

Tesis doctoral

**ESTUDIO, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL CAMBIO
EN LA FORMA DE CONCEBIR EL CURRÍCULUM EN
EDUCACIÓN INFANTIL EN UN CENTRO EDUCATIVO DE
UN BARRIO PERIFÉRICO DE GRANADA SUSTENTADO
EN EL MODELO DEL PROYECTO ROMA**

ESTUDIO DE CASO

DOCTORANDO

Carlos Guirado Moya

DIRECTOR

Dr. Miguel López Melero

Málaga 2017


Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Programa de Doctorado 'Didáctica y Organización Educativa'





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Carlos Guirado Moya

 <http://orcid.org/0000-0002-5439-5875>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



Copyright © 2017 por Carlos Guirado Moya
Todos los derechos reservados
Ilustración Cubierta:
Mykhailo Khylovskyy & Marina Molinero Zambrana



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado `Didáctica y Organización Educativa´



Tesis Doctoral

Estudio, análisis y valoración del cambio en la forma de concebir el currículum en Educación Infantil en un centro educativo de un barrio periférico de Granada sustentado en el modelo del Proyecto Roma. Un Estudio de Caso.

DOCTORANDO
Carlos Guirado Moya

DIRECTOR
Dr. Miguel López Melero
Málaga, 2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Miguel López Melero, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como director del trabajo de investigación titulado: *“Estudio, análisis y valoración del cambio en la forma de concebir el currículum en Educación Infantil en un centro educativo de un barrio periférico de Granada sustentado en el modelo del Proyecto Roma. Estudio de Caso*, presentado por D. Carlos Guirado Moya para la obtención del título de Doctor, me complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas por un trabajo de esta naturaleza, por lo cual, autorizo su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 5 de enero de 2017

Fdo.: Miguel López Melero



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A mi abuela, la rabí que volcó en mí sus enseñanzas.

A mi madre, padre, hermano y mi familia, costureros de mi indumentaria.

A mi pareja, tabernáculo del templo.



AGRADECIMIENTOS

Verdaderamente esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo de tantas personas y el gozo de su compañía, a lo que debo sumar la comprensión de cada una de ellas en cada instante. Caminé en compañía tanto en mi parte profesional como personal, más que en soledad.

Siempre quedará sellada en mí sus palabras, el depósito de su confianza y la oportunidad que me brindó en la vida en la realización del Estudio de Caso, por lo que le ofrezco un agradecimiento sincero, especial y eterno a mi director de tesis, Miguel López Melero, por ser mi guía intelectual, por mostrarme una forma de entender la vida diferente, por luchar constante e incansablemente para ayudar a mejorar el mundo y las relaciones entre los seres humanos. Reitero mi gratitud hacia él, por su confianza en mí, la ayuda en este largo, arduo y maravilloso camino.

A mis compañeros y compañeras del grupo de investigación, por los debates, reflexiones compartidas, y por dar verdadero sentido a la educación. En particular, a María José Parages por abrirme las puertas en su aula y permitirme convivir durante 5 meses con ellos, a Caterí Soler, de quien he recibido una desmesurada y permanente ayuda; a Piedad Calvo, por compartir cada momento del camino, cada alegría y cada aflicción; Caridad Teresita, Miguel Salazar, Iulia Mancila, porque han ofrecido profesional y personalmente todo su apoyo para mejorar y aportar sentido a esta investigación que a veces costó tanto.

A mis amistades, porque de un modo u otro han apoyado este trabajo y han sabido comprenderme en cualquier situación surgida en el caminar del estudio.

De manera muy entrañable y especial, agradecer a quienes protagonizan este estudio: al alumnado del CELM, y más concretamente a las docentes de infantil, Pilar, Encarnita, y Rosa; al director, al secretario por su generosidad, participación, comprensión y cariño con el que me han hecho sentir. En este estudio he sido el cauce que ha permitido visibilizar lo que hacen cada día y, las transformaciones que se han producido, en beneficio de la mejora de su pensamiento, su práctica y la modificación de su contexto.

Finalmente no quisiera concluir sin dejar de mencionar, además de mi director de tesis de nuevo, a quienes de alguna forma contribuyeron a mi permanencia en el sistema educativo en lugar de optar por el abandono: gracias a mi maestra de quinto de primaria Marisol, quien me hizo entender que la educación era algo más que imponer y sancionar; a Alicia Moreno, docente del ciclo formativo de educación infantil que me alentó a continuar en la institución universitaria.

A todos y todas ellas: GRACIAS.

Resumen

El presente Estudio de Caso, evidencia la valoración y análisis de los cambios que se han producido en el modo de concebir el currículum en educación infantil para dar respuestas a las necesidades educativas que manifiestan el profesorado, alumnado y familias de este centro de infantil y primaria situado donde la ciudad pierde su nombre, Granada; para ello, el Estudio de Caso incluye un marco teórico referencial que expone la concepción de la Educación Infantil, el modelo clásico curricular y el modelo del Proyecto Roma, que permite conjuntar, analizar y compilar la información a través de las observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, encuentros de formación, que se desarrollan en el campo de investigación. Los cambios generados permitirán comprender qué transformaciones y mejoras se han producido durante los dos cursos académicos, que favorece que las clases se transfiguren en una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Aunque la peculiaridad del Estudio de Caso impida realizar una generalización, es conveniente conocer las características de un modelo, el Proyecto Roma, que ha permitido un cambio importante en la concepción del currículum, abarcando de modo pormenorizado las necesidades de cada individuo y respetando su singularidad, enriqueciendo las prácticas educativas. La veracidad, credibilidad e imparcialidad se la ha dado la triangulación de la información, lectura de los informantes y de expertos.

Finalmente, el valor diferencial lo concede las características de la propia situación e investigación: pues se ciñe a la educación infantil, específicamente focalizado en el currículum,

concebido desde el modelo del Proyecto Roma, en un entorno ensombrecido, aislado, olvidado, donde residen seres humanos de etnia gitana pero de nacionalidades distintas, española y rumana.

Abstract

The present Case Study demonstrates the evaluation and analysis of the changes that have taken place in the way of creating the curriculum for early childhood education. This in order to respond to the educational needs expressed by teachers, students and families of this kindergarten and primary school located where the city loses its name, Granada. To this end, the Case Study includes a theoretical frame of reference that exposes the conception of Early Childhood Education, the classical curriculum model, and the Rome Project model. This will allow us to combine, analyze and compile information through participant observations, semi-structured interviews, and training meetings, which are developed in the field of research. The changes generated will help us understand what variations and improvements have occurred during the two academic courses, changes that favor the transformation of classes into a community of coexistence and learning.

Although the peculiarity of the Case Study prevents a generalization, it is convenient to know the characteristics of a model, the Roma Project, which has allowed a significant change in the conception of the curriculum, covering in detail the needs of each individual and respecting their uniqueness, enriching educational practices. The veracity, credibility and impartiality have been given by the triangulation of information, reading of informants and experts.

Finally, the differential value is given by the characteristics of the situation and research: it is based on children's education, specifically focused on the curriculum, conceived from the model

of the Roma Project, in a shadowy, isolated, forgotten environment where people live, human beings of gypsy ethnicity but of different nationalities, Spanish and Rumanian.



ÍNDICE



Tabla de Contenido

LISTA DE TABLAS	XXIV
LISTA DE FIGURAS	XXVI
INTRODUCCIÓN.....	27
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.....	34
CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y PSICOPEDAGÓGICA DE LA INFANCIA	36
I.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	38
I.2. APROXIMÁDONOS A LA INFANCIA, DESDE UN PRIMIGENIO CONCEPTO HACIA EL MÁS ACTUAL.....	44
I.3. DE SER CONSIDERADOS SERES MALÉFICOS AL CONCEPTO BIOLÓGICO DEL NIÑO Y LA NIÑA. TRANSITANDO LA INTERPRETACIÓN DE ALGUNOS AUTORES.....	46
I.3.1. La Educación como poder social: Comenius (Jan Amos Komenský, 1592 – 1670)	47
I.3.2. La Filosofía se apoya en la educación, y viceversa: Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778)..	47
I.3.3. La Educación como desarrollo integral en lugar de conocimientos acabados: Johann Heinrich Pestalozzi. (1746 – 1827)	48
I.3.4. Desde un profundo cambio político y educativo: Friedrich Fröbel. (1782 -1852).....	49
I.3.5. El Sistema Bradford, una herencia de Fröbel: Margarita (1860-1931) y Raquel (1859 -1919) Mc Millan.....	52
I.3. 6. La “Escuela Maternal” Francesa Kergomard Pape – Carpentier (1815 – 1879).....	53
I.3.7. Asoma la homogeneidad en las aulas, la edad vertebra la organización: La Compañía de Jesús (1814).....	54

I.4. LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA: CON VISTA A LA RENOVACIÓN EDUCATIVA, MIRANDO HACIA DELANTE (LA ESCUELA NUEVA). MARÍA MONTESSORI Y OVIDIO DECROLY.....	57
I.4.1. María Tecla Artemisia Montessori: hacia la renovación de métodos pedagógicos (1870 – 1952).	58
I.4.2.La oposición a una disciplina rígida: Ovide Decroly (1871 – 1932)	63
I.5. LA CONEXIÓN DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA, EL NACIMIENTO DEL SINCRETISMO ENTRE DOS DISCIPLINAS: FREUD, SKINNER JUNTO A OTROS.	69
I.5.1.El psicoanálisis, un modo distinto de ver la psicología: Sigmund Freud (1856 – 1939)	70
I.5.2. La ciencia de la conducta, desde la psicología experimental, una de sus vertientes: Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990).....	78
I.6. URDIREMOS LA UNIÓN COLECTIVA EN BÚSQUEDA DE UNA SOCIEDAD SUSTENTADA EN LOS PRINCIPIOS DE EQUIDAD Y DIVERSIDAD, FLORECEN NUEVOS PENSAMIENTOS: PIAGET, VYGOTSKY, BRUNER, BRONFENBRENNER, WERTHEIMER.....	82
I.6.1. El constructivismo entendido desde la filogenia. Jean William Fritz Piaget (1896 -1980)	83
I.6.2. Hacia la construcción social del aprendizaje: Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934).....	89
I.6.3. La Gestalt: la interacción con el ambiente permite la creación del pensamiento. Max Wertheimer (1900 -1943).....	97
I.6.4. Aproximaciones conceptuales a la teoría ecológica de subsistemas: Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005).....	98
I.7. DESARROLLO DE LAS DIMENSIONES DEL NIÑO Y LA NIÑA DE 3 A 6 AÑOS	102
I.7.1.Comprendiendo las dimensiones más relevantes en el desarrollo infantil. Período de 0 a 6 años.	103
I.7.2. Etapas Evolutivas del desarrollo del niño y la niña desde 3 a los 6 años.....	105

1.7.2.1. <i>Desarrollo Cognitivo y Metacognitivo (de 3 a 6 años)</i>	105
1.7.2.2. <i>Desarrollo del Lenguaje y la comunicación (3 – 6 años)</i>	107
1.7.2.3. <i>Desarrollo de la Afectividad (3 a 6 años)</i>	114
1.7.2.4. <i>Desarrollo de la Autonomía (3 a 6 años)</i>	116
I.8. DERECHOS HUMANOS, DERECHOS DE LA INFANCIA Y LEGISLACIÓN	119
1.8.1. Derechos Humanos y Derechos del Niño [y la Niña]	120
1.8.1.1. <i>Declaración de los Derechos del Niño [y la Niña]</i>	120
1.8.1.2. <i>Convención Sobre los Derechos del Niño [y la Niña]</i>	123
1.8.2. Algunos Organismos Internacionales de Atención a la Infancia y otras Organizaciones no Gubernamentales	125
1.8.2.1. <i>Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP)</i>	125
1.8.2.2. <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) realiza sus aportaciones (UNESCO)</i>	127
1.8.2.3. <i>United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)</i>	128
1.8.2.4. <i>Unión Internacional de Protección a la Infancia (UIPE)</i>	130
1.8.2.5. <i>Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE)</i>	130
1.8.2.6. <i>Instituto Internacional Americano de Protección de la Infancia (IIAPI)</i>	131
1.8.2.7. <i>Otras Organizaciones no Gubernamentales</i>	132
1.8.3. La Situación Legislativa Española	133
1.8.3.1. <i>¿Quiénes son el niño y la niña para la Constitución de 1978?</i>	133
1.8.3.2. <i>Organización del Sistema Educativo</i>	135
CAPÍTULO II. UNA APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM	140
II.1. CURRÍCULUM	142
II.2. TEORÍA CURRICULAR	148

II.3. QUÉ COMPONEN LA TEORÍA CURRICULAR. APROXIMACIÓN A UN MODELO DIDÁCTICO.....	152
II.3.1. Los Objetivos didácticos y desarrollo del currículum	156
II.3.2. Los contenidos de la enseñanza	184
II.3.3. Los procesos de Evaluación de enseñanza – aprendizaje	204
II.4. ASPECTOS CURRICULARES EN INFANTIL.....	214
II.4.1. Currículum Infantil desde la Junta de Andalucía.....	221
II.4.1.1. <i>Objetivos del currículum Infantil</i>	223
II.4.1.2. <i>Áreas de la Educación Infantil</i>	224
II.4.1.3. <i>Orientaciones Metodológicas</i>	244
II.4.1.4. <i>La Evaluación</i>	249
CAPÍTULO III. EL PROYECTO ROMA. EDUCACIÓN EN VALORES	252
III.1. EL PROYECTO ROMA.....	254
III.1.1. Origen y Punto de Partida	255
III.1.2. Fundamentación Científica.....	258
III.1.2.1. <i>Habermas. Epistemología; la ciencia como pensamiento y acción</i>	259
III.1.2.2. <i>Luria: Desde la Neurología a los Procesos Cognitivos y Meta-cognitivos</i>	262
III.1.2.3. <i>Vygotsky: desde la psicología del Desarrollo</i>	263
III.1.2.4. <i>Bruner: la acción comunicativa</i>	266
III.1.2.5. <i>Maturana y Freire: Un mundo de valores</i>	270
III.1.2.6. <i>Kemmis: la investigación como práctica educativa</i>	274
III.1.3. Principios del Proyecto Roma	276
III.1.3.1. <i>El respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender: Proyecto Confianza)</i>	276

III.1.3.2. <i>La construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación)</i>	277
III.1.3.3. <i>La concepción de las aulas como si fuesen un cerebro (el contexto es el cerebro: zonas de desarrollo y aprendizaje; Proceso Lógico de Pensamiento)</i>	278
III.1.3.4. <i>Las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase (calidad de la enseñanza: democracia en las aulas)</i>	279
III.1.3.5. <i>El respeto a la diferencia como valor (las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje)</i>	280
III.1.4. Estrategias Metodológicas.....	283
III.1.4.1. <i>La Fotografía, como anticipación al aprendizaje</i>	284
III.1.4.2. <i>Vivir la cotidianidad y el desarrollo de procesos cognitivos y meta-cognitivos</i>	287
III.1.4.3. <i>La Mediación</i>	288
III.1.4.4. <i>Los Proyectos de Investigación: una forma de aprender en cooperación</i>	291
III.1.5. El Proyecto Roma en la práctica	308
SEGUNDA PARTE. DESARROLLO EMPÍRICO	308
CAPÍTULO IV. PROCESO Y PROCEDIMIENTO DE ESTA INVESTIGACIÓN	311
IV.1. FASE: PRE - ACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO	313
IV.1.1. <i>Cómo surge esta investigación</i>	313
IV.1.2. <i>Descubriendo el escenario de investigación y sus protagonistas</i>	323
IV.1.3. <i>Búsqueda bibliográfica específica</i>	335
IV.2. FASE: ACCESO AL CAMPO DE INVESTIGACIÓN	340
IV.2.1. <i>Negociación del acceso</i>	340
IV.2.2. <i>Foco de Investigación</i>	341
IV.2.3. <i>Finalidades y Pretensiones</i>	342
IV.2.4. <i>Cuestiones de investigación</i>	343

IV.2.5. Elección Metodológica: Estudio de Casos	344
IV.2.5.1. <i>Planificación de la Investigación</i>	349
IV.2.6. Estrategias de Recogida de Información.....	351
IV.2.6.1. <i>Observación Participante</i>	352
IV.2.6.2. <i>Entrevista Semiestructurada</i>	360
IV.2.6.3. <i>Diario de Campo /Diario de Investigador</i>	368
IV.2.6.4. <i>Registro de Encuentros Pedagógicos</i>	370
IV.2.6.5. <i>Estrategias Complementarias</i>	372
IV.2.7. Rigor metodológico:.....	373
IV.2.7.1. <i>Credibilidad</i>	374
IV.2.7.2. <i>Transferibilidad</i>	374
IV.2.7.3. <i>Dependencia y Confirmabilidad</i>	375
IV.3. FASE: EL ANÁLISIS DE LOS DATOS. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS	376
IV.3.1. Transcripción y sistematización de la información.....	376
IV.3.2. Organización de las evidencias empíricas a través de NUDIST- Vivo 8. Y triangulación...	377
IV.3.3. Categorías de Análisis.....	379
IV.3.3.1. <i>Categorías Previas</i>	380
IV.3.3.2. <i>Categorías Emergentes</i>	380
IV.4. FASE: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS E INFORME.....	381
IV.4.1. Adentrándonos en la investigación	382
IV.4.2. Presentación de Resultados e Informe	386
IV.4.2.1. <i>Acercándonos al centro para conocerlo</i>	386
IV.4.2.2. <i>Aspectos Organizativos y Curriculares</i>	397
IV.4.2.3. <i>Agrupamientos: El Espacio y el tiempo antes de conocer el proyecto Roma</i>	401
IV.4.2.4. <i>Sistemas de Evaluación</i>	416

<i>IV.4.2.5. Participación Familiar</i>	<i>426</i>
<i>IV.4.2.6. La presentación del Proyecto Roma.....</i>	<i>431</i>
<i>IV.4.2.7. Aprendiendo a pensar y a convivir: proceso lógico de pensamiento</i>	<i>434</i>
<i>IV.4.2.8. La clase como comunidad de convivencia y aprendizaje</i>	<i>450</i>
<i>IV.4.2.9. La construcción social del conocimiento: Proyectos de investigación</i>	<i>464</i>
<i>IV.4.2.10.El método de lectura y escritura.....</i>	<i>480</i>
<i>IV.4.2.11.Los encuentros de formación mensuales</i>	<i>492</i>
<i>IV.4.2.12.Liderazgo y compromiso como elemento catalizador del cambio.....</i>	<i>505</i>
<i>IV.4.2.13.Cambios profundos y relevantes en el profesorado.....</i>	<i>516</i>
CAPÍTULO V: A MODO DE CONCLUSIÓN	533
V.1. DESDE LOS OBJETIVOS QUE PRETENDÍA.....	535
V.2. DESDE LOS APRENDIZAJES QUE SE HAN PRODUCIDOS EN MÍ	551
V.3. DESE LAS LIMITACIONES, DIFICULTADES Y DILEMAS ENCONTRADOS.....	556
V.4. DESDE LA COHERENCIA METODOLÓGICA	559
V.5. DESDE LAS EXPECTATIVAS QUE SE ABREN	562
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	566
ANEXO A.....	588
ANEXO B.....	594
ANEXO C.....	610
ANEXO D.....	613



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro tomado de Hoffman, Paris, y Hall: Psicología del Desarrollo hoy, 1995.	101
Tabla 2. Recuperado de Gimeno Sacristán(1986). Modelo A y Modelo B.....	144
Tabla 3. Fases Temporalización de la Investigación [Elaboración Propia].....	351
Tabla 4. Observaciones Aula infantil [Elaboración Propia].....	360
Tabla 5. Entrevistas Realizadas [Elaboración Propia].....	367
Tabla 6. Encuentros de Formación [Elaboración Propia].....	371
Tabla 7. Claves de Identificación [Elaboración Propia].....	385

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modo de Vida Barrio (2012) Recuperado de Luisa Marillac Website	27
Figura 2. Coche de alta gama junto a calle llena de basura y animales sueltos. Recuperado de Google (2012)	28
Figura 3. Box de Caballos convertidos en "viviendas". Recuperado de Google.....	29
Figura 4. Imagen - Signo - Sentido (2015). Aprendiendo a leer y escribir para aprender a hablar: leer es un placer. Recuperado del Proyecto Roma.....	111
Figura 5. Proceso Lógico de Pensamiento (2015). Recuperado del Proyecto Roma	279
Figura 6. Proceso Lógico de Pensamiento (2004). Recuperado de Miguel López Melero	293
Figura 7. Proceso Lógico de Pensamiento (2015). <i>Recuperado del Proyecto Roma</i>	300
Figura 8. Viviendas con techos de uralitas, box para animales. Recuperado de Google.....	325
Figura 9. Vertedero anexo a la calle Molino Nuevo. Recuperado de Google	328
Figura 10. Puzzle de Barrio. [Realización Propia].....	329
Figura 11. Redada Policía. Recuperada de Google	331
Figura 12. Zona de Pensar.3º Infantil.....	409
Figura 13. Zona de Comunicar. 3º de Infantil	409
Figura 14. Cuatro Zonas del Cerebro. [Elaboración Propia].....	412
Figura 15. Calificación y Evaluación [Elaboración Propia].....	420
Figura 16. Organización Espacial Aula 2º Infantil [Elaboración Propia].....	437
Figura 17. Responsabilidades de Grupo [Cedida por PI3yED3].....	598
Figura 18. Partes del cuerpo de un burro [Cedida por PI3yED3]	600
Figura 19. Lenguaje Lógico Matemático [Cedida por PI3yED3]	603
Figura 20. Un dibujo de Platero. [Cedida por PI3yED3]	603
Figura 21. Normas del Proyecto de Investigación "Platero" [Cedida por PI3yED3].....	604
Figura 22. Aprendizajes Específicos [Cedida por PI3yED3].....	606
Figura 23. Mural Proyecto Platero [Cedido por PI3yED3].....	608



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Desde aquel día 21 de junio de 2011, con un calor abrasador, mi tutor Miguel López Melero, dos compañeras del Grupo de Investigación, la maestra María José Parages y yo nos dirigimos al encuentro de un grupo de maestras y maestros en un barrio que según la información recabada por mi director, era más que desfavorecido.



Figura 1 *Modo de Vida Barrio (2012) Recuperado de Luisa Marillac Website*

Aquel paraje fue rocambolesco podría decir; los vecinos y vecinas del barrio de Almanjáyar obligados por el fortísimo calor disfrutaban de baños en cada una de aquella decena de piscina que se hallaban ubicadas en cada portal, y que cada noche vaciaban para volver a llenar a la mañana siguiente por el miedo a que otro vecino pudiera romperlas.

El profesorado del centro no había llegado aun, las puertas permanecían cerradas, de modo que nos acercamos a unos de esos portales sentándonos en los bancos de cemento situado a lo largo de toda la calle Molino Nuevo. Mi director le preguntó a una de las vecinas qué sucedía que aún el profesorado no había llegado, les expresaba la suerte que tenían de tener tantas piscinas y poder darse un chapuzón con aquella desmesurada temperatura.

Al otro lado de la calle, anexo al colegio, los bajos de un edificio estaban transformados en cuadras de caballos; en los que niños, niñas, hombres y mujeres convivían con gallinas, perros, gatos, caballos, etc. Un escenario desproporcionado entre las condiciones higiénicas y la convivencia.



Figura 2. Coche de alta gama junto a calle llena de basura y animales sueltos. Recuperado de Google (2012)

Aunque este panorama pudiera despertar curiosidad al lector, aún es más desproporcionado en las condiciones que viven el grupo de gitanos y gitanas de origen rumano; a la espalda de estos edificios de protección oficial existen una serie de box donde años atrás se guardaban y daban de comer a los caballos, ahora en situación de derrumbe y con una lona de plástico encima para resguardarse de la lluvia, sobreviven deplorablemente este grupo de gitanos rumanos. La exclusión es latente hasta en su misma etnia y en aquella localización donde en sí mismos son marginados de la ciudad de Granada, confinados en un espacio donde la ciudad pierde su nombre.



Figura 3. *Box de Caballos convertidos en "viviendas". Recuperado de Google*

Esta fue mi introducción personal al barrio y al centro, que la he considerado adecuada para aproximar al lector al conocimiento de esta investigación que se desarrolla principalmente en este escenario. Recuerdo que durante aquella aproximación inicial me pregunté, "¿cómo era posible que un país considerado `desarrollado´ permitiera que un grupo de seres humanos sobrevivieran en esas condiciones tan desfavorecidas?", pero aún más espectacular fue comprender el papel del centro en el barrio de Almanjáyar, o de manera más exacta, el compromiso que aquel grupo de docentes adquirieron tanto con el alumnado como con las familias de aquel suburbio en el ámbito profesional y personal.

El itinerario que expongo subsiguientemente se centra más en el cuerpo de todo el relato de la tesis, las vivencias que surgen desde mi propio caminar y de las interrelaciones que han florecido en cada una de las paradas, de las conversaciones, de las caídas que han hecho posible la totalidad del estudio.

Asimismo es inusual dar con recorridos idénticos en el espacio de la ciencia, de ahí mi deseo por compartirla, entregarla, posibilitar de exploración a cualquier persona que la precise. Podría asegurar incluso, sin ánimo de ser pretencioso, la validez en la profundidad del análisis y aprendizaje que se han realizado y se exponen en el Resultado e Informe de la Investigación.

Pese al reconocimiento que la sociedad ha evolucionado en materia legislativa, pedagógica y social en beneficio del sistema educativo y sus componentes – alumnado, profesorado, familias – aun un gran número de persona vive al margen de la esta; en condiciones de pobreza, analfabetismo, estados de injusticia generalizados, etc. Tradicionalmente, la educación, instituida en la escuela reproduce el poder de la clase hegemónica, realza la opresión de la clase trabajadora, o representación la clase `tecnocrática´ ubicada en unos principios prácticos que se posiciona a favor de la eficiencia del trabajo (Apple, 1986; Gibson, 1986). Esta exposición se convierte en el eje fundamental que alejará a las familias del barrio de Almanjáyar a la `periferia´ en el sentido metafórico de la expresión, limitando su acceso al resto de la población y ser partícipe de las actividades cotidianas como cualquier ciudadano y ciudadana.

Pese a la situación anterior, es preciso erradicar fortuitamente la ulceración del sistema educativo a merced del poder económico y productivo transformando las prácticas educativas hacia la visión crítica de la realidad, los sistemas sociales, los valores y a la humanización de las personas. El ser humano ha de reconocerse a sí mismo como un individuo digno, respetado, que ha de tener responsabilidades y derechos sociales siendo legitimado como persona. Marina y Valgoma (2000) la definen como:

Nosotros, los miembros de la especie humana, atentos a la experiencia de la historia, confiando críticamente en nuestra inteligencia, movidos por la compasión ante el sufrimiento y por el deseo de felicidad y de justicia, nos reconocemos miembros de una especie dotada de dignidad, es decir, reconocemos a todos y cada uno de los seres humanos un valor intrínseco, protegible, sin discriminación por edad, raza, sexo,

nacionalidad, idioma, color, religión, opinión política, o por cualquier otro rasgo, condición o circunstancia individual o social. Y afirmamos que la dignidad humana entraña y se realiza mediante la posesión y el reconocimiento recíproco de derechos. (Artículo Primero de la Constitución Universal (1948) citado por Marina y Válgoma, 2000, p.300)

Considero que en este trabajo se vislumbra el cambio que un grupo de maestras de la etapa de infantil generan en la manera de concebir el currículum; entienden su responsabilidad educativa, política y moral como la problematización de la realidad considerándola inviable para concebir un individuo humanizado.

El acercamiento subjetivo que se realiza hacia el contexto es marcado por tres aspectos fundamentalmente vertebradores en este Estudio de Caso: La Educación Infantil, El currículum, y el Proyecto Roma. Desarrollaremos una amplia gama de estrategias que nos permitirá `mirar´ conocer y profundizar la experiencia, dotados de interpretaciones, diversidad de fuentes de datos, emociones, contradicciones, extrañezas, interrogantes.

Respecto a la estructura de la tesis doctoral consta de dos partes claramente determinadas, y cinco capítulos.

La primera parte queda delimitada por el marco teórico, la cual comprende un primer capítulo que desarrolla el concepto de infancia a través de la historia, la interpretación desde las distintas corrientes psicopedagógicas del desarrollo evolutivo del niño y la niña, un breve trayecto desde las posiciones en derechos y normativa que protegen la personalidad y el avance del desarrollo en la niñez.

El segundo capítulo expone un acercamiento al concepto de currículo de modo general y concretaré los objetivos, áreas y evaluación que la Junta de Andalucía exige que el alumnado adquiera. Inicialmente, abarca el concepto en sí mismo y muestra algunos elementos que intervienen en la globalidad de esta idea. Asimismo será preciso conocerlo para saber qué transformaciones cualitativas se producen después en el ciclo de infantil.

El tercer capítulo de esta tesis doctoral, El Proyecto Roma; delimita la fundamentación epistemológica, los principios, estrategias metodológicas y el Proyecto Roma en la práctica: buscando la coherencia entre la teoría y la práctica.

En el segundo segmento de esta investigación denominada Parte Empírica se desarrolla el capítulo cuarto ‘Proceso y procedimiento de la investigación’ donde se explica cómo ha surgido esta investigación, las pretensiones, justificación del Estudio de Casos como metodología, estrategias llevadas a cabo para recabar información, categorías previas y emergentes además de los criterios de rigor que han marcado el curso de la investigación. El capítulo cuarto, además, alberga el “Resultado e Informe de la investigación” donde se ahonda en las prácticas y discurso latente en torno al modo de entender el currículo, qué y cómo se producen las transformaciones. El centro educativo de infantil y primaria pertenece a la comunidad autónoma de Andalucía, a la ciudad de Granada, al barrio de Almanjáyar, en la calle Molino Nuevo.

Finalmente, el Capítulo V compone el balance de todo el proceso de investigación y la parte más reflexiva del mismo; desde las pretensiones iniciales, desde los aprendizajes

producidos en mí, desde la coherencia metodológica y las nuevas expectativas que se abren. Le sigue la parte de referencias bibliográfica y anexos.

Esta tesis pretende comprender y valorar lo que estaba sucediendo en el ciclo de infantil del CELM en el que se analiza qué les ha generado una profunda reflexión para modificar las prácticas educativas y en qué aspectos curriculares se ha producido el cambio. A lo largo de este camino he descubierto y recabado información de experiencias verdaderamente interesantes que constituirán las aportaciones que este trabajo realiza a la comunidad científica. Gracias al sustento del Proyecto Roma como núcleo del cambio, han prosperado y enriquecido a tres maestras de infantil y sus respectivos contextos educativos.

Pienso que el Proyecto Roma responde a las necesidades educativas que se dan en un barrio que pierde la identidad como lugar de convivencia, siendo un lugar que va más allá de la desigualdad pues se sume en la marginación: las personas que allí sobreviven ni siquiera son reconocidos como sujetos por el propio sistema granadino (San Román, 1990); sin embargo el Proyecto Roma rompe en infantil de manera abrupta esta concepción e inicia la transformación de los contextos.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y PSICOPEDAGÓGICA DE LA INFANCIA

I.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La finalidad de esta investigación puede que no sea desarrollar un estudio pormenorizado de todas características generales y específicas de los niños y niñas entre tres y seis años, ya que se podrían hallar en cualquier manual concreto de psicología infantil, sin embargo me permitirán desplegar los aspectos más relevantes de su desarrollo.

Me referiré a las características y a conceptos vinculados al desarrollo de la cognición, la comunicación, la afectividad y la autonomía desde los tres a los seis años, desde las diferentes concepciones y paradigmas. Así se podrá entender la relación que se ha producido entre todos los pasajes y aspectos de esta investigación.

Asimismo partiremos de la idea del niño y niña en esta etapa como un ser inmerso en un entorno social con el que mantiene una interacción constante y armónica. Conviene aclarar que en muchos casos se ha concebido al ser humano en la etapa de la infancia como un ser que aglutina una serie de procesos evolutivos en los que se mantiene al margen del contexto o entorno de forma cuantitativa "sumativa", dando como resultado la transformación gradual fundamentada desde la inercia de las leyes naturales. Tanto familias como docentes comprenden este proceso como un recipiente "vacío" al que se va llenando de conocimientos y aprendizajes de forma acumulativa. Desde mi modo de ver, es reduccionista y simple concebir el desarrollo del niño y niña desligándolo de su medio y de la constante relación – interacción.

Será suficiente reflexionar un poco, y podremos comprender que toda nueva experiencia, aprendizaje, realidad que se viva servirá no sólo como simple "sumando" sino como nuevos aprendizajes que se agregan y modifican los que se adquirieron anteriormente, provocando una reorganización y reestructuración de las relaciones y perspectiva desde una realidad generalizada

haciéndose poco a poco más concreta. Toda adquisición provoca una reorganización de la anterior y por tanto, induce a una modificación de su totalidad. Cuando un niño aprende a escribir con un lápiz, no supone solo añadir una aptitud sumativa a las posibilidades que existían antes, sino que este aprendizaje permite configurar nuevamente el mundo cognitivo, lingüístico, social, de relación, autonomía, de emociones,... por lo tanto, constituye un cambio profundo en la psique. Experimenta modificaciones y desplazamientos diversos en su desarrollo. Y como consecuencia de estos procesos se concibe el desarrollo mental como una reorganización incesante, una reestructuración continuada de la configuración del funcionamiento mental y por ende, de la conducta del niño o niña.

Por lo expresado anteriormente, se considera y se entiende que el desarrollo psicológico se establece entre el aspecto biológico y las interacciones que acontezcan en su propio medio (estimulación física, social, y cultural) en el transcurrir de la vida cotidiana. Entre todos los seres humanos el desarrollo infantil desde un aspecto biológico ocurre de manera similar, aunque con matices y modos distintos de unas personas a otras; sin embargo, lo que se plantea rastrear son las interacciones concretas de cada cual con su entorno físico, social y cultural, las raíces y las causas de la identidad psicológica individual;

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica. Esto resulta igualmente válido en relación a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (...) Se sobreentiende que la internalización transforma al proceso mismo, y cambia su estructura

y sus funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen en todas las funciones superiores y sus relaciones. (Vygotsky, 1981, p.163)

que son únicas e irrepetibles en el desarrollo que cada ser humano presenta. Considerando a cada individuo como un "proceso social" en sí mismo, culturalmente asistido y mediado.

La composición de las funciones mentales superiores, su estructura genética y sus medios de acción [formas de mediación] – en una palabra, toda su esencia – es social. Incluso cuando nos volvemos hacia los procesos mentales [internos], su naturaleza permanece cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social. (Vygotsky, 1981, p. 164).

Cualquier proceso cultural que medie con el aprendizaje permitirá anticiparse al propio desarrollo de cada sujeto: en este punto sería donde situaríamos a la escuela y al entorno familiar estimados como elementos mediadores para que el niño y la niña consigan autonomía física, personal, social.

Vygotsky sostiene que la interiorización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico (propia) de una operación interpsicológica (la generó otra persona), gracias a las acciones con signos (Vygotsky, 1979). No ha de ser entendida como una copia o transferencia, sino como un proceso transformativo que conlleva cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan, como el proceso por el que el mismo plano intrapsicológico se forma o constituye (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1985).

Por esta razón, se entiende a modo de síntesis, que el concepto de desarrollo es la secuencia de cambios y transformaciones que se generan en el ser humano tanto en el aspecto del pensar, como de comportamiento y sentimientos del que siguen dependiendo del futuro de cada

persona, en la interacción con su contexto y sus circunstancias que son quienes median entre él y su cultura.

Por lo tanto, se tratará de enmarcar los procesos que intervienen en la educación dentro del ámbito infantil; a continuación señalaré también algunas características de la acción educativa dentro de esta misma etapa: A) en la concepción de la educación se entiende que engloba la intencionalidad, la capacidad de modificación atribuidas a una persona. A la vez podemos entender que esa capacidad de modificación permite que la persona mejore pensando siempre en un ascenso de las capacidades; la educación debe suponer una mejora de las personas (Berbaum, 1984), B) los individuos son los únicos seres capaces de recibir y generar educación, la educación es un proceso que se dirige a las personas (Berbaum, 1984) y no a animales; apunta a los seres humanos en su totalidad de forma significativa y holística. Sin embargo, a veces la educación se diversifica o acomoda a las personas dependiendo de sus características idiosincrásicas, holísticas que subyacen en cada sujeto: por esta razón la educación, debe entender al individuo como un ente unitario y global, un ser que es completamente indivisible, no siendo la acción política – educativa fragmentada y ceñida a determinados sectores o a distintas partes del niño y niña, sino que debe contemplar el todo de manera holístico y total (López Melero, 2010), C) gracias al carácter de perfeccionamiento de la propia persona y a la educación se considera que no concluye nunca, es un proceso inacabado y permanente (Pérez Gómez, 1985). Por lo tanto la educación siempre se va a entender dentro de un proceso en desarrollo, D) distinguimos entre dos conceptos, educación y enseñanza; existen relaciones entre las aspiraciones y la puesta en práctica. Si se reflexiona sobre la historia de la educación, comprendemos que la institución educativa además de ser escolar es educativa, E) desde una perspectiva vygotskiana se concibe a la persona más allá de un ente aislado, autosuficiente, cerrado, etc. La escuela debe alejarse de un

papel de adiestramiento, su compromiso ético y profesional ha de sustentarse en lograr la participación de la clase intelectual en beneficio de una sociedad justa y libre, donde las interacciones favorezcan la relación de los objetivos del profesorado, de la instrucción pública con la que se logre el perfeccionamiento de la docencia, sustentada en unos principios necesarios para verterlos en la sociedad consiguiéndola libre, democrática y justa (Giroux, 2001).

Respecto a la educación infantil, se ha ido produciendo una evolución a lo largo de la historia como consecuencia del crecimiento económico y el progreso en las políticas sociales; además, de otros ámbitos del conocimiento como son la biología, psicología, sociología y pedagogía (López Melero, 1998).

Asimismo esta investigación estará vinculada a personas de distinta etnia, la gitana; y hablar de los gitanos y las gitanas es hablar de un pueblo de orígenes desconocidos, sin unidad política, siempre disperso y sin marcos administrativos o leyes escritas. Aunque haya (pueblo gitano) permanecido con fuertes rasgos de identidad y sobrevivir a los avatares de la historia, sufre forzosamente la influencia de los países en los que habita y se ve obligado a ejercer un oficio debiéndose adaptar a los gustos y necesidades del lugar. Incluso sus añales, están marcados siempre por acontecimientos que le son ajenos: por ejemplo, las múltiples intervenciones, generalmente en detrimento suyo, del Estado o de las autoridades locales (Vaux Foletier, 1977, p.10). En mayor o menor medida, han dependido de la cultura predominante para crear su propio concepto de “pueblo” (Gómez Alfaro, 2010; Salinas Catalá, 2015), sin que hayan considerado sus propias vivencias, experiencias, sentires, el por qué de sus acciones desde ellos mismos, desde adentro; por lo tanto el niño y la niña cargan a su espalda con una serie de expectativas que la sociedad de “los otros y las otras” han creado sobre ellos.

Esta historia tradicional de sufrimiento es una elaboración. Es exógena al pueblo gitano y no está vinculada a la cultura y el sistema de transmisión de los Gitanos. Pero a fuerza de machaqueo, se ha visto asimilada y aceptada por el pueblo gitano y algunas veces hasta por sus élites, teniendo así un efecto nefasto sobre la interpretación de la historia por una parte y sobre la comprensión del papel del Gitano en la sociedad por otra. Encerrar a los gitanos en esta mirada victimaria los colocan fuera de la historia. Hace del pueblo gitano un arquetipo de víctima. Este posicionamiento consiste en una negación de nuestra esencia, de nuestro papel de actor de la historia y de nuestra participación positiva en la civilización. (Carmona, 2011, p. 23)

Pese a la victimización, por otra parte, a la que les ha llevado la ciudadanía paya, las gitanas y los gitanos requieren de un discurso más matizado y que trascienda más allá de las persecuciones, de la esclavitud y el genocidio: el niño y la niña gitana deben liberarse de este “victimismo” y comprender que a través de su larga presencia en la vida de cualquier país o continente ha de contribuir al enriquecimiento y mejora de estos contextos (Carmona, 2011).

No obstante, más allá de la singularidad de ser gitano o no, se desarrollará un recorrido en el concepto de la infancia y la educación infantil, que nos permitirá comprender desde dónde se partió y hacia dónde se ha dirigido, yendo de lo más antiguo hasta la cultura de la diversidad, equidad y justicia social; la actualidad.

I.2. APROXIMÁDONOS A LA INFANCIA, DESDE UN PRIMIGENIO CONCEPTO HACIA EL MÁS ACTUAL.

Para comprender el concepto de infancia habría que tener en cuenta dos aspectos fundamentales sobre el carácter simbólico del que consta; el tiempo y el espacio han constituido ejes fundamentales entre los que se trazan las características evolutivas del niño y la niña surgidas en todas las distintas disciplinas científicas. Como no podría ser de otro modo, la infancia trasciende de manera distinta a lo largo de la historia y la geografía mundial.

Cuando se conforma la época moderna y el desarrollo de las sociedades industrializadas, el tiempo y el espacio han sido aspectos principales e idiosyncráticos de la mano del proceso de la civilización: siendo el tiempo lo que va a dar consistencia percibiéndose como un proceso constante de la propia existencia y la identidad personal (Varela, 1992).

Lo que verdaderamente nos interesa conocer, es la creación del concepto `infancia´ o de `niño o niña´ por medio de todos los acontecimientos sucedidos a lo largo de la historia y la sociedad.

Existen algunos textos durante la Edad Media en la que se manifiesta la temática sobre la infancia constantemente, como sucede en *Le grand propriétaire de toutes les choses*, pues así nos lo cuenta Aries (1987): nos dice que hay siete edades; la primera infancia que abarcan desde el nacimiento hasta los siete años en la que al niño es considerado no hablante ya que es incapaz de formar palabras, posteriormente viene la infancia que se llama “pueritia”, después la tercera edad llamada adolescencia que abarca hasta los 21 años, sigue la edad de la juventud que es cuando el individuo tiene vigor, ulteriormente la senectud que se encuentra entre la juventud denominada de esta forma por la seriedad, y por último la vejez que termina con la muerte (Aries, 1987).

Aries (1987) en sus obras nos muestra como los niños y las niñas son apreciados hombres y mujeres en miniatura “homúnculo”, en algunos casos considerados representantes de los enanos; la concepción que se conservaba acerca de la infancia era parecida a la de ser hombres y mujeres en miniatura.

Durante el siglo XIII al niño y la niña se les consideran un ángel semejante a figuras infantiles. En la Edad Media, se entendían a los niños como adoradores a Dios por el que existía entonces un sometimiento fortísimo por parte de la iglesia hacia ellos. Otra interpretación aparente radicaba en el niño como ser perverso y corrupto, debiendo ser socializado y redimido mediante la disciplina y el castigo; percibido como un individuo que no tiene evolución ni cambios cualitativos sino que pasa de un estado inferior a otro superior (Tomás de Aquino, s.f.) “solo el tiempo puede la niñez y sus imperfecciones”. Educar y criar implican cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios pero no se hace referencia al amor con el que se cuida a un infante, cariño y otros valores tales como el respeto, la solidaridad, la cooperación... por esa razón la consideración de los niños y niñas quedó vinculada fundamentalmente a la mano de obra.

Existen representaciones iconográficas con cuentos y fábulas en las que se interpreta que la concepción humana es modificada. Con la Revolución Industrial - siglo XIII - y el surgimiento de la burguesía descende la necesidad de la mano de obra infantil, siendo por esta razón por la que muchos niños y niñas abandonan y dedican más tiempo al ocio posibilitando que surja una necesidad educativa más estrecha. A esto se le une el cambio de la estructura social y familiar, que permite a padres y madres la creación de relaciones más estrechas con sus hijos e hijas por las que surge un vínculo más sentimental.

I.3. DE SER CONSIDERADOS SERES MALÉFICOS AL CONCEPTO BIOLÓGICO DEL NIÑO Y LA NIÑA. TRANSITANDO LA INTERPRETACIÓN DE ALGUNOS AUTORES.

No cabe duda que los orígenes y mención de la infancia son fenómenos muy recientes en la sociedad y en la conciencia de la misma. Hasta el siglo XVII la niñez era considerada como un grado corrupto, imperfecto y visto desde la indiferencia. La propia iglesia es quien demoniza de alguna manera y percibe al infante como un ser que debe sentir vergüenza y culpa, interpretado de ese modo según el antiguo Testamento.

La infancia sufría cambios importantes, por un lado padecía una alta tasa de mortalidad y quienes sobrevivían, sentían la presión social en adquirir las características del adulto rápidamente para formar parte de este colectivo. Las enfermedades como la peste, el hambre y las guerras eran consideradas las principales causantes del elevado número de fallecimientos en los menores.

A partir del siglo XVII coincidiendo con los momentos de la Revolución Industrial se mejora la calidad de vida y por tanto que se produzca una considerable reducción de la mortalidad; de un modo muy lento se comienza a diferenciar la infancia de la edad adulta. Aparece una idea filosófica en la que se defienden otras posturas distintas a la que hasta ahora se había tenido sobre la infancia, en la que se explicita la visión errónea que hasta ahora se ha tenido de la misma y se da paso a un concepto más “romántico e ingenuo de la niñez”. Desde aquí se origina el comienzo de un nuevo movimiento de educación y defensa de la Infancia.

En este nuevo pensamiento, los niños y las niñas precisan de algunos cuidados y estímulos desde el momento en que se nace hasta que se convierten en adultos, porque de esta primera educación va a depender el futuro del individuo y de la sociedad. Es en este período de la historia cuando se inician nuevos movimientos educativos, algunos de ellos perduran hasta

nuestros días: se elaboran juguetes, libros, etc. De esto modo, acordes a las necesidades de protección y defensa de la infancia surgen instituciones específicas para ello, del mismo modo sucede con la aparición de pedagogos y pedagogas que manifiestan su pensamiento acerca de la infancia.

I.3.1. La Educación como poder social: Comenius (Jan Amos Komenský, 1592 – 1670)

Comenius es estimado históricamente como uno de los grandes impulsores de las técnicas de enseñanza, desarrolló algunas metáforas con la naturaleza que simbolizaban los procesos de desarrollo y aprendizaje de la infancia. Planteó un tipo de educación de escuela que vaya más allá de los iluminados y de las personas pertenecientes a la élite social.

Pretendió situar las bases del desarrollo posterior de la niña y del niño a nivel social e intelectual, afectivo y moral; siendo necesaria este tipo de educación para todos los niños y todas las niñas de cualquier clase social.

Consideraba los jóvenes como seres “de cera”, pues la educación no debía ser dura y represiva. Comenius considerado como un precursor de la escuela democrática y libertaria, ya su pensamiento se apoyaba en que la ciudadanía debían “dar” educación a todos y a todas.

I.3.2. La Filosofía se apoya en la educación, y viceversa: Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Rousseau reflexionó sobre la infancia, a la que valoró como una etapa cualitativamente diferente a la edad adulta, sin embargo, mantuvo su postura en la que la educación debe recibirse en un cuadro familiar bajo el amparo de las madres.

Este autor coincide con Comenius en el mismo juicio del pensamiento natural, concibiendo a las personas como seres que comienzan al nacer, influenciados por un cúmulo de estímulos sensoriales básicos y necesarios para el desarrollo posterior.

Rousseau concibe al niño y niña como un ser derivado de la educación natural, es decir, que evita que el niño se contamine de su propia historia y según él no mantiene relación con otros seres de su entorno actual, por lo tanto lo convierte en un sujeto asocial, aparentemente sin interacción con el resto. Este pensamiento se apoya en un individuo universal, único, estándar, fundamentado en los estereotipos burgueses, según el cual todos los niños y niñas nacen con los mismos derechos.

I.3.3. La Educación como desarrollo integral en lugar de conocimientos acabados: Johann Heinrich Pestalozzi. (1746 – 1827)

Ocurrió algo parecido a la caída de las fichas de dominó, un autor fue abocado a otro y después a otro: del mismo modo, Comenius (S.XVI) y Rousseau (S.XVIII) influyeron en la pedagogía a Pestalozzi; coincidieron en la defensa que el niño y la niña han de ser educado desde el momento que nace, y en el seno del ambiente familiar; desde el comienzo de la vida se está completamente capacitado y poseen facultades humanas aunque sin desarrollar. Asimismo la responsabilidad de educar se le atribuyó a las madres: publicando varios libros dedicados a ellas “Libro de las madres” y “ABC de la intuición”.

Por lo tanto, el desarrollo ulterior del ser humano será dependiente de la educación de las madres como base fundamental, haciéndose especial hincapié que el desarrollo personal no se produce de una forma espontánea ni arbitraria, sino que depende de la antecesora.

Indagó en un método que defendiese fehacientemente la educación infantil, centrada en el ambiente familiar y siendo ahí donde debía generarse. La condición fundamental residía en el sustento de un `gran amor´ para que prosperase de modo ulterior en el pensamiento lógico matemático, el fundamento de la lectura y escritura, el lenguaje... Pero el autor reafirma la continuación en el itinerario que marca el desarrollo de forma natural, sin tratar de forzarlo, a que ese desarrollo se produzca antes.

La manera natural de desarrollo vendrá generada gracias a las interacciones directas que el niño y la niña mantengan con su propio entorno, teniendo experiencias claras y constantes con todos los objetos, personas, y seres de su contexto; restándole siempre importancia al uso del libro, al cual señala como causante de infelicidad, uniformidad y carente de atractivo alguno.

Este autor trató de poner en práctica todo aquello que pensaba, trabajó duramente en una escuela de educación infantil de niños y niñas abandonados principalmente por las guerras. María Montessori recogió algunos principios de Pestalozzi.

I.3.4. Desde un profundo cambio político y educativo: Friedrich Fröbel. (1782 -1852)

Para comprender a Fröbel, es necesario contextualizarlo antes: la vida de este autor transcurre en la industrialización alemana, en plena expansión, y esto genera la necesidad de incluir la mujer en el proceso productivo. Por lo tanto, es aquí cuando él mismo crea el primer centro de educación infantil “Kindergarten”. Siendo en este momento donde la educación infantil, teórica y práctica, cobra vida y toma independencia como un campo de estudio. Los “Kindergarten” se han considerado como una de las instituciones más populares y de mayor transcendencia de todos los tiempos. No solo fue popular por el nombre que recibió sino porque

se entendió la educación desde unos planteamientos didácticos y metodológicos que hasta el momento eran inexistentes.

Fröbel tuvo una fe profunda en la bondad infantil y señaló a los adultos como principales educadores que fomentan la maldad de los niños. Del mismo modo que su coetáneo Pestalozzi, con quien compartió ideas y convivió, responsabiliza a las mujeres y madres de la educación infantil, a quienes les dedica muchos de sus escritos. Crea numerosas canciones que van acompañadas de juegos y con notable cantidad de instrucciones pedagógicas.

Según él, los Kindergarten deben generar un ambiente afectivo, social, e intelectual a los que considera como un espacio que contribuye al desarrollo de los niños y de las niñas como seres que actúan, sienten y piensan. Su fundamento se asentaba en las ideas de autores como Pestalozzi, Rousseau (Pedagogía Natural) e influenciado también por Schelling quien consideraba al niño y a la niña como una planta que recibía alimentación y cuidado.

Los ejercicios son muy importantes para este autor, ya que capacitarán al niño y a la niña para percibir todo los objetos de su alrededor, considera también, al juego como la actividad más genuina. Según Fröbel, el juego permitirá al menor conectarse con el mundo y construirlo.

Es preciso decir, que el autor supo anticiparse a su tiempo creando un currículum que contemplaba las diferencias individuales en intereses y competencias, digamos que es uno de los precursores de la educación para la diversidad. Es también, el primer pedagogo que dentro del juego, desarrolla una serie de materiales didácticos como: bolsas de colores, cilindros, bloques, cubos, etc. La elección de estas formas no fue de modo azaroso sino que estaba sujeta a unos principios metafísicos.

Se oponía a la enseñanza libresca, pues el contacto directo con la realidad y la cotidianidad posibilitaría una evolución cognitiva superior al niño y a la niña a través de la

adquisición de ciertas habilidades. Pensaba que el desarrollo cognitivo, solo se produciría de forma directa con el mundo físico. Por lo tanto, el trabajo, la enseñanza y el juego, han de constituir un todo en la vida del niño y de la niña.

Este modelo de educación infantil, aunque se estimase susceptible de algunas mejoras, tuvo una gran repercusión en Europa y América; Fröbel fue pionero en la elaboración de un currículo para la educación infantil, valorado como precursor de la cultura de la diversidad y de una educación para todos y para todas. Considerado como el libertador de la infancia.

Los fundamentos del Kindergarten de Fröbel (1902) eran:

- a) Paidocentrismo: el niño y la niña son considerados como el eje principal del proceso educativo. La infancia quedó estimada como etapa concreta, y no como un tránsito a la edad adulta: asimismo cualquier material o recurso didáctico guardaría el cometido en relación a la necesidad del proceso natural del niño y la niña.
- b) Naturalismo: el concepto de naturaleza y educación van íntimamente ligados, de hecho es significativo la vinculación de un centro infantil al concepto de “jardín”: por esa razón que el niño y la niña deben crecer de forma natural, espontánea, sin ningún tipo de represión y coacción; siempre de modo natural.
- c) Educación en valores: este autor demostró una cierta preocupación por los valores y no solo por el aspecto intelectual del niño y la niña; estos valores aparecen a través del juego con la finalidad que los menores aprendan a regular las actitudes que le permita mejorar su vida en las relaciones con los demás.
- d) Activismo: considera la acción como algo esencial de la vida del niño y de la niña, siendo el juego lo que puede guiar su existencia y la actividad infantil; argumenta que la acción espontánea o la “autoactividad” son requisitos necesarios en la vida infantil.

- e) “Dones”: Fröbel desarrolla un tipo de elemento manipulativo, al que denomina como “dones” que ejerce apoyo a la educación infantil: bolas, cilindros, tablillas,... Son algunos de los materiales que utilizan en su jardín. Propone algunas actividades como el picado, modelado, recorte, etc. que desarrolle cualquier tipo de destreza manipulativa.

Los “Kindergarten” han recibido un fuerte apoyo por la Administración pública educativa en Francia, donde se han modificado todas las “salas de asilo” en verdaderas instituciones educativas denominadas “Escuelas Maternales”, que cuenta con varias representaciones genuinas y complementarias.

I.3.5. El Sistema Bradford, una herencia de Fröbel: Margarita (1860-1931) y Raquel (1859 - 1919) Mc Millan

Este sistema proviene de la teoría de Fröbel, sin embargo, fue creada por las pedagogas británicas Margarita y Raquel Mc Millan; quienes fundaron la “Nursery School” en 1914, conocida también como Sistema Bradford. Esta institución tiene como finalidad establecer un camino entre la transición desde la vida familiar hasta el ingreso del niño o la niña en la escuela.

El sistema queda sustentado en una serie de principios pedagógicos que expongo a continuación (McMillan, 1919):

- Desarrollo físico del niño y de la niña: alimentación derivada de una dieta equilibrada y la ejecución de cualquier tipo de actividad al aire libre.
- Principio de actividad: todos los quehaceres didácticos se aplican a un método activo. Aunque la fundamentación no se corresponda con la de un modelo didáctico concreto, ha mostrado oposición al modelo tradicional vigente hasta el momento.

- Hábitos de higiene y cuidado: uno de los criterios esenciales de este sistema, ha sido la importancia de mantener rutinas en las que se desarrolle el cuidado y la higiene.
- Ambiente materno: se instaura la creación de un ambiente parecido al que una madre establece en el hogar.
- Actividad infantil y desarrollo de habilidades: este punto se desarrolla a través del juego y realización de ejercicios físicos.

I.3. 6. La “Escuela Maternal” Francesa Kergomard Pape – Carpentier (1815 – 1879)

Los asilos (1835) eran instituciones que habían surgido de la necesidad social a partir de la Revolución Industrial (s. XIX); dicha situación, trajo consigo la inserción de la mujer al trabajo y por tanto la dificultad para hacerse cargo de la crianza y educación de sus hijos e hijas. Algunas características de los “asilos” suponían, la matrícula entre 300 y 400 niños y niñas, una educación rigurosa y tradicionalista.

Pero Marie Carpentier reforma este escenario educativo infantil, de la mano de unas ideas innovadoras que transforman una institución que se consagra con el único fin de la “vigilancia y la guarda” de los niños y niñas.

Las nuevas ideas que acompañan a esta institución denominada “Escuela Materna” son (Kergomard, 2009):

- Se organizan secciones con un número menor de niños y niñas.
- Se toma en cuenta la edad de cada uno de los chicos y chicas.
- Se genera un contacto entre el alumnado y el docente.

- Aprendizaje sujeto a la creación de un nuevo modelo de enseñanza en el que el niño y la niña mantenían vinculación con elementos vivos u objetos.

Por otra parte, Pauline Kergomard fundó los párvulos en Francia; defendiendo el aprendizaje de los niños y las niñas a través de la observación y la manipulación de objetos que su propia madre les daría. Desde 1880 se inicia lo conocido vulgarmente como preescolar (párvulo), que se mantuvo vigente hasta prácticamente la actualidad; abarcaba el periodo desde los dos hasta los seis años; con lo que supone este acontecimiento un auténtico fenómeno urbano.

En el año 1970, es cuando se alcanza el auge y el máximo progreso en este modelo; pero en 1975, la ley garantiza el esfuerzo que se ha recogido durante los años anteriores reconociendo la educación preescolar.

I.3.7. Asoma la homogeneidad en las aulas, la edad vertebra la organización: La Compañía de Jesús (1814)

Se produce una separación entre el ser humano y la propia naturaleza, dejando a un lado todo aquello que relaciona al individuo con la parte animal, para convertirlo en ser “civilizado”; esta situación transfigurará a niños y niñas en seres cada vez más individualizados (una sociedad constituida por individuos / individualidades).

Se dan una serie de particularidades apoyadas en lo que Foucault (1987) nos explica: el tiempo y el espacio se reorganizan en el siglo XVIII a través de un nuevo modo de poder y de estudios disciplinarios, con los que se desarrollan nuevos tipos de dominio. Este modo de ‘nueva autoridad’ parte de los siguientes supuestos: es más rentable vigilar que castigar, es decir, es más productivo que los sujetos sean domesticados y no segregados o eliminados. La nueva

concepción expuesta se encuentra ligada a los cambios económicos, transformaciones sociales, políticas y laborales.

Este pensamiento se expande en la sociedad y penetra en la escuela. La institución educativa se ve obligada a modificar la organización espacial, pretendiendo con ello una optimización en la energía y el rendimiento del individuo; con lo que manifiestan la necesidad de congregarse a las personas por edades. Las niñas y los niños han de estar vigilados y localizados permanentemente evitando cualquier encuentro peligroso o comunicación inútil. Foucault (1975) en su obra *Vigilar y Castigar*, muestra en alguna de sus páginas la postura que la compañía de Jesús adopta en su modelo, con el que se convierte en un espacio homogéneo y jerarquizado.

Principalmente los colegios jesuitas adoptaron una configuración del espacio muy concreta, se hallaban espacios en los que cada alumno y cada alumna trabajaban durante un periodo de tiempo con el maestro o la maestra, ulteriormente permanecían solos y sin vigilancia junto con otros niños y niñas de diferentes edades.

En este conjunto de alienamientos obligatorios cada alumno según su edad, sus resultados, su conducta, ocupaba un puesto u otro; se desplaza sin cesar en esta serie de casillas, unas ideales, que indican jerarquías de saber o de capacidades, y otras que traduce materialmente, en el espacio de la clase o del colegio, esta repartición de los valores o de méritos. (Foucault, 1987, p.171)

No sería justo considerar la pedagogía disciplinaria como un método represivo, puesto que comprenden el tiempo y el espacio en virtud de la productividad y el rendimiento que sean capaces de realizar.

Se volcará la mirada hacia dos parámetros importantes sobre la estructura que lo distinguen en la organización: 1) según la producción social del individuo y 2) en la disciplina de los saberes (Foucault, 1987).

1) La producción social:

La escuela abandona la función educadora y se convierte en examinadora. El examen se transforma en un instrumento que se institucionaliza para valorar a los individuos; recordemos que surge en el contexto de una sociedad burguesa, donde los niños y las niñas son considerados individualidades. Entonces, la escuela asume un papel examinador y considera al alumnado como individuos que significan en sí mismos el resultado que obtenga en esas pruebas.

2) Disciplina de los saberes:

El poder afecta al campo del saber, el estado va a intervenir en cuatro puntos claves como señala Foucault: *eliminación* de cualquier saber que suponga un coste alto, y que sea de poca utilidad para el aprovechamiento de la sociedad, *normalización*, *jerarquización* y *centralización* de los saberes.

Aflora un nuevo elemento, las Enciclopedias como muestra de aquello que se debe saber y que es sopesado como lo más importante; en las universidades los saberes se verán reducidos a disciplinas y más tarde a ciencias; a partir de este momento, fue cuando todas las instituciones ejercieron una presión sobre el control del saber, considerando este aspecto como `científico`.

Es interesante hacer este tipo de análisis, aunque escueto y generalizado, pero es necesario conocer el cambio de la escuela única hacia las instituciones que dividen al alumnado por edades, además de comprender, el modelo de ser humano que se persigue.

I.4. LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA: CON VISTA A LA RENOVACIÓN EDUCATIVA, MIRANDO HACIA DELANTE (LA ESCUELA NUEVA). MARÍA MONTESSORI Y OVIDIO DECROLY

A partir de este momento, final del S. XIX, aparecen nuevos pedagogos que se postulan afirmando que todos los seres humanos son iguales desde el momento en el que nacen, y por ende han de disfrutar de las mismas oportunidades sociales; sin embargo, hay una gran diferencia cuando sus teorías son llevadas a la práctica, a pesar de cualquier dificultad que pudiera generarse, se convierte en necesario tener un sustento teórico. La necesidad de consolidar un pilar pedagógico, nace desde el seno de una sociedad burguesa que tenía que reafirmar los derechos económicos, políticos y sociales que no eran reconocidos durante la época feudal.

No obstante, cuando la burguesía alcanza el poder, aparecen graves contradicciones que generan una praxis pedagógica basada la educación tradicional; esta situación, favorece la reproducción de su clase social manteniendo los privilegios intactos. Asimismo al final del siglo XIX surgen notables incoherencias en educación; por un lado la burguesía pretende conservar su poder y por otro, el capitalismo exige personas con habilidades y destrezas como iniciativa, cooperación, solidaridad, creatividad, etc. Sólo la pedagogía moderna permitiría este suceso.

El capitalismo ha contribuido en desarrollar aspectos concretos como la iniciativa, creatividad, la adaptación a nuevas situaciones... Pero no cuestiona las estructuras, ni jerarquías sociales del momento; aunque se hable de la infancia como etapa, se continúa obviando aspectos determinados como el sexo, etnia, hándicap, etc. Cualquier tipo de característica que da identidad a la persona respecto a la sociedad, permanece olvidada, ya que enfrentaría el individualismo del que se expone con la parte social: pues los seres humanos podrían sopesar que son individuos sociales, inmersos en un contexto e influidos fuertemente por él.

Montessori se apoya en unos fundamentos psicológicos sustentados en el sensualismo y asociacionismo, por otra parte Decroly se apoyará en la Gestalt, sus reconocidos centros de interés y método global.

A finales de siglo XIX, el alumnado será el epicentro de toda preocupación educativa; durante este momento en la historia, la escuela reconoce el derecho a la infancia. Se generan numerosos estudios sistemáticos y con una alta rigurosidad, que fomenta la aparición de diferentes paradigmas sobre la infancia, causando una fortísima repercusión en la praxis docente. Se desarrollan numerosas instituciones por toda Europa, múltiples institutos que estudien la infancia, revistas y publicaciones, que como tema principal tienen a la niña y el niño. Es decir, el cambio de la concepción del niño y de la niña es absolutamente distinto a etapas anteriores.

En este contexto, aunque ya la hemos nombrado, aparece una mujer que proviene de la medicina y expone un método educativo para la infancia que perdura hasta nuestros días y en nuestras escuelas: María Montessori.

I.4.1. María Tecla Artemisia Montessori: hacia la renovación de métodos pedagógicos (1870 – 1952).

En este momento, entre el final del s.XIX y primera mitad del XX, la pedagogía se va sustentando cada vez más en nuevos avances científicos y, en otras ciencias que se ocupa de la infancia como son: la biología, la medicina, antropología, psiquiatría psicología y sociología.

Montessori como médico, la primera mujer en Italia que ostenta dicha profesión, trabaja en una clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma con niños y niñas “retrasados mentales”, algo que determinará el modelo pedagógico que desarrollará y pondrá en práctica.

Asimismo la autora quedó marcada por la experiencia vivida con Itard¹, trabajó también con niños y niñas “deficientes mentales” para los que elaboró una gran cantidad de materiales y ejercicios con los que pretendía despertar y/o agudizar las funciones sensoriales, toda esa labor queda modificada cuando en 1846 afirma que las personas deficientes mentales, han sido construidas como “retrasadas o deficientes” apoyadas en situaciones de carácter pedagógico, más que médico.

La autora declara que las personas con algún hándicap se habían detenido en el desarrollo, pero logró confirmar, que sería posible trabajar del mismo modo que se hacía con los niños y las niñas que no tenían ningún tipo de hándicap, atestiguaba que no se había producido el desarrollo intelectual para adquirir determinadas habilidades motoras o manuales. El éxito de su trabajo, hace que se cree “La Casa del Bambini” en Roma (1907) dedicado a los hijos e hijas de las madres trabajadoras.

Tuvo en ella gran influencia psicológica, aunque en ningún momento permitió que los test psicométricos y la psicología de laboratorio, enturbiaran su percepción sobre el niño o la niña; sostuvo que los test no podían revelar las competencias intelectuales de la persona según la edad y la psicología, solamente podrían ayudar a conocer al niño y a la niña y situarlos en el camino de la educación: Consideraba que esta permitía la aparición de caracteres psíquicos y no al contrario, sin embargo, la psicología no permitía el paso o la implicación de la educación.

María Montessori dedicó una parcela a la antropología, permitiéndole descubrir y hacer explícitas las peculiaridades infantiles y las diferencias individuales, prácticas, talla, peso y otros tipos de datos antropométricos que eran importantes para su método de investigación y

1. Itard fue un médico y pedagogo de origen francés; quién trabajó en el caso del Salvaje de Aveyron con quien desarrolló un estudio antropológico y filosófico a través de la contrastación empírica. Relacionó naturaleza humana y cultura gracias a esta investigación.

enseñanza. En ningún momento pretendió separar el mundo somático y los fenómenos psíquicos, sino que englobó absolutamente todo y manteniéndolo en constante interacción. Consideró que la escuela era el mejor centro de observación y estudio de la infancia.

El crecimiento, es decir el paso de la infancia a la edad adulta fue considerado como el desarrollo cualitativo de las capacidades innatas; el infante gozaba de una mente absorbente que se centraba en las capacidades y las ganas de desarrollarse, mostrando especial interés por el ambiente exterior más productivo.

Por esta razón, la educación debe tener lugar desde el momento del nacimiento hasta el fin de la vida. Acaece algo muy curioso de lo que quisiera dejar constancia, y es que Montessori concibió la educación infantil como una posibilidad de transformar el futuro, no el presente, sin responsabilizar de nada a nadie. Junto a todo lo anterior, coexiste la posibilidad de crear una buena infancia porque ellos a su vez, trasladarán las responsabilidades alguna vez a generaciones venideras.

La pedagogía abarca la dimensión religiosa pensando que todo está programado por la divinidad, la infancia considerada como el instrumento que Dios tiene para que se produzca la evolución de la Humanidad.

Unas de las premisas fundamentales de esta autora, es lograr que el niño y la niña sean felices; y una forma de conseguirlo es cuando el medio se adapta a los individuos que en él se hallan; es decir, todos los objetos y el espacio están organizados y desplegados según las características de los infantes: mesas, sillas, armarios, lavabos, vajillas, etc., al igual que los colores, el tipo de iluminación, siempre van en consonancia con el tamaño físico y el interés de los niños y de las niñas. Montessori trató de verter su pensamiento e ideario a la praxis vinculando toda su teoría a la práctica.

Estos tipos de materiales no solo gozaban de cierta comodidad para el alumnado, sino que propiciaba el desarrollo intelectual, ya que eran materiales autocorrectivos; permitían un trabajo independiente y el respeto del ritmo de cada niño y cada niña. La actividad sensoriomotriz y el desarrollo cognitivo iban unidas de la mano.

Para comprender la esencia del movimiento, hay que considerarlo como la encarnación funcional de la energía creadora que eleva al hombre a la cumbre de su especie, y que anima a su aparato motor, instrumento con el cual actúa en el ambiente exterior realizando su ciclo personal, su misión. El movimiento, no solo es expresión del ego, sino también, factor indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que poner al ego en situación es perfectamente determinadas con la realidad exterior. Por ello, el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior. Incluso las ideas abstractas provienen de una maduración de los contactos con la realidad, y la realidad se apresa por medio del movimiento. Las ideas abstractas, como las de espacio o tiempo, pueden concebirse gracias al movimiento. El movimiento es, por lo tanto, el factor que diga el espíritu al mundo. (Montessori, 1937, pp. 156 - 157)

Así, los materiales que inventó para favorecer el desarrollo cognitivo, encargados de acrecentar los sentidos se basaban fundamentalmente en:

- Series de figuras de madera: que ayuden a comparar o igualar.
- Tablillas con superficies de diferentes texturas.
- Tablillas con peso distintos.
- Formas geométricas planas, encajables, rectángulos, triángulos...
- Cadetes del hilo de Sedas de distintos colores.

- Cajas que producían diferentes sonidos, ya bien fuese por tener un cascabel, arena, etc.

Los elementos estaban clasificados según la cualidad física que despertasen: ya sea por el color, el sonido, la textura,... Siempre en grados variables, desde mínimos hasta máximos. Se encargó de elaborar material para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Los materiales elaborados por Montessori permitirían que el aprendizaje fuese ascendente, quiere decir, que un instrumento serviría como peldaño de otro, otro y otro, para que así cada niño y cada niña lograra aprender a su ritmo, escalando.

Un error muy criticado por otros autores como Decroly o Dewey, se originó al pretender Montessori una formación atomista de la inteligencia, gracias al carácter analítico del material aislado de otras sensaciones, puesto que se centra demasiado en la característica de un material y no lo interrelaciona con otras cualidades del mismo. Cabe asegurar de otro inconveniente, y es que el papel de la infancia no solo se marca desde la reproducción, pues si continuamos con estos materiales se confirmaría que su fabricación se dirigía hacia un solo cometido, y no para el que el niño o la niña quisieran darle. Por lo tanto, otros aspectos como la creatividad, la fantasía y los distintos puntos de vista quedan mermados en detrimento de conductas rutinarias y repetitivas.

Es posible, que la pedagogía montessoriana quede desconectada de la realidad cultural y social, abarcando un mundo de materiales abstractos, en ningún momento se hallan conectados a la vida cotidiana. A pesar de que Montessori habla de la necesidad del ambiente por parte del hombre y la mujer unido a la civilización o cultura más universal, a modo de transformación, favorece con su práctica a un ser humano asocial y ahistórico, pues su quehacer queda completamente aislado del contexto socio-cultural.

I.4.2.La oposición a una disciplina rígida: Ovide Decroly (1871 – 1932)

Decroly al igual que Montessori inicia su camino la pedagogía desde la medicina, se doctora en esta disciplina dedicándose a estudiar y favorecer el desarrollo de la infancia anormal, en 1901 consolida el Instituto de Enseñanza Especial en Bruselas y lo dirige durante más de treinta años.

Conecta las experiencias vividas y los aprendizajes realizados en distintos países para conformar un método didáctico. Defiende que la intervención didáctica ha de tener un sólido fundamento científico, conoce médicos como Seguin o Pinel, quienes hablan sobre la infancia anormal como Itard de la misma manera que ocurre con Montessori. Sin embargo, de todos los campos que explora será la biología el que más le va a aportar que se reflejará en su metodología didáctica. Otro profesional que influirá sobre él, será Dewey.

Decroly desarrollará investigaciones psicológicas de la infancia, haciendo uso especialmente de la observación como estrategia científica. Era partidario de observar en vivo las reacciones y el comportamiento de los niños y niñas, de ahí que haga hincapié que los profesores y profesoras han de ser buenas observadores, especialmente en la etapa de la infancia. Al contrario que Montessori, se vio atraído por la psicometría de modo especial al conocer los test de inteligencia – de Binet – y curiosear sobre su aplicabilidad en la escuela. Sin embargo, critica duramente aquellas pruebas psicométricas que consideran el lenguaje para medir la inteligencia, ya que los resultados serían desiguales dependiendo del contexto donde proviniera la persona; pues un sujeto pobre tendrían un vocabulario más reducido que un individuo perteneciente a otro entorno más acomodado, además, enumera distintas objeciones sobre la utilización de los test: como la largura de la prueba, la fatiga, cuestiones demasiado fáciles o demasiado difíciles, preguntas equivocadas, etc.

No obstante, todas las desventajas que él presenta sobre los test de inteligencia no impiden que aplique estas pruebas, valora que debe ser el propio profesor o profesora del alumnado quien aplique el test y no un agente externo, acomodándose más a su desarrollo.

Algo esencial que permito compartir con Decroly, fue el pensamiento de Dewey; un interés específico de la infancia es la acción, pero la acción en un medio vivo. La educación según Dewey (1971) es un proceso de vida, no para una vida ulterior sino que es necesario situar la infancia como un núcleo de la institución escolar y hacerla vivir.

La metodología decroliana (1986) persigue,

- Que el niño y la niña sean conscientes y conozcan su propia personalidad sabiendo cuáles son sus necesidades, aspiraciones, metas y los ideales que sustentan sus caminos vitales.
- El conocimiento por parte de los niños y niñas hacia su contexto, que distingan en qué lugar viven, qué aspiraciones pueden cumplir en ese sitio, si sus ideales son asequibles, realizables, qué condiciones de adaptación tienen, ser inteligente y solidario...

No solo intenta buscar un “yo” individual sino, el desarrollo de ese “yo” en un medio socializado, sobrepasando el punto de vista individualista. Comienza desde un punto interno hacia un punto externo, promovido por el interés.

Considera un fracaso los sistemas educativos vigentes por las condiciones ilógicas y, anticientíficas de la escuela; parte de un desconocimiento de la infancia y de las formas de desarrollo. Sostuvo que el único modo posible de favorecer un óptimo desarrollo de los niños y niñas, era a través de conocer bien la génesis de los intereses y aptitudes infantiles.

Por toda esta serie de razones que venimos dando, sopesa “Crear para el niño de tres a seis años jardines de infantes” (Decroly y Boon, 1968, p.98) y por otras más, como por ejemplo, la que ya mencionamos en algún momento, que las mujeres y los hombres se vieron obligados a

trabajar fuera del hogar, y el desconocimiento de las necesidades de los menores favorecía ambientes poco idóneos para su desarrollo. Eso permitió que surgieran los jardines de infancia como opción para liberar tanto a las madres como a los padres durante el horario laboral, además porque los jardines de infantes eran quienes conocían las bases del desarrollo de un niño o niña, asegurando que ese ambiente respetase y favoreciese la evolución cognoscitiva, lingüística y afectiva.

Considera imprescindible la afectividad como el motor principal para el desarrollo de la voluntad de la mayoría de los seres humanos. Esta afectividad tendía dos polos, uno generado por el propio ser humano y, otro generado por las demás personas.

Es importante para cualquier educador en la infancia, conocer todos los procesos que se interrelacionan: la atención, la memoria, el razonamiento... Tampoco se puede separar la infancia del medio en el que se desarrolla, y del mismo modo la infancia precisa un medio natural y social correcto.

Decroly será un personaje clave en la defensa del carácter global de la percepción de la realidad, en lugar de la captación de las cosas por sus detalles para después unirlos y crear la imagen del objeto total, primero, se conoce globalmente y después se analiza y explora las características y sus partes. La metodología educativa se sustentaba en esta premisa que acabo de exponer.

Este autor define cuatro criterios básicos que debe reunir todo proyecto curricular infantil (Decroly, 1928):

1. Cualquier programa que se elabore debe considerar la unidad como la relación de todas sus partes formando una sola unidad.

2. Los niños y las niñas han de ser considerados como seres capaces de asumir el proyecto máximo de la enseñanza, en un mayor potencial. Siempre aproximándose lo máximo posible a la realidad de la infancia.
3. Todos los seres humanos han de disponer de un mínimo conocimiento que les permita entender las exigencias de la vida en sociedad. Qué obligaciones, qué derechos, y qué es lo que le espera durante la vida.
4. La escuela ha de asumir la responsabilidad de ser un lugar donde se desarrolle todas las fases del individuo en la etapa infantil, en la que se promueva su desarrollo global en su parte individual y social.

Decroly, propone en su metodología un fundamento en Centros de Interés, los cuales consideró significativos en la infancia. Estos Centros de Interés están apoyados en necesidades naturales (Decroly, 1928):

- La necesidad de alimentarse que va unida a la higiénica y, de la respiración de forma espontánea.
- La necesidad de luchar contra la intemperie.
- Necesidad de defenderse contra peligros y enemigos.
- Necesidad de actuar y trabajar, recrearse en lo que se ha conseguido y mejorarlo. Para ello también se hace uso del reposo, de la solidaridad y la asociación.

Los Centros de Interés son ejes que parten de las necesidades más básicas en el aspecto fisiológico, psicológico y social de cada persona. Los menores, se conocen primero a sí mismos y luego a los demás, desde su propia familia a otros contextos más lejanos, conociendo también otros aspectos primordiales como los animales, las plantas, la tierra, el sol, la luna, los astros, ya que estos mismos se recogen en los Centros de Interés.

Decroly propone organizar actividades escolares que vayan unidas alrededor de cada una de las necesidades (Centros de Interés), desapareciendo cualquier abstracción en disciplinas como matemáticas, lengua, etc. cada centro de interés sirve de nexo entre la materia y la curiosidad del niño.

Cuando se trate de un alumnado infantil se ha de tener una mayor flexibilidad en función del desarrollo de los niños y de las niñas, pues existen limitaciones en la capacidad de atención y los intereses que sufren de variaciones constantes. Responden a una naturaleza cognitiva inestable en la actividad del niño y la niña. Sin embargo, aunque los horarios y las actividades deban ser flexibles, el docente atesorará una planificación que abarque la jornada, la semana, el mes y el año.

El plan de trabajo que sigue cualquier Centro de Interés consta de: a) la observación, b) la asociación y c) expresión. Es preciso que para cualquier práctica educativa, los maestros y las maestras no se alejen de la vida cotidiana porque el trabajo que se realice en la escuela debe ayudar a clasificar, ordenar, interpretar todos los materiales que aparezcan en la vida del niño y la niña. Es prioritario que se obre con materiales vivos y no muertos o sustitutorios, aunque si en algún momento no se dispusiera de este tipo de material habría que hacer uso en ese caso, de uno sustitutorio. Pero solo en la última excepción.

Este autor también considera que el juego supone una ayuda metodológica muy importante, que además es catalogada como una actividad puramente infantil que diferencia la infancia de la adultez. El juego estimado como actividad que mantiene la alegría y el placer; esta tarea admite la aparición de otros fines más conscientes y remotos en su actividad, exigiendo un mayor esfuerzo y constancia. Añadimos que favorece el acrecentamiento de lo intelectual y el desarrollo psicomotriz en la infancia.

Según Decroly, el juego se convierte en un auxiliar que sirve para que los niños y las niñas acaben su actividad cotidiana, incrementando sus niveles cognitivos desde los primeros niveles para ir disminuyéndolo en niveles posteriores. El uso de juguetes que se recomiendan son aquellos que permiten mayor posibilidad de usos; es decir, el más inacabado o que delimite su utilidad. Contrariamente a Montessori, evita las formas geométricas abstractas pretendiendo la aparición del interés y la potencialidad educativa.

Clasifica los juegos en (Decroly, 1986):

- I. Juegos con juguetes: tableros con fichas, juegos de habilidad, etc.
- II. Juegos con materias primas: tacos, cubos de colores, alubias...
- III. Juegos que favorecen el movimiento: trenes, coches, carretillas...
- IV. Juegos no clasificados: libros, muñecos, cocinas...

Desde la óptica de este autor (1986), hacer una categorización de juegos ayuda a las habilidades cognitivas y motrices: a) juegos sensoriomotores y de atención, b) juegos de ideas generales o de asociación inductiva y deductiva.

Ovidio Decroly, es uno de los precursores de ejercicios que beneficia el desarrollo del esquema corporal, la lateralidad, orientación del espacio, del tiempo... Considera esencial el modo de ejecución de los juegos, no solo en los resultados, sino que va a permitir que comprender y descubrir aspectos intelectuales y afectivos del niño, además de mejorar su actuación y reacción. La forma de aprendizaje según este autor, reside no solo en el juego sino en que las experiencias generadas sean verdaderas y reales, lo más parecidas a la vida normal (cotidiana). Asimismo considera que una actividad escolar denominada *ocupaciones recreativas*, aglutina tanto actividades del juego como del trabajo, encargándose de concebir el ejercicio (juego) como preparatorio para una actividad laboral más específica.

No obstante, el método decroliano no diferencia entre juegos típicamente masculinos o femeninos, sino que cada sujeto asume las actividades en función de sus deseos, que tradicionalmente (las actividades) eran impuestas a niñas como la costura, u otras impuestas a niños como jardinería. Aunque se ha de clarificar que no se ahondaba más en el mundo de significados que pudiera conducir a una actividad u otra socialmente.

I.5. LA CONEXIÓN DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA, EL NACIMIENTO DEL SINCRETISMO ENTRE DOS DISCIPLINAS: FREUD, SKINNER JUNTO A OTROS.

Cada vez más, la educación infantil se aleja de aspectos religiosos y filosóficos apegándose a otras ciencias como la psicología infantil y del aprendizaje, se anexionan la información psicológica, sociológica, económica y filosófica, etc., para poder llevar a cabo una adecuada intervención didáctica. Estos datos se configuran por una teoría curricular que hace posible planificar y analizar cualquier intervención que se lleve a cabo en el plano educativo. Sin embargo, la educación infantil quedó condicionada solo por la psicología.

Poco a poco, los diferentes modelos y escuelas constituían un modo de educación infantil, aunque algunos programas de intervención quedaban ligados a modelos psicológicos del momento. A continuación, los modelos educativos infantiles se agrupan en psicoanalítico, conductistas, cognitivos, y constructivistas dependiendo de la escuela psicológica que se tenga como sustento.

I.5.1.El psicoanálisis, un modo distinto de ver la psicología: Sigmund Freud (1856 – 1939)

Freud no se ocupaba realmente de la didáctica, ni se centraba en la educación infantil, sino que algunas intervenciones propuestas por el psiquiatra solo consistieron en una derivación de su modelo psicológico. Sin embargo, la educación, y en especial la educación infantil debe gran parte de sus aportaciones y de su legado científico a Freud.

Precisamente fue su hija quien se dedicó más extensamente a esta disciplina – la educativa – que su propio padre. Esta corriente, supuso un notable impacto tanto en el ámbito de la psicología, la educación y la psiquiatría. Freud, le da severa importancia a la etapa de los primeros seis y siete años de vida del ser humano, siendo el momento en el que adquiere estructura la vida sexual adulta. Es decir, este autor sostiene que la formación de la personalidad adulta se desarrollará dependiendo de las experiencias y vivencias en la educación `sexual´ durante la etapa de la niñez. El psicoanálisis es quien plantea de manera constructiva, la severa importancia que ejercen las experiencias infantiles en la vida del adulto. Considera que el estado de la sexualidad provoca unas manifestaciones somáticas y anímicas ya sean por una represión de manera violenta, que provoque que los instintos desapareciesen y se mostrasen más adelante en enfermedades de tipo neurótica.

Psicológicamente la infancia, según apunta Freud (1977) es completamente diferente a la adultez, especialmente obligado por la posesión de un “Súper – ego” que irá apareciendo durante el quinto o sexto año de vida. Según este autor, la educación tiene dos misiones: a) evitar las represiones de los instintos para no crear personas neuróticas como se especificó anteriormente y, b) la educación ha de favorecer el principio de placer frente al principio de realidad ayudando al niño y niña a dominar sus instintos.

El educador o educadora deberá considerar las misiones anteriores, así como el conocimiento y entendimiento de la sexualidad durante la etapa de desarrollo entre los 3 y 6 años. Según la autora Melanie Klein (1984), es preciso introducir al menor en la escuela para eliminar posteriores traumas, y aspectos que deriven en un trauma causado por la situación conflictiva de la separación de la madre y la casa, puesto que genera una mayor ansiedad depresiva. Esta aseveración quedará vinculada a las distintas etapas y complejos que se desarrollan ulteriormente.

Existen algunos autores como Reich que asocia la personalidad humana a la sexualidad y al sistema socioeconómico vigente, “freudomarxismo”. Por otra parte, y tras la revolución moscovita, Schmidt (1924) establece varias directrices que han de lograrse en esta etapa de educación infantil: a) que el menor se vaya adaptando a la realidad y a sus exigencias de forma progresiva, b) controle los procesos de excreción y c) preparación e inicio de la sublimación de los instintos en la etapa infantil.

Neill, y quienes promueven las comunas infantiles en el período del psicoanálisis, tratan de intensificar el nexo entre la represión sexual y la estructura clasista de la sociedad. Se pretende que el propio niño y la niña sea quien vaya autorregulándose en su comportamiento, expresando libremente aquello que siente (aspectos como la comida, el sueño, la sexualidad, el comportamiento social, el juego, etc.) sin dejar que se olviden que las necesidades y los intereses infantiles sean determinados por la propia sociedad.

Solo existe un solo modo de comprender y ser una persona autónoma, y no alienada, el cual consiste en discernir que el compartimiento individual sea un comportamiento histórico y socialmente condicionado. Algunos autores, entre ellos Freud, advierten que no se puede caer en radicalismos cuando se trata de aplicar el pensamiento del psicoanálisis, porque si es así se localizaría más en el sustento de una cuestión política que en el psicoanálisis. Wolffheim (1977)

advertir que retirar de una forma rápida al bebé de su hogar, implicaría arrebatarle la posesión infantil muy tempranamente, creando un terreno perfecto para la aparición de la “posesión”. La eliminación de la propiedad individual para verterla en una educación colectiva desembocaría en una tendencia posesiva exagerada.

En las experiencias del psicoanálisis se ha olvidado la dimensión cognitiva, quedando más ceñida a la conducta sexual y a la adaptación que va desarrollando la persona de modo natural; de su conciencia dependerá la conducta sexual del sujeto y por consiguiente todo el resto de manifestaciones de su personalidad, tanto afectivas como sociales, o cognitivas.

Principalmente, una de las experiencias escolares es conseguir que el desarrollo infantil se produzca sin que sucedan traumas algunos, ni personas neuróticas en el futuro. El psicoanálisis considera que ha de producirse con el equilibrio de la interacción de estos tres elementos que a continuación se exponen (Freud, 1977):

a) El Ello, se encuentra desde el propio nacimiento y con cierto contenido inconsciente (unos heredados, innatos y adquiridos) siendo donde se ubican las pulsiones, con la única pretensión que desemboca en la satisfacción total; su forma de operar se basa en el principio de placer. Muchos expertos definen el *Ello* como la parte más compleja, más oscura y más inaccesible de la personalidad. Constituye la fuente de energía psíquica donde conviven dos fuerzas e instintos: (Eros) que es el instinto de la vida y (Thanatos) el instinto de la muerte. Y como se asegura en los renglones anteriores, su principal objetivo es alcanzar el placer sin importar los medios implicados.

b) El Yo, se origina a partir del Ello, cuando el ser humano comienza a tener contacto con el mundo exterior, defiende la personalidad, configurando un conjunto de mecanismos de defensas u operaciones de defensas. Se puede decir, que domina y gobierna al Ello y al Superyó; es la

conciencia, el equilibrio y quien regula, quien media entre el Ello y Superyó. Emplea para controlarlos el *principio de realidad*. No obstante, el Yo ha de conservar energía para hacer más lento o reprimir el proceso de demanda, para poseer unas capacidades cognitivas como la percepción, atención, memoria, el juicio, la conciencia de sí mismo y el desarrollo lingüístico.

c) El Superyó, posiblemente sea considerado como la figura que representa el moralismo de la personalidad, quien toma conciencia, o mejor dicho, es la voz de nuestro pensamiento. Su desarrollo comienza a producirse en los cuatro o cinco años de vida, desde el momento que se realizan prohibiciones o aprobaciones. En el interior de este apartado encontraríamos otros dos subsistemas: el ideal del yo, que se identifica más con el pensamiento del niño o la niña, es decir, con su propio pensamiento acerca de lo que su familia consideraría moralmente bueno; por otro lado, está la conciencia moral, que es la consideración del propio menor hacia lo que su padre y madre sopesaría como moralmente malo.

La meta del desarrollo óptimo de la persona consistiría en la existencia de un Ello y Superyó con escasa energía y la presencia de un YO rebosante de energía psíquica, fuerte, autónomo e independiente en donde se encuentra integrado el Ello y el Superyó.

El Yo, ante los continuos ataques del Ello y/o del Superyó, podría desestabilizarse y podría caer en un desajuste emocional (neurosis); (Trianes Torres, Gallardo Cruz y cols., 2005, p.40)

Anna Freud (2004), advierte una serie de mecanismos de defensas que los seres humanos manifiestan tras determinadas acontecimientos que puedan suponer un desequilibrio.

1. La *represión*: sucede cuando el yo reprime o expulsa de su conciencia algún acto o acontecimiento no deseado.

2. La *regresión*: sucede cuando un ser humano, concretamente un niño o niña, manifiesta un atraso, retroceso en su estado evolutivo.
3. La *formación creativa*: es cuando manifestamos un deseo justamente opuesto al contrario que sentimos, ocultándose en la conciencia por su opuesto.
4. La *proyección*: se trata de adjudicar a otras personas acciones o pensamientos que realmente son de uno mismo.
5. La *racionalización*: consiste en buscar una serie de de argumentos, razones, o excusas justificables para protegernos de la frustración de no poder conseguir un determinado objetivo.
6. La *fijación*: quiere decir que la persona se sitúa en un proceso evolutivo psicológico y no avanza, manifestando comportamiento de etapas anteriores.
7. La *sublimación*: es valorado uno de los mejores mecanismos de defensa porque satisface simultáneamente las exigencias de los impulsos, la exigencia de la razón y las demandas del Superyó, y suele aparecer cuando la meta cultural es más elevada o compleja. En cambio el *desplazamiento* es una respuesta emocional apropiada, es decir, el niño o niña siente miedo hacia sus padre o madre pero sería incapaz de reconocer este hecho y por lo tanto traslada sus miedos a otro sustituto como por ejemplo, a los perros.
8. La *negación*: es una situación similar a enmascarar una situación, es decir, un acontecimiento puede parecer estresante y lo encubre como si nada pasara.
9. La *anulación*: es un acto inaceptable ya realizado y que subyace con su reacción opuesta. Es cuando discutes con una persona, pero inmediatamente después le das un beso, de esta forma podrás continuar una buena relación o al menos mejorarla.

10. La *introyección*: internalización de unos valores adquiridos o vividos con otra persona.

Éstos siempre se manifiestan como si escuchases una voz en off, “no hagas eso, no es correcto”.

11. La *identificación*: cuando un niño o niña ajusta su conducta a un modelo amenazante, para que su nivel de estrés quede más reducido.

La personalidad se desarrolla a través de cinco etapas psicosexuales e influyen en el modo que se determinará la zona corporal y las zonas erógenas (Freud, 1977).

1. La primera etapa por la que atraviesa un ser humano, se denomina *etapa oral*: abarca desde el primer año de vida y, recibe este nombre porque el foco de placer se encuentra en acciones relacionadas con chupar, morder, beber, saborear, etc. Si sucede alguna regresión o fijación es posible que la persona sea excesivamente crítica o que empleen la boca en exceso (beber, fumar, comer, etc.)
2. La *etapa anal*: comienza en el primer año de vida y llega hasta los tres años aproximadamente. Durante este período los niños y niñas, obtienen el placer en la zona anal y en los procesos digestivos. A lo largo de este período es posible que se desarrolle la etapa sádica – masoquista especialmente con la madre. Si el modelo seguido para el control del esfínter ha sido demasiado estricto, probablemente el menor evolucione hacia una personalidad más desordenada o vida sumida en la esclavitud de los horarios.
3. La *etapa fálica*: abarca desde los tres a los seis años, el período ‘fálico’ constituye la concentración de la zona erógena en el ámbito genital. Se producen dos diferencias fundamentales entre el niño y la niña: en la etapa fálica masculina el niño ama a su madre, se siente identificado con la figura paterna y este sentimiento de amor aumenta hacia ella generando un afecto de celo hacia su padre, denominándose este proceso como complejo

de Edipo. Si el niño se siente atraído sexualmente por la madre, corre el riesgo que el padre le corte el pene; este sentir genera angustia y miedo incesante por el origen a una posible castración por parte del progenitor. Asimismo, el niño reprime su amor hacia su madre y crea un sentimiento hostil hacia el padre. Por otra parte, la etapa fálica femenina aparece cuando la niña reconoce que no posee los órganos genitales del padre, se siente castrada y responsabiliza de esta situación a su madre, eligiendo a su padre como ser preferido, ya que posee el órgano sexual que ella siempre ha anhelado; a la descrita situación, Freud la denomina complejo de Electra. El amor que siente se transforma en envidia hacia algo que ella carece y, a su vez surge un sentimiento de miedo idéntico al que manifiesta el varón, al creer que su padre lo castrará; la angustia generada es similar a la del niño. Ella madura igualmente cambiando su pensamiento a la imposibilidad de mantener una relación con su padre.

4. La *etapa de latencia*: que abarca desde los seis hasta la pubertad, desarrolla una peculiaridad, el exceso del Superyó a causa de superar el complejo de Edipo o el de Electra.
5. La *etapa genital* (adolescencia): es el momento que el ser humano alcanza la organización completa de la función sexual. Se produce un entrelazamiento del placer unido a la zona genital a través del coito, normalidad en la vida sexual en confluencia con el amor y la propia sexualidad.

Por otra parte, según Wolffhein (1977) los hijos e hijas únicos plantean una dificultad específica, porque crecen en una rivalidad fraterna por ser el único hijo que debe incorporarse a la escuela infantil.

En otras etapas se manifiestan las comparaciones de la anatomía sexual, el niño y la niña intercambian observaciones de sus cuerpos, se tocan, y se plantean el origen de sus órganos. Al mismo tiempo, se considera una circunstancia decisiva para la construcción de la personalidad, todo el mundo de significados que se construyen durante el período del complejo de Edipo o complejo de Electra; es decir, superar esta engorrosa situación atañe a la reestructuración de una serie de conflictos como el miedo, la angustia, posible castración, envidia, etc., que consolida la personalidad del individuo.

Cualquier tipo de medida que sea impositiva, autoritaria, obligada, repercutirá de una forma nefasta y perjudicial para el desarrollo de la personalidad y su construcción en los niños y niñas. Cualquier tipo de represión, puede dañar seriamente la integridad psíquica en la que se ha de proporcionar a los sujetos posibilidades de sublimación y satisfacción sustitutorias que ayuden a sus renuncias instintivas a las que está sometido (Wolffheim, 1977).

Una de las actividades que generan un gran impacto tanto para comprender al niño y a la niña como para el aprendizaje en su propio desarrollo, es el juego. El juego libre nos permite entender en qué etapa se encuentra el menor y cuál es su realidad: qué conflictos tiene, qué sentimiento, qué manifiesta, etc. Se proponen desde esta corriente juegos como el barro, dramatizaciones, plastilina, etc., se han de tomar siempre como actividades expresivas, libres, espontáneas, que les ayuden a adaptarse a la realidad con la adopción de modelos que imitan del adulto; es decir, que a través de los juegos de libre expresión los niños y niñas comprenden la realidad del mundo de quien es mayor.

Si permitimos que gocen de su libertad durante todo el tiempo de su vida, sabrán qué actividades realizar y amistades elegir, que contribuyan al desarrollo de su personalidad posibilitando la sublimación de los instintos infantiles. Forzar a un menor a participar en un

juego, acabaría con la esencia del mismo, en pocas ocasiones podría ser aceptable hacerlo de modo directo.

I.5.2. La ciencia de la conducta, desde la psicología experimental, una de sus vertientes: Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990)

Este modelo podría ser considerado el segundo en cuanto a la asociación de estímulos específicos y respuestas específicas, teniendo un gran impacto en el ámbito educativo; a él se le llama condicionamiento operante (Skinner, 1953); aunque Thorndike lo llamó condicionamiento instrumental. Surge en oposición a una psicología que se centra en la conciencia, cambia el punto de mira hacia la focalización en la conducta y tiende al desuso de métodos que venían siendo usuales en las ciencias físico natural.

Aunque ya hemos nombrado a Skinner, sería apropiado nombrar a Watson como una de las primeras figuras que generan un importante impacto en la corriente conductual de la psicología; argumenta de la necesidad en el empleo metodológico, derivados de ciencias físicas y naturales, que predijeran y controlaran el comportamiento humano, como destaque anteriormente, dejando a un lado la conciencia.

Dadme una docena de niños [y niñas] sanos, bien formados y con mi ambiente específico para educarlos en él, y garantizo poder tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que sea especialista en lo que yo seleccione -médico, abogado, artista, mercader, e incluso pedigüeño o ladrón- sin importar sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocación o quiénes fueron sus antepasados. (Watson, 1955, p. 82)

Watson estimaba necesario aprender métodos generales y particulares, con los cuales se pudieran controlar la conducta; permitió que se elaboraran modelos educativos siguiendo las

conclusiones de sus experimentos y las leyes que proyectaba desde la ciencia psicológica. Siguiendo a su razonamiento, se le unirán muchas psicólogas y psicólogos, con lo que logró ser considerado uno de los máximos exponentes y, quien llevó el pensamiento más acorde al modelo fue B. F. Skinner (1970), en su teoría del condicionamiento operante. Este autor, manifestó una gran preocupación por las aplicaciones prácticas del modelo conductual en la educación; para la conducta operante resulta imprescindible el papel del refuerzo, que será lo que permita el aumento o disminución de la frecuencia y la repetición de una comportamiento.

Este patrón se inició cuando I. Paulov trató de controlar la conducta de un ser vivo, un perro, y el condicionamiento operante (Skinner, 1970) lo traslada al ser humano; por lo tanto, se opera sobre un ambiente para producir un “efecto” en lugar de “respuesta” como decía Paulov.

La conducta operante es espontánea, este tipo de comportamiento ayuda a controlar cualquier tipo de suceso negativo o positivo sobre una conducta a la que sigue; se aprende una pauta que sirve a veces para evitar, u en otras para conseguir algo. Por ejemplo, si la consecuencia que siguió a una conducta operante es gratificante para el niño o la niña, es muy probable que ese comportamiento aparezca otra vez ante el estímulo discriminativo, tomando cada vez más fuerza. Sin embargo, ocurrirá lo contrario cuando a la consecuencia a la conducta sea desagradable o aversiva, seguramente ese comportamiento irá desapareciendo y la conducta se irá debilitando.

Otro punto de vista emergente en la misma corriente conductista, se lleva a cabo en las intervenciones educativas en el aprendizaje social de Bandura (1969). Permite la adquisición de nuevas conductas a través de la observación y la imitación.

Aglutinaremos dentro de las teorías conductuales tres tipos de mecanismos:

- Condicionamiento clásico (Paulov)

- Condicionamiento operante o instrumental (Skinner)
- Y aprendizaje por observación o imitación (Bandura)

Asimismo, quisiera nombrar algunos aspectos que caracterizan a las teorías conductistas. En ellas, se pueden concebir la realidad como acumulativa, es decir, un individuo aprende por la acumulación de información, conductas, comportamientos, etc., nunca se construye de modo holístico, ni global, sino linealmente. La adquisición de habilidades y destrezas son válidas, pero si no se escasease de flexibilidad o pensamiento crítico, por lo que una conducta no puede darse sin reflexión o uso de la conciencia.

De este modo, los maestros y maestras se convierten en “supervisores” de conductas, considerando que en el ambiente está la herramienta para cambiar el comportamiento. Esta percepción del ser humano genera una imagen y estilo pasivo del niño y la niña; ya que son valorados como ‘respondientes de estímulos’ y reforzadores de comportamientos, aunque también pueden verse disminuidos.

Tanto los defensores como los detractores sostienen, que este modelo presenta un serio dilema en la etapa infantil, ya que su objetividad, precisión y economía, hace que la educación quede reducida a una taxonomía de objetivos operativos. Tal circunstancia imposibilita la ‘vida real’ en el aula y que se hagan operantes, lo que ocasiona un déficit en el aprendizaje del alumnado.

Otros autores como Bereiter y Engelmann (1977), elaboran una serie de objetivos mínimos que han de superar los niños y las niñas, y una vez logrados, se trasladarían a una etapa superior (la enseñanza primaria). Como viene siendo habitual son objetivos tangibles, verificables, observables, focalizados en el lenguaje. Solo se valora el comportamiento manifiesto, a través del lenguaje indicado por los docentes y, quedando el aprendizaje reducido al

único modo de entender y concebir la expresión oral. Se obvian otras funciones como la crítica, la interrogación, la infravaloración de otros aprendizajes como los afectivos y sociales. Me atrevería a decir, que se crearía un lenguaje mecanicista sustentado en técnicas e instrumentos, pero carente de significados.

Algo que posiblemente supondría un entorpecimiento podría ser, la obsesión por la programación minuciosa que tienen los niños y niñas en la edad infantil, visto desde un modelo conductista. Cada momento, cada día, cada segundo, es una oportunidad de aprendizaje para cada persona, especialmente en la etapa que hemos mencionado, por lo tanto, concebir la educación como algo tan estructurado propicia una limitación en beneficio de la riqueza del aprendizaje.

Algunos ejemplos de los programas de Bereiter y Engelmann (1977) son:

- a) Silencio en el centro escolar, que hablen cuando se les pregunté, no corran por los pasillos, llamen a la puerta antes de entrar, no repliquen la palabra del profesorado, etc.
- b) En el transporte, los niños y niñas deben permanecer sentados sin moverse, no poner los pies en los asientos, no gritar, etc.
- c) Cuando se entra en una clase o se sale al patio, los niños y niñas deben ir en fila india, sin empujarse, sin amontonarse, siguiendo siempre a la maestra o el maestro, etc.
- d) Ir a los lavabos a limpiarse las manos antes y después de las comidas, etc.
- e) En los trabajos de plástica y de música no se permite más tiempo del que da la profesora, para favorecer la investigación, la curiosidad, el probar nuevos sonidos o nuevas formas de dibujar, etc. La recogida del material que se ha utilizado para esta asignatura debe ser recogido en un tiempo límite...
- f) Cada alumna y cada alumno se sentarán en lugares que el profesorado haya elegido previamente, en ningún momento se permitirá que el alumnado exprese experiencias

personales o de otra índole con sus compañeros y compañeras, incluso con su profesor o profesora.

- g) Vigilancia de aquellos niños y niñas que pudieran robar, evidenciando a estas personas públicamente como lo que no hay que hacer.

Estos modelos psicológicos son fuertemente criticados, a causa de la reducción que hacen de la conducta humana y, por ende constituyen una sociedad estática, inmóvil, conservadora y tradicionalista, etc. Fundamentados en una teoría de objetivos y anclados en la obediencia, sumisión, pasividad y sin gozar de la posibilidad de manifestar crítica alguna al método.

I.6. URDIREMOS LA UNIÓN COLECTIVA EN BÚSQUEDA DE UNA SOCIEDAD SUSTENTADA EN LOS PRINCIPIOS DE EQUIDAD Y DIVERSIDAD, FLORECEN NUEVOS PENSAMIENTOS: PIAGET, VYGOTSKY, BRUNER, BRONFENBRENNER, WERTHEIMER

Cabe distinguir a tres grandes autores que dedicaron a la infancia gran parte de su producción científica: Vygotsky, Piaget y Freud². Cada uno lo hizo desde una perspectiva y desde un estilo diferente: Freud focalizó su mirada hacia lo que ya ha ocurrido, Piaget sobre aquello que está sucediendo en este momento, qué conocimiento atesora cada sujeto, y por último, Vygotsky lo hará pensando en aquello que el niño o la niña pudiera alcanzar en el futuro.

2. Ver subapartado I.5.1. *El psicoanálisis, un modo distinto de ver la psicología: Sigmund Freud*. Donde ya se expone la teoría de este autor.

I.6.1. El constructivismo entendido desde la filogenia. Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980)

Del mismo modo que Freud, Piaget nunca se interesó por los niños y las niñas, principalmente lo que buscaba era dar respuesta a un tema remoto de la filosofía “¿Qué es el conocimiento? O ¿Cómo los seres humanos conseguimos conocer lo que conocemos?” Lo cuestión en sí misma plantea, cómo una persona pasa de un conocimiento que conserva una menor validez a otro con mayor validez. Confió en la psicología para darle respuesta a esa duda, porque ni la filosofía ni la biología otorgaban una contestación adecuada.

Según este autor, lo que permite conocer la realidad a un niño y una niña sería el golpe de un objeto, si algo es frío o caliente, si es suave o áspero, etc. Lo consideraría como ‘esquema’ a ese estado; el esquema es una parte fundamental en toda la teoría piagetiana: un concepto variable permaneciendo en cierta medida en el modo que interaccionan con el medio. Cuando se produce una modificación muy poco sustancial, se le considera a este proceso “asimilación”, sin embargo, cuando el niño y la niña modifica su esquema porque ha acontecido un pequeño cambio, y esta transformación perdura para otras situaciones similares, se le llama “acomodación”, finalmente Piaget (1937) denomina “desequilibrio” cuando la necesidad de cambio es muy fuerte.

Se puede contar con otra posición en la que habla de elementos, denominados “funciones invariantes”; estas funciones son invariables y permanentes en todos los individuos, digamos que sería la necesidad de adaptación a nuestro entorno, un modo de sobrevivir. Las estructuras cognitivas permitirán una forma concreta de relacionarse con el entorno, y este modo de relación, constituido como una forma de equilibrio peculiar en cada sujeto.

Durante el desarrollo psicológico, en beneficio de la creación de las estructuras cognitivas del ser humano, se ha de tener en cuenta varios factores por los que se verá influido este devenir: a) los factores biológicos del grado de madurez, concretamente en el sistema nervioso, b) experiencia física y lógico matemática, c) transmisión sociocultural, d) y cualquier agente que aporte equilibrio a este proceso, siendo el proceso en sí mismo un factor de equilibración.

La estructura cognitiva que se genera en cada sujeto va cambiando lo largo de todo el tiempo, pero las secuencias son invariantes; a esta sucesión Piaget (1975) lo nombra estadios. Los estadios abarcan desde el nacimiento hasta la adolescencia, afectando a los distintos procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, etc.) necesarios para adquirir los logros de un periodo que posibiliten el transito a otro.

1. Período sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente).
2. Periodo Pere operacional (de los 2 años hasta los 7 u 8 años).
3. Periodo de las operaciones concretas (desde los 7 u 8 años hasta los 11 o 12 años).
4. Periodo de operaciones formales (11 o 12 años hasta 15 y 16 años) (p.47)

La lectura sobre el ser humano que se origina desde la teoría cognitiva de Piaget (1975), confluye en la carencia de importancia hacia el estímulo dándosele a la estructura biológica y psicológica de quien lo asimila. Esta teoría queda definida como constructivismo genético: el conocimiento es el resultado de un proceso activo, en el que participa el organismo definiendo ese proceso dependiente del grado de maduración fisiológico y psicológico del individuo (p.76). Asimismo los estadios anteriores o períodos, son aquellos momentos del desarrollo que atravesará el ser humano durante su vida. El cambio de un estadio a otro, se genera gracias a los

conflictos cognitivos que implican un desequilibrio en la estructura cognitiva actual del ser humano.

Piaget se centra en aquellas manifestaciones más generales y universales en el desarrollo cognitivo, en ningún momento, toma en cuenta las características particulares o más minuciosas del ambiente social, en el desarrollo de la persona.

Este autor es considerado uno de los más brillantes de todas las épocas, porque se refiere a la competencia y no al proceso de actuación. Se ciñe a generalidades de carácter lógico matemático y, no a las habilidades concretas de cómo se adquiere y maneja la información. Obvia las tareas que se ejecutan para adquirir una información, (el contexto) visualizando a la persona que razona de forma solitaria en un mundo físico, sin contacto con el grupo (social).

Piensa que la adquisición de conocimientos adquiridos, depende del nivel estructural del sujeto. Tales aspectos se sintetizan en los puntos ulteriores que se formulan como principios en la teoría piagetiana (Piaget, 1973):

- Una curiosidad reside en como el aprendizaje se forma a partir de un conflicto cognitivo, cuando el ser humano se perturba en la interacción con su propio medio, permitiendo romper la estructura y re-equilibrarse alcanzando un grado mejor que el previo.
- El aprendizaje del sujeto, no queda limitado a recibir la información externa de forma pasiva, sino que la información es modificada y a su vez modifica sustancialmente al sujeto, de algún modo es diferente a la persona que era anterior.
- El aprendizaje se estima como una reestructuración y reorganización cognitiva.
- El aprendizaje surge una manera natural en relación al entorno del sujeto, hallándose en una motivación cognitiva intrínseca que permite que el sujeto dé significado a aspectos de la vida que todavía no conoce.

- Y el aprendizaje siempre depende del nivel de desarrollo del sujeto.

Se piensa que el maestro y maestra piagetiana es una persona que hace preguntas inteligentes en momentos precisos, pero eso favorece la aparición de contradicciones en las ideas intuitivas del alumnado; es demasiado riguroso con los ritmos, los niveles biológicos y evolutivos de los estudiantes.

La teoría de Piaget ha sufrido algunas remodelaciones críticas, por parte de grupo sociocognitivo de la Escuela de Ginebra (Mugny, Doise,...) y otros autores neopiagetianos como Case junto a algunos más. El alto grado de homogeneidad ha constituido uno de los temas fundamentales que suscitan polémica, especialmente cuando se vinculan con los aspectos `inter` e `intraindividual` del sujeto.

Cualquier estrategia que se lleve a cabo con el niño y la niña no solo cuenta aquellas que son de tipo estructural, sino las que manifiestan capacidades lingüísticas, afectivas, interpretaciones de situaciones experimentales, capacidades de comunicación, etc., si por el contrario se obviaran esas competencias, el menor incurriría en un fracaso.

Así, una de las críticas que más énfasis han cobrado en el modelo piagetiano, fue el olvido de la interrelación que mantienen sujeto con el medio, interpersonal; a partir de los nueve meses, los niños y las niñas dan muestras evidentes de la relación que existe entre la persona y el entorno, tratando a las personas como seres psicológicos (Tomasello, 1993). Por otra parte, autores como Bruner (1983), razona sobre cómo los formatos de acción conjunta reflejan un logro cognitivo que facilita el desarrollo posterior: dicho formato emerge cuando el adulto, el niño y la niña concurren en una situación que es compartida.

Otros autores que pretenden dar soluciones alternativas de la Escuela de Ginebra y desde la perspectiva socio histórico - cultural han sido: Vygotsky, Leontiev, Luria, Wallon, Bruner, entre otros. Vinculados a la educación infantil cabe señalar a Kamii, Derman, Sonquist, etc.

Si hablamos de las autoras Kamii y Devries (1983), comprenden que la educación infantil contribuye a instaurar a las personas como creativas y autónomas; ellas caminan hacia una derivación de la teoría piagetiana, donde manifiestan especial énfasis en las premisas posteriores:

1. La vida cotidiana,

Se apoyan en este tipo de fuente permitiendo al alumnado crear distintos conflictos cognitivos, de mayor o menor intensidad, pero que obliguen a la adaptación y el desarrollo a la situación. Por ejemplo: si un niño quiere cocinar, y su comida se le quema, ha de saber que tendrá que regular el tiempo que el alimento esté expuesto al fuego y a la intensidad del calor. Asimismo le llevará a comprender la situación.

2. Actividades de programas tradicionales,

Además de la actividad escolar en la que ya se encuentran los currículos piagetianos, deben incluirse juegos de construcción, pintura, juego simbólico, cultivo de plantas, etc.

Kamii y Devries critican el uso del modelo tradicional piagetiano basado fundamentalmente en el empirismo. Hay que apartar la pasividad y, lograr que el niño y la niña actúen sobre los objetos, ya que se debería estimular acciones mentales para adquirir abstracciones simples y más complejas que permita la reflexión.

3. Actividades relacionadas con la teoría piagetiana,

Se podrían, además de las actividades que se han planteado anteriormente emplearse otro tipo de forma suplementaria:

- a) Actividades que van relacionadas con el desarrollo y el conocimiento físico.

- b) Actividades para el desarrollo moral y la cooperación interpersonal como los juegos en grupo.
- c) Actividades que favorecen lo proceso de razonamiento.

Pese a lo expuesto previamente, existen diferentes experiencias vinculadas con el pensamiento de Piaget y focalizadas en la educación infantil, como las de H.Furth o H. Wachs, que son similares y coinciden en los objetivos del programa con C.Kamii y R. Devries.

En la etapa infantil, se persiguen unos objetivos que se consiguen a través del juego como Kamii y Devries (1983) consideran, sin hacer demasiadas especificaciones detalladas o muy específicas; de modo que estos objetivos transvasan mediante el juego desde la etapa infantil a la primaria.

Pensamos jugando. Por lo tanto, se entiende el juego como una manera de pensar.

- a) Juegos para el pensamiento sensoriomotor
- b) Juegos que permiten desarrollar al pensamiento lógico
- c) Juegos para el pensamiento social: como son dramatizaciones, viajes, etc.
- d) La lectura y escritura
- e) Ciencias
- f) El arte y oficios
- g) La música
- h) La educación física

Algunas de las categorías anteriores están más vinculadas al juego y otras a los objetivos tradicionales del currículum. Estimular al alumnado ha sido reconocido como uno de los aspectos verdaderamente importantes durante esta etapa, puesto que una pérdida de confianza en sí mismo (Furth, y Wachs, 1978) sería letal – fracaso - para el desarrollo global del sujeto.

En la teoría piagetiana quien goza de un especial reconocimiento es el propio pensamiento, que se regula a sí mismo siendo considerado más importante que el lenguaje; sin embargo, hay otro tipo de teorías en las que se considera al lenguaje como el responsable de la organización del pensamiento (Vygotsky, Luria).

Si nos enfocamos a la evaluación, Kamii y Devries (1977) proponen otra perspectiva sobre del concepto evaluativo, la necesidad de evaluar reside durante el periodo de enseñanza y aprendizaje sea largo para poder valorar sus efectos en el desarrollo de los niños y niñas a la hora de construir el conocimiento, ya que es la base del aprendizaje posterior. Por lo tanto, pierde el carácter que persiguen los objetivos sumatorios y van abriendo otra perspectiva de la construcción del conocimiento, en el que se alcanzarían distintos niveles de rendimiento.

No obstante, el currículum infantil apoyado en este modelo, lo que le hace realmente importante, es del desarrollo de las estructuras cognitivas; aunque es preciso que el modelo contemple los fines que tiene la educación en relación con el contexto sociohistórico, donde se encuentra la escuela y el alumnado; ya que dependiendo de esta situación, se generan unos objetivos y unos contenidos concretos en el seno de la institución escolar, lo que la hace esencial es no poner en práctica reduccionismos de proyectos curriculares.

Finalmente, es preciso completar el modelo piagetiano con otras investigaciones y modelos psicológicos, para que así contemplen otros ámbitos del conocimiento.

I.6.2. Hacia la construcción social del aprendizaje: Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934)

El máximo exponente de este enfoque es Vygotsky, que a su vez comparte punto de vista con algunos Piaget, pero solo en algunos matices; está de acuerdo que el aprendizaje no se puede

desligar de una etapa de desarrollo ontogenético, pero se comprende al aprendizaje como factor previo para que se produzca el desarrollo.

