



MONDRAGON
UNIBERTSITATEA

DOKTOREGO TESIA

EL MODELO PEDAGÓGICO DE ANTZUOLA
HERRI ESKOLA



Xabier Arregi Murgiondo // Eskoriatza, 2015

El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola.

Francisco Javier Arregi Murgiondo

Zuzendaria:

Alexander Barandiaran Arteaga

Agurtzane Martínez Gorrotxategi



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2015eko Maiatza

*A la memoria de Carlos Gallego Lázaro,
cuyo espíritu, y su letra, han modelado y reviven, aquí, en estas hojas.*

Zure omenez ere, amatxo,

ziur nago eta,

zuek emandakoari esker egin abal izan dudala hemen jasotakoa.

ESKERRAK

Ikerketa lan hau aurkeztu aurretik eskerrak eman nahi dizkiet zenbait lagun, lankide eta senideei, neurri handi batean beraiena ere badelako lana, modu askotara jasotzen baita bertan, beraien ahotsa, beraien indarra, eta bereziki, beraien maitasuna.

Beraz, mila esker, bihotz-bihotzez:

Eugenio eta Pilar, Pilar eta Eugenio, biak ala biak Itacara garamatzen ibilbide luze eta aberats honetan bidaide izan zaretelako, bidean deskubritu ditudan pertsona, lur eta paisaje eder horien margolari eta, era berean, gidari izan zaretelako, eta ibilbidean zehar elkarrekin izan dugun bizipen oparo eta emozioz beterikoaren animo, indar eta argi iturri ere.

Yerai, Nagore, Uxue, Aimar, Salim,...ikasle talde osoari, egun batean, hemen jasotakoak irakurtzerakoan, elkarrekin izandako bizipen horiek, niretzat ahaztezinak diren horiek, gogora ekartzen lagunduko dizuelakoan.

Axun, eta Antzuolako beste irakasle guztioi ere, hor egon zaretelako, elkarrekin, zuen ametsi erantzun nahian, askotan lan ixilean, eta orain, zuen lorpen hori lau haizetara zabaltzeko eskaini didazuen arreta eta laguntzagatik.

Alex eta Agurtzane, jakitun zaretelako, nire nahi, desioak, asmo eta erronkak zuenekin eta fakultateko beste batzuekin ere bat egin nahi izan dudala, eta pazientzia zein zolitasun handiz, horiei behar bezalako hegoak jartzen asmatu duzuelako.

Elisa, Oihana eta Haritz, lan honekin ni gozatzen ari nintzen bitartean dexente sufritu duzuela badakidalako,...askotan, bakarrik utzi zaituztet eta!

Gràcies Hellena, perquè la teva veu, tot i la llunyania en l'espai i el temps on la vaig escoltar, ressona amb vigoria i amor en aquest treball.

A todos los compañeros de IRES, cuya pasión por la educación me llega, año tras año, como estímulo cálido y alegre, a través de sus voces,... y de sus palmas, desde las tierras del Sur.

Eskerrik asko guztioi!

Índice de contenido

1 .INTRODUCCIÓN.....	14
2 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
2.1. Inquietudes y razones para realizar la investigación.....	30
Los aportes de este trabajo en el contexto de los nuevos retos educativos a los que se enfrenta la escuela.....	30
La investigación educativa en torno a los modelos pedagógicos.....	35
2.2. Razones para la selección del caso.....	40
La trayectoria y el recorrido de la Escuela.....	40
El reconocimiento de la Escuela en el ámbito educativo y su recorrido pedagógico.....	42
Su titularidad como escuela perteneciente a la red educativa pública.....	45
El saber pedagógico de Antzuola.....	47
2.3. Objetivos de la investigación.....	47
3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
3.1. Método de investigación.....	50
3.2. Temas y cuestiones de la investigación.....	54
3.3. Proceso de la investigación.....	59
3.3.1. El acceso al campo de trabajo y la recogida de datos.....	59
3.3.2. La investigación renovada.....	66
3.3.3. La explicación de la investigación.....	68
3.4. Técnicas de recogida de datos y unidades de análisis.....	70
3.4.1. Observación participante.....	70
3.4.2. Entrevistas.....	74
3.4.3. Documentación.....	78
3.4.4. Unidades de análisis: categorías utilizadas en la descripción del caso.....	80
4 .DESCRIPCIÓN DEL CASO.....	86
4.1. Tema 1: Principios del modelo pedagógico.....	87
4.1.1. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	88
4.1.1.1. Un aula centrada en las personas.....	88
4.1.1.2. El aula como comunidad dinámica, compleja y adaptativa.....	95
4.1.1.3. La importancia de la comunicación y de los procesos narrativos en el aula.....	100
4.1.1.4. La vida de aprender en el aula, una búsqueda continuada de la comprensión del mundo.....	107
4.1.1.5. La concepción del currículo.....	113
4.1.2. Principios sobre el rol del maestro.....	119
4.1.2.1. Investigación de la experiencia educativa.....	120

4.1.2.2. Pertenencia a la comunidad.....	122
4.1.2.3. Regulación de los procesos didácticos del aula.....	125
4.1.3. Principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	135
4.1.3.1. Proceso organizado en torno a proyectos.....	136
4.1.3.2. Proceso centrado en temas de investigación que integran diferentes itinerarios.....	137
4.1.3.3. Auto-regulación del proceso de aprendizaje a través de la auto-observación.....	139
4.1.3.4. Carácter narrativo de las experiencias vividas a lo largo del proceso.....	144
4.2. Tema 2: El sistema organizativo.....	150
4.2.1. La estructura organizativa de Antzuola como apoyo al modelo pedagógico.....	150
4.2.1.1. Un modelo pedagógico en continua evolución.....	150
4.2.1.2. Adaptación del sistema organizativo a los requerimientos del modelo pedagógico....	162
4.2.2. La regulación del modelo pedagógico: el sistema de evaluación.....	167
4.2.2.1. Regulación de los proyectos curriculares y de las necesidades formativas.....	167
4.2.2.2. Regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	171
4.2.2.2.1. La evaluación como proceso de indagación y de aprendizaje colaborativo.....	171
4.2.2.2.2. Evaluación sistemática individual y del grupo, de cara a su autorregulación.....	179
4.3. Tema 3: El desarrollo del modelo en el aula.....	185
4.3.1. Contexto global de aprendizaje.....	185
4.3.1.1. El contexto social: el grupo-aula.....	186
4.3.1.2. El contexto temporal: los tiempos para el aprendizaje.....	189
4.3.1.3. El contexto físico: los espacios y recursos materiales.....	193
4.3.1.4. El contexto del proyecto: la emergencia de los proyectos.....	204
4.3.2. Desarrollo del proceso de investigación colectiva: la experiencia de vida y de aprender en el aula.....	213
4.3.2.1. El desarrollo de los proyectos-eje: simultaneidad y complementariedad.....	214
4.3.2.2. Los procesos de indagación en el aula, un proceso continuo de construcción de la identidad y de las concepciones de los niños.....	220
4.3.2.3. La creación y la emergencia de los contextos de aprendizaje.....	231
4.3.2.4. Los problemas como contextos de aprendizaje.....	239
4.3.2.5. La comunicación en el aula: procesos dialógicos mediados por los instrumentos o artefactos semióticos que emergen en ella.....	250
4.3.3. La memoria colectiva de la experiencia vivida: un proceso de auto-observación.....	261
5 .MARCO TEÓRICO DEL MODELO.....	276
5.1. El significado del aula como realidad social: el aprendizaje y la realidad social del aula.....	277
5.2. La mediación en el aprendizaje: el rol de los maestros.....	292
5.3. La concepción integral del currículo.....	300

La perspectiva integral del currículo.....	300
El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	306
6 .CONCLUSIONES EN TORNO AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	320
El modelo de investigación utilizado.....	321
El modelo pedagógico de Antzuola.....	323
7 .LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	331
8 .REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	335
9 .ANEXOS.....	341

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: El grupo de 5° curso con Pilar, Eugenio, el profesor de apoyo y el investigador, en su despedida de la Escuela en junio de 2012.....	186
Ilustración 2: Horario lectivo del grupo de 5° curso-Curso escolar 2010-11.....	190
Ilustración 3: Imagen de uno de los frentes y un lateral del aula.....	194
Ilustración 4: Un lateral del aula reconvertido en taller de clasificación de setas y hongos.....	194
Ilustración 5: Trabajando en el suelo del aula.....	195
Ilustración 6: El grupo de 5° en el laboratorio al comienzo del segundo proyecto de curso.....	196
Ilustración 7: El aula de tecnología. Al fondo el almacén.....	197
Ilustración 8: Trabajando en el pasillo.....	199
Ilustración 9: Niños de diferentes edades participando en una sesión de cuenta cuentos, en la sala de escenografía y vídeo.....	200
Ilustración 10: Hall de entrada con dos maquetas a tamaño real (elefante y dinosaurio).....	200
Ilustración 11: Un grupo de 5° utilizando la cancha de la Escuela.....	201
Ilustración 12: Esquema expuesto en el aula del tema global y los proyectos-eje previstos en el proyecto de 5° curso (curso 2010-11).....	208
Ilustración 13: Confeccionando los paneles para la exposición, en los pasillos.....	211
Ilustración 14: Clasificación de los seres vivos: proceso seguido y narrado por los niños.....	227
Ilustración 15: Uno de los laterales del aula con las setas y los hongos recogidos.....	235
Ilustración 16: Identificando los hongos recogidos.....	236
Ilustración 17: Plano de la escuela y uno de los métodos utilizados por los niños.....	245
Ilustración 18: Narración del proceso de medición del patio.....	247
Ilustración 19: Dos niños construyendo el modelo explicativo de las mareas de Kirawira.....	259
Ilustración 20: Modelo explicativo final de las relaciones tróficas en Kirawira.....	260
Ilustración 21: Panel explicativo sobre la evolución de las especies, utilizando diferentes textos y formatos.....	264
Ilustración 22: Grandes titulares del proyecto que ayudan a organizar la exposición.....	265
Ilustración 23: Una de las esquinas del aula que acogió la exposición.....	268
Ilustración 24: El nuevo proyecto comienza con una comida en el laboratorio.....	275

Índice de gráficos

Gráfico 1: Proceso seguido en la investigación.....	60
-----------------------------------------------------	----

Índice de cuadros

Cuadro 1: Temas y preguntas de investigación.....	57
Cuadro 2: Estructura y contenido de la base de datos confeccionada a lo largo de la investigación.....	63
Cuadro 3: Estrategias de triangulación desarrolladas en el Estudio de Caso.....	67
Cuadro 4: Secuencia temporal de las reuniones de contraste en torno a la matriz de datos.....	68
Cuadro 5: Secuencia temporal de las reuniones de contraste en torno al contenido del informe de investigación.....	69
Cuadro 6: Proceso seguido en el desarrollo de la investigación.....	70
Cuadro 7: Sistema de categorías desarrollado.....	82

Índice de anexos

Anexo 1: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos.....	343
Anexo 2: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de entrevistas.....	352
Anexo 3: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de observaciones.....	354
Anexo 4: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos gráficos.....	357
Anexo 5: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de producciones de los niños.....	362
Anexo 6: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos internos.....	364
Anexo 7: Documentos relacionados con la metodología de la investigación: Metodología de la investigación.....	368

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de tesis que se presenta en este informe es un intento entusiasta y decidido por vivir la experiencia de conocer, comprender y desvelar el modelo pedagógico que caracteriza y orienta el día a día de la vida de aprender y de convivir de la Escuela Pública de Antzuola¹. Es un trabajo entusiasta ya que trata de responder a un deseo del autor por explorar unos territorios hasta cierto punto conocidos pero no lo suficientemente vividos y estudiados, lo que sin duda me ayudará en mi desarrollo profesional tanto en la faceta de educador, como de investigador en el ámbito de la educación. Es también un trabajo decidido, pues su intención es la de profundizar en la comprensión de una experiencia educativa, a través de una investigación “in situ” que me permita identificar y desvelar las claves de su modelo pedagógico, de tal manera que pueda servir de referencia o de contraste y, en todo caso, de estímulo a otros centros educativos que pretendan cotejar, revisar, actualizar o reformar sus modelos y sus propuestas educativas.

Son muchas las preocupaciones e inquietudes que me han incitado y conducido a vivir y tratar de comprender en profundidad la experiencia educativa de Antzuola, y que desarrollaré más detenidamente en el próximo apartado. El origen de estas inquietudes pedagógicas está directamente relacionado con mi labor como profesional de la enseñanza en el ámbito universitario, y más concretamente, con mi labor como docente en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI, su acrónimo en euskara) de la Mondragon Unibertsitatea (MU), fundamentalmente en las titulaciones de Magisterio y en el Máster de Secundaria (Máster que suple al antiguo Curso de Adaptación Pedagógica dirigido a la formación inicial para futuros profesores de la Educación Secundaria). Esta labor docente me ha permitido desarrollar mis ideas y mis creencias sobre la educación en general y la práctica educativa en particular, y profundizar en ellas a lo largo de los últimos veinticinco años.

El recorrido realizado en ese período de tiempo ha sido realmente dinámico, intenso y rico, pues mi formación inicial como biólogo se ha nutrido, de forma progresiva, con diversos referentes pedagógicos, imprescindibles para la labor docente, que han enriquecido y complementado mi bagaje cultural, y sobre todo, mi bagaje y quehacer profesional. Son bastantes y muy diversos los hitos por los que he caminado en este itinerario fascinante y sinuoso de mi desarrollo profesional personal.

Por una parte, las sucesivas reformas de los planes de estudio de la titulación de maestros y maestras, me ha permitido vivir los procesos de adaptación que la facultad ha desarrollado en ese periodo de tiempo en el que han transcurrido. Estos procesos han conllevado unas dinámicas profesionales colectivas en las que he participado activamente, lo que me ha ido conformando poco a poco como

¹ A lo largo de todo el documento se utilizarán indistintamente los siguientes términos para referirnos a la Escuela Pública de Antzuola: Antzuola Herri Eskola, la escuela de Antzuola, Antzuola o la Escuela.

educador, reorientando mi formación inicial hacia el ámbito pedagógico y didáctico. En este recorrido conjunto con los colegas de la facultad destacaría el proyecto educativo de innovación pedagógica, al que denominamos como proyecto de innovación educativa Mendeberry (Nuevo Siglo), como uno de los hitos fundamentales en mi desarrollo profesional. El proyecto, que comenzó a finales de los años noventa y que continúa desarrollándose actualmente, supuso un cambio cultural en la manera de organizar y gestionar el proyecto educativo de la facultad, así como una renovación pedagógica radical de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados hasta entonces en las titulaciones de maestro. Mi participación en el proyecto, tanto en las labores de gestión y coordinación conjunta como en las de implementación, supuso un cambio cualitativo importante en mi manera de ver y de entender la educación y los procesos educativos, generando algunas de las preocupaciones e inquietudes pedagógicas que hoy en día sigo indagando. Una de las preocupaciones fundamentales es la manera de entender los modelos pedagógicos que subyacen, sustentan y alimentan las prácticas pedagógicas, y que supone la inquietud básica que ha impulsado el proceso de investigación que estoy presentando. Me interesa indagar, en este sentido, la vinculación del discurso pedagógico de la escuela, es decir, de sus principios pedagógicos, y las prácticas escolares que los desarrollan e ilustran.

Otra de las facetas que cabría resaltar en mi desarrollo profesional, son las experiencias vividas en distintos programas de formación y de asesoría dirigidos al ámbito educativo, a nivel local, nacional e internacional. La facultad de HUHEZI ha estado siempre activa en el ámbito de la formación continua del profesorado desde el comienzo de su andadura, atendiendo a una de las principales razones que la impulsaron. Estos procesos formativos me han permitido descubrir y desarrollar otras miradas y otras capacidades ligadas también al ámbito pedagógico, pero con las especificidades que estos programas conllevan. La participación en los mismos ha alimentado mi inquietud por indagar en el pensamiento y las creencias pedagógicas de los maestros y las maestras, y su correlación con las prácticas escolares que promueven y desarrollan, siendo esta otra de las preocupaciones que impulsan esta investigación, y que está ligada a la anterior. A destacar, la participación a lo largo de toda mi andadura en la facultad en el programa GARATU, impulsado por la administración educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y dirigido a la formación permanente del profesorado de la comunidad en diferentes ámbitos o dominios educativos. También quisiera destacar mi participación en el diseño y la implementación de los programas de Pasantía², impulsados por el gobierno chileno, en los que he colaborado durante un período de cinco años con diferentes colectivos de maestros y maestras, y cuya finalidad era la formación de formadores (*pasantes*, en la terminología utilizada por ellos, y de ahí el nombre del programa formativo) en el ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales y de la educación

2 Programas de perfeccionamiento del profesorado financiados por el Ministerio de Educación de Chile.

tecnológica. Así mismo, mi participación en distintos foros educativos, cursos, seminarios, jornadas y congresos nacionales e internacionales a los que he asistido, como oyente en algunos de ellos y como ponente en otros, me ha permitido también conocer con mayor profundidad la realidad educativa y las prácticas escolares desarrolladas en distintos ámbitos geográficos y diferentes niveles educativos.

Finalmente, mi labor como investigador en el ámbito educativo, aún siendo su desarrollo sistemático muy incipiente, me ha permitido descubrir y desarrollar otras competencias también ligadas a mi desarrollo profesional. Cabría señalar aquí la participación en el desarrollo del proyecto de innovación Mendeberry, ya citado, y la participación en un proyecto de investigación del VI Programa Marco Europeo de Ciencias y Sociedad³. Este proyecto de investigación, realizado simultáneamente en cinco países europeos en torno al desarrollo e implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje a través de metodologías orientadas a la realización de proyectos (*Project Orienting Problem Basic Learning*, POPBL en sus siglas en inglés), me permitió profundizar en otro de los aspectos clave de esta investigación. Efectivamente, estudiar en profundidad las diferentes estrategias didácticas y metodológicas utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es otra de las inquietudes que impulsan mi desarrollo profesional, una indagación dirigida fundamentalmente hacia la figura y el rol de docente-investigador y hacia los principios pedagógicos que guían su práctica. El proyecto Mendeberry supuso el primer paso en este recorrido, pero la participación en el proyecto de investigación europeo me permitió conocer y estudiar in situ los procesos educativos desarrollados en distintos centros escolares, e implementar propuestas de innovación en este ámbito didáctico-metodológico en los centros educativos que participaron en el proyecto. Por otra parte, me permitió acercarme a la realidad educativa europea y conocer las inquietudes y preocupaciones pedagógicas de los docentes y, en general, de las escuelas de este ámbito geográfico que participaron en el proyecto, fundamentalmente en el área de las ciencias experimentales y su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La participación en el proyecto, finalmente, supuso un hito fundamental en mi capacitación profesional, al permitirme desarrollar algunas de las habilidades que la investigación educativa requiere y que me han permitido llegar hasta donde me encuentro actualmente.

Mi labor docente e investigadora, ya señalada, ha estado impregnada por el estudio básicamente teórico de los paradigmas desarrollados en el ámbito pedagógico en ese período de tiempo y que tratan de explicar y fundamentar su praxis. Siendo fundamental y necesaria esta teorización, no es menos importante el estudio empírico y vivencial que, apoyado en el análisis de la práctica, dé a aquella un valor y una relevancia mayor. Evidentemente, las teorías educativas han sido desarrolladas generalmente

3 FP6-2005-Science-and-society-16 – No. 042936 – School Science Teaching by Project Orientation- Improving the Transition to University and Labor Market for Boys and Girls (POPBL)

a partir del estudio de los contextos y de las prácticas educativas, y por lo tanto, se sustentan en ellos. Sin embargo, la preocupación que en este sentido me embarga, es más bien una necesidad por dotarme de un bagaje de experiencias y vivencias propias, relevantes e intencionadas que me permitan profundizar e ilustrar más detalladamente, con mayor criterio, más experimentalmente el sustrato teórico desarrollado en mi carrera profesional. Efectivamente, no tiene el mismo valor presentar, discutir y utilizar didácticamente experiencias que no se han vivido plenamente como apoyo a los principios teóricos defendidos (aunque, en cualquier caso, también pueden sustentarlas), que vivir, experimentar, indagar y estudiar la práctica in situ, de una manera participativa, tratando de entresacar y de mostrar su trasfondo teórico. Es la experiencia la que induce el pensamiento, la necesidad de retomar las ideas y repensarlas, pues la experiencia nos muestra la satisfacción o insatisfacción de las ideas o creencias desarrolladas hasta entonces.

Es en esa idea de vivir la experiencia en donde se sitúa mi preocupación personal fundamental y que, quizás, engloba todas las demás y que desarrollaré a continuación: la relación entre la experiencia y el saber pedagógicos, el saber de la experiencia. La investigación que quiero emprender pretende ser un recorrido, un camino, *“una aventura del conocimiento con el deseo de vivir la experiencia de saber”* (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 54). Un saber que consiste en la comprensión, un saber entendido como un proceso social y humanizador a través del cual pretendemos comprendernos a nosotros mismos y comprender la realidad social en la que vivimos, la vida que vivimos, su esencia. Un saber que se nutre con la descripción de los significados experimentales que vivimos, tal como los vivimos. Se trata pues de investigar la experiencia tal como se manifiesta, tal como es, lo que demanda una actitud de escucha, de atención, dejándose llevar pero también interrogándose sobre lo que la realidad nos muestra, explorando los sentidos y también los sinsentidos de la misma, al igual que las condiciones en las que tales experiencias se desarrollan y se experimentan (ibíd.: 78):

“..encontrar los tipos de relación y aproximación a la experiencia propia y ajena que nos permite entrar en su sentido pedagógico; y ello, por la vía de la resonancia con las experiencias. No estamos tanto a la caza de datos que interpretar como a la captación del sentido de la experiencia y cómo vibra en nosotros, cómo reverbera en su sentido educativo, cómo nos despierta cuestiones de calado pedagógico necesarias para ampliar la experiencia educativa, para ganar en experiencia (en poso de sabiduría y en potencial de nuevas experiencias) al explorar otras experiencias.”

