico se desemboca en interpretaciones e indicaciones operativas no solo erróneas, sino incluso contradictorias entre sí.

(26) V. COTTARELLI GAIBA, *Il metodo globale. Sua attuazione nella prima classe elementare*. Torino, Paravia, 1954, p. 17.

(27) D. SCOTTI, *Come applico il metodo naturale nella prima classe*. Brescia, La Scuola, 1958.

(28) E. GRAZIANI CAMILLUCI, *Come avvio all'espressione scritta*. Brescia, La Scuola, 1959 (3.ª ed.), p. 28. En esta obra encontramos otras muchas afirmaciones indicadoras de cómo la práctica del método global-natural se aleja de sus premisas: por ejemplo, la rígida separación puesta por Camillucci entre forma y contenido del discurso y la afirmación de que el enseñante -en cuanto es aquel que proporciona la buena forma y que por eso debe expresarse siempre en correcta lengua italiana- puede incluso ignorar el dialecto de sus alumnos (pp. 6-8). Más aún, si por una parte la autora citada habla de despertar la espontaneidad de los niños y recomienda no caer en la «escuelería», por otra contradice esta afirmación muchas veces llegando incluso a escribir ella misma una composición como ejemplo de lo que debería ser una composición espontánea escrita por un niño (pp. 35-36).

(29) *I Diritti della scuola*, revista quincenal, Milano, «Scuola Vita», n.º 2, 15-10-1953.

(30) En *I Diritti della scuola*, cit., n.º 4, 15-11-1953.

(31) Se recuerda que a causa del carácter abstracto de los principios del método global-natural -de que ya hablé es muy útil esta revista sobre todo para los maestros. En ella y en otra semejante (*Scuola italiana moderna*, publicada por la Scuola de Brescia) pueden encontrar quincenalmente aquellos puntos de referencia concretos y prácticos que necesitan.

(32) En *I Diritti della scuola*, n.º 1, 1-10-1959.

(33) En *I Diritti della scuola*, n.º 4 16-11-1953

(34) Ver, por ejemplo, el título «La escuela en acción» en lo que se refiere a la lengua italiana en la primera clase, en *I Diritti della scuola*, n.º 4 15-11-1952

(35) En *Scuola italiana moderna*, n.º 18, 1-5-1958.

(36) En *Scuola italiana moderna*, n.º 18, 1-4-1956.

(37) A este propósito Agazzi habla de «genialidad didáctica de ciertos enseñantes», que establecen en su despecho dificultades que no encuentra realidad en la naturaleza de las cosas (A. AGAZZI, *L'apprendimento del leggere e dello scrivere...*, cit., pp. 87-88).

(38) D. BERTONE JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma, Ed. Riuniti, 1975, p. 476.

(39) M. AGOSTI, «Fondazione del metodo naturale», en la obra colectiva *Dal metodo globale al metodo naturale*. Brescia, La Scuola, 1956, pp. 19-20.

(40) Por el nombre de la calle de Bruselas donde Decroly abrió en 1907 una escuela para niños y muchachos normales desde los 3 a los 18 años. En lo que se refiere a las características citadas de la pedagogía decrolyana, véase principalmente F. DE BARTOLEMEIS, *O'vide Decroly*. Firenze, La Nuova Italia, 1952 y H. WALLON, «L'oeuvre du Dr. Decroly», en *Congrés Decroly*, Bruxelles, Université Libre, 1945.

(41) C. FREINET, *La scuola del popolo*. Roma, Ed. Riuniti, 1973, p. 26.

(42) C. FREINET, «Méthode nouvelle de lecture», en *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n.º 30, mayo 1947, Ed. de L'Ecole Moderne Française, Cannes, p. 56.

(43) C. FREINET, *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 34.

(44) Como recuerda Aldo Pettini en su libro sobre Freinet, se trata de los principios siguientes: el poder vital, que empuja a todo ser humano al progresar constantemente; la ley de la resonancia, en base a la cual todo individuo siente una necesidad funcional de estar en armonía con los demás; el intento experimental -expérience tonnée- como medio a través del cual cada uno de nosotros realiza todo progreso y toda conquista. A. PETTINI, *Célestin Freinet e la sua tecnica*. Firenze, la Nuova Italia, 1968 pág. 21-34. Para una información más detallada sobre la psicología de Freinet, cfr. C. FREINET, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes, Ed. de l'emf 1950

(45) C. FREINET, «Questo famigerato metodo globale» cit.

(46) Esta postura de apertura respecto a otros métodos -que recuerda muy de cerca la convicción decrolyana de que cualquier elaboración pedagógica puede encuadrarse dentro de una tradición está en la base de la pedagogía del sentido común de Freinet, capaz de tomar lo mejor allí donde lo encuentre. Sus técnicas constituyen así lo que Visalberghi define con una feliz expresión como «método abierto». Ver A. VISALBERGHI, «Metodo aperto», en *Cooperazione educativa*, Sep. 1956.

(47) C. FREINET, «Agli amici belgi», en E. FREINET, *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma, Ed. Riuniti, 1973, p. 421 ss.

(48) C. FREINET, «Questo famigerato metodo globale», cit. Sobre esto también se puede consultar D. CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*. Roma Ed. Riuniti 1976 pp. 89-91.

(49) C. FREINET, *Le mie tecniche*. Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 8

(50) C. FREINET Cita tomada de E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, cit., p. 158

(51) R. EYNARD, *Célestin Freinet e le tecniche cooperative*. Roma, Armando, p. 34.

(52) R. EYNARD op. cit., p. 38.