Asimismo se mantiene bastante distanciado de fórmulas que sirvan para la actividad ordinaria del docente. Desde su punto de vista, el individuo es indivisible del entorno social y cultural en el que se desarrolla; un ser humano es lo que es y lo que llega a ser, dependiendo de la calidad de las relaciones y la manera que se produzca los procesos de participación es entorno cultural.

La niña y el niño siempre se encuentran en fase de Zona de Desarrollo Próximo, es decir, es la diferencia de lo que el niño o la niña es capaz de realizar con ayuda de un adulto y lo que podría realizar de forma individual, ese tramo o ese espacio correspondería con la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979).

Como ya afirma en un primer momento, el desarrollo es distinto al aprendizaje, pero ambos procesos se hallan completamente unidos; el aprendizaje abre un camino para se elaboren nuevas estructuras cognitivas en cualquier dirección y en cualquier momento. Otro aspecto destacable en el aprendizaje, es que se produce en la interacción de unos con otros, nunca de forma aislada o por una ley natural que permita la evolución de las capacidades en nuestro cuerpo.

El autor eslavo afirma que la enseñanza sería fructífera si se trabajase en la Zona de Desarrollo Próximo, a través de los procesos comunicativos y de negociación en los que surgen las cuestiones, dudas, reflexiones, etc. posibilitando la verificación del propio conocimiento.

Vygotsky comprende de otro modo al ser humano; él concibe a la persona como un ser científico, influido por todas las producciones literarias, filosófica, históricas, estéticas, semióticas, etc. Trata de romper con el paradigma evolucionista de las especies de Darwin, quien

solo fundamenta el cambio en el enfoque genético de la ciencia. Siempre pensó que entre los animales y los seres humanos no existen demasiadas diferencias, solo que nosotros a través del uso de instrumentos específicos, como el sistema de signos, podemos cambiar la realidad (lenguaje escrito y hablado). Este uso ha marcado un proceso de cambio histórico, social y cultural (Garton y Pratt, 1991).

Según el autor del que hablamos, concibe que interiorizamos los procesos mentales sociales para pasarlo a un plano individual, es decir, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. De hecho asegura Vygotsky, que nuestros aspectos más individuales se hallan influidos por el funcionamiento social y la estructura de los procesos mentales de un individuo en un medio social.

Ustedes saben que el lenguaje se desarrolla inicialmente como un medio de comunicación, de comprensión recíproca, como una función social de comunicación. El lenguaje interno, es decir, el lenguaje mediante el cual el hombre piensa, surge más tarde y existen razones para suponer que el proceso de su formación se realiza solo en edad escolar. (...)La vía general del desarrollo del lenguaje infantil puede ser denominada como una forma colectiva, si dijéramos que el niño dominó el lenguaje y luego cuando él comienza a subordinar mejor a sí mismo los procesos psíquicos propios, el lenguaje se transforma en un medio del pensamiento. (...)El niño comienza antes a comprender el lenguaje que a hablar. (Vygotsky, 1990, p. 108 -110)

¿Pero cómo se lograría, según Vygotsky, la cualificación de un contexto? Expone que se obtendría, a través de la “mediación” del proceso comunicativo, es decir aquel “apoyo” que permita trazar la Zona de Desarrollo Próximo. Por lo tanto, el adulto es un punto de apoyo para el menor, que sustentado en la interacción social permitirá pasar a la Zona de Desarrollo Potencial.

Desde Vygotsky (1990) propongo varios aspectos que se han estimado de intensa relevancia:

- a) El conversar es tan importante como ejecutar cualquier movimiento. Ellos necesitan del lenguaje para alcanzar o resolver cualquier situación problemática.
- b) Cuando más compleja y más abstracta sea la situación, la acción del lenguaje resulta mucho más importante.

No obstante, el lenguaje puede verse condicionado por la acción algunas veces, tanto en el origen de la misma como en la consecuencia.

Sin embargo, Vygotsky (1979) dice que “La función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo” (p. 53)

Por estas razones, hacer uso del instrumento del lenguaje permite que al niño y a la niña apropiarse de instrumentos auxiliares – externos que permitan la resolución de tareas complejas y la planificación de estrategias que se lleven a cabo en la práctica, sirviendo las palabras (signos) como herramienta para comunicarse (contacto social) con las personas.

Gracias al conocimiento de la teoría vygotskiana encontramos a Jerome Bruner, quien mantiene relación con el pensamiento del eslavo, apelando a la ciudadanía y sociedad como un ente en constante dinamismo, alejada de comportamientos estáticos y fijados sin opción de transformación. “La educación debe cumplir su papel en la preparación de personas que participen en el espíritu de foro que caracteriza la cultura, de negociación, de recreación de significado... un papel activo como participantes y no como espectadores amaestrados que desempeñan sus papeles estereotipados de acuerdo con una regla cuando se les presenta la clave apropiada” (Bruner, s.f.).

Defiende que la manera en la que se transmite el conocimiento en las escuelas, determina los procesos mentales del niño y la niña. Cualquier contenido cultural que se seleccione ha de ser debatido, reflexionado y transformado del modo más creativo. Cualquier patrimonio que se pueda considerar educativo, ha de alcanzarse mediante la negociación y recreación de la cultura, de los significados, conjuntamente entre profesorado y alumno.

Bruner, se sitúa en el mismo modo de entender determinados procesos educativos y concuerda en el concepto de “andamiaje”, vinculado a la expresión “Zona de Desarrollo Próximo” de Vygotsky. En este proceso, los adultos juegan un papel esencial en la creación de una nueva estructura que le permitan al niño y a la niña realizar el aprendizaje, donde el apoyo del adulto al menor se irá retirando gradualmente. Bruner es considerado uno de los autores contemporáneos que estima al lenguaje como de los procesos más importantes del ser humano, el cual se genera a través de la interacción social. Es decir, el niño y la niña desarrollan los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y la autonomía, gracias al lenguaje como instrumento de participación en la historia y la cultura del ser humano.

Con la práctica del lenguaje, según este autor, se permite el dominio de un código, la negociación de significados, la inserción y participación en un grupo sociocultural. Aprende a comprender cómo funciona lenguaje, los espacios comunicacionales adquieren un sentido, los propios intervinientes se van configurando como participantes de ese contexto, etc.

Desde el momento que la niña y el niño nacen, comienzan a relacionarse a través del juego cotidiano o rutinario, lo llevan a cabo de manera social, denominándolo Bruner como “formato”, pues se encuentra regulado por determinadas reglas, que tanto el adulto compone para el niño y la niña como estos originan para el adulto y, entre ellos se genera instrumentos que posibilitan el paso de la comunicación hacia el lenguaje (Bruner, 1979). Coincide con Vygotsky

que puede ser este “andamiaje”, el que le permita alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo. “El lenguaje es un fenómeno cultural y es únicamente a través de él como podemos llegar a adoptar y cambiar las convenciones culturales” (Bruner, 1989, p. 63).

Permítanme incidir en el argumento expositivo de ambos autores, creyendo que el lenguaje es quien crea la realidad, quien constituye todo el conocimiento favoreciendo la aparición de ideas, la imaginación, el pensamiento y como dije anteriormente, el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y la autonomía.

Vygotsky argumenta que el desarrollo de un concepto científico comienza a partir de la definición verbal, trabajando en ese mismo concepto hasta que alcanza el concepto espontáneo; pero la consideración cotidiana permite que el concepto científico se desarrolle en forma descendente. “Podría decirse que el desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente, y el de sus conceptos científicos de forma descendente, hace un nivel más elemental y concreto” (Vygotsky, 1973, p.148).

El enfoque constructivista socio histórico se diferencia del enfoque piagetiano en: que el primero comprende que la instrucción entre los conceptos espontáneos y los científicos se crean apoyado en la interdependencia, la instrucción no comienza solo en la escuela, sin embargo, el enfoque piagetiano habla de dos aspectos separados, por un lado se encuentra el pensamiento adulto y por otra parte el pensamiento del niño y de la niña, el proceso de instrucción consiste en que la forma de pensamiento adulto suplanta a la forma de pensamiento del niño y de la niña sin tener ningún tipo de relación.

Vygotsky entiende que el aprendizaje se produce con la educación del ser humano y no logra ser considerado una simple acumulación de conocimientos, sino que implica la construcción de unas estrategias y herramientas cognitivas. Asimismo, se pretende sustituir a un

individuo “espitémico” por un individuo real, humano en constante relación con el contexto y la realidad en la que vive (Wallon, 1980), al contrario de creer que el ser humano es un sujeto abstracto perteneciente a una entidad formal. La teoría aborda la cuestión que el hombre y la mujer son partes de la relación existente entre ser humano y sociedad (Luria, 1987; Vygotsky, 1979; Wallon, 1980).

Se ha observado un problema a lo largo de toda la historia del ser humano y es que desde que el niño y la niña nacen, exhiben la necesidad de relacionarse con el medio en el que viven: tratan de entrar en desequilibrio con los materiales de su entorno, con los objetos y las ideas (desde el concepto más concreto al más abstracto, desde las habilidades más básicas y rudimentarias a las más complejas); correspondiendo a la reorganización de nuestra mente y la constitución de redes cognitivas concretas, que surgen al encontrarnos en una estructura social específica, en un contexto histórico,... Estos son elementos esenciales para construirnos como seres humanos.

La escuela ha de trabajar para que los aprendizajes se recontextualicen, llevándolos después a otros contextos diferentes. La escuela actual mantiene separados dos sistemas conceptuales; por un lado todo lo que existe en torno al contexto cotidiano de un niño o niña y, por otro lado las respuestas que el sujeto debe dar en la escuela, sin conseguir que la escuela interaccione con su alumnado, y el alumnado con la escuela, tampoco concebirlo de modo holístico con el contexto ordinario.

Durante los años setenta, el Consejo de Europa llega a definir unas líneas generales para compensar las desigualdades sociales, especialmente concibiendo que la etapa de educación infantil, es una de las más importantes en la lucha contra la desigualdad: definición de las peculiaridades de los niños y niñas, cercar el grado de educabilidad de cada individuo, definir un

tipo de institución preescolar, construir programas suplementarios que favorezcan aspectos de los individuos tales como la motricidad, sensibilidad y percepción; y por último, posibilitar una formación especializada para el profesorado.

Se intentó tener contacto directo con las familias para optimizar la formación en los programas de educación infantil. Sin embargo, algunos grupos de niños y niñas más desfavorecidos parecía que estos programas no la ayudaban demasiado, por esta razón muchos especialistas harían especialmente hincapié en las condiciones sociales, culturales y educativas necesarias para favorecer el desarrollo infantil.

Por lo tanto, nos situamos entre una institución donde los modelos de socialización no son universales sino depende de la concepción de la vida de cada contexto al que pertenezcan. Del mismo modo, todo el material educativo que pareciese neutral, no lo es. Los juguetes que se hallan en educación infantil contribuyen a favorecer la aparición y el mantenimiento de estereotipos de género, en el que el ser humano tanto niño como niña, aprende a “masculinizar” la realidad. Durante el período de la educación infantil, la opción por preferencias pedagógicas invisibilidades ha hecho que el profesorado no sepa hacia dónde dirigirse, ni cuándo, ni cómo.

Se considera esencial y a modo de conclusión, saber analizar la constitución social y cultural de los pensamientos y comportamientos, que se le exige a los niños y niñas en función de una clase social, de género, de etnia, hándicap, nacionalidad, etc. para no contribuir en la reproducción social y perpetuación de situaciones excluyentes, segregadoras y por tanto desigualitarias.

I.6.3. La Gestalt: la interacción con el ambiente permite la creación del pensamiento. Max Wertheimer (1980 -1943)

Fue Wertheimer (1925) quien en rechazo el modo asociacionista que venía siendo la teoría tradicional, en la que se afirmaba que nuestro pensamiento estaba constituido por “percepciones totales de significados” en lugar de un conjunto y acumulación de imágenes asociadas; cada imagen es un total de significados y, solamente a través de un artificio podemos descomponer una imagen en partes e interpretarla. Esta escuela fue descifrando poco a poco los fenómenos perceptivos, ampliando su campo de estudio a otras áreas del pensamiento y el aprendizaje.

Köhler(1947), Wertheimer(1925), Koffka(1935) evidenciaron que en cualquier sistema total, cada una de sus partes se hallaba interaccionando y manteniendo relación entre sí, de modo que el conjunto era más significativo que cada una sus partes, especialmente por los numerosos significados de los que podía ser interpretado.

Wertheimer (1912) explica como nuestro cerebro interpreta una ilusión óptica en movimiento continuo generada por una sucesión de imágenes; es algo similar a lo que sucede en el cine. El autor lo definió como “fenómeno phi”.

La Gestalt corresponde a una de las corrientes pertenecientes a la psicología moderna, que no ha tenido una amplia difusión en la educación infantil como pueden ser el conductismo o el cognitivismo.

I.6.4. Aproximaciones conceptuales a la teoría ecológica de subsistemas: Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005)

Bronfenbrenner fue un psicólogo y músico de origen soviético, que finalizó su carrera en New York; en su contexto familiar se exhibía permanentemente la preocupación por la educación y el arte. Cuando acaba su doctorado, expone la preocupación por el papel que supone el contexto, específicamente el estatus social y la estructura y el desarrollo de las clases. Una de sus brillantes aportaciones en las conclusiones de su doctorado, fue la interrelación existente entre el individuo y el grupo clase como una unidad orgánica, artificial y con una imposibilidad de ser aisladas.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987, p. 40)

Es decir, es preciso darle un significado a la educación que reciben los seres humanos dentro de un entorno, los estudios de su padre argumentaban que las personas tenían un coeficiente intelectual dependiendo del contexto en el que se situase (los individuos que en algún momento se diagnosticaron con algún tipo de dificultad, eran institucionalizados y su coeficiente intelectual bajada respecto a otras personas que en las mismas condiciones, estaban fuera).

Este autor interpreta que hay un camino entre el estímulo (ambiente) y la respuesta (conducta) en el modo que la persona interpreta, vive y valora una situación específica. No existe una realidad objetiva sino como cada uno la percibe en función de la edad y las interacciones que

ha mantenido o creado con el contexto. Cabe destacar que el desarrollo psicológico no es algo efímero, sino que implica una reorganización constante del comportamiento creando una continuidad en el tiempo y en un espacio concreto. Sostiene que el desarrollo no va más allá de la interacción de la percepción y la acción a lo largo del tiempo, ese cúmulo de experiencias vividas sostenidas en un período considerable equivaldría al concepto de desarrollo según este autor. Por ejemplo, compara la evolución humana con la de una planta, para que esta florezca es necesario que se haya producido una serie de procesos de una duración determinada, entonces no se puede hablar de sucesos o eventos aislados (Bronfenbrenner, 1987).

Otro aspecto del que nos habla, constituye la formación del mesosistemas o la relación entre dos microsistemas: hogar – escuela, familia – trabajo... Siempre tomando al sujeto como participante activo dentro de cada sistema. Declara también, la existencia de “ambientes ecológicos” que son aquellos sistemas más externos a los que nosotros participamos activamente: el aula de nuestro hermano, el círculo de trabajo al que pertenece nuestro padre o nuestra madre, etc. De hecho, Bronfenbrenner (1987) enlucida los “exosistemas” que son aquellos en los que no participan activamente la persona sino que son secundarios o indirectos pero pueden provocar algunas circunstancias que afecten directamente a la persona o al entorno.

Los microsistemas, mesosistemas y exosistemas se ven de alguna manera influidos por los planes que organizan entorno, al que el autor denomina macrosistemas, “el macrosistema se define a la correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro -, meso – y exo) que existen o podían asistir, a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p.45). El autor se refiere a que un sistema puede estar influido por la

región en la que se encuentra ya sea por sus creencias, religión, organización política, social y económica.

Bronfenbrenner (1988, 1992, 2001), afirma que un fenómeno psicológico que emerge en un ambiente ecológico y se sostiene el tiempo se denomina “cronosistema”. Redefine su modelo como “Proceso - Persona – Contexto – Tiempo” (PPCT). Por lo tanto, son los cuatro aspectos influyentes en el desarrollo humano que contribuyen en lo biológico, psicológico y conductual. Bronfenbrenner y Ceci (1994) en una publicación de alto impacto, valoraron los “procesos proximales” entendidos como el paso conjunto entre el genotipo (carga hereditaria) y el fenotipo (características observables del organismo) valorando la interacción con las personas, los objetos y los símbolos del entorno durante un periodo de tiempo (entre mesosistemas). Por ejemplo, la alimentación o el cuidado de un bebé o el aprendizaje de nuevas habilidades.

Tabla 1. Cuadro tomado de Hoffman, Paris, y Hall: Psicología del Desarrollo hoy, 1995.

TEORÍAS	Fuerza primordial	Proceso que guía el desarrollo	Papel del individuo en el Desarrollo	Forma de suceder el desarrollo	Enfoque
Biológicas	Naturaleza	Maduración	Activo	Etapas	Cambios observables en la estructura y en la conducta
Psicodinámicas	Naturaleza y ambiente	Maduración	Activo	Etapas	Cambios internos en la estructura de la personalidad
Del conocimiento	Ambiente	Aprendizaje	Pasivo	Continuo	Cambios observables de la conducta
Del aprendizaje social cognitivo	Ambiente	Aprendizaje	Moderadamente activo	Continuo	Cambios observables de la conducta
Del desarrollo cognitivo	Naturaleza y Ambiente	Maduración	Activo	Etapas	Cambios internos en la etapa mental
Del procesamiento de la información	Ambiente	Aprendizaje	Activo	Continuo	Cambios observables en la conducta.
Culturales contextuales	Naturaleza y Ambiente	Maduración y Aprendizaje	Inactivo	Espiral	Relaciones entre individuo y sociedad



I.7. DESARROLLO DE LAS DIMENSIONES DEL NIÑO Y LA NIÑA DE 3 A 6 AÑOS

En el desarrollo de este apartado se pretende desglosar de modo 'universal' las características generales y específicas del niño y de la niña desde su nacimiento hasta los seis años, permitiendo al lector conexionar algunas ideas generalizadas a lo largo del período, aunque el Estudio de Caso focalice la mirada a individuos entre 3 y 6 seis años; se expondrán algunas de las características cognitivas, lingüísticas, afectivas y del desarrollo de su autonomía más importante en la etapa nombrada anteriormente, con las que se crea así la identidad global del niño y de la niña.

Lo que se pretende con el desarrollo del siguiente apartado, es concebir al niño y a la niña como un ser holístico y global y no como un recipiente vacío que con el paso de los años se va rellenando, el infante es un ser que aprende en lugar de acumular conocimientos de forma sumativa. Actualmente, tanto docentes como familiares presentan esa perspectiva simple respecto a las expectativas cognitivas, reduccionista e incompleta del ser humano. La reflexión que se desea propiciar en este relato, es ir más allá de creer al conocimiento como elementos acumulables; sin embargo, antes de adquirir un nuevo conocimiento se produce una reorganización y reestructuración de las relaciones mentales para darle paso y encajar ese nuevo aprendizaje en la mente humana; este cambio es consistentemente más profundo que una simple sumativa.

El desarrollo psicológico se entiende como el proceso que se genera en la interacción entre los aspectos biológicos del ser humano con lo culturales; a esa premisa añadimos, que el proceso está condicionado por los ritmos, las características del entorno social, físico culturales además de la identidad psicológica individual. La descripción previa, es denominada como un proceso social y mediado por la propia cultura. Esta mediación no es efectiva en sí misma, si no

pretende la anticipación y preparación de posteriores cambios y transformaciones. Un claro ejemplo de esta circunstancia, pudiera ser que desde los primeros meses de vida hasta posiblemente los dos años, donde el niño y la niña se abren a nuevas influencias que residen en las acciones educadoras del adulto, que les permite otras posibilidades de aprendizaje. Va transitando de una actividad refleja a una actividad voluntaria, hasta el inicio de la escolaridad posiblemente.

El ser humano se puede construir y reconstruir constantemente, además de ejercer una influencia e intervenir activamente en el entorno, siempre variando su desarrollo personal a lo largo de todo el devenir del contexto educativo, familiar y social les permita.

I.7.1. Comprendiendo las dimensiones más relevantes en el desarrollo infantil. Período de 0 a 6 años.

Los procesos evolutivos en los individuos se han concebido gracias a la superación de unos determinados estadios que tenían un comienzo y un final; el haber transitado por estas etapas y superarlas, ajenas al entorno en la que se hallase el individuo era denominada evolución humana o procesos evolutivos. Cada paso dado en el escenario de esta `concepción humana´ se consideraba una acción generada y cerrada en el código genético.

Asimismo, acontece una peculiaridad en el desarrollo del ser humano durante los primeros meses de vida, produciéndose una maduración golpeante, grandilocuente, que poco a poco se va haciendo más lenta hasta posiblemente el primer año de vida. Cada vez se encontrarán más dificultades en el establecimiento de un estadio y se apreciará más claramente la gran influencia del entorno en el ser humano, muy latente en las diferencias que se produce entre una niña y otra, y entre un niño y otro (Palacios, 1990).

Hasta hace muy poco tiempo, la vida del ser humano había sido dividida en cuatro etapas: la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez. Para cada una de las etapas anteriores, los estudios psicológicos habían dado o establecido una serie de criterios y requerimiento por los que venían condicionados los procesos psicológicos (Palacios, 1984), sin embargo, actualmente las concepciones psicológicas de cada periodo se han visto modificadas por nuevas estructuras generacionales. En muchas ocasiones, se ha creído que la falta de estimulación en el período de la niñez ocasionaría una evolución humana desfavorecida o deficiente; sin embargo, las nuevas concepciones difieren de tal afirmación; pues un sujeto que ha permanecido durante la etapa de la infancia en un entorno con poca estimulación y en condiciones precarias, años más tarde podría conseguir un desarrollo más propicio y más favorable si el entorno se lo permitiese, se optimizase.

Es comprensible que el calendario madurativo viene determinado por la genética, pero no es algo cerrado; la genética es una parte, una posibilidad que solo delimita la potencialidad en su acción, pero es la acción quien ejerce un poder importante en el desarrollo determinante de la genética.

En la mayoría de los casos, lo que decreta el desarrollo de un niño o una niña son aquellas interacciones más estables y permanentes, no las más precoces necesariamente. Porque la persistencia, permite que el psiquismo se adapte a la nueva situación gracias a la plasticidad que manifiesta tener.

I.7.2. Etapas Evolutivas del desarrollo del niño y la niña desde 3 a los 6 años

I.7.2.1. Desarrollo Cognitivo y Metacognitivo (de 3 a 6 años)

Una de las condiciones fundamentales que deben generarse en el desarrollo cognitivo y metacognitivo de un niño y una niña es la unión de todas las situaciones para que converjan en una sola, es decir de modo interdisciplinar. Es necesario que se cree un modelo desde las necesidades de todos los seres humanos de su entorno y especialmente del menor, que pertenecen al círculo del niño y de la niña desde los 3 a los 6 años apoyados por: médicos, docentes, psicólogos, u otros agentes sociales; de modo que la educación que reciba propicie un óptimo desarrollo neurológico.

El papel de la neurología es, sobre todo, el de compartir un modelo teórico de referencia con relación al aprendizaje, al desarrollo y a la educación, desde ese punto de vista interdisciplinar. Según estas teorías no es admisible separar el cerebro del contexto donde se convive (López Melero, 2015) y por tanto se debe desarrollar la acción educativa en los entornos inmediatos para llegar al sistema nervioso central, promoviendo así su desarrollo; este, por tanto, no obedece exclusivamente a leyes determinadas por la genética, ni tampoco por una serie de condiciones preestablecida que se han de superar, sino que se deja ayudar por la creatividad de los contextos.

El cerebro, los contextos, las estrategias serán los nuevos conceptos en el ámbito de nuestra manera de entender la Neurología (Luria, 1980; López Melero, 2015; Vygotsky, 1979), la neurología de los procesos cognitivos; es decir, como algo que se adquiere y no como un proceso

lineal, concedido desde un punto de vista biológico, dado que esta era la aportación que la neurología clásica ofrecía del desarrollo del ser humano.

El cerebro se organiza a través de una compleja red neuronal, que se forma sobre la base de la experiencia concreta que tenga la posibilidad de experimentar el niño y la niña. Debemos entender que toda actividad mental se regula de acuerdo a un instrumento – el lenguaje (Vygotsky, 1973) – que armonizan y dan sentido a dicho ejercicio cognitivo, pero además se convierte en un instrumento social, cultural y por lo tanto se adquiere y se aprende.

Dos autores relevantes e influyentes entre sí, Luria (1974) y Vygotsky (1973), reciben influencia psicológica del pensamiento, especialmente del desarrollo en el ser humano. Posiblemente los estudios más distinguidos que tanto Luria (1974) como Vygotsky (1979) abordan son las funciones que tiene el cerebro: tanto el lenguaje, la abstracción así como otros procedimientos que se consideran procesos psicológicos superiores que se construyen a causa de la combinación de microsistemas, agrupaciones de zonas que operan de modo coordinado. Sin embargo, cuando se produce algún tipo de alteración, el cerebro crea coordinaciones y combinaciones alternativas. Por eso, se entiende que cualquier situación educativa del niño y de la niña se aborde desde una perspectiva multidisciplinar. Cuanto más divergentes sean las opciones, mayores redes neuronales deberá el cerebro crear para dar respuesta esa situación.

Desde el punto de vista vygotskyano los niños y niñas evolucionan en su modo de accionar en la vida cotidiana y dependiendo del uso que hagan de las herramientas relacionadas con las estructuras psicológicas. Köhler (1947) sostiene que la capacidad o incapacidad de la fijación de la atención no depende de otra cosa que no sean operaciones prácticas. Asimismo toma un papel esencial en el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivo el dominio de la palabra (signo); el niño y la niña son capaces de dominar la atención creando nuevos

mecanismos y sistemas en su estructura mental sobre la situación percibida; es decir, el pequeño no solo se fija en estructuras individuales sino que a esta le añade complementos que recupera del entorno propio y en el que se encuentre dicha estructura, “El pequeño evalúa la importancia relativa de esos elementos, escogiendo nuevas “imágenes” de su entorno y ampliando así las posibilidades de controlar sus actividades”. (Vygotsky, 1979, p.63)

Desde esta perspectiva psicológica se va a exponer de forma general en el siguiente apartado la importancia del lenguaje para la reorganización del campo visual y espacial del menor, gracias al lenguaje es capaz de crear un campo tan real como no; además con la ayuda de éste se crea un campo temporal dentro del campo visual.

1.7.2.2. Desarrollo del Lenguaje y la comunicación (3 – 6 años)

Gracias al dominio del lenguaje, el niño y la niña desarrollan la atención de una forma más dinámica, actuando en el presente pero dirigiendo y centrando su atención a situaciones pasadas o bien futuras, aunque se actúe en el presente (Vygotsky, 1979). El lenguaje no solo se concibe como la acción de hablar, sino de leer y escribir inclusive; y gracias a él consigue fijar la atención, reorganizar el campo perceptivo, memorizar la información y recuperar en otra situación futura, etc.

La adquisición del lenguaje constituye el mayor logro humano, es una de las condiciones que los diferencia del resto de seres vivos. Nosotros usamos logos y somos el único animal que habla. Según López Melero (2015), esta necesidad subyace en la interacción y deseo de comunicarnos, de contactar con las otras personas y convivir con ellas. El lenguaje permite no

solo describir un objeto o la información que recibamos a través de los sentidos sino expresar sentimientos, emociones que se están produciendo mientras recibimos información.

El lenguaje hace descubrir a los objetos; por todo ello, podemos asegurar que este es mucho más que una representación simbólica de las cosas y el establecimiento de unas normas correctas del habla; el lenguaje requiere convivencia, precisa de los otros y las otras, convirtiéndose en un medio social de comunicación trascendiendo a un modo personal de pensamiento. De ahí, que se suele afirmar que es mucho más que las palabras, e incluso mucho más que las relaciones entre ellas: es necesario pensamiento, comunicación, convivencia y acción.

La niña y el niño empiezan a comprender el lenguaje antes que a hablar (expresión). Éstos vienen al mundo capacitados para poder comunicarse previstos para hablar, solo necesita un medio que favorezca el desarrollo del sistema de comunicación (el habla).

Cuando ya ha iniciado la pronunciación de las primeras palabras, debemos entender que ha transitado un largo recorrido preparatorio (balbuceo, imitación, sonidos) hasta llegar ahí, y que las dimensiones cognitivas, afectivas y motrices han posibilitado el desarrollo de la comunicación. El contexto se encargará de dar significado ya que el niño y la niña son inseparables del medio en el que crecen y de las actividades más inmediatas que efectúan. El lenguaje no se puede aprender si las interacciones humanas son inexistentes, pues está ligado a la acción (López Melero, 2015); y es dependiente de la acción con la ayuda de los demás, asentado en lo emocional y cultural.

El niño y la niña durante esta etapa tardarán en comprender que el significante es una cosa y el significado es otra, hasta entonces considerarán que la palabra es una propiedad de los

objetos. No entienden que a una maceta se le pueda llamar reloj, y es que no entiende la subjetividad y arbitrariedad del lenguaje.

Insistimos que el lenguaje es mucho más que un sistema de signos. Es un instrumento social y cultural y, por tanto, algo que se aprende y se desarrolla en cooperación con los demás y al ser considerado como algo que se aprende, cualquier actividad de la vida cotidiana que se haga en casa, en la escuela o en la calle ha de ir acompañada siempre del habla, como medio de comunicación de intenciones.

Gracias al esfuerzo que el niño y la niña realizan por comunicarse con los demás, el lenguaje se convierte en un pensamiento propio, personal, único. Es un instrumento de convivencia particular de cada cual. No obstante, el profesorado debe generar, del mismo modo que la familia, continuas oportunidades en las que aparezca el lenguaje social. La comunicación, no solo es un deseo y expresión por decir o comunicar algo, sino que planifica el pensamiento y lo organiza; además regula el comportamiento.

Es importante durante todo el proceso de aprendizaje del lenguaje, las nominaciones de los objetos y las cosas del hogar, tales como: conocer su ropa, sus zapatos, sus juguetes, pero hemos de hacerlo simultáneamente enseñándole lo que significa, y se puede hacer adquiriendo algunas características de los objetos, para qué sirven y qué funciones tienen. Como sabemos en el nominar, el niño y la niña descubren el placer de la comunicación y del lenguaje. En este sentido el aprendizaje de la lectura es un buen instrumento para aprender a hablar. Pero, ¿qué es leer?

De un modo general, se plantea a continuación en qué consiste, la lectura y la escritura, desde los planteamientos teóricos del Proyecto Roma. El método de enseñanza de la lectura tiene sentido dentro del programa general de enseñar a hablar, y no se hace de modo aislado,

individualizado sin que mantenga relación con algún aspecto comunicativo; tampoco se realiza de manera mecánica, sin sentido. El niño y la niña adquieren el proceso siendo consciente y sucediendo varios pasos (reconocimiento, asociación de signo y sonido, pronunciación, audición de palabras) hasta la comprensión del significado.

Para leer es preciso conocer los signos, los sonidos de esos signos y el sentido que se le da a los mismos. Es decir, que en la enseñanza de la lectura tiene que darse primero un conocimiento del signo escrito en el individuo; segundo tiene que darle sonido a ese signo escrito y, tercero, a este sonido tiene que darle sentido apropiado y pertinente. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de la lectura no consiste solo en una suma de conocimientos que han de aprenderse, sino que supone complejas reestructuraciones cognitivas que cada cual tiene que construir personalmente y en este proceso de construcción nadie puede sustituir a los aprendices, pero si acompañarlos (López Melero, 2015, p.2).

Aunque los pasos se hayan redactado secuencialmente, en la realidad, no sucede de este modo sino simultáneamente. López Melero (2015) haciendo un esfuerzo didáctico para la comprensión de este proceso lector, plantea que si fuera posible hacer una representación de dicho proceso, podíamos decir que:

1º El niño o la niña antes de nada tienen que construir una imagen de la palabra que van a leer: es algo que no ve, la tienen en la mente.

2º Después perciben lo que está escrito (visión o tacto) y ha de hacerlo coincidir con lo que tenían en la mente (imagen).

3º Cuando se produce una relación entre lo que tenían en la mente con lo que percibe, se reconoce.

4º Ese reconocimiento, se hace propio, se memoriza y cuando vuelve la imagen, se transcribe (se lee).

5º Se lee, porque se une a la imagen del objeto, la función del mismo y el significado.

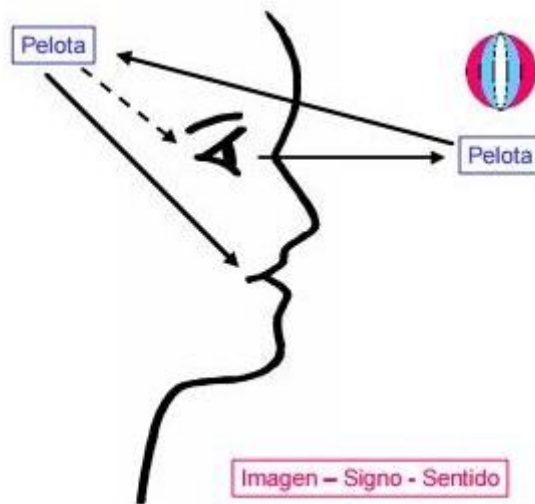


Figura 4. *Imagen - Signo - Sentido (2015). Aprendiendo a leer y escribir para aprender a hablar: leer es un placer. Recuperado del Proyecto Roma*

El proceso a veces, suele ser dificultoso y es necesario comenzar de nuevo, descifrar desde lo invisible a lo visible (signo – sonido – sentido). La lectura se asocia a la lengua hablada y la escritura a la lengua escrita, representan procesos distintos, una en la fonía y otra en la grafía. Este proceso del aprendizaje de la lectura está claramente sustentado en el pensamiento de Vygotsky, y del mismo modo que él expone, el pensamiento que es un proceso que se construye desde lo interpsicológico (social) a lo intrapsicológico (personal), siempre compartido con los demás, pues la competencia comunicativa es idéntica, no solo se reduce a lo semántico, pragmático y sintáctico sino que trasciende hacia un acto cultural, ético y emocional. El lenguaje humaniza, hace al niño y a la niña cada vez más humanos.

Desde el proceso lector, continuaremos avanzando al proceso escritor: para que un sujeto dé sus primeros pasos en el lenguaje escrito, primero deben tener suficientemente consolidado el lenguaje oral (como ya hemos asegurado anteriormente, para leer hay que saber hablar y, para escribir hay que tener consolidado el lenguaje oral). Para la lectura es necesario usar fonemas, y para la escritura, grafemas. Por lo tanto, este último proceso requiere una planificación mucho más cuidadosa que el lenguaje oral, y una actividad mucho más consciente: la persona que sea capaz de escribir será capaz de planificar, contar los pasos a seguir en una acción futura (López Melero, 2015).

Cualquier actividad que se produzca en el lenguaje, no solo depende de las dimensión cognitiva, afectiva y del movimiento, sino que precisa de las capacidades específicamente lingüísticas como son nominar, hablar, dibujar, lógica – matemática, musical, plástica, artística (Parages López, 2004). Para entender el lenguaje escrito, es preciso conocer el modo en el que se inicia. Pensamos que su comienzo se remonta al proceso más primitivo, el dibujo, que es el “mediador” entre la lengua oral y la escrita. Durante la edad entre los 3 a 6 años, el niño y la niña no dibujan lo que ven sino lo que saben de las cosas, por lo tanto, los dibujos reflejan lo que saben de las cosas y les parece relevantes “sabe acerca de las cosas, lo que le parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que está viendo o lo que, en consecuencia, se imagina de las cosas” (Vygotsky, 1982. p, 95).

Habitualmente en la mayoría de las escuelas, durante la etapa de escolarización de los niños y niñas entre los 3 y 6 años, se les enseñan primero a trazar las letras y formar con ellas palabras, pero en ningún caso se les enseña lenguaje escrito, quizás ortografía y caligrafía. Pero es preciso conocer los pilares científicos que sustentan este modo de proceder. Vygotsky (1995) plantea que “alumnado desarrollara la agilidad de los dedos y aprende, leyendo las notas, a tocar

las teclas pero no las introduce en la naturaleza de la música” (p. 183). Todo ello origina, a nuestro juicio, que el alumnado que tiene que aprender a escribir domine un sistema complejo de signos simbólicos extremadamente complejo.

El proceso de escritura se inicia unido con el gesto, se dan dos momentos en los que se enlazan el gesto con el signo escrito: me refiero al garabato y a los juegos simbólicos. Los primeros dibujos del niño y la niña son más bien garabatos, es decir, son más bien gestos en el papel que verdaderos dibujos (3 ó 4 años); después se iniciará con el juego simbólico, donde unos objetos pasan a significar muy fácilmente a otros. Lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que quiere designar, lo importante es la designación como proceso. Por ejemplo: un círculo puede ser papá y un triángulo mamá, una bola de trapo no es un bebé, y una escoba es un caballo que lo coloca entre sus piernas y corretea por doquier. Así pues, el juego simbólico, al igual que el gesto puede entenderse como un sistema complejo que mediante gestos, señala el significado de los diversos juguetes. Desde este punto de vista, se puede generalizar dos hechos: uno, que para el niño o niña que juega todo puede ser todo. El significado reside en el gesto y no en el objeto, Y dos, los niños y las niñas acuerdan la designación verbal de las cosas, ‘esto será una casa y eso una silla y las llaves un coche’, le dan vida simbólica a todo ello en el juego; por lo tanto, es capaz de sustituir un objeto por otra cosa con significado muy diferente (López Melero, 2015). En esta rápida evolución del lenguaje escrito, aparece el dibujo infantil (4 ó 5 años) donde que el niño y la niña pintan de memoria, quiero decir, que el infante no pinta lo que ve, sino lo que siente o piensa como señalaba anteriormente. O sea, pinta como habla. Este tipo de dibujo, representa una etapa previa al lenguaje escrito y se produce cuando su lenguaje oral ha progresado mucho.

Para escribir se necesita que el individuo interiorice y haga suyo aquello que desea escribir, para hacerlo interpersonal, lo transforme en algo comunicativo. La escritura no constituye un proceso sencillo, sino que es complejo, activo y especialmente reflexivo; todos los agentes sociales han de propiciar que este proceso se produzca, ya que constituye una de las situaciones más significativas en la vida. Se escribe para recordar, pedir, anotar aquello que interesa en la observación del contexto. Y el niño y la niña han de entender, que la escritura es un placer que posibilita comunicar las emociones, los sentimientos a los demás. Se aprende a escribir del mismo modo que a leer, a través de la fotografía; se produce de este modo porque es el proceso más cercano a las representaciones que se generan en la mente.

Los niños y las niñas aprenden ‘a dibujar’ los nombres de las cosas, es decir a escribir. Se puede afirmar que el dibujo es un lenguaje gráfico que surge del lenguaje verbal. Y una raya ondulada será humo de una chimenea, por ejemplo. En este momento, el dibujo de una raya adquiere la función de símbolo y se escribe en la libreta el dibujo de la raya ondulada y debajo la palabra que acaba de pronunciar: humo (signo).

1.7.2.3. Desarrollo de la Afectividad (3 a 6 años)

Los niños y niñas durante esta etapa comienzan a conocer y participar en la construcción de las normas que existen en su entorno (familia - escuela) y que han de llevar a cabo, las aprenden y la respetan; sin embargo, en cualquier contexto se debe producir y adquirir un compromiso ético con el resto de seres humanos del entorno, es decir se ha de convivir para erradicar la justicia, la miseria y la marginación (Maturana, 1994; Freire, 1993). Un niño y una niña en el período de 3 a los 6 años deben adquirir la conciencia que a la escuela se va a ayudar a los demás.

Han de apropiarse que “nadie educa a nadie, pero todos se educan a todos” (Freire,). Desde este punto de vista se entiende que no hay una búsqueda de la verdad, sino que el camino que transitan es la verdadera educación y aprendizaje – los intereses compartidos, las preocupaciones, las diferencias, las discusiones, los errores, los estancamientos: cualquier problematización de la realidad –.

Durante esta etapa como proyecto de educación en valores, el niño y niña han de vivir envueltos en el mundo de las emociones y de los sentimientos que defiende Maturana (1997), en su filosofía de libertad social y el compromiso beneficio del otro y de la otra. Este autor nos recuerda que amor y conocimiento van unidos; amor por el sustento de la vida y el conocimiento de la misma. La escuela debe ser un espacio donde el alumnado conviva en la cooperación y viva en el respeto (Maturana 1997).

La calidad de la educación viene determinada por la calidad de las relaciones que entre las niñas y los niños sepa el profesorado, desarrollar en el aula. Esta calidad de la educación no es algo que simplemente se tiene o que se recibe, sino que de forma activa construimos unas y unos con la ayuda de los demás. El alumnado de infantil ha de ir comprendiendo que se logra autonomía cuando tus intereses, deseos, necesidades, se consiguen sin ilegitimar a la otra y al otro.

Poco a poco, enlazaremos lo afectivo con la acción, que es como sucede en la realidad. El educador puede proponer qué conocer, pero el educando también: la verdad no la tiene el profesorado, ni tampoco el alumnado. Somos considerados buscadores de verdad, en la vida, se camina en una búsqueda permanente. Durante toda nuestra vida.

La educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador que ha de trascender más allá de la propia aula. La democracia viene determinada por los valores de la

libertad y de igualdad, solo en libertad y en igualdad se puede dar la acción educativa. La clave radica en la actitud democrática del educador, que educa mediante el diálogo y la participación. La educación es una acción dialógica en donde educador y educando se educan juntos.

1.7.2.4. Desarrollo de la Autonomía (3 a 6 años)

El desarrollo de la autonomía vamos a diferenciarlo en distintos tipos de plano, uno moral y otro intelectual (Kamii, 1987). Cuando se habla del desarrollo moral en la autonomía, se alude a aquellas convicciones del individuo que le hacen actuar de una manera u otra, considerando todos los factores externos e internos de su propio ser, o también se podría aludir a aquellos más inmediatos que lo hacen actuar de un modo concreto. Habitualmente el adulto vierte gran peso para que el niño o la niña vinculen su balanza hacia un lado o hacia otro, y que aprenda a reconocer que su comportamiento genera una conducta sobre los demás.

En el plano intelectual supone que el individuo aprende a reconocer y modificar un comportamiento o conducta errónea, poniendo en cuestión sus propias ideas y basado en una actitud cooperativa, en la que se legitima los derechos de los demás. Posiblemente así sea la única forma en la que se produzca el desarrollo autónomo.

Cuando en el plano educativo se genera un clima de relaciones basado en la cooperación, permitirá que se respeten las diferencias y se complementen los distintos sujetos. En la educación infantil, es necesario que se origine un ambiente de cooperación entre familias, institución educativa, profesorado, y se convierta esta etapa en un periodo de tiempo y espacio donde se formen encuentros y se desarrollen valores como la solidaridad, la equidad, justicia y por supuesto, una vez más, la cooperación.

En la educación infantil desde los 3 a los 6 años, se ha de favorecer la máxima autonomía del niño y la niña, lográndose una mayor actuación en su entorno cada vez, de modo más autónoma; además de manifestar su modo de pensar y asumir el cuidado de su propia persona y del entorno en el que habita; así podrá ampliar el mundo de relaciones y formar parte de su entorno social.

Se debe crear seguridad y confianza en sí mismo, sintiendo comprensión y atención en las demandas que ellos y ellas manifiesten. Adentrarles en modelos sociales distintos y hacerles partícipes en ellos, en un clima de cooperación, respeto y solidaridad, donde elaboren sus propios criterios de actuación.

Es preciso que el niño y la niña crezcan en un ambiente familiar y escolar sereno, tranquilos y de respeto absoluto, ya que parte de este modelo de desarrollo una personalidad equilibrada y sana.

Asimismo, el juego continúa siendo un instrumento de “contacto con el mundo” en esta edad, pues el niño y la niña, muestran un gran apasionamiento y entusiasmo en su ejecución. Esta actividad constituye un modo de organizar el ejercicio físico durante estas edades. Se desarrolla un tipo de “juego activo”, ya que durante la ejecución del mismo se despliega una serie de habilidades y destrezas relacionadas con la coordinación (montar en bicicleta, patinar, jugar al fútbol, juegos de clasificación, etc.) y en muchas ocasiones estos tipos de juegos están basados en la realización de actividades grupales, que implican la representación colectiva de un conjunto de significados (jugar a los policías, a las casitas, los superhéroes, etc.) por lo que se establecen una serie de reglas, que son aceptadas por el otro en su propia manera de relacionarse, constituyendo estas las acciones más importantes que se extienden en el juego (Linaza, 1990).

Algo similar sucede cuando se inventan juegos con reglas completamente arbitrarias, es decir, que no vienen impuestas en sí misma por el juego sino que son los niños y niñas quienes las acuerdan, así es cuando ellos y ellas acuerdan seguir por el borde de una acera, no pisar la raya en el suelo, etc. Poco a poco abandonarán los juegos individuales para convertirse en juegos colectivos. Durante los últimos años, a partir de los seis en adelante, surgen progresivamente conductas de tipo competitivo, las cuales causan diferentes conflictos y frustraciones. Asimismo, en el seno de nuestra sociedad es habitual, que durante los primeros años de vida los juegos no se diferencian por sexo, pero más adelante sí se originará esta distinción: las chicas optan más por los juegos de cuidado, dedicados a las tareas del hogar y los chicos se decantan por actividades relacionadas con la violencia y tipos de trabajo; esta situación surge así, porque empiezan a reproducir los estereotipos sociales, aspecto que no se produce durante los primeros años de vida.

Desde mi punto de vista se ha limitado al juego, como así lo determinan algunos manuales, como un simple desarrollo motor y de habilidades motrices; sin embargo, muchos autores consideran que el juego es una actividad facilitadora en el desarrollo de las dimensiones cognitivas, lingüísticas, afectivas y por supuesto en la autonomía (Bruner, 1986; Elkonin, 1980; Ortega, 1990, 1991; Vygotsky, 1982; Tonucci, 1997; Maturana, 1994;). La actividad lúdica del niño y la niña es el epicentro del desarrollo en todos sus ámbitos y, el juego se convierte en una actividad irremplazable para alcanzar determinados aspectos que tiene una finalidad educativa.

A partir del juego, se pueden desarrollar, de forma realmente fácil y en profundidad, experiencias globalizadas, y a través de esta acción lograr posibilidades en cualquier dirección, con infinidad de oportunidades de acción. Siempre que el juego aparezca sin pretensión de ser impuesto, es decir, libre; favorecerá el respeto por la diversidad individual y el trato hacia a la misma. Cualquier niño y niña muestran una capacidad de jugar que es impensable “contabilizar”

por el adulto; y es a través del juego como son capaces de reconocer al otro, qué valores, qué sentido manifiesta de la vida.

Quizás el profesorado no favorece, o sí, los valores del juego, ya que en muchas ocasiones se fomenta un tipo de juego en lugar de otro, cómo el profesorado blindará el “valor a la diversidad” durante el juego. De qué sirve que el profesorado especializado en la educación infantil, sepa metodología del juego si en casi la totalidad de los casos no lleva a la práctica e innova sobre aquello que ha aprendido.

Es necesario y fundamental conocer qué pensamiento tienen los niños y niñas durante esta etapa de las actividades que se llevan a cabo en la clase (King, 1982), pues a través de las que se lleven a cabo en el aula, se puede examinar la filosofía que hay detrás sustentando a esa práctica. Por lo tanto, con este último punto se precisa que tras cada actividad lúdica hay un tipo de creencia y filosofía educativa.

I.8. DERECHOS HUMANOS, DERECHOS DE LA INFANCIA Y LEGISLACIÓN

Dentro de este capítulo nos aproximaremos a los derechos del niño y de la niña, algunas organizaciones internacionales que atienden a la infancia y otras organizaciones no gubernamentales y por último, daremos una perspectiva de la situación legislativa española tanto de la organización del sistema educativo como algunas leyes que protegen la infancia en situación de riesgo y de conflicto social.

I.8.1. Derechos Humanos y Derechos del Niño [y la Niña]

El niño y la niña son considerados personas diferentes a los adultos, y sus condiciones y características como persona debe ser respetada. Por lo tanto, con el paso de los años los derechos del niño y de la niña se han reconocido por parte de Naciones Unidas en la declaración de los Derechos del Niño (y la Niña). De esta manera, empiezan a surgir una serie de leyes que los protegen.

Los derechos de la infancia son “irrenunciables e inalienables”, es decir, que en ningún caso pueden ser arrebatados por ninguna otra persona, bajo ninguna circunstancia. Se deben proteger desde sus necesidades más básicas, hasta cualquiera de otra índole. Esta protección será ejercida directamente sobre el menor e indirectamente sobre contexto en el que él se encuentra (social at y familiar).

I.8.1.1. Declaración de los Derechos del Niño [y la Niña]

La preocupación por los derechos del niño y de la niña surge durante el siglo XIX, cuando los padres y madres fallecían a edad temprana dejando los niños y las niñas huérfanas y teniendo que desempeñar la actividad laboral tempranamente; esta situación era habitual en las grandes ciudades de Estados Unidos; como era habitual, esta situación sucedía en familias pobres; y a una edad muy temprana los niños y niñas ejercían la prostitución, o se dedicaban al trabajo en fábricas o minas de carbón, o acababan en trabajos esclavos. Surgieron autores como

Vallés (1879) y Wiggin (1892) que crearon algunas obras que defendían la necesidad de la creación de los derechos del niño y la niña.

En el año 1924, se crea la primera declaración de los derechos del niño en la Declaración de Ginebra, el 26 de diciembre adoptada por Save de Children, Eglantyne Jebb.

Por otra parte, la creación de United Nations Children's Fund (UNICEF)³ en 1946 se vio abocada a una profunda preocupación por la infancia, todo su empeño se focalizó en lograr el mayor desarrollo económico y social de los pueblos, a través de la creación de una carta de derechos para constituir una sociedad más igualitaria, donde se respetasen los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas. El cumplimiento de este objetivo se fundamenta en la Declaración de los Derechos del Niño (y la Niña).

Aunque en 1948 se aprobó la Declaración de los Derechos Humanos y ahí se incluían algunos presupuestos que defendían los derechos de la niña y el niño, aún era necesario plantear de manera legal una carta de derechos que protegieran específicamente a la infancia. De esta manera, y por iniciativa de UNICEF, el 20 de noviembre de 1959 la Asamblea Nacional de Naciones Unidas aprueba por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño (y la Niña). Algunos derechos que aparecían en esta declaración, ya existían en la declaración de los Derechos Humanos, pero en este caso, era más específico de la infancia y reclamaban una atención urgente.

El haber llegado a este camino no quiere decir que ya se hubieran conseguido todas las pretensiones que se hubieron propuesto al inicio de esta declaración, aún continúan la tarea por la lucha de los derechos y las libertades de los niños y niñas; en muchas ocasiones son violados. La Declaración está constituida por diez principios y objetivos que favorecen el gozo de las

3. De ahora en adelante *UNICEF*.

libertades y los derechos del menor. La Asamblea apoya a que toda persona o institución divulgue esta carta de derechos en todos los idiomas y lugares para que haya una mayor conciencia y cumplimiento de estos en beneficio de la infancia.

En el preámbulo hace explícito todos los criterios tenidos en cuenta por parte de Naciones Unidas para llevar a cabo la proclamación. Esta declaración busca la erradicación de las desigualdades sociales, de la falta de libertad, y la proclamación de los derechos sin ninguna diferencia. Hace especial hincapié en la falta de cuidados y de protección hacia la madurez física y psíquica de los niños y las niñas.

De la Declaración de los Derechos del Niño (y de la Niña) existen diez principios básicos (Declaración Derechos del Niño [y la Niña], 1959):

1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del menor.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.
5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños y niñas que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.

10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

1.8.1.2. Convención Sobre los Derechos del Niño [y la Niña]

A partir de 1975 se genera otra discusión sobre la necesidad de hacer otra Declaración de los Derechos del Niño [y la Niña] aun más actualizada y apropiada para las situaciones que se estaban viviendo, por lo tanto surge una segunda Declaración.

Tras este debate, la Organización de Naciones Unidas (ONU)⁴ el 20 de noviembre de 1989 se aprueba la Convención Sobre los Derechos del Niño (y la Niña), ratificada por el Estado español el 31 de diciembre de 1990. Además de esta Convención, se firman varios protocolos facultativos que la desarrollan y que han sido revisados en el año 2000.

- Proporcionará a la infancia a una protección jurídica que impida las peores formas de explotación.
- Utilizar cualquier protocolo facultativo que permita el desarrollo de instrumentos a favor los derechos de la infancia.

La Convención amplía los derechos de la Declaración, ya que en un principio eran menor la cantidad⁵, los siguientes principios se dirigen a todas aquellas personas que hayan cumplido menos de 18 años (1959).

4. De ahora en adelante *ONU*.

5. A) No a la discriminación: todos los niños y todas las niñas tienen los mismos derechos. B) El interés superior del niño y la niña: cualquier decisión, ley, o política que pueda afectar a la infancia tiene que tener en cuenta qué es lo mejor para la niña y el niño. C) El derecho a la vida, a jugar, la supervivencia y el desarrollo: todos los niños y todas las niñas tienen derecho a vivir y a tener un desarrollo adecuado. D) La participación: los menores de edad tienen derecho a ser consultados sobre las situaciones que les afecten y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta. E)

- Igualdad ante los derechos: el niño y la niña están por encima de todo.
- Adopción de medidas legislativas, administrativas y de cualquier otra índole que satisfagan estos derechos.
- La niña y el niño tienen derecho a la vida y a tener una identidad.
- Libertad de expresión, de pensamiento, de asociación: derecho a ser escuchado.
- Derecho a la vida privada y por lo tanto acceso a la información y a la protección de la infancia en los medios de comunicación social.
- Derecho a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Derecho a la salud, la seguridad social y a una calidad de vida (social, mental, moral, y física) incluyendo el ocio y el juego.
- Derecho a la educación obligatoria y gratuita.
- El interés superior del niño y la niña, es decir, no separarles de los padres y madres.
- Evitación de trasladar los niños y niñas contra su voluntad, tales como secuestros o venta.
- Protección contra la violencia y cualquier otro tipo de abusos o malos tratos.
- Protección a refugiados y respeto la cultura propia.
- Protección contra la explotación, contra drogas y otros conflictos armados.
- Los progenitores tienen obligaciones comunes, adoptando medidas para crear instituciones y servicios de atención a la infancia y facilidad de acceso a las mismas.
- Protección y cuidado del niño y la niña que se encuentren en privación de su familia: posibilidad y reconocimiento de adopción.

Derecho a la vivienda digna: Todos los niños y todas las niñas tienen el derecho a vivir en un espacio adecuado para su desarrollo.

Se ha creado un organismo que velarán por el cumplimiento de estos principios, Comité de los Derechos del Niño y de la Niña: estos han de comprender en todo el mundo que existen personas pertenecientes otra cultura, otra raza, otra condición social, económica, política, etc. que permite enriquecer las relaciones sociales que se establecen entre nosotros. Las diferencias son más aparentes que reales, por lo tanto cualquier niño o niña pertenecientes a otro contexto ha de ser exactamente igual de respetado y disfrutar de los mismos derechos. Se ha de educar desde el principio de igualdad y equidad.

I.8.2. Algunos Organismos Internacionales de Atención a la Infancia y otras Organizaciones no Gubernamentales.

A lo largo de la historia se han creado algunos organismos de atención a la infancia y otras organizaciones no gubernamentales, de la mayoría de los casos para favorecer a niños y niñas que han quedado dañados a causa de conflictos bélicos, otros para promover el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura, para conseguir un mayor bienestar y progreso en países en vías de desarrollo, etc.

I.8.2.1. Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP)

Conduce de la Segunda Guerra Mundial se funda en el año 1948 se creía esta organización vinculada a otro tipo de instituciones del sistema de Naciones Unidas, para favorecer el desarrollo de la infancia en un gran número de países, mantiene relaciones con otras organizaciones como UNICEF, The Association for Cultural Economics International (ACEI), Consejo Económico y social de Naciones Unidas (ECOSOC), Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) entre otras.

Fue en la República Argentina donde el Comité Nacional de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP)⁶ fue reconocido y proclamado en la XI Asamblea Mundial realizada en París el 21 de julio de 1966. La OMEP se presenta ante países como Israel, Bélgica, Suiza, Canadá, Brasil, USA,... Y empiezan a realizar conferencias, jornadas, cursos dedicados a docentes que atienden a la primera infancia, así como servicios médicos y asistencia social para aquellos sectores que se encuentren desfavorecidos.

Su órgano central se encuentra en París, y su órgano superior es la Asamblea General que la conforman todos los miembros de la OMEP que se reúnen cada tres años. Entre los fines que tiene esta organización son (1948):

- Proporcionar a la infancia las mejores condiciones en bienestar, desarrollo y felicidad. Evitando de cualquier forma la desintegración de la familia.
- Comprender las necesidades durante los primeros seis años de vida del niño y la niña, generando con esto una mayor comprensión.
- Impulsar los estudios del menor.
- Propiciar y facilitar todo el contacto que se desarrolle entre los colectivos organizaciones y personas vinculadas con la infancia.

La OMEP está constituida por profesionales de diferentes especialidades como: pedagogía, psicología, derecho, asistencia social, medicina, docencia, etc. Ninguna persona puede ser excluida por su raza, creencia o nacionalidad para ser participante en la OMEP. Este organismo, además, presenta publicaciones de libros y revistas que contribuyen como soporte a los educadores y familias, contribuyendo a la investigación acerca de las técnicas educativas.

6. De ahora en adelante *OMEP*

Como particularidad de esta organización podríamos destacar que: en España se celebró en el año 1973 el primer consejo de Educación Preescolar organizado por el comité de la OMEP; por otra parte, la financiación de esta entidad se lleva a cabo a través de todos los comités nacionales y también por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

1.8.2.2. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) realiza sus aportaciones (UNESCO)

Aunque esta organización está vinculada a contribuir con la paz y la seguridad promoviendo la educación, la ciencia y la cultura; nosotros vamos a centrarnos en la historia del sector de la educación de la UNESCO, para así vincularnos de una manera más concreta a la temática de la investigación.

En el año 1942, casi al finalizar la Segunda Guerra Mundial los gobiernos europeos preocupados por los diferentes sistemas educativos del mismo continente, se reúnen en el Reino Unido y celebran la conferencia de los Ministros de Educación de los países aliados (CAME) con el único propósito de restablecer los sistemas educativos una vez que la guerra hubiera finalizado.

Como propuesta de la CAME se convoca una conferencia de Naciones Unidas para darle forma de alguna manera a las respuestas culturales y educativas en el panorama mundial (ECO /CONF), esta conferencia tuvo lugar en Londres del 1 al 6 de noviembre del año 1945 tras finalizar la guerra. Fue allí, donde 44 países asistieron para crear una institución que velara por la solidaridad “intelectual y moral” de la humanidad. Cuando hubo concluido la conferencia, 37 países fundaron la organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO -.

Los principales antecedentes de la UNESCO (1945) fueron,

- la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), que funcionó en Ginebra de 1922 a 1946, y su órgano ejecutivo, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (IICI), que operó en París, de 1925 a 1946.
- la Oficina Internacional de Educación (OIE), que funcionó en Ginebra de 1925 a 1968. Desde 1969 la OIE forma parte de la Secretaría de la UNESCO, bajo sus propios estatutos.

Esta organización contribuye a la paz y la seguridad mediante la educación, la ciencia y la cultura, en colaboración con otras instituciones u organizaciones; persigue fomentar el respeto universal y las libertades fundamentales sin que haya una distinción por parte de la raza, idioma, credo, opción política, etc. A partir del 1972 incluyó en su programa la educación preescolar en colaboración con la OMEP.

Por parte de la UNESCO, se realiza un trabajo inestimable para lograr mejorar las condiciones de la infancia y de la educación en esta etapa. Cooperar con diferentes instituciones, como ya dije anteriormente, se sirve de distintas disciplinas y ciencias para la realización de investigaciones y programas en el ámbito de las ciencias de la educación, la nutrición, la psicología, el arte, etc.

1.8.2.3. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)

Se crea en 1946 por resolución de la Asamblea General de la ONU, como Fondo Internacional de Emergencia. Su propósito principal con el que surge es ayudar a millones de niñas y niños, que se hallan en una situación desfavorecida tras la Segunda Guerra Mundial. Una

vez más, no importa ni la raza, ni la nacionalidad, ni la religión, sino situar los derechos del niño y de la niña, por encima de cualquier interés u otras pretensiones. Concedieron ayuda de emergencia a niños y niñas de Europa, China y Oriente Medio.

A partir de 1953, con el nombre de Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia se continúa con dicha actividad y de forma permanente; desempeñando una comprometida actividad en países en desarrollo, mediante programas de atención y educación de la infancia y de madres embarazadas. Se persigue la erradicación del hambre, el analfabetismo y cualquier otro aspecto que pudiera generar la ruptura familiar; y por esas razones, en el año 1965 esta organización recibe el Premio Nobel de la Paz.

Con la aprobación de la Convención Sobre de los Derechos del Niño (y de la Niña) en 1989, UNICEF queda situada dentro de un enfoque de derechos universales; mantiene, además, una vinculación con Naciones Unidas, compuesta por una junta ejecutiva por miembros de distintos países; por ejemplo, en España existe Asociación de Amigos de UNICEF, la cual es financiada de forma desinteresada por la venta de materiales de distinta índole.

Para conocer realmente cuál es la problemática y las necesidades de los niños, niñas y de los adolescentes; se creó en el año 2000 el Instituto Universitario de Derechos y Necesidades de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA) dirigido por UNICEF – Comité Español y por el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus principales actividades, y por supuesto objetivos, destacan la difusión de los derechos de la infancia y la juventud, la organización de cursos, seminarios, e investigaciones (las dos últimas más destacadas han sido sobre: el trabajo infantil y la adolescencia la escuela).

1.8.2.4.Unión Internacional de Protección a la Infancia (UIPE)

La Unión Internacional de Protección a la Infancia se fundó en 1946, se crea tras la devastadora situación que desola Europa tras la Segunda Guerra Mundial, pues cientos de miles de niños y niñas quedaron huérfanas y sin hogar en el continente. Por lo tanto se crea la UIPE, por parte de la ONU y su principal pretensión es la cooperación en derechos internacionales, la paz, y la seguridad, y desarrollo económico y social que vele por los derechos humanos.

Esta organización está constituida por un centenar de organismos de los países más importantes del mundo. Y resulta de la unión de dos organismos como fueron: La Unión Internacional de Socorro a la Infancia y la Asociación Internacional de Protección a la Infancia.

Sus objetivos son (1946):

- Socorrer a los menores sin ningún tipo de distinción.
- Mantener relaciones entre organismos y personalidades.
- Elevar el nivel de protección a la infancia.
- Contribuir al desarrollo moral y físico de los niños y niñas.

Cualquiera de sus actividades está fundamentada y soportada por la Declaración de los Derechos del Niño y de la Niña.

1.8.2.5.Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE)

Denominada como “Bureau International Catholique de l'Enfance” u Organismo Internacional Católico de la Infancia (OICI). Es considerada como un centro de investigación, estudio de información del interés es el moral y los vínculos que se crea entre relaciones familiares. Agrupa casi setentas organizaciones por todo el mundo, comprometidas en la dignidad de la infancia y los derechos del niño y la niña.

Es una asociación reconocida por la Santa Sede, trabaja sin discriminación ni proselitismo, sea cual sea su cultura, origen, nacionalidad o religión. Sin embargo, los organismos que participan en este grupo, claramente manifiestan una tendencia abiertamente católica; por otra parte, se responsabiliza de las diferentes programaciones que se llevan a cabo cada año el Día Internacional del Niño y de la Niña, trascendiendo más allá de las fronteras de cada país, de modo que se convierte en una organización que protege a la infancia del maltrato, el abuso sexual, explotación laboral y la violación de cualquier derecho del menor, esté donde esté. Añadamos a toda la labor que desarrollan, los diferentes tipos de funciones en materia de investigación, especializada en resiliencia y con los vínculos de los menores y la espiritualidad.

1.8.2.6. Instituto Internacional Americano de Protección de la Infancia (IIAPI)

El Instituto Internacional Americano de Protección de la Infancia conocido así desde el año 1927 hasta el 1962, actualmente más conocido como Instituto Iberoamericano del Niño, la Niña y los Adolescentes, pertenece a la Organización de Estados Americanos.

Entre sus desafíos, está buscar una respuesta innovadora y que perdure en el tiempo frente a la diversidad de problemas relacionados con los niños y las niñas, además de la adolescencia. No obstante, sus objetivos más contundentes son: asesorar en medidas legislativas y en relación a política social entre los estados miembros que la constituyen, siempre respecto a la infancia y adolescencia, además presta asesoría técnica y difunde los derechos del niño y la niña.

Sería preciso especificar varios aspectos que podrían ser de interés para el lector: IIAPI ha realizado múltiples congresos panamericanos que como puntos principales tienen los problemas nombrados anteriormente; y además considerar que los países que componen este

instituto son: Cuba, Estados Unidos, Brasil, Argentina, Bolivia, Paraguay, Panamá, Nicaragua, Honduras, Guatemala, México, Costa Rica, Colombia, república Dominicana, Uruguay, Venezuela...

1.8.2.7. Otras Organizaciones no Gubernamentales

Además de todas las organizaciones destacadas anteriormente, debemos considerar la existencia de otras instituciones con un ámbito de actuación más modesto y, con menos difusión mediática; sin embargo, desempeñan acciones que ayudan a colectivos perjudicados o en situación de desventajas en el ámbito político, social, económico o laboral.

Habitualmente los objetivos que las asociaciones llevan a su práctica son (De Blas, Gutiérrez, y Bartolomé, 2005 p.13),

- La sensibilización y la creación de una conciencia social sobre la protección de los derechos del niño y de la niña.
- Investigar casos concretos en los que se inserten este tipo de derechos.
- Llevar a cabo las propuestas de cambios legislativos que salvaguarden los derechos del niño y de la niña.
- Proporcionar medios materiales y técnicos, personales, económicos, sanitarios, educativos que beneficien a la infancia.

Estas asociaciones en ningún caso tienen ánimo de lucro, y siempre atienden a los colectivos que se encuentran en un extremo grado de desfavorecimiento. No todas las organizaciones persiguen la misma finalidad, aunque su labor se focalice en la defensa de la infancia, van orientadas a una organización diferente y se pueden hallar en un ámbito distinto al

de la infancia. Algunas asociaciones reconocidas son: Aldeas Infantiles SOS, Caritas Española, Cruz Roja, Asociación de Defensa de Niños y Niñas Internacional (DNI)...

I.8.3. La Situación Legislativa Española

I.8.3.1. ¿Quiénes son el niño y la niña para la Constitución de 1978?

Si nos ceñimos a la Constitución española de 1978, promueve una serie de derechos para todas las españolas y los españoles que propician la defensa por la cultura y el desarrollo económico para así lograr una calidad de vida en la ciudadanía.

Sin embargo, nosotros vamos a focalizar nuestra mirada de la defensa de se hacen a los niños y niñas señalando alguno de los artículos que favorecen esta calidad al menor (Constitución Española, 1978):

Artículo 9: los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias para que se deba igualdad y de libertad del individuo.

Artículo 10: se reconocen los derechos que emanan de la declaración de los derechos humanos; en el Artículo 45 se resalta la utilización adecuada de los recursos que mejore la calidad de vida y el medio ambiente.

En el Artículo 27, hace explícito algunos principios relacionados con la educación: reconoce el derecho de la educación para todos los españoles y españolas, de manera que esto propicie el desarrollo de la personalidad respetando los derechos democráticos y libertades fundamentales. También reconoce el tipo de elección respeto la libertad enseñanza, a que los padres y madres puedan decidir sobre la formación religiosa y moral de su hijo de hija, y que las personas físicas o jurídicas puedan crear centros docentes. Todo lo poderes públicos protegen y

garantizan el derecho a la educación y a las libertades respecto a la misma. Se crearán inspecciones que permitan regular el sistema y el cumplimiento de las leyes ayudando así a que los centros reúnan unos serios requisitos legales. La enseñanza es gratuita y obligatoria y son responsables de la gestiones de los centros con fondos públicos el profesorado y las familias.

El Artículo 43, alude a la educación sanitaria y el uso correcto de la misma, siempre fomentados por los poderes públicos.

El Artículo 44 se protege el derecho al acceso a la cultura.

Además la constitución española regula en algunos artículos la protección del igualdad ante la ley de todo los españoles (Artículo 14), el derecho a la vida y al e integridad física y moral de modo que nadie se podrá ser objeto de maltrato (Artículo 15).

En el Artículo 20 se limita la libertad de expresión para proteger a la infancia.

En el Artículo 39, se protege a la familia y a la infancia. Los poderes públicos protección social, económica y jurídicamente a la familia y la protección integral de sus hijos e hijas; los progenitores deben proporcionarle asistencia en todo caso y en cualquier circunstancia. Los niños y niñas gozan de protección según vuelos internacionales sobre sus derechos.

Artículo 49, sostienen que cualquier persona con algún tipo de “discapacidad” será rehabilitada, se llevarán a cabo políticas de prevención, rehabilitación en caso de que lo necesiten y prestar una atención especializada, en la que según este artículo disfruten de los derechos como cualquier ciudadano.

Gracias a la Constitución española se convierten en un Estado social y democrático de derecho, aunque lo que le da especialmente sentido es el desarrollo legislativo que regular todos estos ámbitos: a) ordenación del sistema educativo, b) protección jurídica del menor irresponsabilidad el menor, c) protección social.

1.8.3.2. Organización del Sistema Educativo

Se hace una aproximación a la Ley Orgánica de la Educación de 2006 y a la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 ya que han sido las leyes gubernamentales presentes en el marco legal español⁷ durante el período de esta investigación.

- Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006.

Se publica en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo de 2006, busca la acomodación de la legislatura al contexto actual de España (educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, Formación Profesional, idiomas, artística, deportivas, para adultos); busca principio de calidad para todo el alumnado, la equidad, responsabilidad, respeto, igualdad, justicia social, entre otros elementos.

A efectos jurídicos esta Ley modifica algunos artículos de leyes anteriores en el sistema educativo español. Por otra parte declara los establecimientos de gratuidad de la enseñanza en bachillerato, formación profesional y artes aplicadas y oficios artísticos en los centros públicos y la gestión económica de centros docentes no universitarios.

Uno de los aspectos más polémicos que genera esta ley ha sido relacionado con la religión católica, se permite elegir una versión religiosa en la que incluya la religión cristiana, musulmana y judía o cualquier otra que sea propuesta; pero además, se cuenta con una versión aconfesional

7. Focalizaré la mirada en la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía de 2007* (LEA) en el Capítulo IV para especificar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que la Administración pública de la Comunidad andaluza requiere en el segundo ciclo de infantil de los colegios de Andalucía.

de esta asignatura, entonces las familias podrán optar por una versión u otra sobre la enseñanza de la religión u otra asignatura que compense a esta misma.

En el artículo 18 de la LOE, se establecen como áreas de la educación primaria:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural
- Educación física
- Educación artística
- Lengua extranjera
- Lengua castellana y su literatura, en su caso, lengua y literatura cooficial
- Matemática

Por lo tanto la religión católica desaparece como asignatura de la educación primaria respecto a la ley anterior, menos se los colegios católicos.

En el Anexo II y Anexo III se fijan los objetivos y el los horarios de la siguiente área.

- Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos

Pudieron pensar que esta asignatura si viviese como vía para adoctrinar a la ciudadanía por parte del Estado español, siendo esta la crítica más persistente y socialmente realizada. Por otro parte, la crítica bien suscitada durante la aplicación de esta Ley ha sido una menor cantidad exigencias al alumnado, permitiendo su promoción con materias suspendidas.

Esta asignatura constituyó una gran polémica en el panorama educativo debido a que se consideró como asignatura, además era evaluable y obligatoria

La educación infantil en el período de 0 a 3 años se consideró no obligatoria, pero tampoco gratuita. Esto supuso una gran polémica ya que a las familias les resultaba más difícil conciliar la vida laboral con la vida familiar. Esto favoreció la crítica del Consejo Económico y Social de España.

- Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

Una de las leyes más polémicas en la historia de la educación en España, La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE). Esta Ley al tener carácter de Ley Orgánica pues modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE, Ley descrita anteriormente), y algunos artículos y disposición de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

- En 4º de ESO se establecen varios itinerarios, uno para la Formación Profesional de Grado Medio, y otro para las enseñanzas universitarias.
- Realización de pruebas cuando se acaba el ciclo de la ESO y Bachiller, con la finalidad de obtener el título.
- Programas de mejora para el aprendizaje y el rendimiento, se llevarán a cabo en todos los cursos de la ESO, pero en el cuarto los estudiantes no tendrán oportunidad un como sucedía antes con la diversificación curricular sino que tendrán que afrontarlos solos.
- Las asignaturas troncales gozan de una mayor importancia. Es el gobierno quien determina el contenido de las asignaturas troncales y son las administraciones públicas quienes podrán optar por complementar estas asignaturas
- La oferta de la enseñanza debe tener como lengua vehicular el castellano.
- Educación basada en el plurilingüismo.
- La asignatura de religión se contará en el expediente académico como asignatura, diferente a la ley anterior, y dependerá la opción a optar becas. Desaparecer la Educación para la Ciudadanía los Derechos Humanos.

- La existencia de dos tipos de formación profesional, una básica y otra dual. El primero será de carácter gratuito y para alumnos entre quince y diecisiete años que el equipo docente no considere que pueda superar la ESO, sin embargo la dual constituida un curso en el que mediante asignaturas optativas y complementarias se podrán transitar al ciclo formativo de grado superior u otras enseñanzas.
- Ampliación de poderes para el director, quitándose los al Consejo Escolar.
- Se permite total libertad de elección a las propias familias, ya que ya son responsables de la educación de sus hijos e hijas.
- Nueva relación en la oferta de centros públicos y de centros privados, es decir, no se le da prioridad al centro público como el anterior Ley, sino que tanto centro público como privado y concertado se hallaran en el mismo rango para la recepción de estudiantes.
- Se permite construir y gestionar centros privados concertados sobre suelo público.
- Se crearán conciertos con aquellos centros que segreguen por sexo las agrupaciones de las aulas.

Esta Ley despertó un gran clamor popular debido al favorecimiento de poder en determinadas figuras de la institución educativa, establecido diferentes itinerarios dependiendo de la situación de cada persona dejando en desventaja a quienes provengan de un contexto sociocultural más desfavorecidos, realización de evaluaciones cada cambio de ciclo, importancia desmesurada de las asignaturas troncales olvidando al resto como si fuesen poco necesarias para el aprendizaje, etc.

CAPITULO II. UNA APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM

II.1. CURRÍCULUM

Si tuviésemos que hablar de currículum, nuestra mirada debería trascender más allá del cumplimiento de unos objetivos, aprender unos contenidos, organización metodológica y calificaciones: el currículum, se podría decir de modo genérico, es algo más profundo y que abarca todos los aspectos, procesos y procedimiento que se producen en el aula.

Lo que se precisan las escuelas no es un simple cambio de estado de ánimo. Es un cambio en cuanto a organización y pedagogía, basado en un desarrollo de capacidades profesionales y de conocimientos por parte de los profesores. La moral se fundamenta en la profesionalidad. (Stenhouse, 1987, p.223)

Antes de comenzar a indagar en el concepto de currículum, es necesario saber en qué nos apoyamos, para evitar que cualquier práctica educativa solo consista en un simple modo de actuar dejándose llevar por el “buen” criterio personal y profesional del docente, al margen de cualquier interpretación y fundamentación científica.

Los mejores ejemplos del abuso de los procedimientos de control técnico se basan en el crecimiento extraordinariamente rápido que ha experimentado el uso de series de materiales educativos previamente elaborados. Es casi imposible entrar en un aula (...) sin ver cajas y cajas de material de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lectura (<<áreas>>, como se las llama a veces) dispuestas en estanterías para su uso. Un área escolar adquiere un conjunto de material, que incluye una relación de los objetivos, los contenidos del material curricular precisos, actividades para el profesor y respuestas apropiadas de los alumnos, así como tests de evaluación de la capacidad, de acuerdo con el sistema.

Normalmente, estos tests <<reducen>> el conocimiento a conductas y aptitudes <<adecuadas>>. (Apple, 1987, p. 155)

Habitualmente cuando hablamos de modelo didáctico o de enseñanza, lo concebimos como una representación alejada de la realidad, distanciada de la misma. Este modelo engloba conceptos, simbólicos y por tanto indirectos, convirtiéndose en una representación sesgada y selectiva de los aspectos de la realidad forzando la atención en aquello que se considera importante y en lo que no lo es (Gimeno Sacristán, 1986). Por lo tanto el modelo al que nos acojamos, sea cual sea, no es más que un elemento mediador entre realidad y pensamiento, entre el mundo y la ciencia, o entre la práctica y la teoría.

Como tal esquema conceptual, no existe modelo que pueda agotar de forma absoluta y definitiva la interpretación de la realidad, debiéndose considerar todo modelo como provisional y aproximativo sin excluir a ningún otro. La realidad no es isomorfa o simétrica con los modelos que pretenden estudiarla. (Gimeno Sacristán, 1986, p.96)

Sin embargo, no se debe considerar como algo que perjudique a la ciencia en sí misma, ya que al no ser exacta permitirá su fracaso y por consiguiente la empujará a su construcción de nuevo. Se ha de buscar y construir modelos que sean lo menos parciales posibles, lo menos sesgados y que incluya todas las dificultades y complejidades de la realidad de la enseñanza. Como ya sabemos la falta de unificación y de abarcar todos los campos y aspectos de la enseñanza, ha generado la coexistencia de múltiples modelos, que nos desvelará aspectos diferentes de la realidad educativa. Entendemos, pues, que a partir de cada modelo se realiza una comprensión diferente de la realidad de la enseñanza.

Para nosotros uno de los aspectos que hemos considerado más importantes, en la creación de modelos educativos, ha consistido en facilitar por parte de la enseñanza el análisis de las

experiencias educativa; es decir, dotar de ciencia a la propia enseñanza.

A continuación tomando tres componentes bien extendidos en la didáctica, son: profesor – alumno – materia. Tomando en cuenta el método A y método B propuesto por el autor (Gimeno Sacristán, 1986), expondré el siguiente cuadro:

Tabla 2. Recuperado de Gimeno Sacristán(1986). Modelo A y Modelo B

	Método A	Método B
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Dador exclusivo de contenidos - Relación autoritaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador en cuanto a contenidos. - Relación más cercana al alumno
Materia	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos terminados - Importan solo los conocimientos. - Importancia del orden de la disciplina curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos a elaborar. - Importan otros contenidos además de esos. - Importancia del orden en el que se aprende.
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Importa su capacidad de asimilación. - Se le considera individualmente. - Es más bien pasivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es no solo asimilador. - Es miembro de un grupo. - Es más bien activo.

Es visible en el cuadro anterior que el modelo en sí mismo, se diferencia en las formas de concebir la enseñanza, y en la postura adoptada frente a la misma; produciéndose una distinta forma en la interacción y el desarrollo de los papeles de los múltiples componentes y en sus

propias dimensiones. La importancia de disponer de una compilación adecuada de elementos de modelo, así como sus dimensiones más destacables configuran, como es de suponer, experiencias diferentes. Por ejemplo, en un método el alumnado destaca por su papel “pasivo” mientras que en otro destaca por su participación, en otro lugar, destaca por la enseñanza dirigida a la individualidad, y en el caso complementario por su actividad en el grupo.

Comprender el valor de un modelo que nos ayudará a formalizar una experiencia educativa, ya realizada, nos permitirá comprender el valor que cada modelo educativo ha tenido a lo largo de la historia. Belth (1971), lleva a cabo un análisis histórico de los diferentes modelos, para él, es un tipo de educación similar, que produce efectos “singulares” aunque en la acción de los personajes intervinientes y en el medio dónde se llevan a cabo estas acciones. Consideramos a este autor (Belth, 1971) porque analiza y busca tanto dimensiones que aparecen explícitas como implícitamente en el enfoque de los distintos modelos educativos.

A continuación expondré los distintos “estilos” que él expone y que nos permitirá construir una visión más clara de los componentes existentes en cada método.

a) Estilo dialógico

Este modo lo concibe como un modelo platónico, socrático, basado en la mayéutica, y con propuestas metodológicas denominadas como "creativas". De una forma esquemática podríamos decir que los siguientes rasgos de este tipo de método son: el diálogo como una discusión entre amigos. Se parte de las dudas que a partir de las discusiones del problema en la que se da más importancia al significado de términos y conceptos; sobre todo se da especial importancia a la capacidad de análisis y no tanto al aprendizaje de contenidos pretendiendo que la capacidad de análisis pueda ser desarrollada. Tampoco existen verdades absolutas.

b) Estilo escolástico

Sin embargo, el estilo escolástico es distinto al anterior, en lo que se refiere a lo discursivo del método. Por otra parte, se busca una "verdad absoluta", y se enseña a demostrar lo cierto, la verdad, etc. Se busca la unidad de ciertas cuestiones específicas que son de carácter lineales; por otra parte se da especial énfasis a la estructura lógica del contenido. La naturaleza de esta estructura se basa en conceptos que muestran un reflejo de la realidad que se va a enseñar de manera deductiva. Tal realidad está fundamentada y estructurada en los principios infundidos por Dios. Dicho método está desarrollado a partir de Santo Tomás, y durante los siglos IX y XV.

c) Estilo naturalista

Este estilo surge históricamente contraponiéndose al método anterior con personajes como Bacon, Descartes y Rousseau. El mundo estudia empíricamente y directamente las ideas de otros. Se enfatiza el valor del contacto y entendimiento – realidad. La verdad espera ser descubierta con el conocimiento del mundo. El hombre tiene aptitudes que solo esperan encontrarse el momento oportuno para desarrollarse. Es el medio ambiente quien determina esta forma de aprendizaje.

d) Estilo experimental

Durante este modelo se encuentran las siguientes premisas pedagógicas: en este método se adquiere aprehendiendo formulando una hipótesis y la propia educación que se propicie debe formular hipótesis. Se crea y se aprende cuando se reflexiona en la propia creación. Se da cabida y gran importancia al método científico en el contenido. En este método se fomenta la

creatividad, la experimentación, descubrimiento son partes fundamentales donde el niño ha de ser el principal participante. También se convierte en algo sumamente importante el contacto directo con las cosas – como se dijo – el niño o niña es un participante activo (Gimeno Sacristán, 1985, cap.3)

A veces este tipo de modelos se adoptan para albergar una serie de posiciones en torno a una serie de problemas o elementos básicos, esenciales que en conjunto representan el concepto de educación y de enseñanzas que subyace en todo ello. En los modelos anteriores hay partes que se comparten, otras se solapan y por consiguiente otras son opuestas. Gimeno Sacristán (1986) sostiene que más que hablar de *modelos educativos*, hablamos de *tendencias*.

Cuando se desarrolla este tipo de modelo educativo se toman en cuenta tanto el aspecto psicológico – capacidad de aprender, formas de hacerlo, qué papel tiene este proceso de aprendizaje – didácticos – manera de transmitirlo, secuenciación del contenido, otros métodos activos – y referentes a la identidad y el valor del conocimiento – conocer formas de recordar, conocer cómo asignar el significado, valorar el contacto con la realidad y el conocimiento simbólico – (Belth,1971) a esto, el autor le llama *modelo de educación*. La concepción de sujeto, de aprendizaje, de los medios de comunicación y la postura ante el conocimiento y su origen serían los elementos en torno a que los estilos educativos se diferencien. Por lo tanto estos rasgos que determinamos, de acuerdo a sus propias características sería para nosotros un modelo educativo propio que lo formalizamos y servimos de modelo estructurado, vertebrador, de las distintas opciones de enseñanza existentes.

Es necesario y preciso encontrar un modelo formal que permita generar una opción didáctica concreta, que se diferencie en múltiples aspectos en los que precisan diferentes posiciones. La elección o selección de una opción u otra dependerá del tipo de resultado u

objetivo que persigue con cada opción o estrategia. “El estilo de educación...filtra las posibilidades educativas de los modelos científicos implícitos en los contenidos curriculares, de suerte que los resultados varían cualitativamente en función del estilo educativo empleado. Esos “modelos educativos” son científicos, históricos o ideológicos”. (Gimeno Sacristán, 1986, p.103)

Consecuentemente con la cita anterior, el valor de un contenido científico, puesto en uso correctamente ha de ir en sintonía con el objetivo didáctico y dependerá siempre, del sistema didáctico con el que se haya partido.

Los estilos siempre varían dependiendo de los objetivos que puedan realizarse, ya que cualquier tipo de variable condicionará el propio aprendizaje. El método no es un simple instrumento, más adecuado o menos, para conseguir y desarrollar unos objetivos, sino que es una variable más que condiciona los resultados del aprendizaje didáctico (objetivos). Se ha de aclarar que objetivos pueden ser coincidentes con un estilo u otro, cercanos o alejados, a los propuestos. Y lo que se persigue puede ser de acuerdo al estilo de que se trate. Ya otro punto importante es si se ha conseguido o no lo propuesto. El uso de un método inapropiado o usado incorrectamente no podrá considerarse que sus objetivos han sido correctos, tampoco que los efectos han sido neutros, sino que se conforman como aptitudes negativas.

Antes de adentrarnos en el significado del currículum y la importancia dentro del ámbito educativo, hemos de plantearnos la importancia metodológica, en lo que respecta al modelo educativo; sus estrategias, la forma de desarrollarlo, y los elementos que lo componen.

II.2. TEORÍA CURRICULAR

La teoría generada alrededor del currículum presenta una serie de generalización,

matizaciones, concreciones sobre la planificación, desarrollo de experiencias para que estas sean socializadas y constituya al individuo como participe en la sociedad a la que pertenece. El mismo sistema educativo apoyado en un modelo de currículum, genera unas expectativas que se verán trasladadas a la sociedad.

El currículum se puede describir, por consiguiente, como un proyecto educativo que se planifica y se desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarias, responsables y democráticas. (Torres Santomé, 1994, p. 97)

Al hablar de “teoría curricular” podría ubicarla en el mismo concepto que teoría didáctica o modelo didáctico; y estos lo definimos como un conjunto compuesto por una estructura sistémica formada y organizada por: objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación. El componente de relaciones de comunicación trata de la estructura que acoge la acción de la enseñanza en sí misma (Gimeno Sacristán, 1986). Esto es de este modo, porque coexisten en las relaciones de varias estructuras: una de carácter psicológico y otra que es la didáctica, que despierta la propia dinámica psicológica. Es este proceso es el que posibilita la enseñanza y el aprendizaje.

Los métodos no son para los profesionales sino que son acciones del más alto nivel de abstracción. El profesorado es un “elemento” que queda englobado en las relaciones de comunicación, por esta razón es por la que arguyo que “las relaciones de comunicación” podría considerarse una estructura y un elemento más abstracto. El papel del profesor no aparece como un elemento demasiado importante dentro del ámbito de la enseñanza, sin embargo a pesar de esto, sí que puede realizar estas función de gran importancia, y que en la propia enseñanza se ha

de entender que existen otras formas además de la escolarización – dónde el profesor aparece como elemento importante – en las que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado no es solo quien desarrolla la función de la comunicación sino también el alumnado, un técnico o cualquier otra persona que sea parte de la función comunicativa de la educación; por esa razón no es el docente quien tiene que desarrollarla, sino que es la función comunicativa abarca a todos los elementos participantes en el proceso educativo.

No se trata de menospreciar la labor del docente sino ver desde otro punto de vista en la misión o el énfasis que debe cumplir en un determinado planteamiento metodológico.

Las opciones metodológicas se diferencian entre sí porque suponen tomas de posición particulares en esas dimensiones de los elementos didácticos (...) las dimensiones dentro de cada componente de la estructura son aspectos relevantes de la misma, capaces de imprimir un sello particular a la acción según la decisión que se tome en cada una de ellas (...) veremos la forma de organizar los contenidos (asignaturas, núcleos interdisciplinares, etc.) es un aspecto relevante dentro de ese componente didáctico, hasta el punto de que adoptar una modalidad u otra de organización del contenido imprime una significación decisiva al proceso didáctico. (Gimeno Sacristán, 1986, p.125)

Por lo tanto, una vez conocidas las dimensiones relevantes, y diferenciadas una red de elementos que interaccionan nos van a permitir un análisis profundo y concreto de la propia red dando cabida a una serie de puntos neurálgicos de los que saldrán proyectos de distintas índoles y a su vez permite generar una teoría de modelo, que es el objetivo de cualquier teoría científica. En este punto hemos aclarado, desde mi punto de vista, uno de los componentes más importantes en la construcción de un modelo didáctico, y una teoría científica; para que se produzca el aprendizaje y la enseñanza ha de establecerse un vínculo comunicativo, de lo contrario muy

costosamente se podrá aprender o enseñar.

Una vez que se ha comprendido la estructura del subsistema didáctico, éste se completaría con el subsistema psicológico. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se sitúan en un contexto concreto con el que las personas que participan y pertenecen a él mantienen constantes y permanentes interacciones que se convierten en modos de relaciones recíprocas; es decir, el contexto demanda una serie de condiciones a las personas, y las personas mantienen una serie de expectativas hacia el entorno. Por lo tanto, ahora sí tiene significado que se estructuren y establezcan unos objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación.

El objetivo (A) requiere componer una estrategia en el subsistema didáctico (B), ordenando un proyecto de acción en base a cada uno de los elementos de ese subsistema y según las dimensiones internas de los mismos, considerando lo que aporta al subsistema psicológico (C) y las interacciones de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje (ABC) con componente sociocultural (D). (Gimeno Sacristán, 1986, p.125)

Claro, podemos entender que el esquema de la enseñanza viene dado por A, que busca B en el entorno y relación con C y D.

Será el subsistema psicológico el que nos permita ir fundamentando y explicando el proceso que desencadena la acción didáctica, de manera que a su vez nos generará cuestiones que irán reconduciendo, mejorando y reorganizando cada una de estas acciones. Condicionado, evidentemente por estar inmersos en un ambiente social que serán quienes marcarán los objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, organización y evaluación: aún se mostrarán permanentemente constantes e incesantes durante el inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje y en el funcionamiento de todo este transcurso. Por otra parte, la acción de enseñar

influye directamente e indirectamente en el medio sociocultural. Se ha de conformar un modelo didáctico que sea coherente con la investigación y la propia práctica pedagógica.

Cualquier modelo que sea propuesto ha de comprenderse por la provisionalidad del propio modelo que exponemos y la teorización del mismo, esta característica es inherente a cualquier ente científica, que basa su investigación en la superación y negación de la misma.

Los componentes del modelo didáctico, así como sus relaciones con otros aspectos psicológicos y sociales, tienen que ser constantemente reinterpretados a medida que progresa el conocimiento científico relativo a cada uno de los elementos y sus relaciones. Esta es la exigencia de una disciplina que se asienta sobre aportaciones tan diversas. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 127)

II.3. QUÉ COMPONENTES LA TEORÍA CURRICULAR. APROXIMACIÓN A UN MODELO DIDÁCTICO

El currículum son experiencias que trascienden más allá del reduccionismo de la práctica educativa, sino la esencia de aquello que acontece día tras día en el aula. No es posible definirlo como algo impuesto, estable, rígido solamente.

Si el currículum es definido de este modo, su estudio puede quedar reducido a un análisis empírico de las escuelas. El currículum no es la intención o la preinscripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración, sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en aula. (Stenhouse, 1987, p.26)

Tomar en cuenta que el currículum puede ser considerado como un análisis sociológico y antropológico como agente dinamizador, protagonista de la enseñanza y de aprendizaje,

fundamentado en las cuidadosas observaciones e interpretaciones.

Cómo afirmaría Stenhouse (1987), existen puntos de vista diferentes acerca de lo que significa y es el currículum, ya que en algunos casos es considerado por algunos autores como un plan, una preinscripción, una idea, e incluso como una serie de intenciones conscientes e "inconscientes" que se llevan a cabo dentro de la institución escolar. Pero lo que puede valorarse y tener una importante significación ha sido el contraste de las diferentes acepciones que existe en torno al estudio del currículum. Popper (1961) sostiene que podríamos perfeccionar nuestra concepción del currículum si realmente nos sentimos seguros para enfrentar desde lo más profundo nuestros fallos y estudiarla.

El desarrollo del currículum se basa en su propia aplicación, es decir, el estudio del mismo no es otra cosa que aplicarlo, y verificar a través de un análisis exhaustivo generando pues, una mejora, en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que esta necesita hallarse arraigada en sus ideas. El movimiento de desarrollo de currículum es un ataque a la separación entre teoría y práctica. (Stenhouse, 1987, p. 27)

Tyler (1949) apoya su propuesta en cuatro preguntas fundamentales como: a) ¿Qué objetivos educativos debe intentar alcanzar la escuela?, b) ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos objetivos?, c) ¿Cómo pueden ser organizados tales experiencias educativas de un modo eficaz?, d) ¿cómo podemos determinar que se ha alcanzado dichos objetivos.

La participación por parte de una gran cantidad de profesionales de la educación, se ha visto abocada a la falta de autocrítica hacia ellos mismos y hacia los modelos didácticos. Pese a

sentir un convencido deseo de participación en esos debates y encuentros para transformar sus prácticas educativas, al penetrar en la realidad se han sentido limitados.

El modelo de currículum puede constituirse como un modelo que está orientado a "medios – fines", es decir a conseguir unos logros a corto medio plazo, y son los estudiantes los que van a llegar a final de curso habiendo conseguido unas metas concretas

La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por el estudiante, como resultado al que aspiraba el aprendizaje o como objetivo comportamental (es decir: como aquello a lo que tendía el comportamiento del alumno).

Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1987, p.29)

El autor considera el currículum como "una receta culinaria". Según el autor, un guiso puede considerarse como algo posible, y después como algo real en modo de prueba. Por lo tanto lo que se presenta como informe real no es más que una experimentación, y es que el currículum ha de crearse y basarse en la práctica; no es otra cosa que el trabajo observado y registrado que se produce en la clase. De la misma forma que una receta se ciñe al gusto de cada persona, con el currículum sucede algo similar.

Antes de continuar, quisiera recalcar que el objetivo o el contenido no es solo lo fundamental en esta exposición, sino que también el método es muy importante y en su más amplia aplicación. Cualquier currículum ha de proporcionar, como poco, una planificación de un curso, estudiarlo de manera empírica y considerar los condicionantes que nos ha llevado a usar ese método.

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprender y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el proceso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículum que sea susceptible de examen crítico (Stenhouse, 1987, p.30).

Es sabido que la educación en la práctica, concretamente en lo referente al currículum no se examina habitualmente, ni detenidamente. Y por lo tanto la educación en sí misma es poco eficiente, y poco sofisticada.

A continuación dedicaré un apartado de este relato a los elementos didácticos, manteniendo cierta pausa para profundizar en lo que consiste la configuración de la teoría y la

práctica de la enseñanza. Por lo tanto, dependiendo de cómo y qué entendamos por cada elemento del modelo didáctico pues será lo que nos permita configurar las diferentes estrategias que puedan programarse a través de ese modelo.

II.3.1. Los Objetivos didácticos y desarrollo del currículum

La llamada pedagogía por objetivos es una forma de dar respuesta de manera coherente con la idea de que la escuela es una institución que favorece valores predominantes en nuestra sociedad, y guiada por los criterios de eficiencia. Este valor es un valor básico en el seno de las sociedades industrializadas. Cualquier tipo de pedagogía fundamentada por objetivos basa sus raíces en un movimiento utilitarista de la educación; según el prototipo de ciudadanía que se persigue es un ciudadano en el que favorezca la creación de un modelo de organización de la producción esquema – patrón en la organización y desarrollo del currículum escolar. “La industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema – patrón en la organización y el desarrollo del currículum escolar (...) El prototipo del “hombre del progreso” es el banquero, el comerciante o el industrial, dentro de una sociedad que otorga al progreso una significación primordialmente material”. (Gimeno Sacristán, 1986, p.15) De esto modo la escuela no ejecuta una actividad arbitraria sin aparente voluntad, cualquier situación que se desencadene en su seno busca un modelo de pensamiento y acción concreto focalizado a una finalidad.

La escuela es una institución finalista, la educación es una actividad intencional. Tyler parte de la pregunta siguiente: ¿qué propósitos educativos debe intentar alcanzar la escuela? Y equipara a un propósito con un objetivo o una meta. La educación es un

medio que persigue fines. (Stenhouse, 1987, p.88)

...

La pedagogía por objetivos nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad. El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente tecnologizada, cuyos valores fundamentales son de orden económico. (Gimeno Sacristán, 1986, p.10)

Se va a considerar aquello observable y cuantificable como criterio básico de lo científico; también de una forma recíproca se crea un modelo científico vinculado a la eficiencia del trabajo. La misión esencial del modelo por objetivos no es otra que de orden técnico en lugar de científico, tratando de servir como un instrumento eficaz de diseño en la enseñanza.

El plantear unas premisas para ser usada como guía práctica para la acción, Tyler considera que se han de establecer unos objetivos que nos permitan seleccionar las experiencias de aprendizaje y como digo, nos ayude a guiar la enseñanza. Y a esto se ha de añadir que el modelo didáctico sistémico considera a los objetivos como elemento clave en la toma de poder decidir (Gimeno Sacristán, 1986).

Se proponen tres modos de abordar el problema:

En primer lugar pueden especificarse cosas que el instructor ha de hacer. Entre sus ejemplos incluyen demostrar la naturaleza de la prueba inductiva y presentar a los poetas románticos (...) En segundo lugar, pueden establecerse listas de “temas, conceptos, generalizaciones y otros elementos del contenido acerca de los cuales hay que tratar”.

Considera tales aclaraciones como objetivos no satisfactorios “ya que no especifican lo que se espera que realicen los estudiantes con dichos elementos” (...) En tercer lugar, son especificables patrones generalizados de comportamiento como “desarrollar pensamiento crítico” o “desarrollar actitudes sociales”. Tyler afirma que es improbable que tales patrones se generalicen y que es necesario especificar el contenido al cual se aplica el comportamiento. (Stenhouse, 1987, p. 88-89)

Entonces lo importante, según Tyler, es que estos objetivos cambien o modifiquen significativamente los patrones de comportamiento de los estudiantes, siendo así lo que debe conseguirse con los objetivos que la institución educativa se plantea, sumergidos a su vez en un alto grado de componente ideológico (Gimeno Sacristán, 1986).

No solo, cada objetivo, debe ceñirse a clases de comportamiento que el alumnado debe desarrollar sino conocer y contextualizarlo en una determinada área de la vida en la que debe operar dicho comportamiento; así es que los objetivos han de estar escritos claros y bien organizados sobre proyectos de estudios sociales (Tyler, 1949). Se ha producido un auge en el ámbito de la educación donde se desea y anhela que la educación tenga un rumbo definido hacia un proyecto de “persona” y de sociedad; orientado por supuesto a la eficacia. Tal situación nos ha adentrado en un tipo de tendencia psicocéntrica de la pedagogía actual, llevándonos a partir de los objetivos suponiendo nuevos procesos de planificación y acción en un marco de referencia y validación del aprendizaje del alumnado (Gimeno Sacristán, 1986).

Se hace una distinción entre dos conceptos; objetivos y finalidades. Las finalidades son formulaciones que albergan amplios enunciados, con amplios niveles de generalización cuya utilidad es orientar los programas educativos. Por otra parte, los objetivos es aquello que se obtiene con un carácter mucho más específico y que parte de las finalidades, de esos enunciados

generales.

Los objetivos pueden interpretarse como un conjunto, más específicos, de metas; y por tanto se establece un nivel en relación con los objetivos que se hayan planteados y superado. El plantear unos objetivos conductuales específicos permitirá seleccionar un contenido concreto y saber en qué tipos de experiencias se ha de insistir. Como afirma Gimeno Sacristán (1986) “Esta estructura formal es autoritaria y rígida y se pone al servicio de objetivos autoritariamente establecidos” (p.157).

Cualquier objetivo determina las potencialidades que podrían ser desarrolladas, seleccionadas y trabajadas en el aula como materia de enseñanza (Taba, 1962). El conjunto de objetivos va a constituirse como punto de referencia común, y es que en la escuela participan en los procesos de enseñanza – aprendizaje diversos tipos de agentes como profesorado, alumnado, multiplicidad de asignaturas, aulas, niveles, etc. Y por esa razón se debe hilar con un nexo de unión todos estos aspectos permitiendo una sincronía conjunta. Por último, los objetivos como guía para la evaluación del rendimiento, ya que nos permitiría identificar de dónde partimos y a dónde hemos llegado y de qué forma: tampoco se podría olvidar que como cualquier estrategia de pedagogía humana, pretende modificar la realidad del individuo.

A estas alturas y como sostiene Stenhouse (1987), en un modelo curricular de objetivos, que es aplicada a los estudios educativos y a las ciencias del comportamiento. Entonces las exigencias se hallan vinculadas a un alto nivel y analizan las exigencias de la sociedad con respecto a las escuelas y para una consideración de la naturaleza del conocimiento y la cultura.

Las consecuencias de estos fines generales se traduzcan en una forma práctica, con referencia retrospectiva constante a los principios, a través de la formulación de objetivos, la selección y organización del contenido y la selección y organización de

experiencias de aprendizaje, se podrán realizar otros trabajos importantes en torno a esta problemática. (Stenhouse, 1987, p.92)

...

La interpretación que el conductismo hace de la enseñanza da lugar a un modelo cerrado de la educación que busca la homeostasis entre un objetivo y la conducta final del alumno. El éxito de la técnica pedagógica está en que la conducta del alumno se acomode lo más precisamente al objetivo pretendido. (Gimeno Sacristán, 1986, p.157)

En las categorías de objetivos “conductistas”, los objetivos solo representan conductas que puedan ser observables; y es que un objetivo se enlaza con otro de forma lineal para alcanzar otros objetivos más generales generando, por supuesto, un proceso lineal de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1986). Este autor comprende que existen dos tipos de sistemas; uno, en el que se propone un objetivo quedando relacionado con un objetivo – resultado de todo el proceso de aprendizaje; por otro lado tendríamos un segundo punto de vista en el que, se basa en una alternativa más abierta, se propone un objetivo y el objetivo que se debe conseguir no es exactamente ese, no es isomórfico. Podría decirse que en el segundo caso el objetivo es una “guía” orientadora en el seno de un proceso didáctico y del aprendizaje constituyendo la superación de un resultado lleno de peculiaridades en cada alumno y alumna de acuerdo a varias cosas: historial del sujeto, estructura mental, medio del que procede, el propio proceso didáctico que no se produce en cada persona igual.

Un modelo abierto de educación debe estimular la diversidad individual, poniendo énfasis en el proceso mental seguido más que en resultado final. Los objetivos serían, interpretados desde esta óptica, no como estados a los que hay que llegar, sino orientaciones sobre el camino a seguir, que tienen muy diversas ramificaciones y estados

terminales para los distintos sujetos. (Gimeno Sacristán, 1986, p.158)

Sin embargo, la “versión” de los objetivos que actualmente conocemos o que las mayorías de centros educativos al menos en España proponen son, objetivos muy específicos relativos a destrezas observables pero no son objetivos complejos en el ámbito intelectual. Además añadamos el tiempo que juega como variable de la rentabilidad, es una clave fundamental en la organización del trabajo científico que permite la estandarización de los procesos de producción y los instrumentos para elaborar objetos en serie; entonces se forma a cada cual en tareas muy específicas constituyendo eslabones de un sistema productivo y después se dará una recompensa como un incentivo para compensar su rendimiento. Gimeno Sacristán (1986) nombra a dos autores, Kliebard (1968) y Eisner (1967) que ya consideraron el currículum como actividad profesional y como un campo de estudio orientado a la idea de eficiencia social.

Querer extrapolar las posibilidades de tal esquema lleva consigo el caer en el presupuesto de que el proceso de aprendizaje es lineal – acumulativo y que todos los objetivos o resultados de aprendizaje son observables. No todo es operacionable en educación, ni observable, por tanto. (Gimeno Sacristán, 1986, p.158)

Lo que no se puede concebir es mezclar tipos de objetivos conductistas que restrinjan y limiten determinadas prácticas educativas con objetivos de carácter más abiertos, el razonamiento es que aquellos objetivos que permiten un aprendizaje más abierto, se limitarían y cerrarían más dejando de conservar su propiedad más peculiar.

La escuela y el currículo tienen que dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se dice que tiene que hacer; debe encontrar los caminos y los

medios para hacer lo que se le pide. (Gimeno Sacristán, 1986, p.18)

Por esa razón se concibe a la educación como un “entrenamiento” que favorece la formación de unos hábitos muy concretos centrados en la eficiencia para que el desarrollo de la actividad humana se desempeñe en el seno de una sociedad industrial. Ni decir tiene que este pensamiento se halla desde una posición conservadora de la educación. Este enfoque configura un marco de la teoría y el desarrollo de la enseñanza, no quedando solo en los contenidos u objetivos sino también configura una metodología para las consecución de esos objetivos, de planificar la enseñanza en relación y sustentada en la industria. Algún grupo de expertos en la educación, expone serias dudas sobre lo que se pretende con la eficacia, puesto que se trata a este concepto sin saber muy bien sobre él o en qué parte del proceso educativo se ha de ser eficaz. Se constata en la idea en el currículum, del pensamiento sobre el currículum, de especialistas en el currículum, como instrumentos asépticos, técnicos, que pretende dicha eficiencia; puesto que no es más que una concepción instrumentalista del pensamiento educativo en el área curricular.

¿Desde dónde nacen los objetivos, concretamente esta concepción instrumentalista de ellos?

- a) Los objetivos tienen una fuente básica en la sociedad, no siendo ni el pedagogo ni profesor protagonista en este menester.
- b) Los objetivos surgen de una visión reproductora de la educación, sustentado en el pensamiento de “lo que es” y no lo que “debería ser”.
- c) Son observables y concretos de la misma manera que lo son las destrezas de los trabajadores.
- d) Pone la mirada en lo verdaderamente observable y externo pero en ningún momento en

algún componente objetivo. Buscando aquello que puede producir más y más rápidamente.

- e) Se piensa que la superación de un objetivo complejo, es la suma de objetivos menos dificultosos. Es decir, es como si el superar una tarea compleja implicara el logro de otras más elementales.
- f) Se pone especial énfasis en lo concreto obviando el significado de lo ambiguo. Ya que una planta industrial persigue lo concreto, lo que es medible, observable, aquello extremadamente concreto.
- g) Los teóricos y expertos en educación tiene que permitir la consecución de objetivos eficientes, no teorizar ni decidir; algo similar a lo que ocurre en la industria. No es la misma persona quien investiga sobre el producto que los que lo arman, y venden. Según Gimeno Sacristán (1986) existen tres partes en el proceso educativo: 1) contenido, que depende de la sociedad y la presión que ejerza la misma, 2) pensar sus mecanismos, que se encargarían los pedagogos, psicólogos, y por último 3) su ejecución que lo llevarían a cabo los docentes.
- h) La finalidad, si se ha logrado o no, se define en términos cuantitativos. No se mide nada que no sea objetivo (Gimeno Sacristán, 1986).

Así es la forma que el currículum y toda su teoría curricular adopta una línea científica al asumir un esquema eficientista de la producción industrial que considera su propio desarrollo. Sin embargo, se ha de comprender y modificar que la educación no es un proceso adherido al ámbito industrial, sino a personas que constantemente se hallan en proceso de desarrollo y en constante cambio; que cualquier situación problemática se resuelve desde múltiples perspectivas y posicionamientos, que en la vida de cualquier individuo hay circunstancias variables, que a

veces no son permanentes o estándares sino intermitentes e inestables.

Asimismo el currículum se ha convertido en un sistema eficientista apoyado en:

Las exigencias de la sociedad industrial.

La necesidad de fomentar programas de entrenamiento militar durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.

La aplicación de los sistemas a la gestión de la enseñanza amparada en el desarrollo de algunas corrientes de la pedagogía cibernética (Frank, 1976).

Teorías del aprendizaje como la de Gagne (1975,1977, y 1979)

El desarrollo de las taxonomías de objetivos (Bloom, 1971)

Sustentada por la fuerte orientación que el positivismo lógico y el operacionalismo han marcado a las ciencias de la conducta, así como el apoyo que han prestado algunas orientaciones de la filosofía analítica en la educación (Hirst, 1974).

Todo esto ha desembocado en una concepción tecnicista del diseño de la enseñanza más propio del entrenamiento para la adquisición de destrezas que para la educación. (Gimeno Sacristán, 1986, pp.34-35)

En otro pensamiento como es el de Taba, los objetivos son considerados caminos evolutivos y no puntos terminados; lo que genera una necesidad de realizar aprendizajes, reunirlos. Por otra parte y ampliando lo que expongo, cualquier objetivo debe recaer en todos aquellos aspectos que la escuela pueda actuar.

Desde un punto de vista conductista los objetivos se han formulado para modificar la conducta, según Gimeno Sacristán (1986); estableciendo una serie de puntos que sirven como apoyo: a) reducir la ambigüedad de los objetivos educativos en virtud de mejorar la calidad en la intención de la comunicación educativa, b) Establecer diseños precisos que permitan orden en el

proceso de enseñanza y c) La búsqueda de la eficiencia en los tratamientos educativos, quedando la base conductual implícita en este tipo de objetivos. Normalmente en los objetivos de corte conductista no hay pasos intermedios, es decir, se consiguen o no se consiguen, además no interesa un planteamiento intermedio. Es habitual que en este tipo de pensamiento, se considere la eficiencia de la enseñanza como una medición exacta de los cambios que el alumno ha realizado (siempre que puedan ser observables, medibles, cuantificables). No obstante se elige un tipo de contenidos, materiales, recursos didácticos de acuerdo a la forma en la que se desee redactar los objetivos.

La enseñanza eficaz tiene que decir qué quiere alcanzar y saber si lo consigue o no, y este planteamiento es necesario para que la sociedad sepa en qué invierte y para que el profesor y el alumno conozcan lo que quiere hacer. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 51)

Lo realmente importante dentro de este planteamiento pedagógico es que debe ser planificado con exactitud, contando con la dimensión técnica, ideológica, etc. como ya hemos especificado anteriormente el objetivo tiene que ser tangible, observable y por este motivo va seguido de que poder conseguirlo o no

Petersson, W. H. y McDonall Ross (1973) afirman que cualquier enseñanza regulada por objetivos han de conservar las siguientes características: A) si planificamos la enseñanza de manera formal esta debe hacerse coherentemente con unas estrategias oportunas, teniendo en cuenta los modelos que se van a tomar y los resultados que se quieran alcanzar. B) obliga a que los estudiantes realicen actividades dirigidas y concretas hacia unos objetivos, habrá que tener en cuenta este aspecto durante todo el proceso de aprendizaje. C) Obliga a explicitar los valores y deseos tanto en el profesorado como en el alumnado. D) han de elegirse una serie de medios que vayan subordinados a estos objetivos. E) Tanto la práctica se fundamenta en la teoría como al

revés. F) configurar unas bases de qué se va a evaluar, y tener en cuenta durante todo el proceso si se han tenido en cuenta esos objetivos trazados al principio. G) facilitar la comunicación entre enseñantes y aprendices, que excluyan cualquier relación de poder; pues ha de ser lo más objetivo posible.

Este modelo de objetivos proporciona un patrón lógico de acción cooperativa y de síntesis intelectual para quienes están comprometidos en la investigación pedagógica y en el estudio académico de la educación. Es preciso que este modelo emerja de un grupo, en una reunión informal de examinadores, constituyendo un claro ejemplo de cómo los psicólogos y los psicólogas abordan el problema y aportan su contribución a la tradición de los objetivos.

La epistemología y la psicología se ponen en mutua relación sobre la tradición piagetiana del estudio empírico del desarrollo de conceptos, lógicas, conocimientos y respuestas afectivas, de la representación del mundo de la mente del niño o niña (Stenhouse, 1987). Entonces cuando el currículum se convierte en el producto de todo este proceso, es cuando puede ser sometido a pruebas, evaluando y perfeccionando con la aplicación de técnicas ya mencionadas anteriormente y con un carácter psicométrico y medición educativa.

Según Taba, los objetivos proporcionan un hilo conductor común, constante para múltiples y diferentes actividades que se encuentran integradas en el currículum.

Lo que clasificamos es el comportamiento que se pretende manifiesten los estudiantes, los modos en que los individuos actúan, piensan o sienten como resultado de participar en alguna unidad de instrucción (...) Hay que hacer constar asimismo que los comportamientos que se intentan conseguir, especificados por objetivos educativos, no abarcan muchos de los comportamientos que a los psicólogos interesa clasificar y estudiar. Una razón de ello es que representan las metas sociales impuestas a los niños

por su sociedad o su cultura. Así los comportamientos pretendidos o que se desea obtener, comprendidos en objetivos educativos, no incluyen habitualmente los indeseables o anómalos que reciben desaprobación social. (Bloom, 1956, pp.12-13)

Como ya hemos comentado anteriormente, los trabajos sobre objetivos han sido muy amplios. Se han ocupado ya de lograr con precisión, claridad y especificidad.

La especificidad de los objetivos muestra algunos puntos que pueden considerarse positivos y otros negativos. Que se manifiesten críticas sobre un currículum apoyado en objetivos no lo invalida, sino que contrariamente lo validan al considerarlo una realidad mejorable, en constante (re)construcción que se encuentran llenos de fallos y errores, por tanto mejorable. Algunos autores consideran que el establecimiento de metas (objetivos) resta importancia al contenido destacando más los principios de enseñanza. Los objetivos representaban una posibilidad de liberar al profesor, en lugar de reforzar la especificación de aquello por lo que trabaja (Stenhouse, 1987).

¿Qué papel tienen *los objetivos* en la enseñanza? No cabe duda que cualquier tipo de enseñanza ha de partir de unos objetivos conocidos y suficientemente clarificados de antemano. Aunque exista de forma inherente unos objetivos en el interior de los métodos de enseñanzas, estos tienen un carácter más implícitos por lo tanto, es necesario hacerlo más explícitos. Aunque una estrategia didáctica se planifique para lograr un objetivo o varios, sabemos que cualquier acción pedagógica tiene como consecuencia un carácter globalizador en los propios objetivos y por consiguiente esta actividad podría ser desbordante, de ahí, que en principio se acuerden llegar sí o sí a unos objetivos concretos (Gimeno Sacristán, 1986). Se considera que los objetivos se elaboran para, entre otras causas, salvaguardar al alumnado de abusos de poder, que constituyan una visión clara de las metas que se persiguen en la educación inmiscuyendo a todos aquellos que

están interesados. Probablemente se pueda motivar al alumnado y clarificar la razón de sus actividades, la mejora de las posibilidades de un aprendizaje significativo, planteamiento de nuevos puntos de referencia para una autodirección del procesos de aprendizaje, para una autoevaluación. Definitivamente, el proceso de enseñanza posibilita un proyecto de educación más enriquecedor.

Principalmente tanto el profesorado, como diseñadores de material escolar, y evaluadores han de elaborar su trabajo en torno a las metas, a la consecución de un propósito. En algunos otros países como Estados Unidos o Gran Bretaña, este modelo centrado en los objetivos es considerado como un aspecto limitador del profesorado; en Suecia se considera que aumenta la libertad e iniciativa del profesorado, ya que una aplicación estricta y precisa de un modelo de objetivos ha sido considerada restrictiva. “Explicitar objetivos es, pues, condición para que la técnica didáctica sea científica, tanto a la hora de programar una acción a desarrollar como al querer encontrar la explicación a técnicas o métodos de tipo caja negra”. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 161)

Habitualmente conviene considerar que los objetivos son mucho más apropiados cuando las metas son de mucho más alto nivel, son más certeras que aquellas más rígidas (objetivos instrumentales).

En algunas escuelas es preciso la necesidad de “flexibilidad”, ya que priorizan el juicio constante de la responsabilidad del profesorado y de igual modo, dan extrema importancia a los intereses infantiles.