Es, en este sentido, una intención manifiesta de vivir la experiencia del saber a través de la investigación de la experiencia, desarrollada con la pretensión de *“ver el mundo desde una perspectiva pedagógica”* (Van Manen, 2003:19), porque, tal como señala Van Manen, las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas, que básicamente constituyen la naturaleza de la experiencia pedagógica, que en este caso

es el mundo experiencial de Antzuola, sólo se pueden entender desde el punto de vista existencial de las personas, es decir, desde una pedagogía de la vida de Antzuola.

Se trata de construir un saber pedagógico que, por lo tanto, no busca una generalización, establecer un conjunto de principios que me ayuden a prever y controlar dicha realidad sino, en tratar de *“revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella”* (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 39). Y, en este sentido, se trata de desarrollar una investigación que busca la comprensión pedagógica de la realidad estudiada, es decir, tratar de captar y comprender el sentido y el significado pedagógico de la experiencia vivida en Antzuola. Una comprensión que nace de esa inquietud pedagógica por indagar en torno a los acontecimientos que la propia experiencia nos hace vivir, y que genera ese saber pedagógico, ese conocimiento pedagógico que sostiene el hacer y el mirar pedagógico. Pero, no se trata sólo de describir, explicar o comprender una realidad que está ahí para ser interpretada, sino también, y sobre todo, de vivir, estudiar y compartir una experiencia que nos permita, tanto a mí, como a los lectores de este trabajo y en especial a los docentes, cuestionarnos los diferentes aspectos y dimensiones de lo educativo, tanto en lo que a su sentido y a su significado, como a su realización se refieren. Un saber pedagógico que permita interrogarnos sobre las creencias y las teorías que sustentan nuestras prácticas. Un conocimiento pedagógico que, tal como afirma Van Manen, se basa en la relación experiencia-saber, cuya naturaleza es distinta a la de la relación teoría-práctica: *“hablar del saber es diferente de hablar de la teoría; y por tanto, la relación experiencia y saber es de naturaleza diferente a la que se plantea en la relación teoría y práctica”* (en: ibíd.: 64)

Se trata, en consecuencia, de desarrollar una investigación orientada a la búsqueda del sentido pedagógico de la experiencia vivida y a la construcción de un saber pedagógico, que ofrezca criterios y propuestas concretas que puedan servir para la reflexión y la transformación de las prácticas escolares. Esta es pues la preocupación y el reto fundamental que me ha llevado a vivir y estudiar en profundidad una realidad educativa, una experiencia educativa como la de Antzuola. Es una oportunidad excepcional para vivir y reflexionar sobre la experiencia y el valor real que supone unir el saber y la experiencia y, en esta investigación en concreto, vivir y estudiar las prácticas educativas que desarrollan los maestros de Antzuola para tratar de desvelar el trasfondo teórico que las sustenta y que les da su sentido real, la esencia de lo que es Antzuola. Porque además de ser un reto personal es, al mismo tiempo y en igual medida, un reto profesional que asumo y sitúo en esa perspectiva de acción transformadora de la educación y de las prácticas escolares de la que participo y que trato de afrontar en mi quehacer diario.

Un reto que quisiera desarrollar desde una perspectiva indagadora que, más que un método o una estrategia determinada, significa una actitud, una indagación que Lieberman y Miller (2003) definen

como “*indagación como posición*”, una indagación que, entendida de esa manera, además de incidir en mi desarrollo profesional, me permita comprender las perspectivas interpretativas que los maestros de Antzuola aplican a sus propias experiencias y, de esta manera, ofrecer a la comunidad educativa los fundamentos pedagógicos de una experiencia educativa singular. En este sentido, me interesa bajar al “*pantano*” citado por Schön (2010), aquel que, según sus palabras, se divisa desde las “*tierras altas y firmes*” que existen “*en la variopinta topografía de la práctica profesional*”. Un pantano en el que “*residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana*”, problema y preocupaciones cuyo punto de origen sitúa en “*la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica*” (ibíd.: 17).

Pero, la preocupación por unir el saber y la experiencia desde la indagación, es una preocupación básica que, en principio, es común a todos los profesionales que se dedican a la educación. También es la preocupación de los maestros de Antzuola, quienes impregnan su labor docente con la reflexión teórica necesaria que ilumine su práctica. Efectivamente, los maestros y maestras de Antzuola, desde sus comienzos, han manifestado esta inquietud y la han desarrollado a través de procesos reflexivos en los que, apoyados en esa indagación como actitud y desde perspectiva de la investigación-acción a través de la vivencia de sus experiencias, han ido moldeando su proyecto y modelo pedagógico de una forma constante y continuada en el tiempo. Por lo tanto, se trata de una preocupación compartida y desarrollada en colaboración, con un mismo objetivo: experimentar en un sentido amplio y profundo dicha práctica, y apoyarnos en el saber pedagógico para tratar de comprenderla en todas sus dimensiones, en definitiva, tratar de comprender su trasfondo pedagógico, su esencia. Esta preocupación compartida ha sido, sin duda, un factor facilitador de mi labor investigadora, en todos los sentidos.

Y precisamente por ser una inquietud básica de los docentes, pretendo que mi trabajo de investigación pueda aportar algunas luces en el camino que debe conducirnos a los docentes y, en consecuencia, a los centros educativos, desde una perspectiva crítica de la enseñanza (Apple, 1987; Carr, 1996; Freire, 1990; Giroux, 1990, 2001) hacia ese horizonte educativo en el que nos quisiéramos ver y reflejar. Un camino que se va haciendo al andar y al caminar en compañía, con pasos decididos, y compartiendo las vivencias, y observaciones que en su transcurso realizamos, con ese sentido de construcción conjunta, tan necesario en el ámbito educativo y escolar, y al parecer tan plagado de obstáculos que nos impiden realizar su recorrido (Esteve, 1994; Esteve, Franco y Vera, 1995; Feito, 2011; Gimeno, 1989). En este sentido, el trabajo de investigación que presento quiere también aportar a la comunidad educativa una experiencia investigadora que busca una “*forma de aprendizaje profesional mutuo*”, la cual “*requiere la*

transformación de las culturas escolar y universitaria” (Elliot, 1993: 63).

Un trabajo de investigación que, además de buscar la transformación personal, pretende aportar, desde una visión crítica, propuestas pedagógicas dirigidas a la transformación escolar impulsando vías de pensamiento y de actuación que puedan influir en la reflexión pedagógica del entorno educativo, y así mismo, contribuyan a dar nuevas respuestas a las inquietudes de los docentes y a los derechos y las necesidades reales de los niños y de las niñas. Unas propuestas orientadas por el deseo de construir una escuela que garantice el desarrollo sostenible de los saberes y de las acciones de todas las personas, maestros y alumnos, que cohabitan en ella. Propuestas pedagógicas que parten de esa mezcla de deseo y necesidad de indagar y difundir nuevos caminos de innovación, que contribuyan a hacer de la escuela una institución educativa más justa con los alumnos y los maestros, y más legítima para traspasar a las nuevas generaciones los conocimientos culturales y las competencias personales que son claves para una interpretación y una actuación realmente democrática y sostenible del mundo, y de la vida.

Desde esa perspectiva, el trabajo de investigación se sitúa en el paradigma de la *ciencia crítica social o de la educación* que, según Kemmis, y de acuerdo con los argumentos mostrados hasta aquí, además de suponer una ilustración individual es también una forma de acción social orientada a la transformación escolar, a través de un trabajo colaborativo (en: Carr, 1996: 31):

“no sólo es un medio para la ilustración individual (como defendían algunas perspectivas liberales de la ciencia social o de la educación), sino una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Desde este punto de vista, el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas.”

Esta investigación no es más que una pieza de ese puente que posibilite la colaboración y la co-construcción de una vía común en la que quisiéramos encontramos los docentes de los distintos niveles educativos: la mejora continua de la práctica educativa. Un proceso de co-construcción que no termina con este trabajo de investigación, sino que necesariamente debe continuar en el tiempo, retroalimentándose con la indagación de los nuevos interrogantes que su estudio suscite. Éste es uno de los propósitos implícitos del presente trabajo. Una inquietud que está ligada a la necesidad de considerar lo particular, lo subjetivo, lo temporal y lo variable de las experiencias humanas como algo no solamente por conocer, sino también como un modo distinto de conocer y de comprenderlas. Un modo que tiene que ver con una forma de acercamiento a la realidad a estudiar que, tal como ya he señalado, no esté sometido a un marco teórico determinado del que mirar dicha experiencia, y analizarla e interpretarla en base al mismo. En este sentido, la investigación la planteo desde la consciencia de la

experiencia, con y desde las vivencias con las que la percibo, para tratar de elaborar un pensamiento pedagógico constante que está situado en el “*corazón y al nivel de la experiencia*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 17). La planteo como una búsqueda constante de los aspectos y variables que la configuran, más como un misterio sobre el que profundizar que como un problema por solucionar. Una investigación pues de y sobre la experiencia vivida, y por lo tanto de y sobre lo vivido y lo experimentado en la relación con los maestros y maestras de Antzuola, y apoyado en los conocimientos que me permitan ver lo que Antzuola es, tal como señalan los autores (ibíd.: 66):

“Los saberes constituidos sobre la educación deberían ayudarnos a comprender la naturaleza relacional de la educación y servirnos para podernos comprender en esa relación. [...] el saber teórico puede resultar una dificultad para acercarse a la experiencia, o bien una ayuda para orientarse en ella, pero sin anticipar ni resolver el encuentro, ni lo de que él surgirá.”

En ese recorrido por mi desarrollo profesional, descrito de una forma muy somera, la realidad escolar de Antzuolako Herri Eskola, objeto de estudio de esta investigación, ha estado de alguna manera siempre presente, a través de su participación en los distintos procesos formativos desarrollados en la facultad de HUHEZI. Bien a través de la participación directa del colectivo de Antzuola en distintos foros (congresos, seminarios, jornadas, clases,..) organizados por la facultad o por otras entidades afines y en los distintos ámbitos y niveles educativos a los que se dirige su oferta educativa (fundamentalmente en Educación Infantil y Educación Primaria, pero también en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional), o bien a través de la lectura de sus publicaciones (fundamentalmente comunicaciones y artículos presentados en diferentes foros y medios del ámbito educativo y de otros ámbitos), he podido conocer más de cerca su experiencia y a algunas de las personas que la mantienen viva y dinámica, lo que ha influido definitivamente en mi decisión de estudiar más detenidamente y en profundidad esta realidad educativa, para tratar de comprenderla y poder desvelarla en toda su dimensión, atendiendo también al interés general de los centros educativos que, de una manera u otra, mantienen vínculos profesionales con la Escuela.

La Escuela Pública de Antzuola está situada en el municipio de Antzuola, en la provincia de Gipuzkoa. Se trata de una escuela con una trayectoria de una treintena de años como centro único del municipio, tras un proceso de fusión de la Ikastola⁴ y la Escuela Nacional⁵ que hasta entonces coexistían. Una trayectoria relativamente larga e intensa en la que sus protagonistas, los maestros y maestras de la Escuela, en colaboración con los padres y madres de los alumnos y con otros colaboradores externos,

4 La ikastola de Antzuola (al igual que las ikastolas que surgieron en el ámbito de Euskal Herria, modelo de escuela que convive en el sistema educativo vasco actual como centros concertados) surgió a partir de la conformación de una cooperativa de padres de alumnos, que promovió y desarrollo el proyecto escolar, hasta su fusión con la actual Antzuola Herri Eskola, en 1981.

5 La Escuela Nacional era el centro educativo, de titularidad pública, perteneciente al entonces Ministerio de Educación de España.

han desarrollado un proceso de indagación, de reflexión y de transformación constante y continuado sobre su propia experiencia, su proyecto y sus prácticas escolares, sobre las creencias, las ideas y los pensamientos que la orientan, impulsando su desarrollo como centro educativo con una visión y una práctica educativas que le confieren un carácter propio y singular. Una Escuela que ha desarrollado su trabajo en comunidad, desde la humildad y con perseverancia en la búsqueda, la implementación y el enriquecimiento de un modelo pedagógico en constante revisión pero que, así mismo, trata de dar una respuesta adecuada a las necesidades e intereses educativos y a los deseos surgidos en la propia comunidad escolar. Una comunidad que emerge y se retroalimenta continuamente a través de sus propias experiencias y de la comunicación e interacción entre los distintos agentes educativos que participan en la misma: maestros, padres, colaboradores, administración educativa, entidades municipales, y así mismo, los niños y las niñas que viven la experiencia de Antzuola.

A lo largo de estos últimos años, la convivencia y el intercambio de experiencias, de emociones y de información e ideas con el colectivo de Antzuola ha ocupado un lugar importante en mi vida como investigador, y también como persona. Ese mismo espíritu de indagación, mezcla de curiosidad, deseo e interés pedagógico por vivir y comprender la Escuela y su experiencia educativa en su complejidad y en su globalidad, es lo que me ha motivado e impulsado a diseñar y llevar adelante esta investigación. Una investigación que comenzó a esbozarse en el año 2010 y que ahora muestro en este documento, tras realizar un largo recorrido en el que las dudas, las intuiciones, los errores, los aciertos, las alegrías y un sinfín de sensaciones han influido con mayor o menor intensidad en el trabajo. Llevar adelante la tesis ha sido un proceso difícil, con muchos altibajos emocionales, conjugado con unos momentos realmente enriquecedores y revitalizadores en los que he puesto en juego y desarrollado diversas capacidades, de las que, probablemente, aquellas que se acercan al plano emocional ocupan un lugar destacado. Sin embargo, las emociones vividas en el proceso, por otra parte propias de cualquier trabajo de investigación etnográfico o fenomenológico, como es este, no me han impedido insuflarme del espíritu indagador y de la vocación educativa que los maestros de Antzuola me han mostrado a lo largo de mi convivencia con ellos, y que, en definitiva, han influido decisivamente en mi proceso investigador.

La realidad educativa que he estudiado se ha construido a lo largo de su trayectoria con una finalidad clara: la continua búsqueda y desarrollo de contextos y procesos educativos que tengan sentido, significatividad y relevancia para los distintos agentes implicados en ellos y, por otra parte, puedan aportar criterios y elementos valiosos orientados a la transformación de las escuelas y de sus modelos pedagógicos, así como del propio contexto social y cultural del que participan. Los objetivos generales recogidos en su página web⁶ oficial, nos muestran claramente sus intenciones pedagógicas y el ámbito

6 <http://www.antzuola.hezkuntza.net/web/guest/helburu-orokorrak>

de actuación y de influencia al que se dirigen sus propuestas:

- *“Desarrollar la autonomía intelectual, socio-afectiva y moral del niño y de la niña, facilitándole el descubrimiento y conocimiento de su entorno natural y social.*
- *Comprender y plantear la escuela como servicio público.*
- *Potenciar la valoración, conocimiento y utilización del euskera y de la cultura vasca, junto al conocimiento y valoración de otras culturas y la integración de sus aportaciones.*
- *Intentar interrelacionar la Escuela con su entorno natural, social e histórico, recogiendo de él las características que nos identifican y nos definen, y devolviéndole nuestras propias aportaciones.*
- *Plantear la diversidad como fuente de enriquecimiento y crecimiento personal y social. Impulsarla en la Escuela respetando las opiniones, ideas y creencias de toda la comunidad escolar, y rechazando cualquier manifestación personal o social que resulte discriminatoria.*
- *Definir los criterios de intervención educativa más adecuados para asegurar un tratamiento coherente de la diversidad en la construcción de conocimientos y valores.*
- *Asegurar la participación real de los agentes de la Escuela en su organización y en sus actividades, facilitando una gestión en común. El objetivo de la participación del alumnado y de las familias ha de constituir un eje de trabajo también en lo que concierne a la elaboración de conocimientos.*
- *Comprometer al profesorado en la investigación docente y en la reflexión sobre su práctica educativa, así como en su mejora científica y profesional, todo ello en favor de la renovación pedagógica, de la mejora de la educación que imparte y para dar respuesta a las nuevas necesidades que los cambios sociales plantean al alumnado.*
- *Diseñar y desarrollar un proyecto educativo basado en el aprendizaje constructivista del alumnado y en la intervención constructivista del profesorado, partiendo de que el aprendizaje es un hecho social que se da en un entorno cultural determinado.*
- *Abrirse a los acontecimientos y a las aportaciones sociales, así como al intercambio de experiencias educativas con otros Centros, instituciones y profesionales de la Educación.”*

El trabajo de investigación desarrollado y recogido en este documento pretende pues, desvelar de manera densa y profunda la esencia de la experiencia que he vivido, indagando el trasfondo del planteamiento y de las acciones enmarcadas en un modelo pedagógico y en un sistema organizativo que lleva tiempo retroalimentándose, enriqueciéndose constantemente, mediante la reflexión colectiva en y sobre sus propias experiencias vividas. Trato de identificar y de mostrar, lo más fielmente posible, los principios pedagógicos y los patrones didácticos que sustentan y orientan la interacción entre los

distintos elementos que conforman el sistema, en continua evolución, de la Escuela, de la experiencia de Antzuola. Trato de dibujar un retrato que quiere mostrar, con los mayores detalles posibles, el presente de la Escuela, fruto de un proceso de maduración constante, de un sistema con unas raíces profundas y bien distribuidas en el sustrato de Antzuola y con una frondosa experiencia, que se nutre constantemente del jugo y de las esencias que su proceso autorregulador y comunicativo emanan generosamente. Una realidad educativa que ha influido y enriquecido mi mirada y mi pensamiento hacia la escuela en general. Una escuela que necesita ser revisada, que necesita insuflarse de nuevos aires y nuevas propuestas a la luz de las investigaciones en los distintos campos del saber, y, en especial, de las investigaciones del ámbito de la educación que inciden directamente en ella. Una escuela que necesita reflexionar en profundidad y dotarse de modelos pedagógicos más acordes con los nuevos tiempos, y en todo caso, más acordes con su función social y su finalidad última, que no es otra que impulsar y garantizar una adecuada educación, en mayúsculas, de los niños y niñas que en ella conviven.

El trabajo de investigación que aquí se presenta está dividido en siete grandes capítulos que siguen a este primero que sirve de introducción. El segundo capítulo, se refiere al por qué y el para qué de la investigación, es decir su justificación. En un primer apartado de este capítulo, expongo las razones y las inquietudes que me han impulsado a hacer frente al reto que la investigación supone. Así mismo, presento el resultado de una indagación en torno a las investigaciones educativas cuyo objeto de estudio son los modelos pedagógicos y desarrolladas desde la perspectiva de los participantes. La intención de este apartado es justificar el presente trabajo de investigación, situándolo en el contexto de la investigación educativa desarrollada en este campo, y exponiendo los argumentos fundamentales que muestran su relevancia y pertinencia. Por otra parte, en el segundo apartado, expongo las razones que me han llevado a elegir la Escuela Pública de Antzuola como caso de este trabajo de investigación, en consonancia con los argumentos desarrollados en el apartado anterior. En el último apartado, explicito la finalidad y los objetivos que orientan y guían el trabajo de investigación, y que han determinado otras decisiones de tipo metodológico y conceptual tomadas a lo largo del proceso, y que se explicitan en el siguiente capítulo.

El tercer capítulo se vincula al cómo de la investigación. En un primer apartado, narro las decisiones de tipo metodológico y las razones que me han llevado a tomarlas, y describo las características del método seleccionado. En un segundo apartado, presento los grados temas de investigación y sus correspondientes cuestiones o preguntas que me han permitido estructurar y organizar el proceso investigador llevado a cabo. El tercer apartado se refiere al proceso de indagación en sí, en el que narro los pasos dados y las decisiones tomadas a lo largo del mismo en relación a su pertinencia y adecuación

a los objetivos y a los temas y cuestiones de investigación. Temas y cuestiones que, al igual que el modelo pedagógico que he estudiado, han estado presentes y vivos a lo largo de todo el proceso, posibilitando de esta manera su adecuación constante a las nuevas necesidades e interrogantes surgidos en el proceso de indagación. También recojo en este apartado, el proceso de contraste desarrollado con los agentes directos de la experiencia vivida y estudiada. Finalmente, el cuarto apartado de este tercer capítulo, recoge las unidades de análisis y los instrumentos que me han permitido orientar y organizar la recogida de datos y su posterior tratamiento, para dar respuesta a las grandes cuestiones o preguntas de la investigación.

El cuarto capítulo de este trabajo recoge la descripción del caso estudiado, la exposición de la experiencia educativa de Antzuola Herri Eskola, una descripción densa del modelo pedagógico de la Escuela, que se estructura en torno a los temas de investigación propuestos y las unidades de análisis identificadas y caracterizadas. Los temas de investigación, por su parte, se presentan a modo de un itinerario que transcurre desde los principios pedagógicos que orientan el modelo, pasando por el sistema organizativo que lo sustenta y concluyendo en el desarrollo del modelo a nivel de aula. La narración del caso recoge pues un recorrido intenso por la realidad de Antzuola, pero que no es lineal, sino que se retroalimenta constantemente, ya que los tres temas de investigación propuestos conforman un sistema complejo e interrelacionado que confiere al recorrido un carácter recursivo y multidireccional. De todas formas, trato de narrar de una forma clara y comprensiva la experiencia vivida y estudiada, ofreciendo los recursos que guíen al lector por la senda apropiada.

El quinto capítulo del trabajo contempla el marco teórico que subyace al modelo pedagógico de Antzuola. Si bien a lo largo de la descripción del caso las referencias teóricas del modelo intercaladas lo irán ilustrando, he optado por diferenciar el apartado para evitar que la lectura del caso pierda el pulso vivencial que tiene, para que la narración del caso pueda llegar a ser una palpación de la experiencia y permita al lector, de esta manera, conocer la esencia del modelo pedagógico, lo que es la experiencia de Antzuola. Así pues, el capítulo se estructura en función de los referentes teóricos identificados, que al igual que el resto de los rasgos del modelo estudiado, han sido contrastados con sus agentes directos en un proceso sistemático y continuado a lo largo de la investigación.

El sexto capítulo de este trabajo de investigación recoge las conclusiones obtenidas del proceso de investigación. Unas conclusiones en las que presento las claves que a mi entender caracteriza el modelo pedagógico de Antzuola.