(53) B. CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 17. Cfr. también G. TAMAGNINI, «C. Freinet e il rinnovamento della metodologia», introducción a C. FREINET, *La scuola moderna*. Torino, Loescher, 1963, p. XVI.

(54) C. FREINET, *Le mie tecniche...* pág. 18

(55) C. FREINET, «Abbaso l'ipocrisia», en E. FREINET, *Op. cit.*, p. 133.

(56) C. FREINET *Le mie tecniche*, cit., p. 21.

(57) C. FREINET, *Essai de psychologie sensible...*, cit., p. 47 epp. 152.

(58) C. FREINET, «Basta con i manuali scolastici», en E. FREINET, *op. cit.*, pp. 44-45.

(59) B. CIARI, *op. cit.*, p. 98-99

(60) C. FREINET, «Le texte libre», en *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n.º 25, enero 1947, Ed. de L'Ecole Moderne Française, Cannes, p. 10.

(61) B. CIARI, *op. cit.*, p. 116.

(62) C. FREINET, «L'indispensable part du maître», en *L'Éducateur* 1 octubre 1966 citado por Á. Pettini *op. cit.*, p. 58.

(63) G. TAMAGNINI, «C. Freinet e il rinnovamento della metodologia», introducción a C. FREINET, *La scuola moderna...*, pp. XXVIII-XXIX.

(64) C. FREINET, «Le texte libre», cit., p. 6.

(65) C. FREINET, «Il significato nuovo delle nostre tecniche», en E. FREINET, *op. cit.*, p. 107.

(66) G. BINI, *La pedagogia attivista in Italia*. Roma, Ed. Riuniti, 1971, p. 96.

(67) C. FREINET, «La pedagogia Freinet», en *Cooperazione educativa*, febrero 1963

documento
de ASTURIAS

viene de la pag. 6

LOS MONTAJES

Mientras el activismo pedagógico con una globalización interdisciplinar, parte de un centro de interés, sea o no elegido por los propios niños, para que necesariamente se toquen todas las disciplinas, áreas o materias que se crean necesarias, para un correcto aprendizaje del niño, el MCEP rompe

la globalización

totalmente con esa estructura al apoyarse en el aprendizaje natural y al proponerse como fin último el de transformarnos y transformar la sociedad. Al parecer un interés por aprender, descubrir, analizar, investigar, profundizar en un tema determinado, que ha surgido a través de los muchos canales que nuestra práctica ofrece al niño como motivación: textos libres, correspondencia, salidas, noti-

cias, asambleas, etc.,... es cuando nace el tema de estudio y la búsqueda de los medios para alcanzar aquello que nos interesa saber. Y es a través de esta búsqueda donde de forma natural nos vamos a encontrar con unos problemas que, necesariamente, vamos a tener que resolver, y donde también es posible que tengamos que echar mano de las diferentes disciplinas porque así se tercia en nuestro estudio, pero nunca con una intencionalidad de globalizar todas las áreas sino precisamente todo lo contrario: servirnos de algunas de ellas ya que así lo requiere nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

Al reflexionar sobre nuestras condiciones concretas de trabajo llegamos a lo siguiente:

— Debido a las circunstancias (nuestras posibilidades, ministerio, situación administrativa, compañeros, familia, TV., número de alumnos por aula, condiciones materiales de trabajo, etc.) en principio la capacidad autónoma de organización e investigación están muy limitadas.

Salidas que vemos a esta situación:

- Crear un ambiente lo más rico posible dentro de la clase (muchas posibilidades de trabajo, manteniendo siempre una actitud abierta ante cualquier iniciativa de trabajo que pueda surgir de los niños).

- Implicar a los padres, a otras personas y organismos en todo el proceso educativo.

- Ampliar al máximo el espacio vital, rompiendo el esquema del aula mediante las visitas a la clase de otras personas y al contacto con otras clases (correspondencia) y las salidas.

- Que nuestro trabajo de clase incida en nuestro medio social circundante con el fin último de transformar la sociedad.

- Trabajo en equipo bien en los mismos centros o bien agrupándonos en zonas.

- Procurar rotar con los niños durante el ciclo correspondiente.

— Organización de estas salidas:

- Combinar el trabajo individual con el colectivo, procurando que éste sea mínimo.

- Mantener por encima de todo un respeto mutuo (normas, leyes de la clase,....)

- Crear un método de trabajo globalizado que en preescolar y primera etapa puede ser a base de montajes (1) de todo tipo.

- Tan pronto como sea posible introducir el contrato de trabajo.

- Concienciar a los padres de la importancia de sus aportaciones, mediante: reuniones periódicas, conocimiento de los trabajos realizados en clase

(1) Montaje: Centro de interés, del cual surge espontáneamente un trabajo con sentido para los niños, sin limitación de tiempo y que aglutina al mayor número posible de niños. En torno al desarrollo de este centro de interés se puede ordenar gran parte del trabajo de la clase.

mediante el contrato de trabajo o bien conociéndolos directamente dándoles entrada a la clase y posibilitándoles así la aportación de sus experiencias, etc...

INTERROGANTES

¿Cómo globalizar las matemáticas? ¿Cómo globalizar la gramática? ¿Cómo encontrar centros de interés en la ciudad? (pues en este sentido el medio rural es mucho más rico que el urbano) ¿Cómo controlar la autocorrección y cómo facilitarla? ¿Cómo llevar los medios audio-visuales a la escuela y cómo sacarles un rendimiento?