Como viene siendo lógico los niños y niñas muestran y sienten mayor interés cuando se le da respuesta al problema que ellos han elegido previamente. Entonces todo ese proceso deriva de su entorno y medio ambiente y son abordados a partir del mismo. Por lo tanto, el profesorado a través de este punto de partida en todo su hacer, elaboran un plan con el que desarrollar su clases.

Luego, de otro modo ajustamos los contenidos a una base piagetiana; por ejemplo, si en el Estadio 1.1) se transita desde las operaciones intuitivas a las operaciones concretas: pues se redactaría un objetivo como “captación del significado de palabras que describen diversos tipos de cantidad”. Bien, ese objetivo junto a otros que pudiéramos inventar, no se consideran demasiado específicos. Sin embargo, los proyectos tienen una máxima que consistiría en que trabajar suprima la parte de inseguridad que se crea en la situación de descubrimiento y restringe la capacidad de respuesta. Pero son muchos los argumentos que se presentan en defensa de cada modelo, Bloom, defiende que aprender por el modelo de objetivos nos garantiza que el estudiante pueda aprender con un ritmo rápido y uniforme, buscando y encontrando un óptimo nivel de rendimiento; si la aptitud está repartida de forma normalizada en el grupo y se le proporciona la misma instrucción a todos los miembros que lo componen, afirma que el conocimiento estará repartido normalmente. Sin embargo, no podemos obviar al componente ideológico que cada práctica y/o concepción de la metodología que empleemos tiene.

Un autor como Block (1971), sostiene que las dificultades y los aprendizajes se reafirman o desaparecen cuando cada alumno o alumna ha realizado un aprendizaje previo, y es más fácil cuando los temas son secuenciales, están delimitados o bien, se remarca el pensamiento convergente que divergente.

El aprendizaje de dominio depende de la definición clara de cada objetivos y de subobjetivos en temas de esta clase, la comunicación de dichos objetivos a los alumnos y que éstos superen el sistema de aprendizaje solo cuando alcanzan el dominio de un determinado estadio o nivel. (Stenhouse, 1987, p.104)

Por otra parte hay una serie de puntos a tener en cuenta en este tipo de modelo: a) el alumnado será calificado dependiendo del resultado obtenido en su examen final, b) la

calificación irá en relación al nivel logrado y vinculados al de sus compañeros, c) superarán con nota ponderada y recibirán las calificaciones que les sean correspondida sin que haya límites de las mismas, d) se le aplicarán test para conocer el proceso, el ritmo y a su vez estimularlo, e) se le proporcionará la ayuda necesaria para aprender (Block, 1971).

Las prácticas y los supuestos de graduar a los alumnos suponiendo que el rendimiento exigido permite a los que poseen mayor capacidad lograr niveles más bajos, pueden ejercer efectos deprimentes en áreas en las que la mayoría de los alumnos alcanzan un dominio razonable. (Stenhouse, 1987, p.104)

También otra propuesta de las razones del por qué nos centramos en los objetivos en el currículum podría ser la misma forma en la que se distribuyen los presupuestos, propósito de gastos, pueden ser definidas brevemente como un análisis de los mismos con arreglo al propósito a que están destinados y como una puesta en relación con los gastos conseguidos.

Ya he afirmado anteriormente que el modelo de desarrollo del currículum por objetivos proporciona un enfoque aplicable a los diversos campos de estudio educativo relativo a problemas curriculares. En la aplicación de la teoría general de sistemas conduce, mediante el presupuesto de gastos, la dirección por objetivos y el sistema con la dirección, la planificación y la política educativas. ¿Cómo es considerado el desarrollo del currículum según la teoría de sistemas? Una escuela o un sistema escolar es un sistema desde la perspectiva de la teoría general de sistemas. (Stenhouse, 1987, p. 106).

Algunos autores citados por Stenhouse (1987) como Feyereisen, Fiorino y Nowak (1970) sostienen que el modelo del currículum y de instrucción siguen con los siguientes aspectos como: a) identificar el problema, b) diagnóstico del problema, c) buscar soluciones alternativas, d) selección de la mejor solución, e) ratificar dicha solución por parte de la organización, f)

autorizar la solución, g) ensayo de la solución, h) preparación para aplicar la solución, i) dirigir y orientar al equipo, j) evaluar si las soluciones son efectivas.

Finalmente, la teoría de sistemas no ayuda a concretar unos objetivos (solo cuando comprobamos si nos ayuda o provoca dificultades en el proceso de su propia consecución) ni tampoco ayuda al método ni al contenido de la educación. Se interesa por la identificación del problema, adopción de decisiones y comprobación de soluciones. Su predilección está orientada a la eficiencia más que a la verdad, entonces, entendamos que se interesa más por el valor de la inversión que por la creación de valores.

En Gran Bretaña, los inspectores de Su Majestad visitaban las escuelas y examinaban a los niños de acuerdo con ciertos “niveles” preespecificados. Las subvenciones gubernamentales eran abonadas a la dirección de la escuela según el rendimiento de los alumnos. En Estados Unidos algunos sistemas escolares establecen contratos entre sectores del sistema educativo y compañías que proporcionan instrucción, cuyos beneficios dependen de su capacidad para lograr objetivos preespecificados con arreglo al rendimiento de los niños por medios de test estandarizados. (Stenhouse, 1987, p.108)

Es una opción política optar por los objetivos o fracasarlos y otro extremo es tener en cuenta esos objetivos para continuar.

Otra posibilidad pudiera ser el desarrollo de las taxonomías⁸ como un recurso

8. Lo vamos a considerar dentro de las ciencias de la educación como una subciencia con métodos, fines y clasificaciones de carácter científico; aplicada dentro de algunos tipos de ciencia disponible de una generalización jerarquizada y sistemática. Clasificando y agrupando en grupos con características similares. Todos hasta la resolución del problema. Hay alguna taxonomía como la de Bloom (1971), que distingue varias categorías dependiendo de las funciones mentales y dentro de cada función distingue una serie de niveles que se describiría como un tipo de ordenación morfológica de contenido científico (datos, teorías, métodos, hechos, etc.).

Por otra parte estaría Russel (1956) y las de Raths (1971), que permiten formular objetivos en términos funciones o conductas cognitivas al margen del contenido en el que esas funciones se ejercitan en algunos casos.

importante, lo consideramos como un paso importante en el desarrollo teórico de la ciencia de la educación para la construcción de la enseñanza y se ha de ser capaz de diferenciar el objeto que ocupa. Y por lo tanto se ha de elegir un objetivo de acuerdo al momento que se encuentre, ver las posibilidades distintas y diferenciadas que se puedan producir y ser necesarias para ese momento. Cada tipo de supuesto básico es necesario conocerlo antes de ponerlo en práctica⁹. La taxonomía centra su atención en el contenido precisamente, y siempre en categorías de conocimiento científico (describe, explicar, investigar, crear, etc.); esta diferenciación es importante para nosotros, define puntos de partida para establecer los objetivos de forma explícita en la enseñanza.

Al hablar de los objetivos de la enseñanza en este punto, ceñidos al campo cognoscitivo; implica un contenido científico y una función psicológica tanto en los contenidos científicos como a los procesos psicológicos subyacentes. Si tomamos en cuenta la taxonomía psicológica como único punto de partida solo podremos establecer objetivos en términos de funciones psicológicas. Entonces algunos autores no solo consideran que son contenidos a rellenar con unas funciones determinadas sino que además pueden ser intercambiables con otros objetivos. Sería idéntico a una nueva versión de la teoría de la disciplina formal, que no permitiría caminar en riesgo.

La taxonomía no puede determinar los contenidos de los objetivos de la enseñanza; la taxonomía es una estructura formal de ordenación que no ejerce influencia sobre los contenidos de la formación. Y por lo tanto los objetivos se ordenan y se establece una teoría de aprendizaje

Proporciona una descripción sistemática, ordenada, y argumentada de los resultados de la enseñanza o al menos pudiéramos considerarla como un intento de hacerlo. Esta taxonomía considera al profesorado el espectro de los resultados (objetivos) posibles facilitando la elección de los mismos. *Gimeno Sacristán, J., 1986, p.164.*

9.Gimeno Sacristán, J., (1986): *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Anaya. Madrid

particular que en la mayoría de los casos permanece implícita. Se considera que para llegar a la evaluación, se debe pasar por las anteriores previamente: a) conocimiento, b) comprensión, c) aplicación, d) análisis, e) síntesis, y por último llegaríamos a la f) evaluación (Gimeno Sacristán, 1985). Cualquier tipo de taxonomía implica opciones de valor; selecciona un tipo de valor y no otros, lo que habrá de tenerse en cuenta antes de plegarse fielmente a ellas. Este tipo de educación que ha de discutirse en vez de aceptarse.

¿Cómo se decidirían los objetivos?

La opción de elegir unos objetivos es completamente determinante, pero no depende de los mismos objetivos sino del modelo educativo general en el que se inscribe la enseñanza.

Habría que tener en cuenta la autonomía que el profesorado desee poseer, la participación del alumnado, qué margen de capacidad se otorga para expresar su libertad, marco donde sea posible elaborar un proyecto de acción en el que los actores sean participantes y no meros receptores pasivos.

Es, pues, una dimensión netamente ideológica. Es una opción de valor en la educación.

Los conocimientos científicos demuestran que a mayor comprometimiento personal y libre en la enseñanza, tanto mayor motivación intrínseca por el aprendizaje y más actitudes positivas se configuran hacia el hecho de aprender y hacia la cultura. Son resultados educativos que se derivan como objetivos colaterales secundarios de las estrategias didácticas, de fuerte poder determinante a largo plazo; de igual modo lo son los efectos contrarios a ellos. (Gimeno Sacristán, 1986, p.166)

Es completamente nocivo un medio donde el alumnado se plantee vivir en extremos, es decir que tenga plena libertad absoluta, a libre albedrío; o bien, un marco donde el alumnado viva en un contexto sin tener nada que decir ni opinar, tampoco qué decidir. Es considerada una

conquista, el poder de decisión, de responsabilizarse de la propia planificación y acción educativa.

Las fuentes de decisión son: la sociedad a través de la institución escolar, el profesor como agente de esa sociedad y con cierto grado de autonomía, los contenidos de la cultura y el propio aprendiz. La situación tradicional considera solamente a los tres primeros. Admitir la posibilidad de la participación del último es, pues, establecer una alternativa distinta, un estilo distinto de educación. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 166)

Por lo tanto, habrá que ver, qué tipo de estructura se precisa para depende qué tipo de participación pretendamos. Un modelo de pedagogía por objetivos no solo se puede entender como una forma de técnica pedagógica que es el diseño de acción sino también ha de considerarse como base científica. Y además al ser una pedagogía aplicada al ser humano, no puede analizarse y considerarse como una simple técnica sino que debe examinarse y comprenderse como valores, y criterios éticos. En la educación no hay técnica aséptica al margen de los valores, ya que tanto el hombre como la sociedad se hayan implicados.

Desde algunas perspectivas psicológicas concretas, sostienen que existen diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo, considerando a los estudiantes como capaces en algunos aspectos y no en otros, y por ende transitarán por itinerarios diferentes para alcanzar unas metas u otras. La concepción que desde una corriente psicopedagógica se tenga del desarrollo del ser humano permitirá un tipo de objetivo que persiga la homogenización en el aprendizaje y desarrollo de los individuos, o por el contrario si se tiene una visión divergente del desarrollo humano se focalizará en otro tipo de objetivo; o finalmente, se podrán combinar ambas tipos (Gimeno Sacristán, 1986).

Si decidimos, desde un enfoque psicológico, que la enseñanza es individualizada, entonces estará vinculada a una persona. Pero también podríamos decidir que los objetivos son

optativos y en qué medida. Habrá que realizar un análisis profundo acerca del modo que se establecerán los objetivos, si secuenciados, individualizados, comunes, consensuados, generalizados, etc. Ahora no vamos a entrar en este debate, pero sí, se ha de tener en cuenta en la planificación del profesorado para saber qué quiere hacer.

Es importantísimo considerar la dimensión en la individualización de los objetivos, ya que esto tiene una profunda consecuencia en la planificación de la enseñanza. Tener una sola estrategia dirigida a un grupo de alumnos, para conseguir lo mismo a los miembros de un grupo sería coherente en el uso de objetivos idénticos para todos. Sin embargo, si se elige un objetivo para alumnos es preciso flexibilidad en el método y el uso de una estrategia didáctica.

Si se parte de objetivos idénticos para todos es evidente que el método será más rígido, no permitiendo en todo caso más que una adaptación en lo que respecta al ritmo de aprendizaje, como es el caso de la mayoría de los usos de la enseñanza programada. El método, los materiales, la organización de la clase, la evaluación, tendrán que adaptarse a la decisión que se tome en esta dimensión de los objetivos. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 167)

Cualquier planteamiento que sea flexible o rígido en la individualización exigen, de forma rotunda, elegir unas formas coherentes en el resto de elementos didácticos: si elegimos sistemas de opciones individualizadas pues lo normal y coherente sería que los alumnos y alumnas consigan objetivos similares, dentro de los mismos límites.

Otro aspecto que es necesario e importante en la planificación y el diseño de la estrategia didáctica es la dimensión generalidad – especificidad, es uno de los objetivos más importantes. Cualquier objetivo general es formulado con un grado de complejidad consistente. A diferencia del objetivo específico que es sencillo y más delimitado.

Bien, cualquier objetivo de carácter general precisa que el alumnado alcance varios aspectos que generan múltiples aprendizajes a través de unos procesos más complejos.

Hay objetivos complejos que presuponen efectos complejos de aprendizaje, para los que es preciso estimular pedagógicamente procesos complejos de aprendizaje, que exigen a su vez métodos o estrategias de amplio grado de abstracción. Objetivos como lograr la capacidad de evaluar hechos históricos supone una aspiración educativa ambiciosa que tiene que impregnar peculiarmente a la estrategia metodológica y a muchas experiencias concretas, pero que difícilmente puede reducirse a una yuxtaposición aditiva de objetos – efectos de aprendizaje más concreto. (Gimeno Sacristán, 1986, p.168)

Por lo tanto, debemos entender que el grado de “generalidad” de los objetivos está vinculado íntimamente con las opciones didácticas. Algunos objetivos generales permiten que se hagan interpretaciones diferentes, siendo objetivos que afectan a un período más largo de escolarización (objetivos de largo alcance). Por consecuencia obvia, son más complejos a la hora de ser evaluados porque no pueden ser eternamente observables, incluso se pueden haber logrado cuando han transcurrido grandes períodos de tiempo, ya bien fuera, del período de escolarización. Por lo tanto, es ahí mismo donde se deberían estudiar.

Otro asunto que es de necesidad imperiosa es *la secuencialización* del aprendizaje, entonces lo que se precisa es guiar una determinada estrategia de aprendizaje para poder conseguir ese objetivo, pero el problema que plantea el objetivo es cómo secuencializar esos objetivos para a su vez construir una estrategia didáctica que permita conseguir esos objetivos.

El secuencializar los contenidos queda limitado a elegir una determinada estrategia de aprendizaje. Es una creencia ciertamente errónea, desde mi punto de vista y como sostiene Gimeno Sacristán, en la que los objetivos se pueden yuxtaponer secuencialmente para lograr

efectos de mayor complejidad en el aprendizaje, sin embargo, esto parece ser bastante discutible puesto que hace al aprendizaje mucho más lineal y rígido. Solo materias de un carácter lineal, completamente estructuradas permiten “realizable” un proceso de aprendizaje de tipo acumulativo, tales como ocurre con las matemáticas pero en las ciencias sociales sería verdaderamente complejo secuenciar los objetivos.

Según dice Gimeno Sacristán (1986), se podrían secuenciar los objetivos delimitados para los que son de conocimiento y de tipo motor; asimismo desarrollar una secuencia en los objetivos y en los aprendizajes incurriría en un modelo conductista de la enseñanza, que consistiría en sumar y acumular logros en lugar de que fuera de modo simultáneo.

Deseo expresar desde un punto de vista crítico este modelo de objetivos en el que venimos sustentando el currículum a lo largo de la narrativa. El currículum abarca una teoría ambiciosa y pretende relacionar una extensísima cantidad de variables, problemas y actividades. Sin embargo, en las ciencias normativas es tal nuestra falta de conocimiento acerca del funcionamiento de las propias ambiciones que las teorías y los modelos ambiciosos son inherentemente precarios; pues van mucho más allá de los datos establecidos, concretamente son altamente especulativas. Las teorías a gran escala son usualmente un buen andamiaje para el avance del conocimiento, y cuando más lógicas la encontramos menos probable es que sean adecuadas.

Hemos de retraernos a la hora de creer que en el modelo de objetivos posee una solución sistemática a los problemas que surgen en relación al currículum y mucho menos que es la estructura perfecta en el ámbito educativo.

En otro lugar, se ha de considerar que la estructura de los objetivos es un esquema conceptual y no una cosa y por tanto se ha de evitar “refinar o pulir”; finalmente lo que se

pretende es conceptuar o no nuestro comportamiento de acuerdo a esos objetivos.

Deseo considerar las cuestiones desde el punto de vista de los diseñadores de un currículum, más que desde el de sus evaluadores. Los diseñadores de currícula no son precisamente ni profesores de universidad ni de college, ni aquellas personas que elaboran en el School Council. Pueden constituir el equipo de un proyecto de currículum pero, por lo general, se trata de profesores de escuelas. En el primer caso existe un problema de comunicación a gran escala. Esto se reproduce a menor escala en un equipo escolar. Cuando cambia el personal, el currículum debe comunicarse a los recién llegados.

En líneas generales, el modelo ofrecido a los diseñadores es el siguiente: ponerse de acuerdo sobre metas amplias y traducir estas en forma de objetivos; diseñar un currículum para lograr dichos objetivos; perfeccionarlo en la práctica comprobando su capacidad para cumplir los objetivos; comunicarlo a los profesores a través (entre otras cosas) de la estructura conceptual de los objetivos. (Stenhouse, 1987, p.111)

Hasta ahora he dejado entrever varias críticas o propuestas fundamentadas en el pensamiento de Stenhouse (1987) para mejorar el modelo curricular por objetivos; pero existen otras consideraciones particulares que podrían ir más allá de fijar aquellos aprendizajes que se deben adquirir, en muchas ocasiones cualquier comportamiento absolutamente trivial es el que genera más fácil operatividad y aprendizaje, y son habitualmente subestimados en la educación.

Como se mencionó en líneas anteriores, una de las críticas que se hace al modelo de objetivos es el poco espacio que se le deja al profesor para aprovechar oportunidades educativas de cualquier aspecto que pudiera surgir en los procesos de enseñanza – aprendizajes; ya que cualquier oportunidad sería bienvenida. También, otro aspecto “olvidado” pudiera ser que los objetivos

debido a su linealidad y a ser ajeno a todo aquello que no se menciona, excluye cualquier factor externo e interno del alumnado, ya sean cambios en el contexto familiar, educativo, etc. Estos puntos modificarán la consecución de los resultados del alumnado.

Algunos otros autores arguyen en su defensa del modelo de objetivos, que el modelo de objetivos puede ser medido de forma objetiva y mecánica, claramente de una manera deshumanizada en todo el procedimiento y es así como muchos comportamientos humanos complicados pueden verse y analizar de una manera más refinada, y gracias al apoyo de medidas más básicas y primitivas es como el ser humano produce ciertos avances en alguna de sus áreas.

Por otra parte parece ser algo antidemocrático proyectar de antemano aquello que el alumnado debe aprender y dónde debe llegar, además de cómo debe comportarse después de haber sido instruido. Y algo esencial que se da en todo este proceso educativo, sería la poca semejanza de la realidad en la forma que se da la enseñanza, ya que en pocos casos se tratan esos objetivos y se hace al alumnado participante de ellos; por lo tanto resulta inaceptable este tipo de configuración por parte de quienes construyen y redactan esos objetivos (metas), los diseñadores. Entonces, el estudio del currículum debe basarse en el trabajo realizado en el aula. “Una planificación racional del currículum ha de tener en cuenta las realidades correspondientes a las situaciones que se dan en las aulas. No basta con ser lógicos” (Stenhouse, 1970, p. 78).

Es decir, en toda esta situación cuando se elaboran los objetivos en ningún caso se buscan de antemano o durante el proceso, oportunidades de aprendizaje en el aula que beneficie al alumnado buscando el potencial de ese alumnado en concreto y las propias peculiaridades que cada grupo tenga.

Popham justifica que de ninguna manera las aulas pueden mejorar sino es mediante el esfuerzo y el trabajo del profesorado, al menos incrementando su protagonismo desde su propio

pensamiento como profesional, constituyéndose como personajes críticos y por tanto creativos en la labor relativa al currículum y no sólo mantenerse al margen como meros agentes dóciles que cumplen labores impuesta respecto a los objetivos.

Mientras desarrollamos la crítica a la educación en un modelo de objetivos, posiblemente si el profesorado se limitara a una consecución de aspectos con una carácter medible, en ese caso tanto profesores como profesoras podrían ser juzgados por el modo que en el alumnado obtiene resultados, siendo esta situación responsabilidad del docente y no solo exclusiva de los aprendices, pudiendo ser juzgados por su capacidad para lograr cambios deseables en los alumnos. “Consideramos la posición del diseñador de currículum se le ofrece un modelo que fija su campo de visión de modo tan firme que no observa el charco que hay en su camino, hasta que se hunde en él” (Stenhouse, 1987, p.119).

Ahora dedicaremos parte del siguiente párrafo a realizar una distinción, sobre como sostiene Eisner (1969) respecto a objetivos instructivos y objetivos expresivos: el primero se refiere más a un tipo de currículum con el que se conoce de antemano a dónde se quiere llegar y proporciona un dominio de instrumentos culturales cuyas características son conocidas de antemano y son corrientes al estudiante insertadas en el marco de un programa escolar; el segundo modelo de objetivos – objetivos expresivos – permite tanto al profesorado como alumnado aventurarse a la exploración, a la indagación, a diferir o enfocar cuestiones que sea de interés general o particular; este último objetivos se constituye como servidor en el que se agrupan las destrezas y conocimientos, permitiendo su ampliación, y reelaboración, aquí no se pretende la homogeneidad sino la diversidad.

La educación, tal como la conocemos a partir de las escuelas, incluye, necesariamente, al menos cuatro procesos distintos. Los designaré como entrenamiento, instrucción,

iniciación e inducción. El entrenamiento se ocupa de la adquisición de capacidades y una preparación con éxito da lugar a una capacidad para rendimientos. Ejemplos de ello son construir una canoa, escribir a máquina (...) la instrucción se ocupa del aprendizaje de información y una instrucción con éxito da lugar a retentiva. Ejemplos de ellos son la memorización de la tabla de los elementos (...) La iniciación se ocupa de familiarización con valores y normas sociales y una iniciación realizada con éxito da lugar a una capacidad para interpretar el entorno social y anticipar la reacción a las propias acciones. La inducción supone la introducción en los sistemas de pensamiento (el conocimiento) de la cultura y una inducción lograda da lugar a la comprensión, tal como se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios para establecerlos por un mimo. Todos estos conceptos se ajustan generalmente a una acepción común, excepto quizá el último, ya que son muchos los que sustituyen “inducción” por “educación”, como se hace a veces en contraste con “entrenamiento”. (Stenhouse, 1987, p.122)

Principalmente en el modelo educativo nos vamos a encontrar con los modelos de entrenamiento, instrucción e inducción. En el entrenamiento, es un modelo que se ajusta y se fundamenta en el éxito logrado en las fuerzas armadas; éste es un modelo basado en objetivos. La finalidad que manifiesta es el rendimiento, expresado en unos objetivos de tipo conductual. Sin embargo, el problema fundamental de este tipo de procesos es que cuando te hallas en la parte inicial el funcionamiento es ideal pero cuando vas adquiriendo un nivel más elevado se torna en problemático ya que es preciso evocar una interpretación personal – necesidad mayor de los propios criterios que el uso de las capacidades - .

En el caso de la instrucción, resulta adecuado al modelo de objetivos, en este tipo la retentiva (memorización) sería el punto fuerte, es de fácil comprobación y pueden ser útil en

distintos niveles; no obstante ha de considerarse que el aprendizaje de conceptos está contextualizado dentro de un espacio de conocimientos. Muchos afirman que la información aprendida es necesaria y aún más si esa información va enlazada a la subordinación e instrumentalización.

Al llegar a este punto, según Popham, una crítica relevante pudiera ser reconocer que resulta algo antidemocrático proyectar previamente cómo se ha de comportar el alumnado tras haber recibido la instrucción. Habitualmente gran parte de la literatura existente dedicadas a objetivos argumentan que los objetivos conductuales reflejan aquellas metas que han sido aprobadas socialmente y esto se puede considerar como un ataque a la democracia.

La educación puede hacernos prisioneros de algo, sin embargo, nuestra libertad es limitada, el ser humano es predecible, limitado y no creativo; pero la educación realmente lo que debería buscar – o al menos ser una de sus pretensiones sin que al mismo tiempo pueda parecer pretencioso – es hacer individuos libre. La educación ha de ser la herramienta fundamental para incluir al hombre y a la mujer en el conocimiento de su cultura como forma de pensamiento. Esta premisa difiere en que el conocimiento ha de tenerse como "amigo" con el que pensar, a diferencia de la información que es algo que se adquiere y se acumula; ya que genera una estructura que permite enjuiciar.

Cuando el profesorado siente que entre su alumnado existe un alto grado de similitud, es debido a que han estado trabajando para obtener un objetivo conductual.

De todo el montón de ejercicios de examen, solo muy pocos llaman la atención del examinador como originales, sorprendentes, demostrativos de un pensamiento personal. Estos, los impredecibles, constituyen los éxitos. Dentro de la institución universitaria, son los únicos que pueden considerarse como los primeros. (Stenhouse, 1987, p. 124)

...

En cualquier área de conocimiento o de arte, el producto más importante en términos de realización por parte del estudiante es el ejercicio, en el sentido más amplio de esta palabra, es decir, una pieza que da testimonio de un esfuerzo. Un ejercicio, en este sentido, no estaría meramente representado por un trabajo escrito, sino también por una exposición oral, o por una pintura, o interpretar una partitura musical o diseñar y construir una lámpara corriente. Es a través de tales esfuerzos como el estudiante comprueba sus capacidades. Han de ser sometidos a juicio, no pueden quedar ignorados y la crítica que reciben constituye una evaluación mucho más importante que la derivada de un test objetivo. (Stenhouse, 1987, p. 125)

Cualquier actividad que se realice en el aula debe cubrir tanto un aspecto individual como la creatividad en lugar de ceñirse a algo que se ha preestablecido; la calidad del trabajo del estudiante no solo consiste en meros sistemas de clasificación y de recuperación – de conceptos – sino que toda la información es servible como materia prima del pensamiento. Cualquier otro tipo de ejercicio precisa de un juicio de calidad de todo el proceso de trabajo del propio estudiante; guiado para su comprensión, respecto a la naturaleza de la propia materia. Un proyecto de investigación, por ejemplo, no está bien o mal sino que ha de contemplarse desde una visión cualitativa.

Jamás una evaluación de un ejercicio puede ser "objetivo" ya que constituye una relación que el profesorado hace de forma meditada y productiva que ayude a su alumnado a perfeccionar su trabajo; la calidad de un profesor o profesora queda basada en relación con el trabajo realizado de los estudiantes.

En la mayoría de los casos se tiende a convertir el contenido en instrumental con el fin de

poder llegar a cumplir los objetivos. Por ejemplo: podríamos comprender que es necesario aprender a sumar como ayuda a resolver un problema de la vida cotidiana en el que haya que ejecutar esta operación, pero esta situación no puede quedarse en el solo entrenamiento de una capacidad matemática. Entonces como bien sostiene Stenhouse (1970), es preciso no convertir, ni mimetizar todo este proceso a que el uso de cualquier método distorsione el trabajo de los contenidos, y que estos solo se tengan en cuenta para lograr simples objetivos.

Por último, saber que los objetivos no constituyen la sintetización del aprendizaje sino que ha de permitir mejorar la práctica, incrementando la claridad y especificidad de lo que se debe aprender y que a su vez permita la mejora de las propias prácticas educativas. Como lo expone Stenhouse (1987) “No enseñaremos a nuestros alumnos a saltar más alto elevando el listón, sino permitiéndoles criticar su actual rendimiento. Son los criterios acerca del proceso los que ayudan al profesor a mejorar la enseñanza” (p. 126)

El desarrollo del currículum, se basa en parte, en el logro de una serie de objetivos que de forma centralizada han puesto a prueba al profesorado. Es imposible que surja evolución en el desarrollo educativo puesto que para que esta se produzca, se ha de criticar la práctica y por consiguiente mejorar sin que se ajuste constantemente a un modelo de fines – medios. El perfeccionamiento de la práctica no puede hacerse si no es mediante un riguroso y constante diagnóstico.

II.3.2. Los contenidos de la enseñanza

En nuestras escuelas, se han de considerar dentro del marco curricular un binomio casi inseparable como es el aspecto contenido y método. Las escuelas tienen como desempeño el dar

al alumnado, ya sea infantil o adolescente, un capital intelectual, emocional y técnico con el que la sociedad ya cuenta.

El contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo, o al menos que no siempre es un fin en sí mismo. El contenido del objetivo puede ser de conocimiento científico, pero esos objetivos son objetivos concretos que dan contenido a otros objetivos de mayor rango de abstracción y que hacen ya alusión a la proyección del contenido. Poner los contenidos en términos de objetivo supone plasmar el valor de ampliación que pueden tener esos contenidos en la vida social, en la producción, en la modificación del hombre y la sociedad, en el logro de una cierta utopía o en el propio perfeccionamiento formal de las funciones cognoscitivas. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 170)

Es por tanto que la institución educativa se convierte como una “prolongación” de las tradiciones públicas, siendo las consideradas más importantes las artes, algunas habilidades concretas, formas de comunicación, algunas convenciones y valores; estas tradiciones existen como hechos sociales y constituyen temas de estudios por la comunidad científica.

Sin embargo, el auge de un modelo tecnológico ha desatado la importancia por un elemento nuevo.

Un enfoque de la educación escolarizada no centrada en exclusividad en los contenidos ha contribuido a revalorizar un tipo de pedagogía distinta (...) el auge del psicocentrismo y del modelo tecnológico nos parece que son razones importantes de la aparición de la distinción entre objetivos y contenidos de la enseñanza. (Gimeno Sacristán, 1986, p.170)

Así pues, el contenido del currículum está inevitablemente relacionado, con la cultura.

Aunque algunos científicos sociales han considera un tema complejo conocer la variedad de interrelaciones que se dan en aspectos como la estructura social del conocimiento, las

capacidades, costumbres y creencias, valores, destrezas, hábitos (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1994) comprender cómo han surgido, cómo este conjunto de situaciones se hallan relacionadas y como la humanidad las maneja, más específicamente la sociedad en la que esa persona viva. Pero, además los contenidos no son un fin en sí mismo sino un camino para la creación de ciencia, siendo valorado como cultivo personal y con la pretensión de proyección colectiva. Este planteamiento es de alta relevancia para determinados planteamientos pedagógicos que lo único que hacen es usar el contenido como elemento reproductor, o como fin reproductor y se han ido transmitiendo como algo acabado y de forma cerrada (Gimeno Sacristán, 1986).

Por lo tanto, los contenidos son considerados como una forma, camino o vía para conseguir una amplia gama de objetivos, es decir que el aprendizaje no solo queda vinculado a esos contenidos sino que se proyecta en otras dimensiones psicológicas y sociales, refiriéndose a otros campos distintos de contenidos cognoscitivos. Y como en algún otro punto de este apartado nombramos, el objeto de la enseñanza y la educación no es solo transmitir modelos de conocimiento científico, sino pensar y crear nuevas formas de modelo científico, atendiendo al desarrollo de los procesos psicológicos que pueden permitirlo y facilitarlo, tanto sea de orden personal como intelectual; es así como el contenido debe permitir el máximo desarrollo y de indagación posible. Con estos contenidos han de ser capaces de ofrecer comprensión y ser al mismo tiempo una guía para transformar el propio mundo.

A veces, nuestra práctica educativa pierde el norte cuando no la entendemos como organización social, y en la que se debe vivir como ciudadanos demócratas y libres (López Melero, 1998, p.138). Tampoco debemos olvidar que en la escuela, los encuentros entre alumnado – profesorado no se producen de forma neutral aunque así podamos crearlo. La

enseñanza está impregnada de ideología, preconcepciones, y de las propias peculiaridades que cada alumno y alumna tiene. Ninguna forma de educación puede ser neutra o independiente de valores dado que todo es la construcción sociohistórica.

Analizando los valores y contextos sociohistórico que emergen en una determinada práctica educativa, sufre un fuerte impacto las nuevas posturas tecnológicas en nuestro ámbito de conocimiento y acción.

La racionalidad tecnológica en la educación es un producto de su tiempo, de una tradición específica, de un momento histórico concreto, de una sociedad delimitada. El profesorado y los colectivos de especialistas, por lo tanto, están condicionados no solo técnica, sino también moralmente en todo aquello que diseñan y, por supuesto, de todo lo que ejecutan. (López Melero, 1998, pp.139-140)

No se puede hablar de educación o de la actividad de la enseñanza como algo estable o acabado, al igual que los valores los cuales nunca pueden alcanzarse plena y definitivamente (Elliot, 1986). Sin embargo, y como se expresa anteriormente, nos enfrentamos a serias dificultades como lo es la pluralidad cultural en nuestras sociedades; cuando Stenhouse (1987) se refiere a la definición que Parsons (1952) elabora sobre la cultura, la refiere como un producto de interacción social, ya que cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso en contacto con un grupo social. Así que entendemos que una escuela y un aula son grupos, y por lo tanto cada uno de ellos tiene su propia cultura; cada centro educativo ha acumulado un legado cultural concreto y es ahí donde el profesorado manifiesta unas expectativas suya, los estudiantes interactúan en el aula y en el propio centro de enseñanza, además tiene acceso a una serie de recursos propias de ese centro, al igual que cuando finalice la etapa de formación tendrá unas posibilidades laborales muy concretas. Y al mismo tiempo que la

cultura es resultado de la acción social, también se considera un determinante de la propia cultura.

Mi pensamiento es muy sencillo algo sirve para algo y no para sí mismo. O sea, educamos para algo. ¿Para qué educamos en las escuelas? En el fondo lo que estamos cuestionando con esta nueva pregunta es ¿qué queremos que la educación consiga? Esta es la pregunta, ¿Qué queremos que la educación actual consiga? (López Melero, 1998, p.141)

Las escuelas, como labor, trabajan para introducir al alumnado en la cultura, y para ello dispone de un conjunto de aprendizajes (contenidos). Sin embargo, la dificultad reside cuando tienen que insertar a estos grupos en culturas que no les son naturales ya que entran en conflicto en determinados aspectos; ya sean en la cultura del hogar, o del grupo de compañeros; aunque esa dificultad puede ser superada dependiendo de la realidad con la que se muestren y el grado de satisfacción que se les proporcione al propio alumnado.

Siendo obvio que la escuela no puede transmitir toda la cultura, ha de seleccionarla, organizarla para entregársela al alumnado, sin embargo, ¿la selección cultural que la escuela ejecuta es la más idónea para los estudiantes? Habitualmente las escuelas tienden a seleccionar en sus currícula las enseñanzas de artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores; lo que nos obliga a revisar enormemente estos elementos dentro de nuestra cultura; para que así construyan nuevas destrezas, habilidades, procedimientos, actitudes y permitan que los alumnos y alumnas como miembros en pleno derecho (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1994). En la sociedad en la que vivimos muchas personas son incapaces de imaginar la selección y organización de los contenidos de otra forma que no sean parceladas, como sucede en el modelo tradicional, y que se organizan en un número de asignaturas que se deben cursar.

Ahora se expondrá otro planteamiento de acuerdo a Paul Hirst y Richard S. Peters (1970), según estos autores consideran que la cultura que el ser humano construye a través de la historia se realiza a través de caminos diferentes y con maneras de validarlos completamente distintas. Estos estilos, procedimientos de adquisición, desarrollo y validación de la cultura formas de conocimiento, identifican siete: científica, matemática, religiosa, moral, histórica, sociológica y estética. Las grandes áreas se apoyan en, digamos, cuatro características generales (Paul Hirst y Richard S. Peters, 1970):

- a) Cada forma de conocimiento gira en torno a núcleos centrales “conceptos centrales” y peculiares. Por ejemplo: en lengua en torno a la palabra, oraciones, literatura; la religión lo haría alrededor de “Dios”, “el pecado”, etc.
- b) Cada forma posee una manera peculiar de interrelacionar los conceptos, que puede ser más compleja o más sencilla.
- c) Las afirmaciones de cada forma, son puestas a prueba y demostradas por los distintos métodos.
- d) Y en cada forma, existen técnicas particulares y destrezas para explorar la realidad y experiencia humana.

Hirst (1974) sostenía la premisa que los principales objetivos de la educación deben articularse para desarrollar la mente, y por esta razón las estrategias han de apoyarse en las diferentes “formas de conocimiento”.

Desde la perspectiva de, Phenix (1964) arguye que la educación es un proceso que ayuda a crear nuevos significados que resultan esenciales para comprender y participar en el mundo que nos rodea.

Estas tareas están basadas en seis ámbitos de significados o formas de representación en

el que se construyen los significados son catalogados como: simbólico, empírico, estético, sinóptico, ético y sinoético (Torres Santomé, 1994).

¿Quién, cómo, cuándo, dónde y qué origen tienen los temas escolares? En realidad las escuelas no fabrican los conocimientos sino que el origen de este ámbito se halla fuera y posee una existencia independiente. Según Stenhouse (1987), los cuerpos de conocimientos se podrían denominar “disciplinas de conocimientos” o “disciplinas académicas”. Las disciplinas de conocimiento que tienen lugar en las escuelas como materias de estudio, se encuentran en grupo de expertos que las trabajan habitualmente situados en las universidades. Esto no es igual para los grupos que abarca el campo de las artes, estos se encuentran menos institucionalizados al menos formalmente; aunque las artes “burocratizadas” como la televisión, radio o cine sí lo están. De esta manera los que pertenecen al grupo de las artes, se hallan en conservatorios, escuelas superiores y en sus propias instituciones generan su producción como son los conciertos, galerías, exposiciones, sociedades.

Convenciones y valores son quienes organizan toda la enseñanza escolar, la estructura y organiza; las disciplinas, las artes, las destrezas y la lengua desarrollan o al menos están impregnadas de valores y convenciones. Hasta incluso el momento de la realización de agrupamientos, formas de dar el contenido, el propio contenido en sí mismo, el tipo de reuniones matutinas, días que se dedican a dialogar...en todos esos casos que se llevan a cabo en el centro educativo reflejan unos valores que se sustentan en sectores sociales externos. La escuela enseña a través de muchos mecanismos que ha sido tomado de otros agentes que no están dentro de ella.

Se hace una división entre *ámbito simbólico*, que englobaría materias como el lenguaje, las matemáticas, y en general otro tipo de fórmulas no discursivas. *El empírico*, que abarcan disciplinas como las ciencias físicas, ciencias de la vida, psicología, y ciencias sociales. *El*

estético, como son la música, artes visuales, artes de movimiento, la literatura. *El sinóptico*, como historia, religión o filosofía. El ético, que se situaría en la comprensión y preocupación de lo moral y ético. Y por último, el sinoético, abarcando aspectos existenciales de la filosofía, psicología, literatura y religión (Torres Santomé, 1994). Por otra parte si tenemos en cuenta lo que dice Phenix, el significado de la vida humana no son solo procesos de pensamiento lógico sino también sentimientos, conciencia, inspiración, etc. Por lo tanto esas dimensiones que hemos logrado anteriormente, que la escuela facilitaría con la planificación, organización del aprendizaje y el compromiso a estimular y trabajar cada estudiante, se sumarían al compromiso prioritario de “engendrar significados”.

Otros autores como Lawton (1989) consideran que independientemente de la sociedad en la que se viva, mantienen una estructura de características similares como son: a) la estructura social o sistema social, b) sistema económico, c) sistemas de comunicación, d) sistemas de racionalidad, e) sistema tecnológico, f) sistema de creencia, g) sistema estético, h) sistema de maduración. Entonces cualquier tipo de ciudad coincidiría en ese tipo de sistemas, en lo que no serían idénticos son en las “variables culturales” que son las que marcarían la peculiaridad en cada país, aunque manteniendo esas estructuras “básicas” por llamarlas de alguna forma. El hecho es que como mencionan Lawton (1975), Hirst (1974), Phenix (1964), Stenhouse (1987), aunque la estructura básica sea perenne, la cuestión principal sigue siendo otra que ha quedado y continúa siendo obviada: quiénes, cómo, qué y por qué se selecciona. Mas tiene que interesarnos, principalmente, no la parte que se repite en cada sociedad o país, sino qué genera esa conflictividad y divergencia entre una cultura y otra, que no es otra cosa que el fruto de las formas de los distintos grupos sociales, económicos, culturales, políticos, religiosos y militares que conviven en cada lugar.

Sin embargo, lo que sí capta es la relación de los “estándares” y que están originados en la escuela en general, el profesorado en casi ninguna ocasión valora al alumnado en sí mismo sino que lo hace al grupo completo, insisto, tomándolo como referencia al propio grupo. También la escuela, para desarrollar sus conocimientos y destrezas toman como modelos agentes externos como venimos diciendo anteriormente y estructuran unas convicciones “norma – tipo” en dar la materia y en la propia vida escolar.

Se afirma que la historia no se aproxima lo suficiente a la del historiador real; el arte no está bastante cerca del artista; un idioma extranjero no es enseñado idiomáticamente, es decir, de acuerdo con las normas de los nativos que lo hablan; las materias o asignaturas profesionales no equipan o capacitan realmente a los individuos para trabajar en el grupo profesional; y los valores y convenciones de la escuela carecen de contacto real con el mundo. (Stenhouse, 1987, p.40)

Por esta gran afirmación comprendemos que el profesorado se aleja, a veces, del grupo de referencia para el cual está destinada a representar al alumnado. Además, en otra parte se establece una relación de desigualdad entre profesorado – alumnado, ya que un grupo de personas adultas pretenden influir, controlar, “imponer” el desarrollo sobre otras más jóvenes. Educar significa decidir sobre la dirección de la acción de la influencia acerca del tipo de relaciones que van a establecerse entre las personas que interactúan (López Melero, 1998); eso no es otra cosa que elegir qué tipo de información vamos a elegir, para qué la vamos a elegir y cómo vamos a hacerlo, qué posibilita ese acceso de información, si es el almacenamiento de información o bien el aprendizaje de mecanismos que permitan una intervención más inteligente en la vida cotidiana.

Para poder entender esta situación es necesario que los grupos de referencia se fundamenten en aquello que la sociología del conocimiento les da, de manera que sea un

disciplina que esté representada realmente por los grupos de referencia; así comprenderemos que la aceptación de la idea de “conocimiento” pueda estar socialmente determinada por las necesidades de los grupos y de los individuos implicados.

Giroux (1981) expresa qué:

- 1.¿Qué se incluye como conocimiento en el currículum?
- 2.¿Cómo se produjo tal conocimiento?
- 3.¿Cómo es tal conocimiento transmitido en el aula?
- 4.¿Qué clase de relaciones sociales son válidas en el aula y reproducen los planes y normas expresadas en las relaciones sociales “aceptables” de los lugares de trabajo?
- 5.¿A quién le está permitido “legitimar” formas de conocimiento?
- 6.¿A qué intereses sirve este conocimiento?
- 7.¿Cómo son las contradicciones y tensiones sociales y políticas medidas a través de formas aceptables del conocimiento escolar y de relaciones sociales?
- 8.¿Cómo funcionan los métodos predominantes de evaluación para legitimar las formas actuales de conocimiento? (Giroux, 1981, p. 104)

El conocimiento no se puede, ni debe, utilizar en la enseñanza como un acto acabado, terminado; y por esta misma razón es que no se puede conformar leyes que permitan conocer y controlar la realidad sino más bien hay que saber en una determinada medida que constituyen esa realidad para que suceda así, y cuáles son las razones: a partir de ahí, se podrían proponer nuevos cursos de acción más cercanos a esa propia realidad. Por lo tanto, el conocimiento de la realidad no puede usarse, como es habitual, para controlar y predecir la práctica, sino para modificarla, transformarla y mejorarla (López Melero, 2010)

Banks (1993) identifica varias modalidades de conocimiento, por las que las personas

explican todo lo que sucede o como interpretan la realidad. A) Conocimiento personal/cultural, B) Conocimiento popular, C) Conocimiento académico dominante, D) Conocimiento académico transformador, E) conocimiento escolar.

Por lo tanto, el estudio del currículum ha tenido un contraste indivisible desde varias perspectivas: el conocimiento como elemento de la cultura, de parte de las tradiciones públicas conocidas y por otra parte el conocimiento analizado como hipótesis, pruebas para comprobar su propia verdad. Así pues, este estudio contrasta el punto de vista que pueda tener un sociólogo y el punto de vista que adoptaría un filósofo.

En primer lugar, tal enseñanza hace que el alumno le resulte excesivamente difícil aplicar la generalización desde aquello que ha aprendido a lo que más tarde habrá de encontrarse. En segundo lugar, un aprendizaje que no incluye cierto número de principios generales, no resulta muy remunerados en cuanto a estímulos intelectuales. El mejor modo de despertar interés por una materia es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje. En tercer lugar, el conocimiento adquirido sin estar dotado de la estructura suficiente como para fijarlo se olvida con facilidad. Un conjunto inconexo de hechos tiene una vida lamentablemente corta en la memoria. Organizar hechos con arreglo a principios e ideas de los que pueden ser inferidos es el único modo que se conoce de reducir la rápida tasa de pérdidas en la memoria humana. (Bruner, 1978, pp.31-32)

Bruner (1978) sostiene, que cualquier asignatura puede ser enseñada a cualquier niño y niña, en cualquier momento de su desarrollo. Esta premisa pone vía libre a la línea experimental de la educación.

Cuando comprendemos la forma de considerar el conocimiento por parte de este autor, se aleja más de la búsqueda de la verdad y se centra más en el deseo de comprender a su mundo, de darle estructura, forma y sentido no solo para satisfacer la curiosidad propia sino para dar base a la acción. Arguye que las disciplinas y el contenido es lo mejor que tenemos para ampliar nuestros horizontes y para ampliar fronteras.

En ese sentido, el conocimiento no existe simplemente para ser memorizado sino que el conocimiento debe ser comprendido y ser dotado de un significado para que así pueda ser dominado. El constructo de conocimiento ha sido modificado y seguirá cambiando ya que pueden ser contruidos con el tipo de proyecciones que deseemos.

Así pues, el contenido del currículum escolar está limitado a algunos aspectos, y consisten en realidades contruidas, realizadas en contextos particulares y modificados en dichos lugares.

Según Torres Santomé (1994), el currículum forma su estructuración de acuerdo a los procesos psicológicos de la persona, es decir las currícula se consideran como una sucesión de procesos psicológicos, entonces los contenidos culturales y las necesidades de cada sociedad concreta en la que viven se quedan en plano secundario. En este intento en el que se pretende desarrollar las estructuras cognitivas, esta clase de propuestas reflejan una concepción mecanicista según la cual basta tener “preparada” la mente para poder “aplicarla” a la adquisición y asimilación de cualquier contenido (Torres Santomé, 1994, p.104).

Entonces para conseguir mejorar estos contenidos y optimizarlos es necesario cambiar a fondo la institución. Si atamos tanto a la filosofía (el debate sobre la verdad del contenido) con la sociología del conocimiento, es lo justo que hay que hacer ya que son partes complementarias en vez de excluyentes. Y la causa de las contradicciones que puedan aparecer, se debe a los filósofos

y sociólogos en lugar de a las propias disciplinas, ya que ambas figuras se contradicen constantemente.

El contenido del currículum queda limitado a dos aspectos: A) considerado como una realidad construida exclusivamente en contextos institucionales particulares y por lo tanto son distorsionadas por tales contextos. B) durante la práctica se falla en tanto a la verdad posible, así como se expone en los contextos filosóficos. Lógicamente para llegar a la cúspide de algo, primero hemos de comenzar por las modificaciones en la base y no al contrario.

Una vez más, concretar que tanto la filosofía como la sociología del conocimiento son complementarias, más que excluyentes; y si en cualquier caso pudieran parecer contradictorias, esto reside en la actividad ejecutada por sus profesionales – psicólogos y sociólogos – pero no por las disciplinas en sí mismas (Stenhouse, 1987).

- **Una manera de relacionarse**

El problema de la comunicación ha sido un tema que siempre ha sido un eje en la educación.

La toma de conciencia que se ha realizado sobre lo restringido del espectro de contenidos de la comunicación en la didáctica tradicional, por ejemplo, ha llevado a plantearse la alternativa de una pedagogía más abierta, en donde exista una potencialidad comunicativa más amplia. Así, por ejemplo, se habla de la educación basada en la expresión total, de los métodos centrados en procesos interpersonales, pedagogía de grupo, etc. Uno de los apoyos de estos movimientos es el descubrimiento del valor pedagógico de los procesos de comunicación, hasta el punto de que este factor se incorpora como una variable fundamental de todo aprendizaje (...) Las relaciones interpersonales en el ámbito de la comunicación didáctica es uno de los temas más

tratados por la investigación psicopedagógica más reciente. (Gimeno Sacristán, 1986, p.184)

Existe un estudio acerca de qué tipo de interacciones se producen, por ejemplo, entre profesorado y alumnado, qué tipo de vías comunicativas se dan entre uno y otro, qué aporta estos vínculos comunicativos en la propia pedagogía; estos aspectos se han convertido en bases científicas esenciales en la enseñanza. Elegir, o llevar a cabo un tipo de comunicación u otra será determinante para el rendimiento de la enseñanza, además de vincular la organización y configuración de la propia aula no siendo solo el único aspecto al que condiciona sino que es coherente con el método didáctico a elegir. El papel que desempeñan profesores y alumnos como sujetos de comunicación sirven para caracterizar muy decisivamente el método que utilizan (Gimeno Sacristán, 1986, p.185). No solo se trata de una labor individual del profesorado sino dentro de una escuela, dentro de un grupo de trabajo con otros profesores o dentro de un grupo estructurado coordinado con una institución nacional (Stenhouse, 1987) y por lo tanto, precisa un tipo de relación, no bastando sólo con mirar a la labor de los propios profesores sino considerar este factor comunicativo. Esto implica un desarrollo muy concreto del currículum.

No solo podremos ceñirnos a un modelo comunicativo desde un punto de vista investigativo sino que es una parte de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque puedan existir diversos estudios científicos que solo se sitúan en este ámbito; nosotros los vamos a comprender como algo complementario al proceso educativo.

A través de un proceso de comunicación es como podremos ayudarnos de unos medios técnicos, de una organización, etc. Que podrán estructurar un proceso de enseñanza que como consecuencia lleven unos objetivos.

Es el profesorado quien se muestra como un valor y factor de la comunicación, pero

según la relación que se establezca entre el profesorado y el alumnado, tanto más decisivas cuando se centre más en el método en esas relaciones en sí mismas o, que se centre en otros elementos con características más técnicas, podría ser un papel muy diferente según sea la opción que se tome respecto en las diversas dimensiones.

Gimeno Sacristán (1986), propone una serie de estructuras que aparecen en las formas de comunicación en el proceso educativo:

¿Qué estructura y elementos de la comunicación se dan?

Existen varios tipos de comunicación, entre ellas voy a sintetizarlo en cuatro: modelo de comunicación A) donde el emisor establece un tipo de comunicación completamente individualizada, por ejemplo: puede ser la relación de un alumno con otro, de un profesor con un alumno, o de un alumno con un libro. Tipo B) que sería más de un emisor se comunica con un receptor, por ejemplo: dos profesores con un alumno, un profesor con un libro y otra persona. Ambas variantes anteriores A y B se caracterizan porque es una atención más individualizada – particularizada. Tipo C) es donde un mismo emisor se enfrenta a distintos receptores como puede ser la exposición magistral de un docente frente a un grupo de chicos y chicas. Y por último la D) caracterizado por sistemas de comunicación donde están múltiples emisores y múltiples receptores. Este caso donde hay múltiples formas de trabajo en grupo o sistemas didácticos en los que múltiples emisores se comunican con múltiples receptores.

Entonces no solo implica una determinada comunicación sino que determina también un contacto concreto con el alumnado, y los propios temas de comunicación. El número de receptores o emisores condicionarán la comunicación de la pedagogía, a veces el comprender qué tipo de comunicación se quiere realizar si en grandes grupos o grupos pequeños determinarán, pues como bien digo, del tipo de comunicación que se quiera establecer. Lo mismo sucede con la

cantidad de emisores, receptores y la coordinación que se produzca en las relaciones de enseñanza – aprendizaje.

Este tipo de comunicación debe desarrollar unas características para configurar un proceso educativo más enriquecedor, Stenhouse (1987) sostiene que el profesorado ha de desarrollar una capacidad de autocrítica mediante un sistema de autoanálisis, e incluso ser partícipe de la labor pedagógica de otros profesores mediante procedimientos de investigación en el aula.

Hamilton y Delamont (1974), quienes son citados por Stenhouse (1987) dicen que: “Las técnicas de análisis de la interacción suponen un modo eficaz de descubrir las normas del comportamiento del profesor y del alumno. Así, una determinada puntuación del profesor correspondiente a un estudio del análisis de la interacción le “pondrá” en contacto con sus colegas, pero aportará muy poca información acerca de él como individuo”.

¿Hacia dónde va la dirección de la comunicación?

Este aspecto va a definir el tipo de pedagogía que se esté poniendo en práctica, dependiendo de la comunicación pues se va a crear una estructura u otra.

En algunos casos la dirección puede ser de emisor a receptor e ir en una sola dirección, también ver si el receptor emite un mensaje que vuelva hacia el emisor y qué tipo de mensaje es el que emite y llega. Tratándose de una "modificación / alteración " de roles comunicativos. Sabidamente conocemos que cuando la comunicación se produce en una sola dirección pues deja al receptor en una posición pasiva.

El caso más típico es el método de la lección magistral en la que el profesor desaparece una vez acabada su función emisora de contenidos, órdenes, etc. El alumno queda sin poder de reacción y la comunicación, al carecer de feedback, se convierte en unilateral.

(Gimeno Sacristán, 1986, p.189)

Entonces debe quedar claro que esa relación de comunicación configura un estilo pedagógico concreto. Además cualquier configuración sea comunicación entre profesorado y alumnado quedará vinculada a un tipo de resultados u otros. Existen roles tanto de alumno como profesorado, en muchos casos el alumno es un "requisor" de inquietudes y el profesorado como "respondedor – contestador" de aquellas solicitudes que el alumnado genera. En los métodos más tradicionales tanto el texto como el profesorado son quienes tienen un papel predominante respecto al emisor, las alternativas más modernas hacen perder importancia a esos aspectos, casi esa importancia total que tenían; e incluso en cualquier investigación siempre en el sistema de categorización existen más en el emisor – profesorado – que en el receptor – alumnado – : este tipo de característica anterior nos da cierta información del papel que tiene el alumnado y profesorado en la participación de los procesos comunicativos de la enseñanza.

Otro punto relevante es si el emisor pudiera ser de tipo personal, ya que el impacto que provoca en persona difiere sustancialmente de si no está. Por ejemplo, la clase más tradicional donde el maestro da una lección magistral pues las respuestas que se pueden controlar son numerosas respecto a si no lo está.

¿Cuál es el contenido de esa comunicación?

El contenido de la comunicación, las diferentes realizaciones o experiencias dan preferencia a un espectro más amplio o más restrictivo de esos propios contenidos. También esos factores como el resto de asuntos anteriormente desarrollados influyen en la estrategia didáctica que adoptemos. Cualquier contenido que salga en la comunicación ha de ser diverso, y a su vez propagaría en múltiples procedimientos y códigos.

En los estudios más extendidos el nivel atendido suele ser solamente personal – vertical, es decir, el de profesores y alumnos. Pero los nuevos enfoques psicosociales,

psicoanalíticos e institucionales han resaltado el importante papel de comunicación horizontal entre iguales en la relación pedagógica. Han contribuido a tomar conciencia de la variedad de contenidos de la comunicación pedagógica los análisis del rol del profesor y de las interpretaciones interpersonales y dinámica de grupos en educación. (Gimeno Sacristán, 1986, pp.190-191)

Existe una variedad que se manifiestan en las conductas cognitivas y afectivas en las relaciones que se producen en los procesos de enseñanza – aprendizaje entre profesorado y alumnado. Sin embargo actualmente en la pedagogía se ha tomado conciencia que los contenidos científicos no son los únicos fines en la educación ni tampoco son lo más importante. Por esa razón que decimos, se han centrado más en las relaciones entre el profesorado y alumnado, sus motivaciones, desarrollo de la personalidad, etc. Por eso se centran en contenidos de carácter comunicativo.

En esta área de contenido englobaríamos también, la estructuración metodológica como son todo aquellos aspectos que sean la planificación, organización, orientación metodológica (Gimeno Sacristán, 1986).

Cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje se lleva en el seno de una institución total que influye en la construcción de las personalidades global de sus participantes.

Y es que el profesorado juega en un aula personal – afectiva de comunicación en el que tiene cabida la actuación del profesorado como psicopedagogo y el tutor también "atiende" al área personal del alumno.

Será muy diferente si una estrategia didáctica es de una forma más abierta o si es otra; hay métodos más tradicionales que solo enfatizan en el contenido y en el orden, por el contrario otras corrientes más modernas enfatizan más en un área más estructurante y personal. “El

contenido de la comunicación, condicionado por la propia estructura comunicativa, por el clima interpersonal general, por la propia institución y por el contexto cultural (socioestructura), es una dimensión importante para caracterizar las estrategias didácticas”. (Gimeno Sacristán, 1986, p.192)

Lógicamente hay una especialización de roles, en todas las distintas áreas de comunicación. Se han producido algunos solapamientos entre profesores, tutores y orientador en las diferentes áreas de la comunicación. Seguimos en la misma línea de la que llevamos relatando durante las partes anteriores, este último estilo de relaciones se correspondería con un modelo más tradicional sin embargo en caminos más modernos e innovadores pues incluiríamos en los sistemas de comunicación TV, películas, pizarras digitales, etc.

Hoy en día el énfasis se ha puesto que los emisores de tipo personal no pueden estar sustituidos por otros: los medios de comunicaciones (emisores) han quedado relegados a los que contienen el contenido y el profesorado como emisor medio de comunicación basado en un aspecto más personal – afectivo.

Por lo tanto, una vez más, dependiendo de los distintos emisores (técnicos / personales) generarán unas estrategias metodológicas más diversas, y es de esencial importancia, considerar aspectos importante en las áreas de contenido comunicativo para adoptar pues las estrategias didácticas más adecuadas.

Como hemos visto respecto en el control de la comunicación, es esencial en los procesos de enseñanza – aprendizaje, y dentro de este panorama hay dos temas relevantes como son la libertad y poder; por esta razón se debe tener especial cuidado y control de los procesos comunicativos: qué actúa sobre esos procesos, y si la decisión de la comunicación es unilateral o recíproca, quién decide si el alumno responde o asume el conocimiento...Pero ha de ser tanto la

institución escolar como el profesorado quienes asuman la responsabilidad en el control comunicativo: si es un modelo clásico el modelo de alumnado será pasivo, pues es quien recibe la información (contenido), lo memoriza y después lo recita; si por el contrario se opta por un modelo más actual, el alumnado será participe en la comunicación mostrando su opinión, debatiendo, construyendo el contenido que más se acerca a sus intereses. Esta podría ser la clave de éxito de los métodos educativos, y es por esa razón que he decidido exponerla con más detalle.

¿Qué tipo de comunicación prevalece en los emisores personales o en las técnicas?

El papel de emisor de los diversos campos o áreas de la comunicación puede ser desempeñado por diversos elementos personales (profesor, tutor, el propio alumno) o bien a través de medios técnicos. Es indudable que el que sea de un tipo o de otro va a tener una trascendencia decisiva para configurar una determinada estrategia o incluso todo un estilo de enseñanza y de educación. Los papeles que pueden desempeñar los medios, dado el desarrollo que éstos han alcanzado, son muy numerosos, hasta el punto de que hoy puede pensarse un proceso de enseñanza – aprendizaje tecnificado para algunas áreas científicas y en unos objetivos determinados. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 193)

Depende de si la emisión parte desde un medio personal o si un medio técnico; jamás podría sustituirse la figura personal por una técnica, al igual que la figura de profesor o tutor parece completamente insustituible. Cualquier unidad personal, como tutor o profesor, constituye una forma de comunicación cognoscitiva pero al mismo tiempo pudiera ser un elemento perturbador.

Cuando en algunos casos la enseñanza precisa de una personalización debido a la peculiaridad que pudiera surgir por alguna causa, es más que sabido, que el tipo de comunicación

ha de ser personal en lugar de técnica: pues esto necesita dirigir la atención a un alumno concreto, en una situación concreta, y en un espacio concreto. Como son lógicos estos datos tan concretos pues deben ser analizados por una persona en lugar de un elemento técnico. Nunca se puede, y tampoco debe desde un punto de vista ético, usar elementos técnicos estándares para situaciones complejas y diversas, pues cada una de ellas es peculiar. Es necesario que durante un modelo que es de “desarrollo continuo” precisa constantes remodelaciones y reacomodaciones mientras se desarrolla. Desde cualquier planteamiento científico que se haga, siempre se mostrará una rotunda defensa de lo personal, pues es necesaria para una dimensión tanto personal como interpersonal en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Es preciso plantearse, pues, la cuestión de para qué funciones de comunicación son intercambiables las personas y los recursos técnicos, y para cuales no son. Después viene la elección dentro de las distintas posibilidades y combinaciones, teniendo presente que cada opción que tomemos configurará una estrategia didáctica particular. De ahí la importancia de esta dimensión personal – técnica de las relaciones de comunicación. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 195)

II.3.3.Los procesos de Evaluación de enseñanza – aprendizaje

Este elemento aunque tenga una autonomía como un elemento único e individual dentro de cualquier modelo didáctico; lo importante y realmente esencial es que tiene que mantenerse dependiente del resto de elementos didácticos.

La evaluación podríamos considerarla, además, como uno de los elementos principales para validar e investigar todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta manera

comprobaremos que la acción metodológica llevada a cabo, los recursos metodológicos son adecuados y se van agrandando en la acción, técnica pedagógica y fundamentación científica. Por otra parte la evaluación ha de ser un engranaje que una tanto la fundamentación teórica como la práctica (técnicas didácticas).

Esta función de evaluación se ha desnaturalizado, y actualmente en el mejor de los casos se ha convertido en comprender y valorar la distancia que existe entre el alumnado y los objetivos pretendidos.

Se trataría de una comparación entre el nivel pretendido y el nivel alcanzado por un alumno o grupo de alumnos desconsiderando el papel que pueda tener el proceso didáctico seguido para que el resultado final haya sido el que se detecta finalmente, (...) es una evaluación externa al propio proceso de enseñanza – aprendizaje (...) Esa disfuncionalidad no solo es acientífica, sino que tiene unas fuertes repercusiones de todo orden sobre el alumno, sobre el sistema escolar y social. El uso institucional de la evaluación la ha dejado sin valor psicológico ni didáctico, la sitúa como un elemento de control y de selección simplemente. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 216)

Por otra parte, la evaluación se basa en una medida apoyada en el cumplimiento de unos objetivos respecto a un test que se fundamenta más en criterios que en normas; se compara a un individuo con su grupo, es decir la relación de un individuo con su estándar (Stenhouse, 1987). En las publicaciones de este autor, refiere a otros como Glaser (1970), Scriven (1967), Glass (1970), quienes hacen su propia interpretación acerca del proceso de evaluación; por ejemplo, el primero sostiene que la evaluación provoca unos efectos tanto en el alumnado como en el profesorado y contempla los muchos factores existentes e influyentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje como son la comprobación de las metas, acerca del material, análisis del trabajo

realizado, familia, observaciones del proceso, alumnos con peculiaridades, distintos modos de presentación, trabajos realizados por los consultores del proyecto, alumnos “aislados”. Por otra parte Scriven diferencia entre la evaluación intrínseca (objetivos, contenidos, metas, procedimientos, etc.) y la evaluación final que es la que se refleja en el alumnado, es decir, los efectos que la enseñanza ha tenido en los niños y niñas. Este último autor asegura que todo lo realmente importante de la evaluación es aquello que muestra el alumnado, definitivamente eso son los efectos que se han de considerar y no otros, que queden en un plano secundario. Glass se muestra más contundente en sus afirmaciones asegurando que la meta de la evaluación es responder cuestiones de selección, adopción, apoyo y valor de materiales y actividades educativas y en ningún caso la misión del evaluador es juzgar y no acumular datos.

Por lo tanto, cuando se hace un examen, por ejemplo, marca cómo funciona un sistema que llamamos educativo, dotando al mismo sistema de unas características y rasgos muy concretas.

La evaluación no es un elemento final, que se ejecuta al acabar el proceso, sino que es un elemento inicial que camina junto y vigilando al resto de elementos, y en tanto, desde una mirada dirigida al alumnado como al profesorado; que condiciona todo lo demás. Quizás el impacto de la evaluación es tal que se define por sí misma el método que usa; expresa de cara al profesor y al alumno el tipo de filosofía que acompaña al proyecto, qué teoría del aprendizaje sustenta aunque sea implícita. Scriven (1967) distingue entre dos tipos de evaluación, “formativa” y “sumativa”: la primera sirve como un proceso basado en el *feedback* (retroalimentación) donde se realizan diferentes momentos de análisis en la fase de desarrollo del currículum. Y la “sumativa” es aquella que se ocupa de la apreciación del currículum tal como es ofrecido en el sistema escolar sin más.

Este autor diferencia en una de las dos, la “formativa” varias vertientes de aplicación: a) existe un proceso de *feedback* desde el diagnóstico y la información acerca de las dificultades en el proceso para conseguir llegar a esas metas pero no está orientado a la meta en sí misma como sucede en el sistema de instrucción. Y por otra parte, b) se comprende una evaluación continua de la consecución de metas o de los objetivos que permite confirmar su finalidad.

A través de este hecho, se comprobará si se ha de estimular la cooperación, la solidaridad, participación, la libertad, etc. Es decir, la evaluación ha de ser coherente con lo que previamente se deseaba; Giner de Los Ríos expresaba que “si por el examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay obra educativa posible?” (Giner de los Ríos, 1989); pero la evaluación no ha consistido en esto sino un elemento de control coherente con una pedagogía fundamentada en relaciones despersonalizadas de connotaciones autoritarias.

Desde la Edad Media hasta nuestros días, la evaluación se ha convertido en un rito de control, con cierto carácter selectivo, como digo, hasta hoy lo hemos sentido reforzado. Tal ha sido la incidencia que los sujetos son controlados en su calidad, ya que pasan de este sistema de aprendizaje a un sistema de producción. “El sistema escolar, para mantenerse rentable, tiene que ser controlado y la evaluación es un elemento clave para lograr la mayor racionalización posible”. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 218)

En los últimos tiempos el sistema de evaluación ha quedado vinculado a una “pedagogía técnica”, tratando de “purificar” los procesos de enseñanza – aprendizaje hacia esta posición.

El dato de evaluación es la expresión de un resultado conseguido a través de una planificación científica, por un conjunto de elementos complejos de muy diverso orden

que en él participan codeterminado dicho resultado. La evaluación debe ser el medio de calificar no solo la bondad del resultado, sino también el medio para iniciar un análisis de las responsabilidades de todos los elementos que codeterminan el resultado. Es decir, un recurso de investigación científica en conexión con la propia acción, un elemento interno e imbricado en el propio sistema didáctico”. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 218)

...

Al plantearnos la evaluación en esta asignatura hay que tener en cuenta una serie de puntos. En primer lugar, hay que resolver el tema de las calificaciones de manera que interfieran y contradigan lo menos posible el estilo metodológico que se quiere mantener a lo largo del curso y la calidad de los aprendizajes que se pretenden en la materia. En segundo lugar, la evaluación debe servir para realizar el seguimiento y mejora de la experiencia de enseñanza emprendida y de los propios aprendizajes que realizan los alumnos; no es pues solo una evaluación terminal la que debemos concebir y practicar. Tercero, la evaluación debería ser, en sí misma, una experiencia educativa, tanto por lo que de valor tenga en sí misma, como porque permitirá tomar conciencia crítica de cuál es la calidad educativa de la experiencia cotidiana vivida en clase, de la visión del conocimiento que se está fomentando, de la concepción de lo que es ser profesor y ser alumno, de lo que es aprender, etc. (López Melero, 1998, p. 714)

Como se ha comentado en apartados anteriores, como en el de los objetivos, mismamente sucede con la forma de evaluación, esta ha de ser coherente de acuerdo a los criterios que adoptemos y no contradecir el estilo de aprendizaje que se pretenda llevar a cabo. Ya que una situación contradictoria generará cierta confusión en el modo de planificarse, y el alumnado mantendrá una actitud desconcertante cuestionando todo aquello que no comprendan.

Lógicamente, el alumnado tiene derecho a conocer cuáles son los criterios con los que van a ser juzgados en sus trabajos y aprendizajes.

En algunos casos, en el interior de un proceso de evaluación podría concebirse la utilización de algún tipo de examen que acompañen a los principios que guían la docencia de alguna asignatura; pero, las preguntas de este “examen” ha de favorecer en el alumnado la aparición de reflexiones, análisis, crítica, y reflejar cualquier tipo de cualidad. En otro lugar, todo el material ha de estar disponible para el alumnado de manera que impida cualquier tipo de aprendizaje memorístico de ideas, conceptos, etc. Y por último, la sensibilidad del profesorado debe ser notoria ya que así podrá comprender el proceso de autoevaluación del alumnado; estas deben ser condiciones pragmáticas en las que se desarrolle cualquier tipo de docencia (López Melero, 1998). Sin embargo, este último aspecto va relacionado con el ratio de cada aula, ya que no es lo mismo el modo en el que pudiera desarrollarse en el aula de una facultad al de primaria o infantil.

En este momento de la vida, sería preciso plantearse seriamente el seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje contribuyendo en su mejora; es esencial continuar un proceso donde no existan ansiedades continuas, donde exista un trabajo con creación propia, siempre actuando como crítico en ante sus elaboraciones.

En esta concepción es fundamental, sobre todo al principio, poder orientar los trabajos y las investigaciones. Normalmente, los estudiantes no están acostumbrados a trabajar con criterios de autonomía y de originalidad en la producción intelectual, como tampoco suelen estar acostumbrados a trabajos en grupos basados en el debate entre sus miembros. Es fácil, por tanto, que se encuentren con dificultades en las que tienen que ser orientados, hasta construir su propia dinámica. Para ello, como decía arriba, puede ser

especialmente importante realizar entrevistas con los grupos después del primer trabajo, o contestar individual y colectivamente a cuestiones que el profesor al final del tema devuelve comentadas y “criticadas” (no calificadas). Se trata con ello de que el alumno pueda, poco a poco, llegar a darse cuenta de sus problemas, sus dificultades, o de sus aciertos y su propia creatividad intelectual.

...Considero esencial que el alumnado disponga, a medida que trabaja, de referencias sobre el juicio crítico que realiza el profesor acerca de la calidad de sus trabajos. Es fundamental que los estudiantes puedan apreciar que se tiene en mayor consideración la calidad de las discusiones y de los argumentos empleados que los resultados y el acuerdo del profesor con los mismos. (López Melero, 1998, p. 718)

Obviamente, cualquier tipo de evaluación ha de ser inicial como indicamos anteriormente, que apoye y sirva de guía desde el inicio al fin incluyendo todo tipo de análisis y crítica. Y no permitir que se convierta en un peligro hace la construcción de todo el proceso del alumnado, comprendiendo los datos que se aportan como una profecía a cumplir.

Es preciso saber que la planificación de la acción es algo que en ningún caso ha de ser rígido sino que permita la flexibilidad y “reorganización” de cada situación, ya que es imposible controlar hasta su más mínima realización. Es habitual que durante el proceso se vayan cumpliendo con objetivos planteados pero que despierten nuevos aprendizajes con los que no se contaban anteriormente.

Si por el contrario se entienden que los objetivos y la evaluación es algo isomórfico, como un mismo todo, y que el resultado es de la misma categoría que el objetivo, pues en ese caso la evaluación solo es posible si se formula en términos de conducta, no abarcando los objetivos de la enseñanza y mucho menos los de la educación; especialmente por los motivos que

anteriormente se exponen. “Una evaluación que quiera comprobar los resultados reales de la acción de enseñanza no puede ceñirse al contenido semántico del objetivos exclusivamente sin admitir variaciones individuales” (Gimeno Sacristán, 1986, p.220).

Actualmente, uno de los problemas que se plantea el profesorado durante el proceso de evaluación sería flexibilizar dicho procedimiento, comprenderlo más abierto y enfocado a los distintos aprendizajes que el alumnado va adquiriendo y logrando sin ceñirse exclusivamente al enunciado de un objetivo. Este planteamiento se hace tras asegurar fehacientemente que existen limitaciones para evaluar determinados objetivos, e incluso algunos son imposibles, ya que evaluar la adquisición de unos objetivos constituye un proceso más complejo.

Como afirma Gimeno Sacristán (1986), existe una idea extendida en el ámbito de la enseñanza en la que la evaluación ha de ser lo más objetiva posible, o al menos tratar de que así sea; bien, este afán proyecta un tipo de paradigma científico positivista, y obvian que los objetivos no han de estar sometidos siempre a un mismo patrón.

Considerar otro aspecto fundamental sería comprender que en la educación escolarizada hay unos objetivos de carácter más inmediatos y que posiblemente se logren, algunos de ellos, pero algunos de los ámbitos logrados en la institución educativa no solo pertenecen a ella misma sino a otros ámbitos (sociales, familiares, etc.) y que los resultados aflorarían muy a largo plazo; por lo tanto la evaluación quizás quedaría vinculada al corto plazo, e incluso medio pero nunca a un plazo más largo que a su vez está relacionado con una mayor riqueza en la educación.

Si la evaluación debe ser un medio para comprender no solo los resultados logrados por los alumnos, sino también alcanzar la validación y análisis de estrategias metodológicas, entonces el problema de los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje hay que enfocarlo de una forma global y no solo en términos de objetivos explícitamente

propuestos. (Gimeno Sacristán, 1986, p.221)

Hay que hacer, por lo tanto, un análisis global de todos los procesos psicopedagógicos que se producen en el contexto escolar, no solo limitarnos a los objetivos planteados. La acción psicopedagógica es totalizadora, holística, global, y es cierto que podríamos comprender algunos efectos planteados en formas de objetivos más o menos profundos y duraderos pero considerar aquellos otros que no se han planteado, pero que forman parte de una realidad. Por eso, cuando solo nos centramos en un solo efecto, en este caso los objetivos, olvidamos otras circunstancias que en algunas situaciones puede impedir conseguir ese objetivo o bien, facilitar el proceso para lograrlo.

Habría que recordar que la evaluación deberá ser coherente con las distintas dimensiones de los contenidos y con las propias características internas de los mismos. Cada contenido enlaza un objetivo y un modo de calificar. Gimeno Sacristán (1986) propone cuatro órdenes de razones que han de tenerse en cuenta para la ampliación de un modelo de evaluación:

- a) Considerar la amplia gama de efectos producidos por los métodos pedagógicos y que la evaluación ha de contemplarla en su forma más amplia.
- b) La necesidad de una evaluación global, holística que contemple cualquier efecto educativo o resultado de aprendizaje siendo una interacción entre múltiples factores (personales, materiales, ambientales, pedagógicos).
- c) Los resultados y/o información que nos aporta la evaluación es una expresión de la interacción de todos los elementos que componen el modelo didáctico.
- d) Al considerar la evaluación como un componente holístico, cualquier información que nos aporte nos hará revisar y analizar para posiblemente mejorar todo el sistema en su conjunto. Es decir, no atribuir el fracaso al alumnado sino al sistema en su conjunto, ya

que de no hacerlo así, sería un sistema “acientífico” carente de sentido alguno.

Solo cualquier evaluación holística es capaz de solventar cualquier tipo de dificultad que se haya presentado en el aprendizaje. Para este tipo de evaluación sería difícil usar datos únicamente cuantificables, y por eso habría que ordenar y considerar una serie de técnicas que permitan analizar y reflexionar sobre todos aquellos sucesos, dificultades, que hubieran podido surgir en el proceso. Por lo tanto cualquier tipo de evaluación que se lleve a cabo de forma exhaustiva o de forma “objetiva / estándar” sería poco fiable, poco rigurosa. No se podría hacer una evaluación precisa, fiable, y cuantificable. “Toda cuantofrenia en este sentido puede ser una distorsión del dato obtenido que cree que la ilusión de estar en el círculo de lo objetivo, pero que en realidad no es sino la fijación de observaciones imprecisas”. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 224)

Cualquier proceso de evaluación implica el acercamiento a diferentes fuentes de información, incluso a todos los participantes del mismo, siendo así la forma más “exacta” en la que podríamos construir un proceso mejor cualificado. Mientras más diverso sean los puntos de los que recogemos la información, pues mucho mejor. Es más científico que una evaluación venga justificada por la propia autoevaluación y por la participación de los demás en la evaluación de un alumno.

Como venimos diciendo en párrafos anteriores la evaluación tiene un sentido importante porque se inicia junto con el proceso de enseñanza, condicionando el aprendizaje y la estrategia metodológicas que se vayan a poner en práctica. Es un punto clave en todo el artificio de la pedagogía y la didáctica, ya que como digo, la evaluación va a determinarlo prácticamente todo: método, estilo, etc. Y como proponen algunos autores (Gimeno Sacristán, 1986) la evaluación debería abarcar varios aspectos: a) una revisión constante a las estrategias didácticas y otras técnicas en sí mismas y b) evaluar los propios efectos, resultados, impacto que se produce en el

alumnado. Es decir, llevarla tanto en los productos como en los procesos de todo el camino, como en la propia singularidad del método didáctico.

II.4. ASPECTOS CURRICULARES EN INFANTIL

Durante los últimos años los profesionales se han visto forzados a forzar el ejercicio de sus tareas, resolver los problemas prácticos mediante la investigación. Especialmente el punto más importante en este aspecto es cómo enseñar el proceso de investigación – acción educativa por medio de cursos y programas en el puesto de trabajo, en el marco de las propias prácticas educativas. Los autores andan preocupado de cómo resolver esta cuestión relacionando la formación del profesorado y el cambio y mejora del currículum “tradicional”.

Aunque sus orígenes intelectuales se pueden remontar a Aristóteles, el paradigma es esencialmente el resultado de un proyecto peculiar del siglo XX dentro de los estados – nación democráticos de Occidente, que consiste en permitir que las personas desempeñen un rol activo en la mejora de las condiciones de su existencia. El problema que se intentaba resolver era la permanencia del ideal democrático frente a la creciente complejidad social que resultó de la industrialización, la movilidad en el trabajo, la urbanización, el pluralismo cultural y el declive de las instituciones tradicionales basadas en la autoridad (...) algunos capitularon al fascismo totalitario. Las formas de entender la vida social, basadas en el sentido común, se disolvieron. La sociedad no se comprendía comúnmente, y las ciencias sociales recién surgidas se dividieron en dos paradigmas básicos.

El primero calificado a menudo como positivismo, seguía el modelo de la ciencia natural

empirista e iba en busca del “mecanismo” que explicara cómo la sociedad “se proponía” funcionar. Prometía un fundamento racional (...) El segundo paradigma de las ciencias sociales, el paradigma interpretativo, rechazaba la búsqueda de “fundamentos racionales” como base del “control democrático” de las condiciones sociales. Hacía hincapié en la importancia de “comprender” la sociedad desde dentro, de interpretar la conducta social desde el punto de vista de a) los significados intersubjetivos (roles y normas culturales) que regulan las transacciones humanas y constituyen una forma particular de vida social, y b) los significados subjetivos (intenciones, motivos, emociones y sentimientos) que los individuos expresan por medio de acciones. (Elliot, 1996, p.18)

...

Todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre las base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos, por una parte las que defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, las que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad que venimos participando. (Torres Santomé, 1991, p. 13)

Por lo tanto debemos entender que la institución educativa mantiene una relación extremadamente estrecha con todas las estructuras sociales, y todas sus capas; es así, como se ha de comprender que tanto una como la otra se engloban y abarcan a sí mismas. Cualquier situación social, política o económica que acontezca repercute en el sistema educativo, y viceversa. De ahí, la consideración que se ha de tener, en los modelos de currícula que se adopte, porque en cualquier caso trascenderán más allá de las aulas, es más que obvio, que no se pueden entender

las políticas educativas como medidas aisladas, descontextualizadas del contexto histórico - cultural en el que se esté viviendo.

Dependiendo del tipo de relaciones que se establezcan en la sociedad o en la escuela, se realizará una prolongación en la institución contraria, ahí se alcanzará un grado de legitimidad y posteriormente se generaran modelos de relaciones personales, laborales, producción cultural, y debates: siempre manteniéndose como digo, una “sombra” de la escuela a la sociedad y de la sociedad a la escuela.

Los proyectos curriculares, los contenidos, los materiales didácticos, modelos organizativos de la institución educativa, hasta el propio compartimiento del alumnado y del profesorado están determinado por las cuestiones neutrales políticas, culturales, y económicas de la sociedad; no existen neutralidad, ni se mantienen al margen de la dichas cuestiones.

Gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación. (Torres Santomé, 1991, p.14)

Existe una “falsa creencia” en el seno de los países occidentales que afecta a la percepción que la sociedad tiene sobre la neutralidad y objetividad que el sistema educativo mantiene en sus formas de organización y prácticas. Es más, existe un ideario bien implantado por parte de las instituciones políticas y educativas encaminadas a que las anteriores premisas queden “demostradas”: creencia de un proceso objetivo de evaluación, una organización formal de la escolarización, que de todas y todos se espera lo mismo, con idénticos derechos y obligaciones, además se le ofrece lo mismo. Esto no es otra cosa que el fomentar el ideario de un

fuerte individualismo (Torres Santomé, 1991)

A pesar que pueda parecer claro, no lo es, ya que en muchas ocasiones el sistema educativo juega con la imperiosa necesidad de hacernos partícipes de una idea de inevitabilidad, perennialismo y ahistoricismo de todo lo que juega en su favor, sus necesidades e intereses; sin embargo las instituciones escolares son construcciones sociales e históricas.

El panorama actual en el marco educativo es un esquema con un simplismo prominente, donde es el profesorado el que encarna la sabiduría y el conocimiento, y por otro lado tenemos al alumnado que no sabe nada y por esa razón precisa aprender una serie de asignaturas. Ello, acompañado de una metodología marcada por el recurso didáctico como es el libro de texto, y sistemas de evaluación como exámenes que “certifican” de alguna manera los méritos y deméritos alcanzados por el alumnado (Torres Santomé, 1991). Además de lo anterior, otro factor que no se tiene en cuenta es la revisión o re evaluación de las responsabilidades de la Administración Pública, del centro y el funcionamiento junto con la estructura, e incluso tampoco se analiza las responsabilidades del profesorado; con lo cual todas las miradas se ciñen sobre el alumnado, responsabilizando a éste de todo aquello que acontezca en el aula, en las relaciones, en el centro, e incluso en los aspectos administrativos sobre el funcionamiento del centro.

De entrada el estudiante se reconoce educativa y socialmente como ignorante, y por ese motivo, es a quien se le impone todo aquello que la institución y el profesorado considera oportuno para él.

Los grupos sociales y gobiernos conservadores y tecnocráticos van a intentar en todo momento favorecer la creación y recreación de un discurso científico e ideológico que justifique y legitime la necesidad de su destino como futuro dirigente. Por lo mismo, a la hora de proponer y razonar sus modelos educativos tratarán de elaborar todo un marco

teórico y unos prototipos de prácticas que nunca lleguen a alterar de forma sustancial el mantenimiento de las actuales estructuras de esa sociedad. (Torres Santomé, 1991, p. 15)

De cualquier forma, las disciplinas como las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, etc., están fundamentadas en modelos sociales, políticos y económicos pensados, avalados y planificados por gobiernos conservadores y tecnocráticos que maquillan su verdadera pretensión que no es otra que buscar la eficiencia para salvaguardar y conservar algunos grupos sociales, aquellos que se mantendrán en el ámbito económico.

Insisto, en no olvidar la tradición histórica que tiene la educación, la cual se institucionaliza durante la Revolución Industrial para dar respuesta a las necesidades a esos grupos sociales que promovieron la industrialización. Pero hoy, debemos pensar en la escuela como un motor de transformación y mejora de la realidad en lugar de algo imposible, que fue y es así, que los desfavorecidos de ayer continuarán siendo los mismos hoy, y que existe una imposibilidad a cambiar el marco social.

En el discurso del mantenimiento de una sociedad, de defensa del orden establecido juega, por tanto, con estas tres dimensiones del proceso ideológico. En función de ellas, los intelectuales orgánicos al servicio de un determinado modelo social pueden elaborar diversas modalidades de discurso:

a) En primer lugar pueden concentrarse en subrayar únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante; o bien pueden dedicarse a negar lo existente, por ejemplo, tratando de convencer a sus destinatarios de que no existe la pobreza, o el SIDA, o que la lucha de clases es ya algo irreal, o, circunscribiéndonos al terreno educativo, que no hay fracaso escolar o que no existen otras asignaturas, ni contenidos, ni metodologías de enseñanza – aprendizaje diferentes de las ofertadas por una institución escolar

concreta, etc.

b) Dado que, en muchas ocasiones, la realidad es difícil de ocultar, se puede optar por una segunda vía, la de disfrazar esa realidad “negativa” etiquetándola de tal forma que proporcione alguna razón explicativa en la que la culpa sea únicamente de esa misma realidad. Así, por ejemplo, se llega a explicar que los obreros trabajan donde trabajan, y viven dónde viven porque en su juventud fueron unos vagos y vividores; o que los alumnos, debido a su falta de atención o a que son charlatanes impertinentes, fracasan en la escuela o en una determinada área de conocimiento y experiencia. En esta modalidad discursiva son siempre los propios obreros, alumnos, etc., considerados individualmente, los únicos responsables de su destino.

c) Pero también en muchas ocasiones la existencia de injusticias, de situaciones discriminatorias, puede ser prácticamente imposible de ocultar. En una coyuntura similar, una tercera opción consiste en defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, la imposibilidad de un cambio distinto al proyectado, o en tratar de convencer a esa sociedad de que por el momento no es posible modificar ese estado de cosas, en un intento de aparcar la solución de tales injusticias para un futuro que siempre será futuro. Por ejemplo, justificar la dificultad de transformar las leyes sobre el apartheid en Sudáfrica, porque eso significa violar el derecho constitucional, por lo que es necesario introducir antes otros cambios, practicando así una política de permanente dilación. O, situándonos de nuevo en el ámbito educativo, manifestando, por ejemplo, que no es posible atender a las demandas de equiparación salarial de los profesores con el resto de funcionarios de la Administración, porque hay que realizar los estudios convenientes acerca de su posibilidad, o porque detrás de los profesores vendrán otros colectivos solicitando mejoras, o sobre la base de que el Estado no tiene tanto dinero, etc.

La dominación de una clase sobre otra se produce de una manera más eficaz cuando se

lleva a cabo a través de un proceso de hegemonía ideológica, mediante la creación de esta conciencia y de un consentimiento espontáneo en los miembros de la clase social sometida, sirviéndose para ello del apoyo que le brinda su control de Estado. La misión de esta hegemonía es la de reproducir en el plano ideológico las condiciones para la dominación de clase y la perpetuación de las relaciones sociales de producción y distribución. (Torres Santomé, 1991, p. 19)

Como viene siendo normal a lo largo de la historia, de cualquier país, los grupos que persiguen o que ya están situados en el “poder” pues elaboran una serie de legitimaciones que sustentan o consolidan las pretensiones que ellos tienen, creando así una ambigua normativa protectora. Esta normativa requiere una configuración cognitiva, en la que se cercarían qué información es la que recibimos, cual consideramos más o menos importante o interesante para el constante actuar de nuestras vidas, en qué espacios construimos nuestras vidas y cómo lo adaptamos según lo que nos legitiman que debe ser; en otro lugar qué tiempos tenemos y cómo reorganizarnos ante él.

El sistema educativo acostumbra a pensarse partiendo de una determinada imagen de cómo son los niños y niñas, cómo se desarrollan, etc., de tal forma que todos aquellos alumnos o alumnas que manifiesten una conducta no acorde con las del modelo van a ser marginados, segregados. Y para explicar esa segregación se creó todo un discurso con apariencias de neutralidad y objetividad. (Torres Santomé, 1991, p.34)

Según lo que nos cuenta el profesor Torres Santomé, dentro de los colectivos intelectuales cercanos al poder, pues se vincularon por dar unas explicaciones de legitimación suficientemente socorridas fundamentadas por la biología humana y la medicina; entonces fue como la escuela justificaron el origen de muchas cualidades humanas desde la herencia genética.

Una gran rama de la ciencia, la biología y sociología se unieron para fortificar este criterio en el que se argumenta que la forma de organización humana depende en cierto modo, de la evolución darwiniana, y por lo tanto de la selección natural.

II.4.1. Currículum Infantil desde la Junta de Andalucía

La Junta de Andalucía es la Comunidad Autónoma que dispone los planes de estudio, además de la ordenación curricular, como corresponde en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para la propia Comunidad Autónoma, por lo tanto esta normativa garantiza el cumplimiento de las obligaciones de la institución pública para la ciudadanía.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 6.2 que el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, determinando en el capítulo I del título I los principios generales y objetivos de la educación infantil, así como las normas fundamentales relativas a su organización, ordenación de la actividad pedagógica y régimen de evaluación.

La educación infantil está dividida en dos ciclos, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, aunque ambos respondan a la necesidad educativa, la primera de ella no necesariamente ha de ser escolar y por tanto los centros no cuentan con una propuesta pedagógica específica. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en el Capítulo I del Título II regula el currículo del sistema educativo andaluz, y en el Capítulo II, dedicado a la Educación Infantil, asimismo reglamenta los principios generales de estas enseñanzas, la iniciación de los niños y niñas en determinados aprendizajes y la coordinación imprescindible con la educación primaria.

El artículo 42 va en consonancia con la Administración General del Estado con el que se da coherencia y establece un currículum de la etapa de educación infantil que garantiza las enseñanzas mínimas. El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil.

La educación infantil instituye una etapa educativa con identidad propia, recogándose en este reglamento las normas generales de ordenación y organización de la etapa y el currículo referidos al conjunto de la misma. Permitiendo que se generen experiencias educativas fructíferas y favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que acudan a los centros educativos. Esta etapa es esencial para la consolidación de adquisiciones posteriores que incurran en la cognición, lenguaje, prácticas afectivas, y modos de actuar en la vida ante distintas situaciones problemáticas. Se pretende que a través de las prácticas de socialización se construyan experiencias que erradiquen las desigualdades sociales.

El currículum de educación infantil, desde la perspectiva reglamentaria, habrá de tener en cuenta que todos los centros impartan la educación infantil del mismo modo en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, mediante un proyecto educativo. Por lo tanto, este planteamiento posibilita que el profesorado de cada centro se adecue a su trabajo dependiendo de las características de los niños y las niñas en cada centro educativo; el colegio es el último eslabón que concreta, adapta, secuencia y regula el currículum sustentado en las peculiaridades específicas de su alumnado¹⁰.

10. En su virtud, a propuesta de la Consejera de Educación en ejercicio de las competencias que le atribuye el artículo 21.3 de la Ley 6/2006, de 24 de octubre, del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía, de acuerdo con el Consejo Consultivo de Andalucía y previa deliberación del Consejo de Gobierno, en su reunión del día 29 de julio de 2008.

II.4.1.1. Objetivos del currículum Infantil

La educación infantil manifiesta una serie de pretensiones sujetas al desarrollo afectivo, físico, social e intelectual del niño y de la niña, respaldado en los derechos de la infancia que ya mencioné en Capítulo I del estudio.

Han de desarrollar una serie de capacidades y competencias que les permitan la integración en la sociedad, medio físico, natural, social, político, cultural e intelectual añadiendo el uso de diferentes lenguajes.

Como objetivos se entiende la intención educativa, metas que van a marcar el proceso de la enseñanza – aprendizaje. Estos objetivos especificarán las capacidades que se esperan de los niños y niñas como consecuencia de la intervención educativa.

a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.

b) Adquirir progresivamente autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y promover su capacidad de iniciativa.

c) Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos.

d) Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica

e) Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.

f) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión

g) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

h) Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

i) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

II.4.1.2. Áreas de la Educación Infantil.

Las finalidades, que la educación infantil tiene, han de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas, en cooperación con la familia, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar.

Cualquier centro educativo debe propiciar en esta etapa actividades y experiencias que dispongan un ambiente óptimo para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, en los que el currículum gozará de un papel protagonista.

El currículo se orienta hacia la consecución del desarrollo de los distintos planos que integran la personalidad infantil: Físico y motórico, afectivo, lingüístico, social, cognitivo y a posibilita los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo. De ahí que se organice en áreas de conocimiento y experiencia, formulando explícitamente los objetivos de cada una.

Estas áreas en la acción van a ocasionar experiencias que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas aproximándose al mundo y participando activamente en él, generando todo un mundo de significados.

Asimismo, el currículum de educación infantil se organiza del siguiente modo:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Esta área de conocimiento como sucede con el resto, se estructurará en dos bloques, para cada uno de los ciclos, son interdependientes y complementarias entre sí con el resto de áreas e incluso con los mismos bloques, no obstante, desarrollaré la del segundo ciclo.

Concretamente esta supone la paulatina construcción de la identidad y el descubrimiento personas, control de emociones, y el control de progresivo de la adquisición de la autonomía personal en la interacción con el contexto donde se halle la persona.

Los objetivos que se mantendrán en relación a esta área son:

1. Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales y personas adultas, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones.

2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, intereses y necesidades, ampliando y perfeccionando los múltiples recursos de expresión, saber comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de los otros.
3. Descubrir y disfrutar de las posibilidades sensitivas, de acción y de expresión de su cuerpo, coordinando y ajustándolo cada vez con mayor precisión al contexto.
4. Participar en la satisfacción de sus necesidades básicas, de manera cada vez más autónoma. Avanzar en la adquisición de hábitos y actitudes saludables, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas.
5. Desarrollar capacidades de iniciativa, planificación y reflexión, para contribuir a dotar de intencionalidad su acción, a resolver problemas habituales de la vida cotidiana y a aumentar el sentimiento de autoconfianza.
6. Descubrir el placer de actuar y colaborar con los iguales, ir conociendo y respetando las normas del grupo, y adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera) propios de la vida en un grupo social más amplio.

El Contenido que se precisa durante esta etapa es:

Bloque 1. Segundo Ciclo. La Identidad Personal, el cuerpo y los demás.

Progresivamente ha de construir su propia identidad, descubrimiento y control del cuerpo, las emociones y sentimientos, y en la interacción con el entorno social, físico y cultural. La evolución y el ritmo de aprendizaje depende, más bien, de las características individuales de cada niño y niña y de los contextos de crecimiento y de las experiencias y posibilidades que éstos les ofrezcan. Sin embargo los contenidos del segundo ciclo han de ser considerados como profundización de los contenidos del ciclo anterior, respetando las peculiaridades de los niños y de las niñas.

Especialmente el equipo directivo y el tutor o tutora se convierten en protagonistas en el proceso de aceptación e incorporación de los niños y niñas en el nuevo contexto: han de aprender a organizar espacios, tiempo, materiales, así como acciones, actitudes y estrategias que den seguridad afectiva, se reconozca como ser individual basado en las relaciones de confianza, disponibilidad y aceptación hacia los demás. Principalmente la construcción de una imagen positiva de sí mismo estará apoyada en el reconocimiento, escucha, respeto y entendimiento que el niño y la niña reciban de los demás. Como elemento mediador que genera el conocimiento emocional de sí mismo es el juego de grupo, ayudando a construir el conocimiento propio, resolución de conflicto, identificación y expresión de deseos, emociones, vivencias, intereses propios; paulatinamente se irá adaptando sus emociones y sentimientos al medio en el que vive. Contribución en el descubrimiento y en el propio sexo, además de la construcción de género, las propuestas que haga la escuela contribuirá a valores de igualdad, respeto entre las personas de diferente sexos permitiendo que reflexiones sobre los roles que pertenezcan a cada uno de ellos, ofreciendo modelos no estereotipados.

Por otra parte, gracias a herramientas como el espejo descubrirán su propio físico, de modo que permitan fantasear con él y jugar (experimentar distintas posturas como estar en cuclillas, de pie, saltando, etc.); gradualmente observarán y tomarán conciencia del cambio que se produce en su cuerpo según avanza el tiempo logrando así cada vez, una concepción más exacta del tiempo cronológico y tiempo subjetivo. Asimismo irán creando respeto una vez perciban las diferencias entre unos y otros, ya sean diferencias físicas, psíquicas y sensoriales.

En este bloque a modo de conclusión podemos decir que se ha de dar la exploración del todas las posibilidades que ofrezca el cuerpo en relación al espacio, con los objetos y con los otros; situaciones personales de la vida cotidiana como el aseo personal, alimentación, descanso y

cuidados de las propias cosas y de los materiales colectivos, favoreciendo al control y precisión de la acción y del movimiento. El proceso de adquisición de una habilidad motriz específica tiene que estar al servicio de un mayor grado de autonomía en su vida diaria. Experimentar las posibilidades del propio cuerpo debe servir, entre otras cosas para adaptar el propio ritmo a las necesidades de acción, de juego, de movimiento de otros niños y niñas y personas adultas.

Bloque 2. Segundo Ciclo. Vida cotidiana, autonomía y juego.

Cualquier situación de la vida cotidiana puede ser una experiencia enriquecedora de aprendizajes: oler una rosa, ver florecer una margarita, quitarse el abrigo y ser ayudado por un compañero o compañera.

Los niños y las niñas tienen conciencia en las capacidades y autonomía para realizar aquellas cosas que les interesa, dentro de sus posibilidades: oportunidades de elección y autonomía, la niña y el niño para valerse por sí mismo ha de configurar pensamiento, sentir y acción que le posibilite progresivamente de autonomía y responsabilidad con su medio (sus actos en sí mismos y en relación con los demás). Cualquier error o cualquier avance faculta a la persona a avanzar en su progreso como persona, organizando sus acciones, etc.

Una de las acciones más importantes que puedan darse durante esta etapa, es la cooperación y colaboración entre ellos, ejemplos de ayuda mutua son cuando un compañero le ayuda a otro a atarse los zapatos, o cuando le alcanza un objeto, etc. A través de la resolución de tareas cotidianas cada niño o niña desarrolla un papel elemental para la realización de un objeto común sintiendo el valor de la cooperación, solidaridad y ayuda en relación a los demás.

El trabajo en grupo instituye uno de los recursos educativos más valiosos por las posibilidades de cooperación que ofrecen; la base para que sucede reside en el intercambio de

ideas y la confrontación de puntos de vista perciban sus opiniones y conocimientos son entre unos y entre otros posibles. Se trabajará de ese modo la planificación de la acción, la toma de decisiones para la realización de las tareas, las sugerencias de actividades, la selección de recursos y materiales, el uso de los mismos, la capacidad de reflexión sobre lo hecho, etc.

La alimentación es otro elemento que interviene en la salud, en la diferenciación de sabores y texturas, olores, adquisición de hábitos, dietas adecuadas, participación en poner y quitar la mesa, etc. siempre llevadas a la práctica desde el respeto y sin que se produzca cualquier tipo de discriminación por sexo.

Reflexionar sobre cualquier acontecimiento que cause riesgo de accidente en el niño y la niña, si ya ha sucedido pues habrá que desarrollar una reflexión conjunta analizando las causas y el modo en el que se ha resultado esa situación.

La participación en la elaboración de las normas que organizan la vida y las relaciones en el grupo, contribuirá al respeto y el avance en el tratamiento de conflictos a través del dialogo respetando a sus semejantes y personas adultas, exigiendo reciprocidad. Muchas reglas pueden ser discutidas en la escuela con los compañeros y compañeras, ya estén relacionadas con el uso de materiales o la organización del espacio. Es esencial promover el debate y que expresen sus opiniones a sus iguales, y de ahí que emerjan normas y responsabilidades; que ellos mismos sean que acuerden unos criterios y condiciones para quienes incumplan estas normas.

Como eje principal donde se puede desarrollar todo aquello que venimos hablando, se considera al juego; es una de actividad fundamental para el desarrollo de la identidad y de la autonomía. A través del juego motor, simbólico y de reglas van conociendo y ajustando su intervención en el entorno físico y social cercano. En este ciclo, los niños y niñas a través del juego simbólico imitan, imaginan, representan y comunican con distintos recursos expresivos

personajes, objetos, etc., para comprender el mundo de las personas adultas y la realidad. Se procura ofrecer oportunidades para la reflexión crítica sobre las diferencias en las relaciones y los roles asumidos por niños y niñas, especialmente los que supongan modelos estereotipados asociados a diferencias de género y relaciones de dominio y sumisión. En el juego se puede observar la coordinación de las experiencias previas con aquello que los objetos utilizados sugieren o provocan en el momento presente. El juego se constituye, de esa forma, en una actividad interna, basada en el desarrollo de la imaginación y en la interpretación de la realidad, sin ser ilusión o mentira. También los niños y las niñas son protagonistas de los papeles que representan, escogiendo, elaborando y colocando en la práctica sus fantasías y conocimientos, sin la intervención directa de las personas adultas, pudiendo pensar y solucionar problemas libre de las presiones de la realidad inmediata. El lenguaje enriquece la configuración de su identidad al poder experimentar otras formas de ser y pensar, ampliando sus concepciones sobre las cosas y personas.

2. Conocimiento del entorno.

El conocimiento del entorno en la etapa de educación infantil supone ofrecer a los niños y las niñas oportunidades de vivir situaciones afectivas y sociales en contextos cada vez más amplios, de acercarse a las producciones culturales propias y disfrutar de ellas así como afrontar experiencias nuevas en relación con elementos del medio físico y natural y social, interaccionando con el entorno circundante de manera cada vez más elaborada, compleja y diversa. Este punto enmarca todo lo que está relacionado con el tocar, explorar, chupar, beber, romper, etc. no solo como un mero acercamiento al entorno sino como una acción que permite construir un aprendizaje de uso, de normas, coordinación de movimiento. Probablemente es el

entorno donde se permite una mayor diversificación de interacciones. Estas vivencias no solo generan un desarrollo motriz sino cognitivo, lingüístico, afectivo y social. Desde esta área se contemplará el gradual conocimiento de objetos y materias presentes en el entorno, funciones que cumplen y la utilidad que tienen en nuestra cultura, así como un acercamiento a su uso de manera cada vez más autónoma. Especial importancia se da a la exploración de objetos, de sus propiedades físicas y de las sensaciones que producen, al interés generado por su manipulación, el deseo de transformarlos actuando sobre ellos, a la formulación de conjeturas sobre el comportamiento físico de los objetos en función de su forma, su textura..., al establecimiento de relaciones de causa y efecto, a la verbalización de las consecuencias de las acciones, así como a la extrapolación de lo aprendido a otros contextos y situaciones, en un intento de generalización.

En relación con esta área, la intervención educativa tendrá como objetivos el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Interesarse por el medio físico, observar, manipular, indagar y actuar sobre objetos y elementos presentes en él, explorando sus características, comportamiento físico y funcionamiento, constatando el efecto de sus acciones sobre los objetos y anticipándose a las consecuencias que de ellas se derivan.
2. Desarrollar habilidades matemáticas y generar conocimientos derivados de la coordinación de sus acciones: relacionar, ordenar, cuantificar y clasificar elementos y colecciones en base a sus atributos y cualidades. Reflexionar sobre estas relaciones, observar su uso funcional en nuestro medio, verbalizarlas y representarlas mediante la utilización de códigos matemáticos, convencionales o no convencionales, así como ir comprendiendo los usos numéricos sociales.

3. Conocer los componentes básicos del medio natural y algunas de las relaciones que se producen entre ellos, valorando su importancia e influencia en la vida de las personas, desarrollando actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente y adquiriendo conciencia de la responsabilidad que todos tenemos en su conservación y mejora.
4. Participar en los grupos sociales de pertenencia, comprendiendo la conveniencia de su existencia para el bien común, identificando sus usos y costumbres y valorando el modo en que se organizan, así como algunas de las tareas y funciones que cumplen sus integrantes.
5. Conocer algunas de las producciones y manifestaciones propias del patrimonio cultural compartido, otorgarle significado y generar actitudes de interés, valoración y aprecio hacia ellas.
6. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, teniendo gradualmente en cuenta las necesidades, intereses y puntos de vista de los otros, interiorizando progresivamente las pautas y modos de comportamiento social y ajustando su conducta a ellos.

Bloque1. Medio Físico: elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones.

En el segundo ciclo se continuará trabajando, consecuentemente, aquellos contenidos referidos a la observación y detección de los elementos físicos y de las materias presentes en su ámbito de actuación (objetos cotidianos, agua, arena, pintura) y al descubrimiento de algunas de sus características y propiedades: sabor, color, forma, peso, tamaño, textura, ductilidad, plasticidad, fluidez, dureza, permeabilidad, etc. Descubrimiento de las relaciones que se establecen entre algunos atributos y el comportamiento físico que tales elementos y materias

presentan y ajustarán su actividad a las características de los mismos anticipándose, incluso, a su comportamiento físico y previendo algunas de las reacciones que pueden presentar.

Es preciso que los niños y niñas observen y constaten los cambios que se producen en la materia por la influencia de algún fenómeno o de las acciones que se ejerzan sobre ello: desplazar, quemar, enfriar, disolver, etc. Aprende a discriminar las características o si los atributos son permanentes, variables y por qué razones se provoca el cambio. Se convierte algo imprescindible que todo lo que sucede se verbalice, que se exploren en otros contextos y situaciones apoyado siempre por el educador o educadora.

Necesariamente el niño y la niña ha de adentrarse o mejor dicho partir, de las situaciones de la vida cotidiana, que compartan con adultos, con iguales por ejemplo, acontecimientos como exprimir una naranja, colocar las servilletas y hacer uso adecuado de ellas, poner una mesa, usar tenedor o cuchillo, etc. De este modo no solo aprenden a darle significado a instrumentos de su medio más habitual sino que confían en sí mismo y se hacen partícipes de su medio logrando su autonomía.

Elementos y relaciones. La representación matemática.

Los conceptos matemáticos tienen, por definición, carácter abstracto resulta obvio señalar que tampoco en este ciclo debe trabajarse una matemática disciplinar. En este caso hablaremos de actividad matemática, aunque en estas edades aumenta la capacidad para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones sobre elementos y colecciones (si se añade, se quita, se multiplica o si se debe repartir pero nunca en la concepción abstracta). El desarrollo del lenguaje, por otra parte, junto a las experiencias culturales genera la competencia en los pequeños para representar algunas de esas relaciones concretas en forma matemática, ya sea de modo

convencional o no convencional. Se inicia el uso de los números cardinales vinculados a situaciones cercanas como saber cuántos compañeros y compañeras hay en clase, cuántas amigas y amigos tiene, días que tiene la semana, días que vienen al colegio, días que faltan para las vacaciones, etc.

Se crean patrones regulares con los que los niños y niñas identifican acontecimientos que suceden en su entorno: lo intuyen de manera perceptiva, o se aproximan. A través de la manipulación como el agua, la arena, el aire comprende que existen distintos elementos con diferente densidad, velocidad, sonido, intensidad, etc. sin obviar que la ayuda primordial la constituye la aproximación dialógica precedente a la experimentación e incluso al compartir con otros quienes ya hayan adquirido una concepción más clara de estas características.

Especial importancia se dará a las distintas formas de expresión matemática. Se fomentará en los niños y niñas el empleo de códigos matemáticos convencionales o no convencionales como herramientas para expresar y comprender las relaciones de tipo cualitativo y cuantitativo que entre objetos y elementos pueden establecerse. El uso del lenguaje matemático interviene en la conceptualización actuando como marco de referencia ya que facilita la verbalización de acciones y relaciones, la sistematización de las secuencias, la detección de regularidades, la abstracción de los datos más relevantes y la extrapolación de lo aprendido a otros contextos y situaciones.

Bloque 2. Acercamiento a la Naturaleza.

En este apartado consecuentemente con el anterior, se debe seguir procurando el conocimiento de los elementos de la naturaleza, tanto de animales y plantas como de materias y elementos inertes como piedras, arena, agua... A estas edades ya pueden incorporar los distintos

elementos a diferentes contextos -campo, mar, montañas, selva, desierto- realidades que se presentarán a niñas y niños a través de juegos o pequeñas narraciones ilustradas con imágenes. Conviene aprovechar los continuos interrogantes y conjeturas que los niños y niñas suelen formular sobre elementos o fenómenos de la naturaleza para ir movilizando las hipótesis y teorías que niños y niñas se formulan sobre como suceden las cosas y que necesitan ser puestas en cuestión. Poco a poco se irán acercando más a la realidad ajustándose más a los objetivos planteados.

Es habitual que en estas edades se interesen por los animales, por sus rasgos, características, singularidades, si vuela, si es grande o pequeño (tamaño), por su colorido, por los sonidos que emite. Mantienen un gran interés también por materiales como piedras, palos, arena, agua, etc.

En cualquier caso la escuela infantil ha de ofrecer oportunidades a los niños y a las niñas permitiendo que entren en contacto directo con el medio natural: excursiones al campo, cuidado de pequeños animales en el aula, pequeñas experiencias relacionadas con la naturaleza, cultivo huerto escolar, etc. Conocer algunas de las características morfológicas de animales y plantas así como a detectar algunas de las funciones propias de los seres vivos: respiración, nutrición, reproducción.

Interesa trabajar de manera intencional determinados procedimientos como la observación, descripción, clasificación, competencias estas que, trabajadas a partir de sus ideas previas, permiten a los niños y niñas detectar regularidades, organizar la realidad y establecer intuitivamente ciertas generalizaciones que se acercan a algunos conceptos elementales sobre el medio natural.

En la escuela infantil se debe exponer a los niños y niñas a vivencias y situaciones en las que puedan apreciar la diversidad, riqueza y belleza del medio natural, logrando su vinculación afectiva a él y desarrollando la parte reflexiva y lingüística; pues no solo se considera un elemento de observación sino que permita conversar y debatir sobre él. Resulta interesante que lleguen a explicar algunas de las razones que nos deben llevar al cuidado y protección de la naturaleza y manifestar actitudes favorables y buena disposición para participar en acciones y situaciones que impliquen cuidado del medio y conservación del mismo.

Bloque 3. Vida en Sociedad y Cultura.

Entre los tres y los seis años niñas y niños continúan desarrollando su proceso de socialización para lograr la interacción social se van tornando, a estas edades, cada vez más reflexivas, equilibradas, extensas y complejas. A lo largo del ciclo, irán descubriendo gradualmente cómo es y cómo funciona la sociedad de la que forman parte. El profesorado es quien ayudará de algún modo a que tomen conciencia y reflexionen sobre las distintas experiencias sociales que los pequeños viven diariamente: carnaval, Navidad, su día de cumpleaños, Semana Santa, etc.

Lograr que las relaciones que mantengan con su entorno más cercano como los compañeros y compañeras, profesorado, familiares, etc. se conviertan en relaciones consolidadas, simétricas. Los acontecimientos que se produzcan en el centro educativo e incluso en su medio social, fuera del centro, serán una oportunidad de aprendizaje y situación de debate para asentar conductas sociales adecuadas.

Se trabajará específicamente en resolver conflictos a través del diálogo, y tomará una relevancia fundamental el cuidado en las relaciones que se establezcan entre los niños y niñas, siempre equilibradas en ningún caso de sometimiento o supeditación.

Se procurará, así mismo, el interés y la disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otros referentes culturales

Habrá que tener en cuenta la presencia en la vida actual de las nuevas tecnologías, en esta etapa de infantil no podrán ser apartadas ni desapercibidas: el ordenador, Internet, el correo electrónico, el teléfono móvil, la radio, la prensa digital la TV, etc., deben ser objeto de aprendizaje por parte de los niños y niñas. En situaciones cotidianas contextualizadas deberán los pequeños aproximarse al conocimiento de sus funciones y posibilidades y aprender el uso de algunos aparatos sencillos acostumbrándose a usarlos cotidianamente para buscar información, para hacer más fácil una tarea o para acercarse a otras personas facilitando la comunicación. En cuanto a la TV, se educará en un uso crítico de la misma, especialmente en lo que concierne a su conducta como usuarios de los programas infantiles y a la publicidad.

3. Lenguajes: comunicación y representación

Esta área pretende lograr en los niños y niñas la incorporación y mejora de los tipos de lenguaje y comunicación: representación gestual, corporal, verbal, oral y escrita, artística, plástica y manual. De modo que favorezca la vinculación entre la propia persona y el medio del que forma parte.

El contenido de esta área se sitúa en tres bloques: lenguaje corporal, verbal y lenguaje artístico: musical, plástico y medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación.

Los objetivos que se persiguen son:

1. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.
2. Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
3. Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
4. Progresar en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento, interpretando y produciendo textos de la vida real, valorándolos como instrumento de comunicación, información y disfrute.
5. Acercarse a las distintas artes a través de obras y autores representativos de los distintos lenguajes expresivos, y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.
6. Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones, etc.
7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en distintas situaciones del aula o del centro, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Bloque 1. Lenguaje Corporal

Durante este ciclo será preciso que los niños y las niñas continúen descubriendo, experimentando y desarrollando el gesto y el movimiento como modo de comunicarse y expresarse cada vez más elaborada y profunda. Del mismo modo continuará evolucionando, con finalidad expresiva y comunicativa, el ajuste corporal y motor ante objetos y situaciones diversas.

Tanto el juego como la dramatización, e incluso las representaciones voluntarias ayudarán a los niños y a las niñas en su uso del lenguaje corporal y el favorecimiento de las capacidades psicomotrices, así como expresarse y comunicarse libremente mostrando su pensamiento y emociones acercado al resto de personas a la forma que tienen de pensar e interpretar el mundo. El juego por su parte, proporcionará el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico.

Bloque 2: Lenguaje Verbal “Escuchar, hablar y conversar”

Las conversaciones son una de las principales fuentes de aprendizaje y evolución del ser humano, pues a través de él van logrando que el niño y la niña haga un uso progresivo del mismo, mejore el léxico, realice una mejor estructuración de las frases, entonación, ampliación del vocabulario; y cada vez logrará construir frases más complejas. La interacción en la comunicación con las personas les permitirá interpretar el mundo y participar activamente en él.

La tutora o tutor de los niños y niñas durante este ciclo serán quienes guíen en la mejora de la construcción del lenguaje infantil.

Estas intervenciones se llevarán a cabo en el transcurso de diálogos, respondiendo a las construcciones de lenguaje no convencionales con esas mismas construcciones pero elaboradas de forma rica, variada, compleja y convencional. Es decir, las personas adultas devolverán el mensaje correctamente elaborado. Estas respuestas, propuestas u ofrecimientos de las personas

adultas utilizarán algunas estrategias como la sustitución fonética, devolviendo el mensaje correctamente sonorizado, teniendo en cuenta el respeto a las distintas hablas de la modalidad lingüística andaluza; la extensión semántica, ofreciendo vocablos no utilizados por el niño y la niña para aumentar su vocabulario; y la expansión sintáctica, ofreciendo estructuras lingüísticas cada vez más complejas.

La escuela ha de ofrecer patrones lingüísticos que permitan compensar situaciones más carentes en el lenguaje (contexto familiar, o social); por otra parte se ha de producir durante esta etapa un acercamiento a la lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación y contextos como son los saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. de este modo se generarán interacciones orales en otra lengua. Se memorizarán textos o pequeños fragmentos para que se reciten y la tutora los valore como instrumentos de comunicación en otra lengua.