En el último capítulo, muestro las limitaciones del trabajo y expongo algunas propuestas que quisiera realizar en base a lo estudiado en el proceso, y con una intención claramente constructiva y orientadora

que pueda servir para la reflexión y el debate, tanto interno como externo, de esta experiencia educativa que he vivido, y que espero pueda hacerla revivir para aquellos lectores y profesionales e investigadores de la educación interesados en conocerla.

2 . JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el primer apartado de este capítulo expongo las razones fundamentales que me han llevado a realizar este trabajo de investigación, partiendo de un análisis general, por una parte, de los nuevos retos que se presentan a la escuela hoy, derivadas del contexto social, histórico y político en el que se sitúa, y por otra, de las investigaciones realizadas en torno a los modelos pedagógicos escolares y desde la perspectiva de los propios participantes. En el segundo apartado de este capítulo, desarrollo los motivos por los que he seleccionado el caso que se estudia en este trabajo, la Escuela de Antzuola, y finalmente, explico los objetivos de la investigación en el último apartado.

2.1. Inquietudes y razones para realizar la investigación

Los aportes de este trabajo en el contexto de los nuevos retos educativos a los que se enfrenta la escuela.

No cabe duda de que los cambios vertiginosos e inciertos que se han ido sucediendo en la sociedad durante las últimas décadas, cambios en todos los ámbitos de la vida, pero en especial en lo que se refiere a lo que se ha venido en llamar la sociedad de la información, demandan, tal como señala Pérez, *reinventar* la escuela, tratando de responder, entre otras, a las cuestiones que él mismo señala como nuevos retos de la escuela en la *era digital* en la que nos encontramos (2010: 63):

“Las exigencias formativas de los ciudadanos contemporáneos son de tal naturaleza que requieren reinventar la escuela para que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que requiere convivir en contextos sociales, heterogéneos, cambiantes, inciertos y saturados de información, contextos caracterizados por la supercomplejidad. ¿Cómo ayudar a que los individuos desarrollen una identidad personal con la suficiente autonomía como para afrontar las exigentes demandas de las sociedades contemporáneas? ¿Cómo contribuir a la compensación de las enormes y crecientes desigualdades de origen que provoca una sociedad en la que las diferencias entre pobres y ricos son cada vez más importantes, y donde los que pierdan el veloz tren de la información quedarán excluidos de las interacciones más relevantes?”

Esta era digital y global en la que se mueve la sociedad contemporánea, plantea nuevos estímulos, nuevas posibilidades, pero, al mismo tiempo, nuevos retos, nuevos desafíos y nuevos problemas a los que se enfrenta la sociedad, dada la rapidez, la profundidad y la extensión con la que se desarrollan los cambios, afectando a todas las esferas de la vida. Nos encontramos en un nuevo contexto que implica, entre otras cosas, manejar un pensamiento y una comunicación que son complejos, y que requieren habilidades también complejas y múltiples en relación a la toma de decisiones, solución de problemas, creación de situaciones y escenarios alternativos,..Este escenario requiere aprendizajes complejos que nos ayuden a vivir en ese contexto de complejidad y de incertidumbre, aprendizajes que, seguramente, tienen que ver con la manera de aprender y con la manera de autorregular el propio proceso de

aprendizaje. Dos retos básicos y fundamentales que se presentan a la escuela, hoy en día.

Ésta, la escuela, salvo excepciones significativas, no responde a los nuevos retos planteados por ese escenario de la era digital y global referido. Tal como señala el mismo autor, y citando algunas de las más recientes investigaciones realizadas en el ámbito educativo en este sentido, que cuanto más tiempo pasan los niños y las niñas en el sistema educativo, menos curiosidad manifiestan, especialmente aquellos procedentes de los sectores desfavorecidos o marginados, cuyo índice de fracaso y abandono en la escuela actual es claramente escandaloso (Pérez, 2012).

En este escenario social y escolar esbozado a grandes rasgos, la escuela, si realmente quiere ser una escuela educativa, necesita nuevos estímulos y nuevas maneras de responder a esos retos que, por otra parte, no son tan nuevos. En este sentido, el marco de competencias que actualmente trata de ofrecer un nuevo desafío a la escuela y al sistema educativo en general, ha hecho reflotar algunas concepciones ya desarrolladas en otros tiempos, pero, ahora, en principio, con un nuevo espíritu y una nueva letra. Un nuevo reto que, desde los planteamientos actuales, consiste fundamentalmente en identificar las maneras de ayudar a las personas a construir su propio proyecto de vida, a construir y desarrollar una combinación de habilidades, de conocimientos, de actitudes y de valores que les permitan moverse, e incidir, en ese mundo cambiante, incierto y complejo en el que vivimos. Y para ello, en ese intento de reinventar la escuela educativa, tenemos que encontrar modelos de escuela que puedan ayudar a la comunidad educativa en ese reto trascendental de educar en competencias que ya se ha asumido desde el ámbito de la escuela, y que se defiende también desde todas las instancias educativas sin excepción, tanto a nivel nacional como internacional.

En concreto, y acercándonos al ámbito regional en el que se sitúa la Escuela de Antzuola, el departamento de Educación del Gobierno Vasco recoge en sus últimos planes y estrategias educativas, las líneas directrices de un recorrido que está orientado al establecimiento y desarrollo de un marco de educación por competencias en el que quieren situar al sistema educativo vasco en el horizonte de 2020, y recogido en su propuesta denominada *Heziberri 2020*. Las escuelas están actualmente inmersas, no sólo en el ámbito geográfico vasco, en un proceso de reorientación de sus prácticas educativas, de sus proyectos educativos y de los modelos pedagógicos hacia ese horizonte de educación por competencias que estimula, y a la vez preocupa, a toda la comunidad educativa.

Por ello, este trabajo de investigación quiere realizar un aporte fundamental en este sentido, estudiando en profundidad y dando a conocer una de las experiencias educativas más relevantes y significativas en el ámbito del país vasco. Una experiencia que, a lo largo de toda su historia, más de treinta años, ha mostrado una perspectiva educativa y unas prácticas pedagógicas que aún siendo reconocidas desde

diferentes instancias educativas, no ha sido estudiada en profundidad y en su globalidad. La Escuela ha sido visitada y en algunos casos analizada con mayor detalle por diferentes maestros, investigadores u otros profesionales que trabajan en el ámbito de la educación con el ánimo de conocer in situ esta experiencia singular, que tanto por su prolongación en el tiempo como por la profundidad de su reflexión pedagógica requiere ser estudiada en detalle y con un espíritu crítico, con la intención de ser difundida y pueda servir también de recurso pedagógico práctico para el propio sistema educativo y las escuelas que lo conforman.

Este interés por profundizar en su modelo pedagógico era una preocupación que ya estaba en la mente del colectivo de Antzuola. Ellos estaban demandando este trabajo de indagación profunda de su experiencia. Sin embargo, sus recursos limitados, debido fundamentalmente a una falta de apoyo institucional decidido en este sentido, han supuesto un impedimento importante para recoger, organizar y dar a conocer el bagaje cultural de esta experiencia que, si bien se desarrolla en un pequeño pueblo de la provincia de Gipuzkoa, es una gran experiencia, vista desde diferentes perspectivas. La experiencia acumulada y mostrada día a día en sus clases, y expuesta al debate público a través de sus publicaciones, los procesos formativos que han realizado o las conversaciones con los visitantes, entre otras vías, es el legado que en este trabajo de investigación se va a recoger para tratar de comprender su trasfondo pedagógico y las prácticas pedagógicas que desarrollan, y situándolo en ese gran reto actual que tiene la escuela.

Un trabajo de investigación que quiere mostrar ese legado desde la mirada de los propios protagonistas, y por lo tanto, es una vivencia que se sitúa en una escuela concreta y en sus aulas, entendidas éstas como el sistema básico de toda institución educativa y en la que se desarrollan los principales procesos educativos de la misma. En este sentido, es fundamental estudiar el trasfondo de las relaciones entre los niños y las niñas, entre estos y los maestros y maestras, las voces que emergen de estas relaciones y que se entremezclan en la comunidad que constituye el aula, comunidad que se va desarrollando gracias a los procesos que se dan en ella. También el significado que puedan tener las dinámicas que se dan en el aula, que pueden favorecer o impulsar unas posibilidades educativas u otras, pero que, en todo caso, deberían de apoyarse en las inquietudes, los deseos, las capacidades, los saberes y las experiencias de todos los que conforman la comunidad de aula.

Es fundamental también comprender la organización del aula, su estructura y los procesos comunicativos que se dan en ella, pues en función de ellos las relaciones y el desarrollo de sus protagonistas derivará en distintas direcciones. En definitiva, estudiar el aula como el sistema complejo que es. Un sistema en el que se desenvuelven, desarrollan y evolucionan no sólo los niños y niñas, sino

también los maestros y maestras que lo sustentan y promueven. Conocer su sentido de las cosas, sus propósitos y sus inquietudes, sus deseos y sus necesidades educativas, pues viviéndolos y estudiándolos con detenimiento y en profundidad podré comprender mejor cómo se desarrollan los procesos de aula y las razones que los impulsan, y tratar de mostrarlos tal cual son.

Estas inquietudes son compartidas por los maestros y maestras de Antzuola, porque a ellos también les preocupan las distintas dimensiones que acabo de señalar de la vida de aprender y de enseñar del aula. Son preocupaciones compartidas por tratar de comprender los fenómenos y los procesos educativos que solamente pueden ser estudiados certeramente en el contexto en el que se desarrollan, el aula y su contexto escolar. Y también son preocupaciones compartidas en el ámbito de la investigación educativa que observa como una prioridad actual estudiar en profundidad el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, contextos contruidos por sus participantes (maestros, alumnos y comunidad escolar) mediante los procesos que en ella se desarrollan (Coll y Sanchez, 2008). Tratar de comprender qué piensan y, en consecuencia, cómo enseñan los maestros de Antzuola y cómo aprenden las criaturas a las que brindan unos contextos de vida de aprender de aula, para de esta manera reflexionar y aprender más sobre el aprendizaje, sobre *“cómo las personas llegamos a hacer más, saber más y ser más de lo que éramos.”* (Claxton, 1987: 11)

El quehacer diario de los maestros de Antzuola, y por supuesto, los procesos educativos que desarrollan en el aula, tienen un componente reflexivo e investigativo, un componente intencionado que complementa su labor de atención a las necesidades educativas cotidianas, y está apoyado e influenciado por el sistema organizativo de la escuela. Este es otro de los planos o niveles que habría que tener en cuenta en el análisis de las prácticas educativas escolares (Coll, 1994). Precisamente esta es otra de las preocupaciones que están en el fondo de este trabajo de investigación, la que tiene que ver con la vivencia y la comprensión del sistema organizativo escolar. En concreto, conocer y comprender la organización y la gestión educativa en Antzuola para dar cobertura a las inquietudes y las necesidades educativas que los maestros y maestras tienen, y a las que se les presentan cotidianamente con el objetivo de construir esos contextos de aula a los que me he referido anteriormente.

Pero, para poder comprender en su globalidad el modelo pedagógico de Antzuola es fundamental conocer no solamente los aspectos que tienen que ver con la organización y la gestión, sino también su cultura. En este sentido, es fundamental conocer su interpretación del currículo, conocer el valor que los maestros y maestras de Antzuola conceden a la educación, la finalidad y el sentido que conceden a sus prácticas escolares, su visión sobre el papel que juega la escuela en el contexto social y cultural en el que está inmersa, las dimensiones de la persona que les interesa desarrollar en sus alumnos, su manera

de entender el rol y las funciones del maestro, su interpretación del papel que juegan las disciplinas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o las normas y criterios que fijan como elementos que faciliten el desarrollo cultural de las personas que participan en la escuela, y por supuesto, la manera de entender la evaluación de acuerdo con todo ello.

Son distintos aspectos que se vinculan y que se plasman en el currículo escolar que, en definitiva, es el que orienta y guía la práctica cotidiana de la escuela y en el que se plasma el sentir y el pensamiento de los distintos agentes que participan en ella. La perspectiva curricular del colectivo de Antzuola es pues un aspecto fundamental a indagar para tratar de comprender los procesos y las dinámicas que se desarrollan en sus aulas. Se trata de conocer la visión que la escuela tiene sobre la educación y la praxis escolar, en definitiva, conocer su cultura pedagógica, lo que nos ayudará a comprender mejor su realidad, la esencia de su experiencia educativa y los fundamentos pedagógicos de su modelo.

Se trata pues de un trabajo de investigación cuya finalidad es la comprensión y caracterización del modelo pedagógico de Antzuola. Modelo pedagógico que en este trabajo se entiende, situado en el contexto de la Escuela, como un proyecto ético, y así mismo, como un patrón conceptual o una construcción teórica desarrollada por la comunidad educativa y que está conformada por sus representaciones, supuestos o constructos, tanto en lo que se refiere al sujeto que aprende como en lo que a los saberes que pretende movilizar a través de los procesos didácticos, lo que le permite seleccionar unas informaciones y proponer unas instituciones o estructuras organizativas y desarrollar unas propuestas didácticas particulares, en consonancia con los supuestos compartidos (Meirieu, 1992). En este sentido, tal como el autor señala, siempre hay un modelo pedagógico detrás de la actuación y el comportamiento docente, detrás de los procesos mentales que subyacen a sus decisiones, es decir, a su estilo de enseñanza (ibíd.: 208):

“Toda pedagogía es de este modo portadora de un modelo al que privilegia en nombre de sus finalidades; toda didáctica remite a unas representaciones y a unos valores, aunque intente «naturalizar» el modelo que propone ocultando las elecciones que ha realizado.”

Este trabajo de investigación, que busca la caracterización del modelo pedagógico de Antzuola se realiza pues, porque existe una demanda real, tanto desde la propia comunidad educativa como de la propia Escuela, para analizar en profundidad y desvelar un saber y un saber hacer pedagógicos del colectivo de Antzuola, que es el legado histórico de una experiencia pedagógica desarrollada con una orientación eminentemente educativa en todas las dimensiones de la misma, lo que le confiere un valor trascendental de cara a esos retos que dentro de este marco de la educación por competencias se ha propuesto la escuela y que he esbozado en este apartado. Otras razones, que tienen que ver con la

forma de abordar el trabajo de investigación y que también justifican este trabajo, las desarrollo en el siguiente apartado.

La investigación educativa en torno a los modelos pedagógicos

Desde la perspectiva señalada, los modelos pedagógicos van más allá de los estilos de enseñanza que la investigación educativa ha caracterizado de diversas maneras. Este trabajo pretende ir más allá del estudio de los rasgos que caracterizan el comportamiento de los docentes en el aula, con los que se han categorizado los estilos de enseñanza estudiados profusamente en los últimos años, y que Pérez, en su análisis de los diferentes modelos desarrollados en la investigación educativa, sitúa dentro del *paradigma mediacional centrado en el profesor o «Teacher Decision Making»* (Gimeno y Pérez, 1985). El autor, citando algunos trabajos desarrollados dentro de este paradigma, lo define como un planteamiento cognitivo y tecnológico, cuya orientación muestra una preocupación común: estudiar los procesos mentales que subyacen al comportamiento de los docentes. Este trabajo pues quiere ir más allá de ese paradigma, y situarlo en el *paradigma ecológico o sistémico* que define Pérez y que, básicamente, significa estudiar el comportamiento de los docentes en el propio contexto en el que se desarrolla su práctica pedagógica, pero integrándolo en un análisis más complejo del sistema en el que se desarrolla, y que produce el sentido y la intensidad del flujo de procesos y de actividades que en ella acontecen.

Situar el trabajo de investigación en ese paradigma ecológico requiere un proceso investigativo de carácter global u holístico, que intente abarcar las dimensiones expuestas y trate de vincularlas, demanda una metodología de investigación de tipo cualitativo y etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988, Lenoir, 2009), que permita una inmersión mayor en la realidad cotidiana y en los fenómenos que en ella se desarrollan, tratando de captar y mostrar su verdadera esencia, lo que en realidad son, y desde la perspectiva de los participantes, llegar a realizar descripciones de esa realidad que, tal como Goetz y LeCompte señalan, sean *“perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva, sin taxonomizarlo, clasificarlo ni resumirlo”* (1988: 27). Un modelo de investigación que me permita vivir la experiencia educativa de Antzuola para tratar de desvelar el trasfondo pedagógico que subyace en sus procesos educativos, el significado de las decisiones y las acciones de sus agentes, el valor de las circunstancias y los contextos desarrollados, en definitiva, para intentar desvelar la realidad de Antzuola desde la subjetividad, tratando de ponerme en su contexto y en su pellejo para obtener las estructuras de significado que me ayuden a testificar e informar con detenimiento sobre la experiencia allí vivida, y así mismo, a reconocer su importancia pedagógica.

Este trabajo de investigación pues pretende ser un aporte en el intento por superar la distinción entre la comunidad investigadora y la comunidad educativa, y situarse en una aproximación global a la

comprensión de una experiencia educativa en su propio contexto, utilizando para ello, como ya se ha dicho, una metodología de investigación cualitativa y etnográfica, porque ésta, según Woods (1998: 25), apoyándose en otros investigadores como Macnamara, Day, Degenhardt, y Eisenberg, podría salvar el vacío *“entre la actividad docente y la investigación académica, y entre la práctica docente y la teoría”*, y así mismo, servir de ayuda *“tanto teórica como práctica para los docentes,”* y ofrecerles *“un acceso a la investigación, una forma de controlarla y unos resultados que ellos consideran dignos y útiles en la práctica de su docencia”*. Ése es precisamente el interés mostrado por los maestros de Antzuola en relación con el trabajo de investigación, y un interés que comparto.

Un análisis de las investigaciones educativas desarrolladas en torno a los modelos pedagógicos desde la perspectiva de los propios participantes, me ha permitido avalar algunas de las decisiones tomadas y defender otras razones para realizar esta investigación, con la orientación y las características hasta aquí esbozadas. Por ello, antes de desarrollar el modelo de investigación contemplado en este trabajo, voy a mostrar en este apartado, a grandes rasgos, lo que la investigación educativa ha desarrollado en este sentido: la investigación sobre los modelos pedagógicos conceptualizados desde la propia perspectiva de los participantes.

Se observa en las investigaciones una preocupación o interés por caracterizar los modelos pedagógicos que subyacen las prácticas educativas desarrolladas en entornos virtuales (*e-learning*), y, fundamentalmente, en el ámbito de los estudios universitarios. Los estudios tratan de identificar los modelos o estilos de enseñanza de los profesores en dichos contextos, utilizando para ello modelos de investigación etnográficos. La finalidad de los trabajos es principalmente evaluativa, tratando de identificar, por una parte, las características que hacen a dichos modelos más efectivos, y por otra parte, las evidencias que permiten situarlos en una u otra perspectiva o modelo educativo.

Otra línea dentro de las investigaciones educativas que estudian modelos pedagógicos engloba las desarrolladas en el ámbito de la formación del profesorado. Estos trabajos tratan de identificar las características de los modelos pedagógicos que subyacen a los programas de formación del profesorado, también desde la perspectiva de los propios profesionales y con modelos de investigación de tipo naturalista (Goodyear y Casey, 2015 ; Krastins, y Laudams, 2011; Lunenberg y Korthagen, 2009; Nilsson, 2014). En este caso, la finalidad de los trabajos es también evaluativa, orientando la indagación sobre los programas o planes de formación del profesorado hacia su impacto en los procesos de innovación educativa y hacia la búsqueda de buenos modelos de apropiación de la innovación, investigaciones que, por otra parte, se han realizado, fundamentalmente, en el área de conocimiento de las ciencias experimentales.

Otras investigaciones desarrolladas en relación con los modelos pedagógicos son las que analizan las prácticas educativas de los maestros en entornos presenciales y en diferentes niveles educativos, con la intención de caracterizar sus modelos de enseñanza-aprendizaje y situarlos en alguno de los paradigmas o modelos que la literatura pedagógica ha ido caracterizando. También en estos casos, el grueso de las investigaciones se realiza en el ámbito de las ciencias experimentales. Estos trabajos de investigación sitúan las prácticas estudiadas, entre otros, en los siguientes modelos de enseñanza y aprendizaje: *project-based instruction* (Baumgartner, y Zabin, 2008), *inquiry-based learning* (Poon, Lee, Tan y Lim, 2012), *game-based learning* (Chee y Mehrotra, 2012), *team-based learning* (Robinson, Robinson, y McCaskill, 2013), ó *desing-based learning* (Lee y Breitenberg, 2010). En todos estos trabajos se observa una preocupación por caracterizar las metodologías desarrolladas por los docentes, en menor medida, analizando sus propuestas didácticas y el rol que en ellas desempeñan y las respuestas de los alumnos a dichas propuestas, y en mayor medida, desarrollando propuestas de implementación en el aula de tales metodologías, con la intención de capacitar a los docentes en su diseño e implementación en el aula, y analizando su impacto en los alumnos, y también en las prácticas profesionales de los docentes.

No obstante, en la línea que este trabajo pretende desarrollar, pueden situarse algunos trabajos de tesis que, desarrolladas a nivel nacional, he podido identificar. Así, por ejemplo, Álvarez (2011) desarrolla un estudio de caso en torno al pensamiento pedagógico y la práctica educativa de un profesor de Educación Primaria, con la finalidad de aportar datos para la reflexión en torno al valor, la relevancia y las características de la relación teoría-práctica, tanto en cuanto a la comprensión de los procesos de aula se refiere, como a lo que significa en cuanto al desarrollo profesional de los docentes. Es un estudio de caso de tipo exploratorio, a través del cuál desvela el saber pedagógico del docente a partir del análisis y el contraste con él, tanto de sus concepciones como de su práctica pedagógica.

El trabajo de De Paz (2004), amplía la dimensión del objeto de la investigación, analizando en profundidad las prácticas pedagógicas de un centro educativo de Primaria, partiendo de una conceptualización y caracterización previa de los enfoques en los que pueden situarse esas prácticas, y organizando las comprensiones surgidas del proceso en torno a tres “ejes de hipótesis” que el autor explicita y que, tal como señala, no son hipótesis que pretende probar, sino “*para iluminarlas e ilustrarlas a través de la descripción, de la interpretación de los datos y del análisis*” (ibíd: 101).