ASISTENTES AL SEMINARIO PRÁCTICO DE GLOBALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN EN PRIMERA ETAPA

CARLOS BARBERO ESPINOSA (Arabial, 96-3-D Granada) JOSE CORRAL CORTES (Alonso Terrón, 8-8-C MOTRIL (Granada) CARMEN SEGURA JIMENEZ (C.N. Juan de Orea, ROQUETAS DE MAR (Almería) ANTONIO BERNAL BARBA (Av. 18 de Julio, Edif. Nelva, 2 esc. 6 lz. Murcia) HIGINIA BERNAD (Av. Mistral, 39-6-2 Barcelona- 25, T. 325 24 27) PILI MARTIN (VILLARES DE YELTES (Salamanca) SOFIA GARCIA PALOMO (Carlos Fuentes, 61, Madrid- 11) CONCHITA ROJO (C.N. Las Matillas. C/Los Pinos s/n MIRANDA DE EBRO) M.^a GLORIA LOPEZ SERNA (C.N. Mesonero Romano, C/Pont de Molina s/n Madrid-31) CHARO CERECEDA (C.N. Mesonero Romano, C/Pont de Molina s/n Madrid-31) JAVIER HERNANDEZ CONESA (C.N. José Antonio, FUENTE ALAMO (Murcia) T. 840953) MERCEDES CALVO (Miraflores, 28, RONDA (Málaga) M.^a VICTORIA MEDINA (San Diego, 41 Granada) SANTIAGO BOLADO BALBADILLO (Vázquez de Mella, 18 Santander. T. 239155) M.^a JOSE FERNANDEZ BANCIELLA (Eria de Buenavista, 8 Oviedo. T. 243768) M.^a ANGELES ALVAREZ MENENDEZ (C.N. de Riaño, LANGREO (Asturias) PACO CARVAJAL PEREZ (C.N. Mayor Zaragoza SALOBREÑA. Dom. Part.: Buenavista, 1-2-E. Motril (Granada) PACO LUJAN (C.N. Concha Espina, C/Fuente de Viedra s/n Madrid. T. 778 14 61) BALTASAR ROMAN (C.N. Concha Espina, C/Fuente de Viedra s/n Madrid. T. 232 70 93) LOLA FRAILE (C.N. Adeje TENERIFE (Canarias) JULIA HERNANDEZ (C.N. Frco. de Quevedo FUENLABRADA (Madrid) JULIO MARTINEZ RIERA (C.N. Isabel Bellvis CORVERA (Murcia) CARMEN GARCIA MARTINEZ (C/Beato Melchor, 10-3.º Izda. Oviedo. T. 365473)

COORDINA DURANTE EL CURSO ÉSTE SEMINARIO

JULIA HERNANDEZ (C/Luis Gómez, 4-4.º -Dcha. Madrid-25. T. 4716242.

Entrevista

EL ENSEÑANTE COMO INVESTIGADOR

MARIA ROSA PETTI



Maria Rosa Petti es una compañera italiana del MCE (Movimiento di Cooperazione Educativa) que desde el Congreso del MCEP en Granada viene acompañándonos anualmente en algunas de nuestras actividades veraniegas (Congreso, Encuentros, Escuela de Verano,...) aportando sus cursillos de «educación corpórea», «investigación del medio» o «ciencias sociales». Es responsable del Grupo Nacional de Antropología del MCE y forma parte de los órganos de gestión del movimiento italiano. Este año le hemos visitado en su ciudad, Florencia, con motivo de la Asamblea del MCE que se celebró el pasado verano en Rimini. Mucho es lo que hemos preguntado a Maria Rosa, siempre paciente y afectuosa. Ofrecemos hoy solo una parte de esa larga entrevista, que en otra ocasión podremos continuar publicando.

Colaboración.: En primer lugar, hablemos de tu escuela.

M. Rosa.: Enseño desde hace 15 años en la escuela elemental, los doce últimos años en Florencia, en una escuela a «tiempo pleno». ¡El barrio me conoce bien! Esto hace más fácil mi relación con los padres y con la estructura de los entes locales y otros servicios.

El barrio de Santa Croce, donde está mi escuela, es pobre material y culturalmente; es frecuentemente la primera residencia para quienes vienen al Sur en busca de trabajo. El enseñante se encuentra en la necesidad de ser a veces asistente social, consultor familiar, médico, amigo. Corresponde a nosotros individualizar los problemas y dirigir a los padres (con frecuencia acompañarlos) a las oficinas o entidades competentes, también en cosas no estrictamente escolares: buscar una casa, un trabajo,... Colaboran con nosotros muchos padres que ven la escuela como una comunidad no cerrada en el aspecto didáctico, sino abierta a la educación en el sentido más amplio. A menudo la intervención educativa se hace a través de los padres.

C.: Y ¿con qué alumnos trabajas?

MR.: Este año yo trabajo en dos clases de niños de 1.º (un total de 36 alumnos, 18 alumnos por clase) en las que están insertos 5 deficientes y algunos alumnos «difíciles», es decir, con problemas de afectividad, comportamiento social, aprendizaje.

C.: Antes de seguir conviene aclarar que para estas dos clases a 18 alumnos estáis cuatro maestros, dos por la mañana y dos por la tarde, y que trabajáis en clases abiertas.

MR.: En efecto, yo soy responsable de un grupo de alumnos de 6 años, pero cambiamos de un grupo a otro e incluso con los niños de 5 años de la escuela maternal u otros cursos superiores. Nuestra estructura del grupo clase no es cerrada como en España. En este momento, con mis colegas estamos comenzando una doble actuación: sobre los niños, individualizando su dificultad y proyectando las actividades a proponer; sobre los padres, con encuentros frecuentes, individuales, para hacer emerger los problemas y acordar un tratamiento común en relación con su hijo.