Aproximación a la lengua escrita

Dentro de la misma área la escuela debe proporcionar la oportunidad a los niños y las niñas de acercarse al uso del lenguaje como medio de información y disfrute. En esta etapa deben aprender a diferenciar formas escritas, gráficas como el dibujo y progresivamente aprenderán las convenciones del sistema de escritura (linealidad, arbitrariedad, letras, etc.) Así, la iniciación al conocimiento del código escrito se realizará a través de palabras y frases muy significativas o usuales como el nombre propio o títulos de cuentos.

Cualquier niño y niña ha de usar la lengua escrita de modo gradual y autónomo: ayudado por los distintos soportes de la lengua escrita: periódicos, folletos publicitarios, etc. el uso de estos soportes les permitirá comprender cada texto.

Leer es comprender un texto escrito, más que repetir una serie de fonemas. Es un proceso activo donde cada lector tiene un objetivo determinado, un por qué leer, construyendo el significado al interactuar con el mismo, poniendo en juego sus conocimientos previos. La lectura, así entendida, genera pensamientos, sentimientos, ideas y emociones, potenciando la idea de lectura como un proceso de interpretación y comprensión, más que la asociación de sonidos a letras. Se trata, de esta forma, que los niños y niñas lean y escriban como un proceso de acercamiento progresivo al conocimiento del lenguaje escrito.

Del mismo modo que en áreas anteriores leer ha de surgir desde la vida cotidiana, y las posibilidades que esta ofrece como: hacer la lista de la compra, escribir una nota a la abuela, copiar algo que le guste y darle significado, etc.

Bloque 3. Lenguaje Artístico, Musical y Plástico

Lenguaje Musical

En este segundo ciclo de infantil se continuará gozando de participación en juegos, actividades, sentidos del entorno natural y social, discriminación auditiva de sus rasgos distintivos como el timbre, intensidad, duración, altura o contrastes.

Se trabajará la imitación, reproducción de sonidos, ritmos, improvisaciones, creación, y sensibilización de vivencias y gusto por las actividades musicales. Los proyectos de trabajo dedicarán especial consideración a autores universales, del mismo modo, se desarrollarán audiciones musicales del patrimonio cultural andaluz de distintos géneros, estilos, épocas, culturas, etc. El flamenco, como lenguaje que trasciende de la definición de música folclórica andaluza llegando a la categoría de arte universal por la calidad de los elementos que lo conforman, por la estética de la que está poseído, por la búsqueda permanente de emoción en

intérpretes y espectadores, por sus valores de multiculturalidad al ser producto de los diferentes pueblos que han convivido en estas tierras -incluido el gitano-, por su capacidad para provocar diferentes estados de ánimo, por su riqueza rítmica capaz de desarrollar el oído musical,

Lenguaje Plástico:

La educación artística continuará siendo protagonista necesaria para acoger y desarrollar el pensamiento creativo, divergente, osado, divertido, etc., recogiendo necesariamente situaciones llenas de placer, disfrute, diversión, risas, etc. La exploración y manipulación de materiales y objetos diversos en la producción de obras plásticas sigue teniendo protagonismo en este ciclo, como parte del aspecto creativo que tiene todo lenguaje artístico.

Los niños y niñas participarán en la producción e interpretación de obras plásticas referidas tanto al plano - dibujos, pinturas, murales- como al espacio -esculturas, obras arquitectónicas-. Así pues, deben tener posibilidades para poder experimentar con materiales y objetos que les permitan ambos tipos de producciones y un progresivo dominio de las técnicas que lo faciliten.

Otro aspecto importante en este ciclo es la educación del sentido estético y la sensibilidad, el placer y disfrute visual y emocional hacia las obras plásticas. Se acercarán al análisis, interpretación y valoración críticas, progresivamente ajustadas, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno. Se fomentará además un acercamiento del niño y la niña al bagaje artístico y cultural andaluz, y a otras manifestaciones artísticas culturales, facilitando una visión intercultural del arte.

Bloque 4. Lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación

En este ciclo, los niños y niñas seguirán avanzando en el uso de instrumentos tecnológicos como elementos facilitadores de comunicación, información, disfrute, expresión y creación. A través de la interacción con otras personas, que ofrecen distintos modelos de actuación, la utilización de medios como ordenador, periféricos, cámara digital, reproductores

Los niños y niñas aprenderán a distinguir entre representación audiovisual y realidad, entre representar lo real y significar lo real. Durante todo este proceso existen dos procesos significativos de emisor y receptor, además añade elementos de representación afectiva, conocimientos, sueños, sueños, historia personal, cultura, etc. Los tutores y tutoras han de observar las interpretaciones que los niños y niñas realizando permitiendo que se les conozca de un mejor modo

Estas situaciones de aprendizaje servirán para aprovechar las posibilidades que los medios ofrecen como puentes de comunicación con el mundo. Así mismo, permite también a los niños y niñas el conocimiento de los mismos como formas y fuentes de comunicación y producción cultural de nuestra sociedad, incorporando a la escuela todos los medios que están a su alcance: TV, cámaras, reproductores de imagen y/o sonido, multimedia, consolas de juego, Internet, etc.

El uso de cualquier instrumento tecnológico sirve al alumnado para optimizar la creación artística, disfrutando durante la producción y como espectadores cualificados de la misma, conectará a los niños y niñas con aquella parte del mundo del arte contemporáneo donde estos instrumentos son las herramientas de producción y visionado. Se podrán realizar escenas videograbadas, montajes audiovisuales más artesanales, que utilizando retroproyectores crean efectos lumínicos de distintos tonos, sombras, contrastes, etc.

Del mismo modo, se iniciarán en la diferenciación entre el mensaje y el medio por el que es transmitido, dependiendo del cual, -texto, dibujos, fotografías, escena con movimiento...-, la información comunicada puede ser diferente. El dominio del niño y la niña sobre los medios de expresión y comunicación debería desembocar en la capacidad de elegir el medio de comunicación más adaptado, teniendo en cuenta la naturaleza de la información que quiere transmitir y, las características del destinatario del mensaje.

A través del uso de Internet, los niños y niñas descubrirán la utilidad de esta herramienta para encontrar cualquier tipo de información y que sea más atractiva. Esta búsqueda de sitios, enlaces, datos, etc., guiada por el tutor o la tutora, analizando, valorando, seleccionando de forma compartida la información idónea y rechazando la menos válida, ayudará a los niños y las niñas a aprender a leer en la red, donde la elección de una u otra ventana puede llevar a mundos muy diferentes material de todo tipo y la facilidad de acceso

II.4.1.3. Orientaciones Metodológicas

El protagonismo de los niños y las niñas, el modo en que se agrupan, la organización de los espacios y de los tiempos, la selección de recursos y materiales, las situaciones de aprendizaje, actividades y secuencias didácticas que se propongan, el papel de los educadores, la interacción de la escuela con la familia y con otros estamentos sociales, son aspectos o elementos que configuran la metodología. El carácter educativo que tiene esta etapa junto a su complejidad justifica unas orientaciones metodológicas fundamentadas científicamente. En una educación infantil como la que se pretende con el presente currículo, la metodología de trabajo se derivará tanto de la caracterización y contextualización que de cada uno de los elementos curriculares se

haga, como de la concepción que se tenga de la infancia y de los conocimientos que los distintos estudios e investigaciones nos aportan acerca de cómo aprenden los niños y niñas.

Se trata de un continuo proceso de búsqueda e indagación compartida, mediado por las distintas formas de expresión: Oral, corporal, artística, como consecuencia del cual niñas y niños, junto a sus educadores, aumentan sus competencias, se desarrollan y aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo. Se busca, en definitiva, una cultura del aprendizaje caracterizada por la participación, la reflexión, la solidaridad, el placer, el esfuerzo y la admiración.

La práctica educativa en educación infantil ofrece diferentes enfoques metodológicos, sin embargo conviene considerar algunas ideas fundamentales que han de sustentar la acción didáctica. Estos principios se ofrecen como referentes que permiten tomar decisiones metodológicas fundamentadas para que, en efecto, la intervención pedagógica tenga un sentido inequívocamente educativo. Los principios o criterios metodológicos se ofrecen para el conjunto de la etapa y deberán contextualizarse según las características de cada grupo de niños y niñas en los siguientes puntos:

1. Enfoque globalizador y aprendizaje significativo

El enfoque globalizador guarda estrecha relación con la significatividad de los aprendizajes. Niños y niñas aprenden construyendo, reinterpretando de manera compartida con las demás personas los conocimientos y saberes de la cultura en la que viven. Aprenden de forma globalizada suponiendo el establecimiento de múltiples y enriquecedoras relaciones entre lo que ya sabe o ha vivido y aquello que es un nuevo aprendizaje. Estas relaciones se producen más fácilmente cuando los educadores hacen de mediadores, partiendo de los conocimientos previos y ayudando a los niños y niñas a ampliar sus saberes.

Las propuestas de trabajo o unidades de programación que sobre distintas temáticas y contenidos se presenten a los niños y niñas para alcanzar los logros expresados en los objetivos, adoptando diversas formas: proyectos de trabajo, centros de interés, pequeñas investigaciones, zonas de actividad, unidades temáticas, talleres, etc., muchas de estos formatos han sido definidas en determinados períodos históricos y pueden conformarse de distintos modos.

2. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad supone reconocer que cada niño o niña es una persona única, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc. Esto exige que la escuela ofrezca respuestas adecuadas a cada niño o niña. Es necesario por tanto que el tutor o tutora, considerando y respetando las diferencias personales planifique su trabajo de forma abierta, diversa, flexible y positiva, para que al llevarse a la práctica, permita acomodarse a cada persona, potenciando además los diversos intereses que aparecen en niños y niñas cuando se centran más en propuestas de uno u otro tipo: experimentación, comunicación,

3. El juego

El juego suele suponer para el niño situaciones placenteras y divertidas, carece de otra finalidad que no sea el propio juego, posee inmediatez en el tiempo, se suele realizar en total libertad y, muchas veces, está cargado de placer por el descubrimiento, la simulación y fantasía necesaria para crear mundos donde todo es posible. Estas características hacen que el juego sea un instrumento que propicia al desarrollo afectivo, psicomotor, social, cognitivo y lingüístico, de ahí su importancia para un crecimiento global y armónico. A través de los juegos, niñas y niños se aproximan al conocimiento del medio que les rodea, al pensamiento y a las emociones propias

y de los demás. Por su carácter motivador, creativo y placentero, la actividad lúdica tiene una importancia clave en Educación infantil.

4. La actividad infantil: observación y experimentación

Desde muy pronto, se planificarán situaciones didácticas para que las acciones que el niño y la niña repiten de forma espontánea, le lleven a descubrir efectos de esas acciones y a anticipar algunas de ellas. La planificación de las situaciones didácticas tendrá en cuenta la consideración de agrupamientos diversos. El trabajo en grupos pequeños y la interacción entre iguales es imprescindible para el desarrollo intelectual ya que permite que niños y niñas vayan tomando conciencia que, a veces, existen desajustes entre lo que piensan y la realidad. La mediación del profesorado que ejerza la tutoría en este proceso de interacción entre iguales es fundamental.

5. La configuración del ambiente: un trabajo educativo

Existen diversos factores culturales e históricos, físicos, relacionales, etc., los que conformen y establezcan las pautas para configurar los diversos marcos de vida, haciendo que las distintas acciones que en ellos se realizan encuentren sentido en función de todo ese complejo entramado que configura el contexto donde se produce. En educación infantil podemos entender por marco de vida lo que se ha denominando como configuración del ambiente, un entramado tanto físico -materiales, espacio, tiempo-, como cultural -hábitos, normas, valores- y afectivo social -relaciones e interacciones entre niños/as, familias y profesionales- que tiene lugar en la escuela. Entre estos elementos se producen relaciones sistémicas, repercutiendo las modificaciones de cada uno de ellos en los demás y en la totalidad del ambiente. La

configuración del ambiente uno de los ejes donde se asienta el significado de la acción de los niños y niñas, permitiendo o inhibiendo el desarrollo de sus potencialidades.

6. Espacios y materiales: sustento de la comunicación, interacción y acción

Absolutamente todos los espacios de la escuela infantil deben considerarse potencialmente educativos. Los profesionales de la educación deberán planificar intencionalmente los distintos lugares y espacios del recinto escolar, por lo que todos los criterios y opciones planteadas deben afectar al conjunto de espacios interiores y exteriores con que contamos. Será tarea del equipo educativo la planificación y evaluación de los espacios, ya que han de ofrecer una respuesta unificada y coherente, compartiendo las decisiones referidas tanto a los espacios propios de los grupos de edad como a los espacios de uso común. Los espacios educativos deben ser considerados como escenarios de acción-interacción-comunicación entre los niños y niñas, sus familias y los profesionales. Su organización debe orientarse, consecuentemente, hacia la satisfacción de las necesidades y atender los intereses de las personas que en él conviven: De movimiento, afecto, juego, exploración, comunicación, relación, descanso, etc., en los niños y niñas o de relación, aprendizaje compartido, comunicación, etc., en el caso de las personas adultas.

7. El tiempo en la educación infantil

La organización del tiempo escolar va más allá de la temporalización de las actividades o de la elaboración de horarios. El tiempo ha de ser entendido, en esta etapa, como instrumento o herramienta útil para la organización de la vida escolar pero también como elemento que contribuye al proceso de construcción personal de los niños y de las niñas. De ahí su importancia.

El proceso de desarrollo de las personas se construye en el tiempo, aunque no en todos los casos de igual manera.

8. La educación infantil: una tarea compartida

La escuela infantil ha de contribuir a que las familias encuentren en ella un marco educativo y relacional más amplio que el propio círculo familiar. Para ello es necesario promover la participación y la relación activa entre la familia y la escuela, previendo tiempos en los que compartir dudas, opiniones, intereses y preocupaciones con otras familias y profesionales de la educación así como ayudando a las familias a conocer los procesos de crecimiento y aprendizaje de sus hijos e hijas colaborando con ellas para que generen perspectivas más amplias en lo concerniente a la educación de los pequeños, que apoyen nuevas situaciones vitales.

II.4.1.4. La Evaluación

La evaluación, como elemento del currículo, se entiende como la elaboración de juicios contrastados que permitan comprender y tomar decisiones útiles para la mejora de dichos procesos. La evaluación debe ser considerada como una actividad valorativa e investigadora insertada en el desarrollo de la acción educativa, que afecta tanto a los procesos de aprendizaje del alumnado como a la práctica docente, dentro de los proyectos educativos y contextos en los que se inscribe. Debe ajustarse a dichos contextos y a los niños y niñas en particular, y promover la participación de los colectivos pertenecientes a la comunidad implicados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente la familia.

La evaluación en educación infantil se define como global, continua y formativa y tendrá como referentes los objetivos establecidos para la etapa. En este sentido, el carácter de la evaluación será procesual y continuo, lo que implica su vinculación al desarrollo de todo tipo de situaciones educativas y actividades. Para ello, la evaluación debe explicar y describir los progresos que los niños y niñas realizan y las dificultades con las que se encuentran, así como revisar las estrategias y recursos que se ponen en juego en dicho proceso. Esto permitirá ajustar de modo progresivo cómo enfocar la ayuda pedagógica a las peculiaridades de cada alumno y cada alumna.

La educación infantil tiene por finalidad atender al progresivo de todas las capacidades de los niños y las niñas en el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, sustentado en los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar. Contemplará todos los ámbitos de la persona, la singularidad de cada alumno, y valorar sus procesos de desarrollo como los del aprendizaje. Es importante la relación constante con la familia para recoger información relevante sobre los procesos de desarrollo y los aprendizajes de cada niño y cada niña, así como para actuar y coordinar las acciones en beneficio del estudiante; se elaborará documentación narrativa sobre las prácticas docentes y las experiencias del aula, avalándose y fundamentando las experiencias. Uno de los principales instrumentos de recogida de información y más adecuado para esta etapa es el diario.

CAPÍTULO III. EL PROYECTO ROMA. EDUCACIÓN EN VALORES

III.1. EL PROYECTO ROMA

El Proyecto Roma a priori podría ser considerado como un proyecto de investigación, pero antes permítanme dar algunas claves para comprender y conocer qué es el Proyecto Roma: la primera clave es que las personas deben recibir una educación focalizada en su autonomía personal tanto para la edad actual, como la adulta. Cualquier individuo, independientemente de las características que posea, ha de recibir respuesta a sus particularidades en un contexto que ofrezca oportunidades para ello.

Si en el caso del Proyecto Roma no se pensase en la autonomía personal y social de las personas, lo único que se podría conseguir es que siempre los chicos y chicas acabasen dependiendo de los adultos. Con este modelo se pretende un patrón de educación, que respete en todo momento la diversidad y peculiaridad cognitiva y cultural; por lo tanto, no se busca una normalización de las personas con competencias cognitivas y culturales diferentes, sino el respeto a su peculiaridad, mirando a la DIFERENCIA como valor y no como un lastre o situación que retrasa el aprendizaje de los seres humanos.

Otro asunto que se considera conveniente añadir a la explicación anterior, es: promover y respetar el aprendizaje de cada persona, las oportunidades educativas apropiadas; siempre como se afirma, respetando las particularidades de cada sujeto. Siguiendo el pensamiento vygotskiano, se ha de crear un marco conceptual mediado a través del lenguaje, que explique los procesos de interiorización y el papel que desempeña este en la planificación de la actividad y en la cognición. Habitualmente, los procesos cognitivos se producen en un contexto interactivo de naturaleza social y comunicativa.

Ahora bien, para comprender aun mejor el modelo educativo del Proyecto Roma, se ha de aclarar brevemente a qué principio se opone o pertenece este ejemplo de intervención didáctica; en algunas escuelas, se ha creado un imaginario distinto de las personas que poseen cualquier tipo de singularidad, aunque parezca que la intervención didáctica sea diferente en determinados centros, parten del mismo principio “segregador” al considerar que un individuo con algún hándicap sea el origen y la causa de la propia peculiaridad. “Hemos asumido y defendemos el proyecto educativo democrático que emana de ambas leyes y de ahí que nuestra preocupación sea saber qué debe aprender nuestro alumnado y cómo debemos enseñarlo” (López Melero, 2015, p.1). Asimismo, el Proyecto Roma es un modelo didáctico que no se focaliza en un tipo de ser humano, sino en todas y en todos, pues no existen personas deficitarias sino contextos deficitarios.

III.1.1. Origen y Punto de Partida

El Proyecto Roma nace en 1990 como un proyecto europeo de investigación en el que participan la Universidad de Málaga, desde España, y la Universidad de Bolonia además del Servicio Neuropsicopedagógico del Hospital Bambino Gesù de Roma, en Italia. Iniciado por el Profesor Dr. Miguel López Melero, catedrático e investigador de la Universidad de Málaga y director de la presente investigación de tesis doctoral, junto con los doctores Nicola Cuomo, Giorgio Albertini, Gianni Biondi, ha sido desarrollado hasta la fecha como un trabajo de investigación grupal por familias, investigadores y profesionales de la docencia. El nombre de Proyecto Roma surge en la ciudad a la que hace mención su propio nombre, sin embargo, de modo opuesto en Italia se denomina como Proyecto Málaga.

Su origen, en un principio, era construir una nueva teoría de la inteligencia. En el

momento en el que nace el Proyecto Roma, el pensamiento que predominaba sustentaba el supuesto que la inteligencia era heredada, y que no se podía modificar.

Pese a ese presupuesto, qué sentido tendría la educación si la inteligencia es heredada, poco enriquecimiento podría producir en el ser humano. Fue necesario modificar el modelo, o más concretamente el paradigma.

Por esa razón, el Proyecto Roma se sitúa desde un primer momento en un paradigma basado en los contextos (las familias, las escuelas, la sociedad), y no en las personas. No se posiciona en el paradigma deficitario, que contempla al minusválido y que, desde la Medicina, lo estudia como enfermo; desde la Psicología, como retrasado o carente de inteligencia; desde la Sociología como fuera de la normalidad y con necesidad de atención y adaptación; y, desde la Pedagogía, en un deficiente apartado del resto por necesitar atención especial o, en el mejor de los casos, integrado, mal llamado incluido, pero sin mezclarse con sus compañeros y compañeras, necesitado de adaptaciones curriculares y profesionales especializados que los “atiendan” o “traten” individualmente. Es decir, no contempla el llamado modelo deficitario, sino el competencial, en donde, desde la Medicina se maneja, en contraposición al concepto de enfermedad, el de salud; desde la Psicología, se habla de la diferencia e, incluso, se trata como un valor positivo y propio de todo ser humano; desde la Sociología, de la normalización; y, por fin, desde la Pedagogía, se pone la vista en que el individuo es competente, siempre desde una visión de las posibilidades y no de las dificultades, admitiendo las peculiaridades de todos y todas como un valor educativo y contemplando la inteligencia como algo que se construye a través del aprendizaje.

Aunque el Proyecto Roma se viese obligado a redefinir el objetivo básico y fundamental de la investigación, centrándose en el trabajo fundamentalmente en familias de niños y niñas con

peculiaridades (en un inicio, con Síndrome Down), defendiendo el principio fundamental de que todo el mundo es competente para aprender y estableciendo las condiciones para que ese aprendizaje se produzca en situación de equidad, a partir de 1990 se inicia la línea de investigación dentro del grupo de investigación consolidado HUM-246 de la Junta de Andalucía y, con ello, comienzan las primeras matizaciones que lo afianzan diferente. Durante esta evolución, una de las consecuencias es la adaptación de lo aprendido en los entornos familiares a la escuela. Si en el comienzo, los investigadores e investigadoras, mediadores y mediadoras, actuaban directamente en el ámbito familiar y en contacto con las maestras y maestros de los niños y niñas, al poco tiempo, son los propios maestros del Proyecto Roma, los que aplican todo lo aprendido a las aulas, configurando una metodología propia.

Además, en la primera fase, la más conocida del Proyecto, en la que se actúa principalmente sobre los contextos de las personas con peculiaridades y, el salto a la escuela permite directamente modificar ese entorno para todos los niños y niñas, trabajando, en todos los niveles, por una educación del siglo XXI: democrática, inclusiva, científica, laica, solidaria para todos y todas, sin abandonar, no obstante, el trabajo con familias.

Es en 1998 cuando se llevan a cabo una importante celebración de las Jornadas Internacionales del Proyecto Roma (Málaga, 1997). Asimismo, en estas jornadas surgen otras necesidades como: abordar la resolución de algunas cuestiones emanadas de esas jornadas, como la necesidad de profundizar en el papel del lenguaje en la cognición, la definición de los conceptos en torno a la planificación (de donde surgen, como veremos más adelante, las distinciones entre planificación de actividades, de acciones, de operaciones y en la acción); así como, sobre el papel de la autonomía y el mundo de la afectividad en los procesos cognitivos, surgiendo aquí gran parte de los conceptos que hoy en día definen al Proyecto Roma como un

modelo pedagógico de reconocimiento internacional.

Desde 2009 hasta 2013 aborda el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía P08-HUM-03748 “Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas”, investigación que concluye definiendo esas condiciones básicas y necesarias para convertir la escuela pública en una escuela inclusiva real.

En 2014, el grupo de profesorado del Proyecto Roma (el que interviene en esta investigación junto con profesorado de las Comunidades de Valencia y Murcia), elabora y publica un documento (López Melero, 2014), que a mi juicio responde a un posicionamiento firme del Proyecto Roma y lo define claramente como un modelo educativo en evolución, que ofrece dar respuesta a las necesidades de transformación de la escuela actual en una escuela del siglo XXI desde una concepción democrática, participativa, solidaria, científica, laica y de defensa de los Derechos Humanos (1948) y los Derechos del Niño (y la Niña)(1989).

El Proyecto Roma, se define claramente como una propuesta de compromiso personal fundamentalmente ético, un proyecto moral desde el convencimiento de que un mundo mejor es posible y que, para conseguirlo, no basta con cambiarlo sino que es necesaria la transformación de la sociedad, de modo que esta idea lo sitúa en planteamientos claramente críticos e histórico-culturales.

III.1.2. Fundamentación Científica

El Proyecto Roma dispone de un elaborado entramado de teorías epistemológicas que se une con lo empírico, para darle coherencia a las prácticas educativas y a la propia vida. Ninguna

de las estrategias, procesos y procedimientos de este modelo quedan ligados a los mandatos de la arbitrariedad o el buen hacer, todo tiene un porqué.

Los sustentos epistemológicos recorren desde el pensamiento de Habermas hasta el método de Kemmis de la investigación – acción, pasando por la concepción de la inteligencia de Luria, Vygotsky o Gardner, en la que dirigen su mirada acerca del desarrollo de la inteligencia hacia una perspectiva más social, en lugar de la biológica o positivista; además la consonancia entre la teoría vygotskiana y la de Luria conforman una concepción de los procesos psicológicos de forma unitaria a la par que diversificada; es decir, cada autor aporta puntos de vista diferentes, quedando enmarcados dentro de una misma concepción del desarrollo cognitivo del ser humano. No obstante, se considera a los autores Bruner y Maturana, como los exponentes más coherentes según el modo en el que conciben a los seres humanos respecto a las emociones y la forma en la que se interactúa en un mundo configurado por este tipo de redes emocionales, siendo la primera de todas ellas, el amor. Y ahora, esta descripción acerca de quiénes son los pilares fundamentales del Proyecto Roma, deberíamos `empaparlo´ de la ética de Freire (López Melero, 2010).

A continuación se desglosarán algunos aspectos a modo de síntesis, desde qué puntos se abarcan más concretamente los fundamentos científicos.

- Desde la Epistemología (Habermas) La ciencia del pensamiento y acción
- Desde la Neurología de los Procesos Cognitivos de Luria
- Desde la Psicología del Desarrollo de Vygotsky
- Desde la pedagogía de Bruner, Maturana y Freire. La educación como culturización
- Desde el pensamiento sobre Metodología de la Investigación – Acción de Kemmis

III.1.2.1. Habermas. Epistemología; la ciencia como pensamiento y acción

El pensamiento sobre la ciencia, desde los soportes epistemológicos del Proyecto Roma, se ha sustentado en Habermas, y concretamente sobre la Teoría de la Acción Comunicativa, recuperando el papel del individuo que trasciende más allá de sistemas o de estructuras, con el que se persigue transformar la sociedad y por tanto, mejorarla.

Se sabe que Habermas al desarrollar su teoría de la competencia comunicativa, subraya como una de las características de esta teoría, que la persona en su discurso conlleve un modo de cambiar, transformar las cosas a través del discurso, de la acción discursiva; además, el acto comunicativo ha de propiciar acciones que mejoren las condiciones de vida, la emancipación personal y social de cada individuo. Este principio de diálogo y de compartir vivencias, es fundamental en el Proyecto Roma.

De manera que se originan espacios de comunicación creado por las familias, los profesionales y el grupo de investigación en el que se plantean sus propias convicciones, sentimientos, creencias, posibles soluciones a las dificultades y obstáculos, respecto a cualquier tema que, por una situación concreta.

El dialogo de cualquier sujeto está conformado por una visión subjetiva de entender el mundo, y entender al ser humano partiendo desde las singularidades familiares. Pero el compartir, dialogar y generar discusiones con los y las demás nos permite reflexionar y cuestionar nuestros propios convencimientos. A esto, López Melero (2010) lo denominaría como "diálogo intersubjetivo" (p.2), que erradica prejuicios, valoraciones preconcebidas gracias a instrumentos de análisis y reflexión. En este modo de compartir, es donde se generan cambios individuales (construcción de nuevos significados) en los que son posibles introducirlos en otros contextos, mediante el proceso de comunicación y el consenso.

El consenso solo puede darse, cuando cada colectivo acepta (respeto) los argumentos más consistentes de una afirmación que proviene del otro; o cuando, sin dudar de esa argumentación sustentada en la honestidad de quien la expresa, el argumento o el mandato de uno de ellos son realizables y no esconde intereses implícitos a la acción. El discurso ideal es aquel que implica las condiciones democráticas del diálogo, siendo el objetivo del mismo, llegar a una decisión racional sobre los asuntos en cuestión. La decisión dependerá del mejor argumento y no de la imposición, ni de los condicionamientos dados en la discusión. De la misma manera, todos los participantes tienen posibilidad para expresar su voz; por tanto, el diálogo siempre se establece en un plano horizontal. (López Melero, 2010)

El Proyecto Roma se desarrolla como un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, en ningún caso desde la individualidad; es un proceso que favorece la reflexión de cada persona sobre sus ideas y prejuicios, para así poderlas modificar si lo considera preciso, como se ha especificado en líneas anteriores.

Todos los grupos participantes en los procesos educativos como familias, profesorado, alumnado pueden tomar conciencia a través de la acción comunicativa desde sus ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura o las creencias.

Desde el Proyecto Roma se entiende que la comunidad educativa ha de aprender desde el diálogo, y que cada cual contribuye a la cultura desde sus propias singularidades. Cada individuo, debe por tanto, sopesar qué modelo de persona y sociedad desea desarrollar de modo que se aúnen para realizar (coordinar y planificar) acciones pedagógicas comunes.

Cualquier persona que pertenezca al lugar, etnia, origen, opción política, sexual, o contenga la singularidad que posea, siempre debe expresar y compartir sus ideas apoyadas en argumentos consolidados, veraces y sin intencionalidad de manipulación en la acción. Es necesario que en los discursos se recojan las inquietudes, necesidades, diversidad de significados en las familias, profesorado o colectivo de mediación.

Este fundamento, en Habermas, constituye un cambio de pensamiento y de acción hacia la cultura de la diversidad, que modifica el rumbo de los intereses científico-técnicos de la sociedad actual hacia otros intereses culturales y educacionales. La educación como ciencia que haga una sociedad más culta y más humana.

III.1.2.2. Luria: Desde la Neurología a los Procesos Cognitivos y Meta-cognitivos

Una de las características principales del Proyecto Roma es la aproximación interdisciplinar desde todas las dimensiones del ser humano. La educación de cualquier niño o cualquier niña no se puede cubrir desde un sólo punto, por eso es necesario construir un modelo en el que exista el compromiso de todos los profesionales en la cobertura de las necesidades médicas, educativas, psicológicas y sociales; personalizando las demandas y las condiciones de cada familia y de cada contexto.

Especialmente en este proyecto el papel de la neurología, está vinculado a las relaciones de aprendizaje, desarrollo y educación desde una perspectiva holística. En ningún caso, es posible separar el contexto del cerebro, ni el cerebro del contexto donde se convive. Asimismo, el Proyecto Roma transforma de manera didáctica el contexto en un cerebro, para que cualquier aprendizaje que se produzca en el entorno llegue al sistema nervioso central y consiguientemente se produzca desarrollo.

El desarrollo del que se habla, no se apoya exclusivamente en las leyes determinantes biológicas o genéticas, sino que estas se desarrollan de un modo u otro dependiendo de la creatividad de los contextos.

El Proyecto Roma propone un nuevo modo de entender la neurología, fundamentado en el cerebro y en el contexto. La neurología de los procesos cognitivos, es decir, como algo que se adquiere y no como algo estático que depende de la carga genética, cómo es considerado por la neurología clásica.

El cerebro se organiza a través de una serie complicadísima de redes neuronales, estas se forman gracias a las experiencias vividas en el contexto. Toda la actividad que se crea, está regulada por un instrumento, el lenguaje, al cual no se considera como un sistema de signos, sino como un instrumento cultural y social que se adquiere y se aprende.

Por lo tanto, a la influencia neurológica de Luria y en consonancia con este pensamiento, el Proyecto Roma recibe respaldo psicológico del pensamiento de Vygotsky, quien ofrece mucho más que una teoría antropológica del ser humano.

III.1.2.3. Vygotsky: desde la psicología del Desarrollo

Este autor en consonancia con el anterior, Luria, especifica que el desarrollo del cerebro estará sustentado por la enseñanza que se produzca en los contextos pero con una peculiaridad, que el aprendizaje debe ser algo compartido, es decir, sino acontece en la participación, no hay aprendizaje.

Vygotsky sostiene que existe una diferencia entre el nivel de tareas realizables, ayudados por un adulto y el nivel de tareas realizables con la actividad individual; entre un nivel y otro se encuentra el desarrollo potencial del niño (Vygotsky, 1979).

Aunque el concepto de aprendizaje y desarrollo sean conceptos distintos, están profundamente relacionados y no se puede dar o uno sin el otro.

El aprendizaje puede abrir continuamente nuevos e inesperados procesos cognitivos, en direcciones que se desconocen, ya que el desarrollo no transita por una misma vía, ni tiene un fin predeterminado.

El desarrollo desde un punto de vista vygotskiano tiene lugar en un nivel socio histórico, dentro de un contexto cultural. El individuo interioriza una serie de procesos mentales de forma compartida, que posteriormente al apropiarse de estos, pasaría al plano individual. Es decir, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico; el medio con el que se pasaría de una actividad a otra sería a través del lenguaje, tanto hablado como escrito, pues constituye una actividad esencialmente humana e instrumental.

"Ustedes saben que el lenguaje se desarrolla inicialmente como un medio de comunicación, de comprensión recíproca, como una función social de comunicación. El lenguaje interno, es decir, el lenguaje mediante el cual el hombre piensa, surge más tarde y existen razones para suponer que el proceso de su formación se realiza solo en la edad escolar. (...) La vía general del desarrollo del lenguaje infantil puede ser denominada como una forma colectiva, si dijéramos que el niño dominó el lenguaje y luego cuando él comienza a subordinar mejor a sí mismo los procesos psíquicos propios, el lenguaje se transforma en un medio del pensamiento. (...) El niño comienza antes a comprender el lenguaje que a hablar". (Vygotsky, 1990)

Considera que el lenguaje es un medio social de comunicarse, además de un modo personal de pensar. Y este autor, lo considera como algo más que la unión de palabras y la relación que entre ellas mismas mantiene. El lenguaje tiene una función comunicativa y aparece dentro de un entorno comunicativo y apoyado en la convivencia. Por lo tanto, la palabra dirige, planifica, la conducta de un individuo.

Esta planificación verbal, como otras, tiene su función en lo interpsicológico, en los otros; ese pensamiento, posteriormente lo lleva el niño y la niña hacia su propia persona en forma de habla interna (lenguaje egocéntrico). Y de este modo, el lenguaje interno es por el que el ser humano piensa, y se produce más tarde, (Vygotsky, 1990)

"El mayor cambio en la capacidad de los niños (y de las niñas) para emplear el lenguaje como instrumento para la resolución de problemas tiene lugar un poco más adelante en su desarrollo, cuando el discurso socializado (que hasta entonces se ha empleado para dirigirse a un adulto) se vuelve hacia el interior. En vez de hablar a un adulto, los niños se hablan a sí mismos; de esta manera, el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su empleo interpersonal. Cuando los niños y las niñas desarrollan un método de conducta para orientarse a sí mismos que antes habían empleado en relación con otras personas, cuando organizan sus propias actividades de acuerdo con una forma social de conducta, tiene éxito en aplicarse una actitud social a sí mismos. La historia del proceso de la interiorización del discurso social también es la historia de la socialización del intelecto práctico de los niños "(Vygotsky, 1978.)

Este habla interior, es el que surge en el mismo momento que estamos pensando en algo, planificamos o resolvemos algo con nuestro pensamiento. Compartiendo las ideas de Das (1999), el habla interior es el sistema que media entre nuestra realidad privada e interna y la realidad

compartida y externa del mundo en el que vivimos. Y continua Das afirmando, que este habla interior es muy importante para la planificación, por varias razones:

"En primer lugar, la planificación no es posible sin alguna forma de mediación semiótica que permita la autorregulación y la reestructuración de los procesos de toma de decisiones, procesos que son necesarios para que se dé la planificación (...) En segundo lugar, la adquisición y el desarrollo de la capacidad para planificar puede depender de las interacciones sociales en las que intervenimos y también del poder de los signos que tenemos a nuestra disposición para planificar. Si nuestros medios de comunicación no son suficientes para la tarea, es poco probable que obtengamos la capacidad para planificar de nuestro entorno" (Das, 1999, p.32).

Asimismo, el lenguaje va unido al aprendizaje de planificar. Desde el Proyecto Roma se considera la planificación como una actividad cognitiva de orden superior, eminentemente humana, que se aprende con la ayuda de los demás y que el lenguaje como instrumento que activa el pensamiento.

La tesis básica y fundamental de Vygotsky (1979) es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje no constituye una suma de conocimientos, sino que aprender es el uso de las propias estrategias de la mente; siendo el aprendizaje mediado como vía humana en el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y motriz. De esta manera, es como cobra sentido a través de la interacción humana.

III.1.2.4. Bruner: la acción comunicativa

El Proyecto Roma estima de gran importancia el papel de las restantes disciplinas, todos

los lenguajes: en su totalidad, todas ellas se unirán en un solo modo de hacer lenguaje educativo. De forma que generen itinerarios para el desarrollo social, intelectual y moral de las personas con las que logren autonomía física, personal, moral y social.

En el Proyecto Roma nos hace las cosas porque sí, sino que están sustentadas en una rigurosa y fundamentada experimentación científica, iniciándose desde las competencias del niño y de la niña, desde aquello que sí saben hacer, se parte de la conciencia en la toma de confianza de que se puede responder a las demandas que se le requiera: pero en algunas ocasiones se debe generar conciencia durante los procesos en los recorridos que se siguen: “ cómo se tiene que organizar para resolver una situación problemática”, “ cómo se puede organizar para buscar y encontrar solución a la misma”. Este proceso se compone de premisas acerca de cómo enseñar a los niños en las niñas a quién deben preguntar, cómo, cuándo hacerlo y de qué modo: saber buscar ayuda, personalizar los instrumentos facilitadores, saber encontrar en el contexto las posibilidades, recursos y oportunidades mediadoras y de apoyo (López Melero, 2010).

Es el primer momento de vida donde se empiezan a elaborar una serie de vínculos de entendimiento entre los padres, madres, hijos e hijas, según el sustento teórico de Vygotsky; Bruner (1988) suele denominar “formatos de acción conjunta” a estos formatos que permiten que el adulto acerque al niño y a la niña a una oportunidad de cultura, es decir, es quien introduce al infante a interactuar en la cultura que haya nacido. Si en algún niño o alguna niña, que por cualquier singularidad, se origina vacío cultural, se formarían “andamiajes”; es decir, esquemas de acción conjunta donde la niña y el niño realizarán actividades más fáciles y, el adulto otras más complicadas, para que gradualmente, adquiriera una mayor responsabilidad semejante a la del adulto. Este intercambio de competencias, se establece especialmente gracias al lenguaje como un instrumento y una oportunidad para iniciarse en el mundo de la cultura, que le ofrece primero

el contexto familiar. Cuando el niño y la niña aprenden a hablar, empiezan a conocer el mundo y construir conceptualmente, con la ayuda de una persona que le guíe, todos los significados de su entorno.

Por esta razón, Bruner es considerado uno de los representantes contemporáneos más importantes del Proyecto Roma, gracias a su teoría comunicativa en la que el lenguaje se desarrolla con la interacción social.

Al igual que Bruner, Vygotsky dará mucha importancia al desarrollo del lenguaje y el aprendizaje que gracias a él, logran los niños y las niñas. Lenguaje y contexto comunicativo se hallan íntimamente unidos, primero surge en la familia y más tarde en la escuela. Bruner lo destaca como algo más que el dominio de un código, pues es un modo de negociar procedimientos, formas y significados para ingresar en el mundo socio cultural.

Existe una serie de aspectos que este autor considera importante:

- a) Creyó que la niña y el niño aprenden el lenguaje para un fin.
- b) Intentó explicar cómo la niña y el niño llega a dar significado a sus producciones y cómo utiliza sus recursos lingüísticos (y no lingüísticos) para referirse a las cosas.
- c) Y en tercer lugar se ocupó de las funciones del lenguaje; o sea, del intento comunicativo del niño y de la niña (Bruner, 1989).

Y continúa afirmando: "venimos al mundo con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo a tal construcción"(Bruner 1989).

Pero no solo se va a incorporar el lenguaje como una predisposición innata, sino que va a constituir el soporte y la ayuda que ofrecen los adultos: que deriva es lo que el autor denomina "andamiaje". Se deben dar ciertos marcos de interacción social para que se produzca el

aprendizaje. Es decir, el niño y niña que está aprendiendo el lenguaje se debe situar en un marco comunicativo que le permita aprender, produciéndose, mediante un formato de acción conjunta, lo mismo que Vygotsky denominaría Zona de Desarrollo Próximo que va unido al sustento de andamiaje que le permite alcanzar esta zona."El lenguaje es un fenómeno cultural y es únicamente a través de él como podemos llegar a adoptar y cambiar las convenciones culturales" (Bruner, 1989).

Bruner, rechaza el concepto estático de cultura como un conjunto más o menos explícito de reglas y normas fijas de acción, distingue una visión más dinámica: la cultura es elaboración y reelaboración de la propia cultura de manera incesante. Por lo tanto, el lenguaje permite crear esta realidad y no solamente transmitirla sino que se crea y se reconstruye. Posibilita recuperar, contenidos, ideas que fomentan el desarrollo cognitivo y enriquece las competencias culturales como la autoestima, la seguridad, crecimiento personal. "Una cultura es tanto un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción" (Bruner, 1984). La naturaleza de los conocimientos específicos que se transmite en la escuela, la manera cómo los transmite (sobre todo a través de la utilización del lenguaje) la persona encargada de ello, así como la posición que se adopta ante ellos, condicionan los procesos mentales de los "educandos". "Ni por un momento he creído que se puedan enseñar las matemáticas o la física sin transmitir una cierta postura hacia la naturaleza y hacia el uso de la mente" (Bruner, 1984). Por todo ello, los conocimientos específicos que constituyan el material de la educación, tendrían que ser contenidos culturales seleccionados fundamentalmente por su potencialidad para ser negociados, para ser transformados creativamente.

III.1.2.5. Maturana y Freire: Un mundo de valores

El Proyecto Roma, como proyecto de educación en valores, está impregnado del mundo de las emociones y de los sentimientos; Maturana y su filosofía de libertad social manifiestan un compromiso compacto con los derechos humanos y la libertad. Lleva a cabo una crítica sobre el totalitarismo de la sociedad neoliberal, denunciando la sociedad inhumana, además, propone remplazar el conocimiento por el Amor en el progreso del ser humano. Nos recuerda el amor como fundamento de la vida humana, pero no el amor visto desde un punto de vista romántico sino el amor por todas las cosas y situaciones que sustentan la vida humana.

“La emoción fundamental que hace posible la historia de la hominización es el amor (...) El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial; el amor, es fundamento de lo social pero no toda convivencia es social” (Maturana, 1992). Como queda expresado en líneas anteriores, Maturana no habla de enamoramiento o cariño, sino de una emoción que inunda los espacios de convivencia. Constituye la legitimación de la otra persona, sin pretensión de cambio, sino respetarlo y convivir en armonía. “El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en que su presencia es legítima sin exigencias” (Maturana, 1992).

Defiende un comportamiento humano, en el que nos debemos humanizar a nosotros mismos y a los demás a través del lenguaje, el amor y la vida. Estas palabras han de envolver el mundo de las emociones, comprendiendo que el amor ha sido y es la emoción central, en la historia evolutiva humana desde el inicio hasta la actualidad, la conservación, la convivencia son condiciones necesarias para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social, espiritual, moral de los niños, de las niñas y del resto de seres humanos (Maturana, 1992).

La humanización radica en poner fin a las desigualdades, romper con las barreras mentales y físicas, razones de etnia, género, de lengua, de religión, de hándicap, etc., se ha de trascender fronteras y cambiar de homo sapiens (homo biológico) a homo amans (homo cultural) (López Melero, 2010; Maturana 1997). Los niños y las niñas, y los adultos han de convivir en respeto con la naturaleza a través de las emociones y no del control de aquella por medio de la razón.

Sin embargo, esta sociedad ha convertido al ser humano en una mercancía más (“todo se compra y todo se vende, hasta el conocimiento”), deshumanizándolo. "Permitir y facilitar el crecimiento de los niños (y de las niñas) como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a que pertenezcan" (Maturana, 1997).

El lenguaje nos humaniza y, es en lo social donde opera el lenguaje, donde nos hacemos más humanos. “Necesito mi cerebro para estar en el lenguaje, tengo un cerebro que es capaz de crecer en el lenguaje, pero el lenguaje no se da en el cerebro. El lenguaje como fenómeno, como un operar del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en ellas” (Maturana, 1992).

En Maturana "conversar" y "educación" son dos palabras que siempre aluden al ser humano. A su juicio solo se puede hablar de ser humano cuando este ha sido educado. ¿Cómo ha de ser la educación en una sociedad donde se está perdiendo lo más humano del ser humano? La educación que ofrezca “solo ha de enseñar valores, hay que vivirlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por sí mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto” (Maturana, 1997).

En la escuela actual, es necesaria una educación que origine cambios y transformaciones para la sociedad del mañana. Una educación focalizada en la culturización del futuro; y el único modo de lograrla es recuperando la dimensión humana de la educación a través de las emociones “es especial la relación emocional que se da entre la maestra o el maestro y la alumna o el alumno dentro del aula, como un componente fundamental para contribuir a mejorar la calidad de la educación” (Maturana, 1997).

Concluyendo, la calidad de la educación viene determinada por la calidad de las relaciones que entre las niñas y los niños se sepan desarrollar en el aula. Esta calidad de la educación no es algo que simplemente se tiene o que se recibe, sino algo que de forma activa construyen unas y unos con la ayuda de los demás.

Una vida se dignifica cuando se tiene la oportunidad de guiarse, según tus intereses, deseos, necesidades y particularidades: pero como se viene especificando, legitimando al otro y a la otra.

Acaso un modo de empezar a tener esa vida de calidad sea reconociendo y corrigiendo, desde hoy mismo, alguno de los prejuicios que solemos tener sobre las niñas y los niños con cualquier tipo de singularidad, pero se ha de confiar en las posibilidades cognitivas, afectivas, sociales, de autonomía social y moral.

Otro autor que junto a Maturana, quien es un referente para el Proyecto Roma en cuanto a compromiso, es Freire. No se habla de educación si falta compromiso ético. Cuando se habla de ética en el Proyecto Roma no nos referimos a cómo se ha de enseñar la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, etc., sino a la incorporación de un enfoque ético en nuestras vidas. Naturalmente la ética no se puede enseñar y tampoco los valores; al margen de un compromiso y un comportamiento concreto. Si la ética es eso que conocemos como ‘lo bueno’...hay otra ética

que se nos impone desde el pensamiento neoliberal que va en contra de eso que denominamos ‘como bueno’. Frente a esa ética hegemónica neoliberal, los educadores tenemos que hacer práctica de la ética de la educación que va en contra de aquella, siendo coherentes entre nuestro pensamiento y nuestra acción y no nos podemos ‘escudar’ en las expresiones de que es muy difícil, sino que hemos de luchar porque, aunque sea muy difícil es muy necesario. Si no lo hacemos así, lo que ocurre es que nos instalamos en la ‘cultura de la normalidad’ de que las cosas son así y no podemos hacer nada contra ese pensamiento neoliberal.

Es un compromiso ético desplazarnos (todos los seres humanos, y especialmente los educadores y educadoras) de esa cómoda ‘normalidad’ derrotando la cultura inmovilista. La educación ha de retirarse de ser un instrumento de dominación y enajenación; contrariamente ha de guiar la bondad, la verdad y la belleza. Por eso en el Proyecto Roma enseña a pensar y a saber generalizar el conocimiento construido y, no a ser meros repetidores del conocimiento enajenado o construidos por otros. Freire no nos ofrece ninguna receta para educar, nos habla de lo ético, de lo epistemológico, de lo político, etc., y deben ser los docentes quienes sinteticen todo ese pensamiento en la práctica, según las circunstancias de cada cual. Freire dirá, “nadie educa a nadie, pero todos nos educamos juntos”. Para que haya educación, debe haber un educador que educa, y un educando que es educado, afirmará. La cuestión es que el educador puede proponer qué conocer, pero el niño y la niña también. La verdad no la tiene el educador, ni tampoco el educando.

A lo mejor no existe la verdad, sino solo el camino de buscar la verdad. En realidad somos buscadores de verdad, permanentemente. De modo continuo, durante el trascurso de la vida. La educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador que traspasar la propia aula. Precisamente si la democracia viene determinada por los valores de la

libertad y de la igualdad, solo en libertad y en igualdad se puede dar la acción educativa. Lo contrario sería autoritarismo. La clave radica en la actitud democrática del educador, que educa mediante el diálogo y la participación. La educación es una acción dialógica en donde educador y educando se educan juntos. De este modo el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que cuanto educa es educado a través del diálogo con el educando, que al ser educado también educa.

III.1.2.6. Kemmis: la investigación como práctica educativa

La idea central de trabajar a través de proyecto de investigación en relación con la metodología, desde el principio, ha de ser clara: se disponen a ayudar a las familias y al profesorado en las dificultades de enseñanza y aprendizaje en las personas y para ello disponen de estrategias para cualificar estos contextos; es decir, en palabras de Kemmis, la investigación está pensada y surge de manera sentida “para mejorar no solo aquello que hacen en casa los padres con sus hijas e hijos o en la escuela el profesorado con sus alumnas/os sino también su comprensión de aquello que hacen”.

El Proyecto Roma parte del reconocimiento de que profesorado, familias, mediación, niños y niñas son participantes activos de su labor educativa en los distintos contextos y pretende que ellos cambien su pensamiento sobre las posibilidades cognitivas y culturales de sus hijas y de sus hijos, que modifiquen su manera de relacionarse con ellas y ellos y que cambien sus estilos de vida a través de la reflexión de su quehacer diario. El grupo de investigación ayudará y asesorará en este proceso de cambio y transformación no solo del pensamiento sino de las actitudes y comportamientos. De este modo se logrará esto de forma colectiva y coordinada en donde las familias y el profesorado van a ser los verdaderos protagonistas de su transformación progresiva.

El propósito del Proyecto Roma, no es medir la inteligencia de las personas, sino demostrar cómo pueden contribuir las investigaciones en el campo de la educación de los individuos en la construcción de una nueva teoría y concepción de la inteligencia; tampoco persigue agrupar datos y más datos con fines de generalización, sino conocer, comprender y respetar una realidad compleja como es la que se crea en torno a las posibilidades cognitivas y culturales de las personas con hándicap o sin él, tanto en el entorno familiar como en la escuela, además de contribuir a su mejor comprensión y por tanto en cambiar el pensamiento de familias y profesorado a través de ellos mismos como actores en su propio proceso de transformación. Es por ello que la investigación en este marco, se define como comprometida con la comprensión y transformación de la realidad familiar y escolar, de cambio permanente en sus pensamientos y en sus actuaciones mediante la cooperación con otras familias y otros maestros. Para eso, se lleva a cabo la investigación – acción.

La investigación-acción es precisamente como la define Kemmis, afirmando que es "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar" (Kemmis, 1988) y todo ello para el cambio.

"El cambio de toda una sociedad y de toda una cultura, en apariencia, queda fuera del alcance de los individuos; en la investigación-acción, los grupos trabajan juntos para cambiar su lenguaje, sus modos de acción y sus relaciones sociales y, de este modo, a su propia manera, prefigurar, anticipar y provocar cambios en el marco más amplio de las interacciones que caracterizan nuestra sociedad y nuestra cultura." (Kemmis, 1988)

Es en esta línea de pensamiento donde se sitúa los fundamentos teóricos del Proyecto Roma, considerando lo que se llama investigación – acción, ofrece grandes posibilidades para que se dé la comprensión, descripción y prescripción de normas de acción por parte de los profesionales, en todas las situaciones problemáticas que aparezcan en cualquier caso concreto. Cualquier colectivo compartirá una “preocupación temática” en una situación real y por lo tanto un mismo mundo de significados para interpretar los acontecimientos que acontezcan entorno a las personas, como dice Kemmis, para "pensar globalmente y actuar localmente".

Se puede decir que en la investigación de este proyecto se han unido la metodología Estudio de Casos con una planificación sobre investigación-acción tal y como piensan Kemmis y McTaggart (1988). El Estudio de Casos en el sentido que cada familia con una hija o hijo, conjuntamente con su maestro y con su mediadora o mediador forman un estudio de caso y luego todos juntos, tanto en equipos de reflexión como en gran grupo, metodológicamente seguimos el bucle de la investigación-acción.

III.1.3. Principios del Proyecto Roma

III.1.3.1. El respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender: Proyecto Confianza).

En el modelo de escuela que desde el Proyecto Roma se concibe, todos los niños y todas las niñas son importantes, no hay unos o unas menos que otros. Por esa razón la escuela debe dar respuesta a cualquier aprendiz. El Proyecto Roma, se considera que todo el alumnado sin exclusiones es competente para aprender a pensar y a actuar mediante el uso del lenguaje y las normas. A este pensamiento se le denomina como "principio confianza".

Entre otras cosas, se le exige al profesorado romper con el modelo clásico de inteligencia, sustentado en la teoría de Luria y Vygotsky, las cuales afirman que el desarrollo es posible si antes se ha producido aprendizaje, pero no de modo inverso. Los seres humanos no aprenden porque son inteligentes sino que la inteligencia es la consecuencia de un proceso de aprendizaje. No se obvia la existencia de singularidades en los niños y las niñas, pero en ningún caso suponen un impedimento para aprender. Este principio quebranta la idea de diagnóstico tradicional, o que existen personas deficientes, o el deber de realizar adaptaciones curriculares, o la medición de la inteligencia a través de un test.

III.1.3.2. La construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación).

Cumplir con este principio, no solo consiste en trabajar junto a otras personas, sino que el contenido debe construirse en el aula y conjuntamente, nunca impartido ni tampoco descubiertos en la resolución de problemas. En esta idea reside que el conocimiento no es limitado, acabado, definitivo y mucho menos verdadero sino que se enmarca en un continuo desarrollo y cambio. El contenido se puede abordar desde múltiples formas, no solo exista una manera. Por otro lado, en este principio se sustenta en la idea de autores como Vygotsky (1979), Freire (1974), Bruner (1988) y Dewey (1971).

Constantemente se generan mensajes que son contradictorios para el profesorado: hablan de una práctica educativa para todos y todas, pero en la realidad no es de este modo, se mantienen aulas destinadas a un tipo de persona específica y otras para otro tipo de personas (López Melero, 2013). Los modelos científicos se apoyan en la escala psicométrica para reafirmar su ideología, y que esa idea de mente no es posible modificar.

Es una situación que favorece el interés y la motivación intrínseca, y que da la posibilidad para que los niños y las niñas dialoguen, intercambien experiencias, discutan, vivan en el respeto y comprendan que existen puntos de vista diferentes al suyo. Las normas de convivencia y en las tareas han de ser acordadas entre todas y todos, para que vivan en democracia. Lo opuesto prevalece actualmente en un amplio número de centros: aulas en donde priman los valores individualistas y donde lo que interesa es que cada alumno y cada alumna obtenga un conocimiento y, a través de sistemas de refuerzo, que se estimule la competitividad, considerada como un valor positivo.

III.1.3.3. La concepción de las aulas como si fuesen un cerebro (el contexto es el cerebro: zonas de desarrollo y aprendizaje; Proceso Lógico de Pensamiento).

Siguiendo este principio, en el que reside el pensamiento de Luria que el contexto es el cerebro (1986), didácticamente se transforma el aula en “un cerebro” simulando cuatro zonas a partir de las cuatro fases del Proceso Lógico de Pensamiento. Estas zonas corresponden a la Zona para Pensar (Cognición y Metacognición), Zona de Comunicación (Lenguaje), Zona del Amor (Afectividad) y Zona del Movimiento (Autonomía/Acción).

Desde la manifestación de las niñas y los niños, primero se piensa, después hablo, amo o siento y finalmente actúo. Este recorrido es físico en el alumnado de menor edad, como ya he afirmado, y lo adquiere durante el período de construcción de las Cuestiones Previas que se desarrollan más detalladamente en el subapartado *III.1.4.4. Los Proyectos de Investigación: una forma de aprender en cooperación.*



Figura 5. *Proceso Lógico de Pensamiento (2015). Recuperado del Proyecto Roma*

III.1.3.4. Las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase (calidad de la enseñanza: democracia en las aulas).

Desde la comunicación humana, y desde el disenso como afirma Habermas (1985) es como se dialoga, se reflexiona y se llega a la transformación social; pero para ello se ha de estar apoyado en argumentos bien consolidados. Se trata de no tomar decisiones, sino de saber por qué se toman, cómo, a quienes benefician y a quienes perjudican, no se vota, sino que se invierte el tiempo necesario en llegar a acuerdos. Esta manera de vivir, de construir la democracia, se fundamenta en la idea de Maturana (1994) de que los valores no se enseñan, sino que se viven,

por lo que no son meras cuestiones transversales en la educación: no se educa *para* la democracia sino *en* la democracia.

Se aprende de manera cooperativa a través del diálogo; todos los componentes del Proyecto Roma desde la diversidad de sus distintas culturas, de sus ideales, participan en una profunda reflexión de cómo desean convivir en la sociedad, y las condiciones que esta debe mantener para quienes viven en ella. Para que esto se genere, es preciso que se tomen decisiones respecto a qué acciones pedagógicas son precisas para que se lleve a cabo ese modelo social.

III.1.3.5. El respeto a la diferencia como valor (las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje)

El Proyecto Roma no solo respeta la diferencia, sino que esta supone más aun. Cualquier característica que nos haga distintos, será una oportunidad de mejorar, de aprendizaje, de compartir el sentido humano que reside en cada individuo. La homogeneidad es menos rica, y por consiguiente se generan menos aprendizajes, menos intercambios.

El profesorado del Proyecto Roma no niega las diferencias, sino que las considera parte imprescindible para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo el alumnado comprende que necesita de otros diferentes a él para enriquecer su aprendizaje. Enmarcados en este principio del Proyecto Roma y en el contexto que nos situamos con un alumnado cuasi total de etnia gitana que,

Se ha perseguido, ultrajado y maltratado a los gitanos desde épocas inmemoriales, es cierto. Y conviene que se sepa y se recuerde y que los historiadores afinen y completen cada vez más sus conocimientos. Pero lo que se diría que necesitan ahora no es tanto el obtener limosnas públicas recurriendo a la mala conciencia colectiva, sino fundamentar

un discurso potente, étnicamente anclado, pero abierto a la solidaridad y la coordinación, emergente de la gitaneidad, pero ideológicamente y prácticamente vinculado al mundo que les rodea. Son solo mis propios pensamientos. Necesitan un discurso político, integrado en el país, que acompañe una integración por derecho, en todos y cada uno de los ámbitos de la vida económica, social y política (San Román, 2010, p. 38)

Los gitanos y gitanas jamás han reclamado su reconocimiento político ni expresado su necesidad de identidad étnica. Entre gitanos y payos, se ha de convivir creando una historia única que permita el enriquecimiento de ambos grupos; no se puede responsabilizar de la exclusión mayoritaria a los payos y payas, ni tampoco a las gitanas y gitanos. Pero sí comprender, que es la cultura mayoritaria apoyada en el sedentarismo, autoría y prepotencia (Salinas Catalá, 2015) quien ha de movilizarse de un modo más contundente y sustancial para acercar modos de vida y cultura. En ningún caso, se puede negar que los gitanos y gitanas se han visto obligados a trabajar para el servicio de sus amos, a olvidar su idioma, a no usar su vestimenta, ni ejercer su oficio llegando al siglo XXI como minoría étnica dentro del sistema social.

Del mismo modo que expresa San Román (2010) “no tiene fundamento científico pensar que la inteligencia o la capacidad de crear cultura se heredan junto con el color de la piel, y sabemos también que el contexto sociocultural es el factor clave del desarrollo de las personas, por encima de cualquier tipo de herencia genética” (p.51).

Verdaderamente, la perspectiva socioeducativa que se viene exponiendo se debe asentar como reconocimiento pleno y sincero del derecho a la diferencia y el respeto a la misma, pero no solo respeto sino que se entienda como punto de partida para que se produzca socialización y aprendizaje. En este sentido, la escuela tiene que ser abierta al mundo, al entorno: para eso

debemos reconocer (problematizando la realidad) la existencia de racismo, xenofobia y frenar la dialéctica de la marginalidad para hacer una sociedad solidaria y de construcción conjunta.

No obstante a su vez hay otro colectivo doblemente afectado en la etnia gitana, como así lo afirma el consejero de la Fundación de Secretariado Gitano, Fernando Rey (2017): “La universidad necesita a los gitanos y a las gitanas y enriquecerse con todo lo que pueden aportar. Además las mujeres gitanas lo tienen más difícil todavía por la discriminación múltiple que padecen: por mujeres y por gitanas, y por eso hay que apoyar medidas como ésta que contribuyen a avanzar en igualdad de oportunidades” Una situación que únicamente pudiera ser mejorada a través de la educación y considerando la diferencia como valor, lo cual indica que la mujer es doblemente discriminada, por ser doblemente diferente al estado heteropatriarcal: es mujer y gitana.

Sin embargo, ser de etnia gitana, ser negro, ser árabe u otro tipo de característica que alude a aspecto de multiculturalidad constituye que la educación ha de abarcar y encuadrarse en el marco de resistencia y transformación social, y como expresa McLaren (1995: 210) la especificación de ser diferente y diverso dentro de un currículum multicultural que posibilite, a través de los procesos de enseñanza, la construcción de una ciudadanía mixta (híbrida) y apoyado en la solidaridad multicultural. Pues visto desde la posmodernidad crítica se da una consistente importancia a que los docentes se planteen todo el mundo de significados, posturas y especificidad del conocimiento en cuanto a raza, clase y género se refiere a los estudiantes.

Pero se ha de rescatar una de las definiciones expuestas respecto a la educación en la multiculturalidad, propuesta por Cameron McCarthy (1993:295) la cual arguye que la Educación Multicultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural que existe en el currículum, y que debe ser una propuesta política educativa.

Además existen otras aproximaciones al concepto de diversidad cultural, que muchos autores y autoras la defiende como algo sólida, tal podría ser el arquetipo popular que se ha construido sobre la etnia gitana y poco a variado con el paso del tiempo,

En la mayoría de las visiones sobre Educación Multicultural se halla implícita una concepción algo estática de cultura. La cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Estas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos (Moodley, 1986, p. 69).

Por lo tanto, es necesario entender la diversidad cultural desde otros aspectos más progresista, abiertos y tolerantes, en el que suponga un punto de aprendizaje en lugar de un obstáculo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en el Proyecto Roma cualquier diferencia es tomada como valor y no como una situación problemática y o que obstaculiza el curso normal del proceso educativo.

III.1.4. Estrategias Metodológicas

Este modelo educativo cuenta con una serie de estrategias de intervención aplicables en los diferentes contextos. Estas estrategias se fundamentan en las teorías o conocimientos científicos que anteriormente se han expuesto.

El principal y fundamental aprendizaje que se pretende de los seres humanos, en concreto cuando este modelo se construyó desde y para las personas con Síndrome de Down con la intención de que se hicieran conscientes de para qué y en qué consiste el conocimiento, es decir que “aprendan a aprender” y que las madres y padres además del profesorado “aprendan a

enseñar a aprender”. Desde este punto se partió en la construcción de las estrategias y el fundamento científico que las sustentan, pero dejando atrás la vinculación de este modelo a las personas con Síndrome de Down, pues los diferentes avances que se han producido en él, han permitido que se dirija a todos los seres humanos, independientemente de la singularidad que cada cual posea.

Los itinerarios mentales construidos en cada niño y cada niña propiciarán la resolución de las situaciones problemáticas de la vida cotidiana. El interés principalmente se focaliza en el proceso, y no en los resultados, aunque no quiere decir que este último no interese (López Melero, 2003).

Para eso se parte de los las siguientes estrategias:

III.1.4.1. La como anticipación al aprendizaje Fotografía,

La fotografía es una de las estrategias que permite obtener una representación mental de aquello que se va a aprender, de un conocimiento futuro. Y esto es debido a que pensamos en imágenes.

Es por tanto, una estrategia que anticipa el aprendizaje, la fotografía se ofrece como representación de la realidad que posteriormente se transforma en una representación mental.

Se inicia el acercamiento a este tipo de conocimiento porque es lo más cercano a una representación mental, real o no. Proponen hacer fotografías de las experiencias más inmediatas del niño o niña y de los espacios más familiarizados que tengan, para que así el aprendizaje se produzca de una forma más consistente y relevante despertando así su interés y propiciando la competencia de atender (atención). Según el autor López Melero (2010), la fotografía permite anticipar el aprendizaje y crea motivación para aprender.

Habitualmente se agrupan en tres mundos de significados: la calle, la casa y la propia familia o bien, las cosas, personas, mundo de los animales y las plantas. En estas tres categorías se van agrupando y construyendo el mundo de cada niño o niña donde ellos mismos son los protagonistas de su propio aprendizaje y van formando parte del mismo: esto le permitirá ir creando situaciones, personas, lugares, acontecimientos, etc., favoreciendo su aprendizaje y autoestima, ya que ellos y ellas se reconozcan a sí mismo en la fotografía.

No solo les permite reconocerse en una situación como protagonista o bien como un simple participante sino que además, puede servir como un modo de abrir sus puertas al exterior, con sus propios compañeros y compañeras, con los adultos, con la escuela, etc. Podría mostrar quién es una persona concreta, qué ha sucedido en un lugar específico, dónde pasa los veranos...

Además, la fotografía permitirá realizar un diagnóstico de los procesos cognitivos; percepción, atención, memoria o lenguaje.

Por ejemplo (López Melero, 2003):

- Percepción: modificar los fondos y colores de la fotografía hará saber que la niña y el niño diferencia, distingue las alteraciones de la vivencia que ha tenido; cómo ha sido en la realidad y cómo ha quedado reflejada en la fotografía y qué se ha modificado. Si el niño o niña ha visto que los pétalos de la rosa que ha fotografiado eran de color rojo, y en la foto sale gris, podrá diferenciarlo y el adulto reconocer que no existe o sí, una percepción alterada a la real.
- Atención: las estrategias didácticas con la que se puede trabajar la atención son las clasificaciones, seriaciones, categorizaciones, y agrupamientos de aquellas situaciones reales organizadas en diferentes mundos de significados. Por ejemplo: los animales, colores, profesiones, medidas, etc. Siempre pensando en aquello que pueda aparecer en las fotografías.
- Memoria: desde los elementos o categorías que puedan aparecer en una fotografía se podría

identificar, recordar situaciones acontecidas al que visualiza la foto, a sus propios objetos, animales, etc. Estos recuerdos pueden representar pretensiones que hubo en el pasado, que pueda haber en el presente e incluso para el futuro. También dentro de las representaciones mentales que se tengan acerca de esa fotografía, se puede desarrollar procesos sucesivos (en el tiempo) “primero entramos por la puerta que ves, y al lado ¿Ves qué hay una estantería? Pues cogimos el paquete de ahí, y continuamos comprando”; al mismo tiempo puede reconocer el espacio “yo estaba junto a la puerta del supermercado, y a la izquierda hay una caja donde la mujer cobraba, justo al otro lado se encuentra la comida y si sigues el pasillo, encontrarás los elementos de limpieza”.

- Lenguaje: uno de los aspectos fundamentales de cualquier niño o niña, tenga alguna dificultad hándicap o no, es imprescindible despertar la emoción por el habla. El Proyecto Roma vincula y focaliza una gran preocupación por la comunicación entre las personas: con expresiones cargadas de emociones, palabras significativas y de cargadas de intencionalidad además de ser comprensivas. La fotografía favorece enormemente el establecimiento de la comunicación y aparición del lenguaje oral, debido a todo aquello que evoca el compartir entre la familia, amistades, una fotografía y todas las experiencias y vivencias que esta puede abarcar (p.49)

En el Proyecto Roma lo fundamental radica en saber despertar la emoción por comunicar y no por corregir. El corregir viene después de despertar la emoción por hablar. Las dificultades de comunicación la hemos trabajado desde las situaciones cotidianas que nos ofrecían las fotografías, tanto en el ámbito de la articulación, como en la voz y la fluidez verbal. También hemos utilizado fotografías para corregir los trastornos de lenguaje ya sea en las dificultades para la recepción y expresión de la información como en otros ámbitos cognitivos, emocionales o ambientales. En estas interacciones de las madres y de

los padres con sus hijas e hijos a través de las fotografías se conseguía, además, que mejorasen las relaciones en el contexto familiar mejorando el nivel de comunicación entre la familia. (López Melero, 2003, p.50)

La fotografía no solo nos permite alcanzar lo ya expresado anteriormente sino que posibilita descubrir la lectura y la escritura a través de la imagen: escribir los diferentes nombres o prendas de ropa que lleve su amigo o amiga, aprenderá a reconocer las cosas que son necesarias para darse una ducha, qué se debe preparar antes de almorzar, etc., a través de la fotografía podrá comprender las diferentes fases del día, si es de noche, de día, por la tarde, cuando llueve o hace sol, o qué es un rayo.

Un modo de acercarse a la cultura en el Proyecto Roma es a través de la creación de libros con contenidos culturales realizados con fotografías y vivencia desde la propia experiencia. La fotografía no se utiliza solo para describir lo que en ella hay representado, sino cómo se ha manifestado anteriormente permitiendo introducir al niño y la niña dentro de la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

III.1.4.2. Vivir la cotidianidad y el desarrollo de procesos cognitivos y meta-cognitivos

Esta Cuestión Previa constituye uno de los puntos de partida más significativos del Proyecto Roma, pues entiende que el aprendizaje se produce desde la vida ordinaria, es decir, desde las situaciones cotidianas que en ella se generan.

Como consecuencia, un ser humano es capaz de construir desde sus experiencias más personales un nuevo mundo de significados. Este ha sido el modo como las familias han enseñando a sus hijos e hijas a aprender mediante la construcción de proyectos de investigación, para darle respuesta a una situación surgida desde lo cotidiano.

Por lo tanto es esencial que se elaboran y se crean proyectos personales diseñados desde cada caso concreto: según López Melero (2003) se utilizan tres aspectos: por un lado son útiles para los niños y las niñas de cualquier contexto, el profesorado contempla la forma de diversificar el currículum y por último, las niñas y los niños tienen oportunidades para desarrollar su autonomía personal antes la realización de cualquiera de uno de ellos; permitiendo construir estrategias desde sus propios aprendizajes.

Cualquier proyecto educativo ha de estar impregnado de identidad y originalidad, además de despertar el interés, la participación y la emoción por el hacer.

Por consiguiente no me refiero a ejercicios en los que el aprendizaje constituye una repetición constante hasta que se fijen los contenidos de un programa, sino a cuando los contextos y situaciones constituyen ocasiones permanentes de aprendizaje para saber, para conocer, en una relación de ayuda recíproca. (López Melero, 2003, p. 52)

No se puede considerar el proyecto como un aprendizaje formal, rígido, sesgado de la realidad sino un aprendizaje cualitativo, por todo lo que supone adentrarse en este proceso. En este tipo de aprendizaje no es prioritario el contenido, sino también la estructura que se va generando durante el camino, que permite adquirir además del contenido académico el surgimiento de la 'emoción por conocer'. Aprender a aprender es una de las acciones que se deben unir al deseo y placer. Considera el Proyecto Roma que los niños y niñas no deben unir o asociar el aprendizaje con realizar ejercicios rutinarios de clase, algo que provoca pesadez, aburrimiento, rechazo hacia cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje.

III.1.4.3. La Mediación

El concepto de mediación proviene del pensamiento vygotskiano fundamentado en la

teoría socio – histórica – cultural. Este tipo de fundamentación nos indica que cualquier individuo es capaz de resolver una situación problemática con la ayuda de sus coetáneos, además de hacer uso de ciertos artefactos culturales. Gracias a esta ayuda se formarían “los procesos psicológicos superiores” que se logran a través de la internalización de la propia cultura y no solamente podríamos categorizar el sujeto como activo, sino como una persona interactiva dentro de la cultura. De esta forma es como el aprendizaje provocaría el desarrollo de los seres humanos, siendo así como se crea el concepto de mediación.

Según Vygotsky, la cognición humana goza de la peculiaridad de estar impregnado por lo socio – histórico – cultural: este autor afirma que hay dos tipos de funciones psicológicas, las inferiores (que son las funciones más básicas del ser humano) y la superiores (más complejas y de índole cultural). Nosotros construimos o pasamos de las funciones psicológicas inferiores a las funciones psicológicas superiores a través de instrumentos/artefactos culturales externos. Estos símbolos o signos que permanecen o que se mantienen en un ambiente externo pasan a ser una parte de lo que nosotros adquirimos a través de agentes mediadores. Existen diferentes tipos de agentes mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos, y mediadores humanos (López Melero, 2003). Como se ha expresado anteriormente, gracias a estos mediadores los sujetos adquieren las funciones psicológicas superiores, y dependerá de la calidad de estas transformaciones del tipo de agente mediador.

Quisiera matizar que los procesos de mediación en el Proyecto Roma siempre han estado vinculados o dirigidos a cualquier persona independientemente si tiene algún tipo de peculiaridad o no, porque los seres humanos, especialmente durante la etapa de la infancia precisan de “andamiaje” para construir procesos simples en procesos más complejos, por lo tanto no es conveniente que los profesionales que trabajan con niños y niñas no es conveniente lo hagan en

solitario, asimismo, el trabajo cooperativo posibilita una mejora sustancial en las relaciones mutuas y del propio rendimiento escolar (Johnson & Johnson, 1986).

Habitualmente en el Proyecto Roma, los mediadores y las mediadoras han sido estudiantes de pedagogía y de psicología, maestros y maestras, además de médicos. En un momento la mediación ha tenido como función principal, la de atender y asesorar al profesorado y a las familias, ofreciéndoles asesoramiento teórico (fundamentación teórica del Proyecto Roma) para que las familias buscaran las estrategias desde los pilares del Proyecto. En este colectivo al igual que en el resto, nunca se ha trabajado a través del ensayo – error, siempre ha sido de una manera fundamentada en la planificación (que la entendemos como proceso psicológico superior).

Las mediadoras y los mediadores han establecido (o “tendido”) puentes cognitivos como estrategia metodológica. Pero, ¿qué se entiende desde el Proyecto Roma por tender “puentes cognitivos”? Sencillamente que los padres y madres, los profesionales y la sociedad educadora han de saber abrir espacios para el aprendizaje; o sea, que los contextos, como mediadores de cultura, tienen que posibilitar que las personas (...) desarrollen procesos cognitivos que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria. ¿Qué significado tiene para nosotros la expresión “saber resolver problemas de la vida diaria”? Significa saber interrogar e interpretar el contexto. Significa saber colaborar, saber trabajar conjuntamente con los otros. Es educar para desarrollar modelos de pensamiento formal (estructuras cognitivas). (López Melero, 2003, p.55)

Vygotsky sostiene este concepto en la educación como un proceso mediado, es decir, es posible pasar de la Zona de Desarrollo Actual a la Zona de Desarrollo Potencial con la ayuda de

los demás, concretamente la mediación es ese soporte o artefacto cultural que se recibe/ayuda durante la Zona de Desarrollo Próximo. Junto con otras pretensiones, lo que se desea lograr es que una situación poco atractiva, que a priori no genere ningún tipo de aprendizaje, el mediador o mediadora, ha de cargarla de significados, intereses y sentido; consiguiendo que el sujeto genere un pensamiento propio para que así pueda seguir construyendo su mundo de significados.

III.1.4.4. Los Proyectos de Investigación: una forma de aprender en cooperación

Antes de exponer la estrategia de *los proyectos de investigación*, es preciso aclarar que para que un proyecto pueda provocar los aprendizajes tal y como se entiende dentro del Proyecto Roma, será necesario en primer lugar crear unas condiciones apropiadas en el aula. Sin estas condiciones no será posible asegurar que el proyecto de investigación pueda llevarse a cabo de un modo adecuado a lo que se espera; por esta razón las Cuestiones Previas deben ser precedentes al trabajo por proyectos; y estas son:

- La clase comienza conociéndose

Todas las personas que componen el aula, docente y alumnado, han de iniciar su camino en la enseñanza estableciendo vínculos de comunicación que les permita conocerse, creando confianza y respeto, legitimando al otro como es y no como pretendemos que sean; principalmente en esta Cuestión Previa se toma como sustento a Maturana (1991); pues no se busca cambiar el modo de pensar, comunicar, o sentir, por ejemplo, sino ahondar hasta comprender todos los procesos que ese individuo lleva a cabo y cómo los lleva a cabo.

Es preciso saber cómo piensa cada niño y cada niña, cómo se comunica, cómo siente y cómo actúa¹¹; de ese modo se estará preparado para iniciar el aprendizaje, no sin conocerse.

11. Proceso Lógico de Pensamiento. Que para conocer la maestra o el maestro seguirá este proceso.

Mediante la asamblea es como se conversa jornada tras jornada, y la maestra y el maestro diseña una matriz con la que conoce a cada alumno y alumna. Sería difícil o imposible construir el conocimiento cooperativamente sin haber conocido antes a las personas con las que convivimos seis horas diarias, aproximadamente de lunes a viernes. Debo aclarar, que desde el Proyecto Roma, cuando se habla de “conocer” no solo se refiere a los nombres, edad, procedencia o realización de una prueba estandarizada para saber la cantidad de contenido acumulado, pues la forma de conocer a la persona va más allá. Este conocimiento sirve como la primera evaluación diagnóstica.

Si surgen dificultades en el aprendizaje, será posible aprenderlo si cuenta con el verdadero conocimiento de los demás y la ayuda, pues como se ha expuesto, el aprendizaje se realiza de modo cooperativo. Sin embargo, lo importante en este momento de conocerse, es preguntarse qué piensan y cómo piensan cuando piensan, del mismo modo en la comunicación, en su manera de sentir y de actuar. Asimismo iniciarán una comprensión de los mecanismos que les posibilite entender a la otra y al otro.

- Se aprende que la clase es como un cerebro

El Proyecto Roma tiene como pretensión fundamental que el alumnado aprenda a aprender, aprenda a pensar, aprenda a comunicar, sentir y actuar; por esta razón crea una herramienta que se lo permita, a través del Proceso Lógico de Pensamiento. Existen similes matizaciones entre pensar, comunicar y actuar (Bruner, 2007; Vygotsky, 2010) en el que el lenguaje se considera como elemento vinculante entre el proceso cognitivo y la acción. Por lo tanto, la comunicación es un proceso intermedio entre uno y otro.

Asimismo siguiendo a Damasio (Punset, 2008), la emoción y el sentimiento constituyen una de los apoyos más destacados en el mundo de las relaciones sociales, que en algunos casos se tornan patológicas sucediéndose en conflictos sociales; nuestros deseos, emociones, preferencias determinan nuestra conducta, y nuestros argumentos.

Se puede incorporar a este proceso, el mundo de las emociones, los sentimientos, las relaciones con los demás y lo racional. Así pues, el recorrido se inicia en el ámbito del pensar, en lo cognitivo y metacognitivo, continua en la comunicación, para seguir en la afectividad y finaliza en la acción.

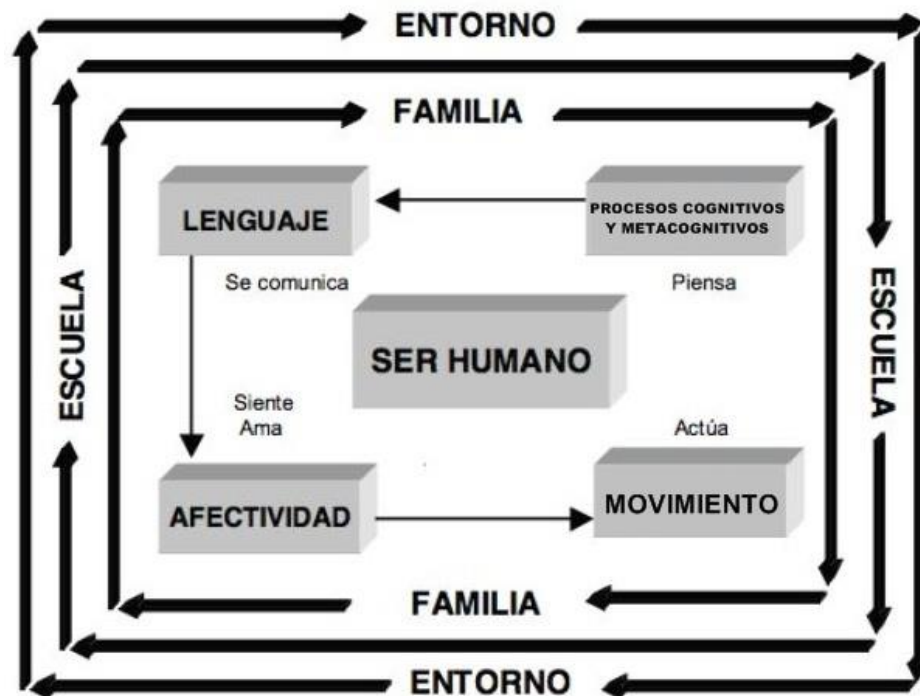


Figura 6. Proceso Lógico de Pensamiento (2004). Recuperado de Miguel López Melero

Este proceso se traslada al aula, de modo que de una manera lógica de pensar y de hacer, se establezca un Proceso Lógico de Pensamiento. Y es así como los niños y niñas transforman su clase como un cerebro, porque el contexto es el cerebro (Luria, 1986). Para ello, se crean unos

espacios que corresponden con una serie de zonas de desarrollo y de aprendizaje, a saber: Zona para Pensar (Cognición y Metacognición), Zona de Comunicación (Lenguaje), Zona del Amor (Afectividad) y Zona del Movimiento (Autonomía/Acción). Cada grupo para elaborar su proyecto de investigación hace un recorrido por estas zonas de desarrollo y aprendizaje, siguiendo el proceso lógico de pensamiento, que los niños y niñas relatan como “·pienso-hablo-siento/amo y actúo”. Estos espacios se crean en el aula y, para delimitarlos, el alumnado recrea cada zona en un cartel que describe los procesos que se darán en ese lugar para desarrollar cualquier cosa.

- Se acuerdan las normas de convivencia de la clase y el grupo

Cuando se piensa en la construcción de una sociedad democrática, posiblemente sea en la escuela donde se han de crear las condiciones para que estas se generen. La construcción de una cultura democrática supone la participación en la construcción de la vida escolar. Para ello es necesario que el alumnado participe en la construcción de las propias normas, pero además es esencial, que tomen conciencia de los valores que subyacen detrás de cada una de las normas que se acuerden y las consecuencias que generaría su incumplimiento.

Las normas, como no podría ser de otro modo se deciden en la asamblea y en el grupo, Dewey (1995) nos afirma que un individuo no podría comprender qué es la democracia, ni hacerse una persona demócrata sino vive, ni sabe qué significa vivir así (en democracia).

Aunque la primera Cuestión Previa permita el acercamiento y conocimiento del otro y queden asentadas las bases de la convivencia, se precisa de unas normas que las mantengan en el tiempo; además, las normas no tienen porqué ser siempre las mismas, éstas se irán modificando de acuerdo a las necesidades que el alumnado y el profesorado manifiesten, pero nunca se harán por imposición sino desde la igualdad y libertad.

Consensuar las normas, trasciende más allá de elaborar una lista de cosas permitidas o prohibidas, lo que se intenta es que el alumnado tome conciencia de cuáles son las condiciones que permitirán vivir en la clase determinados valores y, por tanto, construir la democracia. En ningún caso las normas se establecen por votación, pues siempre el poder de la mayoría se impondría al de la minoría, sino que se argumentan exponiendo claramente los beneficios y perjuicios de esa norma. Finalmente, Habermas (1985), considera responsabilidad del alumnado lo que se ha elegido por consenso, y si se incumple, no basta con el arrepentimiento sino que es preciso enmendar o compensar el daño causado.

- Distribución de responsabilidades

Para que se logre llevar a cabo las Cuestiones Previas (incluida esta), es preciso convertir el aula como un lugar donde se aprender a pensar correctamente y un espacio para convivir desde la confianza, el diálogo y la convivencia democrática tanto en el profesorado como en el alumnado.

Estas responsabilidades son diversas y variarán de persona a lo largo de todo el curso tal como la coordinación de la asamblea o, en el trabajo en grupo, la coordinación de este, la tarea de portavoz, de secretario o secretaria y de responsabilidad de material. A la hora de trabajar en grupo, la distribución de responsabilidades se convierte en parte esencial del proceso.

Los criterios para ello van a ser tres: El primero la heterogeneidad; el segundo, que todo el alumnado haya desempeñado en algún momento del curso, alguna de estas funciones: coordinador o coordinadora, secretario o secretaria, portavoz o responsable de material; y tercero, que todos los niños y niñas hayan estado en alguna ocasión trabajando juntos a lo largo del curso. Una vez que todas estas Cuestiones Previas están asentadas, el alumnado está preparado para trabajar por proyectos de investigación. Y es que así, la metodología responde al modelo de

escuela que se pretende construir: una escuela democrática, inclusiva, intercultural, laica, educativa, científica, diversa, etc.

Asimismo, una vez expuestas las Cuestiones Previas en este relato, se puede iniciar la construcción del conocimiento de modo cooperativo, a través de proyectos de investigación. Hablar de proyectos de investigación dentro del Proyecto Roma, es referirse a una manera de trabajar, no dejadas a suerte, intuición, o al buen hacer del docente... se habla de un modo de aprender a aprender, de investigar, no es considerado solamente un metodología didáctica sino una manera de resolver las situaciones problemáticas en la escuela, las familias, ayudados por los mediadores y las mediadoras.

Desde el Proyecto Roma la casa y la escuela son comprendidos como `laboratorios` de aprendizaje, en ningún caso la escuela constituye una prolongación del colegio, sino que cada niño y cada niña construye el aprendizaje desde cualquier suceso de la vida cotidiana generando la mayor cantidad de ellos.

Lo que se pretende con “los proyectos de investigación” es lograr una metodología el aprendizaje autónomo, mediante toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para “aprender a aprender”, tales como: búsqueda de información, planteamiento de problemas y explicación del mismo, el trabajo compartido y en equipo, la comunicación a través de conferencias y la intervención, conocimiento y comprensión del entorno. (López Melero, 2003, p.55)

Es preciso continuar aclarando el concepto de `proyecto`: este no constituye el seguimiento de un tema y después otro, o bien la consecución de una taxonomía de objetivos secuencialmente. Cada proyecto que se realiza es algo vivo, dinámico, que despierta una gran amalgama de curiosidades; es una actitud permanente y constante en búsqueda de nuestro

aprendizaje y en constante construcción del mismo.

Los proyectos de investigación deben seguir rigurosamente la misma secuencia lógica tanto en las escuelas como en las casas, ya que responde a un plan de operaciones. Cada plan tiene unas pretensiones concretas que se podrían traducir como unos objetivos (insisto, no el objetivo tradicional y secuencial de otro modelo educativo), tiene un modo de hacerlo y una valoración concreta. El plan siempre surge de una situación problemática que parte de algún aspecto de la vida cotidiana. El proceso que se realiza en cualquier proyecto de investigación es el siguiente:

ÁMBITO DEL PENSAR

Asamblea Inicial.

Es conveniente recordar que la clase siempre se desarrolla en modo de asamblea¹², como único modelo de organización, en ella juegan un papel fundamental el debate, el diálogo, la conversación. Los niños y las niñas conversan sobre las temáticas que les interesan, de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera de la clase. Este tipo de situación acontece en cualquier clase que pertenezca al Proyecto Roma, no solo se les escucha sino que la maestra o el maestro les preguntan a indagan para recabar más información acerca de la temática que les interesan a los niños y a las niñas. El profesorado de este modelo, no da la respuesta al alumnado, sino le devuelve otra pregunta que facilita la aparición de otra reflexión o duda. Y así, surge una *situación problemática*¹³.

12. La Asamblea es considerada desde el Proyecto Roma como una de las estrategias que permite construir el aprendizaje cooperativamente y socialmente. Es, sumamente importante, pues ahí es donde el conocimiento se socializa, pero es donde nacen curiosidades posteriores.

13. En el Proyecto Roma se evita hablar de problemas, porque estos se ciñen sobre seres humanos y no sobre los contextos. La persona nunca puede ser un problema en un paradigma inclusivo, es la modificación de los contextos

La Asamblea es el lugar, espacio y el momento, en el que se socializa el conocimiento; este proceso se halla en el ámbito del pensar, pues aun no se está haciendo nada, no se ha pasado a la acción. El origen de cualquier proyecto de investigación se encuentra al tomar conciencia de la existencia de una situación problemática, y son todos los componentes quienes consideran que se debe dar respuesta a la misma, a través, de una serie de estrategias.

La asamblea se convierte en un momento previo, en el que todos los participantes exponen en común qué saben sobre la situación; del mismo modo, la planificación del cómo (acción), cuándo y por qué se va a resolver esa situación problemática. Es necesario partir del conocimiento previo del alumnado, ¿qué sabemos sobre esa situación? (Zona de Desarrollo Actual) y hacia dónde se dirigen, ¿qué quieren saber? (Zona de Desarrollo Potencial), Vygotsky.

El origen de cualquier proyecto aparece en el momento que a través de la asamblea, se toma conciencia de que existe una situación problemática, y lo que surja de ella permite que todos sus componentes participen. No importa si el alumnado expresa conocimientos o posiciones que pudieran ser erróneas, el docente ha de callarse y permitir que el niño y la niña gracias al proyecto de investigación descubran, construyan nuevos aprendizajes, no importa, verdaderamente, desde dónde parta. Una vez agotada las preguntas del Qué queremos saber, y si la clase es numerosa, se pasa a la siguiente estrategia: los grupos heterogéneos. En el Proyecto Roma no se trabaja por equipos, que constituye la suma de individualidades y que se vincula más a la competición. El grupo no sólo va a satisfacer las respuestas a las preguntas del Qué queremos saber, sino que comprenden que están para ayudar al otro y a la otra, y sin este pensamiento unido a la acción, no tiene sentido alguno permanecer en grupos. Estos grupos, como ya he

lo que permitiría la mejora. Por esta razón, se habla de contextos a resolver, es decir, de situaciones problemáticas que induce una mirada más amplia que el problema en sí mismo.

mencionado, han de disfrutar de una composición lo más heterogénea posible para que el enriquecimiento sea mayor, y también, la diferencia es un elemento de valor, que permite crecer y aprender a quienes tienen alrededor. Por otra parte, cada niño y cada niña han de responsabilizarse de una tarea dentro del grupo: la coordinación, la secretaría, la responsabilidad del material o ser portavoz; cada una de estas responsabilidades se llevarán a cabo dependiendo de aquello que se necesite mejorar y no de lo que sepa hacer perfectamente o mejor.

Finalmente en la asamblea se propone un título que se situará en una de las cuatro dimensiones del Proceso Lógico de Pensamiento (Cognición y metacognición, lenguaje, afectividad y autonomía), de modo que al emplazarlo en alguna dimensión, se podrá abordar de algún modo.

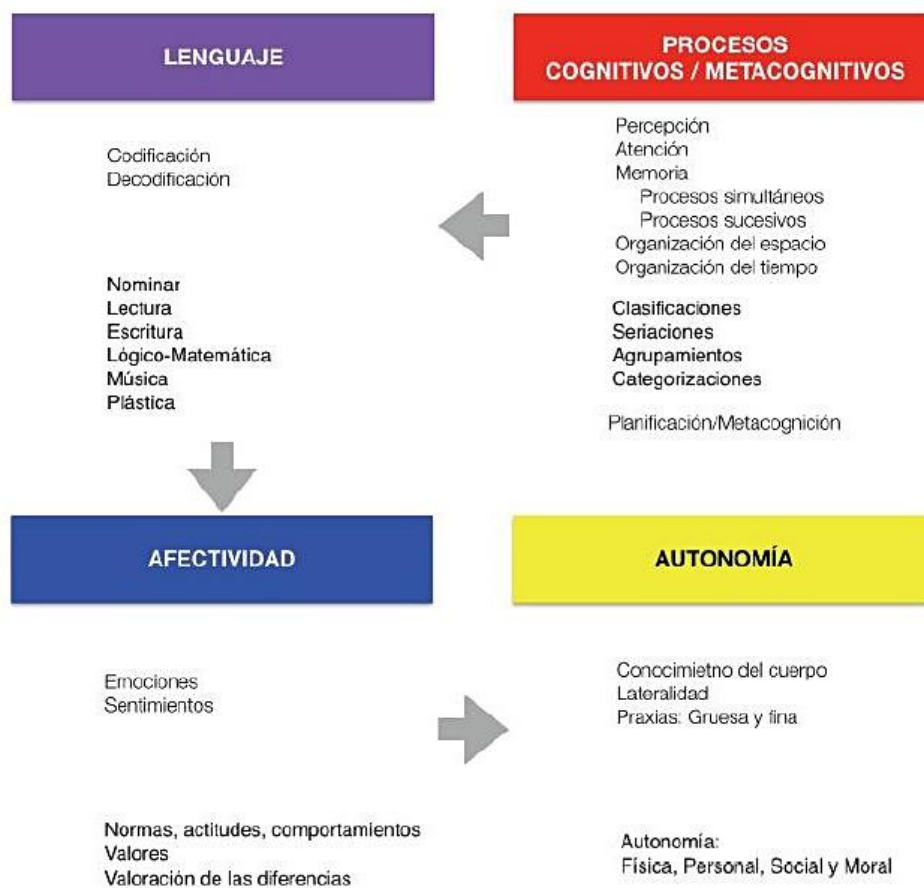
Planificación de la acción

Una vez que el nombre del proyecto de investigación se ha situado en una de las dimensiones, que a veces no es fácil, por el engorro que supone el debate en los niños y las niñas; se pasa a definir el Plan de Acción.

No olvidemos que la planificación se lleva a cabo para construir el aprendizaje y darle respuesta a la situación problemática. Siguiendo con el pensamiento de Vygotsky, el aprendizaje se produce de dos modos: a) vía intrapersonal y b) vía interpersonal; asimismo, el Proyecto Roma sustentado en este razonamiento, sostiene que un aprendizaje es específico, que se produce a través de la vía intrapersonal y, otro aprendizaje que es genérico, que se crean gracias a la interacción interpersonal.

Planificación Aprendizajes Genéricos (Plan de Operaciones): cada grupo ha de asumir la construcción de algo que le permita responder a las cuestiones planteadas, se intenta resolver

aquellos interrogantes que surgieron en la asamblea inicial mediante la construcción de algo. La planificación de esa construcción es a lo que se llama *Plan de Operaciones*. Para esta construcción, con ayuda del profesorado y siguiendo el Proceso Lógico de Pensamiento: proceso cognitivo y metacognitivo, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad, normas y valores, y autonomía. Siguiendo este proceso, se posibilitará planificar al alumnado todo aquello que lo



engloba como ser humano, sin limitarse solo al contenido.

Figura 7. Proceso Lógico de Pensamiento (2015). *Recuperado del Proyecto Roma*

De este modo, se estructura la planificación del Plan de Acción las definiciones de los procesos cognitivos y metacognitivos: percepción, atención, memoria, procesos simultáneos, procesos sucesivos, organización del tiempo, organización del espacio, planificación

(metacognición). En la dimensión de los Procesos Cognitivos y Metacognitivos, las estrategias didácticas son: clasificación, seriación, agrupamientos, categorizaciones. Es aquí, donde surgen los interrogantes como: ¿Qué se va a hacer, qué se va a construir? (El producto del que se habla en el Aprendizaje Basado en Proyectos), ¿Qué va a necesitar el grupo para hacerlo?, ¿Qué responsabilidad va a asumir cada miembro del grupo en esa construcción?, ¿Cuánto tiempo se tiene para hacerlo? ¿Qué momentos se van a dedicar a qué?, ¿Dónde se va a realizar? ¿Cómo se va a hacer? ¿Qué materiales serán necesarios? Es posiblemente este, el momento mejor para abordar la planificación en la acción, es decir, el momento de la planificación de los imprevistos, denominados “... ¿Y si?”.

Posteriormente, se abordará la dimensión Comunicativa. Aquellas subcategorías precisas de esta dimensión ayudarán a la realización del proyecto de investigación respecto a los procesos de codificación y decodificación. Es relevante para la planificación, qué estrategias se llevarán a cabo y qué lenguajes dentro de la dimensión de la comunicación: Nominar: es decir dar nombre y definir todos los conceptos relacionados con el proyecto. Lectura: qué se va a leer para efectuar las respuestas del proyecto. Escribir las ideas fundamentales. Expresarlas correctamente, de la subcategoría lógico-matemática, no solo el cálculo es preciso, sino la geometría, las escalas y proporciones, el tiempo y sus medidas, las distintas dimensiones, la resolución de los problemas matemáticos, cómo se expresan las ideas a través de este lenguaje, etc. Respecto a la Música: qué música se incluirán, en caso que fuese necesario. En la Expresión Plástica: qué colores se usarán, qué formas que faciliten la comprensión, materiales o cómo expresaremos mediante este lenguaje lo que necesitamos. Uso de las TIC: las tecnologías de la información y la comunicación son un lenguaje presente en la vida cotidiana de los niños y las niñas.

Por otra parte, situándonos en la Afectividad, que aborda las emociones, los sentimientos, valores, etc. Que se delimitan en la definición de las normas, actitudes y comportamientos que deberán tenerse en cuenta, valores y la valoración de la diferencia como necesaria e imprescindible.

Finalmente, se abordará la dimensión del Movimiento mediante los subprocesos: conocimiento del cuerpo, lateralidad, praxias: gruesa y fina, mediante el ejercicio de la autonomía: física, personal, social y moral. Sería aquella que permitiría a alumnado a distinguir lo que está bien de lo que está mal.

Planificación Aprendizajes Específicos:

Uno de los autores en los que se sustenta el Proyecto Roma, Vygotsky, sostiene que la función psicológica superior ocurre en realidad de dos modos: En primer lugar, se manifiesta como algo social, interpsicológico y, en segundo lugar, a través del aprendizaje, se interioriza como algo personal, intrapsicológico. A esto se refiere cuando se habla de aprendizajes específicos. Por tanto, la planificación de estos aprendizajes, consiste en que cada componente del grupo, exprese para qué le va a servir, personalmente, el proyecto de investigación o a qué se compromete personalmente en el caso del aprendizaje genérico.

Estos aprendizajes que se producen en cada niño y en cada niña respecto a lo que se intenta dar respuesta, siempre desde lo que se puede y nunca desde el déficit, de lo que el alumnado no puede hacer. El aprendizaje específico no solo ha de tratar de mejorar algún aspecto personal, sino que puede suponer el aprendizaje de algo que se desee adquirir. Del mismo modo, se producen los aprendizajes genéricos (interpsicológicos) que los aprendizajes específicos (intrapsicológico), además, han de vincularse al proyecto y no a lo personal.

Es así como, cada niña y cada niño del grupo expresa verbalmente qué van a hacer, tanto en lo específico como en lo genérico, para salir de la situación problemática. A la hora de planificar lo específico, cada persona que compone el grupo expresará para qué le va a servir, personalmente, ese proyecto o a qué compromiso ha llegado en la realización del plan de operaciones, es decir, qué papel se asumirá especialmente en los aprendizajes genéricos.

Planificación de los imprevistos (Planificación en la acción)

Planificar los imprevistos cuando pasemos a la acción, es una de las partes importantes, en el Proyecto Roma, se les denomina como "*¿Y si...?*" y el momento más adecuado para resolverlos es tras la planificación de los aprendizajes genéricos, como se aludió previamente. Sucede que en la planificación en la acción, es necesario planificar, mediante un proceso lógico de pensamiento y posteriormente llevarlo a cabo en la Acción.

En conclusión, lo que se persigue es en la Asamblea Inicial tomar conciencia de la situación problemática existente, y siguiendo un Proceso Lógico de Pensamiento a través de un Plan de Acción salir de ella y llevarlo a la Acción, que ya es otro momento. Hasta entonces nos encontramos en el ámbito del pensar y no del actuar. Pues todo lo que se ha realizado hasta el momento, no es más que pensar (planificar) lo que vamos a hacer. Siendo ahora cuando llega la Acción.

ÁMBITO DELACTUAR

Acción

Una vez que cada grupo haya llevado a cabo su planificación, el docente sigue el proceso de trabajo que cada uno de ellos esté realizando, y ayuda a reconducir sus reflexiones y acciones. Una vez planificado lo que se va a construir para dar respuestas a las cuestiones que han surgido en la Asamblea Inicial, se pasa a la acción. Se ha planificado lo específico y lo genérico, mediante dos procesos separados pero su ejecución (en la acción) va a ser simultánea y no sucesiva.

Cada individuo dentro del grupo heterogéneo aporta su modo particular de ver el desarrollo del proyecto de investigación, sobre todo, lo verdaderamente importante es el momento del compromiso personal con el proyecto y con su realización. En el proceso de evaluación en la Asamblea Final va a reflejar el compromiso adquirido en la acción. El papel de secretaria o secretario en este proceso es fundamental, ya que irá registrando con sumo detalle, cómo se va realizando la acción y en qué participa y cómo lo ejecuta cada componente del grupo y, si cumple con las responsabilidades y respeta aquello a lo que se comprometió en la Asamblea Inicial. No verifica o reparte tareas, sino que anota de modo narrativo qué hacen y cómo su cometido. Otro aspecto es, que habitualmente lo que se ha planificado en el Plan de Acción no suele coincidir con la Acción, y por esa razón, en la evaluación debe valorarse y reflexionar sobre el por qué no se ha conseguido, o qué ha sucedido.

El proceso de construcción de “qué se ha decidido construir”, hace que los niños y las niñas encuentren nuevas situaciones problemáticas que deben resolver o, simplemente, necesitan información para poder construir lo decidido. Esa necesidad les impulsa a la búsqueda de informaciones y a la adquisición de herramientas de conocimiento.

Es el docente quien ejerce la función de facilitador en la búsqueda y lograr que se produzcan los aprendizajes precisos en el alumnado. Una vez que los niños y las niñas han

construido lo que habían decidido (recordemos que esto es lo que ellos decidan hacer y puede ser una maqueta, una presentación, una obra de teatro, un huerto, un encaje de bolillos o cualquier otra cosa que piensen que va a ayudarles a resolver su situación problemática), realizarán un mapa conceptual para poder presentarlo a la asamblea final y escribirán en sus libretas todo lo que han aprendido.

Análisis y Síntesis:

Finalizado el trabajo con el que se ha comprometido cada grupo y, compilado todo lo que han aprendido en el proceso de la elaboración del proyecto de investigación, confeccionan un mapa a modo de síntesis de todo aquello que han aprendido.

El mapa conceptual de aprendizajes, continua el Proceso Lógico de Pensamiento como es natural en cualquier pensamiento y acción que se desarrolle, pues se ha de ser coherente con lo planificado. De este modo, es como el alumnado corrobora si se han dado respuesta a las cuestiones del qué queremos saber, aquellas que se acordaron en la Asamblea Inicial. Las preguntas resueltas se sitúan en un mapa siguiendo siempre el mismo proceso lógico.

Los niños y las niñas colocarán las cuestiones respuestas referentes a las que se hallan en los procesos cognitivos y metacognitivos, las de la comunicación, las de la afectividad y las de la autonomía.

Se requiere un relato de todo lo que se ha aprendido, más allá de la enumeración de una sumativa de conceptos: así tanto en lo cognitivo, metacognitivo, lenguajes, afectividad o movimiento.

El material formará parte del resto de los grupos configurando un mapa conceptual de todo el aprendizaje que se ha generado en el aula, que a su vez, quedará unido al construido a lo largo de todo el curso. Finalmente se habrá conseguido la producción de un libro, todo aprendido por los niños y niñas; sin ningún tipo de imposición editorial.

Asamblea final

Al llegar al final de este camino, de nuevo se aborda desde la Asamblea todo aquello que ha sucedido, haciendo uso de un procedimiento democrático, con la finalidad de evaluar todo el proceso. En esta asamblea final, cada niño y cada niña exponen en común cómo han trabajado, qué ha hecho, qué ha aprendido, qué dificultades ha tenido,... durante el desarrollo del proyecto. No consiste en repetir el Plan de Acción, sino que radica en qué es lo que ha ocurrido desde que se diseñó ese Plan de Acción hasta que se concluye la Acción. Es normal que se produzcan diferencias entre lo planificado en el Plan de Acción y la propia Acción, incluso, a veces estas diferencias son grandes.

Conviene saber, que el grupo exponga desde dónde se partió, porqué se enfrentaron al proyecto y abordaron la investigación, qué expresaron, qué sabían y qué necesitaban saber, y qué saben ahora y, qué han aprendido. Qué dificultades han tenido, de qué modo han solucionado las

dificultades, qué aspectos siguen siendo desconocidos, etc., o de qué forma podría solucionarse. Es una buena oportunidad para reflexionar y evaluar todo lo acontecido.

Cada portavoz de cada grupo es quien cuenta a los demás, qué planificaron en su grupo. Han de contar con detalle todo lo especificado en el párrafo anterior, propiciando que se desencadenen debates donde se manifiestan puntos de vistas divergentes; a veces, se encuentran respuestas que no se habían pensando, o nuevas preguntas que tampoco se plantearon anteriormente.

De los interrogantes que surgen en la Asamblea Final emergen otro tipo de situaciones problemáticas, y consecuentemente la aparición de nuevos proyectos de investigación. Por lo tanto, de la nueva situación problemática, habiéndose ya recordado en la evaluación lo que se sabe de ella y puntualizando lo que se necesita saber, en la asamblea se pondrá un título al nuevo proyecto, que situarán en una de las dimensiones. A continuación, se organizarán grupos heterogéneos, etc., de nuevo, comienza el mismo proceso de construcción cooperativa.

Asimismo, al final del proceso de realización de un proyecto de investigación, el alumnado vuelve de nuevo a la Asamblea, en donde cada uno o una ponen en común su papel en el desarrollo del proyecto. Analizan de dónde partieron, cuál fue el origen de su investigación, qué sabían entonces y qué saben ahora, dónde han llegado en el proceso de aprendizaje, cuáles son las lagunas que aún permanecen, cómo les gustaría continuar avanzando y profundizando en el tema, para qué les ha servido todo ello, etc.

En el Anexo B, se puede ver el desarrollo de un proyecto de investigación, de una clase de niños y niñas de tres años, del centro que se investiga, llevado a cabo durante los primeros meses de las reuniones de formación.

III.1.5. El Proyecto Roma en la práctica

Como ya se ha expuesto anteriormente, el Proyecto Roma nace de un grupo de personas constituido por familias, mediadoras, mediadores y profesionales de diferentes niveles, que abarcan desde Primaria, Secundaria y la Universidad. La preocupación del grupo reside en lograr que se construya una escuela pública sustentada en los principios de inclusión.

Inicialmente, fue un proyecto de investigación que se llevó a cabo de modo simultáneo entre España e Italia, por eso recibe el nombre Proyecto Roma.

Hoy, se ha transformado y evolucionado hasta convertirse en una de las líneas de investigación que viene desarrollando un grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga desde 1990, en la defensa de los Derechos Humanos en la Educación, en la búsqueda de las condiciones que una escuela debe cumplir y practicar para ser inclusiva, pero además en un modelo de trabajo en la enseñanza y el aprendizaje para todos y para todas. Asimismo, se ha venido implementando desde entonces en Mendoza (Argentina); en Belo Horizonte (Brasil), en Guadalajara, Tepic, Chihuahua y Culiacán (México) y Santiago de Chile (Chile). Grupos de maestros procedentes de Andalucía, Murcia, Comunidad Valenciana y Madrid, se reúnen periódicamente para seguir perfeccionando la metodología. El Proyecto Roma no se considera solo una práctica educativa, además, consiste en un modo de cooperación familiar, que es como nace. Actualmente, se sigue trabajando en familias, en escuelas y otras organizaciones o instituciones, incluso un museo se ha apropiado del esquema del Proceso Lógico de Pensamiento.

SEGUNDA PARTE DESARROLLO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. PROCESO Y PROCEDIMIENTO DE ESTA INVESTIGACIÓN

IV.1. FASE: PRE - ACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO

IV.1.1. Cómo surge esta investigación

Durante los últimos años, las prácticas educativas que sustentaban el modelo del CELM¹⁴, ha sido la diana de críticas, reflexiones y modificaciones por parte del profesorado del centro, asimismo se han cambiado algunas prácticas metodológicas: modificación del método de lectura y escritura, trabajo por proyectos, otros modos de organización en el aula, siempre sin ningún apoyo epistemológico o sin saber porqué lo hacían de ese modo.

La explicación que a continuación expongo detalla los acontecimientos y sucesos que me permitieron elegir el tema de estudio, quizás fuera por la intención egoísta de aprender, realizar una ilustración profunda sobre la situación de aquel lugar “perdido, desconocido” en el que posiblemente compartiera pensamientos y emociones, que me ayudasen a comprender y entender qué cambios pudieran provocarse en la manera de concebir el currículum en la etapa de infantil desde los 3 a los 6 años, de un modo diferente.

Pese a la diversidad de técnicas, cursos de formación, reflexiones compartidas, etc., coinciden de manera unánime en subrayar la necesidad de construir un modelo, que les permita mejorar la forma de enseñar y aprender a través de la construcción de una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Pero, ¿qué tiempo necesitaría para abordar esta investigación? ¿Sería fácil el acceso al campo de estudio? ¿Qué pretensiones se hallaban en mí para construir este caso? ¿Estarían de acuerdo los informantes en ser partícipes en mi investigación? ¿Sería capaz de unificar todos aquellos puntos dando unicidad al informe final?

14. CELM, este nombre se ha creado con la finalidad de agilizar la lectura y facilitarla.

A pesar de conocer las necesidades, sentí adentrarme en un camino incierto, inseguro, pero la esperanza, la ilusión, la confianza en mí mismo propició a verme envuelto en una de las historias más hermosas y simultáneamente, agobiantes de mí vida. El acceso al campo, precisamente, proporcionó qué tipos de preguntas pudieran ser susceptibles de estudio, y cómo proceder en esta investigación (Taylor y Bogdan, 1986). Por otra parte, la sucesión de acontecimientos sobrevenidos al inicio de la investigación fue modificando la configuración inicial de la misma, permitiendo la formulación y reformulación constantemente a lo largo de todo el camino, incluso puede que no se haya desarrollado como se esperaba, siendo la mejor elección el abandono del estudio y tratar de elegir otra temática. Pese a la incertidumbre, al dudar en la consideración de los cambios suscitado en las reuniones de formación¹⁵, se percibía que la transformación curricular en particular se suscribiría a un ámbito mucho más reducido que el esperado en todo el centro, limitándose al ciclo de infantil. Quizás, fue como se redujo aun más el foco de investigación.

En lo que respecta al segundo acontecimiento que favorece el inicio en el desarrollo de la experiencia y que en distintas ocasiones pude contar con él, fueron las aportaciones que realizó mi director, Miguel López Melero, hacia la fértil y provechosa oportunidad que en aquel centro educativo pudiera brindarme. Sin duda, endilgar en varias ocasiones “Carlos, de aquí puede salir una tesis muy guapa” o “puedes hacer una tesis muy bonita de este caso” ha supuesto un contrapunto fortísimo y atrevido tanto para el inicio, como la continuidad del trabajo.

15. Las reuniones de formación constituyen encuentros realizados una vez al mes en el centro educativo con la pretensión de formar metodológicamente al profesorado, aclarar las demandas que solicitaran respecto a la construcción del modelo educativo, realizar un seguimiento de cómo se estaba llevando a cabo la experiencia de innovación en el centro, recoger información a través de grabaciones audiovisuales, observaciones, entrevistas, análisis de documentos), transcripción y categorización de toda la información categorizada.

De alguna manera confío en familiarizarme con una entidad observando cómo lucha contra las limitaciones, cómo hace frente a los problemas. Es posible que esta actitud sea fruto de mi trabajo en evaluación. No creo que sea una obsesión por el fracaso, sino una convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hace más transparente en sus momentos de lucha. (Stake, 2010, p.26)

El tema de estudio subyace en la búsqueda incesante de un modelo que permita tanto al profesorado como alumnado, escapar de un bucle que se apuntala a sí mismo en la cobertura de las necesidades básicas como alimentación, higiene y descanso, desoyendo los gritos que la necesidad cultural vocifera. Pese a la conciencia sentida y profunda que el profesorado manifiesta, no acierta en la elección de un método, un modelo, una técnica o un instrumento que les permita romper con ese cerco de idas y venidas casi estériles.

En cuanto al hecho que ilumina esta oscuridad acaece así; surge un acercamiento que nutre el pensamiento y las esperanzas del profesorado; este se da con la visita y exposición de esta preocupación al Grupo de Investigación Cooperativa¹⁶ (G.I.C), quien concertará reuniones periódicas en el marco contextual del Proyecto de Excelencia¹⁷ amparado en un acuerdo tácito que parte de las necesidades de cada colectivo. No en vano, ha sido tarea ardua la conquista por parte del profesorado y por el G.I.C. conseguir las pretensiones con las cuales se inicia la investigación.

16. Los Grupos de Investigación Cooperativo estaban compuestos por un investigador de formación teórica, otro de formación teórico – práctica (docente con experiencia), una tercera persona formada en metodología cualitativa y un becario en formación. De ahora en adelante G.I.C.

17. Proyecto de Excelencia: P08-HUM-3748: *Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas*. Dirigido por el Dr. Miguel López Melero.

En lo que respecta a la esencia del profesorado, generalmente destacan las iniciativas en el uso de trabajo por grupo, proyectos, fomento de la lectura, de hábitos de higiene, etc. Por tanto, las reuniones que se llevan a cabo con el G.I.C. a través del Proyecto de Excelencia cimentarán esas prácticas educativas, configurando los espacios, el tiempo, construyendo nuevos sistemas de evaluación, etc., pues existe una cultura consolidada respecto al cambio curricular.

En este escenario, nos situamos para delimitar el tema de estudio con la intención de observar, valorar y analizar los cambios que se produzcan partiendo desde un currículum tradicional hacia un currículum construido entre todas y todos, cuya consecuencia sea el origen de una comunidad de convivencia y aprendizaje; en la que se traslada la concepción meramente asistencial a la consideración del aula como un cerebro.

En cuanto el acercamiento ya se ha consumado, y juntos miramos hacia el mismo horizonte donde caminar, es el momento en el que se hace la gestión de la investigación: negociación, acceso al campo de estudio, obtención, transcripción y categorización, análisis de datos y redacción del informe...

El Proyecto de Excelencia concedido por la Junta de Andalucía y dirigido por el profesor Miguel López Melero inundó todo el centro educativo, situado en el epicentro de una tendencia donde se entremezclan el cambio metodológico con la inclusión, el aprendizaje cooperativo, una nueva organización del espacio y el tiempo. Sin embargo, no todo el profesorado de primaria se involucró con la creación del modelo innovador; algunos permanecieron en el tiempo, otros se iniciaron desligándose después, y las habían quienes asistían a los encuentros de formación pero escasamente transformaban sus prácticas pedagógicas.

Es cierto que los principios¹⁸ del modelo (del Proyecto Roma) coincidían con el convencimiento por parte de casi todo el profesorado: 1) Todas las personas son competentes para aprender (proyecto Confianza), 2) Se trabaja de manera cooperativa y solidaria en el aula (grupos heterogéneos), 3) La construcción del conocimiento se realiza de manera social a través de proyectos de investigación (Proceso Lógico de Pensamiento), 4) El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje (construcción de la democracia en el aula a través de las normas y valores), 5) La diferencia como elemento de valor (mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje). Sin embargo, de alguna manera para empezar, habría que convencerse y configurar las acciones en el aula respecto a estos principios.

Así, en esta escuela donde el convencimiento de la necesidad de cambio aparecía consolidado en torno al currículum, la puesta en marcha del Proyecto de Excelencia pese al consentimiento de la mayoría del profesorado del centro ocasionará dificultades, discrepancias y desacuerdos en la medida que el modelo se va desarrollando.

Estas fueron las condiciones aparentes tras la entrada al escenario de estudio.

El hecho de conocer el contexto donde se llevará a cabo la investigación hizo plantearme ‘¿sobre qué quiero realizar la tesis?’, y esta es la principal pregunta que cualquier doctorando debe plantearse para elegir un tema suficientemente apasionante y dedicarle tiempo, estudiarlo en profundidad, y hacer un enorme esfuerzo para desarrollarlo. Y mi planteamiento fue:

“Observar, comprender y valorar el cambio curricular que se produce en el ciclo de infantil de un centro educativo en condiciones socioculturalmente deprimidas”.