Finalmente, es de destacar el trabajo de Pumares (2001), que, aún no siendo reciente, se aproxima a los planteamientos metodológicos de este trabajo y muestra el recorrido histórico del proyecto educativo de la escuela de Trabenco, situada en Leganés (Madrid), con la finalidad de identificar los factores que han posibilitado el desarrollo de dicho proyecto durante los 25 años de existencia del centro en los que

el autor sitúa su estudio etnográfico, y partiendo de las voces de las personas que de una manera u otra han estado vinculadas al proyecto, que tal como el autor señala, subrayando las dificultades que un trabajo de este tipo tiene, ha realizado escudriñando *“los matices sutiles de las pretensiones ilusionadas de aquellas gentes, de los objetivos comunes al grupo, del sentimiento ideológico que lo orienta, de la conciencia social que lo anima,... etc.”* (ibíd.: 9).

A la vista de este panorama de la investigación educativa en torno a los modelos pedagógicos estudiados desde la propia perspectiva de los participantes, se observa una preocupación por comprender la vida del aula en términos de los intercambios socioculturales que en ella se desarrollan, caracterizándolos a partir de las percepciones de los propios participantes. Trabajos que, más allá del análisis de los discursos y de las acciones que los maestros desarrollan en el aula, están orientados a captar y desvelar el sentido y el significado de lo que en ella ocurre desde la perspectiva de los participantes, es decir, investigaciones que no parten de unos modelos ya establecidos, sino que se categorizan a partir de la observación, el análisis y el contraste de los acontecimientos que se desarrollan en el aula, en un proceso en el que los maestros son parte activa del programa de investigación, siendo el objetivo fundamental de éste caracterizar su modelo pedagógico desvelando su ideario pedagógico, e identificando y describiendo en profundidad los patrones didácticos que desarrollan como respuesta a ese ideario. Modelos pedagógicos que, además, se sitúan también en el contexto de la escuela, en el contexto de la comunidad en la que se desarrollan, en el contexto de esa compleja estructura de variables interdependientes y situacionalmente específicas que es, tanto el aula como la escuela. Porque sólo de esa manera, desde el paradigma ecológico o sistémico podremos captar la esencia de la construcción teórica y el proyecto ético explícito ligado a la misma y que constituyen los modelos pedagógicos, tal como en este trabajo se entienden.

Finalmente, voy a esbozar aquí otras preocupaciones que, a un nivel más regional y desde el ámbito institucional, se han señalado en relación a los retos y a las prioridades que la investigación educativa y los proyectos de innovación en este ámbito se deberían desarrollar y que, de alguna manera, avalan este trabajo de investigación o, en todo caso, ofrecen también algunas razones de peso para llevarlo a cabo. Un breve análisis de los criterios y las líneas prioritarias de actuación que desde instancias administrativas de la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V.) y en el ámbito de la formación y la innovación educativa se quieren impulsar, nos muestra una preocupación por la búsqueda de la excelencia a partir de las buenas prácticas y el emprendizaje. Efectivamente, ésta es una de las cinco líneas prioritarias de la innovación educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, a

partir de las cuales se concreta el Plan de Formación⁷ que desarrolla la Viceconsejería de Educación y en cuyo trasfondo está *“la voluntad de que los centros educativos sean comunidades educativas que no sólo enseñan, sino que aprenden para poder mejorar de forma sostenida”*. Y por ello, una de sus estrategias dentro de esta línea de actuación, es la de conseguir que los centros educativos sean el eje para constituir comunidades educativas que aprenden. Estrategia para la que se marcan varios objetivos y los siguientes indicadores de logro para el período 2014-2017:

- El 25% de los centros escolares de la C.A.V. desarrolla Proyectos Integrales de Innovación.
- El 75% de los centros escolares de la C.A.V. desarrolla Proyectos de Formación para la Innovación.
- El 20% de los centros escolares se presentan como centros de excelencia y de buenas prácticas y los centros escolares que lo solicitan reciben en su propio contexto el asesoramiento y acompañamiento del centro tutor sobre la experiencia considerada de buenas prácticas.

La preocupación latente que impulsa esta estrategia de actuación es la adecuada caracterización de los Proyectos Integrales de Innovación y la identificación de centros escolares de excelencia y de buenas prácticas lo que requiere, a su vez, la caracterización de los modelos pedagógicos que subyacen y orientan dichas experiencias educativas. Por ello, el presente trabajo de investigación puede constituir un aporte significativo de cara a los objetivos planteados en esta línea de actuación, fundamentalmente, por estas razones:

- Muestra una experiencia educativa que puede situarse en los parámetros de los Proyectos Integrales de Innovación y ayudar a caracterizarlos, al desvelar el modelo pedagógico que la Escuela de Antzuola ha desarrollado a lo largo de toda su trayectoria, de forma constante y con un sentido de comunidad y con una incidencia generalizada en la propia comunidad que la constituye.
- Ofrece una visión global del centro escolar y su modelo pedagógico, al desarrollar los principios pedagógicos que caracterizan su modelo, así como las pautas de acción pedagógica que desarrollan en sus aulas, y las características de la estructura y el sistema organizativo que sustentan el modelo pedagógico.
- La Escuela de Antzuola, es uno de los centros tutores que actualmente participa en el Plan de Formación citado, por lo que este trabajo de investigación ofrece un apoyo y enriquecimiento

7 Plan de formación *Prest_gara* de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco (en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000010c_Pub_EJ_Prest_Gara_c.pdf).

teórico a una experiencia educativa que ya ha sido identificada como excelente y que puede servir de espejo a otros centros escolares que buscan la innovación educativa como vía para el desarrollo profesional y la mejora de sus prácticas pedagógicas.

- El trabajo tiene una proyección que va más allá del ámbito de la CAV, por lo que este trabajo puede aportar también el relato de una experiencia educativa y los fundamentos pedagógicos que la orientan a una comunidad educativa más amplia, ofreciendo un cuerpo de significados que alimenten la reflexión y el debate en torno a los modelos pedagógicos escolares.

2.2. Razones para la selección del caso.

Estas grandes preocupaciones que acabo de señalar muestran las inquietudes y las razones que me han impulsado a emprender este trabajo de investigación y la forma o modo de abordarlo. Ahora bien, ¿por qué Antzuola?, ¿qué otros motivos me han impulsado a estudiar la realidad concreta de Antzuola Herri Eskola?, ¿qué características hacen que la experiencia de Antzuola sea un caso ejemplar o instrumental para ser estudiado de forma detallada? Tratando de dar respuesta a estas cuestiones, desarrollo en las siguientes líneas cada uno de los rasgos que caracterizan la Escuela y que muestran la conveniencia y necesidad de un estudio del caso en profundidad.

La trayectoria y el recorrido de la Escuela.

Ya he señalado que este centro educativo tiene un recorrido amplio e intenso en lo que se refiere al desarrollo y la innovación de su modelo pedagógico. Su trayectoria se dibuja y está jalonada de una serie de hitos que son relevantes a la hora de comprender este recorrido indagador sobre su propia experiencia educativa que, de una forma breve recojo aquí, pero que se desarrollarán más extensamente en la descripción del caso.

La Escuela ha participado en diferentes programas de innovación y formación auspiciados por la administración pública vasca a través de algunos programas específicos, y así mismo, por propia iniciativa e interés pedagógico, ha colaborado y colabora con otros colectivos y entidades estatales con los que comparte preocupaciones y planteamientos pedagógicos afines. El trabajo experimental colaborativo con otros profesionales de la educación externos y la reflexión conjunta sobre las cuestiones trabajadas, ha permitido a la Escuela, ya desde sus comienzos y a la luz de las teorías pedagógicas coetáneas, perfilar y desarrollar un proyecto educativo y una cultura escolar singular, que han ido evolucionando de forma continuada y progresiva a lo largo de su trayectoria, paralelamente al desarrollo del conocimiento educativo.

Ya en sus comienzos, la fusión de dos estructuras y modelos educativos diferentes en un sólo proyecto

educativo y de titularidad pública, conllevó un proceso constituyente en el que se comenzó a fraguar lo que hoy en día es la escuela de Antzuola. Si bien en la descripción del caso ya se mostrará con más detalle su recorrido, enumero aquellos colectivos con los que la colaboración ha sido muy estrecha, y con los que han desarrollado diferentes proyectos o participado en algunas de sus acciones educativas:

- **El Gabinete Psicopedagógico de Antzuola.** Lo constituía un equipo de profesionales del ámbito de la psicología y de la pedagogía, cuya labor fundamental era la de prestar apoyo a los centros escolares en toda la comarca en la que se sitúa la Escuela. Un apoyo que en el caso de Antzuola, en los comienzos de su andadura (década de los 80 y 90), significaría un hito crucial para la construcción y el desarrollo de su modelo pedagógico, incidiendo también de forma significativa, como ya se verá, en su sistema organizativo.

Tal como ellos recogen en algunos de sus documentos, el gabinete se situaba en el marco de una estructura de apoyo más amplia, en la que estaban incluidos todos los maestros y maestras de la Escuela. Una estructura de apoyo cuyas tareas se determinaban en función de las necesidades percibidas y con un objetivo muy claro: potenciar y optimizar el trabajo de los maestros en sus aulas.

Por otra parte, el costo económico que este apoyo del Gabinete Psicopedagógico significaba para la Escuela era asumido casi íntegramente por ella (un 90% del coste, según sus cálculos). Así, en una carta escrita por el Consejo Escolar de Antzuola el 2 de junio de 1994, y dirigida a la directora de innovación pedagógica del departamento de educación de la CAV por aquél entonces, subrayaban el reconocimiento del departamento hacia la Escuela de Antzuola y solicitaban a éste la reconsideración del importante papel que el Gabinete jugaba en la Escuela y un apoyo más decidido a su trabajo⁸.

- **El centro asociado a la U.N.E.D. (Universidad Nacional de Educación a Distancia) de Bergara, en Gipuzkoa.** Algunos docentes universitarios de este centro asociado, situado en una localidad cercana a Antzuola, participaron activamente con los maestros de la Escuela en esa misma época, colaborando con el gabinete psicopedagógico en las tareas de apoyo al colectivo y participando de forma altruista en esa estructura de apoyo.
- **El I.M.I.P.A.E. (Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Escuela).** Por esa misma época, el colectivo de Antzuola colabora en algunos trabajos experimentales dirigidos por el instituto y que, en Antzuola, desarrollan en sus aulas confiriendo a su labor educativa un espíritu investigador e indagador de sus prácticas pedagógicas, desde el

8 Documento interno de la Escuela

comienzo de su andadura. Colaboraron estrechamente con algunos de los docentes e investigadores que por aquél entonces dirigían el instituto, desarrollando de esta manera su espíritu indagador y el carácter público de sus acciones pedagógicas, mostrando a la comunidad educativa sus trabajos.

- **El seminario *La cultura matemática de les persones*.** De la mano de Carlos Gallego, el colectivo de Antzuola reorienta sus prácticas pedagógicas, alimentándolas con nuevas perspectivas educativas que desarrollan con él y con otros profesionales de la educación que conforman el seminario, en el que participan maestros y maestras de diferentes etapas educativas, así como docentes e investigadores de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de Blanquerna, perteneciente a la Universidad Ramon Llull, y del Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, el colectivo mantiene estrechos lazos con el seminario, participando activamente en las reflexiones y las actividades que en él se desarrollan.

El carácter integrador de la escuela mostrado en el comienzo de su andadura, se reforzó en este otro período y se enriqueció desarrollando una visión y un espíritu indagador e investigador de su propia realidad educativa. Espíritu que ha mantenido y alimentado en un proceso de retroalimentación constante hasta la actualidad, indagando e integrando en su ideario los nuevos paradigmas surgidos de la investigación pedagógica desarrollada paralelamente. La Escuela ha estado abierta y ha incorporado en su trayectoria pensamientos, perspectivas y prácticas educativas con la intención última de enriquecer su propia visión y práctica pedagógica, y así mismo, compartir este saber con la comunidad educativa de la que forma parte activa. Así pues, la trayectoria de la Escuela muestra una serie de indicios propicios y válidos para, a través de su estudio, tratar de dar respuesta a las preocupaciones señaladas anteriormente.

El reconocimiento de la Escuela en el ámbito educativo y su recorrido pedagógico.

Antzuola no ha estado aislada en una burbuja alimentada por el flujo exclusivo de su propia visión y prácticas pedagógicas. La escuela de Antzuola ha participado activamente y de una manera constante, en el proceso de construcción identitario del sistema educativo vasco, que se ha ido desarrollando a lo largo del período de transición política desde la caída del régimen franquista. Lo ha hecho desde el País Vasco y con una visión amplia, sin fronteras.

Lo hace y lo ha hecho, acogiendo a otras escuelas y otros profesionales en la Escuela y socializando sus proyectos y procesos de indagación con otras escuelas de diferentes ámbitos geográficos, escuelas que han reconocido en ella características de un modelo pedagógico deseable y sobre el que manifiestan su

interés. La Escuela, como ya he señalado en la introducción de este trabajo, ha participado en diversos foros educativos en los que ha presentado y discutido su ideario pedagógico y su práctica educativa. También ha hecho un esfuerzo importante por publicar en diferentes medios escritos sus pensamientos y sus acciones pedagógicas, tal como se puede comprobar en la base de datos que acompaña a este trabajo.

Una síntesis del recorrido pedagógico de la Escuela, enumerando los diferentes proyectos de innovación y formación desarrollados por la Escuela, nos da una idea de la progresión y la vitalidad y riqueza pedagógica de su modelo:

- **Período 1982-1985:** desarrollan su primer proyecto de innovación con una duración de tres años y que ellos titulan *“Aplicación de la Pedagogía Operatoria”*, y que identifican como una experiencia de indagación y de reflexión en torno a la perspectiva constructivista que querían desarrollar en la Escuela.
- **Período 1985-1987:** el proyecto anterior se prolonga en el tiempo y se amplía y se asienta en el colectivo de Antzuola, a través de los trabajos experimentales que desarrollaban con la colaboración externa ya citada.
- **Período 1990-1991:** presentan el *“Proyecto de Formación Focalizada en el marco de la Reforma”*, período en el que analizaron su modelo educativo en relación con las propuestas derivadas de las reformas educativas que estaban en marcha.
- **Año 1991:** organizan un Congreso en Donostia (San Sebastian) bajo el título *“Constructivismo y Reforma”*, con la intención de reflexionar sobre el paradigma constructivista, con la participación de algunas figuras relevantes por aquél entonces en el panorama educativo nacional e internacional, y de mostrar experiencias pedagógicas que se estaban desarrollando en las escuelas, a nivel nacional.
- **Período 1992-1995:** participa como asesor de diferentes centros escolares en el programa de formación *“Prestakuntza Egitasmo Nagusia”* (Plan de Formación General), un programa impulsado por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco, desarrollando diferentes actividades formativas y de asesoría a centros de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

Entre otras acciones formativas, coordinan un seminario titulado *“Matematikako eta hitzezko mintzairaren arteko barremanak”* (Relaciones entre las matemáticas y el lenguaje escrito), en el que participan diversos centros escolares de la CAV con la intención de confeccionar, de manera colaborativa, algunos materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria en relación a

los temas tratados en el seminario, y en el que se puede vislumbrar la preocupación fundamental del colectivo de Antzuola en ese período por la perspectiva globalizadora del aprendizaje y la enseñanza.

En ese mismo período y en ese contexto formativo, desarrollan también su Proyecto Curricular de Centro (PCC) en el que participaría todo el colectivo de Antzuola, asentando de esta manera las bases psicopedagógicas sobre las que estaban trabajando.

- **Período 1993-94:** con la ayuda de la administración educativa vasca publican su primer trabajo en el que detallan las características y el desarrollo del modelo pedagógico que hasta entonces habían desarrollado en Antzuola, un documento que titulan *“Pensar y hacer en el aula de Primaria”* y en el que recogen su “marco teórico de referencia”, ilustrado con experiencias pedagógicas que mostraban el desarrollo del modelo en sus aulas de primaria, con la intención de caracterizarlo y exponerlo al debate público.
- **Período 1995-1997:** *“Del aula al PCC y de éste al aula”* es el título con el que recogen las intenciones del colectivo en ese proyecto de formación e innovación desarrollado en dicho período.
- **Período 1989-1990:** En ese período analizan profundamente su modelo pedagógico en relación a los planteamientos que la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) recogía y que se estaba implementando en el sistema educativo, a nivel nacional. En sus valoraciones afirman el reconocimiento e impulso institucional a su trabajo que, a su entender, suponían muchos de los planteamientos recogidos en la Ley.
- **Período 2000-2003:** *“Educar en la diversidad para convivir en la igualdad”* es el título con el que se presentan a los programas de innovación y formación que anualmente impulsa la administración educativa vasca. Este proyecto supone un hito tremendamente significativo, como ya se expondrá más adelante, en el devenir y la reorientación de su modelo pedagógico, siempre vivo.
- **Período 2003-2004:** El proyecto de innovación *“Comprender el aula para educar ciudadanos”*, sería la continuación al trabajo desarrollado en el período anterior y significaría un impulso fundamental en la nueva perspectiva en la que se situaba el modelo pedagógico de Antzuola, una perspectiva socioconstructivista que iban progresivamente desarrollando, siempre, a partir del análisis de sus prácticas y su exposición pública en diferentes escenarios del ámbito educativo. En el documento oficial que presentan para formalizar la petición administrativa

muestran esa preocupación y ese interés que mueve al colectivo⁹:

“Como colectivo de profesionales de esta comunidad escolar (la Escuela de Antzuola), sentimos la necesidad de encarar estos interrogantes y de indagar en las posibles respuestas: en qué aspectos puede nuestra propia escuela responder a los nuevos retos, de qué lagunas adolece, qué otros caminos debería explorar, cómo,..

Todo ello con el propósito de responder mejor a las necesidades presentes de nuestras niñas y niños y de proveerles del bagaje que van a necesitar para afrontar retos de futuro”

- **Período 2005-2006:** Su nuevo proyecto de innovación se asentaba en la perspectiva educativa ya señalada y titulaban así: *“Taldean eta taldearekin bezi: identitatearen garapena eskolan. Adibide zehatzak”* (Educar en el grupo y con el grupo: el desarrollo de la identidad en la escuela. Ejemplos concretos). Este proyecto lo centran en la indagación sobre las maneras de incidir en la vida del aula de cara al desarrollo de la identidad personal, social y cultural a través de los procesos y la relación pedagógica que en ese contexto de aula ellos desarrollan. Un proyecto que ellos situaban en el trabajo de indagación e implementación desarrollado en los proyectos anteriores.
- **Período del 2007 hasta la actualidad:** En este período el colectivo entra en una fase activa de colaboración y participación en el seminario ya citado de *La cultura matemática de les persones*, y en las diferentes actividades formativas y comunicativas que desde él se plantean, además de seguir participando en los planes de formación e innovación impulsados por la administración educativa vasca como centro asesor, labor que ha ido desarrollando ininterrumpidamente desde la década de los 90 del siglo pasado.

Este repaso somero de los principales retos e hitos asumidos y desarrollados por la Escuela, ha conllevado al reconocimiento que hoy en día tiene en el ámbito educativo, tanto desde instancias administrativas y escolares, como desde distintos profesionales y colectivos de la educación. Comprender pues en profundidad la realidad de la escuela pública de Antzuola se convierte así, casi, en una necesidad por caracterizar en toda su complejidad una realidad educativa y su modelo pedagógico, de tal manera que pueda servir de ayuda, referencia o estímulo a quienes estén desarrollando o decidan dar un impulso a su propio proceso de innovación.

Su titularidad como escuela perteneciente a la red educativa pública.

Tal como ya he señalado anteriormente, la Escuela Pública de Antzuola echa a andar tras la fusión con la *ikastola*, centro de titularidad privada al constituirse como una cooperativa fundada por los padres y

⁹ Documento interno de la Escuela en el que se recogen, entre otros datos la justificación, finalidades, objetivos, actividades y las fases de ejecución del del proyecto de innovación: *“Comprender el aula para educar ciudadanos”*

madres de los niños, y que coexistía con ella en el propio municipio. A partir de este proceso de unificación, Antzuola se convierte en un centro educativo de la red pública vasca, hasta hoy en día. Y esta titularidad es otra de las razones, más personal, que me ha impulsado a su selección como caso de este trabajo. Me parece importante realizar esta investigación en un centro gestionado públicamente, dotado con aquellos recursos materiales y humanos comunes a los centros pertenecientes a esta red educativa.

Creo que es importante pues, directa o indirectamente, revalorizar no solamente la Escuela sino también el sector educativo al que pertenece, al investigar y, por lo tanto, enfatizar y dar valor a procesos educativos innovadores que se desarrollan básicamente con los recursos que la red pública educativa pone a disposición del centro. Los centros concertados que hoy en día coexisten en el sistema educativo vasco pueden disponer de otros recursos a los que los centros públicos difícilmente tendrían acceso, y pueden tener otras motivaciones que los impulsen a desarrollar e innovar su práctica. Así pues, es una razón ideológica que también ha influido en la decisión de estudiar el centro público de Antzuola, para tratar de comprender no solamente los procesos, sino también las preocupaciones y motivaciones que impulsan a los maestros y maestras de la Escuela a desarrollar estos proyectos con una intencionalidad innovadora y creativa.

En lo recogido en algunos de los documentos internos de la Escuela, realizados en algunos casos como justificación de los proyectos de innovación y formación, y en otros como memoria de lo desarrollado en los mismos, y que la Escuela ha ido confeccionando y recopilando año tras año, se puede inferir, por una parte, la preocupación, pero así mismo, la reafirmación que en este sentido de titularidad (e identidad) pública ha mostrado el colectivo de Antzuola. Así lo recogían ellos en uno de estos documentos¹⁰:

“A partir de entonces [tras exponer las acciones realizadas hasta ese año] hemos participado en cursos, seminarios,..en los que hemos ido dando a conocer nuestra práctica educativa. Hemos realizado trabajos de asesoría en algunos centros, atendiendo visitas y tutorizadas en el nuestro, participando en la elaboración de materiales curriculares,..