C.: ¿Cuáles son esos problemas? lo más frecuentes.

MR.: Los problemas son muchísimos y de distinto orden y no existen soluciones prefabricadas. Es una continua búsqueda que de un lado pide un análisis profundo del contexto social y cultural, y de otro, una capacidad didáctica para producir los mejores instrumentos para una actuación de recuperación y de solución de la marginación que golpea de hecho a los niños de las clases más pobres.

Por este motivo es para mí necesario trabajar en el MCE, porque me permite clarificarme los objetivos políticos y sociales, analizar con otros la situación histórica en que vivimos y proyectar actuaciones, afinando y perfeccionando los instrumentos didácticos necesarios.

C.: Tu llevas bastante tiempo en el MCE ¿qué ha supuesto para ti la pertenencia a un movimiento pedagógico?

MR.: Cuando yo entré en el MCE, en el año 1969, era el único espacio en que era posible una renovación pedagógica y profesional seria: hoy otras asociaciones o grupos de diversa tendencia política han nacido para la renovación de los enseñantes y para la recualificación de la escuela, pero a mí parecer, privilegiando el aspecto técnico-didáctico, separado del proyecto político que está en la base.

El trabajo en el grupo MCE me ha dado sobre todo la claridad sobre la aportación y los límites de mi intervención educativa, sobre mi papel, sobre lo específico profesional en relación al contexto social en que vivo. También en el interior de los distintos campos de investigación del Movimiento yo he hecho la elección, privilegiando las actividades que «formaban», ante todo a mí, ayudándome a construir una base cultural sobre la que elaborar sucesivamente una metodología y una didáctica para aplicar en el trabajo escolar. Mis intereses van sobre todo a la expresión corporal y la antropología cultural. En éste último sector trabajo desde 1969, y desde 1979 soy Secretaria del Grupo Nacional y coordino su actividad. Como representante del grupo también formo parte de los órganos nacionales del MCE (Cooperativa editorial, Comisión de Publicaciones y Coordinación Nacional) que tienen competencias de gestión del Movimiento.

C.: ¿Qué conclusiones podrías señalar después de estos años de trabajo?

MR.: Una cuestión previa, la antropología cultural de carácter marxista, a que nos referimos, es la base de la que partimos para extendernos en otros campos de las ciencias humanas. El estudio de la cultura del hombre necesita de una aproximación interdisciplinar y abre direcciones de investigaciones que escapan al campo estrictamente antropológico.

¿Conclusiones? Las nuestras no son definitivas, sino sólo síntesis de nuestro trabajo, que presentan rápidamente nuevos problemas.

Actualmente estamos trabajando sobre la didáctica de la historia (unión entre investigación del ambiente, cultura popular, mito, magia e historia; historia oral, local y nacional, superándose así una «historia» cronológica o exclusivamente político-económica nacional que ignora a menudo la historia de las clases subalternas), sobre cultura popular (objetos materiales, historia de las formas de vida, etc.), sobre inculturación (relación entre lo biológico y social, técnicas del cuerpo, sistemas de aprendizaje, etc), y comenzamos a tratar los problemas epistemológicos (naturaleza y pluralidad de los procesos de abstracción y particularmente en el campo de las ciencias humanas).

C.: ¿Quiere esto decir que en el MCE existe una primacía de lo teórico, del estudio, a diferencia del movimiento español o francés, más centrados, quizás, en cuestiones didácticas o de análisis político de la escuela?

MR.: Al menos sobre la base de nuestra experiencia, la necesidad de elaboración teórica-didáctica en el MCE no significa pretender un espacio autónomo de producción científica, sino cribar críticamente las diversas orientaciones teóricas existentes a la luz de nuestro proyecto pedagógico y de nuestra posición ideológica cultural. La producción teórica autónoma (o de iniciación) tiene su significado cuan-

do se trata de reemprender espacios dejados vacíos por los «adictos a ese trabajo». Esto significa que el movimiento tenía una relación correcta con la ciencia y la pedagogía «oficiales»: este reconoce su importancia pero asume la responsabilidad político-cultural de la elección y la aplicación didáctica. Este hecho es digno de destacarse, especialmente si se tiene en cuenta que -en la escisión cultural entre quienes hacen teoría y quienes la utilizan- el aspecto didáctico se convierte a menudo en una simple traducción operativa, subordinada, y de hecho acrítica, de teorías y proyectos pedagógicos pensados fuera de la escuela. Nosotros sabemos de sobra que el aspecto didáctico no es cualquier cosa «menos» científica: es también cualquier cosa más compleja que corresponde a nosotros comprender y coordinar en varios sectores.

Esta es pues nuestra tarea en los grupos nacionales de investigación, sin embargo no es prerrogativa de ningún grupo definir la identidad político-cultural del movimiento, solo interpretarla y garantizarla en el campo de su competencia. De ahí la importancia para nosotros de las confrontaciones y debates amplios sobre las hipótesis de trabajo futuro. Es decir, antes de iniciar un proyecto de trabajo, sus líneas teóricas, deben ser ampliamente difundidas y discutidas, para después pasar al terreno didáctico. Esta puede ser la diferencia.

C.: ¿Cómo se lleva a cabo la elaboración de ese proyecto didáctico?