El compromiso con esta tesis ha surgido durante el período en el que participé como investigador en el Proyecto de Excelencia, desde este Proyecto nace una investigación con

18. Principios del Proyecto Roma. Grupo de Investigación HUM- 246

pretensiones transformadoras, es decir, el G.I.C. a través del método de Estudio de Casos y de la Investigación – Acción – Participativa/Formativa persigue transformar el modelo educativo existente en el centro para generar otro que dé respuestas a las necesidades suscitadas. Sin embargo, ha de quedar claro que este Estudio de Caso nada tiene que ver con la transformación y modificación de las prácticas pedagógicas que el Proyecto de Excelencia emprende en el centro aunque pertenezca a él: mis pretensiones como anteriormente expuse quedan sustentadas en la Observación, comprensión y valoración de cualquier cambio curricular producido en el ciclo de infantil de esta escuela, siendo aquí donde se da por resuelta la selección del tema de estudio.

Todo este discurso se entronca con un curso que se realizó en el CEP de Granada por el profesor y profesora Miguel López Melero y María José Parages respectivamente y, donde emerge la atracción y el encanto del profesorado existente en el CELM porque el Proyecto Roma se lleve a cabo, a través del Proyecto de Excelencia como conexión. "Hemos disfrutado mucho en este curso y... y nos gustaría poder experimentar el Proyecto Roma en nuestro centro... compartimos esa filosofía y nos gustaría que vinieseis a contarlo al colegio". (Sesión de Evaluación Curso del CEP. Maestra del CELM, abril de 2011)

Este deseo de llevar a cabo el modelo del Proyecto Roma en su colegio llevó al grupo de investigación HUM – 246 a celebrar una reunión exclusivamente para tomar la decisión de, si dicho centro podría entrar a formar parte de la investigación o no, dado que es un colegio privado en concierto con la Junta de Andalucía; es decir, de los denominados centros concertados y, antes de iniciar el Proyecto de Excelencia, habíamos decidido que solo acudiríamos a los centros públicos. Tras un debate profundo y sincero entre todos los componentes del grupo de investigación y, dadas las circunstancias tan sumamente especiales que rodeaban al centro, como ya hemos descrito anteriormente. Circunstancias que, por otro lado, constituyen uno de los ejes

importantes de nuestras pretensiones; unos cuantos investigadores, entre los que yo me encontraba, formamos un Grupo de Investigación Cooperativo (G.I.C.) para el centro CELM. En esas circunstancias considerábamos que los valores que defendía el profesorado de este centro eran los mismos que nosotros defendemos de la escuela pública y, por tanto, nos comprometimos con dicho profesorado¹⁹.

Después del debate entre el director junto con un G.I.C. del Proyecto, se acordó en una reunión con el Claustro explicarles en qué consiste la investigación del Proyecto de Excelencia titulado: *Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de maneras cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas (P08: HUM-3748)*, que venía desarrollando en varios centros de Andalucía desde el curso 2009 -2010 y tranquilamente antes de la reunión y, con esta información previa, decidieran libremente. Así se hizo y se celebró la reunión en el colegio el día 9 de mayo de 2011.

El encuentro transcurrió como se esperaba, con un claustro muy convencido de lo que se quería hacer y el grupo de investigación comprometido a colaborar en esa dirección. Termina la reunión y cargados de ilusión unos y otros eran conscientes, por un lado de que se presentaba una oportunidad para aprender juntos. Aprenderían juntos cuáles deberían ser las condiciones que se han de dar en el centro para que todo su alumnado sea respetado, participe en la construcción del conocimiento cooperativamente y aprenda a convivir. Y, por otro, que sin el deseo de cambiar las prácticas de enseñanza, no tenía sentido iniciar esta aventura educativa, porque, a diferencia de otros casos, nos acercábamos – yo, como investigador del Proyecto de Excelencia, pero también como doctorando – a este centro a demanda del profesorado para conocer entre todos y todas, si

19. Revisar los informes del Proyecto de Excelencia. Y acta de la primera reunión realizada en el CELM [Anexo A]

lo que estaba haciendo era lo que realmente deseaban hacer o bien lo más oportuno era declinar en otro modelo.

Por lo tanto, este Estudio de Caso emana con la intencionalidad de realizar una investigación en profundidad en un centro educativo de un barrio periférico en una de las ciudades más bellas de España, donde alumnado y profesorado conviven en unas condiciones precarias. La experiencia que se llevará a cabo – como doctorando – ayudará a conocer, comprender, valorar y analizar cómo se estaba entiendo el currículum en infantil (etapa de tres a seis años) y cómo se va generando un cambio en la forma de entenderlo y construirlo. El Proyecto de Excelencia se desarrolla en el centro, abarcando la etapa de infantil y primaria, pretendiendo una transformación en las prácticas educativas del centro y afrontando una serie de reajustes necesarios en el profesorado para normalizar un modelo inclusivo. Aunque yo participe en el Proyecto de Excelencia como investigador, mi tesis doctoral surge para confeccionar “una mirada” al centro y al cambio curricular en infantil, concretamente.

Tras pensar, recomponer y recordar, recuerdo que el inicio de esta tesis se remonta a aquel año en el que me incorporé al Proyecto de Excelencia: la investigación se llevó a cabo en cuatro centros educativos de la comunidad andaluza, en cada uno de estos centros se constituyó un Grupo de Investigación Cooperativa (G.I.C.), a los cuales pertenecí. No obstante, el profesor López Melero me propuso coordinar uno de los centros, siendo este caso en el que se "engendra" el estudio que vengo exponiendo. Se ha tenido en cuenta qué es lo que deseo realizar, en qué zona está ubicado el caso, en qué momento se está llevando a cabo, quién y cómo es posible asumir los costes de esta investigación.

Este estudio viene dado en el marco de un Proyecto de Investigación presentado por el profesor Miguel López Melero, pero no se podría haber elegido un centro de forma arbitraria sin

que su profesorado no viera la necesidad de cambiar su metodología, y la concepción del currículum. Eso despertó en mí el interés por llevar a cabo la investigación, mi objetivo se constituyó como la observación, valoración, comprensión y análisis de todos los cambios que se produjeron en el currículum en la etapa de infantil. Quiénes eran cuando llegamos y en quiénes se iban convirtiendo.

Al escoger un caso para su estudio no es necesario buscar uno que sea "típico". Sería algo similar a la búsqueda del Santo Grial en sentido puro. Cada caso es único, de modo que ninguno es típico de otro, aunque casos de contextos similares puedan tener elementos comunes. (Simons, 2011, p.53)

Sin embargo, además de la peculiaridad del mismo, pensamos que puede suponer un gran potencial para la transferencia de datos, y alcanzarían un cúmulo de conocimientos adquiridos, de manera que pueda ayudar a comprender e investigar contextos similares. No obstante, las singularidades de este caso nos ayudarán a ilustrar cuestiones que no son usuales en investigaciones "más típicas".

No solo vamos a priorizar cómo se llevará a cabo esta investigación – innovación - sino también revisar las características sociológicas, idiosincráticas, étnicas, y culturales de aquellas personas (alumnado – profesorado – familias) involucradas en el ciclo de infantil.

Voy a valorar el incremento de la preocupación por encontrar y proponer una alternativa curricular más adecuada y precisa en este contexto, que ayude a transformarlo; es decir, un modelo que permita que los niños y niñas participen en la institución educativa, una institución que en este caso se mantiene apartada de la vida de la ciudad. Porque no debemos olvidar que la realización de este estudio de caso versa sobre un proceso de investigación – acción (Propuesta del Proyecto de Excelencia P08 – HUM- 3748) con objeto de mejorar distintas situaciones,

aportando justicia en cualquier práctica social o educativa (Kemmis & McTaggart, 1988). Durante el curso del estudio, deseo observar qué importancia de los principios universales de justicia, libertad y equidad van creándose y cómo se van desarrollando en el centro educativo. La educación debe ser un proceso por el cual las personas se llenen de humanidad, desarrollen la inteligencia y formen parte de la vida social y política. Estos principios me llevaron a buscar fuentes bibliográficas que explicasen y aplicasen esta idea en el marco curricular.

La decisión que se tomó fue susceptible de cambio, quedando afectada al inicio de este estudio: pues se pretendían investigar diferentes aspectos en este centro educativo, pero yo, en el Estudio de Caso me decanté por una etapa concreta, infantil; considerando la figura del currículum como parte esencial que reflejaría el cambio metodológico o no, en su propia aula; y que además contagiase con ilusión y motivación al resto de compañeros y compañeras.

En este escenario, el sentido tradicional de entender el currículum y modos de aprender supondrían un aspecto obsoleto, que poca ayuda facilitarían al profesorado para acomodar a la marcha un nuevo mecanismo que les permitiera el acierto durante el proceso y para sus respuestas metodológicas en infantil.

Este fue el contexto en el que aparecen una serie de cuestiones con las que trato de comprender si el cambio en el imaginario curricular del profesorado y, por consiguiente, sus actuaciones, permiten que la escuela sea considerada una comunidad de convivencia y aprendizaje, o si en su defecto se mantiene insensible a la transformación.

De la unión de estos asuntos y considerando la temática de la tesis surgió el *“Estudio, análisis y valoración del cambio en la forma de concebir el currículum en Educación Infantil en un centro educativo de un barrio periférico de Granada sustentado en el modelo del Proyecto Roma. Un Estudio de Caso.*

IV.1.2. Descubriendo el escenario de investigación y sus protagonistas

Un espacio dónde no se genere ni se construya la cultura estará supeditado a creencias, supersticiones, miseria; del único modo que se puede cambiar es problematizando la realidad, sabiéndose errado y caminar en la búsqueda de estrategias que permitan construir tu propio conocimiento junto con los demás, pero, ¿qué sucede en Almánjayar?

Si una persona se mantiene durante demasiado tiempo en la ignorancia (de su estigma) no estará preparado para lo que pueda sucederle, quedando expuesto a recibir información de extraños, a quienes no les importa disponer de tiempo y manera oportuna y adecuada para presentar los hechos de una forma constructivas y esperanzada. (Goffman, 1993, p. 107)

La realidad más inmediata se podría transformar con la ayuda de los coetáneos; pensando, comunicando, acordando unas normas que permitan la convivencia y el respeto en las relaciones, y por último actuar de modo que conceda el avance y los cambios sociales.

La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen su conocimiento a partir de las experiencias y por lo que se les dice acerca de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. En las escuelas,

estudian la ciencia, memorizan respuestas y hacen experimentos. Lo que conocen de realidad es solo aquello que han llegado a creer, y no lo que han verificado fuera de su propia experiencia. La verificación de que el sol curva la luz que una estrella irradia hacia la tierra no cambia la interpretación que el hombre hace del sol, la luz y la estrella. En qué forman deben contribuir los investigadores en estudio de casos a la experiencia del lector depende de su concepto de conocimiento y de realidad. (Stake, 2010, p.89)

El centro se encuentra situado en los arrabales de la de Granada, en un lugar conocido como Almanjáyar; lo que era un depósito de estiércol desde la época medieval. Esta área se sitúa a tres kilómetros del centro de Granada, es un barrio de clase trabajadora, con el 15% de etnia gitana. La desestructuración de las viviendas es visible, cuyas características principales pasan por la cantidad de cobertizos de chapas, uralitas, además de numerosos establos donde se guardan gallinas, caballos, etc.

Todo comienza con la extensión del barrio La Cartuja, el cual se inunda en los años 1970 aproximadamente, y es en este momento cuando se reubican en el barrio de Almanjáyar unas 2700 familias que quedaron sin hogar. El Ayuntamiento trata de erradicar el chabolismo construyendo viviendas baratas y temporales para acoger a estas familias, pero la eventualidad que en un primer momento parecía limitada se convierte en algo constante y definitivo. Se genera un círculo vicioso porque estas personas carecen de recursos para trasladarse a otra zona o tipo de vivienda más adecuada, de esta forma algo momentáneo se convirtió en permanente.



Figura 8. Viviendas con techos de uralitas, box para animales. Recuperado de Google

Durante algunos años afloran distintas alternativas para subsanar la situación de esta zona generada por aquel acontecimiento, pero no parecen ser demasiado exitosas. El origen de esta situación fue en gran parte dada por la construcción de la inmobiliaria OSUNA, entre esas viviendas se encuentran las de la calle Molino Nuevo, donde se edificaron unos 69 bloques, aproximadamente. Sin embargo, muchas viviendas que son adjudicadas o arrendadas se entregan sin luz, agua y servicios básicos para la vida,... esta situación genera una resistencia entre familias 'normalizadas' y otras que habían estado viviendo en suburbios, cuevas, etc., hasta el momento. Unas (familias) no estaban dispuestas a compartir viviendas con otras. Podríamos decir que las viviendas de Molino Nuevo son el fracaso del desarrollo de un proyecto que consiguió lo opuesto a las pretensiones que se marcaron inicialmente. En 1989 tras la dramática situación de analfabetismo y la carente escolarización de los menores, suscitó un reto para los políticos quienes trataban de atajar la problemática o al menos, lo intentaron: en ningún caso se pudo afirmar que el simple hecho de construir una escuela, un edificio y dotarlo mínimamente de

material significaría la erradicación del absentismo y analfabetismo escolar.

Sin embargo, en la contextualización socioeconómica, geográfica y social de este centro, sería un despropósito obviar a una persona que realizó una gran labor en el aspecto educativo en Almanjáyar, el Padre Manjón; no solo trabajó exhaustivamente en el barrio, sino en la zona Norte de Granada, trató con todos los medios posible paliar las situaciones insalubres de las casas pues muchos menores enfermaban a causa de la humedad, intentó erradicar el chabolismo, dar respuestas a las demandas educativas, religiosas, culturales, médicas, y laborales de las que carecía este lugar. Buscó y puso todo su empeño en hacer una población lo más heterogénea posible, sin segregaciones, separaciones, y fomentando la colaboración,... se constituyó una Cooperación en la zona de la Cartuja que recibe su nombre.

No obstante, con el paso del tiempo se va constituyendo una nuevo modo de vivir en las personas más jóvenes del barrio; al tener una situación económica desfavorecida los adolescentes no pueden independizarse, creándose grupos que se vinculan a la delincuencia, el sistema educativo fracasa ante esta situación y el ayuntamiento de Granada junto con el INEM crean una escuela taller donde se ofrecen cursos como carpintería, pero de nuevo acaba fracasando, de la misma forma sucede al crearse algunas asociaciones vinculadas con el folclore gitano y otras actividades culturales, tampoco funcionan; ver la televisión, pasar el tiempo libre en la calle reunidos entre ellos mismos, consumo de drogas, la delincuencia conforma las actividades habituales de los habitantes de Almanjáyar. Se pretende desde distintos puntos de influencia – Asociaciones, instituciones administrativas, instituciones educativas – atajar estos `patrones ocupacionales´ que dificultan la vida en el barrio y la del propio desarrollo de cada persona.

Los mayores juegan a la petanca, partida de cartas, bingos, etc. Y una peculiaridad bastante llamativa es que las mujeres se divierten asistiendo a clases de adultos, también conversan con

otras mujeres en la calle, acuden a bares a desayunar junto con otras chicas y con sus hijos e hijas. Asimismo las celebraciones `más populares´ como la fiestas de la Cruz, la Semana Santa se desarrollan del mismo modo que el resto de la ciudad, e incluso este distrito organiza un festival de flamenco.

La identidad social y personal de una persona depende de las expectativas y definiciones que otras personas respecto del individuo cuya identidad se cuestiona. Los individuos construyen una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyeron al principio la identificación personal y social de aquel, pero no se permite importantes libertades respecto de lo que elabora. (Goffman, 1993, p. 126)

Contextualizar un poco más nos ayudaría a continuar comprendiendo al grupo de seres humanos que conviven en la zona: el barrio fue un espacio vallado que se ha constituido como una barriada mucho más recientemente (1970). La causa principal por la que se constituye este distrito se debe a la cantidad de inundaciones que se produjeron en la ciudad de Granada y más de 2.700 familias de las zonas colindantes se quedaron sin hogar y sin ubicación, estas fueron enclavadas en dichas zonas de la ciudad. Muy a pensar de las personas que allí moraban, definitivamente, quedaron de este modo las viviendas.

El pasado mes de agosto en el diario digital “Granadamedia” (24/08/2014) habla de un barrio `en la trastienda de Granada´, en el que existe un gran número de denuncias para hacer visible las condiciones en las que viven los vecinos del barrio Almanjáyar; el concejal de un partido a la puerta del centro explicaba la inviabilidad de que más de 1000 niños y niñas vivieran en una situación de insalubridad; es fácil caminar por las calles de este barrio y encontrarte un caballo pastando junto a la acera y junto a él un coche de alta gama, es usual ver un vertedero, un cortijo en ruinas, un olor a cannabis mientras deambulas por la acera.

Como manifiesta uno de los vecinos es "sálvese quien pueda", son ellos quienes tienen que cuidar del barrio porque no hay vigilancia en él. "Llega la una, las dos o las tres de la mañana y los niños están en las calles", conviven entre ratas, basura, etc.

En la actualidad según la opinión de algunos medios de comunicación y plataformas sostienen que la situación no ha mejorado; continúa existiendo un alto índice de delincuencia, drogas, prostitución y un elevado registro de absentismo escolar. Es preciso que en el barrio se produzca una redistribución equitativa de los recursos, al parecer a los vecinos no les preocupan tanto las drogas como sí, la situación de insalubridad.

Cuando decimos que estamos trabajando en un colegio de la Zona Norte, nos dicen ¿Almanjáyar?, ¿Juliana? ¿Julianilla?... Nos ven como un grupo de gente, así como... dejaos de la mano de Dios... No tanto, pero algo así. (Conversación Informal, ED2, 5 de Octubre de 2011)



Figura 9. Vertedero anexo a la calle Molino Nuevo. Recuperado de Google

Una de las características que permanece en gran parte de la población de este barrio es que los adolescentes se casan y pronto tienen su primer hijo – alrededor de los 14 y 16 años – al ser demasiado jóvenes carecen de cualificación educativa y han de dedicarse a trabajo como la venta ambulante, comercio con drogas, recogida y venta de chatarra, etc. Ligeramente dan a luz a otro hijo o hija que será cuidado por el vástago anterior quien de modo instantáneo deberá abandonar la escuela para cuidar a su retoño; es habitual que niños y niñas con 6 o 7 años ya se responsabilicen del cuidado de sus hermanos para que así sus progenitores puedan trabajar; por lo tanto, los modelos familiares se repiten y no cambian.



Figura 10. Puzle de Barrio. [Realización Propia]

A esto debemos añadir el hándicap de nacer mujer, porque de forma generalizada continúan con la creencia que el hombre es el cabeza de familia, siendo quien la mantiene y las mujeres por tanto, son sustentadas por ellos. En algunos casos y como consecuencia de la deficiente formación en las chicas, estas deben dedicarse a trabajar en tareas como empleadas del

hogar o trabajo con materias primas, siendo independiente de la labor que realice fuera de casa, también han de ejecutar la del hogar.

Tenemos niños y niñas educando a niños; bueno "educando", intentando educar a niños. Porque tu hija L. Tenía trece años cuando dio a luz a un niño. Una niña con trece años ni es mujer ni es una persona madura para educar a otro ser humano, y eso es una de las cosas que yo estoy detrás para metérselo en la cabeza. No podemos tener a niños educando a niños porque ni se terminan de educar el padre, la madre, ni educan al niño. (Conversación informal, PI3yED3, 5 de octubre de 2011)

...

Quieren que tengan niños (las mujeres) para que se queden en casa, porque cuando ven que ella es capaz de arreglar papeles, ellos no se sienten el hombre de la casa. Pero tampoco es futuro porque él no tiene trabajo. Y ella lo dice muy bien "si tenemos un niño y una niña, ¿para qué queremos otro niño? ¿De qué vamos a vivir? No tenemos trabajo, ¿en qué cabeza cabe? Yo me tengo que buscar la vida..." Pero al padre no le interesa. Le interesa que sea tonta, que no salga de casa y que esté sumisa, esa es la realidad de ellos. (Entrevista, PI1, Junio 2012)

Y como ya se ha revelado en los renglones anteriores, los jóvenes se encuentran con fuertes dificultades para poder trabajar a causa de la precaria formación que han adquirido. Además son rechazados por otros colectivos de adolescentes, por lo que el coste de acceso a otros ambientes sociales que difieran de su entorno se les torna demasiado enrevesado.



Figura 11. Redada Policía. Recuperada de Google

Sin embargo, focalizar nuestra mirada en la situación educativa en Almanjáyar nos haría entender las particularidades más aun, aunque sea posible que se repitan algunos de los aspectos que ya se han expuesto anteriormente:

- a) Abandono del profesorado solicitando que en la mayoría de las ocasiones el traslado a otro centro, esto imposibilita una línea de continuidad en los mismos docentes rompiendo con la permanencia de un lazo socio – afectivo.
- b) Elevado ausentismo, son los familiares quienes facilitan el camino del abandono a sus propios hijos e hijas, pues son necesario como ayudantes al trabajo que el padre o madre esté realizando: recolectando chatarra, vendedor ambulante, etc. O bien, solo permanecen en la calle de forma continua, reunidos en grupos.
- c) Carecen de material escolar a causa de las malas condiciones económicas que tienen los familiares.
- d) Las instalaciones escolares escasean de materiales, recursos y espacios; y son los propios familiares quienes mediante “tómbolas” recaudan dinero para mejorar la

calidad de estos bienes. También con recaudaciones que proviene de otro tipo de donaciones.

- e) En algunos casos precisan servicios imprescindibles como pueden ser: comedores, bibliotecas, material escolar... la administración no los suministra. Y cuando en algún caso existen, por ejemplo los comedores, la situación es insuficiente y ha de ser apoyada por otras instituciones.
- f) Falta de subvenciones para el desarrollo de actividades y mejoras del centro.
- g) En algunos casos el ratio sobrepasa 25 alumnos, aunque como ya se ha constatado el absentismo es muy elevado.
- h) El 44,75% de los jóvenes analfabetos de la ciudad viven en esta zona.
- i) El 60,38% no finalizan la etapa obligatoria, y únicamente saben leer y escribir, en muchos casos con verdaderas dificultades.
- j) Y solo un 1,2% alcanzan y realizan los estudios superiores.

De igual manera, se pretende otro tipo de escuela abierta y participativa, pero existe una singularidad, la población es de etnia gitana; esto no quiere decir que la situación esté determinada por ser de una etnia u otra, sino por la carga de prejuicios, histórica y cultural que el resto de sociedad mantiene hacia los gitanos y las gitanas, y posiblemente ellos también, hacia la ciudadanía paya. No obstante, este grupo étnico lleva consigo en la mayoría de los casos un bajo nivel formativo, escaso dominio de recursos intelectuales, culturales y falta de recursos económicos; junto a otras características como: influencia negativa de la economía familiar, desintegración social, desestructuración familiar, desempleo, la infravivienda, el fracaso o absentismo escolar, la drogadicción y el tráfico ilegal de drogas. Añadiendo la situación

perjudicial del alto índice de natalidad, más la desmotivación entre el profesorado, que como dije, desea marcharse del centro al poco tiempo de llegar.

Pese a todas singularidades que puedan dificultar la visión que la ciudadanía granadina tiene de la identidad, de ser gitano o gitana, vivir en el barrio de Almanjáyar e incluso decir que reside en la calle Molino Nuevo, etc., cuentan con un centro educativo creado por las Hijas de la Caridad que junto con la ayuda de la Fundación de Secretariado Gitano vienen desarrollando una actividad desmesurada para darle respuesta a esta situación problemática. La escuela se construye en las habitaciones abandonadas en los bajos de un edificio, convirtiéndolo en aulas.

Como podéis observar es un centro que ocupa los bajos de unos edificios de construcciones pobres, de bloques, y con columnas en medio de las clases... Está formando por edificios muy próximos, y a veces con goteras en las clases... (Primera Reunión, ED1, 26 de Junio de 2011)

El centro se sitúa a lo largo de la arteria principal del barrio, ocupando el primer edificio (primero, segundo y tercero de primaria, además del patio), el segundo (cuarto, quinto y sexto de primaria, además del despacho del equipo directivo, y la biblioteca) y otro que es el último ubicado en el final de la calle. En este último, las tres aulas que constituyen la etapa infantil conviven juntas diariamente, disfrutando de espacios considerablemente amplios tales como otro patio y el comedor donde el resto del centro, por turnos, acude cada día a recibir el almuerzo; asimismo la investigación se irá desarrollando prioritariamente en esta zona, la de infantil.

Después de hacer este breve inciso acerca de la ubicación de las aulas de este centro, continuo describiendo algunas de las características históricas del mismo; las primeras matrículas que se realizaron constaron de cuarenta niños y niñas, debido a sus costumbres y formas de vida,

este proceso de matriculación y asistencia fue algo progresivo a costa de un gran esfuerzo no solo de las propias personas por cambiar e incorporar nuevos hábitos de vida sino por parte del profesorado del centro también. Teniendo en cuenta esta situación, los docentes ponen en marcha varios proyectos: Salud e Higiene, Huerto Escolar, Cultura Andaluza, Deporte... viéndose obligados, en cierta medida, a implicarse en la vida del centro y a compartir las responsabilidades: vigilancia en recreos, limpieza de las aulas, monitores de aseo, monitores de actividades extraescolares, monitores de absentismo²⁰, etc.

En el año 1989 se aprueba la decisión de construir un aula para la etapa infantil con un reclamo de 30 niños y niñas generando en aquel curso, una tasa de alumnos que ronda los 200 aproximadamente. Más tarde, se dan una serie de estipulaciones para que las familias mejoren sustancialmente las condiciones en relación a las ofertas del comedor: desayuno, almuerzo y merienda. Por otra parte el número de alumnado aumenta y se crea una escuela de madres y padres donde se imparten talleres de costura, cocina, deportes, excursiones, etc. Este panorama genera que las familias sientan el centro como algo suyo y lo incluyan como parte de su vida cotidiana, por lo tanto, el colegio poco a poco va llenándose de vida, de participación y de responsabilidades... y lo más relevante es la consideración que le van dando a la escuela junto al reconocimiento de la importancia que esta tiene para sus vidas. Hoy, prácticamente, el absentismo está erradicado. Posiblemente un acontecimiento que constata esta realidad es la continuidad del alumnado a la secundaria una vez acabada la primaria, recibiendo un gran apoyo

20. El absentismo es una situación que ha marcado durante años el recorrido, la forma de vida y el desarrollo de este centro. Especialmente, y como se mencionó en párrafos anteriores, la falta de asistencia iba en aumento según la edad de los menores porque al inicio de la adolescencia debían quedarse en casa como cuidadores y cuidadoras de sus hermanos y hermanas menores; de este modo sus familiares pueden ir a `buscarse la vida´.

por parte del profesorado del CELM que mejora las expectativas que los niños y niñas poseen sobre sí mismos.

Además el profesorado siempre indicó que el centro tras ser construido y puesto en funcionamiento el carácter que tenía era plenamente asistencial, no comprendían que se podría aunar tanto el aspecto asistencial como cultural; manifestando las dificultades con las que se encontraban y el desconocimiento para hacerlo.

Actualmente, el número de matrículas existentes oscila entre los 160 niños y niñas: el 46% son rumanos gitanos y el resto gitanos españoles (el centro tiene un 100% de población de etnia gitana). El claustro lo componen 15 docentes: educación infantil integrado por 3 tutoras y una maestra de apoyo que asiste a toda la escuela; el primer ciclo de primaria está constituido por dos tutoras; el segundo ciclo de educación primaria es idéntico al anterior y en tercer ciclo lo forman dos maestros. Además se cuenta con una orientadora y un maestro prejubilado que ofrece 7 horas semanales, más el director.

IV.1.3. Búsqueda bibliográfica específica

Mis dotaciones de conocimiento,... qué pobres estaban para iniciar este camino, una marcha que intuí, precisaría de una gran cantidad bibliográfica para cubrir las necesidades que este proyecto demandaría. Lo primero que piensas es, ¿por dónde empiezo? ¿Qué bibliografía me ayudará a componer esta obra? En primer lugar, dejé aconsejarme por mis compañeras y compañeros del grupo de investigación, y como es obvio, por mi director.

Elaborar una bibliografía significa buscar aquello cuya existencia no se conoce todavía.

El buen investigador es el que está capacitado para entrar en una biblioteca sin tener ni idea sobre un tema y salir de ella sabiendo algo más sobre el mismo. (Ecco, 2009, p.80)

Recordé una cita que mi tutor me dedicó en uno de los libros que me obsequió "...con mucho cariño y que te ilumine en tu nuevo trabajo de tesis..."; eso era, que al abordar el inicio de este proyecto, aquellas referencias bibliográficas me permitieran iluminar cada paso que daba en el camino, y consintieran mi acercamiento a la temática de estudio.

La búsqueda, pues, no se limitaba al ordenador, sino me lanzaba a la búsqueda directa y al manoseo de los libros. Así fue como aprendí a buscar información: merodeando entre los libros, abriéndolos y cerrándolos, deteniéndome sin pereza en sus índices, y sobre todo, en las referencias bibliográficas que ellos aportaban. Estas eran grandes fuentes de información. Se convirtió en una tarea obsesivo compulsiva.”; Libro a la Vista! ¿me servirá? ¿Qué guardará entre sus pastas?”. Aunque el título no se aproximara a la temática de estudio, yo los curioseaba por si contenían algo que pudiera ser de utilidad. (Vázquez Recio, 2011, p.30)

Cuanto más leía, más consciente era del vacío que existía en mí sobre la metodología, la temática, la manera de redactar, la búsqueda, etc., entendí que no fui riguroso en el tiempo pasado, en las lecturas realizadas, no lo consideré responsable; aunque juzgar a aquella responsabilidad como una mortificación hacia mí mismo no mejoraría nada, lo adecuado fue iniciar un proceso lector que supliera no todas, pero sí muchas de las carencias que acarreaba en mi historia.

Una vez que comprendí la situación en la que me hallaba, supe que debía aprovisionarme rápidamente, y establecer unas directrices dirigidas a la temática de estudio y al método de Estudio de Casos. Pero no fue demasiado fácil, mi forma de “rastreo” bibliográfico a veces se

descarriaba, y podría comenzar leyendo sobre cualquier temática vinculada a la Educación Infantil y acabar descubriendo la vida de Ana Freud.

Como la autora Vázquez Recio aseguraría, la lista bibliográfica a veces carece de sentido, en algún período de esta tesis, llegué a obsesionarme sobre el vínculo, fundamentos o la base que sostenía la teoría de algunos autores como Luria, Vygotsky, Habermas, Bauman, Kemmis, con la creencia judía.

Estos episodios en el camino, me permitieron visualizar otras perspectivas sobre aspectos derivados de la temática de mi tesis y acerca del método de investigación. Por lo que tales “hazañas bibliográficas” no fueron en balde. Hubieron lecturas que se repitieron, o más bien diría que tuve que realizar una y otra vez, por ejemplo “Investigando con Estudios de Casos” de Stake, o “El estudio de caso: Teoría y práctica” de Simons, convertidas en una “guía” para refinar la estructura del estudio tantas veces como fuera necesaria; se reiteró, pues siempre aportaban una nueva visión o modo de comprender el método de Estudio de Casos, con el que me ayudaba para modificar y transformar constantemente la disposición de la metodología de la investigación y el contenido.

No fue mi primer Estudio de Caso, aunque quizás sí, no estoy completamente seguro, dependiendo de la perspectiva desde la que se mire. Lo inicié en el año 2009, siendo mi actual director, Miguel López Melero, quien me propuso participar como investigador en el Proyecto de Excelencia P08 – HUM- 3748, *Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas*; ahí intenté desarrollar el informe de uno de los casos que componían el proyecto. Pero como reafirmo, fue un intento que nada tenía que ver con la magnitud y la labor de esta investigación. He de admitir, que no residía en la simpleza de las demandas que el grupo hacía en las

condiciones para crear el propio informe, sino en mi modo de elaborarlo; finalmente otras compañeras del grupo debieron mejorarlo para que respondiesen a las pretensiones de aquel mayúsculo estudio. Sin embargo, fue en ese período cuando me tropecé con el método de Estudio de Casos por primera vez.

De un modo u otro, y en ocasiones sin saber cómo, lograba orientarme, lograba ordenar y organizar los datos, lograba salir a la luz. Tantas pérdidas me llevaron al desánimo y, sin embargo, al borde del abandono (...) descubrí que era necesario perderse en ese caos si quería aprender, si quería comprender y si quería conocer lo que se esconde tras las formas visibles de la realidad. Comprendí que no existen recetas, que no existen respuestas fáciles, que no existen caminos que puedan darse por andados; hay que mirar con ojos extraños para volver desconocido lo conocido, y lo conocido para volverlo desconocido. Solamente así es posible avanzar. (Vázquez Recio, 2011, p. 31)

A pesar de lo fatigoso que a veces es el avance, cada vez sientes mayor seguridad por dos razones: a) el descubrimiento del aprovisionamiento tan carente que se tiene y b) la percepción al reconocer que esas carencias muy lentamente se van encubriendo con pequeñas disposiciones de conocimiento.

Algunas lecturas destacadas que sobre educación infantil se han efectuado, son: *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales* de Albert Bandura (1987), *Ecología del Desarrollo Humano* de Bronfrenbrenner (2002), *Acción, Pensamiento y Lenguaje* de Jerome Bruner (1984), *Psicoanálisis en el jardín de infantes y la educación del niño* de Anna Freud (1992) o *La imaginación y el arte en la infancia* de Vygotsky (2003) cuya riqueza ha contribuido en el crecimiento de esta investigación... No sin antes pasar por la concepción del ser humano que Goffman y el funcionamiento del cerebro de Luria. La emoción de mis lecturas suponía en

mí procesos caracterizados por los altibajos, a medida que avanza continuaba tomando conciencia de las dificultades que supondría unir comprensión del método de Estudio de Casos, adquisición de una cultura mínima que me permitiese conocer los modos de entender el desarrollo humano desde el nacimiento hasta los seis años, y quizás lo más engorroso, seguía siendo zambullir todo aquel aprendizaje bibliográfico en mi manera de investigar.

Asimismo las provisiones eran cada vez mayores, y lentamente supuso el avance en el desarrollo de la tesis, tanto en la parte empírica como teórica. He de afirmar que la cantidad, al par que la calidad de mis referencias bibliográficas iban aumentando y, aunque las dudas jamás cesarán, comprendí progresivamente que mis aprendizajes mejoraban.

Los próximos puntos revelan algunas lecturas realizadas con las que se pueden alcanzar una mayor comprensión de la estructura del estudio.

- En el Capítulo I, la literatura empleada para construir la idea histórica de `educación infantil´ y las distintas vías de desarrollo que los expertos atribuyen al ser humano se han sustentado en autorías como Wallon, Vygotsky, Tonucci, Stenberg, Gardner, Selmi y Turrini, Freinet, Piaget, Marchesi, Maturana, López Melero, Lewontin, Habermas, Bruner, Kamii entre otros.
- Seguidamente el Capítulo II, ha necesitado de autores como Apple, Althusser, Carr, Elliot, Freire, Gimeno Sacristán, Stenhouse, Giroux, Kemmis, Pérez Gómez, Torres Santomé, entre otros.
- De igual modo, el capítulo del Proyecto Roma ha permitido embarcarnos en un periplo donde confluyen la ciencia del pensamiento y la acción: neurología, psicología del desarrollo, la educación como práctica culturizadora, metodología de investigación: siendo probable que se repita literatura ya leída como sucede con Kemmis, Maturana,

Luria,...pero añadamos a Das, Bruner, entre otros.

- Por último, fue necesario descubrir las condiciones que debe reunir el método de Estudio de Casos y la investigación cualitativa; un camino en el que me acompañaron Walker, Stake, Simons, Vázquez Recio, Guba, Taylor, Stenhouse, Hamilton, Eisner, Angulo Rasco, entre otros.

Hasta este punto, el texto anterior ha cumplido con el propósito de aportar una imagen sobre las lecturas analizadas que han ayudado en la concepción de este estudio. Dicha acción no deja de ser compleja, en la medida que muchas otras no han sido de gran utilidad para la Educación Infantil, el Currículum, el Proyecto Roma o la Investigación cualitativa. También porque, consecuentemente a lo anterior, las lecturas se alejan de la temática de estudio, y los objetivos de la investigación. El criterio seguido, gradualmente se fue acercando más al contenido exacto del marco teórico y empírico, concluyendo en los exponentes y puntos nombrados precedentemente.

IV.2. FASE: ACCESO AL CAMPO DE INVESTIGACIÓN

IV.2.1.Negociación del acceso

Tras la creación de un “primer diseño” del caso y la elección del método que se llevaría a cabo para el inicio y avance de la investigación, se ha de dar un paso más; ahora sería el momento de elaborar un documento por escrito dirigido al principal responsable del contexto donde se quiere desarrollar el estudio, cuyo responsable es el director del CELM, ED1. “Los estudios de caso en educación, dentro de un modo democrático, suponen el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a los que participan en la situación sometida

al estudio” (Walker, 1983, p.53).

Aunque de manera informal y más imprecisa se haya expuesto la intención de realizar una tesis doctoral mediante una conversación personal descuidada, no ha sido suficiente; que tuviera como foco principal “la observación, valoración y análisis del cambio de la concepción curricular en la etapa de infantil, sustentada en el modelo del Proyecto Roma”; no la consideramos apta como “permiso de acceso o negociación del estudio”. Fue preciso elaborar una carta detallada y un documento de negociación [ANEXO C y D], tras esa charla que el director y yo mantuvimos durante una reunión de formación del profesorado con los G.I.C. (Grupo Investigación Cooperativo).

IV.2.2. Foco de Investigación

Estudio, análisis y valoración del cambio en la forma de concebir el currículum en Educación infantil en un colegio en un barrio periférico de Granada: Donde la ciudad pierde su nombre.

El verdadero sentido de esta investigación se fundamenta en la observación, conocimiento y análisis del cambio en el modo de concebir el currículum en la etapa de infantil del colegio de educación infantil y primaria, dado que los frutos recogidos del proceso de un modelo clásico dificultan las expectativas del alumnado, profesorado y familia afincada en un barrio apartado/excluido de la ciudad.

Esta nueva visión curricular que se va construyendo en infantil, está enmarcada en el confín de la ciudad, donde esta desvía su identidad y palidece en su colorido habitual. Quienes

allí residen, no son seres marginales como si biológicamente esta característica le hubiera sido dada por ser de etnia gitana, sino que la sociedad genera un trato diferente respecto a otros sujetos ya sea por su opción moral, opiniones, modos de vivir, etc.

Asimismo, mi estudio se adscribe a la visión crítica de las prácticas educativas sustentadas en un cambio curricular ligado al Proyecto Roma, de modo que favorezca el avance en el conocimiento y contribución al desarrollo de una conciencia educativa crítica acerca de las condiciones y posibilidades para una mejor educación.

IV.2.3. Finalidades y Pretensiones

Las Finalidades y Pretensiones que surgen del Foco de Investigación son las siguientes:

- a) Conocer las razones por las que el profesorado de infantil cambia su forma de pensar respecto al currículum.
- b) Describir cómo organizaban los espacios y los tiempos antes en el aula de infantil y cómo se configuran ahora.
- c) Conocer cómo se ha ido construyendo un currículum basado en el Proyecto Roma.
- d) Poner de manifiesto la evolución en las formas de aprender, convivir y comunicarse en las aulas de infantil.
- e) Describir los cambios en el profesorado en relación con la concepción de diversidad del alumnado de etnia gitana.
- f) Identificar elementos catalizadores del cambio.
- g) Reflexionar sobre el modo de entender la evaluación en relación con la concepción de currículum en el Proyecto Roma.

El estudio plantea valorar el cambio producido en la concepción curricular en infantil en un centro educativo que reside en el límite donde la ciudad se olvida de su ciudadanía, en el que trato de dar respuesta a las siguientes preguntas:

IV.2.4. Cuestiones de investigación

- ¿Qué sucede en el pensamiento del profesorado de infantil de este centro para que cambie el modo de entender el currículum?
- ¿Cómo modificarían el espacio y el tiempo en el aula de infantil para que se generen procesos de aprendizaje?
- ¿De qué forma el equipo directivo del centro juega un papel esencial e inevitable para que emerja un cambio en la forma de entender y llevar a la práctica la transformación curricular?
- ¿A través de qué punto parten para construir otra manera de aprender y convivir? ¿Dónde estaban y a dónde llegarán?
- ¿Cómo se transformaría el contexto cuyo uso del sistema de evaluación mira hacía todos los agentes que intervienen en el proceso educativo infantil y dejan atrás patrones calificadoros?
- ¿Los cambios espaciales supondrían un mayor esfuerzo al profesorado en su trabajo diario?
- ¿Serían beneficiosos los cambios en el alumnado para mejorar sus aprendizajes y convivencia?

- ¿El nuevo modo de construir el currículum escolar cumplirá con los requisitos de la administración?
- ¿Contempla el currículum escolar la cultura gitana?
- Una vez iniciado el cambio, ¿las modificaciones generadas consolidarían la persistencia del profesorado y alumnado en el nuevo modo de construir el currículum?
- ¿El proceso lógico de pensamiento ha trascenderá más allá del ámbito educativo abarcando hasta la vida personal del alumnado y el profesorado?
- ¿Se convertiría el espacio y el tiempo en elementos facilitadores de ambientes sustentados en la convivencia y el aprendizaje?
- ¿El alumnado se hará partícipe en su aprendizaje y asumirá responsabilidades con los demás compañeros y compañeras que les rodean?
- ¿Formar parte del Proyecto Roma propiciaría una formación más consistente y les haría consciente de la necesidad de innovar?
- ¿El Proyecto Roma respeta las peculiaridades de las personas que componen educación infantil: profesorado, familia y alumnado?
- ¿El proceso de evaluación, en el marco del Proyecto Roma, supondría una profundización y mejora del contexto educativo en infantil?
- ¿Se establecería un enganche o ensamblaje entre la educación familiar y de la institución educativa, aunque sea leve y progresiva?

IV.2.5. Elección Metodológica: Estudio de Casos

La revisión que seguidamente dejo ver, en ella, declaro mi vinculación hacia el Estudio de Casos, delimitado dentro del paradigma de investigación cualitativa. Actualmente existen numerosas publicaciones que destacan las características de este paradigma, en algunos casos de modo general y en otro más concreto (Angulo Rasco, 1990; Ball, 1993; Berger y Luckmann, 1979; Bogdan, 1982; Bredo y Feinberg, 1982; Carr y Kemmis, 1988; Eisner, 1998; Elliot, 1990, 1997; Guba, 1978, 1981, 1990; Habermas, 1996; Hammersley, 1990, 1994; Ibañez, 1985, 1994; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Woods, 1995, 1998;). Ciertamente ampararé la investigación en autores con una delimitación conceptual más precisa, cuyas conjeturas están apoyadas en el pensamiento de Walker (1983), Simons (2011), Stake (2010) acotadas al método de Estudio de Casos exactamente.

Lo que pido que se reconozca es mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz. Es algo muy subjetivo. Lo defiendo porque no conozco otra forma de dar sentido a las complejidades de mi caso. Reconozco que mi forma de actuar no es “la forma correcta”. Los libros sobre metodología, como el presente, ofrecen convicciones, no recetas. Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sea de utilidad. (Stake, 2010, p. 71)

Esta tesis considera como principal pretensión, el acercamiento, la observación, comprensión y valoración de los cambios que se han producido en el profesorado de infantil del centro educativo CELM respecto a la concepción (teoría y práctica) del currículum en un colegio educativo desposeído de cultura y recursos que dispone la ciudad de Granada. Por tanto, el arrimo

que posibilitará la comprensión del aspecto curricular en infantil, entendido como práctica y acción social, exige situar el estudio entre los límites de la investigación cualitativa, concretamente con el método Estudio de Casos.

Puntualizando aun más, el diseño de Estudio de Casos posibilita la realización de un conocimiento representativo de la realidad y ayuda a destacar las particularidades y singularidades del acontecimiento o situación a estudiar; no pudiendo desvincularse del contexto de origen, del mismo modo que no puede generalizarse las conclusiones del propio caso ni tampoco creerla una `verdad absoluta`.

El realizador de un estudio de casos puede lograr un trabajo que resulte consistente internamente y que sea aceptable para todos los implicados, pero que de hecho solo marginalmente se relacione con la `verdad`. Ello no significa afirmar que toda realidad sea necesariamente relativa, sino solo indicar una posición metodológica en relación con las situaciones de trabajo de campo. La insistencia en las `definiciones de la situación` y en las aplicaciones de procedimientos cada vez más rigurosos con objetos de proporcionar validez a datos subjetivos, representan un método y una serie de técnicas anejas que me parecen aplicables en el extremo específico de los estudios de casos relacionados con la educación. No pretendo prescribir una visión global o excluir el valor de sistemas alternativos. No afirmo toda verdad sea relativa y toda realidad necesariamente múltiple, sino que en algunas situaciones constituye una estrategia útil tratarlas como si lo fueran. (Walker, 1983, p.54-55)

Solo se espera que “un estudio de caso abarque la complejidad de un caso particular” (Stake, 1999, p.11); tampoco es justo considerar que es un estudio de muestras, pues los casos no

son extrapolables unos a otros; a priori se podrían encontrar ciertas similitudes compartidas con otros estudios, pero en ningún caso sirve para generalizar.

El deseo de profundizar con esta investigación va mas allá de dar respuestas instrumentalizadas y estandarizadas sobre la realidad compleja y `viva´ del CELM, los resultados obtenidos en absoluto servirían para valorar estudios similares. De manera que esta investigación es apreciable como caso único y limitado a la realidad curricular en la etapa de infantil de este centro.

Es relevante asegurar que el Estudio de Casos nos va a acercar al modo en el que se produce un cambio en el pensamiento de las maestras de educación infantil, qué representaciones mentales manifiestan sobre su alumnado y la escuela, qué modo de entender el currículum latía en su aulas y por qué razones lo transforman. Asimismo, se observa qué configuración prevalecía al inicio y qué razones sustentan la forma de organizar el aula. Nos aproximaremos a la convivencia, ¿Se convive? ¿Qué entienden por convivir? ¿Cómo se aprende conviviendo? Respecto a la evaluación, qué se entiende por ella y cómo esta se erige como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas fronteras conceptuales y a veces físicas comprenderemos y valoraremos todo lo que entendemos como aspectos curriculares.

El objetivo de nuestro trabajo, ya lo he señalado aquí, no es colocar una generalización sobre otra para que algún día pueda alzarse una torre teórica. En cada generación, la tarea específica del científico social consiste en precisar los hechos contemporáneos. Más allá de esto, comparte con el investigador humanista y con el artista el esfuerzo por captar un conocimiento de las relaciones contemporáneas y por acomodar a las realidades

presentes la visión cultural del hombre. Conocer al hombre tal como es no es precisamente una aspiración mezquina. (Cronbach, 1974)

Las mismas lecturas sobre Estudio de Casos dilucidarán objetivos y las distintas pretensiones en la investigación, e incluso otras cuestiones que guarden poca relación con las expuestas anteriormente. No obstante no quiere decir esto que estos interrogantes se alejen de los términos que verdaderamente ansiamos estudiar.

El realizador de un Estudio de Casos trata constantemente de captar y retratar el mundo tal como aparece ante las personas que lo habitan. En un cierto sentido para él lo que parece cierto resulta más importante que lo que es cierto. Para él, a diferencia del psicómetra, los juicios internos elaborados por aquellos a quienes estudia o por quienes se hallan próximos a la situación, resultan frecuentemente más importantes que la opinión de los que son ajenos al hecho. (Walker, 1983, p.60)

Existen unas claras informantes a quienes irán dirigidas estas cuestiones que permitirán construir la identidad del Estudio de Caso; para darle sentido a este método lo cierto debería ser acercarse y profundidad en la vida escolar de las docentes de infantil señalando su interpretación y modo de concebir aquella realidad como válida para nuestra investigación. Sus prácticas curriculares se hallan estrechamente ligadas a su modo de pensar, a la organización del espacio y el tiempo, el equipo directivo como guía de este trayecto, la convivencia y aprendizaje, hacía dónde se dirige la mirada de la evaluación; el concepto de currículum como construcción y no como `producto acabado´ que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje del CELM en infantil.

La investigación por medio del Estudio de Casos, ofrece atisbos de la cultura de los demás grupos. Brinda la posibilidad de anular el aislamiento que cada grupo de intereses

ha acumulado para su protección. Ello explica, más que cualquier otra razón, la delicadeza con que ha de proceder el realizador de un estudio de casos. (Walker, 1983, p.67)

Todos estos aspectos que nos permitirán indagar y construir el caso, a su vez con él se lograrán abrir nuevos estudios con los que se establezca vínculos de lecturas, debates, reflexiones y suscite los intereses por la transformación en otros colectivos, principalmente en el profesorado. El Estudio de Caso nos va a posibilitar comprender y valorar los entresijos de esta escuela concretamente, recabaremos información que cuidadosamente consideraremos, siendo meticuloso en el trato y redacción de la temática a investigar.

IV.2.5.1. Planificación de la Investigación

La investigación se ha planificado del siguiente modo:

Primera fase (junio 2011 a Diciembre 2011):

Esta primera fase estuvo caracterizada por ser el período de pre - acceso al campo de investigación (junio 2011 – Diciembre de 2011) en el que emerge el interés por realizar el estudio y se realiza un primer acercamiento bibliográfico hacia la `posible´ temática de estudio.

Además se desarrollan distintos encuentros (conociéndonos) en junio, septiembre y octubre que posibilitan la primera toma contacto con el barrio, alumnado, familias y profesorado. Una vez el profesorado de infantil manifiesta su interés en mejorar sus prácticas educativas y cambiar el modo de entender el currículum, se ponen en marcha para construir un modelo sustentados en el Proyecto Roma.

Segunda fase (diciembre 2011 a junio 2013):

Esta segunda etapa fue el período en el que se negoció el acceso al campo como investigador (doctorando) y delimitación del foco de la investigación.

A partir de este momento se inicia el período de formación, cada mes se realiza un encuentro formativo, donde aprovecho para emprender la recogida de información a partir de entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, observaciones participantes, durante los encuentros mensuales de formación y las propias prácticas educativas en el centro; tanto en una situación como en otra, la información recabada se obtuvo a través de grabadora y cámara de video. De modo simultáneo se realizan las transcripciones y categorizaciones de la información recopilada.

Tercera fase (septiembre 2013 a junio 2015):

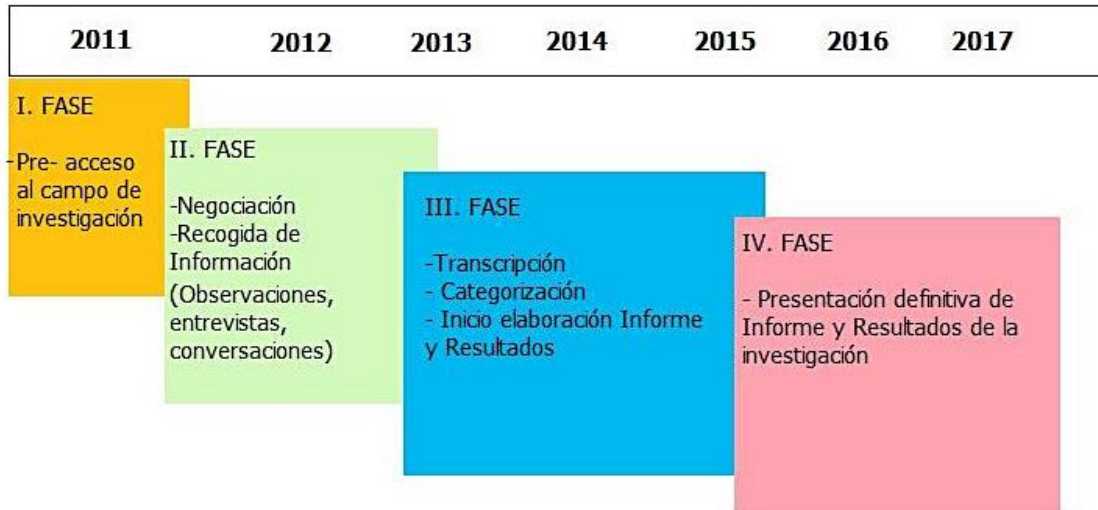
Las transcripciones persistieron del mismo modo que las categorizaciones; no obstante, la búsqueda de información finaliza en junio de 2013 y es desde septiembre del mismo año cuando se trabaja en la reorganización de toda la documentación existente.

El informe se realiza sincrónicamente con el resto de tareas, se elabora de un modo superficial para ir adquiriendo una mayor profundidad, ayudado por los encuentros con mi director y la lectura de una mayor bibliografía.

Una vez confeccionado el informe, aunque no concluido, se solicita que los participantes lo lean y aporten distintos puntos de vista. El nacimiento del Informe final.

Cuarta Fase (junio 2015 a Enero 2017)

Presentación de Informe y Resultados

Tabla 3. Fases Temporalización de la Investigación [Elaboración Propia]

IV.2.6. Estrategias de Recogida de Información

La recogida de información que sirvió de base para la investigación, se nutrió desde septiembre de 2011 hasta junio de 2013 de forma ininterrumpida, siendo posteriormente completadas con documentos estadísticos de la Junta de Andalucía, material audiovisual, y documentos mass-media. Una vez llegados a junio de 2013 el contacto con las informantes se paraliza y únicamente se mantiene a través de plataformas virtuales en la que demando el envío de documentos o revisión del informe.

Esta última etapa de recogida de información, más enlentecida, se ha llevado a la par con el análisis y la redacción de la segunda lectura del informe. El permanecer inmerso en un Estudio de Caso prolongado en el tiempo, permite que el investigador sea testigo directo de la evolución y el cambio significativo que se llega a conseguir: transformación en la forma de pensar, en el lenguaje, organización del espacio y otros muchos que se desvelarán en el informe. Se unen concepciones y prácticas educativas pasadas, presentes y se enredan conjuntas, con las que formarán parte del contexto educativo infantil de este barrio derruido; y por ello, el Estudio de

Caso tiene un mérito añadido, ya que otorga un carácter vivo y dinámico a la investigación, pues es un diseño abierto y emergente: la propia vivacidad del estudio dará forma e identidad a las experiencias presentadas ayudando a comprenderlas, valorarlas e interpretar los cambios acontecidos en infantil.

En el caso del presente estudio he optado por la observación participante, entrevista semiestructurada, fotografías (estrategia complementaria) y conversaciones informales.

IV.2.6.1. Observación Participante

La observación participante es considerada una estrategia que se utiliza con el fin de realizar una descripción detallada, holística y la cual precisa la información del ambiente y los contextos en esta investigación. Como investigador, desempeñé el papel de observador y a la vez de participante, intentando no influir en la información que iba recibiendo.

En las ciencias sociales la investigación tradicional por medio del estudio de casos se caracteriza por la amplitud de los períodos de tiempo exigidos, tanto en el campo como en el análisis y la presentación. Si han de utilizarse conforme a un modo democrático los métodos del estudio de campo, es inevitable que haya de ser revisado uno de los rasgos clave del método: el empleo de una observación participativa o trabajo de campo a largo plazo. (Walker, 1983, p.57)

La observación es una de las estrategias de recogida de información más necesarias, sin embargo, no se puede observar todo, especialmente si se trata del *currículum* como es el caso; para mejorar y comprender el caso, se han de seleccionar algunos aspectos y escoger las mejores oportunidades para que los temas de estudios se nutran de contenido. Siempre valorando durante el trayecto, qué circunstancia es la más adecuada para observar.

La elección de roles repercute en los significados que se van a desarrollar de O y V, pero muy pocas veces es evidente cuál será mejor elección. Los observadores participantes no generan significados más profundos ni más afines que los observadores pasivos, pero un rol puede servir mejor para ciertas personas o en determinadas situaciones. (Stake, 2010, p. 92)

Existen partes absolutamente esenciales antes de “recoger datos”; lo primero es tener un plan de acción que nos permita ir exactamente a donde queremos ir, pues en muchos casos escaseamos de tiempo e incluso de oportunidades; por lo tanto se ha de elaborar una adecuada definición del caso creando preguntas que nos guiarán durante el proceso de investigación, identificar qué informantes nos ayudarán a obtener la información, distribución de gastos, e informes previstos (Stake, 2010). El plan de recogida de datos ha de ser elaborado, a ser posible, por expertos juntos con la persona que pretenda llevar a cabo el proceso de investigación. En mi caso, aunque no haya constituido la única opción de recogida de información, ha sido preciso establecer un guión con aquellas categorías en las que debemos fijarnos o llevar a cabo nuestra observación, no es conveniente, al menos así lo entendemos, dejar la observación al azar.

Como soporte, se ha de poseer un cuaderno o diario donde se anota cualquier situación, aspecto, cosa, o circunstancia que consideremos importante para elaborar el posterior informe de la investigación.

Tal y como correspondería con nuestra forma de pensar, usamos como una estrategia de recogida de información la observación participante, para desarrollar a posteriori una descripción detallada, holística y que además nos permita describir con mayor exactitud todo lo que acontece en el propio contexto, habiendo sido de un modo formal o más espontáneo en una situación que no esté dentro del ámbito rigurosamente educativo; por ejemplo: cómo te reciben, cómo se dan

las clases en ese momento, percibir si se crean situaciones "ficticias" o desnaturalizadas al saber que los observa una persona ajena a su cotidianidad.

Estas observaciones permiten introducirte en la dinámica habitual, en el contexto más "vivo", más "real"; las cuales profundizan en ciertos espacios autorizados haciéndonos partícipes de él. Este tipo de observación nos ha concedido, como diría Simons, tratar de componer las figuras en un escenario y contemplar cómo interaccionan entre ellas o cómo se interrelacionan con el espacio, cuya indagación propiciaría la recogida de una gran cantidad de información que luego nos servirá para el análisis y la interpretación de lo que allí acontecía; seguidamente podremos descubrir los valores y las normas que están sumergidas en esa cultura o subcultura que a veces se genera y que no siempre se escribe o recoge, pero que se muestra en las interacciones y en los artefactos que allí poseen: es decir, que se interpretan, ya que no existen de forma explícita. Finalmente, otra facilidad que nos otorga la observación participante es completar aquellas entrevistas que de alguna manera no han sido demasiado ricas en información, e incluso, completar con más detalles las que a priori ya pudieran parecer adecuadas o más ricas; especificará que emociones y sentimientos representan los informantes durante la entrevista, gestos, posturas, expresiones, etc.

Asimismo, esta estrategia nos ayudó a complementar las entrevistas semi - estructuradas de esta investigación; cómo es el horario y por qué es así, cómo está sentado el alumnado y qué razones dan en las entrevistas, qué valores emergen en la clase y si la configuración de los espacios guarda relación con los fundamentos que se están aprendiendo, cómo están sentadas las personas y con quienes, qué lugar ocupan en la clase, etc.

Durante todo el proceso que ha durado esta investigación nos ha acompañado el diario de campo, especialmente para anotar nuestras interpretaciones, reflexiones, suposiciones,

sentimientos, comentarios significativos de las personas participantes, las observaciones hacia el alumnado y sus acciones, actitudes o situaciones que pudieran ser relevantes y nos ofrecieran para contextualizar la recogida de datos. Sin embargo, el período de observación es variable generalmente, pudiendo durar meses e incluso años; se requiso de un período de aproximadamente un año y medio que sirvió para comprender y darle coherencia al proceso de transformación que se ha ido produciendo hasta que el Estudio de Caso finalizó.

Traté ser muy sistemáticos y metódicos en este proceso tal y como figura en nuestro diario. Convine recoger la mayor cantidad de anotaciones que pudieran ser significativas e importantes para la realización de esta investigación, y así narrar detalladamente de la mejor manera posible las características florecientes que sucedían en cada momento, a ello me ayudaba una grabadora. Cuando me adentraba en un grupo o formaba parte del contexto donde se desarrollaba la acción educativa, no me convertía en un mero observador externo que se situase en una "esquina" del aula sin tomar partido alguno en lo que allí se generaba.

En la misma línea, aunque previamente llevase una clasificación de categorías previas iba recabando toda la información que mis capacidades me permitiesen, aunque apuntaban en la misma dirección, debía lograrse la comprensión de lo observado en su totalidad. Nuestra guía en este caminar nos permitió un tipo de observación no estructurada, naturalista, directa tratando de interceptar los temas/incidentes que acontecen de manera natural en el espacio que estamos observando; estas observaciones son prioritariamente descriptivas con cierta tendencia interpretativa que captan la esencia de lo que se observa, usando para ello un lenguaje accesible, a veces espontáneo.

Decidí este tipo de observación porque es la que manifiesta coherencia metodológica con la investigación Estudio de Caso.

El tema que nos ocupe y el interés intrínseco sirven de objetivo, pero es posible que necesitemos reflexionar con mayor detalle si tenemos algún tema o alguna categoría prefigurados sobre cómo funcionan un programa o una institución y que puedan dirigir nuestras observaciones. (Simons, 2011, p.87)

He decidido no quedarme solo en las actuaciones de los personajes o, en las interrelaciones entre ellos, sino en desarrollar una descripción del escenario y el telón de fondo, considerado el mundo de relaciones que los personajes mantienen con todos los elementos de ese entorno;

Explicar esta mirada no se reduce a contar sus pasos o fases. La observación participante implica siempre algo más. Técnica que recupera el carácter artesano de la ciencia social, su mayor atractivo radica en la riqueza de la información que producimos al aplicarla más que en la informalización de la herramienta ciencia en sí. (Sanmartín, 1998, p.128)

Durante el estudio, entendí esta estrategia como una “intromisión” en la vida del los colectivos del centro (alumnado – profesorado – familias), para desde ahí documentar los modos de vida y racionalizar otro grupo humano.

La observación participante ha permitido construir un relato centrado en las experiencias vividas con un grupo concreto desde una mirada ajena; sin embargo, no quiere decir que se haya acomodado a una supuesta superioridad de una mirada distante, ya que podría provocar continuos desplazamientos y jerarquías que se producen en otros grupos sociales. Asimismo, depende en qué tipo de contextos realicemos la observación, no es igual si es en un aula o si obedece a la ejecución de una entrevista al profesorado, en la que se adentra a procesos sociales más ‘micro’, haciéndonos observadores participantes de modo natural (Goffman). La observación participante se considera una herramienta necesaria que ayuda a entender las situaciones de la vida cotidiana,

las vivencias que marcan nuestra identidad en un contexto concreto; lo que hace preciso convertirse en un analista, sin tratar de desenvolverme como ellos mismos lo harían en el contexto sino empleando esta estrategia que ayude a destapar hechos que no se manifiestan por mi presencia, pero que habitualmente suceden en su discurrir cotidiano.

Cuando tuve la oportunidad de realizar la observación participante tanto en las clases de infantil o de primaria, durante las entrevistas, la llegada al barrio, etc., pretendí que supieran que deseaba pasar un día con ellos, conocer cómo trabajaban, qué pretensiones tenían, en qué consideraban que tendrían que mejorar, compartir con ellos un día de clase, etc.

Convine adentrarme y acercarme cautelosamente pero acordando siempre, conocer tanto a las personas como a las características del contexto donde me introducía; tomar una serie de elecciones respecto al modo de acercamiento necesario para el escenario al que iba a observar, tanto en la forma de entrada, como el rol que asumiría (Guash,1997). Obviar la figura como observador no sería aconsejable, a veces somos considerados observadores legítimos pero si no fuese así, al menos nos reconoceríamos a nosotros mismos y frente al resto de informantes, como observadores permitidos sujetos a múltiples roles entre actor /investigado e investigador/observador.

El analista nunca es otra cosa que un observador “incorporado” al sistema y no podemos olvidar los efectos que sobre el sistema tiene nuestra presencia como tampoco desatender los que la entrada en el sistema deja en los ojos del observador. (Gutiérrez y Delgado, 1995, p.151).

No es posible encontrar unas pautas concretas para esta estrategia de investigación, tampoco existen reglas generales que sirvan para todas las investigaciones; desde mi punto de vista, cada contexto requiere de unas características concretas en el desarrollo de las estrategias

de la investigación que se precisen en él, en este caso la observación participante. Asimismo este tipo de observación requiere que el investigador se mimetice con el contexto o, con las personas – situaciones – lugares que son “observados”.

En efecto, no es lo mismo que interpreten mi presencia en un curso como un alumno más que hacerlo en calidad de experto, la perfección e interacción que desarrollarán las personas hacia mí será de una manera muy diferente dependiendo del rol que asuma. Sin embargo, se ha de tener la capacidad de dejar a un lado las ideas previas, nuestra cultura, nuestros valores, aceptar y respetar sobre todo, la escala de valores del grupo al que se va a estudiar; no interesa lo que se consiga descubrir o interpretar, sino conocer la versión que los propios informantes – actores – dan de su propia cultura o del medio al que pertenecen; la habilidad de observar se asienta en (re)conocer el significado que conceden a la cultura y al medio. Es una investigación interpretativa que se preocupa por comprender a los actores y la relación que éstos mantienen con el escenario, siendo por otra parte holística y que abarca un amplio conjunto de significados (Stake, 2010; Simons, 2011)

En el plano de la acción, si hubo una aceptación general sobre cómo desarrollé mi actividad como observador en el aula: me adentré en ella, permanecí sentado en la mesa de un grupo de niños y niñas conversando con ellos, fui partícipe opinando junto con la maestra y el alumnado; no obstante, no se pudo evitar la admiración e intriga en el primer instante en el que entré en la clase, pues gran parte del alumnado se preguntada `quién era yo´, la maestra les comenta que soy una persona que va a pasar todo el día con ellos, para conocer su manera de trabajar y que además voy a participar en todo lo que allí surja, obviando en todo momento, que pueda ser alguien experto o que investigue acerca de la metodología que allí se estaba llevando a cabo, imaginemos que las edades oscilan desde los tres a los seis años.

Otro aspecto importante que quisiera mencionar sobre esta estrategia, es que la observación no solo constituye una forma de contemplar algo que discurre delante de nuestros ojos, sino que tenemos en mente una categoría o una idea sobre lo que estamos observando y además tomamos una actitud ante ella (Sanmartín, 1998).

No se debe considerar que en la observación participante cualquier cosa que surja frente a nosotros sea válida: se razona “¿dónde posar la mirada?” ¿Cómo entender lo que vemos? ¿Qué comprobar?...

Todas las observaciones efectuadas quedan registradas en el diario de campo, una vez que estas entradas han sido inscritas, es importante realizar una reducción de la complejidad y abstracción de las mismas para lograr enriquecer significativamente todas vivencias y experiencias que se han llevado a cabo con los informantes. En el tipo de registro que hacemos, delimitaremos nuestras acciones en el escenario, el peso y la posición que determinados personajes y determinadas situaciones se han manifestado en la investigación.

El material que se produjo por medio de la observación participante ha facilitado el análisis del fenómeno estudiado; permitiéndonos ahondar en el caso sobre la vida de infantil en el colegio situado en la periferia de una ciudad. Las diferentes entradas en el diario de campo han ayudado a ordenar las experiencias observadas y posibilitará la conexión entre la forma de pensar y entender, con la de actuar (entre el discurso teórico y la práctica).

La cantidad y frecuencia de las observaciones realizadas se corresponde con la expuesta en el siguiente cuadro y desarrolladas en las diferentes aulas de infantil, en el patio de infantil y en el comedor:

Tabla 4. Observaciones Aula infantil [Elaboración Propia]

OBSERVACIONES REALIZADAS	FECHA
Infantil 3 años	18 Enero de 2012
Infantil 4 años	18 Enero de 2012
Infantil 5 años	19 Enero de 2012
Infantil 3 años	21 Febrero de 2013
Infantil 4 años	22 Febrero de 2013
Infantil 5 años	22 Febrero de 2013

IV.2.6.2. Entrevista Semiestructurada

En esta investigación se centra en un tipo de entrevista muy concreta, la entrevista semi-estructuradas. Pienso que se le podría denominar entrevista en "profundidad", ha sido una estrategia que me ha permitido profundizar, arrojar y complementar los aspectos observados, las fotografías, conversaciones informales, registros de los encuentros de formación, grabaciones de vídeos y auditivas.

El problema principal que plantea la entrevista es el hecho de que proporciona mayor cantidad de verdad de la que pueda manejar el realizador del estudio de casos. En consecuencia, el valor básico del entrevistador consiste en su respeto de la intimidad del entrevistado y en la aceptación de que cada uno es dueño de los secretos de su vida.

(Walker, 1983, p. 74)

En palabras de Patton, (1980): las pretensiones que se buscan con este tipo de entrevistas en profundidad o abiertas, son; el conocimiento de lo que piensa el entrevistado sobre el tema, implicar activamente tanto a la persona que entrevista como a quien es entrevistada para que de este modo se obtenga más información sobre la identificación y análisis de los temas, al generar flexibilidad y confortabilidad (Lincoln y Guba,1985) en la entrevista se asemeja más a un diálogo y permite abordar temas emergentes; y por último, surgen las emociones y sentimientos que en una observación no aparecen habitualmente. En definitiva, admite la aparición de percepciones más sutiles, "finas", delicadas, que en otro tipo de estrategia puede no manifestarse.

Pero el autor, Atkinson (1998), aclara que una entrevista no es una conversación, ya que la persona que pregunta debe pasar a un segundo plano y es el protagonista quien responde. Siempre se debe estar dispuesto a informar a la otra persona de las condiciones de la entrevista con plena disposición y la no interrupción, además de ahondar y profundizar en la comunicación establecida y no mantenerse en una respuesta absolutamente lineal - sí o no - . La entrevista en profundidad, se caracteriza por ser abierta, flexible y dinámica, en ningún momento se materializa una posición directiva por parte de quien entrevista, ya que en ningún caso se pretende alterar el flujo de la conversación, en la cual se han de generar ejemplos y anécdotas que permitan construir el significado de aquello que se está investigando.

En una entrevista, la persona entrevistada reaccionará frecuentemente contra lo que cree que es el marco de referencia del entrevistador y la definición de la situación. Tratará, o bien de `decir al entrevistador lo que quiere oír´ o de enfrentarse con lo que considera que es el punto de vista de éste. De cualquier manera, los valores del entrevistador penetran en la entrevista y a menos de que sea `psicológicamente móvil´ es posible que

no comprenda hasta qué punto está dominando o controlando lo que se le dice. (Walker, 1983, p.73)

Durante el proceso de realización de las entrevistas se ha hecho uso de un guión previo respecto aquellas categorías que han servido como base a la investigación. Además, he tratado de causarles una impresión amigable, de cordialidad, desenfadada a aquellas personas a las que entrevisté para que así pudiera darle una apariencia informal y cómoda; en definitiva de confianza, para desarrollar un mejor clima.

El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente facilite una copia a quien vaya a entrevistar, indicándole que el objeto es completar un programa. Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir descripción de un episodio, una relación, una explicación. Formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte (...) Normalmente no es muy importante disponer de las palabras exactas del entrevistado, lo que importa es lo que quería decir. (Stake, 2010, p.64)

Pese a que siempre hemos conversado durante la entrevista sobre aquellas categorías referentes a la investigación planteada, en algunos casos, como bien dejé claro en apartados anteriores el hacer uso de esta estrategia, ha permitido la aparición de unas "categorías emergentes" que no estaban planteadas al inicio, pero que en las entrevistas sí surgieron de forma común en todas las personas entrevistadas, siendo un aspecto envuelto en preocupación. He tratado de obtener una mayor profundidad y detalles sobre unos temas (categorías) en concreto, que han surgido en la conversación de las entrevistas.

Inicialmente el entrevistado supone que el entrevistador posee un conocimiento limitado acerca de él y que no cabe confiarle ciertos tipos de información. En las fases críticas de

la entrevista el entrevistador será quizá capaz de revelar al entrevistado un conocimiento de su situación que no había sospechado. Si puede llevar a buen puerto este movimiento, podrá conseguir que el entrevistado se desplace a una nueva fase, caracterizada por un incremento de la confianza y por el hecho de que ambos comparten ideas en una forma que antes hubiera resultado insospechada. (Walker, 1983, p. 74)

Siempre intenté, para ser coherente en el marco de la investigación cualitativa, conseguir la mayor cantidad de información entrevistando desde una relación no jerárquica partiendo de una perspectiva de igual a igual (Oakley, 1981); he apreciado pleno interés por su sentir, su pensamiento, el porqué de su acción, qué perspectivas tenía, qué expectativas manifestaban, etc."Tenemos que crear un contexto actual, muchas veces en poco tiempo, en el que los entrevistados se sientan cómodos para expresar sus pensamientos y sentimientos más íntimos" (Simons, 2011, p.75).

Antes de comenzar se permitió que la entrevistada merodease por diversos vericuetos alejados del tema principal de la conversación (Woods, 1989), siendo este el modo por el que la entrevistada consiguiese sentirse relajada y cómoda, y comenzara a crear algunas relaciones comunicacionales con el investigador; en ocasiones he podido notar cuando se sienten inseguros, juzgados, temerosos, etc., durante el primer momento de la entrevista, en algunos casos pueden experimentar comodidad o por el contrario reticencia, o revelar preguntas tales como "*¿y esto para qué es?, ¿esto qué es, una evaluación?...*" o bien, muestran unas respuestas idílicas a todo aquello que preguntas, pero poco a poco se retractan o retornan al origen de la cuestión para atribuir otro significado.

Quizás una de las características más importantes en este tipo de entrevista, es resistir la tentación de intervenir, de interrumpir al entrevistado, se debe escuchar, adentrarse en los

sentimientos y vivir en la experiencia que la persona te está relatando, sin caer en que el entrevistado envuelva y domine la entrevista absolutamente. El reto más importante es saber cuándo escuchar y cuándo intervenir (Stake,2010; Simons,2011); pero esto puede variar dependiendo en la fase del estudio que nos encontremos, quizás en un primer momento las entrevistas se sucedieron de una forma más general; sin embargo, después eran más concretas, casi surgiendo de una forma natural tanto para el entrevistador como para el entrevistado; ya que al principio las dudas eran mayores, o nuestra conversación era más distante en el aspecto pedagógico y didáctico; es decir, los desacuerdos o puntos de vista comenzaron siendo más lejanos, y poco a poco se acercaron hasta ser compartidos y vistos desde un mismo prisma.

Aunque durante la entrevista, una persona goce de más protagonismo que otra, en este caso era la entrevistada quien disfrutaba de un mayor protagonismo, sin olvidar que para que se dé este diálogo deben tomar parte tanto uno como otro: uno demanda y otro obtiene.

En cualquier caso, cuando se finaliza la entrevista y se despida a la entrevistada, habrá que insinuar o dejar una “puerta abierta” para posibles nuevos encuentros. Aunque ya se pueda pensar que el ciclo de entrevistas, en principio haya podido finalizar. “La entrevista no estructurada requiere tiempo, en especial cuando surge en temas imprevistos. Su duración varía según la disponibilidad de los entrevistados, la finalidad exacta de la entrevista y la naturaleza del tema” (Simons, 2011, p.77).

Cualquier entrevista que he desarrollado, ha precisado períodos entre una hora y media, o dos horas; asimismo, como aseguré en líneas anteriores, requería de una fase que permitiese generar confianza mutua en la entrevistada con la que alcanzara una mayor profundidad en la obtención de información.

Es conveniente como algunos autores sopesan, que se presente a través de algunas explicaciones los propósitos de esta investigación y por tanto de la entrevista, sus fundamentos y sus presupuestos; este tipo de “aclaraciones” irán en función del conocimiento que la entrevistada dispone sobre tal estudio. Mas autores como Taylor y Bogdan no muestran demasiada afinidad con lo propuesto anteriormente, pues no son partidarios de dar demasiadas explicaciones. Asimismo al dar demasiadas explicaciones la persona quien es entrevistada podría ser inducida hacia otros pensamientos y por lo tanto, dar otras respuestas influidas por las características personales o el grado de afinidad que el entrevistador muestre hacia algún aspecto en concreto.

El termino `inteligencia emocional´ significa una ampliación de la movilidad psicológica del entrevistador para imponerse al entrevistado. No basta con ser consciente de uno mismo y saber cómo los propios valores están penetrando en la situación; es preciso entrar en el mundo del otro. (Walker, 1983, p. 73)

Habitualmente el tipo de entrevista que he desarrollado siempre ha sido de forma individual, considerando precavidamente temas que pudieran ser delicados o comprometidos para la entrevistada. Tan solo una vez, reuní al director del centro y al secretario de forma simultánea a consecuencia del horario. Aunar a varias personas supone en algunas ocasiones falta de protagonismo por parte de cada entrevistado, creándose momentos con evidentes contradicciones alteradas por la opinión del otro informante; pero a veces, es conveniente realizar alguna entrevista compartida para que así las opiniones puedan ser contrastadas, e incluso que se admitan evidencias de determinadas circunstancias que solo son posibles si se contrastan públicamente, quiero decir uno frente a otro; además una razón o respuesta idéntica puede verse reforzada y compartida por quienes informan generando un significado común.

Las entrevistas se han vinculado siguiendo una temática concreta: la mentalidad y la formación del profesorado hacia el currículum, cómo contempla el currículum la diversidad de este centro, los aspectos organizativos (espaciales y temporales) y curriculares, trabajo cooperativo en el aula, sistemas de evaluación y por último, participación y el compromiso de la dirección del centro. Además de la temática de la que partí, han ido surgiendo otras novedosas y en ellas se ha profundizado: por ejemplo: la construcción social del conocimiento (proyectos de investigación), métodos de lectura y de escritura (que sean identificativos del centro), dificultades en el proceso de cambio, y el Proyecto Roma como modelo educativo inclusivo, son algunas de las temáticas del Estudio de Caso. Apoyado en estas preocupaciones temáticas, he ido ahondando y profundizando en las entrevistas desarrolladas.

Algunas cuestiones que me gustaría abordar antes del comienzo de la entrevista son:

- Grabar en audio o vídeo, si los informantes están de acuerdo.
- Indicar que las preguntas se refieren al estudio y el trabajo que desempeña en relación a la escuela.
- Asegurar que su persona permanecerá en el anonimato, para lo que haremos uso de seudónimos.
- Estar atento si en la respuesta a una cuestión, alude y responde otras tantas preguntas o si comenta otros puntos de referencia.

Asimismo, estas “preguntas – puntos” han dado forma a la entrevista – guión que se ha ido realizando por escrito durante el proceso de este estudio; evidentemente estas cuestiones se vieron modificadas según el trascurso del tiempo, pues se han ido incorporando puntos que en la entrevista inicial quizás no estaban, como por ejemplo *la construcción social del conocimiento*, o *los cambios y transformaciones que se han producido en el centro y en el profesorado*.

Finalmente, no quisiera obviar para esclarecer el pensamiento del lector, la importancia que tuvieron los distintos espacios y circunstancias que ataviaron el desarrollo de las entrevistas: la comodidad, confortabilidad en cualquiera de los encuentros pudiera ser susceptible de la unión o separación relacional entre entrevistado y entrevistador. Se abogó, al menos por parte de mí como doctorando, establecer un ambiente flexible que permitiera fluir los sentimientos, emociones, y argumentos que engrandecieran el cuerpo de la investigación.

Se han realizado entrevistas al director, jefa de estudios, profesorado de apoyo, maestros y maestras de infantil. El número total han sido 12 entrevistas y absolutamente todas de carácter presencial, que constan expuestas en el cuadro siguiente:

Tabla 5. Entrevistas Realizadas [Elaboración Propia]

ENTREVISTAS	FECHAS
Director	18 de enero de 2012
Tutora de 1º de Infantil	21 Junio de 2012
Tutora de 2º de Infantil	20 Junio de 2012
Tutora de 3º de Infantil y Jefa de Estudios	20 Junio de 2012
Secretario	17 Enero de 2012
Maestra de Inglés y Refuerzo Pedagógico	21 Febrero de 2013
Tutora de 2º de Infantil	21 Febrero de 2013
Tutora de 1º de Infantil	20 Febrero de 2013

Tutora de 3º de Infantil	20 Febrero de 2013
Secretario	21 Febrero de 2013

IV.2.6.3. Diario de Campo /Diario de Investigador

El diario de campo se compone de aquellos registros de modo más objetivo, carentes de cualquier clase de interpretación y valoración. En él se anota cualquier tipo de interacción, disposición, organización del espacio, etc. Este modo de registro se logra haciendo una observación general, ya sea de olores, colorido, disposiciones que va a permitir desarrollar una serie de impresiones e interpretaciones que lo convertirá en el diario de investigación.

Un investigador ha de componer mediante anotaciones personales a través de una estructura que vertebre el vuelco de toda la información recopilada; estas anotaciones de impresiones, han de constituirse en torno a un tema de interés, una preocupación. El diario de investigación puede contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones (Kemmis y McTaggart, 1998).

Podrá marcar informes desde el trabajo individual de un alumno hasta el cambio de un método de enseñanza, como ha sido este caso. Este tipo de instrumentos en una investigación pueden llevarlo a cabo todos aquellos componentes y participantes de dicho estudio, no necesariamente el investigador: esta investigación se halla en una acción compartida, quiere decir esto, que se ha llevado a cabo una forma de indagación introspectiva colectiva que tiene por objeto mejorar la racionalidad, la justicia, las prácticas sociales y educativas, sin quedar exentas

ninguna de las personas que se encuentran en el estudio o cuya transformación es afectada por el desarrollo de la investigación que allí se produjo. En este caso, no existe un formato común para el armazón del diario sino que el propio individuo da la forma oportuna. Tampoco es justo considerarlo un baúl que acumula datos sin coherencia alguna, justo sería comprenderlo como un ropero en el que de forma sistematizada se van organizando datos como si fuesen prendas organizadas por colores o tallas; parte de unas primeras impresiones, dudas, las preguntas iniciales que surgen al principio de la investigación, las relaciones que manan, el análisis, las conclusiones... Permite erigir una investigación con reflexiones, rica en información, solventando la uniformidad y la linealidad del camino. Habitualmente el diario ofrece una perspectiva personal que está vinculada al periodo de investigación y a los temas relacionados con la misma; no todos los investigadores tienen que usar el diario como instrumento que posibilite atesorar los datos recabados, puesto que muchos de ellos lo retienen en la propia memoria o también combinados con el uso de otras estrategias (observación participativa, entrevistas, grabaciones de vídeo y audio), pero quise complementarla con el uso de anotaciones escritas en el diario.

Se empleó de forma genérica notas de campo, y según el autor Sanjek (1990), se tomaron *Apuntes (scratch notes)*, los cuales han constituido la acumulación de anotaciones rápidas, arrancadas de la actualidad del momento y escritas de forma manual; aunque se consideró la modalidad de *Textos* como las transcripciones de encuentros y entrevistas que han sido guiadas según el propio interés de la investigación, pero que respetan absolutamente la literalidad de lo dicho en el modo de quienes informan. Por otra parte, se han trenzado *Transcripciones* que han sido grabadas a través de vídeo o audio durante las entrevistas o reuniones.

Pese a que se debe admitir que en investigación cualitativa, como asegura García Jorba (2000), aparece una serie de “sentimientos” en toda ella; sin embargo, no siempre sucede en el mismo momento que aquí queda expuesto: imaginar la investigación, plantear el proyecto, primeras dificultades, miedo a investigar, investigación de campo, aprender a observar, conflicto con los informantes, avances en la investigación, periodos de bloqueo, parte de preguntas, problemas inesperados, redefiniendo la investigación, sorpresas de campo, y revisión final.

IV.2.6.4. Registro de Encuentros Pedagógicos

Una de las estrategias más relevantes durante la permanencia del Proyecto de Excelencia en el CELM han sido los encuentros pedagógicos del profesorado de infantil, que se han llevado a cabo cada mes en el mismo centro. Estos encuentros pedagógicos, como ya hemos especificados se constituyeron por un investigador en formación teórica, una profesora experta en primaria y en proyectos de investigación, una investigadora con formación en investigación cualitativa y un becario en formación.

Estas reuniones se registraron desde el inicio del Estudio de Caso, con la finalidad de arrojar información acerca de los cambios curriculares que se estaban produciendo en infantil. Al inicio del curso escolar se planificó la formación de todo el año (2011 a 2012), y del mismo modo se hizo con el curso siguiente (2012 a 2013).

A continuación expongo todos los registros recabados durante el período de la investigación:

Tabla 6. Encuentros de Formación [Elaboración Propia]

LUGAR	FECHA
CELM (Almanjáyar, GRANADA)	28 de Septiembre de 2011
	5 de Octubre de 2011
	2 de Noviembre de 2011
	12 de Diciembre de 2011
	18 de Enero de 2012
	8 de Febrero de 2012
	7 de Marzo de 2012
	25 de Abril de 2012
	9 de Mayo de 2012
	5 de Junio de 2012
	6 de Septiembre de 2012
	8 de Noviembre de 2012

(Benalúa de las Villas, GRANADA)	19 de Diciembre de 2012
CELM	20 de Febrero de 2013
(Almanjáyar, GRANADA)	20 de Marzo de 2013

IV.2.6.5. Estrategias Complementarias

Como estrategias complementarias se usó la fotografía y los vídeos como soporte para el conocimiento y comprensión de la realidad del centro, donde siempre la imagen ha completado a la palabra que puede provenir de la entrevista, de las reuniones e incluso de las observaciones.

La fotografía como representación más próxima a la realidad, en este caso usada para comprender la vida en las aulas y, también para confirmar el cambio en la organización y la planificación del contexto escolar: organización de las aulas, acoplamientos del alumnado, publicidad de los tabloneros informativos del centro, etc.

Una imagen de vídeo o fotográfica sirvió para atestiguar los procesos de cambio, cuyo testimonio a través de este medio como el lector, constataría la verificación de esta realidad. En ella (imagen o fotografía) se muestra un estado muy diferente desde el inicio hasta que acaba la investigación; probablemente si regresamos al campo tras un considerable período de tiempo transcurrido, encontraríamos nuevas modificaciones sobrevenidas. Una imagen debe ser considerada como un texto y como tal construido y (re)construido (leído).

La imagen, sea cual sea, permite en sí misma interpretarla y comprenderla, generando emociones y sentimientos que representarán las vivencias acontecidas en el contexto. El sujeto

toma imágenes que apoya en la textualidad, la narratología y la semiótica dándole forma de historia. En el registro de cualquier ilustración se encuentra la subjetividad del investigador, sus valores éticos, su mirada, sus preferencias... Nada es casual.

La mirada que se apoya cuando se captura una imagen, hace que el análisis nos permita ver un todo al mismo tiempo, de forma holística. Me atrevería asegurar que se va generando una disciplina antropológica de lo visual. Digamos que contribuye a formar una disciplina actual de la cultura visible, sustentada en la comunicación no verbal (Ruby, 1996), gracias a ella se introduce un novedoso lenguaje formal con el que podemos estudiar el comportamiento humano. Es decir, con la antropología visual se estudia la veracidad de todo aquello que se registra, se le da perspectiva, seriedad y verificación.

Pese a que la conversación informal no es considerada una estrategia complementaria en sí misma, he de esclarecer que ha aportado información en el desarrollo del Estudio de Caso, y estaría en condiciones de asegurar que hasta más que en algunas entrevistas que se han realizado.

IV.2.7. Rigor metodológico:

Habitualmente cualquier investigación que se realice, debe seguir unos criterios de rigor adecuados que al final del estudio aseguren y garanticen que presentan los hechos tal como los han compartido los participantes, por lo tanto, dada la importancia del rigor se ha considerado oportuno crear una sección específicamente para ellos: posiblemente los criterios que he utilizado para evaluar la calidad y rigurosidad han sido fundamentados en los principios de Lincoln y Guba (1985):

IV.2.7.1. Credibilidad

Toda la información recabada y expuesta durante el desarrollo de este estudio muestra con total transparencia lo que ha ocurrido y sus claras interpretaciones. Es decir, una investigación es fiable, no por los resultados obtenidos sino por el conocimiento de los pasos que se han dado durante el proceso de la misma y, del modo que se ha recabado la información. El proceso ha ido acompañado de múltiples consultas a expertos sobre la metodología de estudio, quienes han proporcionado riqueza, credibilidad a este procedimiento gracias a las adecuadas consideraciones que han vertido en él.

Otra de las razones por las que considero que se aporta fiabilidad al estudio, es por el uso de teorías cuyo apoyo se sustenta en citas originales de textos científicos, de modo que ha permitido la disminución de la contaminación de los criterios del investigador en el transcurso de la investigación, vertida finalmente en los resultados.

Por último, el uso de sinónimos ha protegido la identidad de las informantes y los informantes, para que de algún modo expresaran abiertamente sus perspectivas, ideas con mayor claridad y sinceridad sin miedos a ser identificados ni que se vea comprometida su persona: esta es una posición fundamental en la investigación, pues admite una mayor aportación de información y más riqueza a la misma.

IV.2.7.2. Transferibilidad

Un Estudio de Caso debe constituir aspectos que lo hagan transferibles a investigaciones semejantes que se apliquen a otros contextos, que sean transferibles. Cada caso goza de una peculiaridad que lo hace único, distinto, pero es necesario que exista una línea que se pueda

aplicar y desarrollar en otros entornos similares. No se trata de hacer generalizaciones, sino que sea una aplicación horizontal. Sin embargo, la utilización de diferentes métodos pueden complementarse, solaparse o verificar determinados elementos que se muestran idénticos en diferentes contextos, lo que no quiere decir equivalentes. Asimismo, para darle representatividad es preciso consultar con expertos y participantes en la elaboración de los resultados; una vez se haya confeccionado el informe, es preciso que se generen espacios que permitan subsanar cualquier aspecto que no se adecue la realidad de aquello que se ha estudiado, o mejore el modo de redacción, expresión, relación con el fenómeno estudiado, etc. Los expertos y expertas pueden ayudar a detallar el proceso de la investigación, ya que puede entenderlo poco exhaustivo, demasiado generalizado o superficial respecto a la realidad, restándole representatividad. Además, se ha de usar un método de recolección de datos desde distintas estrategias de recogida de información: observación participante, diario de campo, entrevista semi-estructuradas, registro de encuentros de formación, grabaciones audiovisuales, etc. Toda esta información ha permitido el aumento de la credibilidad, transferibilidad y autenticidad ontológica de la investigación.

IV.2.7.3. Dependencia y Confirmabilidad

La triangulación es una de las condiciones dadas en esta investigación, toda la información recabada desde las diversas estrategias se ha contrastado permitiendo la reflexión y reconstrucción de las múltiples interpretaciones desde los diferentes ángulos (triangulación). Es aquí donde el doctorando abandona sus prejuicios, y se ciñe a la información recabada. Esas estrategias de recogidas de información fueron revisadas constantemente por expertos, se creó un guión “base” en el que se apoyaba las entrevistas, observaciones participantes, conversaciones informales, etc.

La validez la da, por otra parte, el permiso y acuerdo de los informantes; de ningún modo se podría o se debería validar una investigación sin el acuerdo de quienes de algún modo participan en el estudio. Es necesario que los participantes estén informados rigurosamente por escrito constanding los propósitos en los que sustentaría el estudio, para que de esta modo ellos mismos tomen decisiones sobre su propia participación en la investigación.

Escoger a los participantes apropiados en cualquier estudio de corte cualitativo es más que necesario, ya que en un Estudio de Caso se puede ver desbordado por el cúmulo de información tan desmesurado y que dificultosamente pueda categorizarse o establecer unas categorías claras. La validez a la estructura empírica la genera proporcionar un marco teórico adecuado, coherente al análisis de datos.

Finalmente, una vez creado el informe y los resultados de la investigación, se someten a un riguroso proceso de revisión y disposición de la documentación, para que goce de la mayor fidelidad entre teoría, desarrollo de la investigación y resultados.

Estos criterios fueron propuestos por Guba y Lincoln (1989), también Lincoln (1995) desde una lógica más constructivista y que posibilitaran construir las con mayor autenticidad; por lo tanto también se quiso sustentar estos criterios en los que apoyasen la calidad y el rigor del Estudio de Caso, que por supuesto, coinciden con la perspectiva constructivista en la que se ha posicionado todo el estudio.

IV.3. FASE: EL ANÁLISIS DE LOS DATOS. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS

IV.3.1. Transcripción y sistematización de la información

Las transcripciones se efectuaron desde el inicio, tal y cómo iba aconteciendo, se decidió mantener el rumbo de la temática sin desviarlo en la realización de las entrevistas, ya que cualquier transcripción anterior carecería de sentido alguno.

Las transcripciones de las entrevistas, reuniones de formación y observaciones registradas en la grabadora han significado uno de los procesos más laboriosos y lentos por distintas causas: Pese a parecer simple el trabajo de escuchar una entrevista y escribirla, constituyó un gran esfuerzo reconocer las palabras oídas en cada uno de los audios en las reuniones de formación, a causa de la cantidad de solapamientos entre voces. Otros aspectos referentes a las transcripciones y que generaban enlentecimiento del estudio, serían la cantidad de audios y la duración de los mismos.

Estas han permitido elaborar un informe con coherencia y racionalidad. Cada categoría de análisis va cubierta con una cita o expresión, pero conserva y sintetiza el significado de la misma.

IV.3.2. Organización de las evidencias empíricas a través de NUDIST- Vivo 8. Y triangulación.

El proceso de análisis dio comienzo desde el inicio de la experiencia, se recaba información e inmediatamente después se lleva a cabo el análisis y la posterior reflexión, de modo casi simultáneo. Esto constituye una fase laboriosa, difícil, ya que se ha transcrito toda la información generada (observaciones, entrevistas, reuniones de formación, análisis de documentos,...); las transcripciones fueron debidamente codificadas (fecha, lugar y participante), siempre facilitando el acceso de la información para después hacer una categorización de todos los datos. El volumen de información recopilado ha oscilado entre treinta y cuarenta folios por entrevista, además de observaciones, constituyen aproximadamente unos 500 folios en total entre todo lo transcrito. Posteriormente, se realizaron varias lecturas de las

transcripciones para identificar “unidades” de información (Lincoln y Guba, 1985), es decir, reconocer estas piezas conectadas con nuestra temática de estudio. A medida que se avanzaba y se descubrían patrones de unidades, se crearon relaciones entre ellas, de las cuales emergieron las categorías emergentes, generó así lo que Monk y Ogborn (1983) denominan “redes” o “mapas teóricos”.

El trabajo de sistematización respecto a las categorías previas y emergentes de la investigación ha sido categorizado a través del programa NUDIST-Vivo 8 y, en otros casos manualmente. Asimismo, se realizó una triangulación de rigor tanto de métodos como de protagonistas; tras este trabajo realizado y el análisis se ha seguido entretejiendo un discurso que nos ha permitido elaborar el Informe Final (Resultados) de este Estudio de Caso.

Hilar la fundamentación teórica con la parte empírica originó una serie de dilemas, dudas, conflictos personales, que me predispusieron a solicitar ayuda tanto a expertos como a quienes participaban en la investigación. Verdaderamente estas consultas o encuentros sirvieron para subsanar y reducir los posibles errores en la interpretación de los datos y las conclusiones. Además este tipo de investigación es parcial y subjetiva, por lo que al ser interpretada por distintos investigadores ayudaría a crear otro punto de vista, que enriqueciera aspectos o condiciones del estudio. Por lo tanto, la ayuda recibida por parte de profesionales de la disciplina no solo auxiliaría la incertidumbre sino que triangularía la información y el método usado.

La triangulación permite que tras la utilización de distintas estrategias de recogida de información, diferentes reflexiones de otros investigadores y expertos, posibilitaran contrastar distintas interpretaciones y diferentes informaciones (Denzin, 1978). Es un medio que acepta el

cruce de argumentos y opiniones desde distintas perspectivas, y que generan y refuerzan el apoyo en las afirmaciones más importantes (Simons, 2011, p.181)

IV.3.3. Categorías de Análisis

De acuerdo a la temática de Estudio del Caso que figura en uno de los apartados anteriores, se ha acordado focalizar la mirada en una serie de temáticas o categorías que van a marcar el sendero que debo transitar.

Toda investigación parte de un proyecto que se diseña con el propósito de tener bosquejados los objetivos, delimitado el tema de objeto de estudio, identificadas cuestiones problemáticas / preguntas temáticas, elegido el procedimiento metodológico y clarificados los principios éticos que han de orientar la investigación. Pero, como su propio nombre indica, un proyecto es la expresión de lo que se quiere hacer y cómo hacerlo; nunca lo que sería o resultaría ser tras el proceso indagatorio. No existe, pues, una relación isomórfica entre el proyecto diseñado previamente en la mesa de trabajo, y su desarrollo y su concreción práctica (es decir, su realización a través de la investigación). (Vázquez Recio, 2011, p. 26)

Como expone la autora, se sabe de dónde se parte pero no dónde se llega; pese a conocer cuáles son las categorías previas no es preciso cercar y fijarse únicamente en ellas durante la investigación, sino tener la mirada abierta, flexible y perceptiva a las posible información que se gesticione de modo paralelo entre los distintos informantes e incluso en períodos de espacio y tiempo diferentes (reuniones de formación, la calle, pasillos, entrevistas, observaciones, etc.). Aunque estas categorías – previas – estén presentes y constituidas como guías del estudio, no depende en

exceso de ellas. Adentrarse en el contexto supone la posibilidad de modificación en muchas de nuestras cuestiones de la investigación y por consiguiente las categorías.

Generalmente estas formas de presentación deben hallarse exentas de indicaciones elogiosas o de censura desde el punto de vista del investigador. Han de ofrecer tan solo relaciones de hechos, dejando que la audiencia deduzca su causa. Han de tratar de ser explícitas acerca de su exposición teórica y del procedimiento de los principios determinantes de la selección y la presentación del contenido (...) Es posible que al cabo de un cierto tiempo éste experimente la necesidad de redactar de nuevo el trabajo, pero quizá no pueda hacerlo porque los procedimientos adoptados impidan una reafirmación del control sobre los datos. (Walker, 1983, p. 75)

IV.3.3.1. Categorías Previas

ANTES: Pasando Página...

- Acercándonos a nuestro centro para conocerlo
- Aspectos organizativos y curriculares
- Agrupamientos: El Espacio y el tiempo antes de conocer el proyecto Roma.
- Sistema de evaluación
- Participación de las familias

IV.3.3.2. Categorías Emergentes

DESPUÉS: Con la Maleta cargada y buscando un nuevo camino

- La presencia del Proyecto Roma
- Aprendiendo a pensar y a convivir: proceso lógico de pensamiento
- La clase como una comunidad de convivencia y aprendizaje
- La construcción social del conocimiento: Proyectos de investigación
- El método de lectura y escritura
- Los encuentros de formación mensuales
- Liderazgo y compromiso como elemento catalizador del cambio
- Cambios profundos y relevantes en el profesorado

IV.4. FASE: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS E INFORME

Para la elaboración y redacción del informe he considerado que, para hacernos una idea del desarrollo evolutivo del profesorado de infantil en este centro en relación con el currículum, lo voy a estructurar en dos grandes ámbitos: uno lo compondría el análisis y la reflexión de cómo se impartía el currículum antes de conocer el Proyecto Roma, cuya denominación es *Antes del Proyecto Roma* la cual aglutina las siguientes categorías previas de análisis:

ANTES: Pasando Página...

- Acercándonos a nuestro centro para conocerlo
- Aspectos organizativos y curriculares
- Agrupamientos: El Espacio y el tiempo antes de conocer el proyecto Roma.

- Sistema de evaluación
- Participación de las familias

Un segundo ámbito sería la descripción y valoración del centro después de dos años de vivencias del Proyecto Roma cuya titulación es: *Después del Proyecto Roma de describiendo cómo han surgido las categorías emergentes:*

DESPUÉS: Con la Maleta cargada y buscando un nuevo camino

- La presencia del proyecto Roma
- Aprendiendo a pensar y a convivir: proceso lógico de pensamiento
- La clase como una comunidad de convivencia y aprendizaje
- La construcción social del conocimiento: Proyectos de investigación
- El método de lectura y escritura
- Los encuentros de formación mensuales
- Liderazgo y compromiso como elemento catalizador del cambio
- Cambios profundos y relevantes en el profesorado

IV.4.1. Adentrándonos en la investigación

1. Cifrando algunas partes del informe

Deseo considerar una serie de aspectos que se han ejecutado durante la redacción del informe de esta investigación, cuya aclaración es necesaria para comprenderlo. Se ha usado una

serie de claves que fueron creadas para referirse a las personas entrevistadas, fotografías e incluso las observaciones efectuadas.

Se atendió a las consideraciones que propone el Instituto Andaluz de la Mujer en la publicación *Lenguaje Administrativo No Sexista* (2006); con esta pretensión se busca no usar el masculino como valor general que incluya a hombres y a mujeres (genérico) subsanando cualquier confusión que produzca y la limitación en políticas de igualdad que tanto garantiza el uso del masculino. Según la guía '*Lenguaje Administrativo no Sexista*', mostraré una escritura acorde a una serie de aspectos para la redacción del informe más equitativa respecto al vocabulario:

- Utilización de sustantivos genéricos o colectivos: profesorado, familias, alumnado, ciudadanía...
- Utilización de perífrasis: la población granadina, las personas competentes,...
- Omisión directas al sujeto: es preciso confiar en, se han de organizar de otra forma,...
- Omisión o sustitución de nombres o artículos: Quienes hablan..., comen lo que desean,...

Continuando con otro punto, he constituido un grupo de claves que serán utilizadas para asignar identificación a aquellas personas que han sido entrevistadas, algunos documentos que hayan podido ser utilizados o las fotografías que fueron tomadas durante la observación.

Especialmente en las entrevistas se crea una clave de identificación que está formada por determinados datos que no quebranten el anonimato de las fuentes informantes. Estas claves estarán compuestas por sus responsabilidades, seguido de un número, y si son hombres o mujeres.

- PI: Profesorado Infantil
- PAA: Profesorado de Apoyo al Aula
- PPr: Profesorado Primaria
- ED: Equipo directivo (dirección, jefatura de estudios, secretaría)
- F: Familia
- CELM: Centro Educativo. Esta inicial corresponde con el centro donde se realiza el estudio de caso, el cual se mantiene en el anonimato.

La tabla que a continuación se expone contiene las claves correspondientes de las personas entrevistadas, los nombres son ficticios dado que los sujetos informantes han de preservar su anonimato.

Tabla 7. Claves de Identificación [Elaboración Propia]

Entrevistas Semi-estructuradas			
ED1	18 Enero de 2012	Croscomia	Hombre
ED2	17 de enero de 2012	Lavándula	Hombre
	21 de febrero de 2013		
PAA	Enero de 2012	Lilium	Mujer
PPr	Junio de 2012	Hortensia	Mujer
PI1	Junio de 2012	Gardenia	Mujer
	Febrero de 2013		
PI2	Junio de 2012	Campanula	Mujer
	Febrero de 2013		
PI3 & ED3	Junio de 2012	Dalia	Mujer
	Febrero de 2013		

Respecto a las fotografías que se han usado, la clave de identificación es simple del mismo modo que otros documentos que se hayan podido utilizar.

En última estancia, aclarar que la fidelidad de las transcripciones entre la palabra oral y la escrita es prácticamente exacta, permaneciendo gran parte de ellas casi intactas de la extracción de la grabación original; no obstante, aquellas que se modificaron se procuró que mantuvieran el

significado original de la temática. Se ha suprimido las repeticiones excesivas²¹ que poco significado añaden a la categoría o que enturbian el sentido de la conversación; además pudieran propiciar cierto `estorbo´ al lector para dilucidar cada idea que se desarrolla en el informe. No obstante, y sin lugar a dudas, se conserva el discurso original con la intención de ofrecer la información otorgada por la persona entrevistada.

IV.4.2. Presentación de Resultados e Informe

ANTES: Pasando Página...

IV.4.2.1. Acercándonos al centro para conocerlo

El primer acercamiento al CELM, de modo fidedigno se produce el 26 de junio de 2011, es ahí donde se produce el primer acercamiento al profesorado de infantil y donde emergen las primeras manifestaciones de cambio del colectivo. El G.I.C. planifica conjuntamente con los docentes del centro – entre los que se hallan los de infantil – los encuentros para el curso 2011-2012 en los que se podrá compartir y aprender de las lecturas y prácticas propuestas. Asimismo, se acordaron fecetuar algunas lecturas relacionadas con la temática que se trabajaría y, que permitiría la aproximación a la investigación; esta tarea se propuso para el período de vacaciones e iniciar el siguiente encuentro, el 5 de septiembre.

El encuentro posibilitó el acercamiento entre los colectivos de familia, profesorado e investigadores; además de los docentes que libremente decidieron participar, los miembros del Grupo de Investigación Cooperativa (G.I.C.) que se hubo constituido para este caso y que revisó

21. Aunque en algunas transcripciones pueda parecer que las repeticiones son excesivas, en la versión original puede que aún sean mayor; se ha dejado o permitido cierta `autenticidad´ porque considero que aporta más luz y significado a la propia entrevista.

el plan de trabajo a seguir, previamente expuesto en un documento elaborado titulado: *Planificando el curso 2011-2012 en el CELM*, donde se recordaban los acuerdos verbales de la reunión de junio y en el cual se insistía, en la relevancia de esta como compromiso para la puesta en práctica de un modelo educativo que erradicara las exclusiones.

La reunión de hoy, debe desde mi punto de vista, debe cumplir tres ámbitos de preocupaciones, en primer lugar debemos planificar los encuentros de todo el curso, en segundo lugar dejar muy claro cuáles son las ideas de la investigación que tenemos entre manos y, por último, esta investigación nos debe servir, por un lado para aprender a construir el conocimiento a través de proyectos de investigación, y por otro, para ayudarnos a ser mejores personas y mejores profesionales... Nuestra investigación es una investigación absolutamente humana, por tanto, habla de cómo piensan esos seres humanos, cómo conversan, cómo siente y cómo actúan en su vida docente. Como toca aspectos de la vida profesional de las personas debemos ser muy prudentes, quiero decir, muy respetuosos unos con otros, cuando se discuta no se hace para enfrentarse unos a otros, sino que se discute sobre los pensamientos, por eso nuestra investigación, como no podría ser de otra manera, esta bañada por la ética. (Encuentro de Formación, Miguel, 5 de septiembre de 2011)

La pretensión fundamental del primer encuentro fue conocerse y tomar conciencia, cada vez lo más concreta y específica posible, para comprender de dónde se partía y a dónde se quería llegar en este camino que se emprende desde una necesidad mutua.

Los encuentros son momentos muy importantes de reflexión sobre nuestra propia práctica. Por eso se debería traer algo a la reunión, mínimamente, preparado para poder discutir. De cada encuentro se derivará una acción que se desarrollará durante el mes

siguiente y será, en principio, el motivo de discusión de la reunión siguiente... Y así sucesivamente, por ejemplo de la reunión de hoy tenemos que terminar en algo que nos obligue hacer hasta la próxima reunión, algo que nos preocupe a todos y nos comprometamos llevarlo a práctica en este mes para trabajar hasta la próxima vez que así lo vamos hacer siempre. (Encuentro de Formación, María José, 5 de septiembre de 2011)

En la reunión aparecieron las visiones sobre cómo veían la situación actual de infantil y qué sentían acerca de esa circunstancia; el director del Proyecto de Excelencia propuso la realización de un Grupo Focal de Discusión²² como estrategia que permitiera un diagnóstico más profundo y fidedigno del CELM.

Este encuentro se llevó a cabo el día 5 de octubre de 2011, se redactó un informe tras el desarrollo del Grupo Focal de Discusión desde la visión del G.I.C. y del desarrollo de lo que cada colectivo de la comunidad educativa había expresado. Dicho grupo focal fue protagonizado por: familias (un padre y una madre), el profesorado (un maestro y una maestra), un representante del equipo directivo, un representante del alumnado (una alumna estaba elegida pero no pudo acudir), el inspector de la zona, un investigador que participó como observador en el mismo y el director de la investigación que solo se limitó a coordinar el grupo. El Informe que emergió de aquel Grupo Focal se entregó unos 15 días antes para su lectura y análisis.

22. El Grupo Focal de Discusión es una estrategia que el director del Proyecto de Excelencia P08- HUM-3748 *Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas*, Miguel López Melero propone junto con las familias, profesorado y alumnado para desarrollar el día 5 de octubre de 2011. Sin embargo, yo me sirvo de la grabación de una conversación informal que se produce antes y posteriormente a la realización del Grupo Focal de Discusión y que me facilitará ayuda para la escritura del informe de esta tesis; por esta razón no empleo esta estrategia como propia aunque haga mención de ella.

Asimismo, se tuvo una reunión en la que se expuso la visión sintetizada del centro y su contexto a través del informe, tras una reflexión compartida con el profesorado, y a la luz de los resultados, se planificó la segunda fase de la investigación.

Esto es una investigación absolutamente humana, que no es algo técnico, que no hay aquí un programa previo que vais a aplicar. Lo vamos a construir entre todos y todas, vamos a construir el modelo educativo (de Educación Infantil). Entonces, el modelo que aquí será el que construyamos entre todos, ¿vale? No es una aplicación de otro centro de Málaga... Y si construimos un método de lectura, será el método de lectura (de Infantil); y si organizamos la clase como si fuese un cerebro, será porque así lo hemos visto oportuno; y si...; o sea, tenemos que construir nuestro modelo. Pero para ello, lo fundamental es que nos tenéis que ver cómo uno más, no como expertos que venimos aquí a enseñar un modelo, porque si nos veis como expertos ya la hemos pifiado, ¿está claro? Ohhhh! (murmullo). (Encuentro de Formación, Miguel, 5 de septiembre de 2011)

Si nos emplazamos en estas fechas (2011), y de acuerdo al primer informe, se plantea desde el punto de vista del G.I.C., que el profesorado de infantil vivía (aunque considero más honesto afirmar se desvivía) por darle sentido no solo al alumnado de infantil, sino al propio centro y al barrio; algunas de las temáticas que más les agobiaban fueron: que el alumnado y las familias encontrasen sentido a la escuela en el barrio, que las niñas y los niños continuasen la formación en la secundaria una vez finalizada la primaria, aprender a construir un currículum que se alzara desde las necesidades del barrio y para el barrio, de qué modo podría el profesorado darle respuesta a la diversidad de su alumnado (de la misma etnia, pero de nacionalidad distinta),

que se produjese el trabajo cooperativo en las aulas de infantil, participación de las familias en las aulas de tres, cuatro y cinco años, etc.

Estas temáticas coinciden con algunas de las categorías previas que se hallan en esta tesis doctoral, ya que el propósito con el que se concibe el Grupo Focal de Discusión es conocer la idiosincrasia e inquietudes de los colectivos que conforman el centro.

De modo general, marchan a partir de una primera pretensión arraigada en qué se podría hacer para que el barrio se interesase en la incorporación de sus hijos e hijas a la escuela y que estos desearan venir a ella. Parece que las familias generalmente no consideran la escuela como una institución fundamental para cambiar el contexto y lograr hacerles mejores personas, de modo que se consiguieran alejar de la situación marginal en la que sobreviven. Si poco comparten las razones que hacen necesarias la escolarización de los niños y niñas, más visible aun es en la etapa infantil. Antes de que llegásemos, se provocaron algunas modificaciones pero falta camino por recorrer.

Porque las familias y los alumnos tienen unas expectativas muy bajas, lo que sí es cierto es que en los últimos años hemos mejorado un poquito al estar más encima de ellos, ahora no están fracasando tanto como aquellos que dejábamos otros años atrás ¿no?, pero se conforman con muy poco. (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de octubre de 2011)

No obstante mejoran, pues parte del alumnado permanece y continúa en secundaria aunque en años anteriores fuese impensable que esto sucediera, pero durante este acercamiento inicial que realizamos sienten que no cumplen con las expectativas de progreso que el alumnado precisa. De acuerdo a las circunstancias sociales y culturales de la zona, lo verdaderamente imprescindible ha sido cubrir las demandas asistenciales, sin embargo, algunos alumnos y

alumnas manifiestan que él y otros niños y niñas del CELM tienen perspectivas diferentes a las “asistenciales”. “...A mi si me gusta venir a la escuela, con el maestro aprendo mucho, lo que más me gusta aprender es matemáticas...También me gustan otras cosas...pero también vengo a la escuela a ayudar a mis amigos para que ellos también aprendan”. (Conversación Informal, AA, 5 de Octubre de 2011)

Es necesario especificar lo que al barrio da identidad son: sus vivencias, costumbres, lenguajes y los modos de vidas tan diferentes de una cultura a otra, aunque sean de la misma etnia. A pesar de ello, no constituye un gran obstáculo para la convivencia entre las familias “Aquí hay sobre todo gitanos españoles, bueno españoles y rumanos, sobre todo rumanos, pero de Sudamérica no hay... pero nos llevamos bien...a veces no, pero casi siempre nos llevamos bien” (Conversación Informal, AA, 5 de Octubre de 2011)

Son conscientes de la necesidad de enmendar la situación y, que la única forma posible es hacerlos conjuntamente, comprenden que el aislamiento mantenido hasta ahora, la falta de unión y la exclusión entre ellos mismos no les ha permitido avanzar.

Sucede que todavía somos muy cerrados, no estamos abiertos. Como cuando hablamos de la niña; yo sé que este niño, Boquerón, no puede ir a acompañar a una niña solo a su casa, por lo menos en este barrio no se ve a eso. No somos confiados de que un niño se quede con una niña a solas. Pueden estar dos niños o dos niñas, pero un niño y una niña no. Aún estamos cerrados, además como les gusta casarme muy jóvenes... bueno, y los rumanos son más cerrados...los rumanos conciertan los casamientos desde chicos, y ni se

conocen siquiera... y se tienen que casar. (Conversación Informal, Familiar A²³, 5 de Octubre de 2011)

Otro de los aspectos que propician grandes dificultades para continuar su formación en la escuela, puede ser las expectativas tempranas en casarse y tener hijos. “el año pasado se casaron varios alumnos, y seguían viniendo a la escuela” (Conversación Informal, Familiar B, 5 de Octubre de 2011). Esta responsabilidad que los niños y niñas que se adentran en el período de la adolescencia asumen, limita la permanencia en la escuela. “Cuando mi hermana tenía 18 años y su marido tenía 20 se casaron, aunque se conocieron de pequeños y cuando era más grande ya no se acordaban uno del otro, y se casaron de forma concertada, mi hermano no quería irse y la casaron obligada, ella se fue llorando porque no quería casarse” (Conversación Informal, AA, 5 de Octubre de 2011). No obstante, el estudio se centra en la etapa de infantil, pero precisa de una visión panorámica de la situación de este barrio y esta escuela, para saber el por qué y conectar las razones de circunstancias que se producen desde que se incorporan a la comunidad educativa.

Yo me casé muy joven, pero mis niños se han casado más pequeños que yo...mi niña y niño los dos están casados, casi a la par los dos, y yo cuido de mi nieto, mi madre también lo hizo conmigo, una madre ¿qué va a hacer?, pues cuidarlos... Tengo un nieto de dos años, soy abuela con treinta y tres años... Mi niño con catorce años se me ha casado y ya se ha separado y menos mal que no se ha quedado embarazada la novia.
(Conversación Informal, Familiar A, 5 de Octubre de 2011)

23. Considero fundamental aclarar que Familiar A es una mujer. De este modo se obtendrá una visión femenina sobre las costumbres de esta etnia y las peculiaridades que visibiliza a través de su lenguaje sobre sus costumbres y manera de entender la incorporación a la institución educativa además del significado de la misma para la educación de sus hijos e hijas.

Parece que los modelos iniciales que los niños y niñas manifiestan en su lenguaje cuando se incorporan en la escuela, se basan en profesiones y oficios como ser maestros o maestras, policías, etc. Sus aspiraciones se muestran de acuerdo a aquellos modelos `más elevados` que encuentran en su entorno, pero cuando se inician en la primaria su ejemplo a seguir cambia, solo aguardan a casarse y tener hijos e hijas como deseo más alto.

Tenemos niños y niñas educando a niños; bueno “educando”, intentando educar a niños. Porque tu hija L. tenía trece años cuando dio a luz un niño. Una niña con trece años ni es mujer ni es una persona madura para educar a otro ser humano, y eso es una de las cosas que yo estoy detrás para metéroslo en la cabeza. No podemos tener a niños educando a niños porque ni se termina de educar el padre ni la madre, ni educan al niño. (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de Octubre de 2011)

Cuando se dan condiciones que excluyen en algún grupo humano, siempre se acentúan más dependiendo del género al que se pertenezca.