Durante todos estos años hemos continuado trabajando en la línea que siempre nos ha definido: la reflexión constante sobre la práctica del día a día es el elemento que continuamente nos acompaña y nos guía; también está en nosotros el deseo de responder a todas aquellas personas o instituciones interesadas en conocernos, deseo que en más de una ocasión queda sin poder realizarse del todo pro falta de recursos humanos suficientes.”

10 Documento interno de la Escuela: Memoria descriptiva del curso escolar 98-99.

El saber pedagógico de Antzuola

El deseo y el interés de mostrar, de desvelar el modelo pedagógico de Antzuola, esta experiencia pedagógica ejemplar de una forma más sistemática y profunda y con un sentido crítico e instrumental es otra de las razones que han impulsado este trabajo, porque está orientado a ilustrar profusamente la naturaleza y la dinámica de una experiencia pedagógica, que es el saber pedagógico desarrollado por el colectivo a lo largo de su trayectoria y que puede servir de referencia importante a otras experiencias, al ser caracterizada de esa manera.

Ya he señalado el interés de este trabajo por unir el saber pedagógico y la práctica escolar que pueda ilustrarla. En este sentido, creo que el estudio y la caracterización del modelo pedagógico de Antzuola invita a los maestros y puede ayudarles a reflexionar y a revisar las estructuras conceptuales que configuran su visión sobre la educación y sus procesos pedagógicos. Porque indagar y desvelar el modelo pedagógico de la Escuela, tal como en este trabajo se quiere realizar, significa mostrar ese saber pedagógico desde la propia perspectiva de los maestros, una perspectiva educativa labrada a través de un proceso vivido y sentido por el colectivo y configurada a partir de sus reflexiones, de las decisiones tomadas en el camino, de las experiencias desarrolladas y de aquellas que no pudieron realizarse. En definitiva, un saber que se nutre de la propia experiencia y de la reflexión sobre la misma, una manera de entender la práctica y el desarrollo profesionales que puede ser un buen estímulo y ejemplo para otros profesionales de la educación. Porque desde esta perspectiva, la investigación invita a una experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo de lo pedagógico, por el sentido de lo que hacemos en las aulas y en las escuelas.

Desde el punto de vista personal, el proceso de inmersión profunda en su realidad cotidiana es una interesante oportunidad también en mi desarrollo personal y profesional, siendo así mismo un seguro que me protege y a la vez facilita esta labor de indagación y comprensión del modelo pedagógico de Antzuola, pues pretende ser realizada desde el acercamiento, la apertura y la empatía hacia una experiencia educativa concreta y cuyo objetivo es llegar a conocer su esencia. Objetivo último de este trabajo que en el siguiente apartado explico.

2.3. Objetivos de la investigación.

Teniendo en cuenta las inquietudes y las razones que me han llevado a desarrollar este trabajo de investigación y a elegir Antzuola como objeto de su estudio, y tal como se puede derivar en base a lo expuesto hasta ahora, me planteo el siguiente objetivo de investigación como orientación y guía del trabajo que aquí presento:

Comprender y revelar el modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola, su sentido y su

significado pedagógico, desde la subjetividad de la experiencia vivida en ella y con el objetivo de mostrar a la comunidad educativa (fundamentalmente a los docentes) la naturaleza de una experiencia pedagógica que favorezca y posibilite el desarrollo de procesos de reflexión y de experimentación de y sobre sus prácticas escolares, a través de los cuales emerjan y se desarrollen los saberes pedagógicos que las alumbren y que orienten nuevas prácticas, unas prácticas que respondan a un modelo pedagógico cuyos pilares sean: el bienestar y el desarrollo integral de los niños, el desarrollo profesional del colectivo escolar y la integración de la escuela en el contexto natural, social y cultural en el que se sitúa.

Este objetivo general del trabajo de investigación se puede desglosar en los siguientes:

- Desvelar el significado y el sentido pedagógico de la experiencia educativa de Antzuola, que caracterizan su saber y su modelo pedagógicos.
- Indagar y mostrar el patrón didáctico de las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas que se desarrollan en sus aulas, así como los patrones de acción del sistema organizativo que las sustenta y apoya.
- Brindar a la comunidad educativa, y en particular a los docentes, el relato de una experiencia pedagógica entendida como una experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo, y en concreto, del sentido y el significado que damos a nuestras prácticas escolares.

3 . METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo recojo las decisiones que nos ayudan a entender la perspectiva desde la que se aborda la investigación, así como los métodos elegidos, los temas y cuestiones de investigación propuestos, los procesos desarrollados a lo largo de la misma y las herramientas utilizadas para dar respuesta a los objetivos planteados. La metodología utilizada en esta investigación, como ya se desarrollará más adelante, es de carácter cualitativo, de acuerdo, por una parte, con la perspectiva desde la que se realiza la indagación de la experiencia, de naturaleza comprensiva, y por otra, de acuerdo a los objetivos planteados, cuya finalidad es la de tratar de desvelar la cuestión pedagógica que subyace en la experiencia pedagógica de Antzuola. Comenzaré describiendo y justificando el método de investigación que me ha ayudado en mis propósitos, y posteriormente, mostraré los temas y cuestiones de la investigación para, a continuación, informar sobre los procesos y las unidades de análisis y herramientas desarrollados.

3.1. Método de investigación.

Tal como ya he citado en la justificación de este trabajo, la respuesta a los objetivos marcados en la investigación demanda un modelo de investigación de tipo cualitativo y etnográfico. He optado por un modelo que está enmarcado en el paradigma que Guba define como “naturalista” (1985), que tiene repercusiones tanto en el ámbito teórico como en el metodológico, y que el autor lo caracteriza a través de cinco axiomas (en: Ruiz de Olabuénaga 2009: 104-105):

- el carácter holístico de los fenómenos y las experiencias estudiados. Según Guba, “*hay múltiples realidades construidas que pueden ser estudiadas sólo holísticamente.*” (en: *ibíd.*: 104)
- la interacción y mutua influencia del investigador y el objeto de la investigación, sobre todo cuando éste son seres humanos.
- el propósito de la investigación, en el que la generalización ocupa un lugar menos relevante que la descripción del caso individual a modo de hipótesis de trabajo, y en las que se subrayan las diferencias frente a las semejanzas.
- la existencia de múltiples factores que interactúan en la realidad estudiada. Esta red de interacciones podrá ser inferida, pero su conformación plena será siempre provisional.
- el condicionamiento de los valores en el proceso investigador desarrollado en diferentes momentos (selección del problema, las unidades de análisis, los métodos,..).

Respecto a los niveles teóricos a los que pretende responder la investigación que según Goetz y LeComte (1988) se pueden diferenciar en *Gran teoría, Modelos teóricos, Teorías formales y de rango intermedio, o Teorías sustantivas*, ésta se sitúa en el nivel de la *Teoría sustantiva o de los constructos sustantivos*. En este nivel

teórico se encuentran las investigaciones centradas en determinados aspectos de poblaciones, tiempos o escenarios, como en este caso, la Antzuola Herri Eskola. Ahora bien, tal como los autores citados subrayan, las *tipologías* o *sistemas categoriales* desarrollados en los trabajos de investigación de este nivel, “*sólo son teorías cuando incluyen una cuidadosa explicación de la relación entre sus elementos, categorías o conceptos*” (ibíd.: 62). No es el objetivo de este trabajo desarrollar una teoría que explique los fenómenos estudiados, ni tampoco aplicar los constructos o sustantivos de una teoría que pudieran explicarlos. Lo que realmente pretendo con el trabajo de investigación es desvelar las ideas, los pensamientos y las acciones de esta experiencia pedagógica, tratando de identificar y comprender los significados que permitan caracterizarla.

La aproximación a dicha experiencia la realizaré desde un plano prerreflexivo, sin taxonomizar o clasificar previamente la experiencia misma, porque comparto la idea de Van Manen (en: Ruiz de Olabuénaga, 2009: 48), quien entiende que cuando menos sujeto a un marco teórico pueda estar el investigador, la información y los datos obtenidos de la experiencia vivida se acercarán más al ideal deseado. Por lo tanto, el trasfondo teórico que pretendo desvelar tiene la intención de enriquecer su acción y, así mismo, enriquecer mi visión y mi pensamiento en torno a los procesos pedagógicos que se desarrollan en Antzuola y de la educación, en general.

El modelo de investigación, según lo dicho hasta ahora, se sitúa en el paradigma *interpretativo*, que, también se ha denominado como *naturalista*, *constructivista* o *hermenéutico*, (Carr, 1996; Gimeno y Pérez, 1985; Goetz y LeCompte, 1988; González, 2000; Guba, 1985; McKernan, 1999; Ruiz de Olabuénaga, 2009; Woods, 1987), y es un modelo de investigación que se desarrolla desde una concepción *constructivista*. Según González, el paradigma interpretativo se ha configurado, fundamentalmente, con las aportaciones de teorías como el historicismo, la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, y sus supuestos “*están en consonancia con los principales rasgos del «nuevo paradigma» o «paradigma emergente», surgido de la perspectiva de la complejidad que caracteriza a la ciencia contemporánea*” (González, 2000: 230). Frente al paradigma positivista o postpositivista, referencia básica de la investigación cuantitativa, he optado por un modelo de investigación cualitativo cuya finalidad es la de construir, desde una perspectiva crítica, conocimiento dirigido a la acción.

Una concepción de la investigación, a través de la cual se pretende identificar y comprender aquellos significados y símbolos con los que se ha ido conformando el mundo social que constituye la experiencia de Antzuola. Porque ese es el objeto o *personas investigadas* en este modelo, los fenómenos y procesos que caracterizan la vida del aula, procesos que hacen referencia tanto a las actividades que desarrollan los niños en el aula, de forma individual y colectivamente, como al comportamiento

docente de los maestros y, así mismo, siendo éste uno de sus rasgos característicos, hacen referencia a la peculiaridad del contexto en el que se producen las interacciones y los aprendizajes, contextos que definen física, social y psicológicamente el clima del aula. Los significados, las razones y las intenciones de las personas que conforman dichos contextos requieren ser comprendidos. En este sentido, tal como señala Pérez (1985: 91), una investigación desde esta perspectiva hermenéutica “*requiere la comprensión del mundo, de los significados subjetivos con los que quienes vivencian tal escenario [el clima ecológico del aula] observan, perciben, interpretan y asimilan los acontecimientos e interacciones que singularizan la vida del aula*” .

Y precisamente por ello, el modelo conceptual que subyace a esta investigación se sitúa en el *paradigma o enfoque ecológico* cuyas referencias fundamentales son los modelos de Tikunoff y Doyle, y que tiene las siguientes características, tal como señala Pérez (ibíd.: 126-127):

- Perspectiva naturalista, lo que demanda describir de forma rigurosa y rica los procesos pedagógicos que se desarrollan en el contexto sociocultural del aula, teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes en la construcción de los significados.
- Enfoque directo a las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento, dado que el aula se asume la influencia del medio en el comportamiento de niños y maestros.
- Perspectiva interdisciplinar, contemplando las aportaciones conceptuales desarrolladas en diferentes ámbitos de la investigación en ciencias humanas.
- El aula se entiende como un espacio social de comunicación e intercambio.
- La vida del aula presenta unas características genéricas que son básicas y comunes a todo nicho ecológico formado por organismos humanos con vida propia y vida común: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia.
- Perspectiva diagnóstica, es decir, que la investigación desde esta perspectiva se pregunta sobre el comportamiento de los niños y maestros en el escenario del aula, más que sobre la eficacia de ciertos comportamientos o estrategias de los maestros.

En concordancia con esta perspectiva o enfoque de la investigación, la epistemología del investigador es *existencial* (no determinista) y *constructiva* (Goetz y LeCompte, 1988). La adopción de este modelo y de las perspectivas señaladas conlleva una vivencia plena de la experiencia a comprender, un proceso de indagación apoyado en una observación participativa del investigador, fundamento operativo sobre el que se diseñará el proceso investigador y a partir del cual se tratará de mostrar los constructos o significados que caracterizan esta experiencia pedagógica, y que conforman su modelo pedagógico. Porque, el planteamiento epistemológico de este enfoque de la investigación defiende, tal como señala

Pérez (1985: 91):

“Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a la intencionalidad, y el significado o interpretación subjetiva del que actúa. Tal entendimiento o comprensión supone un tipo de conocimiento cargado de ambigüedad, relatividad situacional y un carácter sustancialmente provisional. Cualquier conocimiento es un producto de la actividad humana y, por ello, en parte convencional e histórico. El conocimiento del hombre, sus productos e intercambios, es si cabe más provisional y circunstancial debido a la movilidad y flexibilidad de la realidad permanentemente inacabada e indeterminada que denominamos hombre. El conocimiento no se descubre, se produce, y al producirse modifica profundamente al productor que se define en gran medida por su capacidad de conocer, producir y crear”.

Finalmente, por lo que al método seleccionado se refiere, he optado por el estudio de casos, que se encuadra dentro de estos modelos de investigación cualitativos y etnográficos, que responde a las necesidades derivadas de los fines y propósitos de este trabajo y que trata de abarcar la complejidad del caso particular estudiado, la experiencia pedagógica de Antzuola Herri Eskola. Se trata pues de un estudio de caso *intrínseco e instrumental* (Coller, 2005; Hamilton, 1985; Martínez Bonafé, 1988; Stake, 1999), ya que pretendo estudiar en profundidad éste, y no otro caso. Es importante pues subrayar aquí la unicidad del caso, su particularidad. En cuanto al uso del caso, siguiendo la categorización de Coller (2005), y atendiendo a lo dicho hasta aquí, es un caso *exploratorio*, es decir un caso de naturaleza descriptiva que da cuenta de un fenómeno único o excepcional. Por otra parte, de acuerdo con Parlett y Hamilton, el estudio tiene un carácter o enfoque *progresivo*, de tal forma que *“el investigador puede modificar o incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el caso en su totalidad”* (en: Stake, 1999: 21).

En definitiva, el modelo de investigación por el que he optado requiere, además de un producto, de un proceso y de una forma de estudiar la vida humana, en este caso, la vida del mundo de Antzuola Herri Eskola. Un proceso que, como dice Lofland, quiere reconstruir con *“amoroso detalle”* (en: Goetz y LeCompte, 1988) las características de esta realidad, de sus procesos educativos, utilizando para ello estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural de dicha realidad, y de los fenómenos sociales que en ella se desarrollan. Un modelo etnográfico que aspira más a *“la comparabilidad y traducibilidad de los descubrimientos, en lugar de pretender la transferencia directa de los resultados a grupos no investigados”* (ibíd.: 34). Por ello, el modelo de investigación por el que he optado, debe permitirme desarrollar una relación con la experiencia de Antzuola y sus protagonistas tal, que trate de interferir lo justo y lo posible en su vida cotidiana. Una relación *“empática y no intervencionista”* (Stake, 1999: 23), pero con la intención clara y manifiesta de sentir, de captar y de desvelar el significado y el sentido de sus prácticas pedagógicas, de su saber pedagógico. Tal como ya ilustraré en un apartado

posterior, el proceso de investigación lo he desarrollado a través de una relación caracterizada por el diálogo y el contraste continuado con los participantes de los resultados de mi indagación progresiva, lo que me ha permitido confeccionar un mapa sobre el que he ido plasmando mi recorrido, reajustándolo, cuando ha sido necesario, a las consideraciones realizadas por sus protagonistas dentro del marco delimitado por los objetivos de la investigación. Porque, efectivamente, tal como señala Stake (1999:46):

“la función de la investigación en los estudios de casos, no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios de casos, se espera: descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples.”

En base a lo expuesto hasta ahora, y tratando de caracterizar el modelo de investigación elegido, se puede sintetizar éste de la siguiente manera (Ruiz de Olabuénaga, 2009):

- En lo que al objeto de la investigación se refiere, trata de buscar y construir el significado de las acciones, los procesos, los pensamientos, las intenciones,..que conforman la realidad social estudiada.
- El lenguaje utilizado y desarrollado en la investigación, está ligado más que a los números y las fórmulas estadísticas, al ámbito de las metáforas y de los significados o constructos que pueden ilustrar y explicar los fenómenos sociales estudiados.
- Las estrategias y técnicas de recogida de información tienen como características principales, su flexibilidad y estructuración variable.
- Al no partir de una teoría y unas hipótesis previamente determinadas y perfectamente elaboradas, trata de reconstruir lo más fielmente posible la realidad observada a partir de la información que emerge de un proceso de indagación, de esta manera, inductivo.
- Los significados construidos en el proceso de indagación y análisis de la realidad social objeto de estudio se refieren exclusivamente a esa realidad y no a otra, y la describen en toda su complejidad, de forma holística.

En los siguientes apartados trataré de ilustrar cómo se ha llevado adelante esta investigación de la experiencia vivida en Antzuola, destacando la relación sobre la que se ha desarrollado, el proceso seguido, así como los temas de investigación y sus correspondientes cuestiones planteadas para tratar de desvelar su trasfondo pedagógico.

3.2. Temas y cuestiones de la investigación.

Una vez esbozados los argumentos fundamentales para la selección del método de investigación y la

metodología utilizada, desarrollaré en este apartado la tarea básica y primordial del estudio de casos y de toda investigación cualitativa, la explicitación de las cuestiones de la investigación.

Diseñar buenas preguntas para la comprensión del caso, es una de las tareas más difíciles de la investigación. Sin embargo, es una tarea que requiere abordar con intensidad, tanto al principio del diseño como a lo largo del proceso de investigación, pues, entre otras cosas, nos ayudan a estructurarla conceptualmente. Según Stake (1999: 26), es fundamental *“utilizar temas (issues) como estructura conceptual y las preguntas temáticas como preguntas básicas de la investigación, para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad”*. Por otra parte, también diferencia los temas éticos propuestos por el investigador, de los temas émicos surgidos de los participantes. Efectivamente, los temas por mí propuestos se han complementado con los sugeridos por los maestros y maestras de Antzuola, en un proceso de contraste desarrollado conjuntamente a lo largo de todo el proceso.

Los temas de investigación propuestos tratan de estructurarla conceptualmente en tres grandes dimensiones que me ayuden a caracterizar el modelo pedagógico de Antzuola: los principios pedagógicos que sustentan el modelo (Tema 1), el sistema organizativo que da apoyo al mismo (Tema 2) y su implementación a nivel de aula (Tema 3). Estos temas tratan de dar respuesta a la intención manifiesta del trabajo de abordar en toda su amplitud y complejidad la experiencia pedagógica que se pretende estudiar. Me interesa el caso en su totalidad, a pesar de que la formulación de los temas pueda inducir una preocupación o interés más concreto por los contenidos que puedan englobar cada uno de ellos. Si esto fuera así, estaríamos ante un caso instrumental que pretendiera generalizar las observaciones y conclusiones obtenidas de su estudio. No es el caso. Así pues, mediante la estructuración de la investigación en estos tres temas, pretendo abordar y comprender de forma intrínseca la experiencia educativa de Antzuola, porque, tal como afirma Stake (1999: 32), *“en el trabajo de estudio de casos existe una tensión pertinaz entre el caso y los temas.”*

Las razones que me han llevado a esta selección de los temas de investigación son las siguientes:

- comprender el modelo pedagógico de Antzuola requiere un indagación holística que supone, por una parte, indagar los supuestos o principios desde los que opera el colectivo y, por otra, contrastar tales supuestos con la praxis, con su implementación en el sistema social del aula, y así mismo, conocer los recursos, los mecanismos y las estructuras de apoyo que han desarrollado para dar soporte al sistema global en el que se sitúa la experiencia pedagógica, la Escuela de Antzuola.
- estas tres cuestiones responden a la necesidad que el enfoque ecológico de esta investigación demanda, de abordar las relaciones entre el medio o el escenario natural y psicosocial en el que

se desarrollan los procesos pedagógicos (el aula y la Escuela) y los comportamientos que manifiestan los participantes.

- Son tres cuestiones que están estrechamente vinculadas y, por lo tanto, la identificación y descripción de sus relaciones es lo que me permitirá caracterizar el modelo pedagógico de Antzuola de una forma global, compleja y significativa.

He concretado los temas de la investigación de la siguiente manera:

Tema 1: Principios del modelo pedagógico.

Tema 2: El sistema organizativo.

Tema 3: El desarrollo del modelo en el aula.

El primero de los temas trata de identificar las creencias y los supuestos teóricos desde los que opera el colectivo de Antzuola y que orientan su práctica pedagógica. Las cuestiones de investigación desarrolladas en este tema pretenden indagar en torno a las concepciones y los supuestos que manifiestan sobre la educación en general, y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, con la intención de llegar a comprender mejor el trasfondo pedagógico del modelo y su vinculación con la práctica pedagógica, manifestada a través del sistema organizativo y los procesos de vida y de aprendizaje del aula.

El segundo de los temas propuestos, el sistema organizativo de la escuela, pretende indagar sobre los recursos, los mecanismos y las estrategias de tipo organizativo desarrollados en la Escuela como respuesta a las necesidades derivadas de los principios pedagógicos del modelo. La intención manifiesta de este trabajo de abordar de manera global la experiencia de Antzuola, solicita el estudio de los aspectos organizativos de la Escuela, fundamentales para dar apoyo e impulso a sus intenciones educativas. Las cuestiones planteadas en este tema de investigación tratan de responder también a la necesidad de relacionar la práctica educativa y los sistemas organizativos de los que se dotan las escuelas, una relación vinculante que es necesario abordar, sobre todo, por su función estructurante. Y así mismo tratan de identificar las características del sistema organizativo en relación con el desarrollo profesional del colectivo, aspecto fundamental para comprender mejor, también, el desarrollo y la evolución del modelo.

Finalmente, el tercer tema propuesto, la implementación en el aula, aborda la praxis del modelo, es decir, la práctica pedagógica a nivel de aula. La investigación busca, como se viene insistiendo, desvelar los rasgos que caracterizan el modelo y que, desde luego, deben estar ligados a los principios pedagógicos identificados a través de las cuestiones desarrolladas en el primer tema de investigación. El

interés por unir el saber y la experiencia, la teoría y la práctica, en el sentido ya señalado de comprender la experiencia pedagógica de la Escuela a la luz de los significados o supuestos teóricos básicos identificados en el primer tema, es la razón fundamental y el estímulo para abordar en toda su complejidad este tema.