MR.: Hay que señalar que si no quiere imponerse abstractamente a la práctica cotidiana, nada fácil, de nuestro quehacer escolar, debe contener en sí la posibilidad de adaptarse a las exigencias peculiares de los diversos contextos. Ninguna hipótesis, por ser indiscutible a nivel científico, se realiza de hecho en una experiencia «pura», sino que es fruto de modificaciones aportadas por los muchachos, las programaciones del claustro, de los padres, de las dificultades

“Construir una base cultural sobre la que elaborar sucesivamente una metodología y una didáctica para aplicar en el trabajo escolar”



des socio-ambientales, ... He aquí por qué la coordinación de las diversas experiencias debe ser un elemento fundamental para el MCE: el momento cognocitivo, el de verificación y el de «re-proyecto». El examen que se verifica no debe referirse solo a la validez teórica, sino también a la aplicabilidad del proyecto en diversas situaciones y al alcance de la finalidad no exclusivamente interna de la experiencia. Nadie niega la utilidad de las experiencias piloto que sirvan de ejemplo, sin embargo la validez no puede ir en la adhesión estricta al modelo: el poder propositivo de una metodología está en su capacidad de llegar a ser patrimonio colectivo en sus diferentes aplicaciones.

C.: ¿No crees que esto «complica» o amplía nuestro traba-



Las líneas teóricas deben ser discutidas antes de pasar a su aplicación didáctica (Grupo de Antropología en la Asamblea de Rimini)

“No es realista pensar que de la escuela de hoy pueda partir una revolución cultural”



jo, exigiendonos una preparación mayor a la de nuestra simple profesión, o la necesidad de contar en esos grupos con «teóricos»?

MR.: Está claro que no se puede hacer esto si, entre tanto, el grupo no forma parte en su propio interior «cuadros» que sin tener la pretensión de ser los expertos o los portadores de las teorías innovadoras, funcionen sin embargo como coordinadoras de la experiencia en ese campo, de transmisores entre los local y lo general.

C.: ¿Qué pasos y qué problemas encontráis en este trabajo?

MR.: En la actividad de nuestro grupo podemos señalar cuatro pasos:

a) renovación a nivel adulto, en primer lugar una interiori-

zación de la actitud de investigación por parte del enseñante.

b) recoger las experiencias y los intereses accidentales, buscando, en cuanto sea posible, adecuarlos a la propia estructura interna.

c) una elaboración colectiva, pero también

d) una «especialización» en algunos sectores de la investigación.

No es simple el problema de conjugar los estímulos y las exigencias en un cuadro sistemático y no disperso, que al mismo tiempo no haga alejarse demasiado a menudo de los sectores de investigación ya examinados; y es también un problema hacer este cuadro sistemático fácilmente comunicable.

C.: ¿No se puede caer con estos planteamientos en una actitud de «elite» que haga difícil la comunicación e incorporación a la generalidad de maestros?

MR.: El problema de la comunicación y de la información ha sido durante mucho tiempo y aún no se ha resuelto. Se nos quiere cerrar en una actitud narcisista (el grupo que se autorreproduce) o eficientista (el grupo que actúa como sea). Necesitamos organizar nuestra propia actividad distinguiendo las situaciones en que se actúa: cursos de renovación, stages de iniciación, cursillos de perfeccionamiento. Cada uno de ellos requiere lenguajes diferentes y metodologías distintas que deben ser aclarados. Habría que pensar todo esto, para ser eficaces (difusión de las propuestas del MCE) y para actualizar concretamente modalidades de trabajo cooperativo.

C.: Volviendo a lo que hablabamos antes sobre el trabajo concreto que estais llevando a cabo en el grupo de Antropología Cultural, uno de cuyos aspectos es la cultura popular, ¿cómo entendéis vosotros hoy el significado de la «pedagogía popular»?

Para nosotros no se trata solo de un tema político en sentido estricto, sino un terreno de análisis y de estudio. Lo cual entra de lleno en lo específico de nuestro grupo y puesto que, si la enseñanza es una forma de intervención sobre el patrimonio cultural y colectivo e individual, es importante clarificar la idea sobre sus formas culturales de clase. Esta-

mos en efecto convencidos de que existen en Italia diferencias de clase y cultura de clase que una pedagogía progresista debe tener en cuenta, política y cognocitivamente. Y creemos por ello, que más allá de su concreto interés socio-cultural, este debe ser un tema central para el MCE afrontar este tema.

C.: En el terreno de la investigación, ¿cuál ha sido la aportación de la Asamblea de Rimini?

MR.: Ha sido muy importante el debate habido en el Seminario de Ciencia sobre el tema epistemológico. Sería una iniciativa a continuar: biológica, lógica de las ciencias naturales y matemáticas, lógica de las ciencias histórico-sociales. Puede parecer argumentos duros, pero lo que parece ya probado es que los intereses y exigencias de afrontarlo y que podamos tener cosas accesibles. Pero sería ausplicable que no se hablase -además de en sus términos generales en relación directa con los esquemas lógicos del aprendizaje que son sosteniendo la variada actividad didáctica. La superación de la lógica formal de carácter aristotélico en los diversos campos del saber debe hacer reflejar también su naturaleza y pluralidad de los procesos de abstracción que entendemos activar y sobre la adaptación de la relativa técnica de investigación en la escuela. En este plano se puede comenzar a revivir en el MCE el debate sobre los sistemas de aprendizaje que desde hace bastante tiempo ha sido dado por descontado y por cerrado con los «clásicos».

C.: ¿Cómo influyen estos estudios en la marcha de la clase?

MR.: Influyen en dos planos: a) ampliando la formación cultural y dando una más clara conciencia pedagógica a los enseñantes (la escuela de formación del profesorado en Italia está en su mayor parte atrasada con programas o metodologías) y dando una experiencia directa de la metodología que entendemos que debemos aplicar (investigación sobre nosotros mismos); b) indicando caminos didácticos que seguimos en nuestro trabajo en clase contextualizándolos a la situación de cada una de nuestras escuelas o clases y permitiéndonos verificar con más profundidad y con la confrontación de la experiencia llevada a cabo por los otros compañeros.