Si él no viene conmigo y yo estoy sola por ahí, él está diciendo `ahora mi mujer está con otro y yo en casa solo` y en el cambio él (Familiar B) a su mujer no le pregunta porque sabe que ha ido a comprar porque sabe seguro dónde ha ido, es diferente... porque él (Familiar B) no es celoso, pero el mío es muy celoso...Es lo que dice él, confía porque no es celoso y confía, pero que va el mío ;;;uffff!!!! (Conversación Informal, Familiar A, 5 de Octubre de 2011)

Quienes son de etnia gitana asiduamente son marginados y excluidos, pero si se es mujer, la discriminación es considerablemente mayor y las desventajas desde el momento que nacen se hacen más latentes.

Nosotros somos siete hermanos, vivíamos en la Cartuja y mi padre nos ha criado a todos en un barrio de mucha droga. Nos hemos criado juntos y sabemos que las drogas no nos venían bien, nunca nos ha gustado. Pero mi padre ha luchado hasta la muerte para educarnos. Él nos decía que a las diez de la noche teníamos que estar en la casa. Todos a las órdenes de él. Y nos ha educado de esa manera, como hemos sido todos niños no hemos sido mujeres pues nuestra educación ha sido así. En la escuela nos decían vamos de excursión, y nos dejaba, ya fuesen siete o diez días en otro lado, pero es porque éramos niños, hombres, si hubiéramos sido niñas quizás no nos hubiera dejado, quizás no, seguro. (Conversación Informal, Familiar B, 5 de Octubre de 2011)

Nacer niña constituye un hándicap en sí mismo, y este centro desde el momento que el alumnado se incorpora a él, ha de dar respuesta y vivir en valores de equidad, en el respeto y la solidaridad. Asimismo las familias son plenamente conscientes del significado que el profesorado tiene para ellas, especialmente el de infantil pues es quien `recibe´ al alumnado por vez primera, cuya incorporación un mundo de valores distinto depende de ellas. Sin embargo, los estereotipos están marcados consistentemente en la mentalidad de quienes allí viven.

Vosotros sois sus modelos, y sois una imagen de ellos y de sus hijos; o sea, de vuestros nietos. También tú sabes, que las madres muchas veces somos más machistas que ningún hombre, somos, a veces, las culpables. El otro día en el patio una madre iba con sus dos hijos, con su niña y con su niño y éste tira un papel al suelo; bien, la madre le dice a la niña, a la hermana: coge el papel y lo tiras tú a la papelera. Pero si lo ha tirado él y estaban los dos al lado del papel, es que lo ha tirado él. Pues lo coges tú, ¿vale? No, no, no, él no. Y yo que lo estaba viendo le dije: “¿cómo que él no?”, pero si todos son

iguales, pues no, lo tuvo que coger la hermana (Conversación Informal, Familiar A, 5 de Octubre de 2011).

Estas evidencias que dan identidad al CELM y al barrio en el que se encuentran han mejorado como consecuencia del trabajo realizado por el profesorado. Se van modificando progresivamente sus costumbres arraigadas en las características étnicas, de género o cualquier hándicap.

Ya empiezan a cambiar y a cuestionarse cosas, a ver otras perspectivas y tal; lo que pasa es que lleva razón ella, es muy difícil cambiar ya con una determinada edad; con la mentalidad que se tiene, porque además es como incumplir una regla que está establecida entre los vecinos, entre la familia y tal; entonces como que no es fácil, hay que tener mucho valor para ello, pero yo creo que las siguientes generaciones cambiarán. Los padres han cambiado en determinadas cosas con respecto a las generaciones anteriores y veremos nuevos cambios (Conversación Informal, Inspector, 5 de Octubre de 2011)

Asimismo, aspectos que para ellos significa un gran progreso “obtener la licencia de conducir” para el resto de la sociedad granadina es algo absolutamente normalizado de modo general.

Mira mi mujer se ha sacado el carné, ella baja, ella coge su coche se va a comprar, se va para arriba, para abajo...yo no le tengo que decir todos los días ¿dónde has estado o dónde has ido...? Ella es legal, como yo soy legal. (Entrevista, Familiar B, 5 de Octubre de 2011)

Por razones como esta, la visión que se tiene del CELM es la de un lugar donde la ciudad pierde su nombre, donde se desvanece su identidad entre las sobras y el cochambre de una

metrópoli cualquiera. “¿Cuándo decimos que estamos trabajando en un colegio de la Zona Norte, nos dicen ¿Almanjáyar?, ¿Juliana? ¿Julianilla?... nos ven como un grupo de gente, así como... dejaos de la mano de Dios...No tanto, pero algo así.” (Conversación Informal, ED2, 5 de Octubre de 2011)

Y es que hablar de etnia gitana trasciende más allá de la discriminación y de la exclusión, los gitanos y gitanas viven de modo admirable, aunque desde nuestro posicionamiento social los interpretemos diferentes, ellos viven en valores consolidados hacia la familia, sus propias vidas, sus palabras,

A mirar la vida para empezar, a mirar la vida, como los gitanos miran la vida, no la mira nadie. Yo no conozco el caso de un gitano que se haya suicidado, aman la vida más que a sí mismos, no les tienen miedo al dolor porque están acostumbrado al dolor, no les tienen miedo a los prejuicios porque están acostumbrados a eso, por eso son una comunidad que se apoyan unos a otros; quizás de un modo torpe, educan de un modo muy torpe: se cansan, se abaten de estar luchando continuamente sin estabilidad económica, laboral y sin nadie que les tiendan la mano, ...pero continúan. Tienen una fuerza y una forma de mirar la vida como pocos de nosotros. Y la familia para ellos es su vida, ellos son cada vez más una comunidad y nosotros en la sociedad actual cada vez más individualistas, más fría, no sabemos comunicarnos, nos comunicamos con el teléfono móvil, con Internet, con el WhatsApp y estamos codo con codo, hombro con hombro pero incapaces de dar los buenos días a quien tenemos al lado y de mirarle a los ojos. Porque cuando tú miras a las personas a los ojos sabes si están bien, intuyes, percibes gestos, formas de

hablar, ademanes... ellos lo notan y se acercan; son cercanos, son cálidos... nosotros cada vez menos. (Entrevista, PAA, 5 de Octubre de 2011)

IV.4.2.2. Aspectos Organizativos y Curriculares

El modo de pensar y creer en las competencias cognitivas del niño y la niña, va a configurar una manera u otra en desarrollar la forma de intervenir en la clase. Se entiende que existen varios modelos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier institución educativa. Actualmente el método tradicional se halla muy extendido, centrado en las disciplinas y en la transmisión de conocimientos.

En la elaboración del currículum, se ha tenido en cuenta la situación social que se desenvuelve el alumnado, las expectativas que ellos y nosotros tenemos y lo que se espera de ellos. Ya desde la EGB, LOGSE y demás leyes, se ha propuesto un currículum que se correspondiera con la realidad. Ahora, lo mismo. (Entrevista, ED2, 21 de Febrero de 2013)

El modelo clásico ofrece información y más información, incluso presentan normas para adquirir ese cúmulo de datos inconexos, sustentadas previamente en un arquetipo de mundo al que ha de llegar todo el alumnado de todos los países y ciudades, pertenezca al barrio que pertenezca y tenga las peculiaridades que sean. Es decir, cualquier niño y niña ha de adquirir un modelo previo independientemente del contexto al que corresponda. Las fichas en el caso de infantil, se convierten en el núcleo al que suele aferrarse el profesorado de infantil, obviando otras vías de información (Televisión, ordenador, teléfono móvil, Ipad, etc.). Y se organiza el

currículum de acuerdo a las horas que corresponde a cada asignatura²⁴. Sin embargo, las peculiaridades del centro han obligado al profesorado a efectuar otras actividades de orden prioritario.

Nuestro centro se ha tirado muchísimos años, muchísimos años con un proyecto educativo que estaba tratado, básicamente, desde la supervivencia pura y dura. El proyecto educativo iba a que los niños descansaran, a que los niños comieran, para que los niños se lavaran, o sea que las necesidades básicas las tuvieran cubiertas y las necesidades pedagógica, curricular era totalmente secundaria por entendíamos que un niño que no se encuentra a gusto consigo mismo, un niño que no está descansado, difícilmente lo puedes meter en determinada tarea. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 28 de Septiembre de 2011)

Este modo de pensar es frecuente y arraigado en la mente del profesorado de infantil del CELM,

Antes nos dedicábamos más al tema asistencial y no es que no le diésemos importancia a los `contenidos` pero estaba más en un segundo plano, y poco a poco hemos ido introduciendo cada vez más y poco a poco nos exigimos ese nivel que queremos que tengan nuestros alumnos, ese nivel curricular. Claro, al querer eso pues piensas, meditas, reflexionas sobre lo que estás haciendo porque los resultados no son los esperados, pues intentas buscar soluciones, sobre todo con la Jefa de Estudios que es la cabeza de esto, ella empieza a moverse, empieza a investigar y dice señores por aquí no vamos bien... y

24. En infantil no se puede considerar asignaturas como matemáticas, lengua, ciencias naturales o ciencias sociales, pero sí el contenido curricular se da de forma fragmentada: es la hora de la lectura, de la escritura, del juego, de la asamblea, etc. sin partir de un orden lógico sostenido en argumentos pedagógicos y científico coherente con la práctica.

el currículum hay que verlo de otra forma. La metodología es parte vital del currículum y por lo tanto si está fallando una parte debemos ponerle solución. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

Los métodos de enseñanza y aprendizaje siempre son itinerarios que se eligen a priori, reflexionando en cómo hacer posible que el alumnado adquiriera aquello que debe adquirir, pero eso se ha de valorar después de realizar todo el proceso, cuando se piensa si la dinámica de clase ha logrado lo que debía conseguir o no. En el ciclo de infantil el modo de hacerlo era, esencialmente, tradicional.

Al principio, allá por los 80, era el profesorado el que elaboraba los materiales de trabajo, en los noventa, se decidió (por un cambio en la dirección) utilizar ANAYA. En 2002 entra como director ED1, y aunque en contra de sus principios pedagógicos y metodológicos (siempre trabajó con la metodología Freinet) se sigue con el libro de texto. A partir de 2009, por lo general, el libro de texto deja de tener ese papel tan preferentemente importante y ahora empezamos a investigar a construir el conocimiento entre todos en clase, por proyectos. (Entrevista, ED2, 21 de Febrero de 2013)

Habitualmente en infantil se les enseña a los niños y niñas una serie de contenidos previamente elaborados, e incluso cómo se deben enseñar en las clases (capacidades o conocimientos procedimentales). Sin embargo, en pocas ocasiones se les educa al alumnado a comprender por qué un conocimiento es importante, cómo usarlo y cuándo ha de emplearse. Es decir, carecen de conocimientos metacognitivos para saber cuándo deben emplear los conocimientos declarativos y procedimentales y, en consecuencia, es improbable que vean el valor de estos conocimientos o que puedan retenerlos.

Aquí cada profesor lo hace de una forma, por ejemplo ED2 en sexto lo hace de una manera, pero hay otros profesores que mantienen su libro de texto como guía, y lo he dicho bien, como guía; porque como te he dicho antes acerca de la preocupación del profesorado, éste se ha visto obligado a buscar otros recursos que no sea el libro de texto; es decir el libro de texto en nuestro centro no se puede, ni se debe utilizar, ni se utiliza como si fuese lo único... También te digo que en las clases donde se trabaja de manera más tradicional yo he visto trabajos hechos por grupitos de niños sobre volcanes o la tierra o lo que sea muy bien hechos, desde otra perspectiva, distinta a la que es un proyecto de investigación. (Entrevista, ED1, 17 de enero de 2012)

No ha sido fácil desprenderse de un modelo enciclopédico y racionalista donde de forma extendida en el centro y del mismo modo en infantil – con las fichas – la escuela tradicional toma protagonismo considerando al docente como elemento activo y cuya seguridad es concedida por el uso del libro de texto, fichas, explicaciones magistrales, rutinas encorsetadas, etc.

Mis compañeras estaban muy agobiadas en el aula con lo que le daban y con lo que no les daban, qué podían faltar y qué no podía faltar – respecto a contenidos -; entonces a raíz de ahí sí he cambiado porque estoy más tranquila, ya no estoy tan agobiada, el cambio de actitud en los niños lo mismo, se nota que han cambiado muchísimo, escribo muchas cosas en el diario acerca de este gran cambio para mejor. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Paulatinamente, en el último período de tiempo y gracias a las reuniones con el G.I.C. y las lecturas llevadas a cabo, las maestras de infantil han ido desprendiéndose de esa visión racionalista de considerar el conocimiento y el aprendizaje como la transmisión de contenidos y estimarlos como medios para la construcción de las herramientas del alumnado de infantil.

Poder trabajar realizando proyectos de investigación ha sido una experiencia muy enriquecedora para todos, no sólo para mí, sino para todos mis alumnos y alumnas, en un principio costaba mucho trabajo entender que podíamos trabajar de esta manera ya que veníamos de una escuela completamente tradicional con estilos de enseñanza muy arraigados... hombre los procesos han cambiado rápidamente, antes eran procesos muy sencillos, simplemente me dedicaba a instruir y ellos a obedecer; ahora estoy creando una clase, un grupo, unos alumnos que van construyendo ellos mismos su propio aprendizaje como ellos lo ven, creen o sienten, aunque todavía estamos iniciando el proceso... bueno, eso es lo que quiero. (Entrevista, PI3yED3, 18 de enero de 2012)

La forma de trabajar de la que se habla ha sido asumida por la totalidad de las maestras de infantil de este centro, quienes mantienen una actitud muy interesada en el nuevo modelo que se ha acordado construir sustentado en el Proyecto Roma. Poco a poco, se ha comprendido la necesidad de otra organización espacial, qué sentido tiene el proceso lógico de pensamiento, configurar la clase como un cerebro o que todo el alumnado es competente para aprender. Agrupar al alumnado no consiste en un mero acercamiento físico, sino en algo más profundo, cuya modificación ha de permitir el entrelazado de la comunicación y no quedarnos en el cambio meramente estructural. Tanto el alumnado como el profesorado de infantil van entendiendo y comprendiendo el significado de los agrupamientos, pues no solo están aprendiendo unos conocimientos, sino un modo de convivir y construir la democracia en su clase.

IV.4.2.3. Agrupamientos: El Espacio y el tiempo antes de conocer el proyecto Roma.

El profesorado de infantil del CELM va tomando conciencia que para trabajar por Proyectos de Investigación, primero hay que tener cuenta las Cuestiones Previas del Proyecto

Roma y para eso es necesario que se consensuen una serie de normas sobre el funcionamiento del aula. Las Cuestiones Previas son: 1) La clase comienza conociéndonos, 2) Aprendemos que la clase es como un cerebro, 3) Se consensuan las normas de convivencia, 4) Distribución de responsabilidades (López Melero, 2015). Hasta que estas cuatro Cuestiones no se consolidan y plenamente se hayan realizado, no es coherente pasar a la acción e iniciar el trabajo por Proyectos de Investigación.

Los maestros manifiestan cierto malestar al principio, porque solo focalizan sus aprendizajes hacia la acción – impacientes muestran su intencionalidad por trabajar inmediatamente por Proyectos de Investigación – y no hacia pensamiento (ámbito del pensar). La situación permite que algunos docentes se alejen del modelo, sin embargo, otros se alejan de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y, se introducen completamente en la construcción social del conocimiento, como un modo de “aprender a aprender en cooperación”, y para llegar a esta forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, requieren la construcción (reorganización) del espacio y el tiempo de modo distinto. No obstante, las docentes de infantil se inician a configurar la clase como un cerebro, son conscientes que antes hacían algo similar pero sin sustento pedagógico.

Nosotras hemos tenido zonas, no tan delimitadas con muebles e historias pero sí zonas reconcomiendo los materiales, había zona del lenguaje, de las matemáticas, de las risitas, zonas del juego simbólicos, de las pinturas ¿sabes?, eso eran los cuatro rincones que tenemos aunque ya puedes ver que los espacios los tenemos muy marcados por las columnas [la clase está llena de columnas que dificultan la organización] ¡las columnas me matan! Ahora con el Proyecto Roma quiero ver cómo organizo aquel rincón, aquella zona porque es una zona muerta (...) o ampliar hasta allí la zona de lenguaje y llevar

hasta allí los ordenadores, la zona de pensar la pondré más pequeña ¿sabes? Y después las otras tres zonas...la del lenguaje la pondré aquí, y las otras dos, una ahí y la otra allí.
(Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Desde el Proyecto Roma se piensa que el aprendizaje cooperativo no es una cosa tan compleja, si desde el inicio de curso los niños y las niñas van aprendiendo que su clase es un lugar donde participan, todos se ayudan y se respetan; diferenciando bien los espacios, conversando que sepan porque las cosas está donde están, y qué significa que el alumnado se agrupe.

Yo tengo una cosa que añadir...vamos a ver, no se puede trabajar en grupo si no se han hecho grupos. Yo me he dedicado todo el mes de septiembre a hacer actividades de conocernos: conocernos, hemos hablado de nuestros compañeros, qué pensamos de ellos, qué sabemos, qué conocemos,...esas cosas son previas, no puedes pretender que niños trabajen juntos cuando tienen rencillas desde la calle, desconocimiento los unos de los otros, cuando son tan suspicaces como nuestro alumnado. ¡Hay que hacerlos grupos dentro del aula, grupos, un grupo donde se lleven bien donde se toleren, se entiendan se respeten! Y ahora ya podemos dividirlos en grupos y si para eso hay que tirarse todo el mes haciendo dinámicas de grupo para eso, eso es tiempo ganado. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 2 de Noviembre de 2011)

Pero este modo de resolver las cuestiones curriculares de manera social no era lo común en infantil, sino que la organización del espacio no era favorecedora de la comunicación y el diálogo entre los estudiantes y muchos menos, propiciaba cualquier tipo de reflexión. La organización espacial no solo significa la disposición estructural del mobiliario para el alumnado y el profesorado sino que ha propiciado el cambio de pensamiento por parte de las maestras, cuya

modificación constituye una mejor posibilidad de comunicación entre todos los miembros del aula, para transformar la disposición del espacio hay que acordar unas normas – cantidad de personas en cada grupo y de qué modo resolverán las dificultades en la repartición de las responsabilidades – y por último realizarlo.

Empezando por los materiales (que se organizan de otra forma), antes cuando se utilizaba el libro pues cada uno estaba sentado en su silla y hacía su fichita y cuando la terminaba pues a `hacer otra cosa mariposa´; ahora ya no, ahora se reúnen en grupo y dependiendo de la actividad que estén haciendo pues están levantados, no tienen por qué estar sentados y se reúnen y ya has visto que se apoyan²⁵ los unos a los otros; que antes cada uno tenía un libro y ahora cada uno hace lo suyo. También eso ha generado evolución y rapidez porque como se apoyan los unos a los otros, cada uno tiene su ritmo pero avanzan más rápidamente. (Entrevista, PI1, 20 febrero de 2013)

El tiempo en la etapa de infantil ya no lo marca una ficha o el contenido de un libro sino la ayuda al otro, como se aprecia en la evidencia anterior, cuando todos hayan completado la tarea es cuando se da por concluida la actividad. Quiero decir que con esta organización no se desarrolla una tarea desde la individualidad, sino como `nuestro grupo´; no nos interesa el `yo he terminado´, se pretende que lleguen al convencimiento de `nosotros hemos acabado´ y ha sido gracias a la ejecución de la tarea de manera conjunta, social.

Anterior al inicio de la puesta en práctica de este nuevo modo de entender el currículum en infantil, la diferencia era que cada uno de ellos debía ocupar un metro cuadrado de espacio, cuya expresión del profesorado “viéndose los cogotes” constituía el significado más claro de la

25. Cuando realicé esta entrevista estábamos en la clase mientras el alumnado trabajaba de forma autónoma y cumplía con su responsabilidad, por eso cuando la maestra informante afirma “ya has visto que se apoyan”, se refiere a ese mismo momento que el alumnado trabaja.

distribución espacial. Ha sido culturalmente el modo en el que disponía el ambiente el profesorado para lograr, entre otras cosas, la disciplina en clase. Pero antes de emprender el aprendizaje de la convivencia en el alumnado, el profesorado debe estar convencido de ello.

Los espacios están totalmente cambiados, por supuesto, y nos ha costado muchísimo trabajo tener nosotros ese armazón, tener el Proyecto Roma constantemente en la cabeza, eso es lo primero que teníamos que hacer nosotros (...) nosotros teníamos el esquema de educación infantil de las tres áreas de conocimiento `El niño – yo, cómo soy yo, cómo es lo que me rodea y cómo me relaciono yo con lo que me rodea´ esa son las tres áreas de conocimiento(...) ese era el enfoque de todo lo que el niño iba desarrollando, eso había que desarmarlo y montarlo en cuatro zonas distintas (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Las maestras se ponen manos a la obra, configuran la clase por zonas simulando el funcionamiento del cerebro, generando un ambiente de diálogo, debates, reflexiones.

La cocinita, la cocinita está más en el juego simbólico y el juego simbólico es comunicación ¿no? Relación, pues entonces en la zona de comunicar; ¡no! La cocinita tiene una carga de afectividad en el momento puesto que están representando lo que viven en sus casas (normas y valores), se identifican con sus mayores, con su padres, hermanos, etc. tiene mucho de la zona de la afectividad. Entonces al final lo situamos en la zona de la afectividad, pero no lo veíamos claro, pero lo dejamos en la zona de la afectividad porque también, era la más desprovista de material. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Cuando se inicia una experiencia nueva como esta, el éxito o el fracaso depende de si el profesorado también trabaja cooperativamente o no. La distribución de material es la justificación

para el origen de debates y reflexiones,

El hecho de distribuir los materiales en los espacios (zonas), era otro ejercicio de concentración, había materiales que unas los veíamos en un sitio y otras los veíamos en otro. Cada vez que una material lo veíamos en zonas distintas, nos parábamos y razonábamos, decíamos `pero vamos a ver, ¿con qué está vinculado? ¿Qué parte del cerebro pone el niño más en juego cuando está utilizando este material?’ por ejemplo, nos pasaba con la cocinita. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Es una tarea dificultosa; qué se entiende por un espacio que genere convivencia, participación o diálogo, ¿ha entendido el profesorado qué cooperar no es colaborar? ¿Ha comprendido que el conocimiento se construye a través del diálogo y no se transfiere o se transmite?... Para eso, el profesorado es quien ha de creer y estar convencido de que al colegio se va a construir el conocimiento y la convivencia en clase, constituirla como un cerebro, siguiendo un proceso lógico de pensamiento.

El profesorado de infantil, simultáneamente con el alumnado ha ido debatiendo y construyendo el espacio y el tiempo en cada una de las aulas.

Investigador: en la organización del aula, ¿ellos (alumnado) participan en algo?

PI3yED3: ¡en todo! [CI: con mucha seguridad] En cómo ponemos lo materiales, que cuiden muy bien las cosas porque eso es otra cosa, ellos no les dan valor a nada, todo lo destrozan, todo lo hacen polvo, entonces eso lo trabajamos mucho con ellos. Eso da resultado porque hay materiales que están desde que yo llegué, hace ya veinte años (...) para que ellos se hagan responsables de su clase han de ser partícipes en la toma de decisiones, siempre nos ha parecido fundamental. ¿Dónde vamos a poner esto y dónde vamos a poner lo otro? Pensando siempre con cierta lógica, la primera semana la hemos

dedicado a eso. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012).

Por otra parte, el modo de concebir el tiempo, insisto que no en todo el ciclo se da de la misma forma. Para comprender lo acontecido en infantil en el seno de un centro, nos sirve de ayuda conocer otras visiones del profesorado, quienes dan otra interpretación del tiempo respecto a unos alumnos y alumnas con los que se crean itinerarios distintos: está el alumno o alumna `que tira del lento o la lenta´ que es el efectivo, quien realiza más cantidad de tareas en menos tiempo y por otra parte, el niño o niña quien `es tirado´, considerado el más torpe, lento, deficiente... el modelo que se construye en infantil apoyado en el Proyecto Roma se va alejando cada vez más de este modo de comprender el tiempo y la distribución de tareas, donde no existen los `rápidos/inteligentes´ ni `lentos/torpes/deficientes´.

Sin embargo, la confianza entre las docentes de infantil ha constituido, sin desquebrajarse o tambalear, el fundamento de la vida de relación entre todos los componentes de este ciclo. La confianza es plena en todo el profesorado para que logren desarrollar este trabajo cooperativo respecto a todo aquello que mantenga relación con la organización espacial y temporal. El profesorado no puede contentarse con el buen funcionamiento de su clase, sino que debe preocuparse por el ciclo, el centro como institución, cuya consideración sea desde una visión global. Solo si se produce este convencimiento las clases del CELM se podrán transformar en comunidades de convivencia y aprendizaje, donde todas y todos aprendan de todas y todos constituyendo la base de la convivencia y el respeto.

Las maestras de infantil transitan de un modelo A hacia un modelo B, vivir en la convivencia y abrir espacios de reflexión para comunicarse y reflexionar sobre cómo están trabajando en sus respectivas clases. No es fácil modificar las formas de entender la organización del espacio, el tiempo o el concepto de la responsabilidad, “yo antes tenía un estuchito para cada

uno con sus colores, ahora no lo hay...A raíz que nos íbamos formando y sabiendo que todo era conjunto...ahora es en conjunto y es de todo”(Entrevista, PI2, 21 de Febrero de 2013), esta maestra expresa las posibilidades de aprendizaje compartido que han propiciado las reuniones mensuales de formación, antes su manera de entender la organización del espacio (quiénes debían tener el estuche y dónde guardarlo) se transforma, dando la responsabilidad de ese material al alumnado, que es a quien corresponde. La oportunidad de reflexionar de forma conjunta con sus colegas docentes ha permitido a mi juicio, transformar su modo y estilos de enseñanza y aprendizaje, con la subsiguiente consecuencia de la puesta en común de las dificultades encontradas en la práctica diaria.

Las maestras de infantil aprenden un nuevo modo de entender la construcción de un currículum sustentado en el Proyecto Roma, y además, de manera simultánea lo llevan a la práctica en el aula; no solo en la disposición del espacio sino en la formación de nuevos valores que sostienen esa forma de organizar el espacio y el tiempo.

El material es otro cambio que he notado mucho, yo antes tenía un estuchito para cada uno, con sus colores para cada uno, y ahora no lo hay. Y a raíz que nos íbamos formando y sabiendo que todo era conjunto, pues el material ahora es en conjunto y es de todos. Tan solo hay uno que está solo porque siempre está mordido y nos da asco tocarlo, que es del Alumno U; pero todo es de todos, y si tú la rompes tienes que traerla, como sucedió en un caso a principios de curso. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

Ha sido importante organizar todo el material y los espacios en cada zona, simulando un cerebro para que el alumnado comprenda que el aula es similar a los procesos que surgen en este órgano humano. Los niños y niñas de infantil de este centro deben disfrutar, para concebir el espacio como comunidad de convivencia y aprendizaje, llevando sus objetos personales como:

vasos, cepillos de dientes, colonias, desayuno, etc., y saber en qué zona ha de situarlos.



Figura 12. Zona de Pensar. 3º Infantil



Figura 13. Zona de Comunicar. 3º de Infantil

Hasta llegar a este punto, ha sido elemental reconocer y darse cuenta de las carencias de conocimientos, reflexiones, valores, y actitudes que concedieran `cierto` estancamiento metodológico que no permitiera el inicio y avance hacia una educación inclusiva.

Está muy bien sacar este tema (organización espacio – tiempo) porque es que no tenemos el concepto de grupo como tal, y yo soy la primera que le cuesta horrores y me doy cabezazos contra la pared y cuando pedimos ayuda no es ayuda... por eso las reuniones de cada mes son tan importantes, porque en ellas todos contamos cómo lo hacemos y aprendamos mucho unos de otro. (Encuentro de Formación, PI2, 2 de Noviembre de 2011)

Cuando se vive en una organización espacial y temporal que posibilita la cooperación²⁶

26. Como un valor que atañe a todo el centro educativo, no solo con la mirada dirigida al alumnado. Sino que las dificultades del centro se perciban como situaciones problemáticas que han de darse una respuesta conjunta, grupal.

los niños y las niñas aprenden a ser cooperativos. Por esa razón se ha insistido mucho en la importancia de la ayuda entre el profesorado, así es como se cambiará el pensamiento acerca de aspectos como la organización, planificación, lenguajes, normas, acciones; aunque en este apartado la mirada se sitúa especialmente al tiempo y al espacio. No existía mucha cultura de cooperación, sobre cómo la organización espacial o temporal originaba el trabajo cooperativo y solidario en el aula. Esta idea no se encontraba ni en el alumnado ni en el profesorado.

El trabajo en grupo es muy difícil yo hice aquello que aprendimos en el curso de darle un trozo de una figura y que cada uno del grupo coloree, y sin saberlo cada uno lo ha hecho suyo, cada niño lo ha coloreado, después se ha dado cuenta que tendrían que haberse puesto de acuerdo para no hacer cada uno lo que quisiera, sino que se tenían que haber puesto de acuerdo antes de colorear. (Encuentro de Formación, PI1, 2 de noviembre de 2011)

Ha sido costoso que los niños y las niñas aprendieran a convivir en sus clases y, probablemente, en algunos casos, fuese debido a que desde el principio no se negociaron bien las responsabilidades de convivencia en el aula.

Está claro. Uno o una responsable de coordinar las responsabilidades y compromisos del grupo, otro responsable de los diferentes materiales, el responsable de la secretaría que toma nota de todos los acuerdos del grupo, y un responsable que hace de portavoz de toda las decisiones del grupo y de explicar en la asamblea final cómo se ha llevado a cabo el trabajo, las dificultades encontradas, la resolución de las mismas y las conclusiones a las que han llegado tras finalizar el proyecto”. (Encuentro de formación,

La cooperación ha de marcar el pensamiento (percepción, atención, memoria, organización del espacio y del tiempo, planificación), la Comunicación (nominar, lectura, escritura, lógico-matemático, musical, expresión artísticas y las artes), la Afectividad (normas, valores, y la diferencia como valor), la autonomía (física, personal, social y moral)

PI3yED3, 7 de marzo de 2012)

Para lograr un trabajo cooperativo a través de las distintas configuraciones en las clases los niños y niñas deben aprender, desde el primer día de clase a confiar en su maestra y en sus compañeros y compañeras; que el aula es un gran grupo y que se subdividirán en pequeños grupos de 4 o 5 personas.

También tienen que aprender a escucharse porque en clase todos los niños y niñas son importantes, sin que uno sea más importante que el otro. Todos y todas tienen cosas significativas que decir. Deben aprender a respetar a las personas cuando hablan y aportan sus ideas, pero estas se debaten; probablemente el debate y las reflexiones originadas por cualquier causa es lo que propicia un enriquecimiento mayor en el grupo completo.

Investigador: ¿Qué piensas que aporta organizar el tiempo y el espacio de otra manera?

PI1: Hombre, claro, claro, por supuesto que esto es importante para generar la vida democrática en el aula. Además con este tipo de metodología nos hemos hecho conscientes, porque antes organizábamos los rincones sin `ton ni son´, ahora nosotros comprendemos la eficacia y el por qué se organiza así. Además te aporta seguridad a la hora de trabajar con lo cual eso genera más democracia y autonomía en ti, claro que sí.

(Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)



Figura 14. Cuatro Zonas del Cerebro²⁷. [Elaboración Propia]

Al llegar a la clase de PI3yED3 compruebo que hay diferentes grupos en cada zona del aula, y cada grupo realizaban actividades diferentes: un grupo estaba pegando pegatinas en un librito de esos de las editoriales, otros grupos estaban jugando porque ya habían terminado con esas actividades. En esta clase es donde observo todo muy estructurado, es decir nada más entrar a la derecha está la zona de pensar y es ahí donde se encuentra todo lo referente a la percepción, a la atención, memoria,...: por ejemplo, el reloj, el ordenador de la maestra que es donde está toda la información, elementos de seriación, y

27. Esta es considerada una de las *Cuestiones Previas* que se han de cumplir en el Proyecto Roma antes de poner en marcha otras estrategias. Comenzar haciendo Proyectos de Investigación sin haber asentado estas Cuestiones, posiblemente impida que el modelo desarrolle todo el potencial.

juguetes de este estilo, otros de clasificación, la mesa de la maestra está ubicada en ese espacio.

En la zona de la comunicación encontramos con una pequeña estantería donde hay decenas de libros, en esa zona veo unos tres o cuatro ordenadores donde los chicos y chicas pueden buscar información.

En la zona de la afectividad, tienen carteles con las normas de clase, en esta zona vemos que hay colgada una cartulina con el nombre de todas y todos, en cada nombre el resto de alumnado expresa que característica tiene esa persona; por ejemplo: Pepita, buena persona, pelo limpio, ser pegona, etc. - Según PI3yED3 los niños y niñas a la hora de nombrar las características de sus compañeros y compañeras han hecho un retrato fidedigno de cada cual -.

Cerca a la puerta del aula, está la zona del movimiento; ahí es donde está la puerta, hay colgadas un montón de tazas al lado de la salida, rompecabezas, todo lo que se refiere a juegos está ahí, digamos todo lo que tiene que ver con la acción. Hay también un cartel con las responsabilidades. (Observación Aula 3º Infantil, 12 de enero de 2012)

Se aprovechan estos espacios, ya que a la clase se va a aprender, a conversar y no a estar en silencio como norma, sino hablar y decir aquello que se piensa, aunque se equivoque pero siempre apoyado en el respeto. El error es la base del aprendizaje. La verdad no la tiene nadie en el Proyecto Roma, es algo que se construye entre todos y todas. Y como la verdad no la tiene nadie hay que aprender a llegar a un consenso, para ello se oyen todos los puntos de vista, llevándose a cabo aquella propuesta que ofrece los mejores argumentos.

Se podría afirmar que para hablar de trabajo cooperativo en una clase, los niños y las niñas tienen que cambiar su imaginario de que aprender es “memorizar contenidos o sonidos”, a

estar sentado de forma individual o en pareja con la mirada fijada en la zona donde está la maestra o que el horario lo distribuyen asignaturas fragmentadas; tienen que comprender que van a la escuela a construir el conocimiento de manera social y, por tanto, hay que aprender a conversar y a escucharse. En las escuelas democráticas el profesorado escucha y los alumnos y alumnas conversan. Es inseparable la organización del espacio y el tiempo de la constitución de un entorno que favorezca la conversación, diálogo, el trabajo cooperativo y el respeto. No obstante, antes de la llegada de este profesorado al Proyecto Roma o viceversa, la disposición del espacio en el aula cuyo acercamiento se pareciese a un aula democrática, ha sido la colocación de las mesas en forma de 'U', la cual mantenía como foco principal la figura de la docente.

Antes trabajaba en forma de U, bueno primero de uno en uno, pero rápidamente cambien, y luego empecé en una "U" y me iba bien, todos nos veíamos las caras y claro, esa imagen de la mesa del profesor en medio sigue (...) de todas formas fíjate en la mentalidad, lo que es no haber "reciclado" la mente. Lo que es no tenerlo claro, muchas veces, me levanto y me pongo allí (señala con la mano al lugar donde se situaba cuando la clase estaba en forma de U). (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

El trabajo en grupos heterogéneos²⁸, en contra de quienes opinan que es un obstáculo que frena el aprendizaje de los más competentes, capacita con bastante eficacia al alumnado menos capacitado o que aprenden alguna tarea nueva, entre otras razones porque les permite observar

28. López Melero, M. (2016) afirma que los grupos han de cumplir determinados requisitos, al considerar la diferencia como un valor de respeto y aprendizaje en ese caso los grupos han de ser lo más heterogéneos posibles tanto en el género como en las competencias cognitivas, comunicativas, afectivas y en la forma de actuar. Los niños y niñas al menos han de repetir con el resto de compañeros y compañeras una vez al año. En cada uno de estos grupos se ha de consensuar se elige si la coordinación, secretaria, responsabilidad de material o portavoz. En un primer momento será la maestra quien se encargue de establecer los grupos y considerar las peculiaridades de cada cual y propondrá asumir una responsabilidad a cada alumno y alumna en función de las dificultades que deba mejorar.

modelos de aprendizaje y recibir la ayuda de ese compañero más competente. Los estudiantes más capacitados aprenden a la vez de manera más profunda cuando enseñan lo que saben a los demás (metaaprendizaje). A fin de cuentas, en una clase donde el epicentro sea la diversidad, cada estudiante tiene algo que aportar, aquello con lo que esté más familiarizado o en lo que sea más competente (en una de esas 9 inteligencias de Gardner), y algo que aprender de los otros que no sabía antes. Por consiguiente, estructurar el aprendizaje cooperativo en todas las dimensiones, exige conocimiento de estrategias de enseñanza de cooperación, así como comprensión del aprendizaje y del desarrollo.

Todavía me falta mucho en eso, todavía me falta mucho para decir que mi clase es una comunidad donde todos se ayudan, pero ahí vamos... Entonces a lo mejor de cooperativo tiene poco ¿de acuerdo? Pero si es cierto que se están produciendo pequeños cambios y en algunos casos sí se generan debates entre ellos, pero también veo que se ayudan. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

Es obvio que en el modelo del Proyecto Roma precisa de un contexto, una configuración espacial y temporal en el que se dé la cooperación, el respeto, y que por consiguiente se valore la diferencia sin que esta suponga un lastre o una carga para las prácticas educativas. Es necesario que todas las personas que participan en este modelo, se sumerjan con la misma armonía de trabajo, y será de esta manera de la única forma que se consigan las pretensiones anteriores.

Las maestras de infantil están nadando desde hace rato si entiendo aquella expresión de “se han tirado al agua”; cuando entras a clase de PI2, ella en la columna central tiene un inventario de todos los materiales ubicado en las zonas, por ejemplo: los puzzles en la autonomía, los tebeos en el lenguaje, etc. Todo está perfectamente organizado [categorizado, clasificado], aunque en esta organización no han participado los niños y

niñas, pues según Pilar y Rosa a ellas mismas les ha supuesto un quebradero de cabeza: primero iban a un aula y la organizaban, después a otra, y por último a la que falta. (Observación Clases Infantil, 12 enero de 2012)

En síntesis, las maestras de 1º, 2º y 3º de infantil han comenzado con el cambio de mentalidad sobre cómo construir un currículum diferente, inclusivo, que respete la diversidad, pero la modificación se inicia cuando sientes verdaderamente la necesidad de transformar los contextos. La organización del espacio y el tiempo en este ciclo ha empezado a construirse con un debate sincero y sentido entre las maestras, quienes han configurado sus clases como el funcionamiento del cerebro (zona de pensar, comunicarse, afectividad, y movimiento). La organización del aula simulando el funcionamiento de un cerebro inunda de posibilidades al alumnado de infantil permitiendo la identificación clara de aquello que pertenece a cada zona, dónde estamos en cada momento, y qué criterios ponemos en uso para organizar el material.

IV.4.2.4. Sistemas de Evaluación

El inicio en Educación Infantil hacia el sistema de evaluación constituye primeramente qué es la evaluación, hacia dónde dirige la mirada, cuándo, cómo y hacia quienes.

Nosotros hemos hecho un trabajo con los criterios de evaluación, porque te exigen criterios de evaluación, nosotros lo hemos hecho de una forma lógica partiendo de los objetivos lógicamente y secuenciándolos por pura lógica. Si nosotros tenemos un objetivo que dice 'el niño tiene que desarrollar las tareas de manera autónoma...' Pues bueno vamos a pensar por lógica que es lo primero que tiene hacer el niño para cumplir con ese objetivo. ¿Qué tiene que hacer? Pues jugar, ¿en el grupo de 3 años que tiene que

hacer? Los tienes ahí, los puedes mirar, pues jugar... con esa lógica. En el grupo de 4 años para que sepamos que con 5 años va a llevar ese objetivo cubierto, ¿qué podemos observar nosotros en el niño para saber que el proceso va bien? Para ver el proceso madurativo, porque aquí no estamos hablando de otra cosa que de madurez, cómo el niño va madurando. Si en 4 años ha conseguido esto, el objetivo va bien ¿no? Y ya en 5 años completamente superado ¿no? Pues así lo hemos ido organizando para sacar los criterios de evaluación. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Respecto al sistema de evaluación en infantil ocurre igual que con otros aspectos curriculares anteriores, no existen unas razones pedagógicas acerca de cómo evaluar; las maestras lo acordaron desde el ‘buen hacer’ o sustentado en los contenidos y objetivos que dictaminan la editorial. Parece lógico hacerlo de este modo si el modelo de enseñanza es tradicional, que se “califique” comprobando si el alumno ha adquirido aquello que se les ha enseñado.

Nosotros intentamos hacer pequeños controles de lo que ha aprendido, pero para mí es muy importante lo que se hace en clase a diario, si terminar a tiempo lo que tiene que hacer, pero normalmente se hacen controles de sus aprendizajes. (Conversación Informal, ED2, 5 de octubre de 2011)

Aunque ellas tienen claro que una cosa es evaluar y otra examinar o calificar, suelen confundirlo en la práctica. Se ha de insistir que la evaluación no se debe mezclar con instrumentos tan comunes en los colegios como son los exámenes, controles o sus variantes, sino que componen muchas otras actividades y aspectos en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Lo mismo que el concepto de tiempo no se debe confundir con el reloj, la evaluación no se debe confundir con la calificación o los mecanismos que esta pone de manifiesto. Es decir, que una cosa es la evaluación y otra la calificación.

Realmente la evaluación en el colegio, siempre ha estado basada en destacar lo que falta por aprender y todo el profesorado ha utilizado una forma de trabajar más basada en contenidos, como aquellos que lo han basado en una forma más adecuada a la psicología, se ha tenido en cuenta no ser una evaluación castigadora. Ciertamente es que los profesores que hemos adoptado el trabajo por investigación, hemos incluido al alumno y alumna y al grupo como agente evaluador. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Cuando inicié el estudio en el CELM, el profesorado confundía la evaluación con calificación y, en la actualidad, un grupo muy significativo de docentes siguen entendiendo la evaluación como control de conocimientos o adquisición de destrezas en lugar de aprendizaje. Su concepción verdadera de la evaluación, es calificar;

Investigador: ¿desde qué momento se comienza a evaluar?

PI3yED3: desde que entran en el aula. Vamos... evaluamos, lo que hacemos es un retrato del niño, lo que nosotros vemos del niño ¿entiendes? Es tímido, no habla, no se relaciona con los otros niños o es muy dicharachero, enseguida ha hecho amigos... hacemos un pequeño retrato de lo que tenemos niños por niño, esa es nuestra evaluación inicial. A mí no se me acerca o no me habla, o solo está con su primo o solo está con su prima... Prima el retrato, sobre todo de cómo está en el aula. No hacemos evaluaciones de si conoce colores, o si... a mí 'me la pela' si conoce o no colores un niño con tres años. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

El curso 2011/2012 fue el punto de partida de este centro en el Proyecto Roma, en estas evidencias, se percibe claramente el cambio que PI3yED3 manifiesta en el concepto de evaluación.

Para nosotros construir el proceso lógico de pensamiento en los niños primero teníamos

que tenerlos nosotros. Entonces nosotros en las tres áreas de conocimiento de infantil del niño `¿cómo soy yo? ¿Cómo es lo que me rodea? Y ¿cómo me relaciono yo con lo que me rodea?´ Esa son las tres áreas de conocimiento, nuestro esquema es ese, ese es el esquema mental que nosotros teníamos, ese era el enfoque que teníamos de todo lo que el niño hacía, lo que el niño iba desarrollando ¿entiendes? Eso había que desmontarlo y formarlo en cuatro zonas distintas, antes teníamos tres partes, ahora cuatro; cuatro y con un enfoque diferente. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Así era considerado no solo por parte de la PI3yED3 sino por todo el profesorado, pues enseñan al alumnado transmitiendo un cúmulo de contenidos memorizables cuya acción posterior no es otra que el examen que verifica la cantidad de contenido que ha quedado `fijado´ en el pensamiento del estudiante. El alumnado ha sido y es un agente `pasivo´ en el aula, recibiendo únicamente información de quien encarna la sabiduría, el docente. Afortunadamente en el ciclo de infantil, el sistema de evaluación se está modificando. “Los instrumentos de evaluación deben elegirse en función del tipo de información que queramos recoger y, sobre todo, en función de las finalidades educativas del colegio, que nuestro caso estaban muy claras: aprender contenidos”. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Eso sí, la evaluación ha de realizarse con una finalidad de mejorar, de aprender uno de otro, no de reclamar o culpar; este momento evaluativo ha de considerarse un tiempo de aprendizaje y no señalar a un culpable. La evaluación desde la perspectiva de este modelo educativo, no trata de hacer un juicio de valor sobre el alumnado, ni tampoco de las construcciones que realice.

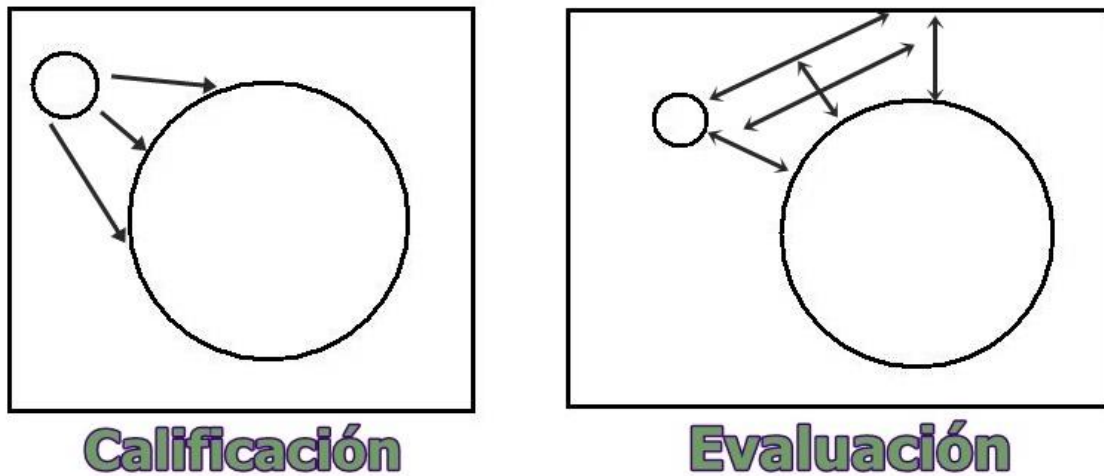


Figura 15. Calificación y Evaluación [Elaboración Propia]

La evaluación es una mirada hacia todos los componentes del centro educativo: profesorado, alumnado, aula, relaciones, responsabilidades, etc., mientras la calificación solo focaliza la mirada en la cantidad de contenido memorizado.

Otra cosa que hacen es evaluar las asambleas y decir: me parece bien lo que ha hecho el moderador; nos ha dado la palabra cuando la hemos pedido, ha seguido un orden de prioridades”, en algunos casos cuando un niño que no hablaba ha levantado la mano, se les daba prioridad a ellos aunque no fuesen los primeros, pero como todavía no habían hablado, pues ellos querían escucharlos. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Muy a pesar de ser esta la concepción de evaluación en el CELM cuando llegué por primera vez, en estos momentos se puede afirmar que algo va cambiando en ese sentido.

Pues mira, prácticamente ellos mismos (alumnado de infantil) están evaluando, aunque como ya te he dicho es muy reciente todo este proceso, y todavía dirijo mucho, pero dos cosas: ellos se están dando cuenta si lo hacen bien o sea lo hace mal y me dice: “maestro, ¿me he equivocado, verdad?”, esto ha sido un avance, porque antes me decían: “lo que tú

me digas maestro” o “¿a qué lo he hecho bien? ¡Pues vale!”. Ellos ya se van dando cuenta de lo que han hecho en grupo está bien o sí han hecho un trabajo en la pizarra, ellos mismos se dan cuenta. Y otra cosa que he hecho es que tengo los objetivos de las asignaturas en un cartel, ellos se acercan y dicen “me faltan estos por aprender o lo otro”, es decir ya se están dando cuenta. No sé si será bueno o no, pero a ellos les está motivando. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

El razonamiento de este maestro sobre el sentido que debe tener la evaluación, no solo se mantiene en la resolución final del proceso, sino en hacer al alumnado partícipe que comprenda si ha sido correcto o no la construcción del aprendizaje y, además, que se adquieran conciencia del proceso que se ha llevado a cabo y cómo ha sido. Efectuar una evaluación del proceso de estas características, permite que alumnado y profesorado comprender todo el camino tratando de mejorar tanto el aprendizaje de contenido como la mejora de la estrategia metodológica utilizada.

Sí, ¡mucho más profunda! [CI: se refiere a la evaluación] Claro, hombre aquí no se refleja cómo piensa el niño, por ejemplo, o qué recursos utiliza o ante un problema cómo lo soluciona. ¡Vamos cambiando, vamos cambiando! Pero me gustaría que me dijeran que voy bien así, o que falta esto o qué falta lo otro”. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Se ha traspasado las “paredes del centro” para adentrarse en las familias, ahora solo falta poner en práctica un método que permita construirse mediante el aprendizaje cooperativo. Es decir, que en la propia práctica cooperativa se erija un modelo educativo propio de este centro y del ciclo de infantil.

Investigador: ¿qué condiciones debe reunir la escuela para que se dé una comunidad de convivencia y aprendizaje?

PI1: ¿lo que haría falta...?

[CI: en este momento la maestra de 3º infantil entra en el aula]

PI·yED3: Voy a llevar al Pichi que está con anginas

PI1: ¡no me digas! ¿Otra vez? ¿Estaba lloriqueando como ayer? [CI: tono de sorpresa]

PI3yED3: ¡Claro! ¡Es que no lo han llevado, tiene la garganta cerrada, cerrada! Y tiene fiebre. [CI: M3ºI se va a llevar el niño a su propia casa, literalmente]

PI1: ¿Ves? Esto podría ser una de las condiciones que se dan, se podría decir... Nuestra implicación, nuestra dedicación es del 100%, ¿está feo que lo diga, no? (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Es decir, se evalúa esa dimensión ética que tiene todo el proceso de convivencia, se hace una mirada hacia la percepción de la clase, qué se ha sentido, qué se ha aprendido, qué piensa los compañeros y compañeras del trabajo que han realizado, y qué reflexión realiza ese alumno o alumna sobre el trabajo de los miembros de su grupo, y el profesor,... qué ha leído, qué ha conversado y cómo ha sido esa conversación, qué se ha escrito y cómo,... Por lo tanto, la evaluación ha de contemplar sucesión de aspectos que de modo simultáneo discurren en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Investigador: ¿ellos son partícipes de su proceso de evaluación?

PI1: ¿Hacerlos conscientes de lo que han aprendido? ¡Sí! Le haces partícipes. ¿Qué hemos aprendido? `Pues fíjate de todo lo que has aprendido, ¿has visto cómo lo has escrito? ¿Te acuerdas que antes no sabías hacerlo?´ y ellos lo ven, lo ven en su libreta o descubrir que era la “G” ¡Dios mío! Entonces ellos se ponen muy contentos. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Qué sentimientos han definido ese proyecto, saber si se ha sentido bien o no, y por último

si la acción ha cumplido o no con la planificación del grupo de maestras de infantil, qué se ha hecho y cómo, qué factores han modificado la acción y por qué... Insisto, este modelo precisa que el grupo elabore una reflexión profunda del trabajo realizado a través de los proyectos de investigación. Todas las personas del aula han de saber que sus pensamientos, su manera de comunicarse, el cumplimiento de normas y sus acciones repercuten en los demás para bien o para mal.

En la asamblea es donde se ha producido unas discusiones tremendas, los discursos y los debates. Ahí es donde me he dado cuenta del asunto...: sí, sí, sí! Y se evaluaron muy positivamente, pero sí es verdad que al evaluar, evaluaron la clase y a ellos en grupo e individualmente. Pero cuando llegaron a evaluarse en los grupos en los que habían trabajado pues echaron en cara, “tú has hecho más, tú has hecho menos...” Entonces algunos de ellos sí es verdad que reconocieron que no habían hecho mucho, porque se habían dejado llevar más por lo que hacia uno u otro, y todo eso lo han analizado ellos solos. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Las maestras de infantil, que son las docentes que tienen un mayor acercamiento a la metodología del Proyecto Roma, evalúan cada día en asamblea desde dónde cada niño o niña se compromete a realizar cambios en el supuesto que haya actuado mal o irrespetuosamente. Además, cuando se termina un proyecto de investigación lo exponen en la asamblea final y evalúan los aprendizajes que se han producido, aunque se desconoce si rellenan también los boletines individuales de cada alumno y alumna por capacidades según las demandas de la administración. Éste debe ser un motivo de debate y reflexión: una cosa es cómo ha de realizarse en el CELM la evaluación para conocer la evolución y desarrollo de los niños y niñas, desde que los conocen a principio de cada curso escolar (Matriz) hasta ahora y otra, muy distinta, es poner

de manifiesto solo lo que no saben o saben hacer. Las reuniones de formación con los Grupos de Investigación Cooperativos (G.I.C.) han servido para evaluar los procesos en los que se ha desarrollado la estrategia de los proyectos de investigación.

Sí, sigo teniendo muchísimas dudas, midieron el mural, cogieron una regla "¿así de grande? ¿Más grande? Pues cogemos dos reglas. Dos reglas, pues venga dos reglas", y entonces hacemos el cartel de dos reglas. Al día siguiente en la zona de comunicar ¿qué queremos poner?" ¿Qué hacen los patos?". Y a partir de ahí empezamos con canciones, porque decía Belén que su padre había ido al mercado y tenía un compás de canciones que parecía de pato o algo así, escribiendo números de patos, otros que tenían tres, otros que tenían cuatro... Todo eso lo hemos ido apuntando, lo teníamos en la libreta igual que ellos han hecho, pues lo íbamos apuntando también. Como somos un grupo muy pequeño pues lo íbamos haciendo todos a la vez, todos iguales; y otro día pues las normas, es verdad que ellos lo tienen asumido "¿cómo vamos a trabajar?" Es verdad que lo tienen asumido y cómo retahíla "concentrado en la tarea y tranquilo", pues eso. Pero esas son las normas de los patos y dijeron "pues lo acaricio", claro porque creo que el primer proyecto que hicimos fue el de las manos y utilizamos las manos para acariciar, y eso sí lo tienen para acariciar el pato, le doy de comer, le doy de beber; y luego en la autonomía pues "¿cómo nos movemos? ¿Cómo se mueve el pato?" Y luego pues trabajar todo y aquí hay algunas de las cosas de las que he podido grabar [CI: Maestra 1º Infantil muestra el video]. (Encuentro de Formación, PI1, 25 de abril de 2012)

De la misma manera el profesorado ha de reflexionar sobre sus prácticas educativas y convertirse el aula en un espacio donde el alumnado aprenda de los errores del profesorado y viceversa (el uno aprende del otro): esto permitirá que las docentes se dirijan a sus compañeros

para pedir asesoramiento, ayuda; o bien al propio alumnado con la intención de continuar aprendiendo. Los niños y niñas mejor que nadie son quienes manifiestan sus propias necesidades y marcan el ritmo de su aprendizaje.

¡¡¡¡ Qué va!!!! [CI: lo dice con muchísimo convencimiento y con cierta indignación por la pregunta] ¡De la noche a la mañana! ¡Espérate! [CI: P11 se vuelve a levantar y se dirige a un armario que está situado en la zona de pensar. De allí saca un cuaderno que me enseña; en este cuaderno hay un cuadro con una serie de ítem marcados en su parte izquierda, y en la parte superior de ese recuadro está el nombre de cada alumno y década alumna. Por ejemplo: "se sienta correctamente", en la parte superior supongamos que pone Alumno S: para este y tengo de si se sienta correctamente o no, existen tres posibilidades: bien, regular o mal. Esto es como P11 lo hacía en años anteriores, ahora la diferencia es que a cada alumno y a cada alumna lo pasa por el proceso lógico de pensamiento, es decir por la dimensión de la zona de pensar, la zona de comunicar, la zona del amor y la zona de la autonomía] ¡Mira Carlitos! Así recogía la información en años anteriores, y lo hacía por las áreas a cada uno, si lo había adquirido o no lo había adquirido. "Pues respetaba las normas de los compañeros", pues sí, "pues utilizada diferentes...", pues sí, pues no, regular... Sabe utilizar los colores... Pues ya has visto que no se parece nada de lo que te he presentado anteriormente, eso es lo que yo quería comentar a María José y a Melero por sí se tiene que hacer. Pues yo pienso que es así por zonas, y por supuesto no tiene nada que ver una cola otra. (Entrevista, P11, 20 de febrero de 2013)

Este es el sentido de la evaluación, aprender juntos. Como es coherente, la evaluación a diferencia de la calificación no tiene una finalidad competitiva sino cooperativa (aprendemos

juntos). Y esta ha de ser coherente con el método que estemos empleando, por lo tanto si estamos construyendo una clase democrática, justa y equitativa, la evaluación apoyada en el Proyecto Roma es la estrategia más afín con nuestra práctica.

El sentido de ver la evaluación es de ver desde dónde partían y hasta dónde han llegado y que se hagan conscientes de eso. Y luego las familias también, porque los padres aunque tú los veas ahí que no están muy pendientes pues... lo que estábamos diciendo antes...cuando entran ven, hay padres muy observadores ¿sabes? No tienen preguntas así pero son tímidos, pero ven y tú te metes y les dices `pues mira que bien ha escrito hoy esto o mira qué bien ha pintado lo otro´. Lo mismo sucede con el comportamiento. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Una vez que el trabajo ha terminado y el proyecto de investigación, se reflexiona desde el momento que surge para comprobar si se ha cumplido con todo lo que se había sido acordado; la estrategia que se lleva a cabo es la Asamblea Final: en ella se revisa “¿qué se sabía?” antes de comenzar, “¿qué se quería saber?”; siendo en esta asamblea donde se explica qué proceso se ha seguido y qué dificultades se han encontrado. Una vez finalizada surgen nuevas preguntas / curiosidades.

IV.4.2.5. Participación Familiar

Cuando se llega por primera vez a las aulas de infantil en el CELM, lo encuentras situado en un pequeño centro en las entrañas de un barrio del que se puede pensar que las familias viven interesadas por participar en la vida del centro, pero no es así, por mucho que lo habían intentado las docentes desde su creación.

Bueno, a mi me parece que estaría bien que en la próxima reunión tuviéramos como si fuera un grupo focal donde participaran también las familias, y habláramos sobre las preocupaciones para ver qué tipo de preocupaciones emergen así entre todos nosotros, si os parece que debemos adelantar esto pues lo adelantamos...yo lo que he pensado es como las madres del consejo escolar que yo he ido a la reunión y están muy entusiasmadas con el tema, sería bueno hacer una especie de cadena que cada una se comprometa a hablar al menos con dos, tres padres o tres madres más para venir a esa reunión; eso puede ser un buen comienzo para empezar a hacer una cadena. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 5 de septiembre de 2011)

La educación en valores constituye una única finalidad que no es otra que formar una ciudadanía responsable y culta, esta labor no es exclusiva del profesorado sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, profesorado y demás agentes educativos (Asociación Secretario Gitano, comunidad educativa, ayuntamiento, medios de comunicación, etc.) que están implicados. La corresponsabilidad educativa, además de conformar y ser motivo ejemplar de convivencia para los niños y niñas, ha de tratar un encuentro entre familias y profesorado, donde unos aprenden de otros, y todos los miembros aprendemos juntos. Aprender juntos, familias y profesorado compromete y favorece el desarrollo del papel que a cada cual corresponde en la educación para enfrentarse a una sociedad que tiene como “valores” importantes la competitividad, insolidaridad y la ausencia de respeto hacia la diversidad.

Estamos formando una escuela de madres, ayudado por Leire, que es la chica encargada de Secretariado gitano, vienen pocas madres, pero pensamos que todo se irá dando poco a poco (...) son de introducción a la informática y las más avanzada pues están en Internet y creando blogs. Pero la madre de Alumno LL junto con otra madre que es más

joven pues asisten a alfabetización porque no saben leer ni escribir nada; y lo mejor de todo es que algunas hijas están acompañando a sus madres...aunque aún son pocas.

(Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

El profesorado de infantil siente la necesidad de que se ha de formar un grupo de trabajo compartido y permanente para construir un proyecto común, donde se consideren las aportaciones que cualquier colectivo implicado: familias, profesorado y Asociación del Secretariado Gitano, de este modo sería la única manera posible de formar una comunidad educativa. La convivencia democrática es la única forma de maduración social, es evidente la importancia que tiene vivir democráticamente el proceso educativo que se está generando en infantil. No se trata de dar la sensación de convivir democráticamente, sino que se ha de actuar democráticamente propiciando un espacio de participación real en la toma de decisiones. Esta coexistencia cooperativa y democrática no es otra que participar y convivir en objetivos comunes. Por eso comparto el pensamiento de la maestra que dice,

Quiero que la comisión de madres que se cree en infantil funcione de manera eficaz y efectiva; ahora con el Proyecto Roma vamos a necesitar mucha más ayuda, entonces en un momento determinado quiero tener a mi disposición cuatro o cinco madres que yo os pueda decir `¿mañana podéis venir alguna? Que vamos a hacer cualquier cosa, necesito que me echéis una mano´ y vengáis a la escuela, dentro del aula a pasar la mañana allí ¿vale? (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de Octubre de 2011)

Todo este cambio y predisposición en la participación en la vida de infantil ha de sustentarse en la confianza; siendo esta el fundamento de la convivencia tanto en el centro como en infantil, aunque existan familias que no piensen lo mismo:

La relación con las familias siempre ha sido de confianza, el acercamiento como eje de convivencia y también como resolución de conflictos. Es cierto que no habido y no hay una participación en los aspectos escolares: definición de finalidades, organización del currículum y planes. ¡Ya nos gustaría! Y aunque se ha trabajado mucho por conseguirlo, no se ha hecho realidad. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Donde al parecer, la confianza de las familias es mayor, es en infantil.

Mientras en la parte de infantil las familias atraviesan el patio, entran en el edificio y en las clases; eso es distinto, sobre todo pienso que puede influir en la percepción del colegio, gracias al acceso que se tiene a determinados espacios. (...)siguen llegando familias con sus hijos e hijas, la mayoría son madres de diferentes edades y ataviadas con batas y pijamas, y los van dejando en la clase, este “dejando” es pasarse un buen tiempo (de quince a veinte minutos) conversando entre las propias familias dentro del aula de cinco años y con PI3yED3; llega una madre embarazada y con otra niña de unos seis meses en brazos; PI3yED3 coge la niña y nos la muestra. (Diario de Campo: Observación, 3º Infantil, 19 de enero de 2012)

Las familias gradualmente están despertando su interés, comparten el deseo, proyectos e ilusiones; al menos así sucede en un grupo de familias de infantil de este centro. Es fácil percibir que las ganas de compartir y vivir algunas experiencias se transforman en actitudes reales. El sustento de la convivencia en infantil, reside en las ganas que los componentes manifiesten en compartir, abriendo espacios donde los deseos e intereses de las familias convergen con los del resto del profesorado y con la Asociación del Secretariado Gitano. Construir la confianza necesaria, es primordial para que las familias se acerquen al centro con tranquilidad y se hagan partícipes en la construcción de un modelo educativo sustentado en el Proyecto Roma.

Las familias generalmente, están contentas por el trato que se les da a sus hijos e hijas en educación infantil pues la relación que las maestras tienen con ellas, se considera de forma muy especial, y esa situación está generando un mundo de valores del que a su vez se están apropiando y del que manifiestan,

Nosotras confiamos en todos los maestros y en las maestras, ahora dejamos a nuestros niños con la tranquilidad de que vienen a aprender, de que aquí aprenden, y ya no se pelean tanto entre ellos, ahora hay más respeto a los maestros, y también más cariño. (Conversación Informal, F1, 5 de octubre de 2011)

El propósito fundamental de esta iniciativa de innovación, incurre en la vida democrática que ha de generarse en infantil, donde se unen la construcción de un modelo educativo sustentado en el Proyecto Roma, el cambio de pensamiento en el profesorado y la participación familiar en este proceso. Se ha de conjuntar esfuerzos para lograr la libertad y la igualdad educativa, procurando para ello que infantil sea un entorno donde el alumnado y las familias se inunden en la humanización, en el respeto, la participación y la convivencia entre los distintos colectivos son los pilares para el aprendizaje.

Probablemente sea una de las grandes expectativas por parte de la Jefa de Estudios (PI3yED3), y del resto del equipo directivo.

Hombre yo en el colegio nuevo meto un proyecto muy ambicioso: yo meto infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Yo quiero que los niños salgan de aquí para la Universidad. Esas son mis ilusiones y mis perspectivas, al igual que de muchos de mis compañeros y yo también quiero compartirlas con vosotros, los padres. Para después añadir vuestra participación (refiriéndose a las familias). (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de Octubre de 2011)

DESPUÉS: Con la Maleta cargada y buscando un nuevo camino

Transito hacia otro lugar con más aprendizajes realizados, con la maleta algo más cargada; una vez que me acerqué al centro y de modo más preciso a infantil, decidí ahondar en aspectos más relevantes que han emergido desde que llegué al CELM.

IV.4.2.6. La presentación del Proyecto Roma

El profesorado de infantil inició esta aventura educativa antes que el Proyecto Roma se acercase al centro. La totalidad de las maestras de este ciclo se sentían sensibilizada con el discurso como ha quedado señalado anteriormente, pues ellas asistieron a un curso del CEP, lugar donde surgió el primer compromiso.

Hombre la historia es en el proyecto donde nos hemos metido, nos hemos dado cuenta que los cogotes no funcionan y que el espacio distribuido anteriormente tampoco funciona. Pero es que nosotros en un cursillo (curso del CEP donde conocieron a Miguel López Melero) conocemos a este hombre y nos dice que hay otra forma de trabajar en las clases que da mejor resultado y empiezas a planteártelo y ves que es verdad, que tiene razón macho. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

Especialmente en la información/formación de la que algunas maestras disponen, tienen muy claro que el Proyecto Roma es algo diferente a lo que ellas habían aprendido en su formación inicial y su modo de trabajar por proyectos en el aula.

Sí es cierto que cuando nosotros habíamos empezado con el Proyecto Roma, llevábamos tres años ya trabajando por proyectos, (...) la base viene a ser la misma: trabajar en grupo, partir de los intereses del niño..., hay una serie de cosas que son comunes. Por eso en infantil nos ha costado menos trabajo, donde está costando más ha sido a la gente de primaria, porque ya de antemano en primaria le cuesta mucho trabajo los cambios metodológicos, pero a nosotros en infantil ya conectaba un poco más con aquello que estábamos haciendo. Lo que sí han hecho, ha sido reorganizarnos todo el trabajo con respecto a la metodología, todo el trabajo de proyectos; no solo ha organizado de una manera completamente distinta a como se tenía anteriormente. Con un enfoque completamente distinto, porque nosotros partíamos del interés del niño y aquí se parte del funcionamiento del cerebro. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

La fascinación mostrada por el profesorado de infantil ha propiciado la búsqueda de estrategias más adecuadas para resolver cualquier situación de desigualdad que se pudiera dar en sus aulas. En este sentido se puede decir que el profesorado de infantil ha hecho un gran esfuerzo por dominar la metodología de proyectos de investigación, por eso, se ha de ser comprensivos con estas profesionales, porque no es sencillo cambiar la mentalidad de modo tan profundo para modificar un modelo transmisor de conocimientos a otro donde el conocimiento se construye socialmente en las clases a través de los grupos y de manera cooperativa.

Cuando oímos por primera vez el Proyecto Roma teníamos otro tipo de mentalidad, como nos han educado a lo largo de toda la vida todo, de manera tradicional... pero claro luego oímos a Miguel y a María José hablar de que hay otra manera... y ahora podemos decir nosotras que efectivamente hay otras maneras de enseñar y aprender, porque nosotras también aprendemos, y mucho. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Pese a las complejidades subyacentes en el cambio de mentalidad y la forma de impartir las clases, considero que la experiencia en infantil ha puesto de manifiesto que de poco sirve al profesorado lo que aprendieron durante su formación inicial en la universidad ni en las prácticas educativas, sin embargo, el conocer el Proyecto Roma les está permitiendo cambiar sus creencias y sus prácticas educativas.

Yo hablo de mí. Tengo que estar constantemente replanteándome mi ideología pedagógica ¿me explico? ¡Constantemente! Rebatíéndomela a mí misma, ¿por qué? Porque tendemos siempre a mirar al resultado y no al proceso y entonces ahí es donde yo me equivoco muchísimo, cuando miro el resultado y no al proceso. Entonces yo soy consciente de que los niños míos no van a hacer un trabajo grupal efectivo mientras yo no esté convencida de que lo más importante es el proceso y no el resultado. [...] Ahora mismo en estos primeros pasos, lo más importante es el proceso en sí; que a mi construirlo en mi clase es un parto lo que me está costando, porque además es un grupo muy, muy difícil, muy complicado. Entonces a mi me gustaría que oyeráis un poco el proceso por el que están pasando mis alumnos y el proceso por el que estoy pasando yo. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 2 de noviembre de 2011)

A pesar que estos dos años han sido muy significativo para el aprendizaje del profesorado de infantil en cuanto a la construcción del currículum sustentado en el Proyecto Roma, consideran que debe haber una comunicación más estrecha entre otros docentes del CELM de cómo lo hacen concretamente cada cual en sus clases. Es preciso que no solo se compartan las experiencias cada vez que se celebra un encuentro de formación mensual sino cada día en las prácticas que se generan en las aulas para que aprendan unas de otros.

Es importante también seguir realizando nuestras reuniones como seminario, que eso nos ha sido de gran ayuda para hacer cambios en nuestras clases... pues todas las que nos apuntamos al curso del CEP, todas nos apuntamos al cambio metodológico o al menos a hacer cosas distintas en el colegio. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

El propósito fundamental del Proyecto Roma fue profundizar en la vida democrática en el ciclo de infantil de esta escuela; es decir, conjuntar el esfuerzo para lograr la libertad y la igualdad educativa, procurando que infantil fuese cada vez más un entorno humanizado y colmado de cultura, una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Una educación en valores como la que propone el Proyecto de Roma requiere del trabajo cooperativo que en apartados anteriores mencionamos, cuya unión resida en los colectivos de familias, profesorado y personal de servicios. Esto no es otra cosa que hablar de la necesidad de la corresponsabilidad educativa, cuya puesta en práctica trasciende a la mejora de la convivencia para el alumnado, lo que constituye un encuentro educativo para aprender juntos. El aprendizaje conjunto posibilita la comprensión y valoración del papel que a cada cual corresponde en la educación para enfrentar y erradicar un modelo de sociedad que únicamente exhibe valores como la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto hacia la diversidad.

Cuando en un aula, en una escuela se toma conciencia de este hecho, y abren espacios de participación como notablemente sucede en infantil, es entonces cuando se define un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza, ayudando al alumnado a aprender a pensar y a convivir.

IV.4.2.7. Aprendiendo a pensar y a convivir: proceso lógico de pensamiento

Algunas características de la enseñanza llevada a cabo de otro modo, se crearon un tiempo atrás, pero la poca afinidad en el modelo curricular probablemente hiciera tambalear las prácticas metodológicas; es cierto que no se usaban técnicas puramente tradicionales como libro, exámenes – tampoco era habitual encontrarlos en infantil – pero sí el uso de fichas probablemente de alguna editorial, o de algún libro de contenido académico [Aprendizaje de vocales, sílabas, los números, colores, partes del cuerpo] junto a su correspondiente libro `reproductivo`, en el que el niño y la niña habrían de repetir el contenido del otro manual. Siendo posible que algunas docentes se respaldasen en este material durante la etapa subsiguiente en la primaria.

Nos caracteriza la paciencia, conocer la realidad que tienen, las relaciones tan estrechas con las familias y el afecto que nos tenemos tanto ellos a nosotros como nosotros a ellos. Porque son muchos años, conocemos los problemas que hay y ellos nos conocen también, se nos pone un niño malo y lo llevamos a la misma casa y eso en otros colegios no lo hacen y sobre todo la metodología ¿cómo va a ser lo mismo llegar y decir `venga niños abrid el libro por la página tal o vamos a hacer la fichita del color rojo`. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Se ha afirmado en apartados previos a este, que la primera finalidad del Proyecto Roma es que todos los niños y todas las niñas aprendan a pensar y aprendan a convivir²⁹. Es decir, enseñar a construir las herramientas de la mente y, a partir de aquí, el alumnado aprenda a darle respuesta a las situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pero a este punto no se llega si no se ha modificado la concepción “clásica” de currículum. Por tanto, aprender a pensar a través del

29 Uno de los propósitos más relevantes del Proyecto Roma es que su alumnado aprenda a aprender y, aprenda a pensar; por esa razón se pretende que aprenda una estrategia que les permita pensar y actuar de un modo lógico: Proceso Lógico de Pensamiento. Esa razón sustenta que cualquier clase soportada por el Proyecto Roma configure la clase como un cerebro a través de zonas.

lenguaje dialógico, y aprender a actuar correctamente a través de las normas y valores (convivencia), han sido las preocupaciones principales del profesorado del CELM desde que participara en esta investigación. De hecho, como muy bien suelen afirmar, para ello es imprescindible conocerse primero, pero cuyo conocimiento engloba a todos los colectivos que conforman el centro, pues la mirada no solo se posa sobre el alumnado.

Nosotros en infantil, el apoyo ha sido fundamental porque hay días que son muy duros y todos tenemos nuestros días malos y yo puedo venir un día muy mal, muy mal y no responder y además mis niños están mal, de esos días que vienen muy peleones y yo además no estoy bien para responder, en este caso PI2 que está en frente está al “quite” y PI2 viene y me dice ‘vete a mi clase’, y se queda ella en la mía; eso lo hemos hecho nosotros con naturalidad ¡Siempre! (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

...

Yo me he dedicado todo el mes de septiembre a hacer actividades de conocernos: conocernos, hemos hablado de nuestros compañeros, qué pensamos de ellos, qué sabemos, qué conocemos,... Esas cosas son previas, no puedes pretender que niños trabajen juntos cuando tienen rencillas desde la calle, desconocimiento los unos de los otros, cuando son tan suspicaces como es nuestro alumnado. ¡Hay que hacerlos grupos dentro del agua, grupos, un grupo donde se lleven bien donde se toleren, se entiendan, se respeten! Y ahora ya podemos dividirlos en grupos y si para eso hay que tirarse todo el mes haciendo dinámicas de grupo para eso, ese es tiempo ganado. (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de Octubre de 2011)

Al visitar el CELM se observa que todas las aulas del ciclo de infantil están organizadas

en cuatro zonas de desarrollo y aprendizaje: la zona de pensar o de desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, la zona de comunicar o del lenguaje, zona del amor o desarrollo de la afectividad y la zona de movimiento de la autonomía. Esta organización está posibilitando que todo el alumnado e incluso en primer lugar el profesorado adquiriera ese proceso lógico de pensamiento.



Figura 16. Organización Espacial Aula 2º Infantil [Elaboración Propia]

Una vez más se confirma que para que se produzca un cambio en la metodología y modo de organizar las clases en infantil, quienes primero han de plantear el conflicto son las maestras compartiendo las inquietudes y reflexiones entre sí mismas,

Bueno, el cambio más significativo que se ha producido ha sido en nosotras(Ciclo de Infantil), en el planteamiento nuestro: tener que reorganizar todo el conocimiento para poder aplicar la nueva metodología; el primer cambio ha sido brutal con respecto a nosotras, hemos tenido que volver a leer y retomar muchas teorías, y conectarlas con lo

que estábamos haciendo en ese momento(...) es verdad que era una metodología distinta a la del Proyecto Roma, pero tiene muchísimas cosas en común (...). Por eso en infantil nos ha costado menos trabajo, donde está costando más ha sido a la gente de primaria, porque ya de antemano en primaria le cuesta mucho trabajo los cambios metodológicos, pero a nosotros en infantil ya conectaba un poco más con aquello que estábamos haciendo. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

...

Nada más llegar observo su clase, y la veo completamente organizadas por zonas (Pensar, Comunicar, Afectividad [el alumnado la entiende como zona del amor], y Autonomía); todo el material está perfectamente organizado de acuerdo a estas zonas: pizarra, reloj, ordenador, mesa de la maestra, todo lo que se refiere a las percepciones y al pensar; en la zona de comunicar nos encontramos con los ordenadores de los chicos y las chicas, los libros están colocados según temas de la zona de comunicar, por ejemplo los libros tales encuentran todos juntos; en la zona de la afectividad encontramos unos carteles con las características de cada alumno y alumna que ya comentaré más tarde sobre esto, normas de clases,... Y en la zona de la autonomía se encuentra al lado de la puerta del aula donde hay colgadas una gran número de tazas, y están agrupados todos los juegos de ejecución y movimiento en esta zona. (Diario de Campo: Observación, Aula 3º de Infantil, 18 de enero de 2012).

Sin embargo, y aún estando las aulas organizadas conforme a las cuatro zonas de desarrollo y aprendizaje, es notorio que aun este tipo de trabajo requiera por parte del profesorado de infantil una mejora en sus prácticas. Es una forma de pensar que precise tiempo para llegar a

aplicarla correctamente, se puede tener el convencimiento de unos determinados valores, pero otra situación diferente es cómo convertir esa filosofía en prácticas pedagógicas adecuadas (coherentes).

Le estaba comentando que quizás todavía mis niños no están preparados para empezar a conocer esta zona se llama cognición/metacognición,... ahora mismo todo, prácticamente todos estamos haciendo ese proceso lógico de pensamiento; pero ellos le llaman pensar... porque creo que si les hablo de otras denominaciones se van a liar un montón. Casi todo lo que están haciendo, prácticamente todo, incluso la resolución de conflictos lo están haciendo con ese proceso lógico de pensamiento. Si ahora le hablo de cognición y metacognición; o sea, se me van a venir un poco así. (Reunión de Formación, PI2, 7 de marzo de 2012)

Se puede decir, por tanto, que las clases de infantil del CELM están “acomodadas” a las zonas de Desarrollo y Aprendizaje pero aún existen ciertas “resistencias internas” a comprender la influencia de nuestro cerebro en el aprendizaje, en el contexto del aula. Es decir, que los niños y las niñas deben saber que pensamos con el cerebro (también debe saberlo el profesorado) y que el cerebro no tiene que saberlo todo; simplemente tiene que saber cómo buscar la información que necesite para resolver una situación problemática. Es aquí cuando el alumnado una vez que se conoce, ha de comprender que el aula funciona como un cerebro, que la democracia en la clase se produce si existen normas de convivencia que han sido consensuadas por cada uno de ellos y nacen desde sus necesidades cotidianas, y por último la distribución de responsabilidades.

Fundamental, fundamental, mi objetivo siempre en primero es hacer grupos y que ellos compartan todo lo que hay dentro del centro, y para que se sientan miembros de una unidad que es el grupo. Y eso hay que trabajarlo muchísimo, y en 3 años lo trabajamos

mucho, mucho, mucho: la solidaridad, el apoyo al otro, el darle la mano a tu compañero, ayúdale, acógelo... El problema de uno, lo haces de todo. Y mi clase no empieza a funcionar hasta cuando no funciona como grupo. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Ese debe ser el papel de la escuela: enseñar a nuestros niños y niñas a saber qué información y cómo ir a buscarla cuando la necesiten para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Antes siempre buscábamos algo que nos parecía muy importante nosotros, ahora hemos comprendido que lo realmente importante es el interés de los niños, ayer sin ir más lejos, resulta que aparece un caracol, cuando íbamos a entrar y una niña, me dijo: mira un caracol... y qué es lo que va dejando debajo... Y le dije cógelo y tráetelo a clase que lo vamos a averiguar, y así nació la situación problemática para conocer la baba de caracol. (Encuentro de formación, PI1, 7 de marzo de 2012)

...

La maestra le propuso hablar de para qué vienen a la escuela y ellos contestaron que para aprender y la maestra preguntó ¿y qué es aprender?, Respondieron: que aprender se hacen mirando las cosas, hablando pero también, jugando con plastilina, leyendo, ayudando tus amigos... Y cuando decían todo esto observaba como se decían unos a otros: tienes que pensar, tienes que pensar, antes de decirlo. Prácticamente todos estamos haciendo ese proceso lógico de pensamiento; pero ellos le llaman pensar. (Diario de Campo: Observación 3º de Infantil, 18 de enero de 2012)

Por esta razón desde los primeros días los niños y las niñas aprendían que su clase era

como un cerebro y la organización por Zonas de Desarrollo y Aprendizaje. Aunque hay que decir que este aprendizaje se fue construyendo en el profesorado y alumnado casi de manera simultánea,

El tema está, Miguel, en que nosotros no estamos trabajando con los proyectos todavía de la forma que dice el Proyecto Roma, estamos en los pasos previos [Cuestiones Previas]: que ellos conozcan que nuestro cerebro nos sirve para todo absolutamente; todo lo que hacemos pasa por nuestro cerebro. Entonces para que nosotros consigamos hacer las cosas muy bien, muy bien, muy, muy bien, hemos convertido nuestra clase en un cerebro, con sus zonas de desarrollo y aprendizaje... eso lo hemos hecho ya en infantil... en primaria no sé. (Encuentro de formación, 12 de diciembre de 2011)

...

PI3yED3: yo tengo que acostumbrarme, que por eso hice yo la propuesta el otro día de juntarnos nosotras además de estas reuniones y tener sesiones nosotras para trabajar, hacer trabajos nosotros siguiendo ese proceso lógico de pensamiento

PI2: como si fuese con niños

M3°IyJE: entonces, nosotros, claro mentalmente tenemos que manejarnos nosotros

López Melero: eso está clarísimo,

PI3yED3: si eso nosotros no lo tenemos claro, no creo que podamos; primero, ni percibirlo ni mucho menos transmitirlo y mucho menos organizarlo en el aula. Entonces, nosotros en infantil, nosotras estamos muy agobiadas, entonces el razonamiento nuestro fue “fuera agobio, todo lo que nos agobie fuera”, porque nos va a frenar, nos va a

bloquear. Entonces tenemos dos cuestiones que era el conocernos ¿no? (Encuentro de Formación, 18 de Enero de 2012)

Esta organización de la clase como si fuese un cerebro les ha ayudado a los niños y a las niñas a construir de otro modo los conocimientos escolares y a trabajar por proyectos de investigación conviviendo, puede parecer una redundancia pues no se puede trabajar por proyectos si no se convive; no obstante, es un bucle que ha de darse en el seno de un espacio que no genere exclusiones. Aunque toda la escuela no trabaje del mismo modo, centro la mirada en la etapa de infantil,

La maestra le propuso hablar de para qué vienen a la escuela y ellos contestaron que para aprender y la maestra le preguntó ¿y qué es aprender?, respondieron: que aprender se hace mirando las cosas, hablando pero también, jugando con la plastilina, leyendo, ayudando a tus amigos... y cuando decían todo esto observaba como se decían unos a otros: tienes que pensar, tienes que pensar, antes de decirlo. (Diario de Campo: Observación 3º de Infantil, 18 de enero de 2012)

Quizás todo ello era debido a que el alumnado ha tenido que aprender que no se viene al colegio a aprender tan solo conocimientos, sino que su clase es, fundamentalmente, un espacio para aprender a convivir. Un espacio del que las familias forman parte, y en el que poco a poco va siendo consciente de la transformación y participan en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

¡Sí! Participan más, ellos están entrando ahora todos los días, ven lo que sus niños hacen y si ellos no te preguntan, pues tú les comentas "esto, pues están haciendo lo otro... pues buscad tal cosa, ¿tú tienes?". El padre de Alumno C, por ejemplo, se ofrecerá a prestarnos películas "claro que sí, yo tengo tal película, tengo la película de Madagascar ¿cual quieres? ¿Cuál te traigo?". "¿Oye y si bien es un día y nos grabas...?", "seño tú me llamas

y yo vengo". Quizás mejor que con los padres rumanos, porque los padres rumanos tienen que armar la chatarra y se pierden más durante el día. Que sí, que es muy cercano. Yo estoy muy contenta, todavía nos queda un montón [CI: PI1 está emocionada hablando: sonrío y su tono de voz cambia] yo no sé cómo va a salir esto, pero sí me encantaría decirte a final de curso "tío, cómo empezamos y cómo hemos terminado". A ver si es verdad. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Por tanto, las docentes de infantil han tenido que aprender, asimismo, que en sus aulas debe producirse un aprendizaje que genere otras estrategias en la niña y el niño para seguir aprendiendo.

Las clases se organizan conforme a la distribución de grupos en las cuatro zonas de trabajo, los niños identifican claramente estas zonas... Pero cada uno tiene claro sus responsabilidades, ahora están en la zona de comunicar, ya en la zona de pensar han planificado y demás. Ya han planificado todo lo que es la secuencia del proceso lógico de pensamiento en cada una de las dimensiones, yo llegué a la clase de inglés y miré la pizarra y dije "estos niños están un nivel que yo no llego" y los niños decían "hay que organizarse, hay que planificar" y yo les pedí que me explicaran: ¡explícame que estáis haciendo!, "maestra todo lo que hemos pensado qué vamos hacer, hay que aclararlo y organizarlo" y yo les decía: ¿pero cómo lo vais a hacer? Yo estaba tonta, y ellos me llevan contando de un modo claro; y no era uno, sino todos sabían lo que tenían que hacer. (Encuentro de Formación, PI2, 25 de abril de 2012)

Se ha de recordar una vez más que los niños y niñas de una clase donde se aprende siguiendo el modelo del Proyecto Roma no solo adquieren contenidos académicos sino una forma de vivir y aprender completamente diferente. Si en un aula se vive en el respeto, los estudiantes

aprenden a respetar; si en una clase hay reflexión, los niños y las niñas de esa clase serán reflexivos; si en un aula se es generoso, el alumnado aprenderá a ser generoso, si en una clase se vive en democracia, esos niños y niñas aprenderán a ser personas demócratas. Se aprende lo que vivimos.

Y entonces yo sí quiera decir que a pesar del grupo que tengo tan complicadísimo, ya lo sabéis, cuando yo les plateaba “¿a qué venimos al cole?”, ellos decía “ a jugar con los juguetes, a jugar con la cocinita, a jugar con los puzles, a portarnos bien...”, quiero decir que aquí, hay muchas lecturas de cosas que ya hemos trabajado con ellos: a portarnos bien, a cuidar las plantas, a cuidar los puzles, a esperar a los papás y a las mamás, a cuidar bien de los amigos y de las amigas, a aprender a trabajar y a jugar con las pelotas; cuando sale aprender ya sale la siguiente cuestión ¿no? Y entonces ¿qué es aprender? Entonces ellos se paran a pensar con sus cinco años y dicen que aprender es hacer muchas cosas, es leer cuentos largos, es hacer puzles, es hacer trabajos, es trabajar con los ordenadores, jugar con los animales. ¿y cómo aprendemos? Y dicen ellos: escuchando, escribiendo, lavándonos las manos y jugando. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 11 de Noviembre de 2011)

De esas razones es desde donde emerge el interés que estas maestras de infantil muestran, su compromiso para que las normas de convivencia traspasen las fronteras de sus propias aulas y sean una constante en cualquier dependencia del centro, por lo que logra ser una tarea muy persistente durante todo el curso en el CELM.

Lo que sí están teniendo cada vez más claro es que tenemos que construir juntos todas las cosas, es decir, que un simple comentario de texto tienen que hacerlo entre los cuatro y no es “¡es que yo he terminado ya! ¿Le ayudo? No, no, no. Es que tenemos que leer la

pregunta juntos, responder juntos y analizar el texto juntos” y si uno dice “yo creo que ya está”, el otro le ha rebatido y le ha dicho “pues mira, fulanico, no, porque mira lo que viene y debajo, quizás sea esto o todo esto y no lo que tú has dicho. Conseguir eso para mí ha sido tremendo y eso es la base para continuar con esta metodología de proyectos. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

En el aula, como espacio cultural y público donde el alumnado y el profesorado se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje. Ello es posible gracias a que los niños y las niñas tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales a través del diálogo, de compartir puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa y solidaria estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos, buscando siempre el entendimiento.

Desde hace muchísimos años nosotros, todo los problemas del aula se resuelven en asamblea; entonces, esos conflictos que entran de la calle si tenemos que dedicar una mañana a una asamblea se dedica una mañana entera, pero así, sin miedo ninguno de que estés olvidando el currículum, este es el currículum más importante. Igual que cuando hay en el patio un conflicto fuerte y que sabes que es el reflejo de ese enfrentamiento, se corta el patio, cada uno a su aula vamos a sentarnos y vamos a hablar y después viene la segunda parte que es meterlos dentro y resolverlo con los padres: `no puede ser que los conflictos que vosotros tengáis se reflejen en vuestros hijos´. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Es decir, siempre y cuando el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido (praxis) donde, previamente, tiene que verse desarrollada una situación de interés y

significado para hacer aquello que decían hacer (motivación intrínseca).

Aprenden por si solos y es verdad que lo que haces es guiarlos, y se superan (contenidos curriculares) por ejemplo: en el proyecto sobre los pingüinos ellos me preguntaban “¿qué forma tiene la barriga?” y yo le respondía “ovalada”; y en los contenidos curriculares solo te dicen círculos, cuadrados y triángulos. (Entrevista, PI2, 20 de febrero 2013)

...

Investigador: ¿tú piensas que con la ayuda de una y de otro mejora y aprende más rápido?

PI1: sí, porque el que va más atrasadillo se atranca y va saliendo; pero al decir " yo te ayudo", pues ya ha terminado y ha adelantado tiempo. Y por otra parte la relación entre ellos. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Esta manera de configurar la clase está ayudando a las niñas y los niños a comprender que el conocimiento se construye de otra forma y que se hace siguiendo un proceso lógico de pensamiento, trabajando cooperativamente, respetando las diferencias. Es imposible construir el conocimiento sin que esta configuración del espacio se haya creado. Como expresa el Secretario, *no se puede trabajar por proyectos de investigación viéndose los cogotes.*

Hombre la historia es el proyecto donde nos hemos metido, y nos hemos dado cuenta que los cogotes no funcionan y que el espacio distribuido anteriormente tampoco funciona. Pero es que nosotros en un cursillo (curso del CEP donde conocieron a Miguel López Melero) conocemos a este hombre y nos dice que otra forma de trabajar en las clases que da mejor resultado y empezas a planteártelo vives que es verdad, que tiene razón macho. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

Por otro lado, no consiste en que podemos quedarnos con la superficialidad de creer que la concepción espacial cambia solo por modificar los materiales de un lado a otro, sino que el profesorado de infantil de este centro se ha reunido para ubicar el material en una zona concreta tras haber generado una discusión donde la razón con más peso es la que ha servido, la que mejor argumentos haya tenido.

Yo he dicho, lo voy a hacer, y hemos empezado con las paredes “desnudas”, no había nada como otros años que una semana antes ya había colocado todas las cosas en su sitio... Y entonces llegaron y dijeron, “señor tenemos que poner las cosas en su sitio”... Pero a mí se me había ocurrido hacer fotos del antes y del después... Y ellos mismos se entusiasmaron. (Encuentro de Formación, PI2, 8 de noviembre de 2012)

...

Investigador: y tú con tus compañeras, PI3yED3 y PI2 ¿tenéis reflexiones, leéis documentos y debatir sobre eso? Sobre formación...

PI1: ¿Qué si lo comentamos? Sí, y las dudas también muchas veces. Y eso lo hacemos sobre las noches o el desayuno. Sí que lo comentamos, "oye, ¿esto cómo lo hacemos?" O a PI3yED3 "oye, ¿esto de qué manera lo podemos enfocar?". Me voy también mucho a los documentos de Miguel y los tengo como el evangelio y cuando me pierdo los vuelvo a leer, o el de la compañera Tere y me acuerdo también de lo que cuenta María José. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Asimismo, esta situación genera espacios de discusión y diálogo permitiendo que emerjan valores como la democracia, la libertad, la justicia. En este modelo la mirada está supeditada a todas las personas que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Si

estuviésemos hablando de un modelo clásico la focalización de la mejora y de quienes deben cambiar se supeditaría al alumnado; sin embargo, en el Proyecto Roma las miradas se posan sobre alumnado, profesorado, organización, familias, barrio, etc.

Y luego los espacios, el simple hecho de tener que distribuir los materiales que ya teníamos, distribuirlos en los espacios era otro ejercicio de concentración, porque había materiales que unas los veíamos en un sitio y otras los veíamos en otro; cada vez que veíamos un material en zonas distintas nos parábamos y razona vamos y decíamos “vamos a ver, ¿con que está más vinculado, que parte del cerebro pone el niño más en juego cuando estaba utilizando este material? (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Como es fácil observar, se va produciendo cambios en la organización del aula y se traspasa desde la organización más clásica a la iniciación por Zonas de Desarrollo y de Aprendizaje.

Hablo desde infantil, porque de primaria sé poco. Tenemos un aula para cada edad, una de tres años, una de cuatro años y otras de cinco años. Nosotras, las tres, tenemos las aulas divididas por las cuatro partes del cerebro; otros cursos anteriores teníamos rincones, pero ahora lo hacemos por Zonas de Desarrollo y Aprendizaje, según hemos aprendido del Proyecto Roma. (Entrevista, PI2, 20 de junio de 2012)

Esta manera nueva de disponer las clases de infantil y el modo diferente de trabajar en ellas, permite asegurar que, aunque no sea una práctica dominada por el profesorado del CELM, sí han puesto mucho interés un grupo de profesionales (de infantil) comprometidos para que el alumnado comprendiera que su clase simulaba un cerebro y que en cada una de las partes de la misma se ubicarían todos los objetos y materiales de trabajo de acuerdo a criterios pre-

establecidos que causarían debates y reflexiones compartidas; pero además, ello le ha llevado a que adquiriesen un proceso lógico de pensamiento para enfrentarse a resolver cualquier situación problemática que se le plantease.

(Sobre reflexiones, lecturas y discusiones) claro, claro. Yo me he ido comprando todos los libros y los he ido pasando e incluso yo hacía una selección, porque había personas que decían "es que no nos da tiempo"(a leerlo todo). Porque el colegio nos tiene muy pillados, nosotros nos llevamos mucho trabajo a la casa... Entonces yo sí he hecho un poco un trabajo de selección, y he dicho "este capítulo es importantísimo que lo leáis porque a esto (una determinada situación que acontezca en el aula) le vais a encontrar sentido". Entonces, un poco he hecho ese trabajo, pero la verdad es que hemos debatido, hemos hablado aparte de estar continuamente poniendo todo sobre la mesa, los problemas que hemos tenido cada una en nuestra aula con respecto a la metodología. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Todo ello ha originado que, paulatinamente, se hayan producido cambios, tanto en el pensamiento del profesorado como en el alumnado en la manera de estar dentro de las aulas, particularmente al ubicar las zonas de desarrollo y aprendizaje como parte inherente del proceso de planificación cognitiva. Pero no solo interesa el desarrollo cognitivo de nuestro alumnado sino la comprensión que se crea con este proceso, que a la escuela se va a esforzarse para que los demás también aprendan. Y esto se debe hacer de manera cooperativa y solidaria; es decir, nos interesa que el aula se convierta en una comunidad de convivencia y aprendizaje donde unos a otros se ayuden.

Eso para mí fue prácticamente milagroso, cuando nosotros hicimos los proyectos en los grupos no solo cooperaban en el grupo sino que muchas veces un grupo que iba más

adelantado quería cooperar con el otro "¿maestra le podemos ayudar nosotros?", "ah, bueno si habéis terminado..." Y se iban y le ayudaban al otro grupo. Eso también para nosotros ha sido muy significativo, muy significativo para el momento que partía de ellos, porque si tú les dices "anda y ayuda a tu compañero" ellos van seguro, pero nada más por quedar bien contigo ¿sabes lo que te digo? Pero cuando sale de ellos por propia iniciativa, eso es también muy significativo. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

IV.4.2.8. La clase como comunidad de convivencia y aprendizaje

Desde el Proyecto Roma se piensa que el aprendizaje cooperativo³⁰ no es una cosa tan compleja, más aún, si desde el inicio del curso los niños y las niñas van aprendiendo que su clase es un lugar donde todos se ayudan y se respetan, no habrá mayores dificultades.

El cambio más significativo que se ha producido ha sido en nosotras, en el planteamiento nuestro: tener que reorganizar todo el conocimiento para poder aplicar la nueva metodología; el primer cambio ha sido brutal con respecto a nosotras, hemos tenido que volver a leer y retomar muchas teorías, y conectarlas con lo que estábamos haciendo en ese momento. (Entrevista, PI3yED3, 21 febrero de 2013)

Pero sin duda alguna, es el profesorado es quien ha de entender y convencerse de los principios del Proyecto Roma, de acuerdo a estos, será de la única forma que se configure una

30. El Aprendizaje Cooperativo es uno de los Principios del Proyecto Roma, 2) Se trabaja de manera cooperativa y solidaria en el aula (Grupos Heterogéneos), 3) La Construcción del conocimiento se realiza de forma social a través de los Proyectos de Investigación (convirtiendo las aulas como si fuesen un cerebro, siguiendo el proceso lógico de pensamiento). 4) El aula ha de ser considerada como una Comunidad de Convivencia y Aprendizaje (construcción de la democracia en el aula).

práctica curricular sustentada en los valores de la convivencia y la generación de oportunidades que generen aprendizajes.

PI2: ... la relación en el aula sí [CI: se refiere a una pregunta que le hago, si se han producido cambios en la vida cotidiana del aula tras poner en práctica el modelo del Proyecto Roma], estaba muy agobiada con lo que le daba o no le daba ¿no? Pensé que le podían faltar cosas. Entonces a raíz de ahí si he cambiado, ahora estoy más tranquila y no tan agobiada; en el cambio de actitud de los niños lo mismo, se nota que han cambiado mucho.

Investigador: ¿en qué percibes tú ese cambio?

PI2: por ejemplo en la palabra `respeto`, en que las normas se las recuerdan unos a otros, no las cumplen, pero bueno se la recuerdan ¿no? Ellos sí que lo llevan. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

Es imprescindible consensuar unas normas, de cuyos valores emergentes en ella, facilita la convivencia. PI2 explica que durante este proceso de cambio metodológico, hay manifestaciones que reafirman la concienciación que el alumnado exhibe sobre valores como el respeto, e incluso la concepción de grupo – profesorado y alumnado – en lugar de individualizada.

El ser grupo, el ser piña, eso es lo primero (...) lo primero para que se dé el trabajo cooperativo es el respeto entre el compañero y la compañera, y el quererse. Respetarse y quererse; y a partir de ahí viene solo. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

PI1 considera que lo anterior a cualquier trabajo es la idea de ser “piña”, como dice “es lo primero”, después podremos empezar a trabajar, a aprender, pero lo primordial es que el alumnado cambie el “yo” por el “nosotros”.

Entre todos pusieron las normas, la teoría la saben, la pusimos entre todos. Por ejemplo si Alumno U da muchos gritos que nos molesta a todos e incluso Alumna Y me dijo `maestra es que a mí me molesta que me des voces´ y yo le dije `perdona, es verdad, es que yo doy muchas voces´. Es verdad que yo doy muchas voces porque soy así, `pues perdona´, y ya está. Vamos que si yo tengo que pedir perdón, lo pido igual (...) a principios de curso pusimos unas normas y si hace falta poner otras o cambiarlas a lo largo del curso pues se ponen. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

La maestra es considerada una persona partícipe en el grupo, que desde su formación `guía´ los procesos de aprendizajes, pero no ha de abusar de su poder respecto al alumnado, la maestra es una persona que ha de ser respetada de la misma forma que el alumnado y así lo demuestra en su forma de convivir “maestra, es que a mí me molesta que me des voces´ y yo le dije `perdona, es verdad, es que yo doy muchas voces”. Admite que ella se ha equivocado, que a veces no es consciente de sus gritos, pero si le ha molestado a una alumna tratará que no se repita la misma situación en otra ocasión, y pide disculpas. Este tipo de respuestas hacia cualquier situación va generar la concepción de clase como grupo, un todo, en el que la maestra está incluida, lo que ocurra a cualquier persona del aula o del centro es responsabilidad de todos, cuyo deber es cuestionarse qué podemos mejorar para que no suceda de nuevo o transformar la realidad. La única forma de enfrentarse a la resolución de cualquier situación problemática es en grupo, partiendo de las diferencias (disensos) para llegar al acuerdo (consenso).

Cuando son grupos homogéneos pues ellos están poco motivados, así los noté al principio; pero cuando ellos entraron conmigo y todos hacen de todo, es decir, leen todo juntos, actúan en grupo, todos tienen la misma importancia dentro del grupo y dentro de la clase, pues eso les impacta: porque ellos vienen de grupos homogéneos

acostumbrados a salirse a otras aulas, en las mismas aulas están juntos en grupos también pero donde hay un nivel, otro nivel, y entonces esa interacción entre ellos no existía... (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Pero debo insistir que no se trata de “convencer” al alumnado sin que el profesorado no esté completamente seguro, convencido que a través de la diferencia, la heterogeneidad, la divergencia es como podrán llegar a la convivencia (del disenso al consenso – partimos de la diferencia para llegar a lo común); por lo tanto, la maestra ha de permitir que se generen debates, propuestas, se inicien conversaciones,

Por supuesto que tú tienes tus ideas, pero yo espero a ver qué sacan ellos, y a partir de lo que sacan ellos pues sí, voy complementando pero que no me lo quiero llevar todo a mi terreno, porque yo cada vez me dejo más llevar por ellos, por la motivación y el interés que tienen, porque a mí me sirven. (Entrevista, P11, 21 de junio de 2012)

Cuando se inicia una experiencia nueva, como la del Proyecto Roma, el éxito o el fracaso depende si el profesorado entre sí trabaja cooperativamente o no; como se puede sentir en las reuniones de formación, en las observaciones realizadas o en las conversaciones de las entrevistas, no todo el profesorado comparte la misma perspectiva de lo que es la convivencia y el aprendizaje.

La maestra va moldeando y comprendiendo la percepción de sí misma y se convence, que no es el eje principal del aula sobre el que transita todo lo referente a aquello que sucede en la misma, por lo que devuelve la responsabilidad al alumnado.

Otra cosa que ha cambiado mucho es cuando vienen a quejarse que alguien ha hecho algo mal y le digo `no me lo cuentes a mi si yo no lo he hecho, tienes que explicárselo a él [la persona que lo haya hecho mal] y que lo comprenda él´ y lo dicen y lo

comprenden; igual que a la hora de ayudarse uno a otros pues van y se lo explican unos a los otros. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

Se crea la responsabilidad en el alumnado, ¿quién lo ha hecho mal? ¿Él? Pues deberás conversar con él y explicar qué te ha molestado, en qué ha faltado el respeto y entenderá que su comportamiento no ha sido adecuado. Así se genera conciencia de co-responsabilidad, la acción de una persona puede molestar a otra y esta ha de entenderlo mediante la acción comunicativa, el argumento y el respeto.

Otro cambio radical fue lo de consensuar, ¡yo te juro que eso pensé que no lo iba a conseguir el año pasado! Que ellos consensuaran, que llegasen a acuerdos sin estar nadie con ellos fue increíble, y hubo una prueba de fuego con los tres grupos: con los de tres, cuatro, y cinco años, sería por la fiesta del Corpus y dijeron de poner cine, querían ver cine, y nosotros aprovechamos esos días que vienen pocos niños y le ponemos cine, bueno, pues vamos a poner cine ¿qué película queréis ver? Claro, "yo, yo, yo..." Esa era una de las cosas que en el lenguaje hemos ido desmontando "yo no. Nosotros", cambiar el yo por el nosotros. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

De modo contradictorio, si contextualizamos esta situación en el centro como se viene haciendo en otras categorías, se podría valorar aun más si cabe, la resistencia que muestran algunas maestras ante un cambio metodológico que aparentemente da señas que la transformación está generando sus frutos. Entiendo que el ciclo de primaria constituye un número mayor de profesores y profesoras cuya dificultad de aplicación y de convencimiento es mayor para poder cautivarlos con la puesta en marcha de un nuevo cambio, sin embargo, el ciclo de infantil se mantiene robusto, persistente con sus convicciones para un cambio curricular que se apoya en los valores de convivencia y aprendizaje del Proyecto Roma.

Pero es que yo no quiero trabajar en grupo porque veo que ella me va a ralentizar mucho mi trabajo, porque me puede decir alguien del grupo, es que yo no quiero trabajar con ella, además yo no tengo ganas de hacer nada, y si yo voy a un grupo donde tengo que tirar de esta persona, una persona que un día viene y parece que está en las nubes, y otro día va muy lenta y los otros compañeros diciéndome: es que ella no quiere hacer nada, yo Maestra de 2º primaria no voy a tirar de ella...todo el día no puedo estar tirando de la mano de ella ni ella de mi mano, porque también ¿sabes lo que he visto? que se acostumbran a que le ayuden o se acostumbra a que le esté el compañero sugiriéndole, diciéndole, explicándole, no sé qué... también se acostumbra que venga alguien y le ayude, pero ¿cómo quiere que te ayude? Sois un grupo, estáis juntos, podéis hablar, podéis hacerlo ¿pero cómo que venga y qué me ayude? Ya es que venga todos los días y te ayude. ¡No, perdona, también tienes que saber trabajar solo de alguna manera individual, algunas cosas...(Encuentro de Formación, PI2, 2 de Noviembre de 2011)

Valores como la confianza entre el profesorado, la solidaridad, la cooperación deben ser el fundamento de la vida de relaciones en el centro, porque las convicciones que uno manifiesta como profesional, son las mismas que se proyectan en las acciones, en el desarrollo de la labor docente o la manera de entender el currículum. *Todo el día no puedo estar tirando de la mano de ella ni ella de mi mano*, quiere decir “yo te puedo ayudar un poco”, pero mis aprendizajes no todos los voy a compartir contigo, ni tú los tuyos conmigo, porque el valor que tienen adquirido a través de la experiencia es más propio vivirlo en la individualidad, por aquello de “lo mejor de lo bueno (mis capacidades adquiridas), es para mí” según la evidencia de PI2. No obstante, se desliga del trabajo cooperativo que consiste en construir algo juntos y no la suma de partes (colaborativo) que cada alumno y alumna aporte. Mientras no se trabaje de forma cooperativa no

conseguiremos decir que se está entendiendo la construcción de un currículum sujeto a los principios de convivencia y aprendizaje.

Se produce un triple calado en las vivencias que el alumnado tenga en clase, conciben que su compañero o compañera debe ser querido, cuidado y por supuesto respetado en cualquier espacio; sea el aula, el patio, el pasillo, el propio barrio e incluso en las visitas a alguna otra parte de la ciudad; e incluso tratar que algunas situaciones que pudieran surgir en el ámbito familiar como el maltrato, sean erradicadas. Es cierto que la repetición constante por parte de la maestra del “respeto” no va a cambiar la concepción que el alumnado tiene sobre este valor, pero sí están construyendo otro tipo de currículum cuando las situaciones problemáticas de la familia se debaten en asamblea y, entre todas y todos reflexionan siguiendo un proceso lógico de pensamiento³¹

Porque yo no le digo que solamente aquí hay que cuidar de los compañeros sino fuera también, hay que cuidarlos y respetarlos. Y si uno se cae pues le ayudo y le levanto, hombre yo hago mucho hincapié en eso. No solamente se queda aquí sino fuera de aquí. Cuando salen a una excursión o el teatro, no son niños a los que haya que llamar la atención, al contrario, lo mismo que se portan aquí se portan fuera. Van en grupo y cuidan del compañero y en el ámbito familiar también se le tiene que ver algo porque si decimos que los problemas los solucionamos hablando y si los padres se pelean, les llega seguro a los padres. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

31. Aunque pueda parecer dificultoso porque en este caso hablamos de la etapa infantil, e incluso del alumnado de 3 años; es la maestra quien debe seguir ese proceso para que el alumnado lo vaya adquiriendo, durante esta etapa de una forma general. Ella debe comenzar por la zona de pensar, comunicar, afectividad, autonomía. De la misma manera que el aula se transforma en un cerebro, la maestra debe seguir ese proceso para que el alumnado lo haga del mismo modo.

Si no se asientan en el aula los principios del Proyecto Roma, lo único que se cambiaría sería el discurso, pero las prácticas educativas continuarían apoyadas en un modelo individualista, competitivo, insolidario, excluyente y segregador, como es el caso de la maestra de primaria.

Sí, pero es que yo como persona, yo como PI2, a mis compañeros les ayudo en lo que quieran ¿vale? Y puedo estar ayudándoles un día, dos y diez pero al quince le digo yo a la maestra “que yo le ayudo, pero yo tengo que volar un poco también”, todo el día no puedo estar tirando de la mano de ella ni ella de mi mano, porque también yo... ¿sabes lo que he visto? Que se acostumbran a que le ayuden o se acostumbra a que le esté el compañero sugiriéndole, diciéndole, explicándole, no sé qué... también se acostumbra que venga alguien y me ayude³², pero ¿cómo quiere que te ayude? Sois un grupo, estáis juntos, podéis hablar, podéis hacerlo ¿pero cómo que venga y que me ayude? Ya es que venga todos los días y te ayude. ¡No, perdona, también tienes que saber trabajar solo de alguna manera individual, algunas cosas... (Encuentro de Formación, PI2, 2 de noviembre de 2011)

El profesorado, sea de infantil o primaria, no puede contentarse afirmando que su clase funcione muy bien, sino que debe preocuparse por el centro como institución pertenecientes a

32.El modelo del Proyecto Roma no entiende la ayuda como realizar la tarea de un compañero si tú has acabado de hacer la tuya antes; de este modo piensan las personas que viven ajenas a él. Por ejemplo: en un modelo clásico, el niño hace caligrafía y cuando termina su ficha acude a la del compañero que es más “lento” para hacérsela; eso no es la concepción de “ayuda” que se tiene en este modelo. La ayuda es que cualquier alumno o alumna necesita de los demás para darle respuesta a una situación problemática (que surge de su propia curiosidad o de una curiosidad que es compartida, puede ser también que sea de una sola persona y se haga compartida), el aprendizaje se construye de forma social, de manera compartida. López Melero sostiene que cuatro cerebros pensando a la vez son más capaces de darle respuesta a una situación problemática que la suma de sus individualidades. La ayuda es que todos y todas pensamos, nos comunicamos, consensuamos unas normas, y actuamos; insisto, todas y todos.

todas y todos, trasladando ahí sus inquietudes y progresos; al menos así se entiende que debe ser un organismo público. Solo si se produce este convencimiento, las clases del colegio se transformarán en comunidades de convivencia y aprendizaje, ya que no es posible crear “microsistemas” donde se den estos valores, sino que el grupo completo aprenda de todos son la base de la convivencia *el respeto*.

Esta forma de trabajar hace que estén supercontentos, están buscando, están investigando, estamos preparando cosas y eso le llega a los padres, cuando entran por la puerta ellos mismos dicen ‘¡mamá, mamá mira lo que hemos hecho!; Papá mira!’ le enseñan el hormiguero y están alucinando [CI: la maestra lo explica con emoción]. Entonces los padres se quedan pensando ‘están aprendiendo’ y se dan cuenta porque lo ven. Y leen palabras delante de ellos. Entonces ven que los niños están aprendiendo y están felices. (Entrevista, P11, 21 de junio de 2012)

Las maestras y maestros del centro deben vivir en la convivencia y abrir espacios de reflexión para comunicarse y comprender cómo están trabajando en sus respectivas clases, cuyas reuniones mensuales conceden la indagación y análisis de este proceso. El desarrollo profesional del docente no solo proviene de una mejora en la práctica diaria en su clase, sino también en el empleo de tiempo de reflexión conjunto con los colegas, sobre los modos y estilos de enseñanza y aprendizaje, y del consiguiente análisis y puesta en común de las dificultades encontradas en la propia práctica (del disenso al consenso). El profesorado debe saber que de la única manera que puede seguir aprendiendo y mejorando su práctica es cuando se comparten los éxitos y las dificultades con los demás docentes. De este modo se construye la historia del centro, una historia conjunta, cooperativa y sustentada en la convivencia. “Como digo, es muy importante que nosotras como maestras lo tengamos claro, de que una cosa es trabajar en grupo y otra muy

distinta que de vez en cuando nos ayudemos en algo, pero sobre todo, para que los niños aprendan a ayudarse”. (Encuentro de Formación, PAA, 2 de Noviembre de 2011)

Cuando el profesorado vive en la cooperación los niños y las niñas aprenden a ser cooperativos, por esa razón se insiste mucho a las docentes de infantil para que entre ellas se ayuden, cuando se vive un valor se lleva a todos los contextos, se naturaliza, no se instrumentaliza. Cuando se llega a este centro no existe mucha cultura de cooperación, ni en el alumnado ni en el profesorado. Tampoco en las familias.

Bueno, algo vamos haciendo en este sentido...sí ya hemos hecho pequeñas cosas, ahora mismo lo que estamos haciendo dentro del aula es conocernos, es conocernos mejor todavía de lo que nos conocíamos y aprender a trabajar en equipo, trabajar en grupo, a contar con los demás y ser colaborativos, hacer trabajos cooperativos entre todos³³, en eso estamos ahora mismo con el Proyecto Roma, pero más con los niños que entre nosotras. (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de Octubre de 2011)

Desde que inician su andadura en el Proyecto Roma, el alumnado de infantil ha tenido que aprender que su clase es un lugar donde se ayudan unos a otros, precisando de normas que propicien la convivencia y si no las hay, es mucho más difícil construir el conocimiento de manera conjunta. “Durante esta semana seguimos trabajando con las normas que son muy necesarias en todos los alumnos, ya se escuchan más y se ayudan, e incluso se dicen: si me necesitas me lo dices y yo de te ayudo”. (Entrevista, PI2, 20 de junio 2012)

33. Diferenciamos entre los principios del Proyecto Roma con las Cuestiones Previas que han de quedar asentadas en el aula antes de construir el conocimiento a través de Proyectos de Investigación. Como bien explica la maestra de infantil, lo primero reside en [Cuestiones Previas]: 1) Las clases comienzan conociéndonos, 2) Aprendemos en la clase como un cerebro, 3) Se construye la democracia en el aula, consensuando normas de convivencia, y 4) se distribuyen las responsabilidades de grupo. Si estas Cuestiones Previas no se han llevado a cabo, es inviable que se pueda aprender, y mucho menos que se genere un entorno donde exista la convivencia.

Pues se dividieron muy bien, los dejé que se dividieran (agruparan) solos, llevo el orden para ver cómo se van haciendo los equipos (grupos), pero si puedo los dejo que lo hagan solos, y los voy anotando (...) y yo les digo `tú no estuviste el otro día con fulanito, ¿podrías cambiar no?´ `bueno pues ya está, me voy al otro´. (Entrevista, PI2, 21 d febrero de 2013)

Pero ha costado mucho que los niños y las niñas aprendieran a convivir en sus clases. La desobediencia a las normas e incluso la no aceptación de las mismas, ha sido algo que estaba muy arraigado desde los contextos familiares. Existe una cultura familiar por la que los niños y niñas deben pensar primero en ellos mismos antes que en los demás niños y niñas de la clase y, asimismo, son personas que no tienen muchas normas en casa o se les permite que hagan lo que deseen. Probablemente tenga mucho que ver con la cultura gitana. Esta situación es posiblemente un añadido de dificultad que dependiendo del enfoque curricular que se le dé, logrará generar un proceso excluyente y segregador o puede que entre las situaciones tan distintas y complejas se construya una comunidad cultural con mayor avances respecto a otras; las dificultades y las diferencias si se usa un modelo adecuado, en este caso el Proyecto Roma, cuyo significado residen en el enriquecimiento compartido.