En cada uno de los temas de investigación he formulado una serie de cuestiones temáticas que me han orientado en el proceso de indagación. Cuestiones que han sido revisadas y reformuladas a lo largo de la investigación para, finalmente, ser formuladas tal como se recogen en el cuadro siguiente.

Tema 1: Principios del modelo pedagógico.
<p>Preguntas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principios actuales de los maestros de Antzuola en relación a lo que es enseñar y aprender en el contexto escolar? • ¿Cuáles son los principios actuales de los maestros de Antzuola en relación al rol que ellos juegan en los procesos pedagógicos que desarrollan en la Escuela? • ¿Cuáles son los principios actuales de los maestros de Antzuola en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
Tema 2: El sistema organizativo.
<p>Preguntas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se organiza la Escuela para alimentar y regular su modelo pedagógico? • ¿Cómo se organiza la Escuela para planificar y regular los procesos pedagógicos que desarrollan en el aula?
Tema 3: El desarrollo del modelo en el aula.
<p>Preguntas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula en respuesta a los principios del modelo pedagógico? • ¿Qué patrones de interacción caracterizan los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula?

Cuadro 1: Temas y preguntas de investigación

Las razones que me han llevado a formular estas cuestiones o preguntas temáticas son las siguientes:

- Respecto al primer tema de investigación, los principios pedagógicos del modelo, he formulado tres cuestiones relacionadas con las tres grandes dimensiones pedagógicas con las que podemos identificar y caracterizar las concepciones o supuestos pedagógicos del colectivo de Antzuola respecto a: la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje, el rol y las funciones del maestro y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tres dimensiones que me permiten acercarme a estas tres grandes cuestiones de la experiencia pedagógica de Antzuola: cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje, qué papel juegan los maestros para facilitarlos y cómo entienden su desarrollo. Porque, para comprender el modelo y su desarrollo en el aula es fundamental observar y comprender el comportamiento docente, lo que, a su vez, exige analizar en profundidad su

pensamiento, es decir, los factores y procesos internos que determinan la intencionalidad y la actuación de los maestros, al ser su comportamiento o estilo docente el resultado de los complejos procesos de deliberación, de elección y de ejecución que los maestros toman en función de sus propios supuestos o significados sobre la manera de entender las dimensiones de lo pedagógico, ya citadas .

- Las preguntas temáticas contempladas en el segundo tema de investigación tratan de identificar los aspectos de tipo organizativo que sustentan el modelo pedagógico y los procesos desarrollados de cara a su implementación en el aula. Dos cuestiones que me deben permitir identificar, desde la perspectiva ecológica desde la que se plantea la investigación, las relaciones entre los principios pedagógicos y el sistema organizativo, y entre este y los procesos pedagógicos de aula. Por lo tanto, la razón básica de estas cuestiones es la de indagar sobre la naturaleza y la influencia de las orientaciones y decisiones desarrolladas en el ámbito organizativo en los procesos pedagógicos, así como su fundamentación y correlación con los principios o supuestos pedagógicos del modelo, identificados en el tema anterior.
- Por lo que respecta a las cuestiones de investigación planteadas en el tercer tema, pretenden desvelar y describir, con la mayor profusión y detalle posible, los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula para tratar de caracterizarlos, identificando para ello los patrones didácticos que subyacen en tales procesos. La respuesta a las cuestiones planteadas en los temas anteriores deben ser contrastadas con las prácticas pedagógicas si se quiere observar la consistencia tanto del pensamiento docente que las orienta como del sistema organizativo que las apoya. Si la preocupación de las cuestiones del primer tema de investigación se sitúan en los procesos mentales que subyacen al comportamiento en el aula, éstas enfocan al propio comportamiento, a lo que los maestros hacen en el aula y a la identificación de esos patrones de comportamiento que permitan caracterizarlo.
- Las cuestiones de investigación y los temas están estrechamente vinculados porque la intención de este trabajo es la de obtener una radiografía y un mapa que nos muestre la experiencia de Antzuola en su globalidad, tanto en lo que a su trasfondo teórico se refiere como en lo que a su desarrollo práctico se refiere.

Ya he señalado anteriormente que en los estudios etnográficos, y en especial en los estudios de casos, las mejores cuestiones son las que evolucionan a lo largo del proceso. La complejidad de los fenómenos estudiados y del contexto en el que se desarrollan, así como su amplitud, como es el caso de este estudio, me han llevado a la concreción de las cuestiones enumeradas, cuestiones que me han servido

de guía para comenzar a trazar el recorrido por dicha realidad. El transcurso por el mismo, como se mostrará en el siguiente apartado, me ha permitido ajustarlas, y en algunos casos, reorientarlas a la luz de los acontecimientos observados y, así mismo, de otros que han surgido o emergido durante el recorrido por esta experiencia educativa. Las cuestiones constituyen el mapa de ruta inicial que, gracias a las anotaciones realizadas en su trazado, me han permitido configurarlo tal como aquí se presenta.

3.3. Proceso de la investigación.

El enfoque progresivo de la investigación que estoy presentando conllevaría abordar tres fases por las que según Parlett y Hamilton debería de transcurrir el proceso: *“la observación, la investigación renovada y la explicación”* (en: Stake, 1999: 30). A estas tres fases que se corresponden más bien con el transcurso de la investigación, habría que añadir la que constituye su diseño, proceso que habría que considerarlo, en base a lo expuesto, como un recorrido transversal de la misma. Desarrollaré la narración del proceso de investigación atendiendo a las distintas fases señaladas y organizándola en torno a los siguientes sub-apartados: el acceso al campo de trabajo y la recogida de datos, la investigación renovada y la explicación de la investigación.

3.3.1. El acceso al campo de trabajo y la recogida de datos.

Entendida en sentido amplio, en este primer sub-apartado, contemplo tanto el acceso al campo de estudio, como la identificación de las fuentes de datos y la organización de su recogida. Este proceso parte del diseño previo de la investigación, cuyas características ya han sido expuestas en los apartados anteriores (objetivos, metodología, temas y cuestiones de la investigación). Así, aún presentando diferenciada esta fase, las dimensiones que seguidamente se desarrollan constituyen, así mismo, parte del diseño de la investigación que, en su conjunto, ha sido revisado en distintos momentos del proceso.

Una vez identificado el caso, concretados los objetivos, la metodología y los grandes temas y preguntas de la investigación, el diseño de la misma se completa con la previsión de las fuentes de información y del proceso de recogida de datos. Ésta la he plasmado en un plan de actuación u hoja de ruta que recoge las distintas dimensiones a considerar y que, revisada a lo largo del proceso, se ha reorientado en función de los logros o descubrimientos habidos y atendiendo a los objetivos y los grandes temas y cuestiones planteados. En el documento, recogido en la base de datos que acompaña a este trabajo, se muestra la definición del caso, el listado de las cuestiones, se identifica a los posibles ayudantes, las fuentes de datos, así como la distribución temporal y los recursos previstos para realizar la investigación, y contempla también las características del informe final previsto.

El siguiente esquema recoge de una forma sintética las grandes fases del proceso de investigación

finalmente seguido y que desarrollaré seguidamente.

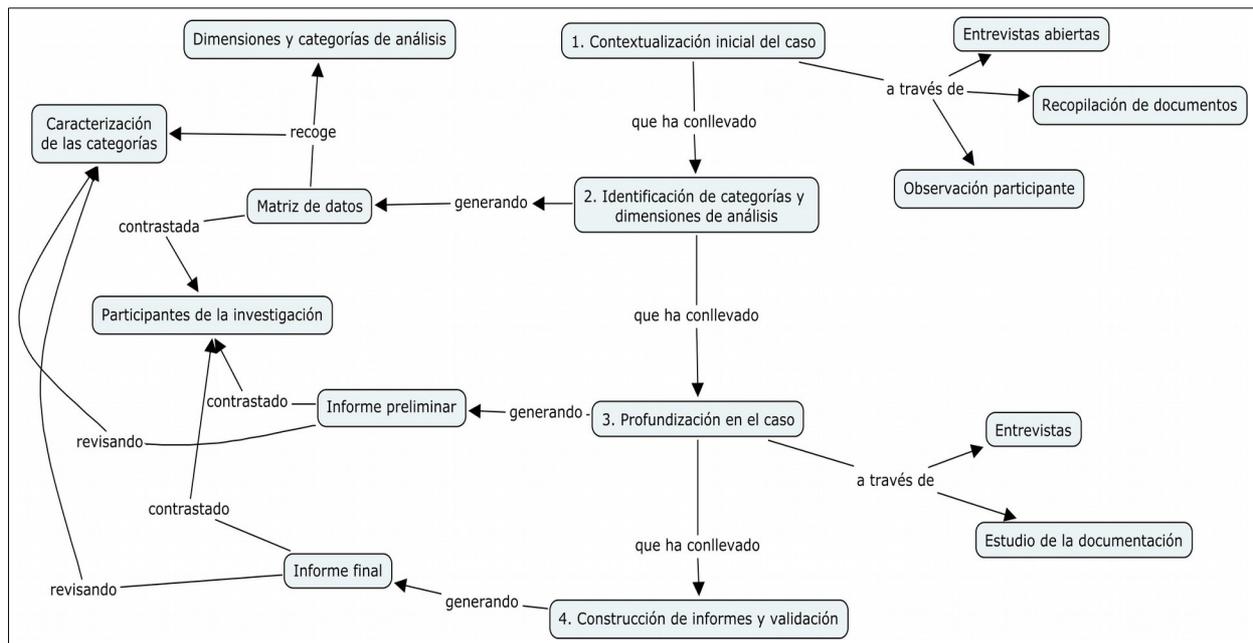


Gráfico 1: Proceso seguido en la investigación

Una de las primeras tareas de esta fase de acceso al campo de trabajo iba a consistir en la anticipación de algunas de las actuaciones recogidas en el diseño de la investigación. Las principales preocupaciones y decisiones consensuadas en esta fase tenían que ver con las estrategias, los procedimientos y los canales de comunicación entre el investigador y los participantes, la selección de las fuentes de información, así como los momentos y escenarios para la observación. Si bien tenía un cierto conocimiento sobre el campo de estudio, la Escuela de Antzuola, desconocía en gran medida los hábitos y los ritmos de trabajo de los participantes en la investigación. Iba a ser fundamental pues, en esta fase, el proceso de conocimiento mutuo, un proceso orientado a la construcción de una relación pedagógica con los participantes basada en la confianza, y desarrollada a través del diálogo y la comunicación en torno a unos propósitos que, progresivamente, confluían en este trabajo de investigación.

Las visitas iniciales al centro educativo, además de contribuir al enriquecimiento de la relación con los interesados en el contexto de este trabajo de investigación, servirían también para visualizar su progresión en el tiempo, pues había una intención manifiesta y compartida de continuidad del mismo, y de otros trabajos que de él pudieran derivarse. La aceptación tanto de mi persona como del proyecto de investigación iba a ser íntegra, sin que mediaran impedimentos ni condicionantes previos que pudieran limitar las intenciones y objetivos de la investigación. Tanto la dirección del centro, como los distintos participantes en la misma me harían ver y así me lo demostrarían a lo largo de todo el proceso, su

actitud sincera y decidida a que este trabajo pudiera constituir un hito significativo, también para la Escuela. Las conversaciones iniciales permitirían establecer las estrategias y los momentos oportunos para la comunicación y el trabajo conjunto con los participantes, de tal manera que interfirieran lo menos posible en el día a día de la Escuela, y sobre todo, en su quehacer diario.

Así mismo, en estos momentos iniciales de acceso al campo de trabajo, se preveían los períodos de tiempo para la observación en los escenarios que habíamos contemplado y para las distintas entrevistas y conversaciones con los participantes en la investigación, que permitieran el contraste en torno a los significados o constructos que fueran emergiendo en el proceso, siempre dentro del calendario que tenía previsto para la realización del trabajo de investigación, y en función de la disponibilidad y el calendario de los participantes. Finalmente, acordábamos una serie de premisas a tener en cuenta en cuanto a la confidencialidad de los datos e informaciones que pudieran surgir de las observaciones, de las entrevistas o de las distintas fuentes que utilizara en el proceso. No haría falta redactar los acuerdos que íbamos logrando. Esa actitud abierta mostrada por la Escuela, y el clima de confianza que íbamos forjando mutuamente lo posibilitaría.

Preparar las observaciones, una de las fuentes de información imprescindible en este caso, iba a ser otra de las tareas fundamentales de esta fase. Por una parte, confeccionaba un calendario de las distintas sesiones a las que preveía acudir, en función de mi disponibilidad e identificando los distintos escenarios en los que las realizaría, fundamentalmente el aula y las diferentes reuniones del colectivo. Por otra parte, preparaba, a modo de borrador, una ficha de observación preliminar que me permitiera recoger la información fundamental *in situ*, con la intención de desarrollarla posteriormente, fuera del escenario de observación, en un formato más extenso y ordenado. Tal como ya se describirá más adelante, el borrador lo recogía en el cuaderno de campo, para posteriormente desarrollarlo con más detalle y organizarlo en un apartado de la base de datos que, en formato electrónico, acompaña a este informe.

También identificaba con los maestros y maestras de Antzuola, en esta primera fase de acceso al campo de trabajo, las posibles fuentes de datos e información. La base de datos señalada recogería todos los documentos utilizados en este trabajo, y, de esta manera, permitiría ilustrar el caso en cada uno de los temas de investigación propuestos. Recojo en el siguiente cuadro la estructura y el contenido de la base de datos, así como los códigos utilizados para identificar cada una de las categorías en las que he organizado las fuentes de información y de datos.

Categoría de dato/información (código)	Descripción	Codificación
Documentos sobre la experiencia de Antzuola (Doc.)	En esta categoría se recogen los documentos publicados y las comunicaciones en torno a la experiencia de Antzuola y organizados en dos grupos: -las publicaciones y las comunicaciones realizadas por el colectivo de Antzuola (Doc.1.) -las publicaciones sobre la experiencia de Antzuola realizadas por otros agentes externos a la Escuela (Doc.2)	Doc.
Entrevistas (Ent.)	Se recogen en esta categoría todas las grabaciones de las entrevistas y sus transcripciones, así como las grabaciones de las reuniones de contraste realizadas, y se organizan en tres sub-categorías: -entrevista a la maestra-tutora (Ent.1.) -entrevista al coordinador de proyectos (Ent.2.) -reuniones de contraste con ambos (Ent.3.)	Ent.
Observaciones (Obs.)	Aquí se recogen los relatos de las observaciones realizadas a partir de los datos recogidos en el cuaderno de campo, y se organizan en tres grandes sub-apartados: -relatos de las observaciones de aula (Obs.1.) -relatos de las observaciones de reuniones de seguimiento de los proyectos (Obs.2.) -relatos de las observaciones de reuniones de etapa (Obs.3.)	Obs.
Documentos gráficos (Ima.)	Se recogen en esta categoría aquellos documentos gráficos que por su significatividad puedan ilustrar los relatos de las observaciones realizadas, organizados en dos sub-categorías: -vídeos (Ima.-V.) -fotografías (Ima.-F.)	Ima.
Producciones de los alumnos (Prod.)	Como complemento a la categoría anterior, se recogen en ésta, aquellas producciones realizadas por los niños y que ilustran también los relatos de las observaciones realizadas en el aula. Se organizan en tres categorías: -modelos o artefactos explicativos (Prod.-1.) -producciones individuales (Prod.-2.) -producciones colectivas (Prod.-3.)	Prod.
Documentos internos de Antzuola (Docin.)	Aquí se recogen y organizan algunos documentos internos de la Escuela y de los participantes en la investigación, que nos muestran una información complementaria a los procesos observados en los diferentes escenarios. Los he organizado en tres sub-grupos: -información general de la Escuela (Docin.-1.). -documentación de la tutora (Docin.-2.) -documentación del coordinador de proyectos (Docin. -3.)	Docin.
Cuaderno de trabajo del	Finalmente, en esta categoría recojo los diferentes documentos confeccionados a lo largo de la investigación, que dan muestra	Inv.

Categoría de dato/información (código)	Descripción	Codificación
investigador (Inv.)	del proceso seguido. Los organizo en estas sub-categorías: -diseño de la investigación (Inv.-1.) -desarrollo de la investigación (Inv.-2)	

Cuadro 2: Estructura y contenido de la base de datos confeccionada a lo largo de la investigación.

En los anexos de este trabajo recojo el listado de los documentos incluidos en cada una de las categorías, una breve descripción de cada uno de ellos y su código de referencia correspondiente (ver Anexos 1-7).

Los códigos utilizados en la base de datos se completaban añadiendo al prefijo una serie letras y números que identifican y diferencian las sub-categorías de fuentes de información y los distintos registros o documentos que los componen. Por ejemplo, la primera entrevista (Ent. 1.) realizada a la maestra del grupo-aula (1.), en formato audio (1.), tiene el código: *Ent.-1.1.1.*

Una de las decisiones fundamentales que tomaría en este fase de la investigación iba a ser la selección de los informantes clave, que la realizaba tras el acceso al campo de estudio y la presentación de la investigación, y así mismo, teniendo en cuenta algunas de las limitaciones de tiempo y de recursos que tenía de cara a la investigación. El criterio fundamental sería la selección de aquellas personas que tuvieran un recorrido histórico prolongado dentro de la Escuela, de tal manera que pudieran aportar al trabajo una visión lo más amplia posible de la institución y de su proceso histórico, así como del itinerario pedagógico desarrollado en la Escuela y de sus prácticas pedagógicas, como resultado del mismo. Así mismo, las conversaciones con el colectivo, me permitían tomar otras decisiones fundamentales en cuanto a la muestra significativa que debía seleccionar de cara a las observaciones de aula, otra de las fuentes de información clave en el proceso de investigación. En las siguientes líneas trato de argumentar las decisiones tomadas en relación con los informantes clave:

- La primera decisión sería la de acotar las observaciones de aula a una de las dos etapas educativas que la Escuela oferta: la etapa educativa de Primaria. Las razones fundamentales que me llevaron a esta selección fueron, por una parte, algunas características propias de la etapa, como su obligatoriedad y el peso relativo que en el currículo comienzan a tener los conocimientos culturales, por otra, la continuidad que esta etapa significa en la secuencia o itinerario pedagógico de la Escuela que comienza en la etapa educativa de Infantil y, finalmente, la vitalidad pedagógica que la propia etapa mostraba y que se manifestaba hacia el exterior bien por la diversidad y la cantidad de visitas que recibía, o bien por las comunicaciones y

publicaciones que realizaba con relativa asiduidad.

- La decisión anterior conllevaba otra, en relación a las personas informantes. La necesidad de profundizar en el pensamiento y las creencias de los maestros de Antzuola, y habiendo acotado la observación de las aulas a la etapa de Primaria, me llevaría a seleccionar a la maestra-tutora del grupo-aula de 5º curso como una de las personas informantes clave, tanto por su profuso itinerario profesional dentro de la Escuela, ya recogido en la justificación de este trabajo, como por su situación circunstancial como tutora del grupo-aula que finalizaba su recorrido por las dos etapas educativas, en el período en el que realizaría las observaciones. En este sentido, consideraría que las pautas o patrones de interacción y de acción del modelo pedagógico podrían ser mejor revelados en esta última fase de la vida escolar de los niños en Antzuola, por lo que grupo-aula de 5º y su tutora, serían los informantes clave de los procesos pedagógicos de aula.
- La maestra tutora del grupo de 5º, Pilar Etxaniz, es una persona con una dilatada trayectoria en la Escuela, siendo una de las maestras que ha participado en la historia de Antzuola desde su inicio hasta la actualidad, impulsando y desarrollando la cultura y el modelo pedagógico que caracterizan esta experiencia pedagógica. Una dilatada experiencia que la tutora ha vivido desarrollando tanto labores directivas, como de coordinación pedagógica y de docencia en diferentes ciclos de las etapas de Educación Infantil y de Primaria, especialmente, en esta última etapa y en el tercer ciclo de la misma. Pilar, además, ha participado en la difusión del proyecto de la Escuela, colaborando en las publicaciones realizadas por el colectivo, y en las jornadas, cursos, seminarios y otros eventos educativos a los que la Escuela ha asistido, bien como oyente o como ponente, y que, en algún caso, ella misma ha organizado.
- Por su parte, el grupo de alumnos de 5º curso presentaba unas características en cuanto a su composición que se me reflejaban como un grupo escolar “estándar”, un grupo escolar que mostraba una manifiesta diversidad social y cultural, y cuyo número (23 niños y niñas) venía a ser una buena muestra y una buena representación de los ratios escolares más o menos habituales en la actualidad. Además, preveía la posibilidad de hacer un seguimiento al grupo-aula de 5º curso durante dos cursos escolares, lo que me permitiría acercarme a un planteamiento longitudinal de la investigación al vivir la experiencia con ellos también en 6º curso, si bien, con otra cadencia en las observaciones, debido a las limitaciones de tiempo del investigador.
- Así mismo, y teniendo en cuenta el sistema organizativo de la Escuela, el coordinador de la

etapa y actual jefe de estudios de la Escuela, Eugenio Sasieta, devenía otro informante clave en este trabajo. Efectivamente, como ya se explicará más adelante, la función y las labores que desarrollan los coordinadores de Etapa son claves para poder comprender mejor el modelo pedagógico de Antzuola, por lo que la información y los datos a los que tendría acceso a través de su persona y de su pensamiento eran indispensables, ya que su función, básicamente, es la de dar apoyo pedagógico y logístico a los maestros impulsando y coordinando los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas.

Además, Eugenio, como Pilar, tiene una larga trayectoria en Antzuola, desde la década de los ochenta hasta la actualidad. Ha conjugado su labor en la Escuela como maestro y tutor de la actual Educación Primaria en sus inicios, con la figura de coordinador y maestro de apoyo, ya en la década de los noventa, en esa misma etapa educativa, así como la de principal responsable de la comunicación, la difusión y la formación en torno a la experiencia desarrollados por la Escuela hasta hoy. Eugenio, junto con la coordinadora de la etapa de Educación Infantil, son los representantes y las figuras visibles, de cara al exterior, del modelo pedagógico de Antzuola.