La calidad de nuestro trabajo seguramente mejora gracias a la continua investigación que hacemos en los grupos nacionales.

De otra parte, para nuestro tema concreto (estudio de las características culturales, y no solo del niño) adquirimos una capacidad de análisis que nos ayuda a comprender y a intervenir mejor con los padres. Y está claro que no se puede hacer una renovación de la escuela sin o contra los padres: también una renovación didáctica debe comprometerlos, se debe en la mayor parte de los casos, modificar su idea de la escuela, que se encuentra anclada en la propia experiencia personal de hace 15 o 30 años, y hacerles meditar sobre los problemas de la educación, que es doble, familiar y escolar, y que no deben ser contradictorias entre sí.

Precisa convencerles de la validez de nuestras propuestas, no imponiéndolas rígidamente puesto que esto significa retardar los tiempos de la actuación de ciertos proyectos nuestros y mediar continuamente.

No es realista, creo yo, pensar que de la escuela hoy pueda partir una revolución cultural, no para ello hay instrumentos políticos; mientras se pueden «cargar» «aumentar» procesos lentos de transformación.

MANOLO NAVARRO.

DEBIDO A LA AMPLITUD DE LA MONOGRAFIA, NOS HEMOS VISTO OBLIGADOS A SUSPENDER, POR ESTE NUMERO LAS SECCIONES DE "PREESCOLAR" "COLABORACIONES" Y DEBATES.

clínica y análisis grupal

REVISTA DE PSICOTERAPIA Y
PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

Editor: Alejandro Avila Espada

Edición y redacción:

Grupo Quipú de Psicoterapia.

General Mola, 35-bajo-1

Madrid 4 - Telf.: 401-18-00

Publicación bimestral centrada en el grupo como unidad funcional y terapéutica. Aparte de los artículos, que desarrollan puntos teóricos y experiencias prácticas, CLINICA Y ANALISIS GRUPAL contiene reseñas de libros y revistas, y las secciones *Conceptos Básicos* (en cada número se define y aclara uno de los términos más usuales en el campo de la Psicología y la práctica clínica), *Bibliografías Necesarias* (de las publicaciones más accesibles acerca de un tema monográfico de importancia) y *Noticias*.

* * *

Tarifas de Suscripción:

España y Portugal:

1 año (6 números)	1.000 pts.
4 números	700 pts.
número suelto	200 pts.

Formas de pago:

Giro postal o transferencia bancaria a la CCP/C no 2.762.204. Caja Postal, Estafeta Oficial - Madrid o mediante reembolso (50 pts. de gastos)

Suscripciones, distribución y publicidad:

EDITORIAL FUNDAMENTOS

Caracas, 15. Madrid-4

Tfños.: 4-19-96-19 - 4-19-55-84

LECTURAS

PRACTICA EDUCATIVA

Colección de títulos de Ed. Escuela Española. Madrid.

Esta colección de libros en tamaño bolsillo pretende llevar a cabo una ayuda al maestro en su quehacer diario de clase, desde un punto de vista científico. En realidad se trata de una serie de obras de divulgación sobre distintos temas escolares. Hasta el momento han aparecido tres volúmenes referidos a la programación, actividades extraescolares en preescolar y al desarrollo psicológico de esa edad.

EXPECTATIVAS Y OPORTUNIDADES ACADÉMICAS AL FINAL DE LA EGB

1969. 223 pg.



PSICOLOGIA DEL PREADOLESCENTE

Fernández Funes y Pellicer. Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1980. 134 pg.

En este momento en que tanto están abundando los libros sobre la psicología de la edad preescolar y el desarrollo genético de la infancia, sea descuidada la atención a esta edad tan compleja y con grandes repercusiones en la vida personal y social, que es la adolescencia. La aportación de este libro no es su originalidad sino una recopilación para profesores de 2.ª etapa o B.U.P.

LA LECCION DE ONDINA

(Manual psicoanalítico de sabiduría) Emilio Rodríguez. Ed. Fundamentos. Madrid, 1980. 281 pg.

Se trata no de un manual psicoanalítico como indica su subtítulo sino de la descripción novelada de un psicoanálisis aplicado a sí mismo. El autor psicoanalista del grupo de Melanie Klein y de tendencia grupal lleva a cabo un análisis sobre el autoanálisis.

LA EDUCACION FISICA EN LA ESCUELA

Gustau Nadal. Ed. Lnia. Barcelona, 1980. 92 pg.

Desde una perspectiva médico-deportiva se analiza la educación física en la escuela, ofreciendo algunas ideas y consejos para su mejor provecho en las diferentes edades.



ASPECTOS TERAPÉUTICOS DE LA PEDAGOGIA FREINET

Berteloot y Barré. Ed. Laia. Barcelona, 1980. 133 pg.

tos y aportaciones del Congreso del ICEM en Tours y exponen las observaciones y experiencias llevadas a cabo por los compañeros franceses en relación con la dinámica terapéutica que generan nuestras técnicas de trabajo y de vida cooperativa de la clase: dibujo texto libre, asamblea...

PSICOLOGIA DEL JUEGO

D. B. Elkonin. Editorial Pablo del Río. Madrid, 1980. 282 pg.

Este autor soviético desarrolla un examen sistemático del juego, desde diversos ángulos: antropológico, históricos, teorías, psicología, en que se aportan algunas hipótesis sobre el mismo en el marco de la escuela de psicología soviética. Para Elkonin el juego debe enfocarse como actividad del niño que plasma en sí la actitud del adulto ante la realidad circundante y su entorno social.

INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO

Bruner. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1980. 360 pg.

Con un planteamiento experimental y genético Bruner desarrolla en esta obra sus planteamientos sobre el desarrollo del conocimiento. En él hay que destacar la importancia del lenguaje y el «conflicto» entre éste y el pensamiento cuando se oculta la percepción. Su trabajo se encuentra en la línea del desaparecido Piaget aunque existan algunas diferencias en aspectos como «conservación» o «identidad».

MANUAL PRACTICO DE LEGISLACION PARA EGB.

Manual Rodríguez. Ed. Escuela Española. Madrid, 1980. 381 pg.

En este marasmo continuo de disposiciones en el BOE, Manuel Rodríguez que a través de su trabajo en la revista «Escuela Española» lleva un permanente contacto con los problemas de la EGB, ha recopilado un conjunto de disposiciones de uso común para nuestro trabajo. Son de sobra conocidas por todos las numerosas ocasiones en que necesitamos una información de estos aspectos legales y puesta al día (claro al día en que se edito) que es lo que aquí se ofrece.

el rendimiento académico en la universidad

SANTOS HERRERO GASTR
ANGEL INFIESTAS GIL
EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
INSTITUTO DE CIENCIA DE LA EDUCACION

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

1980. 1886. pg.

Angel Infiestas y Santos Herrero. Ed. Universidad de Salamanca. Se trata de dos estudios de análisis sociológico con un tema de fondo la «igualdad de oportunidades», llevados a cabo por estos compañeros del GT. de Salamanca. Para el MCEP la igualdad de oportunidades es un mito del liberalismo y el capitalismo, que de esta manera pretenden justificar como si se dan unas condiciones similares para todos «incluso le llaman a ello democrático» el éxito y los beneficios obtenidos por unos pocos son conseguidos en justa lid. Se olvidan de una parte de las diferencias de partida de cada clase social y los obstáculos institucionales ofrecidos por la escuela. No basta con las «becas» y similares. La profesión y estudios del padre «por no hablar de su clase» el lugar de residencia, el sexo y el tipo de centro condicionan, según demuestran estos compañeros al éxito escolar y las posibilidades académicas de los niños, todo ello independientemente de las actitudes personales de cada uno. Igual ocurre en el caso universitario, donde estudiando el rendimiento a partir de las repeticiones, abandonos y tasa de promoción con distintas variables sociales, se observa que en la actualidad la situación universitaria se privilegian las clases altas que a su vez ven costeados sus estudios, en parte, por la clase trabajadora. De esta manera la «igualdad de oportunidades» sigue siendo una falacia para la inmensa mayoría de la población y que la institución escolar, de la que formamos parte, tiene una responsabilidad en todo ello.

LA REEDUCACION DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

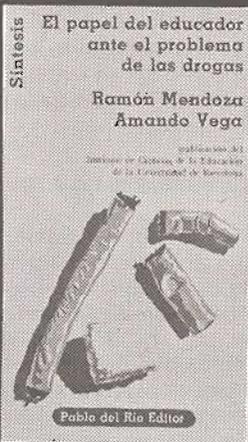
Francine Jaullin-Mannoni. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1980. 171 pg.

Partiendo de una experiencia en reeducación lógico-matemática, se analizan las causas del fracaso en este sector del aprendizaje que según la autora ponen de manifiesto un modelo de enseñanza que partiendo del mundo percibido (espacio y tiempo) se pase a la abstracción (simbolismo) al amrgen de falsos dilemas entre matemática concreta y práctica y la axiomática.

CONCIENCIA Y LENGUAJE

Luria. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1980. 286 pg.

En esta obra póstuma de Luria se recogen sistematizados sus conocimientos actualizados sobre el desarrollo del lenguaje. En el mismo se aglutinan los enfoques lingüísticos, psicológicos y neuropsicológicos. Un libro denso e importante esta área fundamental en el desarrollo de la personalidad humana como ha demostrado Vigotsky.



EL PAPEL DEL EDUCADOR ANTE EL PROBLEMA DE LAS DROGAS

Ramón Mendoza y Amando Vega. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1980. 160 pg.

En la Colección Síntesis se edita esta publicación del ICE de Barcelona en que se recoge una información básica sobre las mismas, así como materiales, direcciones, películas, centros... relacionados con este problema en el que el educador y la escuela como institución deben tener una clara conciencia. Los autores analizan la necesidad de que estos no sigan marginando al niño retraído, solitario y deprimido, al que tiene problemas, que lo primero que hay que preguntarse en este tema es: ¿por qué se droga?

LA VIDA COMENCA

Rosa Costa-Paul i Esteve Vendrell. Ed. Reforma de l'escuela. B. 1980. 75 pg.

Un libro sobre educación sexual dirigido a niños de los primeros niveles de EGB en el que se exponen con lenguaje sencillo, tras la experimentación en las propias clases de los autores, temas como la fecundación, la reproducción en los seres vivos, el desarrollo sexual y el embarazo.

EL CATALA A TRAVES DELS TEMPS

Lluís López del Castillo. Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1980. 65 pg.

El autor profesional de la enseñanza de la lengua expone el desarrollo histórico de formación de la lengua catalana.

EL DESENVOLUPAMENT DEL COMPORTAMENT PSICOMOTOR DELS NENS

Carne Angel. Ed. Reforma de l'Escuela. Barcelona, 1980. 188 pg.

Se insiste en la necesidad de introducir la psicomotricidad en la escuela y expone las características del comportamiento psicomotor de los niños de diferentes niveles y ambientes, así como de los efectos positivos de tal incorporación.

veristas.