Ellos comentan lo que pasa en casa, le dicen `bueno cuando se peleen hacemos lo mismo que se hace aquí, las cosas se hablan, no se llevan a las manos, no se arreglan con la violencia´. Y luego las madres también te cuentan cosas con mucha confianza y tú le dices lo que piensas realmente y a veces pienso que me voy a llevar un galletazo. (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Quizás no ha sido un camino de rosas, las normas han constituido una de las mayores dificultades que el profesorado ha tenido que superar en las clases. No solo en el salón de clase sino también en otros espacios del centro, e incluso hasta en el barrio.

Pues por ejemplo han cambiado en la palabra respeto, que ellos mismos recuerdan las normas cada instante aunque luego incumplan algunas, pero bueno, la recuerdan y tratan de cumplirlas. Pero sí han cambiado cosas cotidianas, aunque luego la teoría sea una cosa y la práctica sea otra, pero ellos sí que lo llevan a cabo esa modificación en su comportamiento. Entonces en eso es donde yo he notado la evolución. Y luego con los proyectos, ellos al principio lo toman con mucho interés ¿no? y empezamos con mucho interés, después se vienen abajo y me cuesta mucho trabajo conseguir otra vez que se ilusionen, porque no se ilusionan con nada, no les atrae nada, y no les gusta nada. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013).

Lo común entre este alumnado era conocerse y dirigirse en sus conversaciones a través de los moteos, cuya identidad y personalidad se construía de acuerdo a ellos. Por otro lado, parecía lógico, porque era la forma popular de conocerse en el barrio, y esta costumbre la trasladan a clase, cambiar este hábito ha costado mucho, pero hoy en día se suelen llamar por su nombre. Que se vayan produciendo este tipo de cambios es muy significativo en el CELM, pero como muy bien dice una de sus maestras:

Todavía me falta mucho en eso, todavía me falta mucho para decir que mi clase es una comunidad donde todos se ayudan, pero ahí vamos... Entonces a lo mejor de cooperativo tiene un poco ¿de acuerdo? Pero si es cierto que se están produciendo pequeños cambios y en algunos casos sí se generan debates entre ellos, pero también veo que se ayudan. (Entrevista, PI2, 17 de enero 2012)

Se considera un espacio como comunidad de convivencia y aprendizaje cuando se educa en valores y se pretende conseguir una ciudadanía culta y libre; siempre a través de una tarea compartida entre profesorado, familias, y otros agentes educativos. De todas formas, se puede afirmar que después de estos dos años, el alumnado de infantil ha adquirido otra manera de estar en el colegio, de pensar y convivir muy significativa. Asimismo, se ha acostumbrado a trabajar de manera cooperativa en grupos heterogéneos, ayudándose unos a otros convirtiendo su clase en una comunidad de convivencia y aprendizaje

Entonces el material se va cuidando. Y cuando dicen `¡es que yo quiero...!`, muchas veces en la asamblea es `¡es que yo quiero!` y yo le digo `no es lo que tú quieras, es lo que todos queramos. Un día teníamos que hacer algo, y Alumno B no quería, solo por el simple hecho de fastidiar un poquito y llamar la atención, entonces dije `si Alumno B no quiere hacer la bandera tenemos un problema, porque no podemos dejarlo solo, nosotros somos un grupo y tenemos...` y cuando los demás empezaron a hablar, Alumno B decidió hacerla. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

Sopeso que la mejor forma para construir un currículum basado en el pensar y en el convivir ha sido a través de los *proyectos de investigación*, que es una manera de *aprender a aprender en cooperación*. Por eso el alumnado, ha ido comprendiendo que el trabajar por proyectos de investigación constituía la metodología de clase más adecuada y no los libros de texto, ya que dicha metodología les va a permitir aprender a pensar, aprender a conversar, aprender a sentir y comprender a sus compañeros y compañeras, y aprender a ser personas autónomas a partir del trabajo cooperativo y en grupos heterogéneos.

En cada grupo uno o una es responsable de coordinar las diferentes responsabilidades dentro del grupo, otro es responsable de los diferentes materiales, el responsable de la

secretaría que toma nota de todos los acuerdos del grupo, y un responsable que hace de portavoz de toda las decisiones del grupo y de explicar en la asamblea cómo se ha llevado a cargo el trabajo, las dificultades encontradas, la resolución de las mismas y las conclusiones a las que han llegado tras finalizar el trabajo. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 7 de marzo de 2012)

El profesorado de infantil del CELM va tomando conciencia de que trabajar por proyectos de investigación les alejaría de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y les introduciría, completamente, en la construcción social del conocimiento, como un modo de *'aprender a aprender en cooperación'*.

Eso para mí fue prácticamente milagroso, cuando nosotros hicimos los proyectos en los grupos no solo cooperaban en el grupo sino que muchas veces un grupo que iba más adelantado quería cooperar con el otro "¿maestra le podemos ayudar nosotros?", "ah, bueno si habéis terminado..." Y se iban y le ayudaban al otro grupo. Eso también para nosotros ha sido muy significativo, muy significativo para el momento que partía de ellos, porque si tú les dices "anda y ayuda a tu compañero" ellos van seguro, pero nada más por quedar bien contigo ¿sabes lo que te digo? Pero cuando sale de ellos por propia iniciativa, eso es también muy significativo. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Por ello, para darle sentido al currículum en estas clases se procura buscar las estrategias metodológicas que unan lo que pretende la administración con las necesidades del centro. Y una estrategia metodológica, como es trabajar por proyectos de investigación, se establece en un marco de actuación en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el profesorado y el alumnado, como marco de acción, no pretende enumerar paso a paso lo que

debe hacer cada docente en su aula (una receta), sino que establece un modo coherente de construir el conocimiento en esa clase de acuerdo a nuestra concepción de currículum, de aprendizaje, de desarrollo, del mundo de los valores, en definitiva de su concepción de cultura y de educación.

IV.4.2.9. La construcción social del conocimiento: Proyectos de investigación

Enseñar a indagar y a investigar es algo que define al profesorado del Proyecto Roma, por ello se parte del principio de que todo ser humano es competente para aprender y este aprendizaje no se lleva a cabo de manera solitaria, sino que es una actividad social como venimos afirmando, pues el conocimiento se construye con otros y otras³⁴. Es un ejercicio cooperativo que se crea a través del diálogo y la conversación: argumentando. Pero no solo eso, sino que debe desarrollar valores y sentimientos de solidaridad y respeto al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia; es decir, que las aulas se han de convertir en comunidades de convivencia y aprendizaje (López Melero, 2010).

En la asamblea surge una duda dice que otro le pregunta “¿dónde está... qué país es este (Almería)?” entonces empiezan a abrirse dos y dicen “¡no eso es un país que eso es Almería! Entonces se queda un poco así y digo “¿queréis que aprendamos algo sobre Europa, queréis conocer?”, “¡sí, sí, sí, queremos aprender cosas sobre Europa porque no tenemos ni idea!”, bueno pues vamos a hacer un proyecto, “¿qué sabéis?... ¿qué queremos saber?”¿No? Pero bueno... (Encuentro de Formación, PI2, 11 de noviembre de 2011)

34. Es uno de los principios del Proyecto Roma; la construcción del conocimiento se hace de forma social a través de proyectos de investigación, sin embargo se tienen que asentar las Cuestiones Previas:

Cuando se trabaja por proyectos de investigación, el aula se convierte en un espacio para la convivencia y el aprendizaje. Las discusiones y los diálogos se suceden desde la asamblea inicial donde los niños y las niñas confrontan puntos de vista divergentes y socializan los aprendizajes sobre lo que saben o no de la situación problemática, partiendo de una curiosidad en la asamblea inicial. Después se continúa, más intensamente, en los grupos heterogéneos y será en la asamblea final donde se analicen y valoren las posibles soluciones a las que ha llegado cada grupo.

Nada más entrar miro la organización de las mesas y sillas, y la decoración de las paredes: hay cinco grupos y en cada uno de ellos formado por cuatro personas y uno de éstos con cinco. Algo que me llama la atención es que no hay mesa del profesora, le pregunto al maestra y me contesta que “su” mesa está incorporada dentro de un grupo y que ella nunca se sienta, siempre va rotando y hablando con los diferentes grupos. Hay carteles de ninguna de las dimensiones/zonas, pues las paredes materiales están completamente organizadas, ante esto, le pregunto a la docente si hay alguna zona del aula que represente las dimensiones del cerebro y me contesta que cada grupo es una zona, el alumnado sabe en qué zona se encuentra. (Diario de Campo: Observación, aula 6º de Primaria, 21 de Febrero de 2013)

Partir de una *situación problemática* de la vida cotidiana, saber plantear la asamblea sobre qué sabemos y qué queremos saber de la situación problemática, establecer grupos heterogéneos, elaboración de normas de funcionamiento de la clase, establecer las responsabilidades, diferenciar lo que es un plan de acción de un plan de operaciones, tener claro qué son los aprendizajes genéricos y los aprendizajes específicos, cómo se construyen unos y otros, cómo hemos de evaluar, etc., engloba el proceso que el profesorado de CELM tiene que ir

asumiendo. Y no solo eso, lo realmente importante, qué deben aprender el profesorado y las familias,

Para el Qué sabemos implicamos a las familias y que nos envíen información desde la casa para ver qué es lo que saben del tema y eso también ha hecho que le den valor a lo que los niños saben. Y los trabajos por proyecto han hecho que los niños tengan un vocabulario increíble (...) El proyecto tiene que surgir de una curiosidad que se dé en el aula, surge el proyecto y qué sabemos nosotros de eso: proyecto “los tigres” que para mí fue un proyecto muy significativo. Surgió porque un niño trajo un tigre y todo el mundo con el tigre, unos decían que era un tigre y otro un leopardo. Y yo les planteé si querían saber algo más de los tigres ¿queréis que sepamos algo más de los tigres?^;oiiii! sí maestra´. Había que escribir una carta a los padres. (Entrevista, PI3yED3,20 de junio de 2012)

Que este proceso permite comprender que sus hijos e hijas, al profesorado y a las propias familias que existe otra forma de construir los conocimientos escolares, entendiendo el proceso como algo más que memorizar conceptos sin ubicarlos en un contexto, sin darles sentido. La elaboración de proyecto de investigación requiere de un recorrido, de la construcción de un itinerario cognitivo que permitirá al alumnado resolver cualquier situación problemática que se le presente en la vida cotidiana, independientemente del “revestimiento” que queramos dar a ese proyecto en el aula.

Claro, surge una necesidad y se ha de dar respuesta a esa necesidad. Es que si no es imposible, es imposible darle respuesta a una situación problemática si no utilizas todas las disciplinas, es verdaderamente imposible ¿entiendes? Si ahora dices no, las matemáticas las doy aparte, o el inglés, pufff pues ¿qué estamos haciendo entonces?,

deformando la mente de los niños, fragmentando el conocimiento. (Encuentro de Formación, María José, 7 de marzo de 2012)

Ello les llevará a adquirir los conceptos básicos y fundamentales de los proyectos, aumentará el interés para seguir aprendiendo, le permitirá conocer y comprender el mundo que le rodea y le permitirá adquirir procedimientos científicos para conseguirlo. El proceso de la construcción de un proyecto es holístico, global, no fragmentado: no se crea para aprender matemáticas, lenguaje, inglés, o conocimiento del medio únicamente, el desarrollo de esta estrategia del Proyecto Roma permite que una forma de pensar se comunica al grupo a través de la asamblea, se discute y emerge una situación problemática en un contexto donde las normas y responsabilidades han sido consensuadas, y por último a la acción.

Vamos a ver nosotros vamos a empezar ahora un proyecto que ha surgido con el problema que tenemos en el patio: que todo está lleno de hojas, que los juguetes se les manchan de hojas, y toda la pesca y a partir de ahí. “Es que maestra están muy sucios”, pues los lavamos hace poco ¿por qué están sucios? Porque en el patio hay muchas hojas, e fin. “¿y por qué hay hojas en el patio?” Pues porque es otoño. Porque lo tienen clarísimo porque desde los tres años, para qué te cuento ¿no? (...) Pero es otoño ¿y qué pasa en otoño? En otoño se le caen las hojas a los árboles. Y yo como soy muy buena alumna y muy obediente, me enseñaste lo del por qué y yo “por qué todo el día”, hasta tal punto que mi Alumno V cada vez que interviene en la asamblea empieza “os lo voy a grabar un día seguro. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 11 de Noviembre de 2011)

Un currículum como este basado en la investigación, no está centrado en los conocimientos particulares que el alumnado ha de que adquirir, sino en enseñar al alumnado a aprender a pensar, convivir y elaborarlos junto con el otro. El alumnado adquiere/construye la

preparación necesaria para hacerse cargo de su propio aprendizaje, cuya investigación se centra en el proceso a seguir, que da respuesta a la situación problemática.

Sí, porque en los libros de texto ya viene el modelo hecho, el mundo de valores, del modelo social, el modo de aprender y te dice “hazlo así y punto”, ya está. El otro hay que construirlo y en la construcción se va generando ese proceso lógico de pensamiento. Entonces es una alternativa, el conocimiento no existe para nosotros, lo construimos. Creo que si no se tiene claro no se trabaja por proyectos de investigación, lo que no le puedes hacer al niño es una confusión mental, o es de una manera o es otra, o se trabaja con libro de texto o a través de proyectos de investigación. (Encuentro de Formación, María José, 7 de marzo de 2012)

Les interesan temas muy significativos y relevantes, por esa razón se parte de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, porque entendemos que son los tópicos más generativos para *aprender a pensar* y *aprender a convivir*. Las pretensiones que siempre se intentan lograr con los proyectos de investigación van orientadas a aprender un proceso lógico de pensamiento que a su vez da solución a las situaciones problemáticas, para ello el alumnado debe saber pensar correctamente, adquirir un lenguaje que le permita conversar con fluidez de las temáticas que emerjan de las situaciones problemáticas, que aprendan a convivir en un mundo de valores democráticos y logren ser personas con espíritu crítico y autónomo.

Verdaderamente, de modo gradual el alumnado de infantil y el profesorado de la misma etapa, posiblemente acompañado del equipo directivo, han ido transformando su pensamiento y modificando sus clases tradicionales; podría decir que, tras los dos años que el Proyecto Roma se ha estado desarrollando su ejercicio en las aulas de infantil, cuyo lugares son considerados espacios de indagación y aprendizaje compartido, como lo expresan algunas de sus docentes.

Yo he dicho, lo voy a hacer, y hemos empezado con las paredes ‘desnudas’, no había nada como otros años que una semana antes ya había colocado todas las cosas en su sitio... Y entonces llegaron y dijeron: seño tenemos que poner las cosas en su sitio... Pero a mí se me había ocurrido hacer fotos del antes y del después... y ellos mismos se entusiasmaron cuando las vieron... (Encuentro de Formación, PI2, 8 de noviembre de 2012)

Se puede, incluso afirmar, que el profesorado de infantil del CELM ya está familiarizado con este lenguaje, aunque en honor a la verdad aún subsisten dudas, inquietudes y muchas demandas por aprender a hacer bien los proyectos de investigación; e incluso a veces se utilizan palabras que no coinciden con la filosofía del Proyecto Roma: en algunos casos se habla de colaboración y cooperación como si se tratara del mismo concepto, equipos y grupos, integración e inclusión... sin embargo, como ya se ha afirmado, la modificación se está produciendo y el profesorado está construyendo otro imaginario sobre el alumnado y las relaciones que han de darse en la escuela y que se manifiestan en el uso del vocabulario y formas de conversar.

Bueno, pues a pesar de eso lo hemos hecho y creo que ha ido bastante bien pero hemos parcheado muchas cosas, ten en cuenta que estamos aprendiendo y eso no me preocupa en absoluto... Quiero decir, que yo no pretendo hacer el Proyecto Roma perfecto ahora mismo porque yo soy la primera que soy incapaz, pero soy consciente de los parches que estoy poniendo y creo que eso ya es un avance. Empezamos a planificar y decidimos hacer una maqueta, consensuamos con ellos el tamaño de la misma, sacamos un metro, imagínate lo que eso supone grupo por grupo: el tamaño, lo definen "pues así de grande" y lo vamos traduciendo a centímetros, lo vamos anotando; cada uno de ellos tenía su

cuadernillo y yo se los anoto, ellos lo copian debajo, tú imagínate eso la eternidad que supone...Y además las carpetas y los cuadernillos, ellos solitos, se los han hecho cada uno, una carpeta para el grupo y un cuaderno con su folios y su portada, su dibujito, su nombre, en fin... Bueno, pues eso también. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 25 abril de 2012)

Aunque centremos la mirada en la etapa de infantil, quisiera ilustrar el contexto del mismo modo que lo he venido desarrollando en otras categorías anteriores, cuya alusión a otros docentes de primaria se hace precisa para comprender la globalidad del CELM; es justo decir que algunos maestros, trabajan por proyectos de investigación en el aula, los cuales generan mucha inquietud en el profesorado de forma generalizada porque el alumnado se vuelve más activo, más reflexivo, más conversador y eso rompe el equilibrio de la escuela tradicional.

En fin, les cambia el chip, los niños en un principio se ponen muy rebeldes, pero como él estaba convencido de lo que quería, se tiró como 25 días que eso no quiere decir que fuera alegremente, porque a mí me decía, “PI3yED3, por Dios, es muy duro estar toda la mañana batallando con ellos por lo mismo. (Encuentro de Formación, ED2, 7 de marzo de 2012)

Por ello es fundamental, establecer desde el inicio de las clases las normas de convivencia. Los niños y las niñas, desde la edad más temprana, deben aprender que tan importante como construir el conocimiento en la escuela es aprender a convivir con unas normas de convivencia y esto se logra a través del consenso, en el que el argumento más ‘poderoso’ es el que debe prevalecer y no el ‘sí’ porque le parezca bien o lo crea conveniente el docente.

Era muy curioso porque yo siempre hacia las cosas por votación, cuando Miguel dijo en el Proyecto Roma no se vota sino se consensua todo, a mi aquello me llegó al alma. Si

soy capaz de conseguir que mis gitanos consensuen me hago un monumento en la puerta del colegio. ¡Oye! Pues no me voy a hacer ningún monumento porque ha sido superfácil, ha sido superfácil cuando tú no intervienes, el truco es no intervenir. Es que van a poner nombre a su grupo y lo consensuan. (Entrevista, PI2, 20 de junio de 2012)

Se han de cumplir con una serie de Cuestiones Previas en el Proyecto Roma que se tornan fundamentales para que el alumnado y profesorado puedan comenzar a construir el conocimiento de forma cooperativa (Proyecto de Investigación): a) La clase ha de comenzar conociéndose, b) La clase se constituye por zonas simulando el funcionamiento de un cerebro (proceso lógico de pensamiento), c) Se construye la democracia en el aula mediante la creación conjunta de normas de convivencia, d) Se distribuyen las responsabilidades. No solo es el alumnado quien debe “asumir” estas Cuestiones sino que el profesorado ha de tener total convicción de ellas.

Tienes que aprender a escuchar, tienes que aprender a escuchar al otro porque si no sirve de nada. Es que aquí imponemos, nos dividimos el trabajo, lo hacemos mucho en clase... a mi me hace gracia, tema de la facultad, ¡Trabajo en grupo! Y digo `¿qué parte me toca?`. Y tú dices, es que esto no es trabajo cooperativo, ¡no lo es!, el trabajo cooperativo es pasar tiempo juntos, esa es una de las ideas claves, tiempo juntos y tiempo trabajando. Si tú tienes un grupo en clase trabajando, discutiendo, el que se cansa, el que no se cansa, el que ahora hace, el que no, ahí van surgiendo temas personales... porque son muchas horas y cuando uno se abre, cuando una persona se abre con el corazón no responde con un `no`; empiezas a entender, empiezas a comprender y esa idea por la que antes no pasabas cuando conoces todo lo que hay detrás, dices `¡jo, si es que llevas razón, es que

esta persona no puede dar otra respuesta'. Bien, pues vamos a ver en qué ayudamos, cómo le ayudamos. (Entrevista, PAA, 21 febrero de 2013)

Una vez que todos los seres humanos del aula [profesorado y alumnado] tienen asentadas estas cuestiones, es cuando se puede iniciar a construir el conocimiento. Este proceso de enseñanza y aprendizaje no se puede producir de modo rutinario ni mecánico, como bien reitero, han de lograr un proceso lógico de pensamiento como si fuera una matriz, así se el alumnado se apropiará de la estructura (matriz) para construir el conocimiento de manera autónoma; sino fuese de este modo, se podría caer en la deshumanización y desnaturalización del trabajo por proyectos, convirtiéndolo en una técnica mecánica de acumulación de conocimiento como sucede con el modelo más clásico.

Pero nosotras no tenemos todavía recursos, ni sabemos muy bien cómo hacerlo en una zona en otra, en otra y en otra y tener todos los grupos referentes a un proyecto de investigación. Entonces nosotras estamos casando ahora mismo el Proyecto Roma, lo tenemos casado con la forma que nosotros trabajábamos hasta ahora los proyectos ¿de acuerdo? Entonces en eso estamos, porque primero tienen que acostumbrarse los niños a trabajar en grupo... Sí hemos hecho, por ejemplo, grupos y hemos nombrado responsables, ellos saben, porque como el tema de responsabilidades no es algo nuevo para ellos, porque nosotros desde que tienen tres años hay responsabilidades dentro del aula, entonces lo que pasa que ahora son más específicas, son concretas y son distintas a las que nosotros hemos tenido hasta ahora; entonces estamos compaginando el tipo de responsabilidades que llevábamos hasta ahora con las que nos dice el Proyecto Roma, entonces ellos ya saben quién es el coordinador, ya saben quién es el responsable de

material, quién el portavoz, etc. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 12 de Diciembre de 2011)

En este sentido la cooperación entre el profesorado tutor y el profesorado especialista y de apoyo en el desarrollo de los proyectos de investigación es imprescindible. No es una tarea fácil el saber incorporar al profesorado especialista en la dinámica de los proyectos de investigación. Y aunque lo intentan, les cuesta dejar la carga cultural específica de su materia y participar, desde su especialidad, en dichos proyectos.

Pero cada uno tiene claro sus responsabilidades, ahora están en la zona de comunicar, ya en la zona de pensar han planificado y demás. Ya han planificado todo lo que es la secuencia del proceso lógico de pensamiento en cada una de las dimensiones, yo llegué a la clase de inglés y miré la pizarra y dije " estos niños están a un nivel que yo no llego" y los niños decían "hay que organizarse, hay que planificar" y yo les pedí que me explicaran: ¿explícame qué estáis haciendo?, "maestra todo lo que hemos pensado que vamos a hacer, hay que aclararlo y organizarlo" y yo les decía: ¿pero cómo lo vais a hacer? Yo estaba tonta, y ellos me lo iban contando de un modo claro; y no era uno, sino todos sabían lo que tenían que hacer. (Encuentro de Formación, PI2, 25 de abril de 2012)

Pero es a partir de las experiencias concretas, de algunas maestras de infantil del CELM que van trabajando con proyectos de investigación, que cada vez sea más común la participación entre el profesorado. La pregunta que subyace a todo lo que hasta aquí hemos dicho, es la siguiente: ¿Están preparados los docentes del CELM como para tener claro que la cultura escolar no es ofrecer información y más información, sino la capacidad del alumnado para aprender a resolver situaciones problemáticas de la vida ordinaria? Esta es la cuestión que aun se está

planteando, la verdad es que en estos dos años se han dado pasos muy importantes en este sentido, pero no se puede asegurar que todo el profesorado del CELM domine la metodología de proyectos de investigación, muy a pesar de que hay que reconocer que se ha avanzado mucho en este sentido.

También yo sigo teniendo muchísimas dudas. Midieron el mural, cogieron una regla "¿así de grande? ¿Más grande? Pues cogemos dos reglas. Dos reglas, pues venga dos reglas", y entonces hacemos el cartel de dos reglas. Al día siguiente en la zona de comunicar ¿qué queremos poner? "¿Qué hacen los patos?": a partir de ahí empezamos con canciones, porque decía Alumna D que su padre había ido al mercado y tenía un compás de canciones que parecía de pato o algo así, escribiendo números de patos, otros que tenían tres, otros que tenían cuatro... Todo eso lo hemos ido apuntando, lo teníamos en la libreta igual que ellos lo han hecho, pues lo íbamos apuntando también. Como somos un grupo muy pequeño pues lo íbamos haciendo todos a la vez y de la misma forma; otro día las normas, es verdad que ellos lo tienen asumido "¿cómo vamos a trabajar?" Lo tienen asumido y cómo retahíla "concentrado en la tarea y tranquilito". Pero esas son las normas de los patos y dijeron "pues lo acaricio", claro porque creo que el primer proyecto que hicimos fue el de las manos y utilizamos las manos para acariciar, y eso sí lo tienen para acariciar el pato, le doy de comer, le doy de beber; y luego en la autonomía pues "¿cómo nos movemos? ¿Cómo se mueve el pato?" (Encuentro de Formación, PI1, 25 de abril de 2012)

Los métodos de enseñanza siempre son un camino elegido, *a priori*, de cómo hacer posible que el alumnado adquiera lo que debe adquirir, pero solo se sabrá que esto se consigue *a posteriori*, cuando la reflexión que realicemos si la dinámica de clase ha permitido que todo el

alumnado aprenda lo que debía aprender. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que éste logre una enseñanza comprensiva; es decir, que no esté basada en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción.

PI3yED3 vas a ver eso y te vas a emocionar... Bueno, pues estaban los niños trabajando en grupos, teniendo auténticos debates que yo decía: madre mía que estos niños estén, además, escuchándose uno al otro, sabiendo discutir de cuestiones con lo que no estaban de acuerdo, pero con un ambiente en el aula, que yo decía: yo esto lo cuento, y no se lo cree nadie. Gente que ha pasado por la escuela y ve a estos niños así, el grupo desastre que era como se les conocía, no se lo creen. Entonces la gente que estamos en el Proyecto Roma, estamos muy contentos, estamos muy sudados, porque tiene mucho curro, porque tienes que estar echando mucha marcha pa'lante, mucha marcha atrás, aunque conocemos bastante el Proyecto Roma, desconocemos muchísimas cosas, entonces bueno... es un autoaprendizaje para nosotros también, nosotros estamos aprendiendo al mismo tiempo que los niños y nosotros estamos entusiasmado, la gente que lo llevamos a la práctica. (Encuentro de formación, ED2, 7 de marzo de 2012)

La comprensión es un proceso complejo, donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al adquirir, descubrir o construir nuevos conocimientos. Esto no se puede producir si no se da un enfoque diferente, en el que el alumnado sea protagonista del propio proceso de aprendizaje, se ha de generar un contexto en el que se sustente la comprensión por parte de los niños y niñas. Aquellos conocimientos conceptuales que el alumnado adquiere para construir y reconstruir su propio conocimiento, ha de permitirle interpretar las realidades vividas (vida cotidiana). Crear procedimiento y estructura lógica (sentido común), como vía que le

posibilite la resolución de los problemas de la vida cotidiana y unos valores que mejoren su calidad de vida social y en la convivencia.

El esquema que nosotros teníamos de la toma de decisiones era distinto, el esquema que nosotros teníamos de trabajar los proyectos, era que surgía un tema y entonces nosotros decíamos "oh, ¿si os interesa queréis que estudiemos ese tema?", y ellos decían "ah, pues sí podemos hacer un proyecto de ese tema". Entonces ya teníamos la rutinas que queríamos saber, qué sabemos, qué queríamos saber y le pedíamos la información a los padres; entonces solamente era seguir los pasos y la toma de decisiones estaba muy sesgada. Sin embargo aquí no, porque desde el primer momento nosotros nos metimos en la cabeza eso que tanto nos habéis dicho y en eso que María José insistió tanto, "yo no sé nada (sobre el tema que surja)" esto ha sido lo nuevo que nosotros hemos aportado, nosotros dentro del grupo no sabemos nada tampoco del tema (situación problemática) y entonces hace que el niño tome otra posición respecto a ti, puesto que tú te has posicionado de otra manera también, o sea, yo tampoco lo sé, yo tampoco lo sé y qué podemos hacer: entonces al principio se sentían como muy desarmados. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Se trata de que aprendan a problematizar la realidad con el fin de encontrar posibles explicaciones desde perspectivas distintas. Este tipo de educación va a permitir la autonomía cognitiva, cultural y moral del alumnado y no la dependencia permanente hacia el profesor "sabelotodo", cuya dependencia cognoscitiva `enfermiza´ que el sistema crea entre alumnado y profesorado se acabaría, logrando mayor autonomía en la construcción del conocimiento. La autonomía no va a venir determinada por el nivel de escolarización, ni tampoco responde a una taxonomía preestablecida de objetivos que hay que ir superando escalonada e individualmente,

sino vendrá determinada por la competencia que muestren cada niña y cada niño en la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria. “Lo que más me gusta a mi del trabajo por proyecto es que lo estás trabajando ¿entiendes lo que te digo? Que tienes las matemáticas..., inglés, el conocimiento del medio, lo tienes todo junto, y lo relacionan todo”. (Encuentro de Formación, ED2, 7 de marzo de 2012)

Por eso es preciso el traspaso de un currículum transmisivo, acabado y repetitivo hacia un currículum basado en la indagación, búsqueda y en la investigación que no esté centrado en los conocimientos particulares que el alumnado tiene que adquirir, sino en enseñar al alumnado a pensar correctamente. El alumnado adquiere la preparación necesaria para hacerse cargo y responsable de su propio aprendizaje, investigando sobre el proceso a seguir para darle respuesta a cualquier situación problemática. Porque ser una persona culta es hacerte amante de la cultura, del aprendizaje y del conocimiento, y no recibir contenidos académicos y más contenidos sin más; ser una persona que sabe buscar información y utilizar cualquier sistema de comunicación, que ante una situación cualquiera dispone de las normas y valores necesarios, y que sabe actuar correctamente. Entonces, si esto es así ¿qué es lo verdaderamente importante? ¿Aquello que el alumnado desea aprender y busca y construye las estrategias para aquello que nosotros queremos informarle? ¿Qué se suele hacer por nuestra parte en las clases, seleccionar a nuestro antojo los temas o tratar de seguir los deseos del alumnado por aquello que desean aprender?

Un currículum centrado en las necesidades personales y contextuales del alumnado de infantil, que le permita construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento significativo y relevante que han de adquirir/construir) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana y no centrado en los contenidos declarativos que en la mayoría de los casos sufre de descontextualización de las

necesidades/curiosidades del niño o la niña. Este tipo de aprendizaje genera en cada persona la necesidad de buscar estrategias para seguir aprendiendo (López Melero, 2015). El proceso de búsqueda continua se sitúa en el valor que se le da al currículum, en este caso de infantil, como algo en permanente cambio y transformación. No obstante, la normativa vigente persigue la adquisición de contenidos declarativos por parte del alumnado y el profesorado que lo hace mediante unas metodologías clásicas/tradicionales; desde una visión más adecuada a las necesidades del alumnado, como considero, trabajar por proyectos como modo de desarrollo en el alumnado, les proporciona aprender a pensar y convivir. La metodología que vengo exponiendo sería la mejor forma para lograr las pretensiones de la Junta de Andalucía en materia curricular.

Sabemos que todo cuanto se hace en un aula es para educar a los niños y niñas a que construyan herramientas mentales que les permita 'cimentar' con otros u otras: o bien personalmente ejecutar procedimientos para saber indagar, buscar, construir y crear conocimiento por sí mismos. Es decir, tienen que ser (el profesorado) verdaderos artistas y científicos para saber construir un ambiente adecuado en clase, un escenario educativo, en donde aprender sea apasionante, divertido y fascinante. Eso les va a permitir ser personas libres o librepensadoras, conversadoras y dialogantes, solidarias (buenas personas), creativas y más autónomas personal, social y moralmente. Que sean sencillamente coherentes entre su pensamiento y sus acciones. Se ha de lograr que el alumnado construya el proceso lógico de pensamiento constantemente en su vida cotidiana.

En fin, las clases donde se desarrolla el Proyecto Roma son lugares excitantes, donde la reflexión y el debate son constantes, donde cualquier pensamiento y acción cobran significado. No se hace nada *por que sí*, siempre hay una razón para ello. Son lugares cargados de

humanidad, cercanos, donde la maestra, las niñas y niños se afanan en la indagación compartida como espacios de investigación y convivencia, sea en infantil como en nuestro caso de estudio, en primaria o secundaria. Todos los niños y las niñas saben que van a la escuela a compartir con otros el aprendizaje de las cosas y que el conocimiento se logra ayudándose unos a otros, por eso trabajan a través de proyectos de investigación desarrollando el respeto hacia su propio trabajo y al de los demás. Su crecimiento y aprendizaje es continuo y todos y cada uno de ellos se siente contento, tanto el alumnado como el profesorado, porque ambos pueden enseñar y aprender a la vez. Son lugares para la libertad y la igualdad, es decir para la convivencia democrática.

Cuando hemos entrado con los chavales del grupo de teatro, estaban trabajando con el tema del día del centro, estaban trabajando en grupo y estaba genial. Entonces yo les dije: “¿a vosotros os importa explicarles a estos señores cómo trabajáis vosotros?” “Nosotros trabajamos por Proyectos de investigación”. Y les han explicado perfectamente que la clases un cerebro, que hay cuatro zonas, lo que hacen en las 4 zonas, y yo estaba cada vez con los ojos más abiertos. Y bueno yo al final les he preguntado: “¿a vosotros gusta trabajar así?” “Sí, claro” “Pero bueno, no os gusta más cómo trabajabais antes”, yo acordándome de todo lo que contaba el maestro principio del curso,” que va, que va, que va, PI3yED3” “esto es mucho más chulo. ¡Cuéntale maestro, cuéntale!” La felicidad de estos niños ante el acto de aprender, yo nada más que con eso, considero que vale la pena, en mi centro, el Proyecto Roma. Nada más con haber sido capaces de explicarse que así aprendemos más, mejor y estaban mucho más contentos. Y, además, mucho más chulo. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 7 de marzo, 2012).

Lo que se ha pretendido en las clases no ha sido una mera ‘aplicación de rutinas a una situación concreta’, ni la adquisición y expresión consiguiente de aprendizajes memorísticos o listados de términos, sino que los niños y las niñas de infantil aprendan a pensar. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción; o sea, con la capacidad para pensar flexiblemente con lo que uno conoce y con la experimentación para conocer. No tiene que ver con la utilización de estructuras mentales rígidas para ‘pensar’ y decidir, sino con la capacidad de sintonizar y dialogar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Por eso es muy importante seguir reflexionado si con los proyectos de investigación se hacen personas cultas, librepensadores, dialogantes, capaces de respetar las ideas de los demás y ser personas coherentes y honestas consigo misma y el resto.

Otra de las preocupaciones del profesorado ha sido el método de lectura y de escritura según los principios del Proyecto Roma. Por eso lo consideré de gran importancia el tratar esta temática como una de las categorías emergentes de este estudio de caso.

IV.4.2.10.El método de lectura y escritura

La percepción que las docentes de infantil tienen acerca de la lectura y la escritura es significativamente variopinta, y si le añadimos las del resto del CELM es fácil comprobar que existen una abundancia de métodos entremezclados y en algunos casos opuestos (silábico – global).

La entrevista realizada a esta maestra de apoyo deja entrever que no tiene definido un método claro para que el alumnado aprenda a leer y escribir, apuntando así al desconocimiento de las consecuencias que se desarrollan en el modo de aprender de un alumnado u otro. A juicio propio, el aprendizaje de la lectura y escritura debe partir sin excepción alguna de las necesidad

que tiene el niño y la niña en comunicarse con su entorno, siendo los familiares en su hogar y el profesorado en la escuela quienes han de brindar constantes oportunidades de comunicarse, a sabiendas que el lenguaje es un instrumento que nos permite a los seres humanos organizar nuestro pensamiento, y regular nuestras acciones.

Porque valen todas las metodologías pero globalizadas, ¿por qué? Porque si tengo a un niño que durante seis años lo han estado educando en lectura con un método silábico y lo que yo quiero es que este niño realmente aprenda a leer, y yo le introduzco ahí un método global o doy dos o tres pasos atrás o le creó un conflicto cognitivo, muy bien, estupendo...pero este niño se me va del colegio en un año...entonces tengo que aunar todo lo que trae y llevármelo de la mano donde yo quiero. Una fusión de métodos. (Entrevista, PAA, 21 febrero de 2013)

Pero antes de seguir, es preciso y fundamental que las maestras de infantil tengan claro qué es leer y qué es escribir, si leer consiste en aprender el sonido de varias sílabas y reproducirlo³⁵ sin tener en cuenta el mundo de significados, o bien si escribir radica en unir los puntitos que en su conjunto constituye una letra³⁶. La concepción del lenguaje (la lectura y la escritura) es valorada como uno de los aspectos más importantes que vehicula la relación del contexto con el desarrollo humano. Las maestras de infantil discernen sobre la forma de enseñar a leer y a escribir cuya imposición a su alumnado partía de las ideas de la propia

35. En la escuela se le enseña al alumnado a aprender sílabas y vocales, posteriormente palabras y oraciones simples (determinante, sustantivo, verbo y adjetivo); pero, ¿es esto aprender a leer? ¿Qué razones científicas justifican este procedimiento?

36. También, el modelo de enseñar a escribir en las escuelas más tradicionales consiste en trazar letras o palabras pero en ningún caso lenguaje escrito, de la misma manera que sucede con la lectura, ¿qué razones científicas justifican este procedimiento? La lectura y escritura constituyen un proceso complejo de signos y en ningún caso, desde el Proyecto Roma, considera que se adquiera de forma mecánica y artificial.

enseñante y no de la necesidad comunicativa. En sí misma, una letra qué significado puede tener, qué construye un niño o una niña de 3, 4 o 5 años cuando se le enseña la letra "S", ¿qué mundo de significado construye?

Mira... Nosotros con cinco años trabajábamos las vocales y empezamos a meter algunas consonantes, que costaba Dios y la vida que metieran en un cuadrado la M y la P, la M, la S, la T,... Bueno como mucho daba tres o cuatro consonantes, más no daba, esto era cola otra metodología y era "maestra no sabo, maestra lo sabo, maestra no sabo" [CI: quiere decir " maestra no lo sé hacer"]. Y es que era imposible meter la letra en el cuadrado, al poco, a los dos o tres años, antes de meternos en el Proyecto Roma. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

Parece que el grupo de infantil reconoce y problematiza la realidad, lo cual es el primer proceso para el cambio; ven que sus niños y niñas no aprenden a leer con este método y deciden `rastrear´ otro modo de enseñar a leer y escribir que no sea a través de repetir vocales, sílabas o escribirlas regladamente en un `cuadrado´.

PI3yED3: pues esto es lo que hicimos ese año. Empaparnos de todo esto y a partir de ahí empezar a trabajar: nos olvidamos de trabajar con cuadrículas, por supuesto nos olvidamos de trabajar con vocales... Teníamos que partir de palabras que le fuesen significativas y partieran a pelo y que estuviesen relacionadas... Pero fue además cuando empezamos a trabajar por proyectos: entonces el vocabulario que nosotros trabajábamos en la lectura y la escritura estaban relacionados con los proyectos y oye, fue a partir de ahí, y esto empezó a dar resultados. Y bueno, pues ahí seguimos,...

PI2: era un sudor y un paño de lágrimas meter la "O", en el cuadrado. (Encuentro de Formación, 24 de abril de 2012)

Ambas maestras del ciclo de infantil consideran que se ha despertado el interés por la lectura y la escritura cuyo principio es que parta de la curiosidad de los niños y niñas para desarrollar los proyectos de investigación. De acuerdo al modelo educativo que se inicia en este ciclo del CELM, el lenguaje va siendo considerado una de las dimensiones principales para la adquisición del proceso lógico de pensamiento en el alumnado. Este proceso lingüístico se va tornando en un aspecto esencial con el que se nominan objetos del aula e incluso de la vida cotidiana como juguetes, cocinita, papel, zapato, taza,... de modo que es así como descubren el placer por el lenguaje.

ED1:... pero no se plantean mucho más allá, es decir se plantean lo que ellos no saben que es leer y escribir. A ellos le da igual isi sus hijos saben sobre las Olimpiadas o yo qué sé, si saben algo sobre España o sobre la historia... esas cosas les dan igual

Investigador: Referente a esto que cuentas, ¿qué es lo que ellos se plantean principalmente? ¿Qué les importa más?

ED1: ¡Que ellos sepan leer y escribir! [CI: lo afirma con demasiada rotundidad], lo único que pretenden de la escuela es que les posibilite leer y escribir. Es lo único que tienen como objetivo. Y el problema que veo que llevan muchos años con ese mismo objetivo nada más. (Entrevista, ED1, 17 de Enero de 2012)

Parte del camino ya está allanado y eso es un progreso añadido en toda esta maraña de acontecimientos, pues la comunidad gitana de este barrio no procura llegar a estudios superiores, ni tampoco le interesa obtener la titulación de la educación primaria, mucho menos la secundaria: pero entre sus pretensiones mas afianzadas están, aprender a leer y a escribir `para que no les engañen´ o para obtener la licencia de conducir. Aprovechando esa inquietud se podrá crear un interés/preocupación alcanzando con el que se alcance un lenguaje de calidad, un

lenguaje reflexivo, un lenguaje coherente que les sea útil para saber conversar en casa, en el colegio o en la calle, siendo imprescindible aprender a leer y a escribir. Más aún la intención por despertar en el alumnado el amor a la lectura y a la escritura.

Una cosa es ¿qué necesitamos para aprender a leer? Y otra cosa es ¿qué necesitamos para mejorar la lectura? En este caso sería ¿qué necesitamos para poder adquirir la lectura? Para llegar a la lectura, necesitamos: desde la cognición es imprescindible que percibamos el mundo que nos rodea; si no percibimos el mundo que nos rodea es imposible que podamos llegar a la lectura, tenemos que poner todos nuestros sentidos en conocer ese mundo: reconocemos los nombres de nuestro entorno porque tenemos que saber que todo el mundo ese que nos rodea y estamos percibiendo tiene nombre y se pueden nominar, todo. Y después hay que situarse en un contexto concreto; es decir, la lectura tiene sentido en un contexto muy concreto, si no, no tiene sentido. Del lenguaje: nominamos, identifico la palabra con su imagen; lo que decíamos, si yo no sé que esta imagen corresponde con esta palabra no tiene ningún (sentido), dibujamos esas imágenes, se empieza primero a dibujar y luego se dibuja el nombre de esa. (Encuentro de Formación, Miguel, 25 de Abril de 2012).

Desde el Proyecto Roma se piensa que el proceso lector es un camino que se inicia con los significados (semántica), después es funcional (pragmática) y por último fonológico... Para aprender a leer se precisa de la cognición, es decir, de la percepción, atención y memoria... también de una serie de normas (gramática) y de acciones y operaciones. Además de todo esto, para aprender a leer o saber leer, supone el requerimiento de un proceso cognitivo, un acto social y cultural cargado de emoción. Hay que saber buscar una complicidad cognitiva, afectiva y social entre los maestros y maestras con los niños y las niñas. Del modo que sea, el alumnado

ha de amar la lectura, a través de la creación de espacios que permitan momentos placenteros en el aula y el centro en relación a la lectura. Leer se podría considerar como una de las actividades principales de la vida junto a dormir, comer, o ir al baño... El cuerpo necesita alimentos para que el organismo se mantenga activo y cada órgano desarrolle adecuadamente su actividad; bien, la lectura es el aliciente que configura, construye y reconstruye la estructura cognitiva una y otra vez, la nutre y además nos permite interaccionar con el entorno. Por lo tanto el profesorado de este centro, antes de poner en práctica cualquier intento de lectura para que su alumnado lea, ha de estar concienciado de tal necesidad y transmitírsela a sus aprendices.

Y bueno ya le sumas el tema de la observación, la atención, el tema de la lectura y la escritura, cómo ellos están descubriendo el mundo de la lectura y de la escritura solos, usándolas, simplemente por el hecho de necesitarla, porque necesitamos escribir aquí esto y necesitamos poner aquí esto, lo escribimos. Eso confirmó que tiene el aprendizaje de la lectura y la escritura y ya vamos en una buena línea, muy bien, hemos sido muy criticadas, pero esto ya nos lo ha confirmado - eso con respecto a la año pasado -.
(Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Podríamos decir que el invento más importante de la humanidad, desde el punto de vista neurológico, es la lectura y la escritura. En el desarrollo evolutivo del ser humano hay un *Antes* y un *Después* de estos dos procesos. No es lo mismo un cerebro que sabe leer y escribir, que uno que no. Cuando yo leo, mi cerebro me exige pensar, comprender, sentir y actuar. La lectura y la escritura son los caminos necesarios para construir el conocimiento. Somos lo que leemos y escribimos: cuando lees o escribes, la realidad es transformable, modificable, porque leer y escribir proporcionan nuevos conflictos acerca de la misma temática de leer y escribir;

Nos empapamos de todo esto (sobre lectura y escritura) y a partir de ahí empezamos a trabajar: nos olvidamos de trabajar con cuadrículas, por supuesto nos olvidamos de trabajar con vocales... Teníamos que partir de palabras que le fuesen significativas... Pero fue además cuando empezamos a trabajar por proyectos: entonces el vocabulario que nosotros trabajábamos en la lectura y la escritura estaban relacionados con los proyectos y oye, fue a partir de ahí, y esto empezó a dar resultados. Y bueno, pues ahí seguimos,... (Encuentro de Formación, PI3yED3, 25 de abril de 2012)

Escribir es otra cosa, es pasar de los sonidos (fonemas) a la representación cultural de los mismos (grafemas). Eso no es fácil neuro-lógicamente hablando porque requiere de una estructura de orden superior que te facilita representar mentalmente aquello que debes escribir, es decir, se necesita de la capacidad de metacognición. Es algo que no está en el espacio (lectura), sino que se localiza en el tiempo, no está en un 'dibujo' sino que se lo imagina y lo ve en la mente. Quizás durante la etapa de infantil no exista un comienzo y un fin, sino un proceso de cambio, que el alumnado desde los tres años hasta los cinco o seis continúa aprendiendo a configurar aquello que piensa en grafemas.

María José: y decodifico. Y en cambio la escritura está en el tiempo, tengo que recordar la imagen de esa palabra para poder escribirla. Por lo tanto no podemos hablar de un proceso de lecto - escritura porque no tiene nada que ver. Y además no solo eso, sino que lo que recordamos o decodificamos son palabras, son imágenes completas, imágenes que se producen en el cerebro de esa palabra que estamos leyendo o el recuerdo que tenemos o la imagen que tenemos de esa palabra, por eso no tiene ningún sentido enseñar con letras o enseñar con sílabas, no tiene ningún sentido.

Piedy: hablando neurológicamente

María José: claro, es que no se produce la A o la B en ningún sitio, lo que sí se produce es la imagen mental de pelota, de bolígrafo o de mamá o de periquito, eso sí se produce en el cerebro y lo que hay que hacer es que la imagen de “mamá” se corresponda con otra imagen que construyamos de MA con MA con tilde, porque sino no es “mamá”. (Encuentro de Formación, 25 de abril de 2012)

Una dificultad o más bien una confusión que se ha ‘popularizado’ entre los docentes es referirse a un proceso ‘lecto-escritor’ como si se estuviera hablando exactamente de lo mismo (lectura y escritura); aunque ambas cosas sean procesos que pertenecen al lenguaje y la comunicación, no son lo mismo. El Proyecto Roma considera que la lectura es un proceso situado en el espacio, mientras que la escritura es un proceso situado en el tiempo; además uno consiste en la decodificación de un sistema de signos y el otro en codificar una abstracción en un sistema de signos. Por lo tanto es preciso hacer esa matización y que el profesorado lo tenga claro.

Cuando uno ‘ve’ en su mente pelota, con su dibujo y con su grafía, entonces escribe pelota, sino no lo ‘ve en su mente’, no puede escribirlo correctamente y entonces se dice: ‘este niño tiene problemas de disgrafía’, pero no es un problema de no escribir bien, sino de claridad cognitiva. Es un salto cualitativo del significante al significado. Hay que saber distinguir madurez mental para saber leer y escribir con técnicas de escritura y lectura.

Para desarrollar este pensamiento, desde la edad más temprana, se puede utilizar como estrategia la lectura de cuentos o de libros elaborados con fotografías sobre estas situaciones cotidianas.

Con los días de la semana se hacían un lío y se nos ocurrió lo que tú has visto hoy en la pizarra: ponerlo uno debajo del otro y volverlo a aprender, que esto siempre es igual: y

los meses del año lo mismo, entonces me parece muy pesado pedirle a los niños que pongan “miércoles 20 de agosto o de febrero”, y por eso es que yo les digo "mira hay otra manera en el que solo aparece los números y no las letras", al menos para que ellos cuando la vean la reconozcan, los números se escriben todos. Entonces los otros días fue que su madre tenía 42 años y yo tenía 53, y qué número es más grande y qué número es más pequeño, y escribimos todo los números y demás. Entonces yo veo que ellos dividen, y ellos lo saben: y si ahora "se sientan dos niños en cada mesa, ¿cuántas niñas tienen que sentarse?" [CI: esto se hace para que todo el alumnado de esta clase de este distribuidos equitativamente por grupo y no en un grupo haya mayor cantidad de niñas y en otro grupo mayor cantidad de niños sino que todo quede equiparado] y a la hora de la silla hacemos lo mismo, antes me amontonaban todas las sillas a la hora de la asamblea; ahora, cada uno tiene una silla y repartimos las sillas por los alumnos que hay. Entonces no son conceptos como si yo los estuviera enseñando a dividir ¿no? (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

A través de esta lectura se consigue desarrollar procesos lógicos de pensamiento (comprensión de los fenómenos, acontecimientos o hechos; memorización de lo más significativo: cómo organizar las ideas, como distinguir lo principal de lo secundario, etc. En una palabra planificar y organizar el pensamiento de todos y cada uno de los niños y niñas). Es preciso, procurar el desarrollo un pensamiento lógico, haciéndole descubrir el conocimiento como algo útil y que le sirva para satisfacer sus necesidades vitales.

Alumno E dice "¿maestra por qué lleva una raya eso `é`?" Y yo le contesto "porque te llamas Alumno É" y él te dice "es que yo quiero ser Alumno E (sin tilde)", y yo le digo que entonces no se la podemos poner; entonces él me viene y me dice "hoy me quiero

llamar Alumno É" entonces yo le digo "ya te he puesto Alumno É, ahora te tienes que aguantar porque ya no te la puedo quitar". Cada día va cambiando... lo ha tomado como un juego y va distinguiendo palabras con acento y sin acento de manera muy natural. (Encuentro de Formación, PI2, 25 de abril de 2012)

Es necesario desarrollar principalmente el lenguaje en su dimensión semántica y funcional y no tanto en la sintaxis; hemos de saber despertarle el deseo por la lectura como algo placentero y útil, procurando enseñarle a leer como medio de desarrollo del lenguaje. Para eso es adecuado comenzar creando el gusto por "acercarnos" a los libros, cuentos, revistas, etc. Leer por placer es una manifestación de una actitud positiva hacia la comunicación. No es un medio para acceder al currículum, sino que la lectura es un fin en sí misma. En este sentido nos contaba una de las maestras que cuando empezaron con el Proyecto Roma.

Cuando empezamos con el cambio metodológico, el grupo primero con el que comenzamos que es el de Alumno N, tenemos una anécdota que para mí es muy clarificadora; de buenas a primeras un día me dice: "maestra, ¿y por qué esa letra de Alumna O tiene un acento y la mía no? Tiene una raya y la mía no" y digo pues, "mira Alumno N esta raya se llama tilde y si se la quitamos ahí ya no pone Alumna O" y entonces él dijo "Ah, ¿y entonces qué pone?" Y yo le dije "pues pone Alumna O", y aquello formó un cachondeo "Alumna O, Alumna O..." Y empezaron de coña con este nombre. Y llegó PI1 en aquella historia, y aquellos días estaba Alumno N tonteando con Alumna O, y claro a PI1 le extrañó, y le preguntó "¿por qué le dices Alumna O a Alumna O?" Y le dijo "no seño, es su nombre sin acento" ¿Qué sucedió ahí? [CI: esto provoca risas en todas las personas que están en la reunión] Pues cómo le hizo tantísima gracia, entonces se fueron a los cuentos y empezaron a buscar palabras sin acento y con

acento, y decían "maestra dime que pone aquí" y yo se lo leía, con acento y sin acento que es muy gracioso. Todo aquello se convirtió en un juego; es un análisis del lenguaje y un análisis de la escritura. Están empezando a analizar (el lenguaje), y surge de manera espontánea, porque eso era con cuatro años, y con esta edad habían visto su nombre no sé cuántas veces, y sin embargo en ese momento es Alumno N quien dice "¿por qué esa letra que es igual que la de su nombre tiene una raya encima y la suya no la tiene? (Encuentro de Formación, PI3yED3, 25 de Abril de 2012)

La lectura nace de esta relación de entendimiento y complicidad afectiva y la niña o el niño la va a vivir como un momento muy agradable.

La riqueza lingüística y comunicativa que produce el ver y comentar un libro o la lectura del mismo, es muy significativa en el desarrollo evolutivo de cualquier individuo porque representa una ocasión única para entrelazarse afectivamente, y no caer en una rutinaria lectura formal y `tecnificada´

Yo tengo ahora el caso de un crío que es rumano, entonces aprende a leer y a escribir con una función comunicativa, nada más, es decir no es vamos a aprender la palabra "lluvia" o vamos a aprender que está dentro de un proyecto, o dentro de un proyecto de investigación, me da igual. Entonces, ¿qué le pasa a este niño? Esta mañana yo se lo estaba diciendo a alguien, digo "qué trabajo le cuesta a este niño aprender la palabra "caña", a reconocerla". No, no le cuesta ningún trabajo, porque la sabe en rumano el chiquillo, sabe que ahí pone "caña": le cuesta aprender los signos en español, y le cuesta entender la C-A-Ñ-A. ¿Qué pasa? Yo he sabido que ese niño sí la sabe, angelito, no sabe pronunciar la en español que es distinto. (Encuentro de Formación, ED1, 25 de Abril de 2012)

Desde el Proyecto Roma se aconseja su enseñanza desde el método más natural al ser humano, el método global. Y a medida que el niño o la niña van desarrollándose cognitiva, lingüística, afectiva y motrizmente, ofrecerá indicadores a través del dibujo, cuyo tránsito va de lo más general a lo más particular en la lectura (y más tarde, normalmente, en la escritura).

Bueno, el tema de la lectura y la escritura, cómo ellos están descubriendo el mundo de la lectura y de la escritura solos, usándolas, simplemente por el hecho de necesitarlas, porque necesitamos escribir aquí esto y necesitamos poner aquí esto, entonces lo escribimos. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Después de dos años, se han producido algunas transformaciones notables en la forma de construir el currículum, aunque no se ha dado de forma generalizada en todo el profesorado del centro, sí en las maestras de infantil: puedo decir que va calando el cambio en su pensamiento y en sus prácticas educativas.

Ahora los procesos de enseñanza y aprendizaje vienen dados por los niños, porque ellos quieren aprender algo, siempre se da algo que nos lleva a la curiosidad. Si en algún momento no se da ya llego yo con un problema que no sé responder y que necesito que ellos me ayuden. (Entrevista, PI1, 21 de junio 2012)

...

Yo lo que le iba preparando eran cuestiones para los seminarios, les iba haciendo unas pequeñas exposiciones por ejemplo con el tema de la lectura y de la escritura; pues le presente los materiales de Emilia Ferreiro, todas las investigaciones que tiene hecha a Emilia Ferreiro y demás que desconocíamos; entonces aquello les abrió otro mundo, otra forma de ver el aprendizaje de la lectura y de la escritura. otros días nos dedicamos a hablar de globalización, que es la globalización a la hora de aprender, otro día nos

dedicamos a las matemáticas y a ver cómo enseñamos nosotros en las matemáticas y qué supone aprender matemáticas, ¿matemáticas son los números?, ¿qué son las matemáticas? Y fuimos para sentando materiales también, y fuimos presentando dos autores nuevos, por ejemplo con el tema de las matemáticas yo les presente a José Antonio Fernández Bravo y el aprendizaje que tiene con las cuatro operaciones básicas; fui comprando bibliografía y se la fui presentando, este material es para aprender las cuatro operaciones básicas. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

IV.4.2.11. Los encuentros de formación mensuales

Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación, quizás pudiera considerarse la inquietud de una de las personas pertenecientes al equipo directivo, cuya irradiación ha cautivado al resto de compañeros y compañeras. Desde hace algunos años, ella (PI3yED3) sentía la curiosidad por encontrar un modelo, un método, una técnica, o alguna estrategia,... nada concreto, pero sí tenía la certeza que las cosas no iban del todo muy bien.

Respecto a la filosofía del modelo lo preferían constructivista, que en ocasiones se entiende como un modelo “progre”, “moderno”, “innovador”, aunque muchos de los que en algún momento hablan o creen conocer el sustento de este pensamiento, según avanzan en las lecturas bibliográficas, se dan cuenta del gran desconocimiento que poseían. Un día PI3yED3 tiene la oportunidad de que el centro sea asesorado por profesionales externos en el CEP de Granada, y sucede algo.

Ese era el germen que yo quería meter, hicimos el seminario, trabajamos muchas cosas, yo cada vez iba trayendo más materiales y bibliografía que iba leyendo. Al curso siguiente vino Fabiola `Pilar que queremos ver las necesidades de formación que tenéis´

y nos dijo `pues meteros en Formación de Centros y que tengáis reconocido las horas de trabajo que estáis echando`. Se lo propuse al grupo y dijo que sí (...) nos propusieron dos asesores externos: yo pedí a Juan de Dios que es orientador en la zona de Atarfe que es constructivista cien por cien y lo quería como asesor, y la otra asesoría digo `no se me ocurre` y me dice `¿quieres que te proponga yo a alguien?` digo `sí` y me propuso a Miguel López Melero y ahí fue donde conectamos. (Entrevista, PI3yED3, junio de 2012)

A partir de este encuentro en el CEP con el profesor López Melero, aparece de forma compartida la necesidad de planificar reuniones una vez al mes en el CELM, donde el profesorado comparta sus preocupaciones e inquietudes: de forma simultánea en la reunión que se lleva a cabo cada mes en el centro, se exponen estas cuestiones y se va consolidando un proceso de formación que en un primer momento no estaba previsto; este camino permitió la puesta en práctica del Proyecto Roma, que un tiempo atrás se había impartido mediante una aproximación teórico – práctica en el CEP a través de una breve charla: tenían que saber crear conciencia colectiva entre el profesorado del centro para construir una comunidad de indagación y de reflexión permanente.

¡Claro! Si no te formas... después te vienen dudas... Porque una cosa es lo que te pone en el libro, de lo que piensa Freire y todo eso; y otra cosa es cuando llegas a clase y ves que uno no se sienta, que el otro tiene las manos metidas donde la tiene metidas, y el otro no escucha... Tienes que apoyarte en algo, porque si tú no tienes un apoyo científico para tú formación y todo lo que te va sucediendo, pues entonces mejor te vas a tu casa y te acuestas... Es de lo único que entran ganas, y piensas que no estás haciendo nada aquí; no estoy consiguiendo nada, mejor me voy a mi casa para acostarme, porque para lo que estoy consiguiendo ¿no?... Entonces yo creo que sí. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de

2013)

Para ello acordaron que debían reunirse una vez al mes y en dichas reuniones se reflexionaría cómo se está llevando a la práctica lo que se aprendía del Proyecto Roma. Cada encuentro finalizaba con una propuesta de acción que se ejecutaría durante el mes siguiente; el encuentro en el que la actividad dialógica constituía el eje principal, se contraponían diferentes modos de entender los procesos de enseñanza – aprendizaje: qué se había planificado, qué dificultades se habían encontrado, cómo se había llevado a cabo el proceso, qué propuestas de mejora serían factibles para iniciar el proceso de nuevo y no cometer los mismos errores, y qué aprendizajes se habían producido. Hay quienes coinciden, quienes no, e incluso quienes se oponen a los argumentos que se crean en los encuentros de formación.

Porque es verdad, mira yo me encanta que tengamos estas discusiones porque la gente discute cuando se replantea las cosas, ahora si yo tengo la verdad y soy la única que sé, y yo la única que lo hago bien no nos construimos y no seguimos creciendo profesionalmente. Lo bueno es esto, que haya puntos de vista distintos y que seamos capaces de plantearlo. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 11 de Noviembre de 2011)

El profesorado involucrado, especialmente el de infantil, anotaba en sus diarios de campo todo el desarrollo de lo que habían planificado en la reunión previa; a estas se traerían cómo se había hecho y entre todos y todas se analizaría la práctica, fundamentándose en los principios del Proyecto Roma y en su sustento epistemológico. También se escribiría algún documento relacionado con dicha temática.

Para el día ocho de febrero nosotros ya hemos puesto en acción lo de los proyectos... entonces traemos aquí escrito cómo lo hemos hecho nosotros en nuestras clases y hacemos una evaluación entre todos... bueno, una evaluación no, una exposición y así

vemos si vamos haciendo correctamente o no ¿vale? (Encuentro de Formación, PI3yED3, 18 de enero de 2012)

...

Investigador: ¿Te están siendo válidas este tipo de herramientas de reuniones de formación?

PI1: es mi evangelio, es que cuando me pierdo, lo llevo encima [CI: en este momento la profesora se levanta y coge de su mesa tres cuadernos que enseña al investigador: entre ellos se diferenciaba un cuaderno solo y exclusivamente de formación teórica; otro de las reflexiones conjuntas que la maestra tiene con otras compañeras y en las reuniones de formación del grupo de investigación; y otro cuaderno a modo de diario de clase donde anota todo aquello que va surgiendo día tras día en la clase y los aprendizajes que se van produciendo] es que me voy al de infantil, y luego me voy al de María José y es algo muy grande, pero poco a poco lo vas haciendo tuyo ¿sabes? Lo coges de aquí, lo coges de allí y después me voy a mi libreta; y es que si no lo hago mío no te enteras. Lo tienes que hacer tuyo porque sino entonces... Y aunque tengas mucha información si no lo haces tuyo... (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Estos encuentros han constituido una parte fundamental en la formación porque, además de servir como reflexión compartida de la práctica, han propiciado lecturas de artículos escritos para tal fin, tales como: *“Aprendemos mientras enseñamos. El enfoque histórico-cultural y su influencia en nuestra didáctica”*; *“Y así lo vamos a hacer en nuestras clases”*; *“Del trabajo cooperativo a los Proyectos de Investigación”*; *“La confianza como fundamento de la convivencia”*; *“Aprendizaje cooperativo y convivencia escolar: construyendo clases democráticas”*; *“Normas y valores en la escuela y en la familia”*; *“Atendiendo al alumnado en*

su diferencia”; “¿Cómo aprende nuestro alumnado o cómo le enseñamos el profesorado”; “*Técnicas de Estudio o vivencias compartidas*”; “*Confianza, respeto y diálogo: caminos para construir la convivencia en la familia* (López Melero, 2014).

En los encuentros, el profesorado siempre preguntaba *el cómo*, cuya búsqueda incesante se ceñía a una ‘receta’ mágica que resolviera sus problemas en el aula. Nunca se preguntaban por el *qué*. De ahí se comprobó la necesidad de leer sobre los supuestos epistemológicos que alimentaban su práctica, para ello se acordaron lecturas de artículos inéditos tales como: “*La asamblea en la escuela*”; “*El método de lectura y de escritura según el Proyecto Roma*”; “*La evaluación ¿al servicio de la exclusión o de la inclusión*”; “*Todo eso que me dices está muy bien, pero vente a mi clase y me lo cuentas con mi Alvarito. ¿Cómo educar a Alvarito?*” (*Documentos inéditos*).

Además de haber leído más, que sí; la verdad y te lo voy a confesar lo más importante han sido las reflexiones con ellos, con el director, con la jefa de estudios, muchas, muchas, muchas, muchas conversaciones, reflexiones. Te metes en el aula, entran la jefa de estudios, el director y eso nos ha permitido discutir algunos aspectos, y parte de la metodología que se está aplicando y claro eso está beneficiando un montón porque no es un punto de vista solamente, o lo que haya leído o escuchar a Miguel sino que a diario, analizando, matizando mucho de los aspectos que trabajamos. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Se leyeron también otros documentos publicados: “*Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible*” (2010); “*Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin*

exclusiones". (2011); "*Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula primero debemos conocernos*" (2012).

Entre las lecturas de libros, merece mencionar: *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores* (2003) y *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación* (2004).

El pertenecer a un grupo de investigación como es el caso del CELM, en el Proyecto de Excelencia, les ha ofrecido posibilidades sociales y experiencias diferentes para evitar caer en el practicismo inconsciente y sin sentido que, a veces, arrastra a una rutina diaria muy peligrosa si no ponemos los medios para evitarlo. "Las reuniones son muy buenas porque en ellas unos a otros nos ayudamos, y sobre todo, recibimos muy buena ayuda del grupo de Málaga, de María José y de Miguel, yo estoy encantada con estas reuniones de formación". (Encuentro de Formación, PI1, 7 de marzo de 2012)

Las maestras de infantil con la ayuda de estas lecturas y las aclaraciones que se hacían en las reuniones siguieron formándose y ya no solo hacían preguntas de cómo se debía hacer, sino que explicaban cómo ellos lo hacían, pero con la importante consideración del sustento teórico; cuya lejanía de esa práctica `perdida´ se iba haciendo cada vez más latente. El modo de analizar sus prácticas educativas en las reuniones eran: cómo hacían una asamblea, cómo formaban los grupos heterogéneos, cómo construir un proyecto, cómo hacían la evaluación, etc.

También fueron de gran importancia y relevancia los puntos de vista que Miguel y María José nos enseñaban durante las reuniones en el colegio, lo cual en lo personal me servían mucho para darme cuenta de lo que estaba haciendo mal, de lo que no hacía y debía hacer y de cómo hacerlo para ayudar mejor a los niños. (Encuentro de formación, PI1, 7 marzo de 2012)

Por eso, con las reuniones de `formación` y debates mensuales como grupo de docentes unidos y preocupados por los principios del Proyecto Roma, les posibilitaban "recargar" las pilas para continuar con su trabajo diario con mayor ilusión, sabiendo que lo que hacían valía la pena y además, sabiendo por qué hacen lo que hacen, con fundamentación científica.

Los componentes del grupo de profesorado de infantil deseaban expresar cómo la reflexión compartida entre los docentes y el G.I.C. les ha permitido crecer como personas y como profesionales.

Es importante que nosotros como profesorado siempre estemos abiertos a seguir aprendiendo para así dar respuesta a las demandas que los propios niños nos hacen y para cumplir con las demandas de la Delegación...además de todas las lecturas realizadas, lo más importante han sido las conversaciones con los compañeros, muchas conversaciones, muchos análisis y reflexiones; que el director se mete en el aula, y la jefa de estudios también ha entrado alguna vez; hemos discutido sobre algunos aspectos, matices sobre la metodología que estoy llevando a cabo, eso me está beneficiando un montón porque no es un punto de vista solamente de lo que haya leído o escuchado a Miguel sino que a diario hemos ido matizando muchos aspectos de los que trabajamos... eso es muy importante. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Tal y como figura en el proyecto de innovación, la metodología les ha de proporcionar la facultad de "hacer aprender a otros y otras aprendiendo nosotros a la vez" y de ahí emerge el sentido del compromiso: el aprender unas personas de otras a construir modelos democráticos donde desarrollar una cultura escolar en la convivencia para que las niñas y los niños aprendan a ser personas demócratas y libres desde la propia convivencia: se podría reafirmar que partiendo de su propia experiencia, de su vivir en grupo.

Este grupo de tres maestras ha originado una forma diferente de trabajar, pues no es habitual que un Grupo de Investigación que forma parte de la institución universitaria se traslade al centro educativo al completo. De la misma forma que el modelo del Proyecto Roma se sustenta en unos principios, esos mismos han trasladado el Proyecto de Excelencia en su hacer con el profesorado del centro; no tratándose de una transmisión de teorías que poca relación mantienen con las practicas del propio Grupo de Investigación Cooperativa (G.I.C.). Miguel López Melero y María José Parages han constituido los pilares principales de este profesorado y han suscitado la confianza para que las maestras continúen sin decaer en el cambio metodológico.

Investigador: pero tú no te preocupes, estáis en el camino, lo estáis haciendo bien, bien, bien...

PI1: Sí, porque también Miguel nos pide ayuda cuando nos manda esos correos para saber lo que pensamos de la forma en que están trabajando allí en México, pero tampoco somos expertas aquí, esa gente a lo mejor está cómo nosotros, mejor o peor. No lo sé. Pero está bien que en cierta medida... Porque Miguel te da la herramienta, y te deja que pienses y que reflexiones y haber cómo lo haces. (Entrevista, PI1, 20 de febrero de 2013)

Han ido pasando de `aprendices´ o profesionales que se acercan a un modelo distinto a `cuasi expertos´; siendo el director del Proyecto de Excelencia quien ha demandado en distintas ocasiones la opinión y el punto de vista profesional que el profesorado – como siempre incido – de infantil tiene sobre algunas de sus prácticas pedagógicas.

Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, se encuentra cargada de intencionalidad, es decir, que tiene valor. Para lo que se ha despertado en el profesorado la conciencia de una preparación científica, psicopedagógica y cultural; y no solo saber poner en

práctica las indicaciones de la Administración, sino que además han perfeccionado su actividad profesional.

Además de leer más, lo que me ha hecho cambiar más han sido las reflexiones con los compañeros, con ellos: con el director, con la PI3yED3 sobre todo porque ella ha entrado en el aula y hemos discutido sobre algunos aspectos y matices de la metodología que estamos llevando a cabo, y claro eso beneficia un montón porque no es un solo punto de vista solamente o lo que yo haya leído, además de escuchar a Miguel y al grupo de trabajo. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Se está en condiciones de asegurar que el profesorado del centro en estos dos años ha ido cambiando su mentalidad y, a pesar de intentar formarse en el Proyecto Roma, han sido pocos los que han logrado dominar la metodología de proyectos de investigación, pero consideremos que son profesoras muy preocupadas por las transformaciones en su contexto e incluso en la mentalidad de los vecinos del barrio.

Y entonces es cuando empiezo a convocar reuniones, y se apunta todo el mundo menos tres personas. Pues ya está convoco la primera reunión y lo que les traigo es dos modelos de escuela: la escuela transmisiva o conductista o la escuela constructivista (...) la reflexión era por qué se trabaja así para que cuando tuviésemos que explicar nuestra forma de trabajar, nuestra metodología, que fuésemos capaces de dar argumentos psicológicos, pedagógicos y didácticos. Que no me digan `Ayy es que a mí me funciona, es que los niños con esta metodología están más tranquilos, ay...`Vamos ser un poquito más profesionales y un poquito más serios (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Siguen unidos buscando cómo seguir cambiando y mejorando su práctica. Todo ello les exige una serie de competencias profesionales para saber conjugar los conocimientos y los procesos, con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula.

Cuando tú empiezas a trabajar por proyectos, cuando ya estamos haciendo un proyecto, y ahora vienen el día de la mujer, el día de la paz,...los derechos del niño, a mi eso me corta el rollo. Con el proyecto qué hago, lo dejo,...Cuando surgió lo de Andalucía (proyecto de investigación) estábamos estudiando el proyecto de Tortugas y entonces surgió lo de los patos porque estábamos en la asamblea hablando de lo que habían hecho el fin de semana. Habían ido al parque, habían visto los patos, les habían echado de comer... Y los colores de los patos que estaban dentro del agua y eran de colores, y blancos, amarillos, total, que a partir de los colores empezamos el proyecto Los Patos y el Parque, y entonces nos organizamos por zonas; cada día un ratito: yo tengo los de tres años...en la zona de pensar ¿qué queremos hacer? Salió lo de los patos y la palabra del cartel también ¿pero qué vamos a poner en el cartel? Y uno dijo "pues dibujos de pato" y otro "pues más cosas de pato". (Encuentro de Formación, PI2, 7 de marzo de 2012).

En este camino, y solo en este sentido, el desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica profesional a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. La práctica de pensar, es un buen consejo para romper con las rutinas en las intervenciones pedagógicas de los maestros y maestras cuya única seguridad es que el profesorado sea un técnico al servicio del sistema.

La responsabilidad es compartida porque cuatro ojos ven más que dos. Nosotros nos quedamos en el comedor por grupos, comemos de diferentes ciclos tres o cuatro prácticamente todos los días Todo se habla, todo se habla porque los alumnos no son solo

responsabilidad solo del tutor. Si hay 179 alumnos, mi responsabilidad son los 179.
(Entrevista, PAA, 21 febrero de 2013)

A juicio propio, el modo más adecuado de ser un buen profesional es reflexionando con otros docentes acerca de cómo mejorar la propia práctica, de esta manera han empezado a romper con el sistema tradicional. La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. La educación en la praxis es por tanto una *"acción transformadora consciente"* como dice Freire (1993) que supone dos momentos inseparables, el de la acción y el de la reflexión. El primero como punto de arranque en la medida en que la acción parte de una cierta forma de conciencia y conduce hacia una nueva forma de discernimiento, más esclarecida, más plena. Solo así se puede decir con propiedad, que la educación es el "momento reflexivo de la praxis".

Yo de verdad cada vez que os oigo estoy más emocionado, lo digo seriamente, hace año y medio que nos conocimos, y desde entonces nuestra vida en el centro ha cambiado... continuamente nos vemos y hablamos de cómo lo hacemos en nuestras clases, que si esto que si lo otro... os ayudamos, nos damos libros, es un comezón día a día... la verdad que mi vida ha cambiado... (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Tampoco se trata de pensar que las maestras han de ser unas "superprofesionales", sino que todas las personas que componemos el grupo compartan unos mismos ideales, a saber: si quieren ser mejores profesionales han de implicarse activamente en el desarrollo del proyecto educativo de la escuela en el que se encuentran, ejerciendo la profesión docente, como compromiso ético y político. Cuando comparten sus experiencias de aula, los problemas y asuntos profesionales dejan de trabajarse individualmente y se hacen de manera más cooperativa

y solidaria, con lo cual comparten éxitos y errores. En esta autorreflexión compartida sobre sus praxis, el profesorado se hace más democrático y más autónomo. Las docentes de infantil del CELM tienen que ser unas docentes humildes, dadas las condiciones actuales para no solo aprender a enseñar sino también para aprender a aprender. Como sería lógico pensar, aquello que se pretende construir en el aula, no es ajeno al profesorado, sino que ha de estar plenamente convencido para que a través de la autorreflexión, de compartir las experiencias respetando al otro como legítimo otro, sea de la única manera posible que se pueda comprender la institución educativa como una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Llegado este punto ¿se puede decir que las docentes están suficientemente preocupadas para llevar a cabo con éxito esta experiencia de innovación? ¿Precisan de una mayor y más profunda formación teórico- práctica y práctico-teórica en los autores que nos fundamentamos? ¿Han adquirido el compromiso de leer para estar al día? ¿Consideran la investigación cooperativa como vía de innovación y de cambio?

Solo a través de este proceso deliberativo cualquier profesional actualiza en la práctica los valores de cada cual, puesto que esta forma de compartir y de asumir responsabilidades es una de las ideas más significativas del Proyecto de Excelencia, ya que con ello se intenta poner en juego una nueva perspectiva para mejorar la práctica educativa. En este sentido, se ha contraído el compromiso de seguir formándose ya sea a través de las lecturas de los fundamentos epistemológicos del Proyecto, o ya sea a través de continuar con las reuniones mensuales en Antequera³⁷ mediante el grupo de profesorado del Proyecto Roma de Andalucía. Este grupo de

37. Punto equidistante en toda Andalucía, una vez que el Proyecto de Excelencia P08-HUM-3748 finaliza en el año 2013 depende de la intención de persistir por parte del profesorado en este modelo del Proyecto Roma, para continuar las reuniones de formación mensual en el municipio de Antequera. En este momento no sería el Proyecto

maestros y maestras se ha constituido como una corporación de formación y reflexión conjunta a raíz de que este curso terminaba el Proyecto de Excelencia, y se vio muy conveniente, que se mantuvieran unidos el profesorado que voluntariamente quisiera de los cuatros centros que han participado en la investigación [Proyecto de Excelencia P08 – HUM- 3748]. Se constituyó como tal el 5 de septiembre de 2013 en el CEP de Antequera y desde entonces, se viene denominando Grupo de Profesorado del Proyecto Roma de Andalucía.

La finalidad de este encuentro es formar un grupo de profesorado del Proyecto Roma. Dado que, aclaro, durante 4 años en distintos centros de Andalucía hemos venido practicando y reflexionando sobre los principios del Proyecto Roma a través del Proyecto de Excelencia, al final del curso pasado consideramos la posibilidad de formar un grupo de profesorado del Proyecto Roma en Andalucía reuniéndonos aquí, en el CEP de Antequera. Y esta convocatoria es para ese profesorado porque lo que pretendíamos era profundizar en lo que hacíamos en nuestras clases y no en dar un curso de formación del Proyecto Roma, sin embargo, algunos compañeros o compañeras han invitado a otros colegas, y me parece muy bien, pero debemos tener claro que estamos asistiendo a la formación de un grupo de profesorado que pone en práctica el modelo del Proyecto Roma. (En principio la convocatoria era para ver si podríamos formar ese grupo de profesores y profesoras que ya vienen practicando el Proyecto Roma). Mi propuesta de trabajo es orientar ese trabajo hacia dos grandes objetivos para este año: uno personal, y consistiría en que cada uno o una de los presentes debe hacerse experto en los principios del Proyecto Roma y en el pensamiento socioconstructivista, y otro institucional, es decir, todo cuanto aprendamos en nuestros encuentros debe servir para ayudar a nuestras

de Excelencia quien acapararía estos encuentros de formación sino el colectivo de profesorado del Grupo de Investigación de El Proyecto Roma HUM-246 de la Junta de Andalucía.

y nuestros compañeros del colegio al que pertenezcamos. Por tanto somos un grupo que reflexionamos sobre la práctica para mejorarla y para transformarnos. (Acta, Primer Encuentro Pedagógico en Antequera, 5 de septiembre de 2013)

IV.4.2.12.Liderazgo y compromiso como elemento catalizador del cambio

Comúnmente en la organización de cualquier centro educativo y en las actuaciones del profesorado, es el equipo directivo quien ejerce un papel y responsabilidad verdaderamente relevante, cuya dependencia se desarrolla una cultura educativa u otra en el centro.

Esta cultura debería comprender al menos, una adecuada formación en el equipo directivo y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socioconstructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado, participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos. Durante la evolución de esta investigación, sobresale la figura de una docente que abandera, por denominarlo de algún modo, el movimiento claramente instaurado en infantil y en otros cursos de primaria, es la jefa de estudios.

Como jefa de estudio te puedo contestar: el éxito de este equipo directivo es que ha sabido crear un ambiente de escuela distinto al que había antes, pero sigue habiendo un problema porque hay gente que no se engancha; este equipo directivo ha puesto en marcha un carro que ya no se puede parar y hay gente que ha decidido que todavía no se va a subir al carro, incluso ha decidido que ese carro no va a ir a ningún sitio. Pero este equipo directivo ha sabido respetar el sentido de esas personas y empujar el carro a `marcha martillo`. Ha creado una dinámica y entusiasmo en el profesorado, que las

relaciones en el profesorado sean de apoyo mutuo, hemos traspapelado un poco lo que se hacía en infantil a primaria. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Se suele afirmar que los equipos directivos son los responsables en desarrollar tres tipos de tareas, pero ha sido la jefa de estudios quien: propone iniciar seminarios para conocer el Proyecto Roma, quien inculca el interés a las compañeras de infantil en construir un modelo sustentando en los fundamentos y principios del Proyecto Roma, y es quien fortalece los vínculos profesionales con el resto de la comunidad educativa para dar respuestas a las necesidades del barrio y la escuela.

En este centro nosotros tenemos fundamentalmente dos; una respuesta social y una respuesta educativa: la respuesta social creo que ha sido la más exitosa hasta ahora mismo, y dentro de esta parte social incluimos el absentismo. Hasta ahora mismo la respuesta social estaba casi superada hasta que llegaron los inmigrantes – los rumanos – que hemos tenido que volver a recuperarla y creo que todos los maestros y maestras hacen un trabajo enorme con las familias, con los propios críos,... muchas veces es casi asistencial. Y en el terreno educativo hemos estado desde los orígenes nuestros hacia ahora, vemos como dos etapas... primero era combatir el absentismo y ahora estamos con una preocupación más curricular... claro, el aspecto social hemos tardado 20 años. (Entrevista, ED1, 18 de enero de 2012)

El equipo directivo es quien debe ser el motor de cambio de cualquier aspecto del centro, en beneficio de construir un modelo que permitiera dar respuesta a las necesidades; difícilmente se hubiera podido construir un modelo en infantil, sin el apoyo del equipo directivo; concretamente gracias a la perseverancia e insistencia de la jefa de estudios.

¿Qué lo caracteriza? [Al equipo directivo] Pues lo caracterizan las ganas de trabajar, la paciencia, la motivación...sobre todo porque a veces tenemos buenos golpes, pero el no decaer ¿sabes? Es un equipo fuerte... ¿pero yo qué te voy a hablar de mis compañeros? ¡Ellos son unos monstruos! [CI: ríe] ¡Son unos monstruos! Yo no he visto por ahí una jefa de estudios como esta [CI: reímos simultáneamente, la jefa de estudios se caracteriza por ser una mujer con carácter, capacidad de liderazgo, comprometida, preocupada por innovar, con fuerza, tesón. Ambos comprendemos lo que quiere decir con “no he visto una jefa de estudios como esta”] y con un secretario así, pues ¿qué quieres? Y ese director... (Entrevista, PI1, 21 de junio de 2012)

Bien es explicado, por su compañera PI1 quien describe a PI3yED3 como una mujer con carácter, liderazgo, comprometida, etc. Es ella, posiblemente más destacable que otros miembros, pues es quien está plenamente convencida de que la única manera de mejorar la realidad escolar es transformando las prácticas educativas del centro³⁸ y que dichas prácticas educativas, han de crearse bajo la construcción de un currículum sustentado en los fundamentos del Proyecto Roma.

Probablemente la experiencia se debe y sin titubeos, al impulso, vigor, empeño tan significativo que tanto el secretario del centro como la jefa de estudios, vuelcan en construir un modelo que les permita mejorar las prácticas educativas.

Nosotros queremos que nuestros alumnos alcance el nivel curricular, y claro los resultados no son los que pretendemos y entonces pues meditas, piensas, y claro al no tener los resultados esperados pues intentas buscar soluciones sobre todo con la Jefa de

38. Sus perspectivas son las de extrapolarlo a la totalidad del centro, crear un edificio distinto con un modelo educativo diferente. Como es comprensible es una situación que no se modifica de modo repentino sino progresivo o a veces incompleta; pues no todas, ni todos sienten la necesidad de que se produzca un cambio metodológico. Donde de manera total se ha generado un cambio ha sido en 1º, 2º y 3º de infantil.

Estudios que es la cabeza de esto; es ella quien empieza a moverse, empieza a investigar y es quien dice "señores por aquí no vamos bien porque los resultados son estos y el currículum hay que verlo de otra forma", la metodología es parte vital del currículum por lo tanto aquí está fallando esta parte... el currículum lo estamos construyendo conjuntamente aunque la Jefa de Estudios sea la punta de la lanza, pero es conjunto. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

Estas ideas y creencias, ha generado una necesidad en el equipo directivo en estar formados y realizar distintos cursos que les ha llevado a vislumbrar otros métodos para construir un currículum sin exclusiones.

ED1: Lo que sí yo creo, y eso nos diferencia de otros equipos directivos, es que es uno de los equipos directivos que hacen más cursos. El equipo directivo hace más cursos que el resto de profesorado.

ED2: La verdad sea dicha, pero que yo este año, me he dejado un poquito también...

Investigador: ¿tú también perteneces al equipo directivo, verdad?

ED2: Sí, soy secretario

ED1: Pero el año pasado hicimos más cursos que nadie

ED2: El pasado fue descartado

ED1: yo vi los cursos que había hecho yo, y vi el de los otros y dije "tengo yo para regalaros siete u ocho cursillos"

ED2: yo me he frenado mucho por el tema de los talleres. (Entrevista, ED1 y ED2, 18 de enero de 2012)

No solo preocupados por la formación del profesorado, sino por estar indagando nuevas maneras de trabajar en el aula cuya búsqueda mira hacia un modo distinto de hacer las cosas, con

el que se logre construir una comunidad de convivencia y aprendizaje:

Siempre hemos estado metidos en proyectos de innovación: salud, cultura andaluza y gitana, huerto escolar. Ahora no se llevan a cabo. En la actualidad un pequeño grupo de maestros y maestras, están metidos en el trabajo por proyectos de investigación y desarrollando el Proyecto Roma. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Pero no ha de constituir un solo deseo e interés del equipo directivo, sino que arrastre a parte o resto del profesorado – como sucede en infantil – pues que sea compartido por el claustro de docentes (Ideas y creencias compartidas entre profesorado) y por la comunidad educativa (compromiso de familias).

El equipo directivo orienta al centro, el sentirte arropada, el del apoyo (...) siento apoyo organizativo, en la metodología, en el trabajo por supuesto. Y la preocupación que hay, no por quedarnos como estamos, sino estar pendiente de esto y decir `esto falla, esto no falla', se dan muchas vueltas [reflexiones] y se comenta. Yo sobre todo con el director, porque coincido muchas mañanas en el autobús `¿y por qué? ¿y qué hay de esto...? Hay que ver que no sale ¿y por qué?'. Nos comemos mucho la cabeza, es para comérsela, sino cómo se haría, ¿no puedes venir aquí, echar la mañana y a volar! (Entrevista, PI1,21 de junio de 2012)

...

El claustro debería ser el eje gestor de todo el centro educativo, pero esa idea como dice el Secretario es utópica, no se puede llevar a la práctica porque el trabajar de esa forma cooperativa quiere decir que lo que tú piensas me sirve a mi también y lo que yo pienso que es muy, muy distinto a lo que tú piensas [CI: pone demasiado énfasis en su

expresión] pero sirve para nuestro funcionamiento, las dos cosas son válidas. (Entrevista, ED1, 11 de abril de 2012)

El equipo directivo no solo comparte la necesidad sentida de que se produzca un cambio metodológico, sino que aquel profesorado que lo comparte se sienta completamente seguro que el cambio posibilitará la transformación de la escuela en una comunidad de convivencia y aprendizaje, o al menos tienen la certeza que ese es el camino.

Investigador: ¿cómo organizáis los horarios? ¿Qué peso tiene la opinión del profesorado?

ED2: [CI: ríe cuando hago la pregunta]

ED1: ¡Demasiado! Pienso que en este colegio se cuenta demasiado con la opinión del profesorado. No quiero decir que esto sea malo, es decir, me refiero a que siempre he pensado que no debería existir la dirección en una escuela, ni jefatura de estudios, ni secretaría sino un trabajo cooperativo de todo el claustro de profesores...pero como es tan anárquico, tan Freinet y tan difícil de llevar a cabo pues no se puede llevar a cabo. (Entrevista, ED1 y ED2, 11 de abril de 2012)

Gracias al pensamiento de la jefa de estudios es “validado” por el poder que mantiene como responsable de la jefatura, la influencia para que se produzca el cambio e incluso para que permanezca, aunque sea en un reducto del profesorado; la propuesta nunca nunca ha sido impuesto sino a través del dialogo, consenso y reflexión. Dicha postura ha sido contagiada a través de su tesón y deseo de cambio. Muy difícilmente hubiera persistido este nuevo modo de entender la enseñanza sin su persona, sin su perseverancia y fortísimo entusiasmo.

Cuando yo terminé psicopedagogía y el director me ofreció la jefatura de estudios y le dije `director, con una condición, que me permitas iniciar por lo menos intentar iniciar un cambio metodológico en el centro´ (...) eso fue en el curso 2006/2007, creo que fue,

cuando terminé yo psicopedagogía (...) primero lo consensuamos aquí en infantil, el director me dijo que sí, el secretario también me dijo que sí, entonces me planteé exponerlo en el claustro, pero no decir que sería un cambio metodológico porque podría ser rechazado por gente con la que ya había discutido antes por la misma razón y propuse hacer un seminario de autoformación, autoformación nuestra. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

...

¡No, no, no! [CI: hay unos segundos de silencio, pero el investigador déjate ese silencio se agote por parte de la entrevistada y que ella converse algo más sobre este tema] no. Ahí quien está tirando soy yo a través de la jefatura de estudios, además yo pienso que ED1 lo ha entendido así; será porque cuando nos hemos propuesto hacer el cambio metodológico, lo hice yo. Cuando él me pidió a mí que cogiera la jefatura de estudios, yo le propuse como condición que me dejase hacer un cambio metodológico en la escuela y entonces él me dio carta blanca; y yo creo que hay él se lavó las manos y ya nosotros hicimos un seminario (en el propio centro) ese año: en el seminario estábamos todos menos 3 maestros, que luego fuimos los mismos al curso de Miguel. Que hicimos el curso del Proyecto Roma allí en el CEP, pues todos esos nos apuntamos al cambio metodológico, por lo menos a plantearnos determinadas cosas. (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

Esta actitud de cambio y transformación se ha concentrado en cada una de las personas responsables de infantil, empezando por cada una de las tutoras; quienes se sienten como protagonistas de la experiencia innovadora que se desarrolla y no como imposición por el equipo

directivo (protagonismo de la tutora). Este protagonismo en las maestras de infantil les ha de llevar a un compromiso del trabajo en el colegio de manera compartida, no únicamente entre ellas, sino entre todo el resto de profesionales del centro, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje (relaciones entre los profesionales y trabajo cooperativo). En esta comunidad de convivencia e indagación, el profesorado de apoyo ha de participar como uno más dentro del aula (uso efectivo del profesorado de apoyo dentro del aula) en la construcción social del conocimiento, cuya realidad ha de instituir que todo el centro funcione como un grupo de apoyo, donde se ha de desarrollar el currículum de manera cooperativa (proyectos de investigación).

Todo este proceso debe efectuarse con una triple finalidad por parte del centro (equipo directivo – profesorado), por un lado ha de servir como medio de formación y desarrollo del profesorado (progreso profesional del docente), donde haya encuentros periódicos de reflexión y valoración de los programas (o del modelo educativo) que se están construyendo en el centro: en segundo lugar como evaluación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje donde se puedan ir valorando los resultados académicos y los aprendizajes (rendimiento escolar) y por último, en tercer lugar, todo lo expuesto ha de alcanzarse desde la consideración de la experiencia como un proceso de investigación - acción cooperativa (planificación – acción/observación - reflexión).

La jefa de estudios junto al resto de miembros del equipo directivo han sido los responsables, ella especialmente, de acercar este programa innovador que se aplica al centro, pero ha adquirido un calado especial en educación infantil, siendo ahí donde focalizamos el Estudio de Caso; además es PI3yED3 quien lleva a cabo el proyecto de la biblioteca y programas de fomento a la lectura entre otros.

Una de mis críticas es que la formación del profesorado es muy deficiente, muy deficiente, porque la gente se está autoformando quien tiene interés en formarse, que esa es otra, te dan el título de magisterio y te crees que ya lo tienes todo cuando es totalmente incierto. Los maestros tenemos que estar al día de todo, de todo, de todo, y replanteándote constantemente tu práctica educativa. Yo mi práctica educativa me la replanteo todos los días, un día detrás de otro, sino yo ahora mismo no estaría donde estoy yo me hubiera acomodado como estaba trabajando allí en la Chana y lo estaría haciendo exactamente igual. Yo leo constantemente cuestiones que van saliendo (...) yo pienso que debes estar al tanto de lo último que va saliendo. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

...

El compartir experiencias con el profesorado [CI: se ha referido anteriormente en la conversación al profesorado de su centro y de otros] es una de las cosas que más me enriquecen. El grupo en el que yo estoy aquí en la Universidad es mi terapia, porque estamos varios profesionales que compartimos la misma visión de la escuela. (Entrevista, PI3yED3, 20 de junio de 2012)

Se espera un mayor compromiso del equipo directivo para que el centro transforme su modo de entender el currículum más clásico en un currículum democrático y participativo, este compromiso ha de ser absoluto. Han de comprender también, que el equipo directivo no solo puede tener las expectativas del alumnado basadas en mera supervivencia y asistencialismo, además ha de adquirirse las de carga cultural; cuya indagación en nuevo modelo permita modificar la concepción de “educación – vida cotidiana – familia – mundo de relaciones”.

La finalidad principal es crear una ciudadanía responsable y culta, sin que sea una labor exclusiva del profesorado, sino que englobe una tarea compartida y comprometida entre las familias, los docentes y los demás agentes educativos, sin quedar, insisto, en una simple labor asistencial.

El interés original era el tener a los niños y que coman, `que se porten bien Director´, que coman. Con el tiempo conseguimos que trabajasen por la lectura y por la escritura `es que los niños tienen que saber leer y escribir, y saber lo que nosotros no sabemos, que se puedan sacar el carné de conducir´. Y el problema es que llevamos unos cuantos años estancados, y se quedan en eso solamente, no se quedan en más. (Entrevista, ED1, 11 de abril 2012)

En las ocasiones que he hecho referencia al aspecto asistencial del centro, me referí al período antes del año 2000 y no al actual, aunque queden algunos resquicios del asistencialismo: aquellas carencias que la escuela en ese momento, han de ser encubiertas por la misma institución.

El grupo de investigación conocía las circunstancias tan especiales de este centro, ya que así lo informó el equipo directivo.

El centro concertado por sus propias características, es que si no el colegio no se podía mantener, a todas luces es un centro público. Es un centro pequeño, apartado y que su matrícula incluye al 100% alumnado gitano (españoles y rumanos), con unas condiciones que roza la pobreza... si no fuese así, no sé qué pasaría. (Entrevista, ED2, 21 de febrero 2013)

Pero a pesar de ello el grupo de investigación³⁹ sopesó todos los “pro y los contra” y decidió compartir su experiencia con este centro y con su profesorado, porque muy a pesar de ser un centro concertado luchaban por los mismos principios que el grupo de investigación lo hacía en la escuela pública, especialmente el equipo directivo:

El equipo directivo... Mira, al director, lo propone la titularidad del centro y lo ratifica el Consejo Escolar. Al resto de los miembros los elige el director/a, según su criterio (proyecto de dirección). A mí me dijeron quieres estar en el equipo directivo y yo pensé que podía ayudar y por eso estoy aquí... (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

...

¡no!, no, no! Ahí quien está tirando soy yo a través de la jefatura de estudios, además yo pienso que ED1 lo ha entendido así; será porque cuando nos hemos propuesto hacer el cambio metodológico, lo hice yo. Cuando él me pidió a mí que cogiera la jefatura de estudios, yo le propuse como condición que me dejase hacer un cambio metodológico en la escuela y entonces él me dio carta blanca; y yo creo que ahí él se lavó las manos y ya nosotros hicimos un seminario, en el propio centro, ese año: en el seminario estábamos todos menos tres maestros, que luego fuimos los mismos al curso de Miguel. Que hicimos el curso del Proyecto Roma allí en el CEP, pues todos esos nos apuntamos al cambio metodológico, por lo menos a plantearnos determinadas cosas nuevas en el colegio... (Entrevista, PI3yED3, 20 de febrero de 2013)

No siempre los miembros del colectivo de profesorado siguen los pensamientos o andares que propone el equipo directivo, no todo el mundo se implica, y esa falta de implicación es lo que

39. Recuerdo Proyecto de Excelencia P08 – HUM -3748 Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas. Al cual pertenezco.

le genera un conflicto al director, jefa de estudios y secretario; porque entienden que las decisiones solo deben tomarse con el consenso de todos y todas, y cuando no existe, pues no se introduce el cambio que debe hacerse en el centro.

Con lo expresado hasta aquí lo que se pretende subrayar es que el equipo directivo debe tener en cuenta que ellos son el motor y el eje que impulsa y desarrolla los principios democráticos, como sucede en infantil gracias a la convicción, confianza y seguridad que la jefa de estudios ha manifestado ciegamente desde la llegada del G.I.C. al centro; animando al resto de profesorado a construir la democracia en las aulas del mismo ciclo, y sin detenerse a la inducción en el resto del centro.

Este centro no debemos catalogarlo como un colegio tradicional, metodológicamente hablando, siempre ha existido el espíritu innovador en todas sus etapas de dirección, quizás también, por las características del alumnado y su entorno, siendo cierto que en los noventa se dio un paso atrás... Pero ahora hemos recuperado ese espíritu innovador y andamos muy ilusionados... (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

IV.4.2.13. Cambios profundos y relevantes en el profesorado

Dentro de este estudio se ha considerado importante la forma en la que se entiendan las competencias cognitivas en el alumnado para configurar una manera u otra de intervenir en clase, sin excluir de este proceso cómo se va a lograr la construcción de ser humano mediante este procedimiento. Se sabe que hay varias maneras de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier institución educativa. Hay una manera tradicional o clásica muy universal, centrada en las disciplinas y en la transmisión de conocimientos.

En la elaboración del currículum, se ha tenido en cuenta la situación social en la que se desenvuelve el alumnado, las expectativas que ellos y nosotros tenemos, y lo que se espera de ellos. Ya desde la EGB, LOGSE y demás leyes, se ha propuesto un currículum que se correspondiera con la realidad. Ahora, lo mismo (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013).

Son modelos curriculares que ofrecen información y más información, incluso el profesorado propone hasta las normas para adquirirla, cuya base proviene una sociedad que ha construido un modelo de mundo al que debe llegar todo el alumnado de todos los países, sea en este barrio periférico, o sea en el centro de la propia ciudad; sin considerar las diferencias culturales, económicas, personales, como oportunidades de aprendizaje conjunto. Es decir, hay un modelo previo de cultura que debe adquirir todo el alumnado independientemente del contexto. Este modelo, normalmente, se sintetiza a través del papel que suelen jugar las editoriales con los libros de texto y un contenido académico que en mayor o menor medida, poca relación mantiene con la vida cotidiana del alumnado. El libro de texto es el manual al que suele aferrarse el profesorado, obviando que hay otras vías de información (TV, computadora, teléfono móvil, Ipad,...Etc.) además de métodos alternativos de construir el conocimiento, sin que ya les venga dado. El currículum se organiza de acuerdo a las horas que le corresponde a cada materia. Sin embargo, las peculiaridades de este centro “obligaba” al profesorado a llevar a cabo otras actividades de orden prioritario como la higiene, la alimentación e incluso el descanso.⁴⁰

40. Las maestras de infantil ejercen además la función de cuidadora más elemental; es decir, cuando el alumnado llega lo primero que hacen es saludar, acomodándose en sus respectivos grupos, conversan y poco después se marchan a desayunar porque a muchos de ellos y ellas no les dan el desayuno en sus casas, después vuelven a clase a trabajar dependiendo de lo que deban hacer. Si alguna de las maestras de infantil verifican que alguno de sus alumnas y alumnos no se encuentran en condiciones aceptables de higiene, ellas mismas los llevan al baño, que no es un baño habitual ni típico de cualquier centro educativo sino que contiene en su espacio una ducha, lavamanos,

Nuestro centro se ha tirado muchísimos años, muchísimos años con un proyecto educativo que estaba tratado, básicamente, desde la supervivencia pura y dura. El proyecto educativo iba a que los niños descansaran, a que los niños comieran, para que los niños se lavaran, o sea que las necesidades básicas las tuvieran cubiertas y la necesidad pedagógica, curricular era totalmente secundaria porque entendíamos que un niño que no se encuentra a gusto consigo mismo, un niño que no está descansado, difícilmente lo puedes meter en determinadas tarea... (Conversación Informal, PI3yED3, 5 de noviembre de 2011)

...

Respecto a las características, aquí hay de todo pero es una falta de cultura, no es cuestión de cultura gitana, es una incultura. ¿Incultura por qué? Por miedo, hasta donde yo observo es miedo a lo desconocido, por eso no dejan que aquí entre nada. El autoconcepto que ellos tienen de sí mismos, se basa en lo que hacemos y recibimos del exterior, si lo que hacemos no nos gusta y la mirada que recibimos del exterior es que somos lo peor. ¿Cómo voy a afrontar yo una situación nueva? Estoy muerto de miedo. (Entrevista, PAA, 21 de febrero de 2013)

Este pensamiento, en un principio, estaba muy arraigado en la mente del profesorado del centro educativo CELM, tanto en el de infantil como el de primaria, e incluso denotaba cierto “estancamiento” en no salir de esa postura; aun este pensamiento no desaparece absolutamente porque parte del profesorado de educación primaria mantiene ese ‘imaginariu’ sobre su

orinales a todos los niveles de altura. Probablemente sea uno de muy pocos aseos en los colegios andaluces que contemplen las peculiaridades de todo su alumnado y que esté equipado de este modo.

alumnado, que es compartido por otros docentes como una `concepción contagiada'⁴¹. Pero son las maestras de infantil quienes cambian su modo de pensar y entender el currículum radicalmente, alejándose de la concepción más asistencial hacia la cultural, quizás mejor expresado sería afirmar que confluye lo asistencial con lo cultural erigiendo un currículum que responda a ambas partes.

Antes nos dedicábamos más al tema asistencial y no es que no le diésemos importancia a los contenidos pero estaba más en un segundo plano, y poco a poco hemos ido introduciendo cada vez más y poco a poco nos exigimos ese nivel que queremos que tengan nuestros alumnos, ese nivel curricular. Claro, al querer eso pues piensas, meditas, reflexionas sobre lo que estás haciendo porque los resultados no son los esperados, pues intentas buscar soluciones, sobre todo con PI3yED3 que es la cabeza de esto, ella empieza a moverse, empieza a investigar y dice señores por aquí no vamos bien... y el currículum y por lo tanto si está de otra forma. La metodología es parte vital del currículum y por lo tanto si está fallando una parte debemos ponerle solución. (Entrevista, ED2, 17 de enero de 2012)

Cabe destacar que no todo el profesorado del centro estima a los métodos de enseñanza y aprendizaje como algo secundario; son cuidadosos y los consideran caminos que se eligen a priori, pensando en cómo hacer posible que el alumnado adquiriera lo que debe adquirir, pero solo

41. Me refiero que el propio profesorado que expone una y otra vez las exigencias que les sobrepone el contexto para cubrir las necesidades más elementales del ser humano, no contribuye que aparezcan otros procesos que permitan la realización de un aprendizaje compartido. Quiero decir, el descanso puede ser una situación problemática que parta de una curiosidad generalizada del alumnado, de este modo la cotidianidad supone una forma de que el niño y la niña cree nuevos itinerarios mentales que permitan darle respuesta a esa situación problemática. Por lo tanto, el profesorado podría poner en práctica otras estrategias en lugar de justificar insistentemente la necesidad de cubrir las necesidades básicas y que estas sean cubiertas por el propio profesorado.

se sabe que esto se consigue a posteriori, no hallándose de manera inmediata sino cuando reflexionamos si la dinámica de clase ha conseguido lo que debería conseguir. En este centro el modo de hacerlo era, fundamentalmente, tradicional (clásico).

Al principio, allá por los 80, era el profesorado el que elaboraba los materiales de trabajo, en los noventa, se decidió (por un cambio en la dirección) utilizar ANAYA. En el 2002 entra como director ED1, y aunque en contra de sus principios pedagógicos y metodológicos (siempre trabajó con la metodología Freinet) se sigue con el libro de texto y trabajo con fichas en infantil. A partir de 2009, por lo general, el libro de texto y fichas dejan de tener ese papel tan preferentemente importante y ahora empezamos a investigar a construir el conocimiento entre todos en clase, por proyectos. (Entrevista, ED2, 21 de febrero de 2013)

Si nos fijamos en cualquier escuela, e incluso en esta misma, normalmente se les enseña a los niños y niñas una serie de contenidos previamente elaborados (conocimientos declarativos) e incluso, cómo se deben enseñar en las clases (es decir, capacidades o conocimientos procedimentales). Lo que pocas veces se les enseña al alumnado es la comprensión de por qué un conocimiento es importante, cómo y cuándo deben emplear los conocimientos declarativos y procedimentales y, en consecuencia, es improbable que vean el valor de estos conocimientos o que puedan retenerlos debido al simbolismo de tales contenidos, que habitualmente se alejan de la realidad y pensamiento, entre el mundo (realidad) y ciencia.

Esta `concepción´ refleja que parte del profesorado entiende que existen alumnos con capacidades diferentes, es decir, unos que disfrutan de una mayor inteligencia, otros menos, e

incluso algunos jamás tendrán capacidades⁴².

Aquí cada profesor lo hace de una forma, por ejemplo PI2 lo hace de una manera, pero hay otros profesores que mantienen su libro de texto como guía, y lo he dicho bien, como guía; porque como te he dicho antes acerca de la preocupación del profesorado, éste se ha visto obligado a buscar otros recursos que no sea el libro de texto; es decir el libro de texto en nuestro colegio no se puede, ni se debe utilizar, ni se utiliza como si fuese lo único...También te digo que en las clases donde se trabaja de manera más tradicional yo he visto trabajos hechos por un grupito de niños sobre volcanes o la tierra o lo que sea muy bien hechos, desde otra perspectiva, distinta a lo que es el proyecto de investigación. (Entrevista, ED1, 17 de enero de 2012)

Aparecen algunos brotes suficientemente consistentes como aseguro en párrafos precedentes, en el que el profesorado de infantil de este centro comienza un nuevo caminar; algunos lo manifiestan de forma sutil, otros de manera más rotunda, y otros perciben las necesidades de cambio pero se mantienen apacibles; lo achacan al desconocimiento sobre la educación inclusiva. Sin que lo sepan, ese es el punto de partida característico, por no conocer demasiado acerca de la construcción de un currículum distinto al más clásico; pero algunas docentes⁴³ ya habían oído hablar del Proyecto Roma y sobre todo coincidían en una pretensión común: *buscar una nueva metodología que les ayudase a darle sentido a las prácticas en sus aulas y ofrecer la mejor respuesta a las dificultades que tenían a diario.*

42. Esta maestra comprende que aunque su alumnado tenga una edad similar, los niveles son distintos, cosa que a priori puede parecer lógico, pero lejos de compensar las desigualdades y entender la clase como un grupo no como una suma de individualidades, da distintos niveles que propician el mantenimiento de las desigualdades en lugar de compensarlas.

43. Maestras de Educación Infantil, desde los tres a los seis años. Parece que sí han oído y leído acerca de El Proyecto Roma.

De las cosas que me llamaron la atención en Málaga, que me llamaron mucho la atención, fue que la gente que llevaba tiempo ya trabajando, trabajando con el Proyecto Roma explicaban el proceso lógico de pensamiento de una manera natural, que ellos ya de modo natural llegaban a ese proceso lógico de pensamiento en sus acciones de la vida cotidiana, y que era inevitable. Dicen que cuando ya lo tienen adquirido es totalmente inevitable; lo comentaban allí, y eso a mí me llamó mucho la atención. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 5 de Septiembre de 2011)

Recordemos que en este centro las expectativas por parte del profesorado del desarrollo cognitivo y cultural del alumnado eran muy bajas y, en gran parte, su intervención se dedicaba a paliar problemas asistenciales y no tanto culturales. Sus finalidades primeras eran que debía resolver dichos problemas antes de ofrecer cultura, pero en ningún momento creían poder hacerlo de forma simultánea.

Yo soy director desde hace 10 años, pero desde el 89 que yo vine aquí a trabajar, el interés original era ese, es el tener a los niños (cuidarlos) y que coman, que se porten bien y que coman. Con el tiempo conseguimos que se interesasen por la lectura y las escritura... pero el problema es que llevamos unos cuantos años estancados y se quedan en eso solamente...los padres se conforman con que sus hijos estén en la escuela hasta sexto y a partir de ahí no les preocupa mucho más... ya se hacen mayores. (Entrevista, ED1, 17 de enero de 2012)

...

Entonces tienes que adaptarte a lo que hay, por mucha programación que tú tengas, y por muchas programaciones didácticas que tú tengas y por mucho que tú quieras enseñar hoy el número tres, y llegas a clases y ves que ha sucedido cualquier acontecimiento como el

otro día⁴⁴, vamos, como casi todos los días ¿no? Pues tú no puedes dar eso, tienes que cambiarlo. Y bueno... si hay que cambiarlo y aprender a escribir la palabra `comisaria' o qué es un colegio interno o para qué se va a un colegio interno...pues lo cambiamos, no pasa nada. Antes no nos daba resultado, era niño castigado un día, y niño castigado otro. (Entrevista, PI2, 21 de febrero de 2013)

Sin embargo, especialmente la jefa de estudios y maestra de tercero de infantil (que es la misma persona) afirma que desde que conocieron⁴⁵ el Proyecto Roma en el curso del CEP viven convencidos que cambiarán muchas cosas del centro.

Esto no quiere decir que, al mismo tiempo que haya podido surgir ilusión en la puesta en marcha de un nuevo proyecto, también hayan surgido muchos miedos e inseguridades que lograron superar con creces y con notable tesón; a pesar de esto, durante el principio de la investigación, muestran cierto entusiasmo por encontrarse inmersas en algo nuevo que pueda ayudarles a dar respuesta a las situaciones de analfabetismo que existe en el centro, y que el alumnado pueda aprender a leer y escribir, que sepan y reconozcan que ser gitano no es una miseria o un contravalor sino un valor, una peculiaridad, y que es por esto que deben acudir a la escuela para formarse y construir de forma conjunta un currículum cogido de la mano del Proyecto Roma.

PPr: "...yo lo que veo, uhhh yo lo que decís lo veo muy negro, a mi me tiembla todo cuando habláis de cambiar, es que ellos son mis pollillos y yo voy con ellos, y los mimo y lo hago mejor que puedo para que aprendan...

María José: ¡Es que tú no tienes pollos, tienes niños y niñas con nombres y apellidos! Ni

44. Asesinato de dos personas, eran familiares, cuya causa fue la devolución de una tele rota.

45. Habla en plural porque son las tres maestras de educación infantil quienes muestran el convencimiento que el Proyecto Roma aunará la cobertura de las necesidades más elementales y la construcción de la cultura.

tú eres gallina, ni ellos son tus pollos, eso es para empezar...

PI3yED3: "... Para que os deis cuenta, esa es la concepción de nuestra escuela, y esto tiene que cambiar, cuando hablo con ellas me parece que siguen metidas en ese concepto de escuela tradicional, tú eres la que diriges la clase todavía, y no pones nunca a los niños a que sean ellos los que construyan algo. (Encuentro de Formación, 5 de Septiembre de 2011)

Como se puede considerar en la conversación anterior, hay maestros y maestras que confían en el cambio, especialmente las tres de infantil; y que este es posible si se pone en práctica una nueva metodología que permita acabar con las desigualdades educativas, económicas, étnicas, sociales; aunque insisto, que algunas maestras muestran cierta reticencia a estos cambios, y sobre todo, a las exigencias que pudieran surgir con la construcción curricular que se les ofrece.

Lo que yo estoy diciendo o lo que trato de decir es que en nosotros ese cambio de mentalidad tiene que ver mucho con la formación que hemos tenido, cuantos más conocimientos se tienen, pues más educación hay y mejor...Por eso cuando se me propuso la jefatura de estudios, yo les propuse una condición al director: que cambiemos de metodología de las clases. Llevo quince años aquí amargada, chupándome lo mismo, tragándome mis principios pedagógicos, todo porque había un dichoso método, que lo único que estaba creando eran problemas. Entonces algunas queremos cambiar... y por eso nosotros tenemos tanto empeño en ese modelo... Tuvimos la gran suerte de conocer el Proyecto Roma, en principio todo el mundo se entusiasmó muchísimo, pero una vez que empezamos a trabajar y una vez que empezamos a ponerlo en marcha mucha gente se fue descolgando. Siguen estando en el seminario y quieren seguir, pero les entró un

ataque de pánico terrible. Yo pienso porque en el fondo les faltaban herramientas, les faltaban instrumentos porque tú tienes que estar muy convencido de lo que vas a hacer en el aula para que tengas resultados y terminaron asustados. Tú tienes que tener tu teoría y tu ideología pedagógica muy bien construida para que en el aula dé resultados y había gente pues que no la tenían. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 2 de noviembre de 2011)

No obstante, se ha de admitir que no es habitual que los docentes muestren una convicción y visión hacia sí mismo sobre la necesidad de cambio, ya que el fracaso educativo se atribuye a la responsabilidad del alumnado y no a los métodos de aprendizaje como es el caso de esta docente o a la formación del profesorado. Así pues, constituye un trabajo arduo desprenderse de ese currículum enciclopédico y racionalista propio de la escuela más clásica, donde el profesorado tiene un papel muy activo y el libro de texto le da la seguridad a su labor docente.

Ppr: “Pero, ¿y si tienen que aprender los adjetivos, cuando lo hacen?...Es que ahora vienen los adjetivos...”

María José: Vamos a ver los adjetivos no vienen ni van... No puede ser que ahora vengan los adjetivos y después hagamos un proyecto...,

PPr: ...Pero tenemos que hacer los adjetivos, tenemos que hacer... ¡no!

María José: Los adjetivos, las matemáticas y la cultura en general, la construyen cada grupo cuando hacen su plan de operaciones y se aprenden en la realización del proyecto de investigación de forma simultánea, como algo que se necesita en el propio proyecto, no es algo al margen de éste, sino que forma parte de él... ¿me explico?

PPr: sí, te explicas, pero no te entiendo... dentro del proyecto ¿cómo?... (Encuentro de Formación, PPr, 18 de enero de 2012)

El profesorado del centro CELM generalmente, quizás por su formación o tal vez porque era lo común en los centros, se ha dedicado a transmitir y transmitir información, cuya actividad se convertía en una obsesión; facilitar al alumnado la memorización de contenidos académicos mediante la utilización de fichas o libros como `herramienta´ principal y eje vertebrador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el contenido académico era marcado por la editorial lo que lo constituía como núcleo del aprendizaje.

Mis compañeras estaban muy agobiadas en el aula con lo que le daban y con lo que no les daban, qué podía faltar y qué no podía faltar – respecto a contenidos -; entonces a raíz de ahí sí he cambiado porque estoy más tranquila, ya no estoy tan agobiada, el cambio de actitud en los niños lo mismo, se nota que han cambiado muchísimo, escribo muchas cosas en el diario acerca de este gran cambio para mejor. (Entrevista, P11, 20 de febrero de 2013)

Durante el último período de la investigación se aprecia la transformación en la mentalidad del profesorado de infantil; gracias a las reuniones con el Grupo de Investigación Cooperativo (G.I.C.)⁴⁶ y a las lecturas realizadas, han ido desprendiéndose de esa visión con la que consideran al conocimiento como transmisión de contenidos y pensarlos como medios para la construcción de las herramientas de la mente. A esto se ha de añadir no solo el cambio de la visión acerca del conocimiento más académico, sino las estrategias utilizadas en clase, que han posibilitado el sustento y “re-afirmación” de la nueva mirada sobre el aprendizaje: como recogida de información a través del diario, filmación con cámara de video o grabadora, cuya utilidad ha

46.Reuniones que se han venido realizando en el centro desde el mes de junio de 2011 al mes de junio de 2013. Abarcando dos cursos escolares. Cada mes, aunque ya se ha aclarado en el Capítulo IV Proceso y Procedimiento de la Investigación, el G.I.C acudía al centro para reunirse con el profesorado en el proceso de Planificación – Acción/Observación – Reflexión.

posibilitado construir el conocimiento a través de Proyectos de Investigación⁴⁷, etc.