La figura de Eugenio, su rol en la Escuela, es uno de los rasgos más significativos de este modelo pedagógico y por lo tanto un informante clave de este trabajo. Esta figura ya comenzaría a perfilarse en los primeros pasos de la Escuela, de la mano del Gabinete Psicopedagógico ya citado. La labor de los colaboradores externos, entonces, era prestar apoyo a los tutores de aula, dentro de una estructura de apoyo en la que participaba todo el colectivo. Ahora, desde mediados de la década de los 90, el trabajo de apoyo lo asumen los maestros de Antzuola, uno por cada etapa educativa que se oferta en la Escuela. Estos juegan un papel crucial en la planificación, el desarrollo y el seguimiento de los procesos de aula. Apoyan a cada uno de los maestros en un proceso colaborativo, continuo y sistemático, analizando los sucesos del aula, planificando las acciones, diseñando los materiales curriculares que van a utilizar, analizando las realizaciones de los niños y reorientando los procesos en función de las necesidades educativas identificadas.

Estos maestros de apoyo son así mismo los coordinadores de cada una de las etapas educativas, en las que se hace, igualmente, un seguimiento y coordinación continuo, en este caso conjunto, de todos los procesos que se están desarrollando en las aulas. Los maestros, en estas reuniones de etapa en las que participan todos los maestros y tutores de la misma, comparten y analizan sus experiencias de aula, posibilitando la reflexión colectiva sobre los principios y las acciones pedagógicas implementados.

Finalmente, los maestros de apoyo son el nexo de unión de la Escuela con los agentes externos, responsables de los programas de formación y de asesoría en los que participa, de la atención a las visitas que reciben cada curso escolar, y de la coordinación con los maestros en las publicaciones y comunicaciones que elaboran y firman colectivamente.

El acceso al campo de trabajo y las posteriores acciones desarrolladas en la investigación, se realizaban desde una actitud personal del investigador acorde con los objetivos perseguidos y el propósito fundamental de la misma, tratar de comprender la esencia de la experiencia educativa de la Escuela y, por lo tanto, una actitud orientada a la construcción de unos significados en un proceso investigador que, tal como defiende Stake (1999: 91), *“comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones.”*

3.3.2. La investigación renovada.

En esta fase del proceso de investigación iba a contemplar todas las labores de revisión y actualización de las distintas dimensiones que configuraban el diseño de investigación: los temas y las cuestiones de la investigación, las unidades de análisis o categorías identificadas, y los instrumentos y las técnicas utilizados en la obtención de los datos y la información. Una revisión y actualización que se realizaría de forma continuada a través de los procesos de triangulación.

Una triangulación que de acuerdo con Stake (ibíd.: 94), es algo más que un proceso de validación, persigue ampliar los límites de la comprensión del caso utilizando estrategias *“que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de hacerlo bien”*. Ruiz de Olabuénaga (2009: 331), en ése mismo sentido, sostiene que la triangulación no busca el contraste de los resultados que obtenemos en la investigación a través de los diferentes acercamientos metodológicos utilizados, sino *“el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos”*.

Efectivamente, los temas y las cuestiones de la investigación propuestos, las unidades de análisis identificadas y los distintos supuestos o asertos contruidos en torno al caso en una matriz de datos, así como la descripción misma del caso, se enriquecerían con el contraste realizado con los participantes en distintos espacios y momentos del proceso investigador, así como con el contraste de la información obtenida a través de diferentes fuentes, las observaciones, las entrevistas y la documentación. De esa manera, además de obligarme a la revisión continuada del proceso, la triangulación contribuiría decisivamente en lo que se refiere a la confianza y a la validez de los supuestos que iba identificando y concretando en la investigación y, así mismo, en su enriquecimiento progresivo. Las estrategias que desarrollaría a lo largo del proceso de investigación, de acuerdo con la ya clásica clasificación de Denzin (en: Stake, 1999) serían las recogidas en el siguiente cuadro:

Estrategias de triangulación	Descripción
Triangulación de las fuentes de datos: temporal y espacial	<p>-<i>Triangulación temporal</i>: observación de los maestros participantes y del grupo-aula en dos cursos escolares distintos (5º y 6º).</p> <p>-<i>Triangulación espacial</i>: observación de los maestros participantes en diferentes contextos, tanto en el ámbito de la Escuela (el aula, las reuniones de coordinación y seguimiento, el patio, salidas escolares, actividades complementarias), como en actuaciones externas (jornadas y cursos de formación).</p>
Triangulación metodológica	<p>La utilización de diferentes métodos para la recogida de datos e información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -observación participante en los diferentes escenarios escolares, -entrevistas y reuniones de contraste realizadas con los participantes, tanto para la recogida de datos y de información, como para el contraste de los significados construidos -análisis de documentos internos y publicaciones realizadas por el colectivo de la Escuela

Cuadro 3: Estrategias de triangulación desarrolladas en el Estudio de Caso

La orientación de la investigación hacia la comprensión de la realidad educativa de Antzuola iba a requerir una indagación en profundidad del pensamiento y de las creencias de los docentes a través de las distintas estrategias e instrumentos utilizados. Así, a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas, así como de la documentación que recopilaba, analizaba y organizaba en la base de datos a lo largo del proceso, infería las unidades de análisis o categorías que caracterizaba y recogía en una matriz de datos.

En la base de datos que acompaña a este informe se recogen las diferentes versiones de las categorías o unidades de análisis (Inv-2.1. a., b., c.), que, en conjunto, muestran su evolución a lo largo del proceso. Así mismo, recoge las sucesivas matrices confeccionadas a lo largo del proceso (Inv-2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.) y que iba organizando en torno a los temas de investigación y construyendo en torno a cada una de las unidades de análisis identificadas. La matriz de datos se iba enriqueciendo a través de las sucesivas reuniones de contraste que a lo largo de la investigación realizaba con los participantes, reuniones que se desarrollaron en la secuencia y con los contenidos que se detallan en el siguiente cuadro.

Secuencia temporal	Contenido
Primera reunión de contraste (30-12-2011)	Primera lectura de la matriz de datos y de las categorías o unidades de análisis en torno al primer tema de la investigación.
Segunda reunión de contraste (05-04-2012)	Segunda lectura de la matriz de datos y de las categorías o unidades de análisis en torno a los tres temas de la investigación.
Tercera reunión de contraste (04-07-2012)	Tercera y definitiva lectura en torno a la matriz de datos y de las categorías o unidades de análisis en torno a los tres temas de la investigación.

Cuadro 4: Secuencia temporal de las reuniones de contraste en torno a la matriz de datos.

El procedimiento utilizado en cada una de las revisiones era el mismo y consistía en los siguientes pasos:

1. Compartir el documento con los participantes en la investigación.
2. Lectura y análisis individual del documento.
3. Lectura y diálogo abierto entre el investigador y los participantes en torno al contenido del documento.
4. Reformulación del documento por parte del investigador en base a lo expuesto y desarrollado en el diálogo colectivo.

3.3.3. La explicación de la investigación.

La fase final del proceso de investigación sería la redacción del informe en el que doy cuenta de los resultados obtenidos, así como de las decisiones tomadas a lo largo del mismo en relación a las distintas dimensiones de la investigación. Todas las decisiones las abordaba desde la preocupación por captar el interés de los posibles lectores a los que creo se dirige el presente trabajo, y especialmente, desde la preocupación por cuidar la esencia y la particularidad del caso en sí mismo, recogiendo las voces y las acciones pedagógicas de los maestros de Antzuola, lo más fielmente posible.

Tal como procedería con las unidades de análisis y la matriz de datos, contrastaba también con los participantes en la investigación la descripción del caso, así como el trasfondo teórico de su modelo pedagógico y recogidos en el informe final. Este contraste lo realizaba analizando conjuntamente con ellos la redacción de los tres grandes apartados en los que organizaría la narración del caso, y que se vinculaban con los tres temas de la investigación. La redacción preliminar de cada uno de los apartados sería compartida con ellos, y posteriormente analizada conjuntamente en sendas reuniones de contraste que fueron grabadas en audio (Ent-3.1, 3.2, 3.3., 3.4., 3.5.). Las apreciaciones hechas por ellos, tanto en lo que al contenido de la narración se refiere como a su organización, eran recogidas y plasmadas

posteriormente en el informe final. Así pues, la redacción del informe preliminar y su contraste con los participantes me permitía moldearlo de la manera en que aquí se recoge y presenta, ya como informe definitivo y validado. Las revisiones se realizarían siguiendo el mismo procedimiento ya señalado en la revisión de la matriz de datos. En el cuadro siguiente se recoge la secuencia temporal de las reuniones de contraste en torno al informe de la investigación.

Secuencia temporal	Contenido
Primera reunión de contraste (05-12-2013)	Esta reunión permitiría el análisis y la discusión en torno al contenido del primer tema de investigación del informe preliminar.
Segunda reunión de contraste (15-04-2014)	En esta segunda reunión se analizaban y discutían los asertos recogidos en torno al segundo tema de investigación.
Tercera reunión de contraste (31-12-2014)	Finalmente, el investigador y los participantes en la investigación analizaban y discutían el contenido del tercer tema de investigación.

Cuadro 5: Secuencia temporal de las reuniones de contraste en torno al contenido del informe de investigación

La extensión del informe final sería una decisión importante en esta fase del proceso. La trataba de abordar, fundamentalmente, desde la eficiencia, tanto en cuanto a la selección de los datos aportados, como en cuanto a la explicación de los mismos, porque, de acuerdo con Stake (1999: 105), “*el autor eficiente es aquél que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector*”. Desde esta premisa realizaba los ajustes en cuanto a la extensión y al equilibrio entre los temas que conforman el caso, a partir de los sucesivos contrastes realizados en torno al informe preliminar.

En lo que al contenido del informe se refiere, realizaba distintos ajustes en lo referido a la secuencia y el estilo de la narración del caso, y a la organización de las distintas dimensiones con las que terminaría configurando el informe final. Por una parte, buscaba un estilo narrativo apropiado para describir con la mayor naturalidad y dinamismo posible el caso, tratando de mantener su esencia y no perder en profundidad, y atendiendo a la extensión prevista del informe. Por otra parte, analizaba formas distintas de contemplar e integrar en el informe final los diferentes constructos o significados inferidos de la experiencia vivida. Tras estudiar distintas posibilidades, optaba por una fórmula intermedia en la que los asertos construidos los integraría previamente, de una manera sutil y breve, en la descripción del caso, para posteriormente desarrollarlos con más detenimiento en el marco teórico del modelo pedagógico de Antzuola. Asertos o significados que, en conjunto, constituirían el marco de interpretación desde el que los maestros de Antzuola orientan sus prácticas pedagógicas.

En base a lo dicho hasta aquí, sintetizo en el siguiente cuadro el proceso de investigación seguido, recogiendo las acciones básicas desarrolladas en cada una de las fases, así como las fuentes o sujetos de información y los instrumentos utilizados, y que se desarrollarán detenidamente en los siguientes

apartados.

Fases	Acciones básica	Sujetos/Fuentes	Instrumentos
Contextualización inicial	Acceso al campo de trabajo: identificar y consensuar las condiciones para el trabajo en el campo y establecimiento de la relación con los participantes.	-Profesores participantes -Documentos internos -Publicaciones	-Entrevista abierta -Base de datos. -Análisis de datos y documentos
Identificación de categorías y unidades de análisis	Desarrollo y contraste de la matriz de datos con los participantes.	-Grupo-aula de 5º curso. -Profesores participantes -Documentos internos -Publicaciones	-Observación participante -Cuaderno de campo -Entrevista abierta -Reuniones de contraste -Base de datos. -Análisis de datos y documentos
Profundización en el caso	Desarrollo y contraste con los participantes del informe preliminar.	-Profesores participantes -Agentes externos -Documentos internos -Publicaciones	-Reuniones de contraste -Base de datos. -Análisis de datos y documentos
Construcción de informe y validación	Realización del informe final y validación del mismo por parte de los participantes.	-Profesores participantes	-Reuniones de contraste -Base de datos.

Cuadro 6: Proceso seguido en el desarrollo de la investigación.

3.4. Técnicas de recogida de datos y unidades de análisis.

En este último apartado correspondiente al método de la investigación, muestro la técnicas utilizadas en la recogida de datos a partir de las diferentes fuentes, así como las seguidas en relación a la concreción de las unidades de análisis o categorías utilizadas en el análisis y la descripción del caso. El desarrollo del apartado lo haré en ese orden.

3.4.1. Observación participante.

Las observaciones realizadas en la investigación eran orientadas en todo momento a la comprensión del caso, y organizadas en función de los temas y las cuestiones de investigación planteados. El diseño de la investigación, tras el acceso al campo de estudio y el primer contraste con los participantes, ya recogía los escenarios clave en los que se iban a realizar: las observaciones de aula, y las observaciones de las diferentes reuniones que de forma periódica los maestros de Antzuola realizan de cara a la regulación de sus prácticas pedagógicas. Así mismo, la estancia continuada en el campo de estudio me permitía

observar la vida de la Escuela en los diferentes escenarios de la misma: el patio, el comedor, la entrada y salida de los niños, y otros espacios.

Las observaciones que llevaría a cabo durante la investigación se enmarcan en la categoría de la *observación participante* (Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz de Olabuénaga, 2009; Stake, 1999; Wittrock, 1986), siendo ésta una de las principales estrategias de la investigación cualitativa y etnográfica. Básicamente, trataba de convivir con los participantes en el propio escenario estudiado, de la manera a como ellos llevaban el día día, tratando de interferir lo menos posible en su quehacer diario. A través de ella, pretendía “*obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo*” (Goetz y LeCompte, 1988: 126). La vivencia continuada en el escenario de la investigación con sus actores principales, me permitía observar y experimentar personalmente sus propias experiencias, y así mismo, identificar y categorizar el sentido y los significados que ellos confieren a las mismas, porque, tal como las autoras señalan, es fundamental en este tipo de investigaciones etnográficas que, el investigador, en su afán por comprender el caso, “*esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes*”, cuidando el “*franqueo de fronteras y, en todo caso, mimando el abandono del escenario en el que se realiza la investigación*” (ibíd.:126). En cualquier caso, trataba de orientar las observaciones, tal como defiende Stake (1999: 62), al propio caso y a su objetivo fundamental: “*observar y recoger episodios de relación única para formar una historia o una descripción única del caso*”.

Como ya he señalado, las observaciones se recogían en un primer momento en el cuaderno de campo del investigador, en formato papel, y posteriormente, se transcribían a documentos escritos en formato electrónico, tras la propia observación y fuera del escenario en las que se realizaban. Estos son los escenarios y los distintos momentos en los que realizaría las observaciones señaladas:

- **Observaciones de aula (Obs.-1).** El grueso de las observaciones de aula las realizaba en el período comprendido entre septiembre de 2010 y febrero de 2011. En ese período, registraba un total de 46 observaciones correspondientes a otras tantas jornadas lectivas diarias de la vida y las experiencias del grupo-aula de 5º curso de Educación Primaria, a las que se añadirían las realizadas en el curso escolar siguiente (2011-12), ya de una forma más puntual, cuando el grupo cursaba el 6º curso de Primaria. Confeccionaba con los participantes un calendario previo de observaciones de aula que se adaptaba al transcurso de los proyectos desarrollados en la misma y a las decisiones que los maestros tomaban a lo largo del proceso, y en función de su relevancia y significatividad de cara a la comprensión del caso.

El acceso y las propias observaciones se realizarían sin problemas reseñables, salvo mis dudas iniciales por tratar de recoger todos los sucesos, fenómenos, detalles y acontecimientos que se

sucedían en el aula y en los demás escenarios en los que realizaba. El flujo intenso de actividades que observaba en esas primeras aproximaciones al grupo-aula me generaba un cierto estado de angustia y de desasosiego, que sólo conseguiría superarlo al situar el foco de las observaciones en las cuestiones del tercer tema de investigación. Por ello registraba, fundamentalmente, las propuestas y las acciones pedagógicas de la tutora, si bien, también recogía en mis notas de campo las reacciones de los niños que consideraba más significativas, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. El objetivo de las observaciones del grupo-aula era claro, registrar aquellos episodios que pudieran informarme y permitirme identificar los patrones de acción que los maestros desarrollan en las aulas y poder contrastarlos con sus principios pedagógicos. Pero, así mismo, era consciente que el hecho de recoger notas de forma profusa no facilitaría mi propia vivencia de la experiencia pedagógica en toda su plenitud, algo que también debía cuidar para tratar de llegar a captar su esencia. El equilibrio entre estas dos intenciones era lo que buscaba en cada uno de los escenarios en que me situaba y observaba al grupo-aula y a la tutora, consciente de la imposibilidad de registrar todos los episodios que en ellos acontecían.

Es importante señalar, en este sentido, que los niños de Antzuola están habituados a la presencia de observadores externos en su escuela y también en sus aulas. Así mismo, la propia dinámica de los procesos pedagógicos, como ya se verá más adelante, facilita su acceso, aunque, en ocasiones, también dificulta su seguimiento, pues muchas de las actividades que realizan en pequeños grupos se desarrollan de forma simultánea y en distintos escenarios.

Así, tras unas primeras sesiones de conocimiento mutuo, los niños y niñas del aula de 5º curso me aceptaban abiertamente, lo que me permitiría integrarme en la dinámica del aula de forma muy natural, y también participar en las diferentes actividades que el grupo desarrollaría en el citado período de tiempo y en otros escenarios de la Escuela. De esta manera, podía observar un ciclo global completo de indagación. Ciclos de indagación o proyectos que los maestros desarrollan en sus aulas, y que constituyen, como ya se verá más adelante, el patrón de acción básico de la vida de aprender en Antzuola.

- **Observación de las reuniones de los maestros** (Obs.-2. y Obs.-3.). Las observaciones de aula se complementaban con las realizadas en las diferentes reuniones que los maestros desarrollarían a lo largo del período investigado. Estas reuniones se realizaban, como ya se desvelará en la descripción del caso, en dos niveles o ámbitos de actuación. Por una parte, las reuniones realizadas entre el tutor de cada una de las aulas (y los profesores ayudantes, si los

hubiere) y el coordinador de proyectos, figura creada y sostenida por la Escuela y asumida por un maestro del colectivo para realizar el seguimiento y la regulación de los proyectos de aula, reuniones que se desarrollan con una periodicidad semanal. Llegaría a observar y a registrar prácticamente todas las reuniones que la tutora, el profesor de apoyo y el coordinador de proyectos realizarían durante el período de observación de la investigación.

Por otra parte, todos los maestros que desarrollan su labor en la correspondiente etapa educativa se reúnen para coordinar y regular colectivamente el proyecto educativo de la Escuela, compartiendo y analizando, fundamentalmente, las propuestas pedagógicas que desarrollan con los diferentes grupos-aula y que, en principio, realizan con una periodicidad semanal. Esta cadencia, me permitiría observar y registrar todas las reuniones de los maestros de la etapa de Primaria que iban a desarrollar en el período de observaciones de la investigación. El acceso a las reuniones del profesorado se realizaría tras una presentación previa del proyecto de investigación a todo el colectivo.

Al igual que en las observaciones del grupo-aula, recogía en el cuaderno de campo los registros que posteriormente y de una forma más elaborada narraba en formato electrónico caracterizando dichas reuniones, básicamente: su organización, los contenidos desarrollados, las dinámicas surgidas y las decisiones surgidas. En este caso el foco de las observaciones se situaba en el segundo tema de investigación, es decir, en las cuestiones que quería responder en lo que al sistema organizativo de la Escuela se refiere. Las observaciones, en este escenario, resultaban más fáciles de registrar, si bien, era consciente de la dificultad de recoger todo lo dicho por el colectivo, dado que habíamos acordado no grabarlas (ni en audio ni en vídeo). Es de destacar la actitud propositiva y colaborativa mostrada por el colectivo de Antzuola, lo que además de permitirme comprender mejor su sistema organizativo, me brindaba la ocasión para profundizar en los significados que ellos confieren a sus prácticas educativas, complementando la información recogida a partir de las observaciones del grupo-aula.

Las narraciones finales en ambos escenarios de observación, las recogía y organizaba en sendos relatos de observación en la base de datos. Relatos en los que, además de la narración detallada de lo acontecido y adjuntando algunos recursos y/o evidencias que la complementaran, diferenciaba los siguientes apartados, a modo de síntesis de lo observado,:

- la fecha y el período de tiempo de observación;
- una breve síntesis de lo acontecido;

- los recursos y estrategias didácticas utilizadas;
- los aspectos más destacados de la sesión;
- la posible vinculación con las diferentes unidades de análisis identificadas;
- y los anexos, con algunos de los materiales utilizados en la sesión observada.

3.4.2. Entrevistas

Las entrevistas a los informantes clave del caso es otra de las fuentes de datos utilizada en esta investigación, y un recurso fundamental para la comprensión del mismo. La técnica seguida en las entrevistas la encuadro en la categoría que Denzin denomina como *entrevista no estandarizada* (en: Goetz y LeCompte, 1988: 133). Los temas y las cuestiones de investigación eran las guías sobre las que organizaba y estructuraba las entrevistas, con un enfoque “*informal, en el que ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados*” (ibíd.: 134). Porque, de acuerdo con este enfoque, el objetivo fundamental de esta estrategia de recogida de datos es tratar de desvelar los significados que los participantes confieren a sus propuestas y acciones pedagógicas, a su manera de entender la educación y las prácticas pedagógicas que desarrollan en la Escuela. En definitiva, tratar de comprender y mostrar cómo conciben ellos su mundo, el mundo de la Escuela de Antzuola.

Los momentos para la realización de las entrevistas los acordaba con los participantes, en función de su disponibilidad, y atendiendo también a las necesidades de la propia investigación. La dinámica de las entrevistas consistía en compartir y recordar previamente con los participantes los temas y las cuestiones de la investigación, y a continuación, acompañar al entrevistado en el recorrido por las mismas, manteniendo una actitud de escucha para, en determinados momentos, retomar algunas de las aseveraciones realizadas y tratar de identificar su significado e intentando en todo momento orientar la entrevista hacia el disfrute mutuo. Por ello, durante las entrevistas, no tomaba muchas notas. Las escasas notas recogidas tenían la intención de servir de apoyo a la transcripción posterior de las entrevistas.