REFORMA DE LA ESCUELA Y ORGANIZACION POPULAR

Cuadernos de la educación. Mayo, 1980. Apartado 30147. Caracas, 1030-A.

LOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA EN AMERICA LATINA

Cuadernos de Pedagogía. Laboratorio Educativo. Caracas. Apartado 30147

PROBLEMAS METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO CIENTÍFICO DEL MEDIO ESCOLAR

Les sciences de l'Education N.º 4-1980.

DROGAS EN LA ESCUELA

Cuadernos de Pedagogía N.º 73

LA ENSEÑANZA SUPERIOR A DISTANCIA EN LA UNION SOVIETICA

Scuola e città. N.º 10-1980

PEQUEÑOS GRUPOS, GRANDES GRUPOS, SI, PERO...

Vers l'Education nouvelle, 1980. Varios números.

DINA BERTONI, BRUNO CIARI, GIANNI RODARI TRES MAESTROS

Riforma della Scuola. N.º 9-1980

TERRENOS DE LA AVENTURA UNA ALTERNATIVA A LOS PARQUES CONVENCIONALES

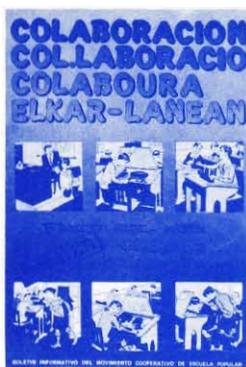
Txirikila. Antes educar en tiempo libre. N.º 3.

LA PEDAGOGIA FREINET EN SEGUNDO GRADO

Segunda etapa y BUP-FP La brèche BP. 66-06322 CANES. La Bocca Cede.

LA INVESTIGACION DEL NIÑO EN ETOLOGIA, UTILS AGRICOLAS Y EL AMBIENTE

Cooperazione Educativa. N.º 10-1980



n.º 12
IV Congreso de Escuela Moderna 75 ptas.



n.º 13
Texto libre 75 ptas.



n.º 14
Pedagogía Freinet 75 ptas.



n.º 15
Matemáticas 75 ptas.



n.º 16
Investigación del medio 75 ptas.



n.º 17
Tiempo libre



n.º 18
Niños-Padres-Escuela 100 ptas.



n.º 19
Escuela Rural 100 ptas.



n.º 20
Organización de la clase 100 ptas



n.º 21
Escuelas Infantiles 100 ptas



n.º 22
Educación Especial (1) 100 ptas.



n.º 23
Educación Especial (2) 100 ptas.



n.º 25
Correspondencia Escolar 125 pts.

Talleres en clase. Los juegos. Globalización. Educación corporal. Notas y exámenes. Libros de texto. Cultura popular.

Las aportaciones a estas monografías o a otras secciones de Colaboración diríglas a: PUBLICACIONES MCEP Apado. 2.085 GRANADA

Para suscribirse (6 números al año: 600 ptas) o para otros pedidos utilizar el boletín de pedido.

OTRAS PUBLICACIONES

CARDO

Revista de textos libres y dibujos de niños. N.º disponibles, 8, 9, 10. - 25 ptas.

COMO EMPEZAR

Folleto de iniciación a la práctica de las técnicas Freinet de Escuela Moderna. - 60 ptas.

B.T. Celestín Freinet, Instituteur

125 ptas.

B.T. Je serais Instituteur

125 ptas.

Colección EL TRASTERO

Libros de texto, poemas y dibujos de niños. Una alternativa a la literatura para niños. Recopilados por miembros del MCEP

Algo se rompe 250 ptas. **Demo trigo** 250 ptas.

CARTELES

Cartel MCEP 110 ptas.: Derechos del niño 50 ptas. Contra el juguete bélico 50 ptas.

LIBRERIA ESCUELA POPULAR

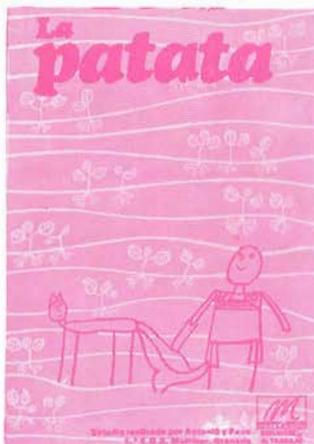
Dr. Sánchez Cózar, 2
Telf. (958) 280211
GRANADA

El Grupo Territorial de Granada del MCEP pone al servicio de todos los compañeros y compañeras su asesoría para la creación de Bibliotecas de Centros de Aulas, cualquiera que sea el presupuesto con que se cuente.
Libros de Pedagogía y Material Escolar.

Para pedidos:
Publicaciones M.C.E.P. Editorial Escuela Popular. Apartado 2.085 - Granada



Las MONOGRAFÍAS-BT pretenden ser una biblioteca que responda a las necesidades reales de los niños. Realizadas por ellos mismos sobre aquellos temas que atraen su atención.



LA PATATA
Paco y Antonio 1.º EGB
100 ptas.

Estudio sobre todo lo concerniente a la patata; forma de plantarla; cuidados, crecimiento y venta.



LA CHARCA
estudio de un ecosistema cerrado
6.º EGB
100 ptas.

¡NOVEDAD!

COMO HACER
UNA

BT

JOSEP ALCORE

EDITORIAL ESCUELA POPULAR

B-2

5

LIBROS Y REVISTAS
Experimentales
Poesía
Inéditos

Los
conejos

edición experimental - MCEP

**DEL
CALCULO VIVO
A LA
MATEMATICA**

Libretas Programadas