Poder trabajar realizando proyectos de investigación ha sido una experiencia muy enriquecedora para todos, no solo para mí, sino para todos mis alumnos y alumnas, en un principio costaba mucho trabajo entender que podíamos trabajar de esta manera ya que veníamos de una escuela completamente tradicional con estilos de enseñanza muy arraigados... hombre los procesos han cambiado rápidamente, antes eran procesos muy sencillos, simplemente me dedicaba a instruir y ellos a obedecer; y ahora estoy creando una clase, un grupo, unos alumnos que van construyendo ellos mismos su propio aprendizaje como ellos lo ven, creen o sienten, aunque todavía estamos iniciando el proceso... bueno, eso es lo que quiero. (Entrevista, PI3yED3, 18 de enero de 2012)

El resto de profesorado asiste a las reuniones de formación y aunque éstos mantienen una actitud interesada por el nuevo modelo que se ha estado construyendo, no lo llevan a la práctica; las maestras de infantil han entendido para qué esta nueva organización espacial, qué sentido tiene el proceso lógico de pensamiento y configurar la clase como un cerebro o que todo el alumnado sea competente para aprender. Por ejemplo, el agrupamiento, no consiste en tener un niño sentado junto a otro en grupos de cuatro o cinco, sino en algo más profundo y no quedarnos en un cambio meramente estructural, lo mismo sucede con el proceso lógico de pensamiento que no es otra cosa que organizar el pensamiento en subcategorías antes de actuar, y cuyo curso parte desde los procesos básicos como la percepción, hasta procesos complejos como la planificación (en la Cognición y metacognición). Tanto alumnado como profesorado han de entender y

47. El Proyecto de Investigación se fundamenta en pilares científicos, no es una experiencia dejada a suerte, al buen hacer o a la intuición. Es una estrategia que permite el modo de trabajo cooperativo, donde se buscan soluciones conjuntas. En este capítulo que desarrollamos los Resultados de la Investigación, vislumbraremos el significado de “El Proyecto de Investigación” durante la investigación.

comprender el mundo de significados que se genera, ya que en el fondo el alumnado no solo está aprendiendo unos conocimientos, sino que está adquiriendo un modo de convivir y de construir la democracia en su clase.

Claro, lo que pasa es que hay que tener claro que los principios del Proyecto Roma coincidan contigo...si tú vas a la escuela a preparar a los niños para aprobar, vas a actuar de una manera, si tú vas a la escuela a preparar personas, vas a actuar de otra forma, esto está clarísimo. (Encuentro de Formación, PI3yED3, 2 de noviembre de 2011)

No se puede eludir, que en la visión filosófica del Proyecto Roma no caben discriminaciones, ni en las académicas tampoco, ni vivir un currículum homogeneizador y que en el caso de las personas diferentes se convierta en una simple reducción del mismo. Pero en el centro parece ser que esta dinámica persiste, ya la realización de adaptaciones curriculares a alumnado permite que el centro se beneficie en algunos aspectos,

Yo he estado en contra de las adaptaciones curriculares, ¡siempre!, me han parecido que no tienen sentido. En nuestro centro se hacen por dos razones: una de ellas porque las adaptaciones curriculares van a depender de nuestro currículum, nuestro concierto educativo...nos sirven (las adaptaciones curriculares) para los conciertos educativos, es decir si nosotros tenemos niños con adaptaciones curriculares tenemos niños con dictámenes de escolarización y cuanto más dictámenes tenemos un profesor más, pero por otra parte yo nunca he estado a favor de las adaptaciones curriculares porque nunca he creído en ellas. (Entrevista, ED1, 17 de enero de 2012)

Sin embargo, no siempre es así y aún persisten comportamientos y actitudes segregadoras como muy bien lo ponen de manifiesto estas palabras

Bueno sí, algún niño, bueno es una niña que si tiene dificultades para aprender, y algún

rumano... pero el maestro nos dice que los que saben leer más rápido que les ayudemos a leer...y a mí me ha tocado enseñar a uno de mis amigos. (Conversación Informal, F1, 5 de octubre de 2011)

En el contexto escolar del Proyecto Roma cada individualidad es valorada simplemente por ser personas, la valoración de esta diversidad se convierte en el motor de los aprendizajes transformándose cada clase en una comunidad educativa democrática, en la que todos y todas son protagonistas en la construcción de la cultura escolar (currículum) porque son componentes del aprender, sin excepción alguna.

Todas estas particularidades y muchas más que hay porque creo que cada uno de ellos es particular, y que no te voy a contar para no aburrirte, hacen que el grupo pueda mejorar y de hecho, creo que éste año ha cambiado mucho, se sienten más compañeros, más solidarios unos con otros, saben cuándo tienen que pedir perdón al compañero, cuándo tienen que ayudarse, se conocen mejor entre ellos y saben reconocer sus errores ante el compañero, ahora si podemos decir que se van ayudando más y forman una comunidad de convivencia y aprendizaje su clase. (Entrevista, PI3yED3, 11 de abril de 2012)

El profesorado de infantil del CELM va poco a poco transformando sus prácticas curriculares, son conscientes que han de realizar un cambio y no es suficiente que la escuela sea considerada como un centro asistencial sino que el alumnado ha de aprender y convertirse en personas cultas e inteligentes. Además no solo eso, sino que poco a poco se hacen responsables con la existencia de practicas que no son educativas, ni inclusivas; como es el caso de las adaptaciones curriculares⁴⁸, que más que ayudar al propio alumno o alumna, le crean un

48.Las Adaptaciones Curriculares no se producen de forma habitual en el ciclo de infantil, puesto que es más usual o al menos es más fácil encontrarlas en mayor cantidad en la etapa de primaria; por esta razón he querido incluir en

aprendizaje deficitario.

Investigador: ¿hay alguna chica o algún chico que le cueste más?

ED2: ¡Claro! Sardina

Investigador: ¿Y tienen adaptaciones curriculares?

ED2: sí, claro, hasta conoceros a vosotros. Bueno al escuchar a López Melero pues te das cuenta que una adaptación curricular hasta qué punto te ayuda o no te ayuda, o lo que hace es delimitar. A mí personalmente, ¿es qué a mí me ha *ayudado la adaptación curricular de Alumno LL? Creía que sí, es que ella está en ese proceso, en este nivel curricular. Y ahora al darte cuenta dices adaptación curricular, si eso lo tengo yo en mente y lo trabajo todos los días y te das cuenta que en su grupo esa adaptación curricular no tiene sentido (...) este año he desechado todas las adaptaciones curriculares, es decir: están ahí pero es del año pasado. (Conversación Informal, ED2, 17 de enero de 2012)*

En este sentido se puede afirmar que el profesorado va modificando su pensamiento respecto a las competencias cognitivas y culturales de su alumnado, al construir un currículum que transforme las dificultades en posibilidades y donde las carencias se transforman en suficiencias a través de los demás. Cualquier niño o niña, puede resolver un problema de conocimiento con la ayuda de los demás, es decir, a través del trabajo cooperativo. Educar a todo el alumnado sin distinción se ha convertido en la finalidad principal del profesorado de infantil.

El Proyecto Roma me enseñó a que ningún niño o niña debemos de tratarlo diferente ya sea por su cultura, hándicap, raza, género, nivel social, color de piel, etc., y en nuestro colegio todos los niños y niñas son iguales, sean rumanos o sean gitanos, sin distinción

este apartado la forma de concebir la ACI por parte de un profesor de educación primaria para ayudar a la comprensión de la categoría aunque fundamentalmente está focalizado en infantil.

de ningún tipo, todo esto me ha llevado a comprender cómo mi mentalidad como maestra y como persona ha cambiado mucho y se han generado cambios muy significativos que se han visto reflejados no solo en mi trabajo como docente, sino en mi familia y en la calle. (Entrevista, ED1, 17 de enero de 2012)

...

Quiero decir, cuando he tenido un niño con problemas de articulación en el lenguaje, siempre he pensado en el niño y no que tiene dificultades para hablar porque no sabe hacerlo de otra manera, sin embargo eso se corrige interactuando con los demás si tiene modelos adecuados. (Encuentro Formación, PI3yED3, 7 de marzo de 2012)

Muy a pensar de esos grandes esfuerzos que las maestras de infantil realizan para hacer realidad la educación en todos los niños y niñas del barrio, las familias continúan con el imaginario de que sus hijos⁴⁹ deben ser educados en escuelas diferentes. Porque es muy llamativo no encontrar a un niño o niña con condiciones cognitivas diferentes en el centro, consideran que no es adecuado escolarizarlos dejando en manos del determinismo biológico su desarrollo. Y cuando se le pregunta dónde se deberían educar a estos niños y niñas, no hubo titubeos en la respuesta que en este centro no podía ser.

Cuando en una escuela se abren espacios de participación como está sucediendo ya en 1º, 2º y 3º de Educación Infantil y se empieza por respetar las diferencias de las personas como elemento de valor y no como un defecto, se puede decir que el currículum que se está creando camina hacia la democracia y la convivencia. Aceptar que las personas diferentes son el motor de

⁴⁹. Con competencias cognitivas, comunicativas, afectivas o en su manera de actuar diferentes.

cambio en el aula, en la escuela y en el mundo; supone, a mi juicio, un cambio de pensamiento tan grande que hoy por hoy no se da en la totalidad de este centro, o al menos en las familias del barrio. Queda mucho por hacer en ese sentido para que tomar conciencia que:

El niño total va a la escuela, más que eso, aprende como un niño total; aprende todo él y no por secciones. No puede educarse al cuerpo o a las emociones sin que se afecten recíprocamente y ambas cosas con el intelecto. La mente o el intelecto, el cuerpo y las emociones son desigualmente arbitrarias. No son entendidas con posibilidades de separarse sino aspectos funcionales de un todo unificado, el niño funciona como un todo integrador unificado. (Barton, 1998, p.17)

CAPÍTULO V: A MODO DE CONCLUSIÓN

V.1. DESDE LOS OBJETIVOS QUE PRETENDÍA

Ha llegado el momento de hacer balance de todo el proceso de investigación desde los objetivos que pretendía, los aprendizajes que se han producido en mi, qué dificultades, limitaciones y dudas han surgido en todo el camino; así como desde la propia coherencia metodológica en esta investigación y las nuevas expectativas que se abren.

Este trabajo de investigación ha significado para mí uno de los viajes más laboriosos y duros, pero a la vez enriquecedor tanto personal como profesionalmente. Empecé el camino hace ya algún tiempo atrás y ahora siento no ser esa misma persona que comenzó el recorrido: esta investigación no solo me sirvió para conocer, valorar y comprender una forma distinta de concebir el currículum en la etapa de infantil en un centro educativo deprimido socio-culturalmente, sino que, además, he comprendido el cambio de pensamiento que se ha producido en un grupo de profesores y profesoras motivados en transformar el contexto, así como que un equipo directivo puede impulsar un cambio metodológico y que este permanezca en el tiempo, que un currículum infantil se puede construir sustentado en la convivencia y el aprendizaje y el conocimiento del contexto más cercano, etc.

Sintetizando, se logra construir una escuela apoyada en unos idearios y valores diferentes que permiten al alumnado y el profesorado ir agarrados de la mano construyendo un currículum sin exclusiones, que respeta la idiosincrasia socio-cultural.

En el estudio que he realizado, me acercó a un grupo de personas humanizadas en aquel barrio *donde la ciudad pierde su nombre*; su entereza, valentía, solidaridad, unión, cooperación, intensidad, compromiso, esperanza, a veces decepción, son valores en los que queda sumergía cada reunión, en cada encuentro y en cada entrevista. Las personas que han formado parte de esta experiencia me ayudaron a cimentar cada capítulo, cada apartado y cada palabra de esta tesis; cuya estancia se ha mostrado presentes en cada una de las múltiples elaboraciones que ha significado el Estudio de Caso.

¿Hemos conseguido las pretensiones que perseguíamos? Veamos:

- a) Conocer las razones por las que el profesorado de infantil cambia su forma de pensar respecto al currículum.
- b) Describir cómo organizaban el espacio y el tiempo antes en el aula de infantil, y cómo se configuran ahora.
- c) Conocer cómo se ha ido construyendo un currículum basado en el Proyecto Roma
- d) Poner de manifiesto la evolución en las formas de aprender, convivir y comunicarse en las aulas de infantil
- e) Describir los cambios en el profesorado en relación con la concepción de diversidad del alumnado de etnia gitana.
- f) Identificar elementos catalizadores del cambio
- g) Reflexionar sobre el modo de entender la evaluación en relación con la concepción de currículum en el Proyecto Roma

En este centro, un grupo de maestras ha optado por cambiar sus prácticas educativas para transformar y mejorar su contexto; especialmente las docentes de infantil se han comprometido con los principios del Proyecto Roma, llevándose a cabo por quienes consideran la actividad docente no solo como una transmisión de conocimientos, sino también como un profesional dedicado a la investigación y la indagación educativa. Desde el inicio de esta investigación hasta la redacción de estas conclusiones, se han producido transformaciones verdaderamente significativas.

- a) Conocer las razones por las que el profesorado de infantil cambia su forma de pensar respecto al currículum.

El profesorado de infantil ha variado su percepción y modo de concebir el currículum, pues no lo entiende como el logro de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas reproductoras y formas de calificar al alumnado (con la mirada asentada en el alumnado y no inversamente), tampoco como un constructo que ha de producirse entre todas y todos, pero impuesto por el docente; siendo el alumnado, concretamente aquel que presenta dificultades, quien debe guiar los pasos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Pese a que el cambio se ha iniciado no podemos entenderlo como un proceso que empieza y acaba inmediatamente, sino como el tránsito de un modelo a otro de forma gradualmente. Hasta el inicio de la experiencia el profesorado mantiene un rol de `cuidador´ en las necesidades básicas⁵⁰ del alumnado sin entender que, simultáneamente, se puede construir el conocimiento o generar cultura, es paradójico ver como un grupo de maestros y maestras que se consideran a sí mismo como críticos, sean pocos quienes piensan y actúan como si fuesen `intelectuales transformadores´ (Giroux: 1988,1990). Conciben la educación de manera fragmentada, consideran que primero se ha de asistir las

50.Alimentación, higiene, descanso.

necesidades básicas para que posteriormente se transite a la cultura, sin entender que ambas cosas se pueden hacer sincrónicamente. Sin embargo, en infantil se podría aprovechar las deficiencias generadas en las necesidades elementales como el descanso para construir entre todos `qué es descansar, dónde se descansa, cuándo, qué tipo de melodías son necesarias para el descanso, qué palabras están relacionadas con el descanso, qué normas y cómo se descansa´, por razonar un posible ejemplo. Pese a que las costumbres de las familias en este barrio, dificultan el aprendizaje y la convivencia; al mismo tiempo, constituyen uno de los puntos de apoyos principales para que el profesorado de infantil cambie su mentalidad hacia la forma de construir el currículum y mejore sus prácticas educativas; cuya dificultad se estima como posibilidad de aprendizaje y no como lastre que impide el avance. Además, creen que desarrollan estrategias novedosas de intervención en clase como el trabajo por proyectos, sin embargo, no tiene un soporte teórico que sustenten sus prácticas educativas, sino que lo hacen desde su “buena fe” y mejor voluntad. Aunque he de aclarar que no todo el profesorado del centro tiene esta percepción similar del aprendizaje, pues en primaria la mayoría persiste en un modelo transmisivo. Solo el cambio de paradigma se produce en educación infantil; es habitual `caer en la trampa´ de la conciencia feliz o tranquila (Marcuse, 1964) y creer que las prácticas permiten que el alumnado sea más autónomo, pero realmente se continúa perpetuando las limitaciones institucionales como ocurre con este profesorado. Si los docentes no toman en cuenta esta situación y se conciencian de las barreras del contexto existente, acabarán siendo partícipes de la reproducción y legitimarán su posición como funcionarios del sistema tradicional, hegemónico (Gramsci, 1971).

- b) Describir cómo organizaban los espacios y los tiempos antes en el aula de infantil y cómo se configuran ahora.

El profesorado de infantil comienza a darle vida a sus aulas haciendo de su labor educativa un compromiso moral y, se aleja de un trabajo que se apoya en la miseria, la discriminación y el olvido institucional. Se aproximan a un modo de aprender en cooperación, cuya configuración del espacio y del tiempo se convierte en factores esenciales para la construcción cooperativa del conocimiento. La clase asume la configuración de un cerebro y se instaure por grupos heterogéneos, lo que hace partícipe al alumnado de esta nueva construcción, consensuando las razones por las que elige estar con un compañero o compañera; de este modo los estudiantes empiezan ser responsables de las vivencias del aula y comprenden que el espacio posibilita la ayuda mutua y la cooperación. De manera que la organización espacial y temporal, han constituido un cambio en el profesorado y en el alumnado: la clase es organizada por zonas simulando el funcionamiento de un cerebro: zona de pensar, zona de comunicar, zona de la afectividad y zona del movimiento. Ahora, todos los materiales han quedado agrupados dependiendo de la funcionalidad de cada uno de ellos. Los niños y niñas saben que el reloj está situado en la zona de pensar, porque ahí es donde está la organización del tiempo, o entienden que la biblioteca está en la zona de comunicar porque los libros sirven para leer, y la lectura se halla en la zona de comunicar. Por lo tanto, es necesario seguir un proceso lógico de pensamiento para organizar el tiempo y espacio del aula. El alumnado se responsabiliza de la organización de su propio pensamiento. Organizar el tiempo no depende de un currículum rígido, sino del tiempo que cada alumno y cada alumna necesite para realizar la tarea de grupo; el concepto temporal nunca irá vinculado a la individualidad, sino al grupo. Esto ha permitido modificar los lenguajes de `yo´ a `nosotros´, `he terminado´ a `hemos acabado´, `equipo´ a `grupo´... Irremediamente organizar el tiempo de otra forma ha originado un cambio en el lenguaje.

Esa modificación del espacio y el tiempo ha permitido hacer responsable al alumnado de su proceso de enseñanza y aprendizaje: encargándose de su propio material, participando en la organización del mismo en cada una de las zonas, la organización del trabajo es grupal por lo que cada alumno debe defender con argumentos el por qué toma una decisión, etc. Los grupos están formados entre cuatro y cinco personas aproximadamente y, cada uno de los individuos del grupo asume una responsabilidad: además, los grupos son lo más heterogéneos posibles, permitiendo de una mayor autonomía del alumnado que no los forma individualistas sino `concientizarlos´ solidaria (Freire, 1972,1993) y autónomamente.

c) Conocer cómo se ha ido construyendo un currículum basado en el Proyecto Roma

Para que el aula sea considerada un lugar de convivencia y aprendizaje, fue necesario no solo dirigir la mirada hacia el alumnado y consensuar unas normas, sino que el profesorado fuese quien debiera estar previamente concienciado de estos valores de convivencia. De este modo la emancipación ha de ser creada por los individuos y no la estructura (Foucault, 1983), pero sin una transformación de modelos y adquisición de conocimientos, es prácticamente inviable consolidar ese cambio. Ha sido durante el proceso de formación como el grupo de maestras de infantil han conocido el Proyecto Roma y consiguientemente la variabilidad metodológica sustentada en los principios de este modelo. Las maestras de infantil reformaron su modelo como transmisora de conocimiento a guías del proceso de enseñanza y aprendizaje, consolidando el nuevo patrón a través del respeto hacia su propio alumnado y legitimándolo como persona, cuyas prácticas como castigos o premios fueron debilitándose hasta hacerse invisibles; consideraron sus errores frente al alumnado haciéndolos públicos y pidiendo disculpas. Se suscitaron debates (asambleas) entre el propio alumnado de infantil y la docente, lo que permitía que estas reflexiones compartidas y

discusiones continuasen avanzando desde el respeto, porque es el único modo que el alumnado aprendería a construir, siendo respetado, participando y exponiendo públicamente su pensamiento sin miedo al error, sino partiendo desde la diferencia al consenso.

Gradualmente la maestra ha ido abandonando su rol de autoridad. Es ciertamente importante la conciencia que toma la docente en la micropolítica de la propia institución `impone /genera´ (Apple, 1982,1988; Hickey, 2001; Sparkes, 1990). Caminan hacia una fundamentación teórica, sustentada en unos principios que conciben al ser humano y el modo de relacionarse de forma diferente, y por último, se desarrolla en la acción a través de unas estrategias.

No ha sido fácil crear un entorno apoyado en normas que permitan la convivencia, pues en sus casas carecían de estas y tendían a reproducir el mismo modelo en la escuela: tal situación ha constituido una de las principales dificultades en la construcción del aula como una comunidad de convivencia y aprendizaje, aunque entendemos que no es un “camino de rosas”, sino un trecho que se construye gradualmente. Comenzaron a dar valor a elementos como el material, el aula, el colegio y, poco a poco están aprendiendo a respetarlo; infieren que todos los componentes mencionados, son de todos y todas, por lo tanto ha de ser cuidado. Esta conciencia se ha ido adquiriendo gracias al trabajo por proyectos de investigación, cuya metodología ha permitido pensar de forma conjunta, comunicarse, respetar las normas de grupo y desarrollar las tareas grupalmente. Gracias a este tipo de proyectos, el profesorado abandona la idea `cuadrículada´ de la enseñanza, lo que permite que el conocimiento se construya de forma social.

- d) Poner de manifiesto la evolución en las formas de aprender, convivir y comunicarse en las aulas de infantil

Las reuniones que las maestras de infantil han realizado de forma interna junto a las que los G.I.C. realizaban mensualmente, propició el análisis compartidos lo cual generaba ayuda

mutua en los educadores, de este modo la humanización se ha generando y alejado de los obstáculos institucionales y por tanto, borrado la imagen de `trabajadores de la hegemonía´ (Gramsci, 1971), para ir humanizándose.

Durante estas reuniones no se pretendió otra cosa que unir los principios y los propósitos del modelo – Proyecto Roma – a través de situaciones como la reflexión compartida (Freire, 1970), permitiendo que estos mecanismos hayan servido para analizar la práctica que cada docente planificó en la reunión anterior. Por ese motivo, ha sido necesaria la reflexión crítica y el contacto del resto de colegas, para desarrollar lo que Freire denomina `conscientización´. Este modo de desarrollo en bucle, sin práctica no hay concienciación, constituyó la práctica más importante del cambio, pues sin conciencia tampoco existe práctica; con lo cual, cualquier ejercicio perdería sentido. Para progresar hay que entender el vínculo instaurado en el compromiso entre los componentes del Proyecto de Excelencia [G.I.C.] y el grupo de docentes; gracias a las reuniones de formación que se realizaban cada mes, se ha producido la evolución en su modo de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje por parte del colectivo docente. Todas las personas que han constituido este grupo: profesorado del centro, director de la investigación, becarios e investigadores han reflexionado constantemente problematizando la realidad y planificándola de nuevo para después llevarla a la acción; se observó y se reflexionó de nuevo. Este bucle ha instituido el núcleo imprescindible de la transformación. Se identificaron los errores, las carencias bibliográficas que el profesorado atesoraba, la falta de planificación y fundamentación epistemológica, la constante situación en la `acción´ [el cómo] y no en el pensamiento [el qué]. No ha sido tan importante al menos desde mi punto de vista, los cambios realizados en la acción como en la conciencia que se ha tomando acerca de las dificultades y el modo de resolverlas.

Sin lugar a dudas, se ha inculcado profundamente el pensamiento de investigación - acción kemmisiano como cooperación y formación conjunta. En cada reunión, de modo compartido se traían curiosidades que se convertían en una preocupación temática de todos los asistentes, se planificaba qué estrategias y de qué manera darle respuesta a esa situación, las docentes lo introducía en la práctica haciendo un registro en su diario de campo acerca de lo qué habían concebido y cómo lo habían desarrollado; en la siguiente reunión, se reflexionaba de manera compartida buscando una resolución a las dificultades, o simplemente narraban qué y cómo acontecía cada situación (siempre sustentado en los Principios del Proyecto Roma).

Se efectuaron múltiples lecturas que han servido para despejar el camino y vislumbrar fundamentos, estrategias, y reflexiones: *El enfoque histórico-cultural y su influencia en nuestra didáctica*"; *"Y así lo vamos a hacer en nuestras clases"*; *"Del trabajo cooperativo a los Proyectos de Investigación"*; *"La confianza como fundamento de la convivencia"*; *"Aprendizaje cooperativo y convivencia escolar: construyendo clases democráticas"*; *"Normas y valores en la escuela y en la familia"*; *"Atendiendo al alumnado en su diferencia"*; *"¿Cómo aprende nuestro alumnado o cómo le enseñamos el profesorado"*; *"Técnicas de Estudio o vivencias compartidas"*; *"Confianza, respeto y diálogo: caminos para construir la convivencia en la familia"*.

Una peculiaridad distinta de otros casos, residió en el traslado que el grupo de investigación cooperativo (G.I.C.) ha realizado mensualmente al centro educativo para que se llevase a cabo la reunión de formación; este ha sido un aspecto que ha posibilitado el cambio metodológico en el centro. Como consideré previamente, si nunca se hubiera trasladado el G.I.C. al campo de estudio, poca transformación se hubiera producido. Asimismo, no es usual que un

Grupo de Investigación perteneciente a la Universidad de una ciudad se traslade al centro educativo de otra provincia para formar al profesorado cada mes y durante dos años.

El colectivo de profesorado de educación infantil ha manifestado un cambio tan sumamente considerable, que el director del proyecto de investigación ha demandado su opinión en diversas ocasiones para conocer cómo ellos lo hacían en clase y asesorar en otros espacios tales como conferencias, docencia universitaria, encuentros en los CEPs, etc. Se está en condiciones de asegurar, que son `cuasi expertos´ de este modelo educativo pues han adquirido una preparación científica, psicopedagógica y cultural más allá de las indicaciones de la Administración Pública.

Por parte de las docentes de educación infantil, se originó un compromiso, que desde Giddens (1991) se podría considerar como `emancipatorio´ y de `vida´: lo cual se traduciría en la afirmación del autor que en la generación de un impacto creado, no solo trascendería a un marco formal como puede ser la escuela [Emancipatorio] sino en otro social, de la realidad más inmediata como es el barrio, la familia [de vida] etc. Cualquier cambio que se ha generado y vivido en la comunidad de educación infantil tanto en el alumnado como docentes, se extenderá más allá de las paredes de las aulas, para penetrar en la vida del barrio y las familias. Nada es ajeno a las diversas situaciones y emplazamiento, todo modifica y altera los ciclos contextuales.

Es tan grande la preocupación que se genera desde el momento que se produce la primera reunión de formación, que desde ese mismo instante el profesorado traslada a la acción en su aula lo que construye de forma cooperativa en el encuentro. Lo primero que hace PI3yED3 es "comenzar conociéndonos". Todo su alumnado se conoce durante el primer mes o mes y medio, lo que ella reafirma que ha posibilitado un ambiente de tolerancia, respeto y conocimiento entre

los niños y niñas. La docente expresa que haber permanecido durante este largo período de tiempo conociéndose ha sido `tiempo ganado´ tanto para ella, como para sus alumnos y alumnas.

Poco a poco entendieron que los niños y niñas construyen el conocimiento y que memorizar un cúmulo de contenidos carece de sentido; lo que han de aprender verdaderamente, es un proceso lógico de pensamiento que les permita resolver cualquier dificultad o una situación problemática que se les presente en la vida cotidiana, cuya adquisición le permita construir una estructura en lugar de la sumativa de información y datos. En este procedimiento se podrían situar las tres docentes.

En el Proyecto Roma antes de comenzar a trabajar por proyectos de investigación se han de tener claras y bien asentadas las cuatro Cuestiones Previas: 1. La clase comienza conociéndonos, 2. En la clase se aprende como un cerebro, 3. Construimos la democracia en el aula a través de normas de convivencia consensuadas, 4. Se distribuyen responsabilidades en el alumnado. Cuando ya estas cuestiones están asentadas se comienza con la construcción del conocimiento de manera social, a través de Proyectos de Investigación; bien, en este centro, concretamente en la etapa de infantil todo mana de manera simultánea y no se fue demasiado riguroso en las Cuestiones Previas, sino que se comenzó a trabajar por proyectos de investigación casi en el mismo momento que el profesorado inicia su formación en este modelo educativo. Insisto, antes de trabajar y construir el conocimiento de este modo, es preciso tener muy bien asentadas las Cuestiones.

- e) Describir los cambios en el profesorado en relación con la concepción de diversidad del alumnado de etnia gitana.

Las expectativas que la ciudadanía y el profesorado de infantil manifiestan hacia este centro y el imaginario creado han definido una imagen en el profesorado y en el alumnado respecto a la ciudad. Las familias asumen su rol de grupo marginal, retirado, expulsado de la ciudad pero a pesar de conocer esta percepción, las propias familias no modifican su comportamiento, porque no consideran que sea preciso transformar sus costumbres y, por tanto, que este rol marginal desaparezca; sin embargo, algunas madres y padres se han sentido atraídas por el Proyecto Roma y han propiciado un acercamiento entre familias y centro educativo porque desean evolucionar y adquirir cultura, pero esta no es una acción habitualmente generalizada aunque pueda parecer, que poco a poco se ha ido contagiando de un grupo a otro.

Otro de los aspectos que más destacan en la idiosincrasia de este barrio, es la división que desde hace años es notable entre la etnia gitana de nacionalidad española y gitanos de nacionalidad rumana; se miran unos a otros desde perspectivas diferentes y eso hace que en lugar de existir una unión en el barrio se provoque una fragmentación, a veces tornadas en confrontaciones, aunque durante los últimos años esta “tensión” ha disminuido considerablemente como consecuencia del trabajo exhaustivo que el profesorado realiza. Aunque el colegio desarrolla un gran trabajo y los modos de relación se van transformando entre un grupo de gitanos y otros, las peleas, amenazas, represalias entre grupos disminuyen y cada vez son más distanciadas en el tiempo. Sin embargo, estas dificultades también han proporcionado crear conocimientos en el profesorado que ha modificado su práctica metodológica permitiendo mejorarla. Cualquier reflexión facilitó una oportunidad para aprender y compartir.

Adquirir el Proceso Lógico de Pensamiento ha constituido uno de los enclaves más costosos en el alumnado y el profesorado; pero este va a significar que los estudiantes dispongan de una manera de pensar, de comunicar, de sentir y actuar, que los diferenciará de otros niños y niñas de otros centros; creando así la verdadera esencia de una comunidad sustentada en los principios de convivencia y aprendizaje, donde la diferencia se ha transformado en un elemento de valor y no en una rémora o puntos de inflexión.

f) Identificar elementos catalizadores del cambio

El equipo directivo ha de tener una formación adecuada en este modelo educativo, cuya disposición abogue para que se produzca la educación participativa, construcción de un currículum de forma democrática, el trabajo cooperativo y que toda la comunidad escolar participe en la construcción de un currículum sin exclusiones. La jefa de estudios ha sido el elemento catalizador de cambio en el ciclo de infantil, mostrando su alta capacidad de liderazgo y compromiso con la educación inclusiva; especialmente estos valores se deben al gran esfuerzo realizado por la persona que se responsabiliza de la secretaría y por quien se hace cargo la jefatura de estudios, sobre todo por esta última, como ya expresé anteriormente. Aunque el resto de profesorado o al menos gran parte de él, se haya adherido al modelo que ha elegido el equipo directivo, podría asegurar que no tienen el mismo nivel de conciencia sobre la necesidad de transformación y cambio curricular en el centro. No obstante, tanto equipo directivo como profesorado sienten un vínculo estrecho y una necesidad compartida de generar cambios. Pero sin duda, ha sido la jefa de estudios y maestra de educación infantil quien ha posibilitado el cambio metodológico en el centro, acordando la modificación de algunas condiciones metodológicas, y

es gracias a ella que permanece el entusiasmo y la construcción de un currículum sustentado en el Proyecto Roma. Su impulso hacia el cambio ha contagiado al resto del profesorado y ha logrado que se produzcan encuentros de reflexión y valoración de programas, cuyo curso ha sido una evaluación de todo el proceso como una evolución hacia la investigación acción cooperativa formativa. Además de la propuesta y conservación de este modelo educativo – Proyecto Roma – principalmente en el ciclo de infantil, la jefa de estudios ha potenciado la aparición de un método genuino de aprender a leer y escribir en el ciclo de infantil. No obstante, ha sido responsabilidad del equipo directivo que surjan otros valores elementales más allá de la supervivencia.

g) Reflexionar sobre el modo de entender la evaluación en relación con la concepción de currículum en el Proyecto Roma

Las maestras de infantil, al principio, se refieren a la evaluación verbalmente como superación de objetivos, argumentaban que lo hacían de `pura lógica´ (sumativamente), como dicen, trataban de lograr que los objetivos estuviesen `cubiertos´; me atrevería a afirmar que más que referirse a evaluación, hablábamos de calificación. Al alumnado se le calificaba dependiendo de los conocimientos declarativos (capacidades o contenidos procedimentales) adquiridos.

Paulatinamente el lenguaje del profesorado cambió a la par que su propio pensamiento, no solo miran al alumnado, sino a sí mismos, `¿Qué soy yo? ¿Qué puedo hacer yo? ¿Qué responsabilidad tengo en todo este proceso?´. Además, al evaluar se cambia el papel del alumnado como ser evaluado a agente evaluador del proceso.

Este procedimiento ha constituido un desarrollo lógico que penetra por las cuatro zonas del proceso de enseñanza y aprendizaje: las docentes de infantil no solo evalúan los conocimientos académicos del alumnado como asociar los colores, memorización de letras, reproducción caligráfica, etc.: ahora es evaluación, primero transcurre por la zona de pensar

donde se conoce qué percibe el alumnado y cómo lo percibe, a qué le presta más atención, qué cosas recuerdan, retienen y reconocen, qué consideraciones tienen acerca del tiempo y cómo se organiza en él, qué significado le da al espacio y como organizan en él, si saben planificar, y cómo lo hacen. En la zona de lenguaje comprobaremos cómo le llaman a las cosas (objetos, seres humanos, animales, sentimientos, ideas), si sabe leer, si sabe escribir y cómo escribe, si comprende el lenguaje lógico matemático, el lenguaje musical, las artes... En la zona de la afectividad, qué sabe de las normas, cómo actúa ante las normas y qué valores tiene ese alumnado. Por último, la autonomía; cómo se mueve, qué movimientos hace en cada espacio y cómo actúa, qué lo hace peculiar, qué características forman parte de esa persona a la hora de hacer cualquier acción, cómo son sus actos respecto los demás, y qué cosas hace que las considere negativas pero las lleva a cabo o no en la sociedad, en el entorno.

Cuando se cambia de calificación a evaluación, también se transforma el papel que el profesorado ejerce sobre el alumnado, modificando de una figura de autoridad a una democrática y participativa cuyo proceso de construcción del aprendizaje es mucho más rico; siendo así como el profesorado de infantil ha reclinado su mirada que antes dirigía al alumnado, hacia otros puntos que abarcaba una amplia gama de componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluido en la propia figura del profesorado (figura susceptible de cambios). Igualmente que en el resto del proceso, esta disposición no se produce de un día para otro, pues las docentes manifiestan en las reuniones de formación que les cuesta cambiar su modo de pensar pero gradualmente lo están logrando. Parte de la ayuda que reciben es la que el mismo alumnado le transmite (sabiéndolo o no) a través del entusiasmo ocasionado con este cambio de metodológico y la adquisición de un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje.

Este grupo de maestras entienden que lo importante no es el resultado sino el proceso, las situaciones que van surgiendo en él y las dificultades; estimando el proceso de evaluación como aquello que permitirá mejorar el contexto y la subsanación de cualquier situación problemática. El alumnado se hace consciente de todos los aprendizajes que han realizado mediante una asamblea final en la que se conversa de manera social desde dónde se partió y hasta dónde se ha llegado, qué aprendizajes se han producido durante todo el trayecto y qué dificultades han pasado. De este modo el alumnado se hace consciente y responsable de todo el recorrido hasta llegar a donde han llegado, cuya evaluación parte de ellos mismos – conjuntamente – y quienes consideran los avatares del camino.

Complementar los boletines oficiales de cara a la administración no ha supuesto una dificultad como en otros casos, que además se relaciona con un proceso evaluador del alumnado que desde mi juicio poco tiene que ver con la realidad; se diferencia una metodología fundamentada en un proceso evaluador y, por otra parte, son capaces de complementar unos documentos administrativos que guardan poca relación. Un aspecto son los requisitos legales que la administración imponga, y otro es el modelo pedagógico que el docente elija para llevarlo a la práctica. Sin embargo, en el ciclo de infantil se le ha `dado forma´ a esta problemática que se convierte en el `San Benito´ del cambio metodológico en otros aspectos. Lo que usualmente me pregunto es, si fue antes el huevo o la gallina, cuya estampa guarda similitudes con el proceso de evaluación, pues se ha creado un binomio en la etapa de infantil entre (alumnado - profesorado) que les ha permitido mejorar sustancialmente la construcción del nuevo modelo enfundado en unas prácticas pedagógicas diferentes. Se ha producido un apoyo mutuo que les ha permitido transformar y cambiar el aula en un lugar de convivencia donde se evalúa cada acontecimiento y cada experiencia. Esta misma situación de evaluación permite que se produzca el trabajo

cooperativo. Aún no tengo claro si las peculiaridades de este alumnado han sido las causantes de la transformación o si el profesorado cuyas inquietudes son más que evidentes han propiciado el cambio.

V.2. DESDE LOS APRENDIZAJES QUE SE HAN PRODUCIDOS EN MÍ

“Todo viaje lleva implícito tres experiencias diferentes: la preparación, el desarrollo del mismo y contarlo posteriormente, y ninguna se parece entre sí. Es lo bueno que tiene, por el mismo precio haces tres viajes”. J. Adán.

Tras esta experiencia surge a su vez la melancolía, el recuerdo de aquellas planificaciones, dudas, inseguridades casi permanentes y constantes de altos y bajos grados,... cuyo proceso ha significado el que más aprendizajes han generado en mi vida. Llega el momento de hacer balance sobre los aprendizajes producidos en mí, debería preguntarme cómo traigo la mochila ahora que llego a casa.

Hubo situaciones semejantes a otras vividas anteriormente, muchas novedosas para mi constructo cognitivo y otras paralelas quizás. Enunciaré lo que supusieron las diferentes experiencias vividas en el desarrollo del Estudio de Caso.

Uno de los puntos de partida residió en construir un Estudio de Caso, pero ¿tenía claro qué era este método? La respuesta fue evidente, solo a rasgos muy generales; lo que supuso lecturas que en algunos períodos se tornaron repetitivas a lo largo del camino, y según avanzaba la comprensión o al menos así lo creía entender, conocía qué características debía reunir una investigación cualitativa con el método de Estudio de Casos. Pasé de la indiferencia al amor, a quererlo mío, a sentirlo parte de mí. Quise comprender qué estrategias desarrollar para que el estudio se sintiese pleno, acertado, absolutamente desarrollado. Y pienso que el camino fue largo, pues del mismo modo que las personas no se conocen en su totalidad, exactamente igual sucede con este método, te acercas, aproximas, casi lo comprendes pero nunca de modo pleno; aun es necesario continuar indagando, consumiendo bibliografía y construir una imagen más cercana al Estudio de Casos.

Pero, ¿qué ha sido para mí verdaderamente? Constituyó ese ente, ese cuerpo que me ha permitido acercarme y comprender cómo se construye un currículum en la etapa de infantil en un centro educativo situado en la periferia de una ciudad, donde esta pierde su nombre. Me ha concedido la inmersión en una realidad fortuita, radiante, fogosa e impetuosa que incita a la comprensión de las razones por las que modificaron sus prácticas educativas: por una parte he entendido la realidad teórica de la educación infantil, la concepción del currículum desde una visión de naturaleza inclusiva – Proyecto Roma –. A su vez, esta perspectiva teórica ha generado en mí cavilaciones, pensamientos, recapitaciones vinculadas a estos aspectos como ejes de la investigación, expuestos en el informe de esta tesis. Poco a poco el recorrido ha unido experiencias, conceptos, teorías y vivencias, cuyo inicio ha sido en un punto divergente para llegar a otro diferente o a veces similar, e incluso yuxtapuestos.

Como apunta Vázquez Recio (2011), un Estudio de caso no es una tarea fácil a causa de las dificultades que supone delimitar el caso, y que en muchas ocasiones el diseño inicial se convierte a otro que poco tiene que ver una vez que finaliza el estudio. Como en cualquier viaje, se planifica el medio de transporte, el hospedaje pero los devenires de las vivencias externas o del propio medio son incontrolables; el Estudio de Caso permite, es más, ha favorecido las variaciones, cambios y otras oscilaciones que acontecieron a lo largo de la investigación. Te sumerges en una realidad desconocida y como estado extraño y ajeno, no se puede planificar de manera absoluta o total aquello que es irreconocible. Anteriormente, disponía de poco conocimiento acerca del tema de estudio – Educación Infantil, currículum y Proyecto Roma – no constituían temáticas previamente contempladas. La construcción de los objetivos y la temática se han ido desarrollando casi marcadas por los avatares de la propia realidad, provocando en mí una suma de indecisiones y desconfianza cuya generación de que dudas en la continuación de la investigación era manifiesta. Sin embargo, estas oscilaciones no surgieron por la falta de planificación o rigurosidad, sino por la readaptación constante y sistemática de la temática que brotaba en el campo de estudio, cuerpo teórico de la tesis, pretensiones,...

El conjunto de tareas que hubieron en este transcurrir de sucesos hicieron replantearme el esfuerzo grandilocuente que supondría: a) el acceso al campo de estudio y recogida de información se ha caracterizado por la inseguridad, inexperiencia e ingenuidad; b) la categorización de la información supuso una considerable confusión puesto que durante algunos momentos encontraba varias temáticas en un mismo fragmento de conversación; c) la comprensión del Estudio de Caso, en el que distingo tres fases: una al inicio, en la parte intermedia de la investigación y por último durante la redacción del informe; d) Finalmente la complejidad global que ha supuesto darle sentido, o mejor dicho, encontrárselo; de modo que

permita además de la observación, valoración y análisis la creación de un mundo de significados contruidos de la experiencia particular, que puedan ser tomada como referencias en detrimento de generalización y extrapolación a otro caso.

Para darle autenticidad al caso ha sido preciso permanecer en el centro dos años aproximadamente (desde junio de 2011 hasta junio 2013) manteniendo el contacto entre los profesionales del mismo, el propio entorno, el Grupo de Formación Cooperativa (G.I.C), asesoramiento de mi tutor, compartir experiencias profesionales de manera informal con otros miembros del grupo de investigación HUM- 246. Cualquier valoración emitida, dada o compartida por las personas informantes y participantes en este recorrido investigativo ha servido para generar nuevas dudas, reflexiones, acercamientos a la realidad estudiada [temática de estudios, estructuración de la investigación, orientación metodológica y teórica, etc.]. He comprendido que no existe un “Estudio de Caso tipo”, sino que todos son únicos, propios, específicos, cargados de significados, etc.

Lejos de generalizar, ni ser representativo este Estudio de Caso, se está en condiciones de afirmar que la observación, valoración y análisis de la construcción de un currículum sin exclusiones en la etapa de educación infantil de este centro, ha aportado aspectos teóricos susceptibles de abrir una nueva experiencia, generando nuevas cuestiones y propuestas de estudios.

Si tomo como referente el pensamiento de Bauman (2011), comprendo que hemos heredado unas instituciones colectivas democráticas que establecen políticas territoriales, en cuya ocasiones son inadecuadas ya que el mundo en el que nos encontramos es un mundo globalizado. Esto significa que las políticas empleadas en educación, nunca pueden ser políticas

independientes de otros ámbitos del país ni tampoco independiente de la educación en otros países, porque de alguna manera u otra nos van a influir. A su vez, también se podría hacer una interpretación falsa en la que se afirmase que lograría separar este centro educativo como institución en la participación de las políticas sociales de la ciudad a la que pertenece, o la situación económica, educativa, social e histórica. Cualquier planificación y acción que se pretenda llevar a cabo ajenas al pensamiento de interconexión (ciudad, economía, historia,...) significará el fracaso y la deshumanización de cualquier práctica educativa que favorezca el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y en autonomía del alumnado de este centro. Por esta razón, se ha de afrontar el aspecto de la interrelación e interdependencia de todas las disciplinas que formen parte de la institución en el ámbito educativo.

A modo de síntesis, puedo considerar que el método de Estudio de Casos me ha permitido convertir un proceso invisibilizado y que a ojos de la comunidad científica sufría de inexistencia, e irrealidad; de algún modo, inconexos con la situación económica, educativa, social e histórica de la ciudad granadina. Aunque durante algunas ocasiones supusiera el devenir de vaivenes incomprensibles y desmembrados, finalmente se ultima el trabajo con la construcción de una globalidad con sentido y coherencia donde los informantes toman partido y se reafirma la información expuesta durante el relato del estudio. Al mismo tiempo, se comprueba la complejidad del método, se es sensato en reconocer la fidelidad y veracidad que aporta el cumplimiento de las pautas de triangulación del mismo, y la consolidación que el estudio que genera.

Además del aspecto metodológico, continuo creyendo firmemente en la capacidad de la educación para modificar los contextos; pues este efecto tiene un mayor impacto si se lleva a cabo con un modelo como el Proyecto Roma; considero que la fundamentación científica de la

que dispone genera una consistencia en la coherencia de las prácticas: añade normas en el modelo educativo, cuya presencia posibilita que florezca valores como la convivencia, justicia, cooperación, respeto, legitimación del otro y de la otra, la confianza. Asimismo, desde mi punto de vista y sin ánimo de ser pretencioso ni desvalorizar otros métodos, este es especialmente operativo y permite concebir otro modo de pensar y actuar en los seres humanos, con una visión transformadora de la sociedad. Así pues, continúo aprendiendo y profundizando en los fundamentos, principios, estrategias y prácticas del Proyecto Roma, porque cualquiera de estos son aplicables a cualquier situación de la vida cotidiana y en cualquier contexto.

V.3. DESE LAS LIMITACIONES, DIFICULTADES Y DILEMAS ENCONTRADOS

Uno de los escollos más complejos que ha manado en el período de la investigación ha sido `¿sobre qué temática realizar la tesis?` la contestación era clara `sobre el currículum`, pero `¿qué parte del currículum? ¿Cuál sería el foco de investigación?`. Decidir y focalizar sin tener la capacidad de hacerlo aunque pueda parecer fácil, ha creado uno de los grandes conflictos cognitivos para mí. Comprendí que para investigar aquella `nueva` forma de construir el currículum en la etapa de infantil era necesaria una intensa formación bibliográfica, compromiso y una sensibilidad metodológica especial. Y eso fue lo que hice, ilustrarme.

Si efectúo una relación con la línea anterior, hallo otra dificultad; una vez he delimitado el foco de investigación me correspondería estructurar el resto de la tesis; cuya compleja tarea se originó durante las múltiples reuniones con mi tutor, donde progresivamente acotamos el marco teórico que actuaría como soporte de lo empírico: `La educación infantil` supuso una gran aflicción, especialmente para cercar el escenario constituido por el pensamiento de grandes

autores sobre el desarrollo y la concepción del aprendizaje en los individuos durante la etapa de la niñez, que abarcase desde los 3 a los 6 años. El mundo se me vino encima. ¿Cómo lindar tal cantidad de información en unas pocas páginas si nunca antes lo había hecho? Aunque pensé que alguna vez debía ser la primera. Leí diversas referencias bibliográficas que diferían en contenido, modo de redacción, etc., cuantas más lecturas hacía más ansiedad y confusión sentía, cada vez se me ocurrían más estructuras y formas de diseñar la tesis. Sin embargo, con las aportaciones de mi tutor logré superar este laborioso proceso.

Siento que las dificultades que han acontecido durante el proceso de construcción – en algunos casos mentales y en otros físicamente – logró desarrollar lo que hoy tenemos como tesis. Cada reunión con mi tutor, supuso el entendimiento y la resolución de las dudas; sin embargo, recuerdo que durante el regreso a casa sentía que había resuelto unas dudas, pero asomaban otras; esta situación aumentaba cuando para resolverlas me ayudaba de bibliografía recomendada, lejos estaba hallar una solución o una respuesta, siempre finalizaba la tarea haciendo uso del diario de campo y anotando más dudas o reflexiones para compartirla con mi tutor y parte del grupo de investigación.

La investigación como se especifica en el Capítulo IV *Proceso y Procedimiento de la misma*, se inicia dentro de otra investigación⁵¹, consensuada entre mi director y yo; este estudio logró la participación de manera estrecha entre las maestras de educación infantil, director, secretario del centro y yo. Pienso que las relaciones de poder que se establecen en muchos casos entre investigador e informantes no se han llegado a producir, o al menos así soy capaz de interpretarlo. Ellas y ellos han conversado, asegurado, mostrado todo aquello que han deseado;

51. Proyecto de Excelencia P08- HUM - 3748. Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas.

expusieron su conformidad, relajación en las entrevistas, me hicieron participe en todos los espacios (comedor, jefatura de estudios, biblioteca, pasillos, patio,...).

Podría decir que el compromiso y las muestra de intencionalidad para participar han sido prácticamente idénticas por parte del equipo directivo y las maestras de infantil: siempre atendieron mis llamadas telefónicas, me recibían o me despedían enunciando `esta es tu casa y siempre que lo necesite las puertas de este centro están abiertas para ti´, o `bienvenido a tu casa, Carlos´... fueron expresiones que me reconfortaban comprendiendo que no era `del todo´ un personaje “externo”. Nunca fue difícil sentirte como uno de ellos. Conocían sobradamente la causa que me trasladaba allí, que ellos me hicieran doctor⁵². Respecto a la elaboración del Resultado e Informe de la Investigación su participación fue más escasa debido a mi retirada del centro, la desidia y tedio que ocasiona, a veces, el envío y recepción de documentos a través de correo electrónico. Desde que abandono el trabajo de campo hasta la finalización de la tesis transcurren aproximadamente dos años. Finalmente, se entrega un ejemplar a cada una de las personas que ha participado para que realicen sus comentarios oportunos, aunque he de afirmar que nunca recibí respuesta alguna.

Tras la elaboración del Resultado e Informe de la investigación (Capítulo IV), he tratado de madurar ese proceso permitiendo su tiempo de `reposo´ y contrastando con otros estudios de caso; quise darle cierta lógica al sentido completo de la investigación y las vivencias que ella me ha generado. Aunque siempre tuve claro que la tesis era susceptible de originar una multiplicidad de significados, al igual que si cualquier otra persona hubiera vivido el proceso durante el mismo

52. Sin que pueda sonar pretencioso e incluso despótico, sabían que toda su información serviría para reconstruir un caso y por consiguiente validarme administrativamente como aspirante a la obtención del título de doctor.

período de tiempo: por lo tanto la interpretación es una versión posible del proceso y por consiguiente limitada.

Supone un gesto de coraje y valor abrirse y `regalar' cualquier información que sea necesaria para (re)construir el caso, más bien no tengo la certeza que se haya construido, sino que se le ha dado vida a las prácticas educativas que han permanecido `invisibilizadas' al no tener registros de ella: su construcción significó un acto de atrevimiento por parte de las tres grandes profesionales – desde mi punto de vista – del ciclo de infantil. Considero una gran responsabilidad – éticamente – enfrentar la laboriosa y compleja tarea de representar el proceso que se ha generado durante estos dos años en la transformación del currículum sin caer en (pre)juicios, estereotipos, etiquetajes, o en las valoraciones que un investigador cualitativo ha de mantener con una compacta responsabilidad.

V.4. DESDE LA COHERENCIA METODOLÓGICA

El Estudio de Casos ha instituido la indagación del cambio en la concepción curricular partiendo desde un modelo clásico a un modelo inclusivo; es probable que el estudio presente aspectos imprecisos e incluso algunos problemas que tengan que ver con las relaciones que se establecen en la parte estructural de la metodología; sin embargo, propondría al lector comprender la investigación en su totalidad, desde un prisma “imperfecto”.

Cuando las condiciones se han dado para iniciar la actividad investigadora, se pretende reflexionar para acotar, fijar y delimitar la mirada a lo que en un principio pensamos qué es lo que vamos a estudiar. Como ya he recalcado en diferentes partes de este texto, el focalizar el

estudio no fue tarea fácil. Hicieron falta múltiples encuentros mientras leía y releía distintos referentes bibliográficos. Una vez que alcancé la comprensión de porqué había elegido el método de Estudios de Casos en el paradigma de investigación cualitativa, inicié la recogida de información apoyado en las distintas temáticas surgidas de las pretensiones; para lo que empleé estrategias como la entrevista semiestructurada, observación participante, análisis de documentos junto al uso de otras estrategias complementarias (grabación de video y de audio). Todo el trabajo se efectuó de forma simultánea, es decir, cuando desarrollaba la entrevista observaba al mismo tiempo, pues era imposible desligarme de la información que desprendían las distintas fuentes [profesorado- entorno – formas].

Una vez recopilada toda la información y con la labor de recogida finalizada, pasamos a transcribir entrevistas y observaciones, clasificamos (manual o a través del programa NUDIST-Vivo 8.) las evidencias en categorías (temáticas de estudio) derivadas de las pretensiones (objetivos). Durante el proceso de recogida de información emergen una serie de categorías que no han sido pensadas o planificadas inicialmente sino que aparecieron destacadamente en las experiencias de los informantes tales como la construcción del conocimiento de manera social, las reuniones de formación en el centro, un modo de aprender a leer y escribir diferente, etc. Estas son las características que dan singularidad e identidad a este estudio de caso, tal como afirma Simons (2011) “la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, el caso singular” (p.20).

Cuando llegué a este momento, de forma ‘atropellada’ comprendo lo que ha supuesto la redacción del informe, cuyas modificaciones constantes eran imparables; con lo que puedo decir que una vez categorizada y recogida toda la información, a veces se sufría parones, otras, avances más o menos notorios, pero cuando se más progresó fue durante el último año de la

investigación. Este itinerario se vio envuelto en una serie de consideraciones éticas y morales que permitieron salvaguardar ciertos derechos hacia los informantes sobre los datos y el modo de obtenerlos, asimismo, se parte desde los criterios de rigor que esta tesis debía contemplar para mantener la fiabilidad y credibilidad en todo aquello que expone.

Este estudio también contiene unas conclusiones que desarrollan los principales aprendizajes producidos en mí, las dificultades encontradas, la coherencia metodológica y las nuevas expectativas que se abren con el estudio.

Una vez más especificaré que esta investigación es limitada y en profundidad de un caso, no es generalizable, pero ayuda a comprender el cambio producido y las características del centro, qué razones han generado el cambio, qué transformaciones se han producido respecto al currículum (objetivos /curiosidad de la vida cotidiana, contenidos/ aprendizaje compartido, agrupados en pareja / grupos heterogéneos, calificación /evaluación,...); pueden ser considerados como `pequeñas pistas´ que posibiliten a otros docentes vislumbrar algunas razones o modos a seguir, para mejorar la práctica educativa en docentes de infantil.

Mi deseo no sería otro que generar un mayor entendimiento de esta realidad e incitar a la reflexión en la forma de entender el currículum; no importa si en infantil, primaria o secundaria... lo verdaderamente esencial es vislumbrarlo como un logro en beneficio del lector; provocar una reflexión en el modo de llevar a cabo las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, mi compromiso como investigador invita a difundir aquellos hallazgos de esta investigación en cualquier contexto, ya sea de carácter formal - congresos, seminarios, jornadas, etc. – como en otros no formales – reuniones, encuentros, etc. Es importante que

aquellos profesionales en activo, estudiantes de pedagogía, etc., conozcan lo expuesto en el estudio de caso.

Como es lógico la interpretación que se le dé depende de las experiencias vividas, bibliografía leída, la lectura y análisis que se haga de la propia investigación

Lo que importa es escribir con el objetivo de exponer la comprensión que se desea, no escribir como si se quisiera restar importancia a las falsas interpretaciones, sino para sacar el máximo provecho al encuentro del lector con la complejidad del caso (Stake, 2010), p. 109).

V.5. DESDE LAS EXPECTATIVAS QUE SE ABREN

Este estudio, como sucede usualmente en cualquier investigación es susceptible que pueda continuar y permitir que surjan otras cuestiones; del mismo modo que se crea un modelo educativo que se sustenta en el Proyecto Roma mejorando la realidad educativa, ¿por qué no podría transvasarse a otro ámbito que nada tuviese que ver con la educación? Por ejemplo, como pudiera ser el caso de una familia en la que se halle una persona con demencia senil, por ejemplo, para organizar una casa sin que ningún miembro se sienta excluido, o una persona que sufra de una enfermedad crónica como pueda ser insuficiencia cardíaca.

Mientras avanzaba en el estudio comprendí que algunas de las maestras de infantil trabajaban de una forma distinta al modelo clásico, es decir, a través de proyectos pero sin hacerlo con un apoyo teórico, cuyo desarrollo quedaba sujeto a “su buen hacer”, ¿es un hándicap que el profesorado habitualmente no sustente sus prácticas educativas en pilares teóricos? Dado, que el Proyecto Roma goza de un soporte teórico claro y es uno de los aspectos que le permite al

alumnado convivir y aprender de forma justa. Por lo tanto, una propuesta sería investigar sobre los distintos sustentos epistemológicos de diferentes modelos educativos.

Finalmente, desearía destacar la validez y enriquecimiento que el Proyecto Roma ha aportado a diferentes colectivos y grupos humanos como familias, profesorado, personas con síndrome de Down, personas de etnia gitana, alumnado, etc. Por esta razón, considero que tendría mucho que aportar a aquellos seres humanos que desde la infancia se invisibilizan en el ámbito de la sexualidad desde los currícula estandarizados y homogeneizadores: sin duda, la investigación sustentada en el Proyecto Roma se contribuiría inmensamente a enriquecer a este grupo de personas aportando un mayor conocimiento y diversidad a la ciudadanía.

Bibliografía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO RASCO, J.F. (1990): “Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa”, en Martínez Rodríguez, J. B. (Ed.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada: 85 – 93.

ANGULO RASCO J.F. y VÁZQUEZ RECIO, R. (2003). “Los estudios de caso. Una aproximación teórica”, en Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, J.F. (Coords.) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga), Aljibe: 15 -51.

APPLE, M.W. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid, España: Akal.

APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.

APPLE, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Morata.

ARIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.

ATKINSON, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA.:Sage.

BALL, S.J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, España: Morata.

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.

- BARTON, D. (2003). *Inclusive Education and Teacher Education. A basis for hope or a discourse for delusion*. Londres, United Kingdom: Institute of Education, University of London.
- BAUMAN, Z. (2013). *La Cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BERBAUM, J. (1984). *Aprendizaje y Formación*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- BEREITER, C. y ENGELMANN, S. (1977). *Enseñanza Especial Preescolar*. Barcelona, España: Fontanella.
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T.(1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- BLISS, J.; MONK, M. y OGBORN, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research*. London: Croom Helm.
- BLOOM, B. et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. [Traducción de Marcelo Pérez Rivas]. Buenos Aires, Argentina: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- BOON, O. (1926). *Aplicación del Método Decroly*. Madrid, España: Francisco Beltrán.
- BLOOR, M. (1999). *On the analysis of observacional data: A discussion of the worth and uses of inductive techniques and respondent validation*. En A. Bryman y R. G. Burges (Eds.) *Qualitative Research*. Volume III. (pp. 445 – 454). Londres: Sage

- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, Inc, 2003 (4ª ed.).
- BRONFRENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós
- BRUNER, J. (1978). *El Proceso Mental en el aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Compilación de J. Linaza). Madrid, España. Alianza
- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gediza.
- BRUNER, J. (1990). *Actos significativos. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza
- CALLEJO, J. (2001). *El Grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CARMONA, S. (2013). Nuevas perspectivas sobre la génesis de la historia gitana. *Quaderns de la Mediterrània*, 18-19, pp.321 – 327.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martinez Roca.
- Cinco millones para rehabilitación en Norte (28 Octubre 2014). Recuperado de <http://granadaimedia.com/rehabilitacion-viviendas-almanjayar-zona-norte-granada/>
- CRONBACH, L.: *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. Trabajo leído en la Conferencia de la American Psychological Association, Nueva Orleans, 1974

- DAS, J. P., KAR, B. C., y PARRILA, R. K. (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona, España: Paidós.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y La pedagogía*. Barcelona, España: Paidós
- DE BLAS, A; GUTIERREZ, D; BARTOLOMÉ, R. (2005). *Educación Infantil 1*. Madrid: Mc Graw Hill
- DECROLY, O. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid, España: Morata.
- DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (1997). *Teoría de la Observación*, en Delgado, J. M.,
- DENZIN, N. K. The logic of naturalistic inquiry(1978). In Norman K. Denzin (Ed.), *Sociological methods: A sourcebook*. New York, USA: McGraw-Hill.
- GUTIERREZ, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: Síntesis*, págs.141 – 173.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid, España: Narcea00.
- ECCO, U. (2009). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación, y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- EISNER, E.W. (1983). *Procesos Cognitivos y Currículum*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- EISNER, E.W.(1983). Los objetivos educativos:¿ayuda o estorbo? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (ed.). *La enseñanza: en su teoría y práctica* (pp.257- 264). Madrid, España:Akal.

- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, España: Pablo del Río.
- ELLIOT, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton, M. y Moon, B. (ed.). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum* (pp.237 -259). Barcelona, España: Martínez Roca.
- ELLIOT, J. (1990). Teacher as Researchers. Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6,1, pp.1 – 26
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Madrid, España: Morata
- ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid, España: Morata.
- FEINBERG, M.P. (1988). *Placement of sectary content for Jewish Nursey School and Kingdergarten in the United States*. College Park, University of Maryland.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Colección de Estudios Interculturales
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, A. (1987). *Educación Infantil (0 a 6 años). Teoría y Práctica*. Granada: Editorial Escuela Popular
- FEYERABEND, P.K. (1975). *Contra el método*. Barcelona, España: Ariel
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Madrid, España: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1983). The Subject and power. En H.L. Dreyfus y P. Rabinow (Coords.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2ª Edición) (pp. 208 - 228). Chicago, USA: University of Chicago Press
- FREUD, S. (1977). *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. Buenos Aires,

Argentina: Paidós.

FREUD, S. (1980). *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Madrid, España: Alianza Editorial.

FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva

FREIRE, P. (1978). *Pedagogía y Acción Liberadora*. Madrid, España: Zero /Zyx

FREIRE, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: M.E.C./Paidós

FRÖBEL, F. (1902). *La educación del hombre*. New York, USA: Appleton y Compañía.

FURTH, H. C. y WACHS, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, (2017). *La Universidad necesita a los gitanos y a las gitanas* (Nº 213). Recuperado de <https://www.gitanos.org/>

GAGNE, E.D. (1975). *Principios del aprendizaje para la instrucción*. México. Trillas.

GAGNE, E.D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

GARCÍA JORBA, J.M. (2000): *Diarios de Campo*. Madrid. CSIS

GARTON, A.F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Paidós

GIBSON, R. (1986). *Modernity and self-identity: Self and society in the late moderna age*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.

GIMENO SACRISTÁN, J., (1986). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Curricular*. Madrid:

Anaya

GIMENO SACRISTÁN, J., (1986). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la eficiencia*.

Madrid: Ediciones Morata

GIROUX, H.A.(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del*

aprendizaje. Barcelona, España: Paidós

GIROUX, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó

GLASER, B.G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for*

qualitative research. Chicago, USA: Aldine

GOFFMAN, E. (1967): *Ritual de la interacción*. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo 1970.

GONZÁLEZ LABRA, J. (2009). *Introducción a la psicología del pensamiento*. Madrid, España:

Trotta.

GORDO LÓPEZ, A.J., y SERRANO PASCUAL, A., (2009). *Estrategias y Prácticas*

Cualitativas de Investigación Social. Madrid: Pearson Educación.

GRAMSCI, A, (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina:

Nueva Visión.

GREEBAUM, Th. L. (1998). *The Handbook for Focus Group Research*, Thousand Oaks: Sage.

GUASH, O. (1997): *Observación Participante*. Madrid: CSIS.

GUBA, E.G. (1981). *Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista*. En Gimeno

Sacristán, J. y Pérez, A.I. (ed.). *La Enseñanza, su teoría y su práctica* (1993).

Madrid, España: Akal Universitaria.

GUBA, E.G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Coords.). *Handbook of qualitative research*. pp 100 – 105 .
Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

GUTIERREZ J. y DELGADO, J.M.(1995).Teoría de la observación. En J. M.Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 141-175). Madrid: Editorial Síntesis

HABERMAS, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa* (2º Edición). Barcelona, España: Pensínsula

HABERMAS, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa* (4ª Edición). Madrid, España: Taurus.

HAMILTON, D. (1990). *Learning about Education. A Unfinished Curriculum*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press

HAMMERSLY, M. (1986). *Controversies in Classroom Research*. Milton Keynes, United Kingdom: The Open University Press.

HICKEY, C. (1996). *Critical Intellectual resources for praxis in physical education teacher education: The limits to rationality*. Tesis doctoral. Deakin University. Victoria, Australia.

HIRST, P. (1973). Towards a logic of curriculum development. En P.H. Taylor y J. Walton (ed.).(1973). *The curriculum: research, Innovation and Change*. London, United Kingdom: Ward Lock Educational.

- HIRST, P. (1977). La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. En Petter, R. (ed.). *Filosofía de la educación* (pp. 161 – 205). México: Fondo de cultura Económica.
- JONHSON, R.T. y JONHSON, D.W. (1983). Effects off cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49, pp.323-329.
- KAMII, C. (1987). *El niño reinventa la aritmética*. Madrid, España: Visor
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1981). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, España: Pablo del Río.
- KAMMI, C. y DEVRIES, R. (1983). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid, España: Siglo XXI.
- KEMMIS, S. (1983). Action Research. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopaedia of Education: Research and Studies*. Vol. 1. Oxford: Pergamon, 35-42.
- KEMMIS, S. (1998). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R., (1988). *Cómo planificar la Investigación – Acción*. Barcelona, España: Leartes Ediciones.
- KLEIN, M. (1986). Alternative Curricular Conceptions and Design. *Theory in to Practice*, 5, 1, pp.31 -35.
- KÖHLER (1947). *Gestalt Psychology. An introduction to new concepts in modern psychology*. New York, USA: Liveright Publishing Corporation.

- KRUEGER, R. A. (1994). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (second edition), Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- LACLAU, E. y MOUFFE C. (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó
- LAWTON, D. (1989). *Education, culture and the national curriculum*. Londres, United Kingdom: Hodder y Stoughton.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, número 106 de 4/05/2006.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 252 de 26/12/2007. pp. 5 a 35.
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, España: Akal Universidad.
- LINAZA, J.L. (1990). *Jugar y aprender*. Madrid, España: Alhambra Longman
- LINCOLN, Y., y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, USA: Ca: Sage Publications.
- LINCOLN, Y., y GUBA, E.G. Competing Paradigms in Quantitative Research. En Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (eds.)(1994). *Handbook of Qualitative Research* , (pp. 105 - 117), California, USA: Sage Publications,

LINCOLN, Y., y GUBA, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K.Denzin & Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp 163 -168). Thousand Oaks. CA: Sage

LINCOLN, Y. S. (1994). “*Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research*”, *Qualitative Inquiry*, 1(3), págs. 275 – 289.

LLOPIS GOIG, R. (2004). *Grupos de Discusión*. Madrid, España: ESIC Editorial.

LÓPEZ MELERO, M., (1998). *Estudio, análisis y valoración neuropsicopedagógica sobre los procesos de intervención educativa y las estrategias de aprendizaje en grupo de personas con Síndrome de Down de 0 a 6 años: dificultades de enseñanza y aprendizaje*. Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, Andalucía, España.

LÓPEZ MELERO, M. (1998). *Proyecto Docente y de Investigación. La Infancia Invisible*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, Andalucía, España.

LÓPEZ MELERO, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

LÓPEZ MELERO, M. (2009). La Evaluación al servicio de la exclusión o de la inclusión. [Entrada de Plataforma HUM-246 Proyecto Roma]. Recuperado de la Universidad de Málaga.

LÓPEZ MELERO, M. (2013): “Proyectos de investigación: cuestiones previas. 2ª Parte”

Periódico ESCUELA, nº 3976, p. 36, 14 de marzo de 2013

LÓPEZ MELERO, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de*

Pedagogía, 447, pp. 84-87.

LÓPEZ MELERO, M. (2015). *Fundamentos epistemológicos, principios, estrategias y prácticas en el modelo educativo del Proyecto Roma*. [Entrada de Plataforma HUM-246 Proyecto Roma]. Recuperado de Universidad de Málaga

LÓPEZ MELERO, M. (2015b). *Aprendiendo a leer y a escribir para aprender a hablar*. [Entrada de Plataforma HUM-246 Proyecto Roma]. Recuperado de Universidad de Málaga

LURIA, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona, España: Fontanella.

LURIA, A. R. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid, España: Norma

LURIA, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, España: Akal Universidad

MARCHESI, A., PALACIOS, J. y CARRETERO, M. (1983-4). *Psicología Evolutiva*. Vols. 1, 2 y 3. Madrid: Alianza Psicología.

MARCUSE, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

MARINA, J.A., y DE LA VALGOMA, M. (2000), *La lucha por la dignidad*. Barcelona, España: Anagrama.

MATURANA (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile, Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A.

MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen

MATURANA, H. y NISIS, S. (1997). *Formación Humana y capacitación*. Santiago de Chile,

Chile: Dolmen

McCARTHY, C. (1994). *Racismo y Currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata-Paideia.

McLAREN, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.

MERTON, R. K.: FISKE, M., y KENDALL, P. L. (1990). *The Focused Interview: a Manual of Problems and Procedures*. New York. Free Press: London: Collier Macmillan, 2ª Ed.

MOODLEY, K. A. (1986). "Canadian Multicultural Education: promises and practice". En J. A. Banks, y J. Lynch (Eds.) *Multicultural Education in Western Societies*. Holt: Rinehart and Winston, págs. 51-75.

MONTESSORI, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona, España: Araluce

MORA, F. (2014). *Neuroeducación. Sólo se aprende aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.

NOWAK, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, España: Alianza.

OAKLEY, A. (1981). *Interviewing women: A contradiction in terms*, en H. ROBERTS (ed) *Doing Feminist Research*, págs. 30 – 61, Londres, Routledge and Kegan Paul.

OLANO REY, R. (1993). *La psicología genético – dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo. Universidad de Oviedo, Asturias, España.

ORTEGA, F. (1990). La indefinición de la formación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 186,

pp.67-70.

ORTEGA, F. (1994). *El mito de la modernización*. Barcelona, España: Antropós.

PALACIOS, J. (1990). *La cuestión escolar*. Barcelona, España: Laia

PALACIOS, J; MARCHESI, A; CARRETERO, M. (1984). *Psicología Evolutiva. 2 Desarrollo Cognitivo y Social del Niño*. Madrid, España: Alianza Editorial

PARSONS (1952). La Clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revistas Educativas*, 42, pp.64-86.

PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, USA: CS: Sage.

PATTON, M. Q. (1997). *Utilization – Focused Evaluation*, 3ª ed., Thousand Oaks, CA, Sage.

PÉREZ GOMEZ, A.I. (1985). *La Comunicación didáctica*. Málaga, España: Universidad de Málaga

PETERSSON, N.L. (1982). Social integration of handicapped and non handicapped preschoolers: a study of playmate preferences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2, pp.56 -69

PHENIX, P. (1973). La Arquitectura del conocimiento. En ELAM, S (ed.). *La educación y la estructura del conocimiento* (pp.39 -67). Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

PIAGET, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Madrid, España: Aguilar.

PIAGET, J. (1975). *Psicología y Epistemología*. Barcelona, España: Ariel

POPPER, K., (1963): *Conjetures and Refutations*. Londres Routledge and Kegan Paul. (4ª edición 1972). (Conjeturas y refutaciones, Barcelona, Paidós, 1982)

PRATT, D. (1985). *Curricular Design and Development*. San Francisco, USA: Harcourt

- RORTY, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona, España: Paidós.
- RUBIN, H. J. y RUBIN, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- RUBY, J. (1996). Visual Anthropology. En D. Levinson y M. Ember (Eds.). *Encyclopedia of cultural anthropology*. Vol. 4 Nueva York, USA: Henry Holt Company.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Deusto.
- RUSSEL, J. (1982). Cognitive conflict, transmission and justification, conservation attainment through dyadic interaction. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, pp.283 -297.
- SALINAS, J. (2008). Gitanos Valencianos. *A Fondo*, 44, pp. 48 – 52.
- SALINAS, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (1ª Parte: siglos XV al XIX). *Cabás*, 13, pp. 92 -112
- SANJEK, R. (1990). *Fieldnotes: The Making of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Ariel.
- SAN ROMÁN, T. (2010). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. México: Siglo XXI
- SAN ROMÁN, T. (2010b). Alrededor de Teresa San Román. *Revista Asociaciones de Enseñantes con gitanos*, 28, pp. 3 - 197
- SELMÍ, L. y TURRINI, A. (1988). *La Escuela infantil a los cuatro años*. Madrid, España: Ediciones Morata

- SHARAN, Y. (2004). *El Desarrollo del Aprendizaje Cooperativo a través de la Investigación en Grupo*. Morón (Sevilla). MCEP
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. *En Perspectives on Curriculum, Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1). Chicago,USA: Rand McNally.
- SIMONS, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human behavior*. Toronto, Canada: The Mcmillan Company
- SKINNER, B.F. et al. (1971). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Paid
- SMITH, J. K. (1992). *Interpretative inquiry: A practical and moral activity*. Theory into practice, 31 (2), 100 – 106.
- SPARKERS, A.C. (1990). *Curricular change and physical education. Towards a micropolitical understanding*. Geelong, Victoria: Deakin University Press
- STAKE, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.
- STAKE, R.E. (2010). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid, España: Ediciones Morata
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación del currículum*. Madrid, España: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata
- STENHOUSE, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la Escuela*, 15, pp. 9 -15.

- SWANBORN, P.G. (1998). Embracing ambiguities and valuing ourselves: issues of validity in action research. *Journal of Advancing Nursing*, 28 (1), 101 -105.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. México DF, México: Paidós.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruiperez
- TORRES SANTOMÉ, J. (1987). La organización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación*, 282, pp.103 – 130
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El Curricular Oculto*. Madrid, España. Ediciones Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata
- TRIANES TORRES, M.V. y GALLARDO CRUZ, J.A. (Coord.). (2006). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Madrid, España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya)
- TYLER, R.(1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, USA: University of Chicago Press. (Principios básicos del currículo, Buenos Aires, Troquel, 1973)
- VARELA, J. (1992). Categorías espacio - temporales y socialización escolar, del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, 298, pp.7 – 29

- VÁZQUEZ RECIO, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar. Relato de una experiencia*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica
- VYGOTSKY, L.S. (1982). El juego y su función en el desarrollo del psiquismo del niño. *Cuadernos de pedagogía*, 85, pp.39 – 48
- VYGOTSKY, L.S. (1990). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid, España: Ediciones AKAL
- WALKER, R. (1983). La realización de estudios de caso en educación: ética, teoría y procedimiento (pp.42 -82). En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Ed.)(1983) *Nuevas Reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid, España: Narcea.
- WALKER, R. y EVERS, C. W. (1988). *The Epistemological unity of Educational Research*. En J. P. Keeves(ed). *Educational Research, Methodology, and Measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, España: Morata
- WALLON, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*, (Compilación de J. Palacios, 2 vols). Madrid, España: Pablo del Rio.
- WALLON, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona, España: Crítica.
- WERTHEIMER, M.(1912). *Experimentelle Studien über das Sehen Bewegung*. Zeitschrift für Psychologie, 61, pp.247-250.
- WERTHEIMER, M. (1938). Gestalt theory. En W. D. Ellis (Ed. & Trans.) , *A source book of*

gestalt psychology (pp. 1-11). London, United Kingdom: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1925)

WERTSCH, J. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós

WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage

WOLFFHEIM (1977). *Psicoanálisis y pedagogía infantil*. Barcelona, España: Icaría

WOODS, P. (1986). *La Escuela por dentro. La etnografía en investigación educativa*. Madrid, España: Paidós,

WOODS, P. (1995). *Creative Teachers in primary schools*. Philadelphia, USA: Open University Press

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós.



ANEXOS

ANEXO A

Proyecto de Excelencia – Visita al centro Luisa de Marillac

La reunión que tuvimos en el centro de Luisa de Marillac en Granada comenzó: y como primera tarea tenemos

Saber desde dónde partimos... ¿Qué demandas tenemos? Empezamos en Septiembre.

- Qué podemos preparar desde ahora hasta septiembre
- Necesitamos alguna bibliografía (que sea práctica, que se pueda aplicar, se habla de “libritos prácticos”).
- Importante el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Una de las maestras, Pilar, nos comenta que durante el primer mes se están conociendo, y sobre la necesidad de consensuar normas, que entiendan que cada acto repercute en los y las demás.

María José propone que dentro de ese conocer, no pueden estar 5 horas conociéndose tampoco, hay que dejar que emerjan las normas, que aprendan a cooperar (que es importante ayudarse y que a la escuela vienen para eso), que no sucede nada si se equivoca, “menos mal que te has equivocado” y gracias a eso que podamos aprender “gracias que te has equivocado”.

Y ver la necesidad de las responsabilidades.

Miguel comenta que el alumnado ha de llegar a la finalidad de para qué venimos, para aprender...

Y hacer que la pregunta que venga, vuelva otra vez a ellos en forma de respuesta, es decir el docente o la docente no es quien tiene el conocimiento, el conocimiento se construye entre

todas y todos, y si un niño o niña pregunta no debemos dar la respuesta, sino hacerle otra pregunta que les lleve a investigar, reflexionar, indagar, buscar, etc.

Como segunda tarea, tenemos ¿cómo hacer la evaluación inicial desde el proceso lógico de pensamiento? Percepción, atención, normas, memoria, itinerarios mentales, organización temporal, organización espacial... pasando por el lenguaje, afectividad y autonomía.

Esto para que los niños y niñas tengan un enfoque siguiendo el proceso lógico de pensamiento para que salgan de este lugar, lo transformen o cambien las expectativas, la situación. No puede ser que una chica, como argumenta Pilar, espera casarse y los chicos “buscarse la vida” como el logro mejor en sus vidas. Tendrán que comprender que es parte de la vida, pero no la única meta.

Miguel propone que todas y todos reflexionemos: hagamos una mirada interna y externa para que las familias cambien, se acerquen al centro, ¿cómo hacen para que se sientan participes?, ¿las necesitamos! Buscar estrategias con la que se logre que la participación familiar. Parece que las familias se involucran más en infantil porque piensan que al ser más fácil ellas trabajan de “igual a igual” pero cuando se les pide que participen en cursos como sexto de primaria se sienten “inferiores” y por tanto la participación es menor. Así que tras el argumento de Pilar, ella misma propone que desde infantil se pueden ir “rescatando” a familias, más las que logre en el primer y segundo ciclo de primaria que aunque sea menor, se trabajará para buscar esa participación. Una vez lograda la participación algo mayor en infantil, con el paso de los años se dejarán a todas ellas enganchadas al trabajo en el colegio.

No somos expertos, lo vamos a construir juntos porque algún día nos iremos. Rafael ya comenta que se está hablando de despedida, que eso no le gusta. Pero Miguel explica que es así,

que hoy llegamos, pero algún día nos marcharemos y son ellos quienes tienen que seguir con este modelo.

Será importante, que lleven una libretilla como diario, para que anoten, no todos los días, pero sí una o dos veces a la semana las cosas que van sucediendo, evolución, cambios, todo lo que acontezca que a ellos les parezca significativo; según lo que vayan experimentando sobre nuestro modelo educativo.

Pilar está insegura pero muy entusiasmada: será un proceso largo y duro, nos apoyaremos. Así nos lo expresa a todas las personas que estamos allí.

Charo, que es profesora de inglés y no tiene una tutoría ¿cómo lo hace? Cualquier especialista debe apoyar al tutor o tutora. Y Miguel comenta dónde situamos la función de la maestra especialista, en el lenguaje.

En infantil los niños y niñas tienen que adquirir ese proceso lógico de pensamiento, pero haciendo un paseo simbólico por el cerebro. Evidentemente no se le va a hablar de cognición o metacognición. Necesitamos la ayuda de la maestra de la Estela Maris (Cartagena), que lleva 8 años en el Proyecto Roma, y se puede aprovechar porque además ella está ahora en Granada, y Loli de Sevilla también puede ayudarnos.

Rafa comenta que su organización espacial en el aula es en forma de “U”, y él se sienta frente a esa “U” en su mesa, delante de todos, ¿dónde se tendría que sentar? ¿desde dónde emana el conocimiento? ¿qué organización tiene su aula?

Manolo sin embargo, comenta que él dejaría las mesas amontonadas el primer día de clase en septiembre y que los chicos y chicas según los criterios que tengan organicen el espacio.

Miguel aclara que la organización del espacio y del tiempo no es ingenua, depende como se haga o cómo esté nos situamos en un modelo u otro.

Manolo expone que él es muy tradicional, que califica según actividades, fichas, exámenes, unidades del libro, etc. que necesita bibliografía para mejorar, y que sabe que nosotros (los participantes del modelo del Proyecto Roma) no vamos a dar respuestas, sino plantaremos cuestiones que les haga y les permita reflexionar, pensar.

Nosotros daremos principios y estrategias pero no “recetas”.

María José explica que ni siquiera la clase del pasado año es igual, dentro del mismo modelo, que la de este año. Los principios sí, pero no el resto. Por tanto mucho menos podemos trasladar de una clase a otra las mismas cosas, los contextos son muy diversos y distintos.

Miguel propone a la jefa de estudios, Pilar, que para la planificación del año que viene tenga en cuenta la organización del espacio y sobre todo del tiempo. Ya que de una forma u otra, responde a modelo u otro como bien decimos en el apartado anterior.

Pilar: “No vamos a copiar nada” [se refiere de compañeros del Luisa de Marillac, entre ellos y ellas] Podemos intercambiar opiniones, sin embargo las características son distintas.

El modelo de escritura, lectura, matemáticas,... tiene que ser peculiar en este colegio. Nos tiene que caracterizar dice López Melero.

Tiene que cambiar la dinámica de construcción, y para ello necesitamos una ideología básica, una ideología que nos lleve a ello.

¿Qué principios hemos construidos hoy? - Pilares Comunes

- Cambiar la mentalidad, construida en el modelo. Tiene que cambiar, no se puede fracasar en la escuela. Ningún niño o niña puede fracasar en nuestro modelo. Nadie.
- No se puede trabajar si no es de manera cooperativa.
- Vamos a construir nosotros mismos el currículum.
- Es imprescindible la participación de las familias.
- Cambiar el sistema de evaluación desde el primer día que empezamos con los niños y niñas.

Charo sigue expresando que le “tiemblan las piernas”, que no sabe cómo es la organización espacial, quiere formarse en lenguaje y neurociencia y aprender de eso.

Miguel propone alguna bibliografía en la que encuentre información de acuerdo a nuestro modelo sobre el lenguaje y la neurociencia. Por ejemplo puede leer a Vygotsky o a Antonio Damasio. Ya que Charo expresa su necesidad de leer más sobre esto.

En nuestro modelo tenemos respaldo epistemológico, hay una fundamentación que nos diferencia de otros.

“¿Cómo arranco yo para que aprendan a leer y escribir el alumnado?”

Para eso María José colgará en la plataforma un documento para Aprender a Leer y a Escribir, para que todas las personas del centro puedan leerlo y reflexionar sobre él.

Los chicos y chicas tienen que amar la escritura y la lectura, y tienen que expresarse coherentemente.

Y nos despedimos con la frase “*queremos ser mejores, no es que estemos mal, vamos a construir*”

ANEXO B

[Extraído de: López Melero, M. (2015). *Fundamentos epistemológicos, principios, estrategias y práctica en el modelo educativo del Proyecto Roma*. Málaga, España: Universidad de Málaga (pp.30 -37)

Pasos en los proyectos de investigación

Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva y cultural; es decir, con la capacidad que tenemos las personas de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. En este sentido, los proyectos se contemplan siempre desde dos ámbitos: desde el Ámbito del pensar y desde el Ámbito del actuar; y en su desarrollo siempre se ha de continuar una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1º Asamblea Inicial. El origen de cualquier proyecto surge cuando se toma conciencia en la clase de que hay una *situación problemática* y esta invita a la participación de todo el alumnado. Partiendo de sus curiosidades epistemológicas y de su mundo de intereses. Nunca de los intereses del profesorado. Es el momento en el que se socializan los aprendizajes y se despierta el deseo por aprender (motivación). Entre todos y todas van viendo *qué saben* y *qué necesitan saber* para resolver la *situación problemática* y se le pone título al proyecto. Para responder a las preguntas de lo que necesitan saber se elabora un Plan de Acción en grupos heterogéneos.

2º Plan de acción y grupos heterogéneos. Es el momento de planificar tanto los *aprendizajes genéricos* como los *específicos*. Los *aprendizajes genéricos* se refieren a aquél que

se pretende que consiga todo el alumnado a través del proyecto y con *aprendizaje específico* a que es aquél otro, que va a ayudar a mejorar a cada persona en algún aspecto en particular. Cada grupo, como estrategia, hace una construcción que puede ser un mural, maqueta, cuento, revista, etc., que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía del docente siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y metacognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción. Cuando se finaliza la planificación, el docente ayuda el plan de acción con un grupo, sigue con otro y así con todos los grupos de clase. Y después, los grupos continúan su indagación de manera autónoma.

3º Acción. Todo lo planificado hay que trasladarlo a la Acción. Es el momento de intercambios e interacciones en el aula para lograr darle solución a la *situación problemática*. El docente sigue minuciosamente el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda, como asesor, para quienes requieran reconducir sus reflexiones y acciones. Pero siempre actúa a demandas, nunca es el profesorado quien dispone o impone, mejor dicho, su pensamiento o consideraciones; pues si surgen dificultades o situaciones que subsanar, se harán públicas en la Asamblea Final por parte del alumnado y así se provocarán nuevos aprendizajes e incluso nuevos proyectos de investigación. Una vez terminada la construcción en la que se ha comprometido cada grupo, cada uno de ellos recopila y narra todo lo que han aprendido en ese proyecto y elabora un mapa conceptual como síntesis de esos aprendizajes.

4º Asamblea Final. Es el momento de evaluar el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos y proponer nuevos proyectos. Cada portavoz cuenta qué planificaron, qué

dificultades tuvieron en el proceso y, cómo las han resuelto, qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea y proponen el mapa conceptual que han elaborado como síntesis a sus aprendizajes. Cuando todos los grupos han concluido de exponer y debatir sus proyectos, se crea el mapa conceptual de la clase donde tiene que estar reflejado todo lo que han aprendido entre todos los grupos; y este mapa único y común es el que cada niña y cada niño tiene en el libro y va construyendo a lo largo del curso. Posteriormente, con todos los interrogantes de los grupos surge un nuevo proyecto de investigación y de este modo se sigue investigando y aprendiendo. La base del aprendizaje en nuestras clases es la investigación. Sin ella no hay aprendizaje.

Ejemplo de un Proyecto de Infantil de niños y niñas de 3 años: “**Platero**”

Ejemplo de un Proyecto de Investigación en Infantil en el CELM: “Platero”

El proyecto que ha elegido la maestra de educación infantil del CELM en esta ocasión junto con un grupo de niños y niñas de 3 años fue “Platero”. Próximamente será el aniversario de la obra “Platero y yo”, y además, el alumnado acudió a una granja escuela en la que tocaron, se acercaron, escucharon al burro que allí residía. La maestra comenta a los alumnos y alumnas superficialmente qué sucede, quién es Platero, un burro, y si ellos conocen lo que es un burro, etc.

El alumnado entusiasmado comenta “que un burro es un caballo”, “que los burros son más pequeños”, “que son de color blanco”, “¿quién es Platero?”, “que tienen boca como las personas, etc. Entonces la docente decide investigar quién es Platero y cómo es. Se forma cierto revuelo en torno a este animal.

Situación Problemática: “Platero, el burro”.

ÁMBITO DEL PENSAR

ASAMBLEA INICIAL

¿Qué sabemos de Platero? Que es un animal, que come hierba, que huele peste, que mi abuelo tenía uno en la casa, que tiene patas, que tiene una cabeza muy grande, que tiene cola, etc.

¿Qué necesitamos saber? ¿Cuántas orejas tienes? ¿Cuántas patas? ¿Cómo es el burro: suave, limpio, blanco, negro, marrón, tranquilo, etc.? ¿Sólo come hierba? ¿Puede correr mucho el burro?

En este caso la maestra debe ser el “andamiaje” ya que el alumnado es demasiado pequeño, y todo lo ha de ir escribiendo en la pizarra, comprendamos que el alumnado no sabe escribir, ni leer. De este modo, comprenderán que existen varios códigos en los sistemas de comunicación: conversar y escribir.

Título del proyecto: “Platero”

Lo situaron en la dimensión de la cognición y metacognición, querían conocer las características del animal.

Ahora, cómo hacen para resolver esas cuestiones del qué queremos/necesitamos saber: se lleva a cabo un Plan de Acción (continuamos pensando). Se pasa de la asamblea a la formación de grupos heterogéneos, que en este caso al ser tan pocos alumnos y tan pocas alumnas, pues se conformará un único grupo, en el que se planificará el Plan de Acción. La primera planificación se recomienda hacerla en gran grupo durante la asamblea y si el número fuese mayor, pues se dividiría en dos grupos. Por lo tanto, mientras la maestra planifica con algún grupo pequeño, el resto va realizando otro tipo de tareas, pero como digo, en el caso del proyecto de investigación “Platero” se constituirá un grupo de toda el aula. En la siguiente figura, podrá corroborarse la

responsabilidad de grupo para la realización del proyecto de investigación, durante el transcurso de la Asamblea Inicial.

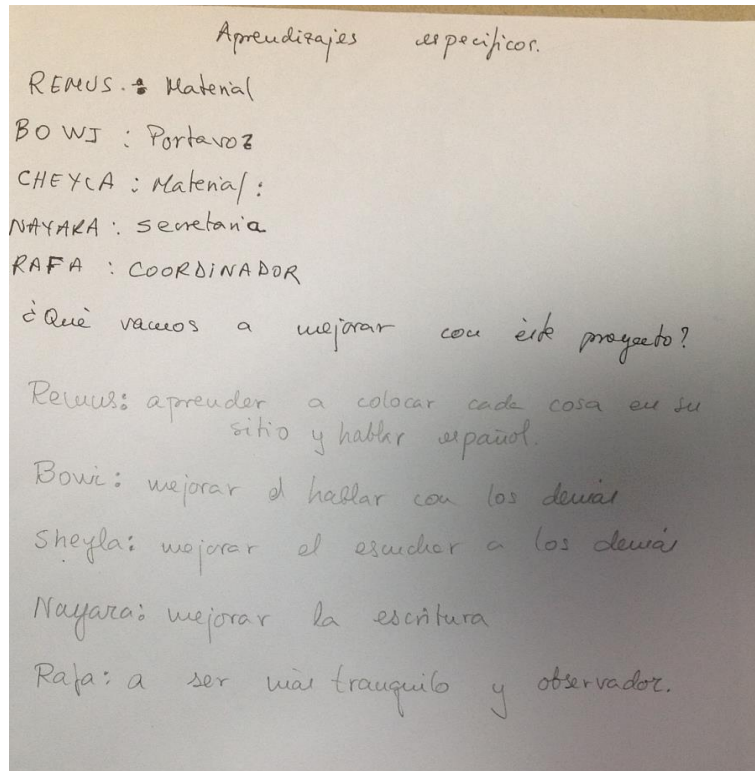


Figura 17. Responsabilidades de Grupo [Cedida por PI3yED3]

En este caso el grupo decide qué va a construir y a qué quiere dar respuesta de los interrogantes surgidos en la Asamblea Inicial. Han decidido construir un mural donde aparezca la figura completa de Platero; pero para eso, es preciso elaborar un Plan de Operaciones. Para confeccionar el plan de operaciones se ha de seguir el Proceso Lógico de Pensamiento. En infantil, se realiza siguiendo los términos de ¿qué necesitamos de la atención? ¿Qué se necesita de la memoria...? Aquí, la maestra PI3yED3 es quien sigue ese proceso (pensar, después hablar, las normas y el movimiento/autonomía) y cada una de las zonas ha de estar representada para que el alumnado adquiera ese Proceso Lógico de Pensamiento.

PLAN DE ACCIÓN (Grupos heterogéneos)

Planificando los aprendizajes genéricos (Plan de operaciones). Para conseguirlos se debe construir algo que permita interactuar entre todos los componentes del grupo y para la construcción que se ha decidido, seguimos el Proceso Lógico de Pensamiento (en este caso, un mural). Este proceso constituye el Plan de Operaciones: en él, nos vamos preguntando qué necesitamos de cada una de las dimensiones para construir lo que hemos decidido construir.

¿Qué necesitamos de los procesos cognitivos y metacognitivos?

De la percepción necesitamos: Buscar información de qué características tiene un burro. Pensar cómo se busca esa información y dónde se busca. ¿Qué colores tiene un burro? ¿Qué textura tiene la superficie del animal? Si el alumnado es demasiado pequeño, de infantil, como este caso; tendrán que preguntar en casa aquellas dudas que tengan sobre el animal; si huele, si se mueve, si emite algún sonido.

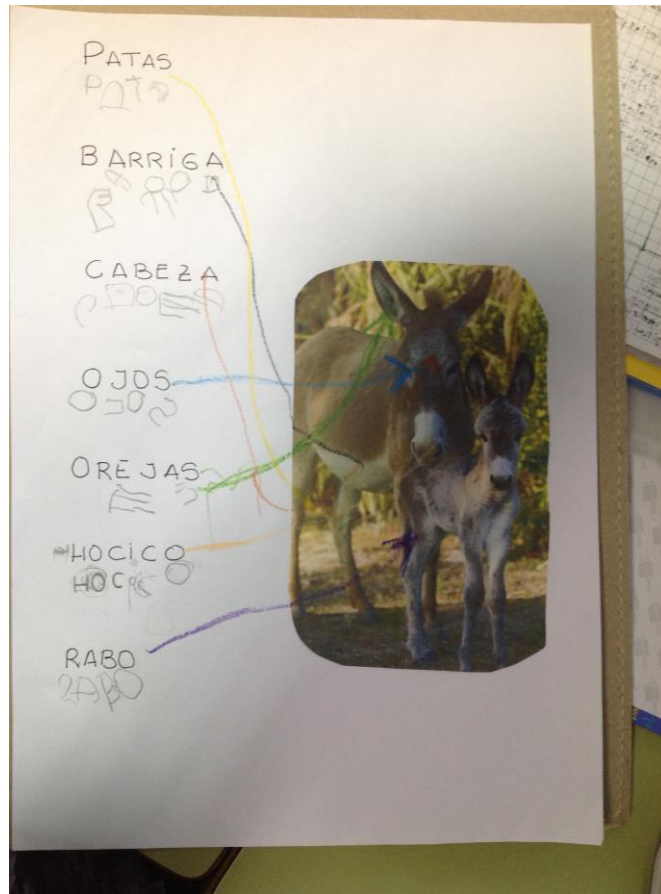


Figura 18. Partes del cuerpo de un burro [Cedida por PI3yED3]

Además, habrá que tener en cuenta el mural, en qué pared se va a colgar, si contendrá palabras o no, qué dibujos, y que el tamaño permita ser visibles en la distancia.

De la atención: Tener en cuenta que el mural tiene que tener unas características para que la gente no se despiste, que no sea aburrido, que sea un mural que atraiga, que represente la imagen de Platero, si se pretende dar la imagen de suave, alegre, que está en movimiento. Tenemos que conseguir que la persona que se halle frente a él, lo vea y esté atento. Habrá que ordenar bien la información y clasificar cada cosa en su sitio.

De la memoria: Recordar qué hemos aprendido antes sobre los burros, qué aspectos son comunes a Platero y cuáles no. Reconocer, si se hacen fotografías a otros animales equinos, cual

es el burro, cual es el mulo, el poney, el caballo, la yegua, etc. También poner texto debajo de las fotos para que se reconozcan cada uno de ellos.

De la organización del espacio: en qué lugar se ubicará el mural, en qué espacio destacará y será visto por más personas. Por otra parte, conocer en qué espacios es posible que esté un burro: campo, montañas, sitios fríos, circos, zoológicos, etc.

De la organización del tiempo: se ha de tener en cuenta cuanto tiempo necesita el burro para comer, para dormir, para vivir, etc. También se puede considerar el tiempo que se tardará en construir el mural y el tiempo que estará expuesto en el centro.

¿Qué necesitamos del lenguaje y de la comunicación?

Del nominar: poner el nombre a todas las partes del cuerpo del burro, porque no todas tienen el mismo nombre: hocico, ojos, orejas, cola, barriga, pelo, crines, etc.

Habitualmente se hace un glosario con todo el vocabulario que puede surgir a lo largo de la elaboración del proyecto de investigación. Al situarnos en un método de lectura global, el alumnado aprende a leer a través de dibujos (fotografías) acompañados de palabras. Si tuviese un pequeño dominio de la lectura, sería necesario que de cada palabra se escriba una breve definición apoyada en algún diccionario.

De la lectura: Tienen que leer toda la información que busquen. Para comprender aquello que no se entiende en el grupo completo, buscarán en el diccionario, se consulta a otros grupos (si existen) y sino se pregunta a la maestra. De esta manera, se garantiza que todo lo que se lea se comprende. Cualquier búsqueda de información que se requiera no vendrá dada por un libro de texto, sino que se ha de hacer la búsqueda en cuentos, contexto familiar, ordenadores, entrevista a otras personas expertas, por ejemplo: en este caso se preguntaron a los familiares que alguna vez

hayan tenido burros, que hayan conocido sus cuidados, etc. La maestra apoya desde un punto de vista teórico, en ese caso, puesto que no ha tenido un burro en casa: es esencial, que el alumnado adquiera manejo en la biblioteca, que la consideren parte de ellos y ellas. Y de algún modo, se "enamoren" de la lectura. Por ejemplo, en una enciclopedia tienes que conocer el orden alfabético para la búsqueda de los temas, o saber qué es lo importante de lo que estamos leyendo y qué no lo es.

De la escritura: cualquier información que haya sido recogida es anotada, en este caso con ayuda de la maestra, puesto que el alumnado solo tiene 3 años. Además, las ideas que deben constar han de ser fundamentales. El secretario o secretaria es quien se responsabiliza de escribir todo lo que el grupo hace, pero en la etapa infantil el guión con las preguntas y respuestas han de ser concretas. A esto, se le suma lo que escribe cada componente del grupo en el archivador personal, pero como se ha especificado, en infantil, es la maestra quien apoya en la escritura al grupo completo en la elaboración de este proyecto.

Del lenguaje matemático: el tiempo es un concepto importante, pero el espacio de la cartulina del mural también lo es, qué cantidad de pintura se necesitará, qué medidas, divisiones. Por otra parte, saber qué cantidad de comida precisa un burro para alimentarse, qué cantidad de pelos, cuantos años vive el animal,

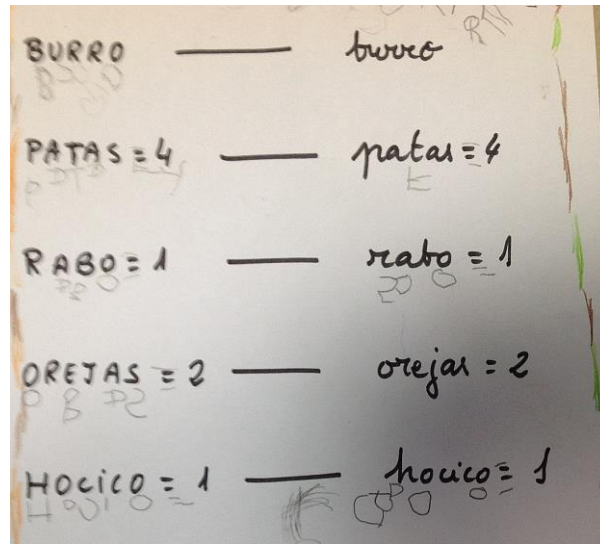


Figura 19. Lenguaje Lógico Matemático [Cedida por PI3yED3]

Del inglés: El profesor o profesora de inglés puede/debe colaborar con el vocabulario del proyecto en esa lengua.

De la plástica: La necesitamos para realizar el mural y los dibujos que vamos a hacer dentro de este.



Figura 20. Un dibujo de Platero. [Cedida por PI3yED3]

De la música: Si la maestra o el maestro es de música quizás conozca alguna canción sobre temáticas de burros, mencionando sus características, etc.

¿Qué necesitamos de la afectividad?

De las normas: para la construcción del mural de Platero, han necesitado unas normas. Ver las normas para cuidar o acercarse a un burro. Habrá que buscar información acerca de cuando podemos acercarnos y acariciar a un burro, cómo se cuida, cuándo come, cuándo bebe agua, cuando se limpia o lava.

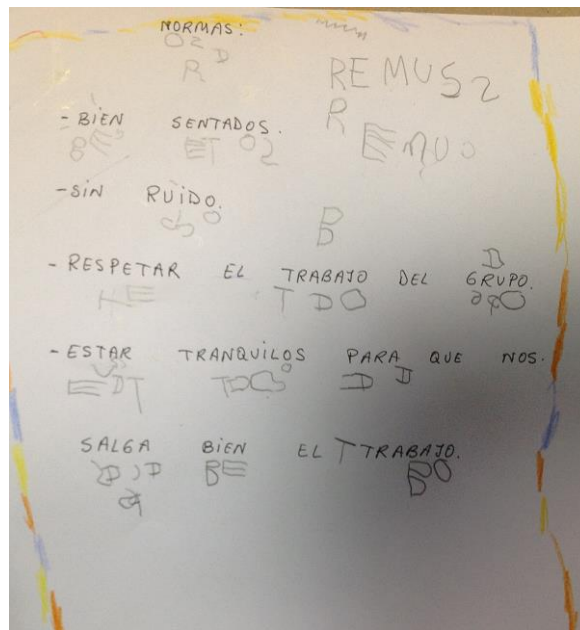


Figura 21. Normas del Proyecto de Investigación "Platero" [Cedida por PI3yED3]

De la valoración de las diferencias: la diferencia como elemento de valor. El alumnado de infantil tiende a vivir la diferencia como algo normal, y aun más los niños y niñas de 3 años. Si el secretario no escribe demasiado bien, el resto de personas deberían

ayudarles a escribir. Y si por otra parte, el portavoz tiene algún tipo de singularidad para expresarse verbalmente, el resto se deberá plantear cómo hacer para que intervenga en la asamblea, y del mismo modo con los siguientes miembros y el resto de responsabilidades.

¿Qué necesitamos del movimiento/autonomía?

Se organiza y se distribuye el trabajo que va a hacer cada uno de los miembros del grupo y vemos los materiales que vamos a necesitar. Aquí debería colaborar la profesora o el profesor de Educación Física.

El alumnado ha de entender qué consecuencias tiene, si no cumple con las normas y las responsabilidades acordadas en la Asamblea Inicial del Proyecto de Investigación. Este proyecto ha precisado del acompañamiento de la maestra, para realizar los cartelones que seguirán en el proceso de trabajo. Más adelante, cuando la clase adquiera una mayor autonomía, es posible, que se dividan en pequeños grupos para que ellos y ellas adquieran esa autonomía en la planificación y acción del proyecto de investigación.

Cuando la maestra piensa que se ha terminado el plan de operaciones, se enumeran los materiales necesarios para construir el mural: cartulina, lápices de colores, gomas, rotuladores, pegamento, etc., y distribuyendo las responsabilidades que cada miembro del grupo va a tener en la construcción del mural.

Planificación de los aprendizajes específicos. Una vez planificado conjuntamente los aprendizajes genéricos, aquellos que compartimos todos y todas, cada miembro del grupo debe planificar aquello que desee alcanzar o mejorar personalmente, apoyado con la ayuda de la maestra; esta planificación se realiza tal y como hemos explicado anteriormente. Es importante recordar que en la planificación de los aprendizajes específicos no se destaque las incapacidades,

sino las posibilidades. Insisto, aún más, que la planificación de los aprendizajes específicos han sido guiado por PI3yED3.

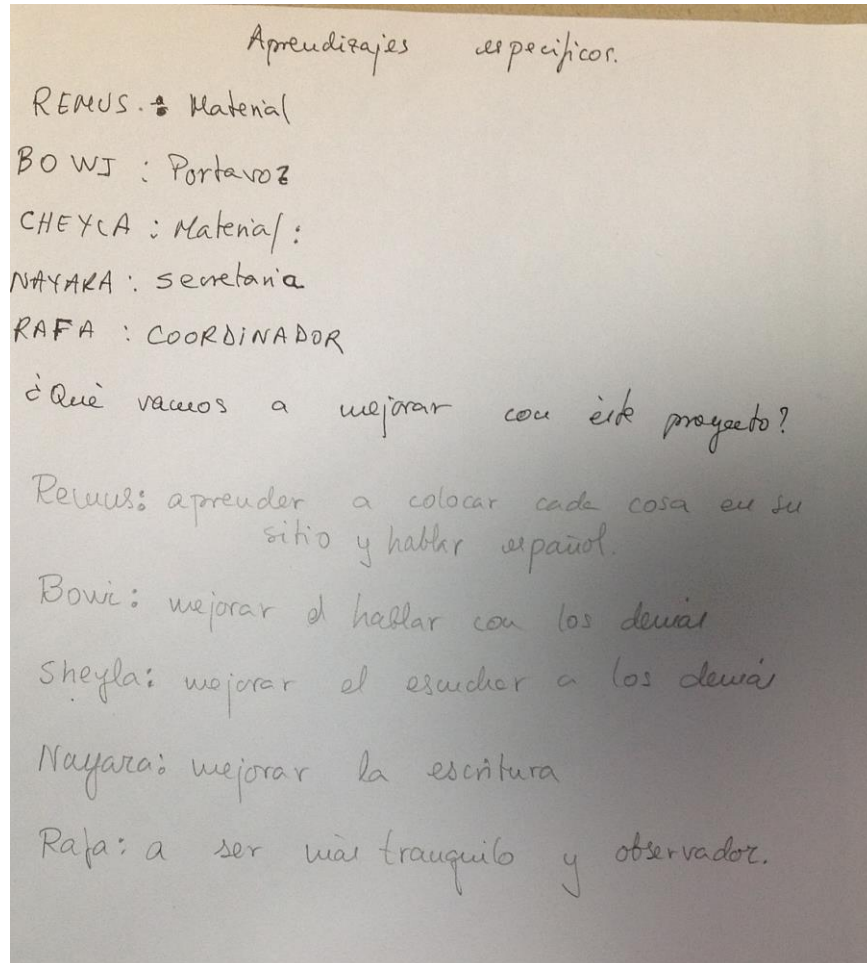


Figura 22. *Aprendizajes Específicos* [Cedida por PI3yED3]

Planificación de imprevistos, ¿...Y si?

¿Y si no viene un compañero o compañera, qué haremos? ¿Y si no encontramos ninguna información de Platero? Como siempre esto fue guiado por la docente, debido a que son demasiado pequeños todavía.

ÁMBITO DEL ACTUAR

ACCIÓN

Hasta ahora se ha permanecido en el ámbito del pensar, durante el primer momento en la asamblea y después en el grupo heterogéneo. A continuación, se pasará al ámbito del Actuar. En la Acción el grupo va a desarrollar lo planificado y también hacer un mapa de aprendizajes ayudado por la propia maestra, sin olvidar que son niños y niñas de 3 años; de aquello que se dijo que necesitaban aprender en la Asamblea Inicial. Este mapa de aprendizajes, lo tienen que llevar cada grupo a la asamblea final, es el portavoz quien va a relatar al resto de la clase el proceso que han seguido en el proyecto de investigación. Como ya he expuesto, en infantil este mapa de aprendizajes es difícil de hacer hasta los 5 años. La maestra es quien ha escrito toda la información del mapa conceptual de los aprendizajes realizados. Y en la asamblea si el o la portavoz no sabe leer, será la maestra quien lo expondrá a todos los demás.



Figura 23. *Mural Proyecto Platero [Cedido por PI3yED3]*

ASAMBLEA FINAL (Evaluación)

Es el momento de evaluar todo el proceso de trabajo realizado por el grupo que se ha formado en clase y donde surge un nuevo proyecto. Cada portavoz cuenta, con la ayuda de su maestra o maestro, qué planificaron, qué dificultades han tenido en el proceso y cómo las han resuelto, qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea y muestra el mapa de aprendizajes que han elaborado. Se realizará el mapa de aprendizajes de toda la clase y de los interrogantes no resueltos surgirá un nuevo proyecto de investigación.

ANEXO C

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Sr. Director del CELM

Estimado director:

El interés y la necesidad de realizar la tesis doctoral surgen desde mi participación como investigador en el Proyecto de Excelencia P08 – HUM- 3748 *Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas*, dirigido por el profesor Miguel López Melero, surge esta pretensión, por mi parte, en llevar a cabo este estudio.

La tesis se centra en estudio, análisis y valoración del cambio en la forma de concebir el currículum en un colegio de infantil y primaria en un barrio periférico de Granada, donde la ciudad pierde su nombre, Almanjáyar. Estudio de Caso. ¿Qué precisa este estudio? En primer lugar, mantener una relación constante con el equipo directivo y el profesorado a través de charlas formales e informales, entrevistas, reuniones, observaciones, etc. el tiempo durante el que realizaré esta experiencia no puede ser confirmado con exactitud pero con seguridad puedo afirmar que abarcaría un curso escolar.

Cualquier aportación que se produzca en el centro, o bien sea de carácter personal como profesional, no se desestimaré sino que supondrá un engrandecimiento de mi propia persona, desearía que mi investigación fuese útil para el propio centro y para el colectivo de infantil, donde se hará una mayor incidencia.

Una vez que la tesis haya sido defendida, entregaré al centro un ejemplar, sin olvidar que el informe final del caso será entregado en primer lugar. Reafirmar que en ella se velará por el anonimato de los y las participantes, el anonimato del centro y cuantas más personas hayan formado parte de ella.

Gracias de nuevo por aceptar la propuesta de la realización de este estudio en el que tomaremos como referencia su centro, se lo agradezco enormemente.

A la espera de conocer más en profundidad la vida del centro y sus participantes, reciba un cordial saludo.

Carlos Guirado Moya

D. Miguel López Melero

Doctorando

Director de Tesis

ANEXO D

Documento de Negociación

Se considera imprescindible dar a conocer aunque sea de modo conciso y generalizado, el trabajo que pretendo desarrollar en el CELM donde se me ha dado la posibilidad tan cordialmente de realizar el estudio que efectuaré. En este documento, que ofrezco a todas las personas que forman parte de este estudio, recojo el contexto de la investigación, los objetivos y procedimientos metodológicos.

1. Escenario de la Investigación

He de manifestar que durante los últimos años se ha generado un debate en torno al currículum de corte clásico a causa de las carencias que este propicia en el alumnado y en las experiencias que surgen en el aula. Esta situación ha favorecido la preocupación en parte del profesorado en cambiar los modelos curriculares, especialmente si se hallan en un contexto excluido de la ciudad, en la periferia.

Uno de los aspectos fundamentales que el profesorado y alumnado espera que se dé desde el currículum sería la posibilidad de construir una comunidad de convivencia y aprendizaje siendo abordado desde distintos autores y desde diferentes planteamientos teórico – prácticos.

La inclinación por conocer el modo de construir el currículum en infantil en este contexto ubicado en los arrabales de la ciudad de Granada, donde las familias conviven con animales en sus casas como gallinas, caballos, la abundancia de montañas de basuras es

fácil visualizarlas y sentir las a través del olfato, donde reina la miseria en las familias que allí viven,... y donde las costumbres se reproducen como el absentismo, el casamiento desde un punto de vista prematuro o convertirse en padres y madres.

El objetivo de esta investigación es analizar y valorar el cambio en la forma de concebir el currículum en Educación infantil en un colegio en un barrio periférico de Granada: Donde la ciudad pierde su nombre. Tomando como elementos de referencia aquellos principios que pudieran aparecer o no, como: a) el respeto por las peculiaridades, b) si el trabajo se construye de forma cooperativa, c) el aula configurada como un cerebro, d) si las relaciones que se dan entre familia, alumnado y profesorado han mejorado los contextos, e) la diferencia es considerada como un valor y no como elemento de discriminación.

Según lo desarrollado anteriormente, el trabajo que configurará la tesis doctoral versará en dos planos distintos pero interrelacionados:

Marco Teórico: se refiere a todo aquello que se ha dicho en nuestro caso sobre la Educación Infantil, currículum y Proyecto Roma. Con esto se pretende recabar información en la literatura existente para desarrollar un constructo de ideas que surja de esa búsqueda y constituyan una referencia para analizar la realidad a investigar.

Desarrollo Empírico: Constituirá la extracción de información en el centro a investigar. Es fundamental conocer y recabar la información de modo que permita indagar en cómo piensan, cómo se comunican, cómo establecen las normas, los valores en los que se viven, y cómo actúan y por qué lo hace de un modo concreto y no otro. Este tipo de conocimiento es posible sólo mediante el estudio de caso.

Sería adecuado disponer algunos puntos a modo de referencia sobre el estudio de caso.

- El estudio de caso es una estrategia metodológica fundamental para desarrollar este objeto de estudio.
- El estudio de caso pretende ofrecer un estudio imparcial, global, de algún modo equitativo de la realidad a investigar.
- No se trata de enjuiciar, evaluar, ni sentenciar a los miembros de su cultura sino conocerla y comprenderla: entendiendo las relaciones que se generan entre familias, profesorado y alumnado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- En ningún caso, se usará esta investigación ni los datos recabados para coartar, amenazar o tratar injusta y desigual a los individuos o colectivos.
- Los personajes que aparecieran en el trabajo de investigación serán guardados en el anonimato del mismo modo que el centro mediante el uso de seudónimos.

Asimismo, se han de explicitar los principios éticos que la investigación lleva adheridos de manera constante y permanente. En este estudio de caso la implicación de las personas y la cantidad ha sido abundante por lo que se considera inevitable establecer esos principios éticos. Me fijaré en los principios éticos que proponen Angulo Rasco y Vázquez Recio (2003).

- La negociación entre los participantes han de concretar los límites del estudio, la relevancia de la información recabada y la publicación de la misma.
- Colaboración, es decir, cada persona ha de hacer uso del derecho a participar o no.

- La confidencialidad se ha de producir tanto en el anonimato de las personas que se vean involucradas en la investigación (si lo desean) como en la documentación que aporte y no se pretenda que se haga pública, existiendo la posibilidad que se haga pública con el consentimiento del responsable y previa negociación.
- La imparcialidad es algo que debe permanecer en todo el estudio, donde no aparezcan juicios, puntos de vistas divergentes, percepciones particulares, sesgos y presiones externas.
- La equidad en el estudio ha de constituir uno de los grandes pilares para las personas informantes del mismo: no deben generarse amenazas sobre una persona o sobre un grupo, los colectivos y participantes han de recibir un trato justo, existiendo cauces de réplica y discusión de los informes.
- El compromiso con el conocimiento quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados

Objetivos

- Conocer las razones por las que el profesorado de infantil cambia su forma de pensar respecto al currículum.
- Describir cómo organizaban los espacios y los tiempos antes en el aula de

infantil y cómo se configuran ahora.

- Conocer cómo se ha ido construyendo un currículum basado en el Proyecto Roma.
- Poner de manifiesto la evolución en las formas de aprender, convivir y comunicarse en las aulas de infantil.
- Describir los cambios en el profesorado en relación con la concepción de diversidad de alumnado de etnia gitana.
- Identificar elementos catalizadores del cambio.
- Reflexionar sobre el modo de entender la evaluación en relación con la concepción de currículum en el Proyecto Roma

Estrategias de recogida de información

- **Observación participante.** Permanencia física en los distintos espacios y momentos en el centro por los que atraviesa la investigación
- **Diario de Campo / Diario de Investigación.** Esta doble vertiente en la recogida de información constituye la obtención de datos y notas subjetivas de alguna situación acontecida como una mirada, un gesto, la situación de los pupitres en el aula, etc. sin interpretación alguna. Por otra parte, el diario de investigación alude a aquellas consideraciones registradas en el espacio a investigar pero con la interpretación que el investigador le da a un acontecimiento o situación concreta.

- **Conversaciones Informales.** Este tipo de conversaciones habitualmente suceden antes o después de la entrevista y gozan de un carácter más cómodo, más accesible, generándose en espacios no formales como es la entrada al centro, el pasillo, camino al coche, etc.
- **Entrevistas semiestructuradas.** Aunque previamente a la realización de la entrevista se acuerde una estructura/guión con la temática de la que se pretende obtener información, se permite respuestas y cuasi-diálogo más abierto y flexible que en una entrevista estructurada.

Carlos Guirado Moya

Dr. Miguel López Melero

Doctorando

Director de Tesis