Las entrevistas que finalmente he utilizado en esta investigación son las realizadas de forma intencionada y sistemática a la maestra-tutora del grupo-aula de 5º de Primaria y al coordinador de la etapa de Primaria. Las entrevistas las recogía en grabaciones de audio (Ent.-1.1.1. y Ent.-2.1.1.) y posteriormente las transcribía a un formato digital (Ent.-1.1.2. y Ent. 2.1.2.), utilizando para ello un programa informático de apoyo: *Express Scribe*. Las entrevistas se desarrollarían en euskara, idioma que habitualmente utilizan los maestros en la Escuela. Las transcripciones también se realizarían en el mismo idioma, con el objetivo de registrar fielmente todo lo dicho por los participantes. Todas ellas las recopilaba y organizaba en el apartado correspondiente de la base de datos, bajo el código asignado a

las mismas: Ent. Finalmente, el guión utilizado para las entrevistas se recoge en la base de datos con el código Inv.-2.4.

Cabría citar aquí que, a lo largo de la investigación, conversaría también con otras personas (informantes, así mismo) que de una manera u otra participaban o habían participado de la experiencia pedagógica de Antzuola, pero que al ser entrevistas realizadas de una manera informal y sin unos registros precisos, no puedo utilizar la valiosa información recogida a través de ellas como información o dato de la investigación. Sin embargo, quisiera dejar constancia de ello, enumerando los contextos y las personas con las que conversaba, así como los temas que trataba con ellos, para, por un lado, dar cuenta de una parte importante de mi experiencia vivida en Antzuola y que no se recoge en este trabajo, y por otro, para que dichos informantes, aunque sea de una forma muy sutil, no queden en el anonimato:

- conversaba con las personas informantes y con otros maestros y maestras del colectivo de Antzuola, en los distintos momentos de mi estancia en la Escuela y en los diferentes escenarios que tendría la ocasión de compartir con ellos: en sus propias aulas, al acompañarles en algunas de las actividades programadas, a la hora del patio, en el comedor, en todas aquellas actividades festivas a las que acudiría organizadas por los maestros, los niños o la asociación de padres y madres, en algunas actividades formativas dirigidas a docentes y que ellos impartirían, en la asistencia a algunas jornadas o encuentros pedagógicos a las que acudí con ellos, en las celebraciones que se organizaban en la Escuela o en otros contextos bien por los aniversarios o despedidas o bienvenidas de algunos colegas o familiares,...

Las conversaciones giraban en torno a las cuestiones que estaba indagando. Les informaba de mis progresos en la investigación y dialogaba con ellos sobre su percepción acerca de su proyecto educativo, del recorrido seguido, de las decisiones tomadas, de sus vivencias, de los momentos que consideraban más significativos,..Hablábamos también del presente y del futuro de la experiencia de Antzuola, que valoraban de distinta manera según la veteranía de los contertulios. Hablábamos de las relaciones entre los profesionales que trabajamos en distintos ámbitos y niveles educativos, de la educación en general y de los niños de Antzuola. Conversaciones que me permitían integrarme más en la vida de Antzuola y captar mejor ese pulso dinámico de un colectivo que es casi imposible mostrar en un trabajo escrito como éste. Estas conversaciones me permitían también llegar a captar algunos matices de su pensamiento y de sus acciones que, quizás, en una entrevista formal no habría conseguido.

- conversaba con algunos familiares de los niños y niñas de 5º con los que tendría la ocasión de

compartir breves momentos, sobre todo, en las presentaciones que, dirigidos a aquellos, éstos realizan habitualmente. Las conversaciones con los familiares giraban en torno a los niños, pero también en torno a la Escuela, a cómo percibían las experiencias vividas por sus niños que casi siempre nos llevaban a otros tiempos y a otras escuelas. Trataba de captar desde sus voces, sus propias lecturas, su emociones y las que los niños compartían con ellos en torno a sus vivencias en la Escuela. Era otra forma de llegar a ese sentimiento comunitario que creo está muy impregnado en la vida de la Escuela.

- Conversaba también de una manera informal pero intensa, con otros profesionales de la educación, maestros, profesores o investigadores universitarios que de una manera u otra habían tenido relación con Antzuola y que, ahora, ya jubilados o en otros contextos laborales, me hablaban sobre la Escuela y sobre sus propias experiencias vividas en ella. Algunos de ellos visitan en ocasiones la Escuela, pero, en todo caso, siempre son invitados a las celebraciones más significativas o a alguna de las despedidas que, en los últimos años, se están haciendo más habituales en Antzuola.

Con ellos hablaba sobre la Escuela, mucho sobre el pasado y también sobre el futuro, menos sobre el presente. Rememoraba con ellos los momentos más relevantes de su trayectoria o de su relación con la Escuela. Me contaban algunas anécdotas muy significativas como la de un investigador suizo que había venido a estudiar el entorno de las cooperativas de Mondragón (Gipuzkoa), su cuna, y, en sus propias palabras, sólo en Antzuola, un centro público, había llegado a captar y vivir el espíritu cooperativo que trataba de identificar en las distintas cooperativas que había visitado. Me contaban también sus dudas, los miedos y los momentos de euforia y alegría que habían vivido en los primeros momentos de su andadura, por ejemplo, cuando colaboraban en los trabajos experimentales con el IMIPAE, cuando organizaban con ellos el Congreso que celebrarían en la capital guipuzcoana ya citado, cuando peleaban con la administración educativa algunas de sus reivindicaciones del ámbito laboral y pedagógico, o cuando organizaban las tómbolas con la ayuda de los padres y madres de la Escuela, para financiar las tareas de apoyo del Gabinete Psicopedagógico, o los sinsabores que les había ocasionado algunos intentos por buscar otros apoyos económicos y académicos y que no habían terminado con éxito.

Hablábamos también de aquellas personas que había pasado por Antzuola y que nos habían dejado recientemente, como Carlos Gallego, su mentor fundamental en este último período de la Escuela y Juan Manuel Rodríguez, uno de los primeros directores de la Escuela. Con todas las

personas que conversaba me mostraban, sobre todo, el entusiasmo y las ganas con el que habían afrontado de forma constante y progresiva los retos y las dificultades que habían surgido en su trayectoria.

- Conversaba también con maestros y maestras de otras escuelas y de diferentes niveles educativos que conocían la experiencia pedagógica de Antzuola, bien por sus visitas a la Escuela o bien por su relación con ellos en seminarios o redes de educadores en los que el colectivo de Antzuola participaba y participa habitualmente, con los que tendría la ocasión de charlar, y en algunos casos de convivir durante algún tiempo, y escuchar sus voces y sus vivencias en torno a Antzuola. Me estoy refiriendo a los compañeros y compañeras del seminario de *la Cultura matemàtica de les persones*, con los que he convivido en diferentes momentos, a los maestros que participan en los seminarios de formación que la Escuela ofrece, a los diferentes maestros y maestras que, bien a título personal o en representación del centro escolar han visitado Antzuola durante mi estancia, algunos alumnos universitarios en prácticas o en labores de investigación que han vivido la experiencia de Antzuola *in situ*, y también a algún docente e investigador universitarios que se ha acercado hasta la Escuela.

Conversaba con ellos sobre algunos de los aspectos más significativos de la experiencia, en un tono más académico que con los otros interlocutores citados, intercalando también algunas valoraciones sobre lo visto o vivido, tratando de captar sus miradas respecto a lo vivido. Todas las conversaciones que he tenido con estas personas han supuesto un importante estímulo para mi trabajo y un contraste interesante, pero quiero dejar constancia aquí de una conversación, que mas bien sería una estancia breve pero intensa que preparamos con los maestros de Antzuola, para tratar de orientar mi investigación, que en ese momento no era más que un esbozo. Una conversación en la que participábamos Carlos Gallego, Hellena Forrellad, maestra de l'Escola de Bellaterra (en Cerdanyola del Vallés), Eugenio Sasieta, maestro de la Escuela de Antzuola, y yo. Carlos, tras mostrarle las intenciones de este trabajo, organizaría la conversación, que se prolongó durante toda una jornada intensa, de tal manera que Hellena y Eugenio nos hablaban sobre sus experiencias, sus vivencias, sus perspectivas educativas, su saber pedagógico, diálogos que Carlos interrumpía intencionadamente en determinados momentos tratando de leer e interpretar el trasfondo de sus experiencias, e invitándome también a realizar mi lectura. Esa conversación y la dinámica desarrollada significaría un hito fundamental en el devenir de esta investigación y en el modo de afrontarla.

Las voces de todas estas personas están también, de una forma o de otra, si bien no de una forma

explícita, en los textos que aquí se recogen y que muestran la experiencia pedagógica de Antzuola.

3.4.3. Documentación.

Otra fuente de la que obtendría información y datos fundamentales para la comprensión y descripción del caso la constituirían los diferentes documentos gráficos y escritos que informan sobre el mismo. Los documentos que iba identificando y estudiando a lo largo del proceso de investigación, los seleccionaba y recopilaba de acuerdo a su validez en cuanto a la comprensión del caso. Para esta labor, tendría en cuenta las mismas premisas seguidas en las técnicas de recogida de datos hasta ahora señaladas, es decir, tener las ideas claras sobre lo que pretendía y estar abierto a pistas o acontecimientos inesperados pero válidos para completar la labor prevista. Este proceso de identificación y selección de la documentación la realizaría tras el acceso al campo de estudio y en colaboración con los participantes en la investigación.

Los documentos los iba organizado en la base de datos de la investigación, en las siguientes categorías:

- **Documentos escritos sobre la experiencia de Antzuola (Doc.)** En esta categoría recogía y organizaba los diferentes documentos escritos y publicados sobre la experiencia de Antzuola. Se trata de documentos escritos a lo largo de su recorrido histórico y en los que se informa sobre diferentes aspectos o dimensiones, más o menos globales, de la experiencia educativa. Se trata, fundamentalmente, de artículos publicados en diferentes revistas especializadas del ámbito educativo y comunicaciones presentadas en diferentes seminarios y foros, también del mismo ámbito. Organizaba estos documentos en dos sub-categorías: por una parte, los escritos por los propios participantes de la investigación, los maestros y maestras de Antzuola (Doc.-1.), y por otra, aquellas publicaciones que en torno a ella han escrito otros autores ajenos a la Escuela (Doc.-2).
- **Documentos gráficos (Ima.)**. Incluía en esta categoría las fotografías (Ima.-F), los vídeos (Ima.-V) y los audios (Ima.-A.) que iba recogiendo en torno a las experiencias observadas y vividas. Se trata de documentos que me ayudarían, sobre todo, a la hora de describir e ilustrar el caso y poder comprender mejor, de esta manera, algunos de los aspectos de las prácticas pedagógicas de los maestros de Antzuola. Incluyen, además de la grabación de algunas de las experiencias educativas vividas por el investigador en la Escuela, información gráfica sobre los diferentes espacios y equipamientos en los que se desarrollan las actividades de la Escuela.
- **Las realizaciones materiales de los niños (Prod.)**. En este apartado recogía, básicamente, las diferentes producciones realizadas por los niños a lo largo de la experiencia vivida en el campo

de estudio. Se trata de documentos que informan sobre los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas y que he utilizado especialmente en la descripción del caso. Son documentos escritos y gráficos que muestran el desarrollo y los principales resultados de dichos procesos. Los he organizado en tres grandes sub-apartados:

- **modelos o artefactos explicativos** (Prod.-1.): agrupa los modelos o artefactos explicativos creados a lo largo del proyecto de aula observado en la investigación; se trata de algunas realizaciones que los niños construirían con el objetivo de explicar los fenómenos o problemas que habían investigado, y que respondían a los retos marcados por el grupo-aula.
- **producciones individuales** (Prod.-2.): en este apartado se recogen algunas de las producciones más significativas de los niños durante el proceso seguido. Se trata de escritos, esquemas, dibujos o representaciones que los maestros utilizarían a lo largo del proyecto observado, básicamente, con una doble finalidad: la regulación de los procesos pedagógicos del aula y el seguimiento de los niños, tanto a nivel individual como colectivo.
- **producciones colectivas** (Prod.-3.): en este último apartado recogía algunas de las producciones que, de forma colectiva, los niños iban a realizar de cara a la exposición final, y que conformarían, en conjunto, la memoria colectiva del proceso de vida y de aprender desarrollado en el proyecto observado.
- **Documentos internos** (Docin.) En esta última categoría incluyo todos aquellos documentos de la Escuela y de los participantes en la investigación que no serían recogidos en los apartados anteriores, y que organizaba de la siguiente manera:
 - **documentos internos** (Docin.-1.): en este primer apartado se incluyen los documentos oficiales de la Escuela que he utilizado en la justificación o en la descripción del caso, como programas de innovación y formación desarrollados por la Escuela, informes de evaluación, actas de reuniones, documentos utilizados en ellas, horarios, notas informativas u otros documentos significativos. He seleccionado en este apartado, aquellos documentos internos que me han servido para la triangulación, es decir, para confirmar algunos de los asertos realizados a partir de otras fuentes. La base documental interna de la Escuela ofrece información suficiente para realizar otro trabajo de investigación, más centrado quizás en la identificación de los hitos clave que han dibujado la evolución del modelo pedagógico de Antzuola, dimensión que sobrepasa las intenciones de este trabajo.
 - **cuaderno de trabajo de la tutora** (Docin.-2.): en este apartado recojo los documentos

esenciales del proceso observado que la tutora iba registrando en su cuaderno de trabajo, y que muestran muchas de las decisiones que había tomado e implementado a lo largo del mismo, así como algunos de los soportes informativos utilizados.

- **documentos del coordinador de proyectos (Docin.-3):** finalmente, recojo bajo esta denominación algunos de los documentos y otros recursos que el coordinador de proyectos había manejado a lo largo del proceso observado, y que evidencian, junto con los de la tutora, muchas de las decisiones tomadas por ambos.

3.4.4. Unidades de análisis: categorías utilizadas en la descripción del caso.

La información recogida a través de las fuentes descritas hasta el momento, me permitía identificar las unidades de análisis o categorías (Inv.-2.1.) que utilizaría para tratar de comprender el caso, y así mismo, poder desvelarlo y mostrarlo a través de su descripción. Para ello, recogía y organizaba la información, tal como ya he dicho, en una matriz de datos, estructurándola y desarrollándola en torno a los tres grandes temas de la investigación. Una matriz por cada uno de los temas de investigación, que iban evolucionando a medida que identificaba nuevas fuentes, nueva información y nuevos datos que las alimentaban. El objetivo fundamental del sistema de categorías y de la consiguiente matriz de datos era estructurar y categorizar la información recogida desde las diferentes fuentes citadas, y construir, a partir de ella, las categorías, supuestos teóricos o asertos inferidos del caso estudiado y que, en conjunto, conforman el modelo pedagógico de Antzuola. Esas categorías son las que posteriormente utilizaría y desarrollaría a la hora de describir en profundidad el caso. Al igual que el resto de la documentación, las diferentes versiones de las matrices de datos las iba recogiendo en la base de datos que acompaña a este informe (Inv.-2.2.).

La evolución de la matriz de datos muestra el camino recorrido en la identificación de los constructos, de los significados que los maestros de Antzuola confieren a su experiencia y que me han permitido desvelar su modelo pedagógico. Un recorrido que partía de la observación e interpretación de las experiencias vividas en Antzuola, porque, tal como señala Stake (1999:69), en los estudios de caso intrínsecos, como es este, *“la interpretación directa de los ejemplos individuales”* es la estrategia fundamental *“para alcanzar los significados del caso”*. Las experiencias vividas en Antzuola me ofrecían, día a día, los ejemplos que necesitaba para poder realizar su interpretación directa. Iba recopilando episodios de las observaciones que realizaba en los diferentes escenarios en los que se desarrollaba la vida de la Escuela, consciente de que de esa recopilación emergerían los significados relevantes en torno a los temas de investigación que me había propuesto. Trataba de dar sentido a las situaciones que iba observando, a través del estudio y la reflexión sobre las mismas, definiendo progresivamente unas categorías que me

permitieran entender y describir las complejas relaciones de los acontecimientos y de las situaciones vividas. Más que recopilar datos categóricos, de acuerdo con los objetivos del estudio, me interesaba estudiar los vínculos entre tales episodios y los diferentes contextos en los que éstos se daban, porque como afirma Stake (ibíd.: 71), en los estudios de casos intrínsecos, *“el hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso”* .

De esa manera iba confeccionando la matriz de datos, seleccionando y organizando la información que obtenía de las observaciones del grupo-aula y de las reuniones del colectivo en torno a los tres grandes temas de investigación propuestos, y categorizándola, en cada uno de ellos, en base a los significados que iba concretando. En cada uno de los relatos de observación, iba señalando las categorías con las que se vinculaban los episodios observados y recogía los fragmentos más significativos incluyéndolos en la matriz de datos, que, de esta manera, progresivamente, iba tomando cuerpo de texto.

Paralelamente, enriquecía el contenido de la matriz con los datos y la información de otras fuentes. Llevaba a cabo las entrevistas a los participantes clave, tratando de buscar en sus voces elementos que me ofrecieran nuevas pistas, nuevos significados o que me permitieran confirmar los identificados hasta entonces. Al igual que con los relatos de observación, vinculaba el contenido de las entrevistas con las diferentes categorías y recogía de las transcripciones los episodios más significativos para incluirlos en la matriz de datos, y reestructurarla. Así mismo, iba recopilando y analizando información complementaria a partir de los diferentes documentos publicados en torno a la experiencia de Antzuola, y otros documentos internos. Una información más estructurada y reflexiva, de la que también iba identificando y recopilando aquellos fragmentos o episodios que enriquecían la matriz de datos.

El contraste secuencial de la matriz de datos a lo largo de todo el proceso de investigación con los participantes, me permitiría confeccionar, finalmente, la descripción profunda del caso y configurar, de esa manera, el modelo pedagógico de Antzuola. Contraste que se realizaría en diferentes momentos de la investigación, en sendas reuniones en las que analizaba con ellos tanto las categorías desarrolladas hasta entonces como los significados que iba construyendo a partir de la información recopilada desde las diversas fuentes. La matriz de datos resultante de todo este proceso constituye la base sobre la que redactaría este informe final que desvela, respondiendo a las tres grandes cuestiones de la investigación, el modelo pedagógico de Antzuola, los principios pedagógicos sobre los que se sustenta, los rasgos que caracterizan el sistema organizativo que lo apoya e impulsa y su desarrollo e implementación en el aula.

En el siguiente cuadro se muestra el sistema de categorías, asertos o unidades de análisis que han conformado la matriz de datos y sobre el que he desarrollado la descripción del caso de esta

investigación, tratando siempre de comprenderlo desde una perspectiva ecológica.

TEMAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS		
Tema 1: Principios del modelo pedagógico	1.1. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje.	1.1.1. Un aula centrada en las personas.		
		1.1.2. El aula como comunidad dinámica, compleja y adaptativa.		
		1.1.3. La importancia de la comunicación y de los procesos narrativos en el aula.		
		1.1.4. La vida de aprender en el aula, una búsqueda continuada de la comprensión del mundo.		
		1.1.5. La concepción del currículo.		
	1.2. Principios sobre el rol del maestro.	1.2.1. Investigación de la experiencia educativa.		
		1.2.2. Pertenencia a la comunidad.		
		1.2.3. Regulación de los procesos didácticos en el aula.		
	1.3. Principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1.3.1. Proceso organizado en torno a proyectos.		
		1.3.2. Proceso centrado en temas de investigación que integran diferentes itinerarios.		
		1.3.3. Autor regulación del proceso de aprendizaje a través de la autoobservación.		
		1.3.4. Carácter narrativo de las experiencias vividas a lo largo del proceso.		
Tema 2: El sistema organizativo	2.1. Estructura organizativa de Antzuola como apoyo al modelo pedagógico.	2.1.1. Un modelo pedagógico en continua evolución.		
		2.1.2. Adaptación del sistema organizativo a los requerimientos del modelo pedagógico.		
	2.2. Regulación del modelo pedagógico: el sistema de evaluación.	2.2.1. Regulación de los proyectos curriculares y de las necesidades formativas.		
		2.2.2. Regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.2.2.1. Evaluación como proceso de indagación y de aprendizaje colaborativo.	
			2.2.2.3 Evaluación sistemática individual y del grupo, de cara a su autorregulación.	
Tema 3: El desarrollo del modelo en el aula	3.1. El contexto global de aprendizaje.	3.1.1. El contexto social: el grupo-aula.		
		3.1.2. El contexto temporal: los tiempos para el aprendizaje.		
		3.1.3. El contexto físico: los espacios y los recursos materiales.		
		3.1.4. El contexto del proyecto: la emergencia de los proyectos.		
	3.2. Desarrollo del proceso de investigación colectiva: el desarrollo de los proyectos.	3.2.1. El desarrollo de los proyectos-eje: simultaneidad y complementariedad.		
		3.2.2. Los procesos de indagación en el aula, un proceso continuo de construcción de la identidad y de las concepciones de los niños.		
		3.2.3. La creación y la emergencia de los contextos de aprendizaje.		
		3.2.4. Los problemas como contextos de aprendizaje.		
		3.2.5. La comunicación en el aula: procesos dialógicos mediados por los instrumentos o artefactos semióticos que emergen en ella.		
	3.3. La memoria colectiva de la experiencia vivida: un proceso de autoobservación.			

Cuadro 7: Sistema de categorías desarrollado

El sistema de categorías lo he organizado en torno a las tres grandes cuestiones de investigación, y en cada una de ellas he diferenciado unos asertos o significados con los que pretendo caracterizar el

modelo pedagógico de Antzuola, y así mismo, mostrar cómo lo implementan en el día a día de las aulas. Estas son los criterios fundamentales que me han guiado en la construcción del sistema de categorías, en cada uno de los grandes temas de la investigación:

1. Principios del modelo pedagógico.

En esta categoría desarrollo los principios pedagógicos que caracterizan y sustentan el modelo pedagógico de Antzuola y que vienen a constituir el ideario pedagógico de su colectivo. Los he organizado, finalmente, en torno a tres sub-categorías que conforman este primer bloque, y con las que he pretendido recoger los significados que los maestros de Antzuola confieren a estas tres dimensiones básicas del saber y del hacer pedagógicos:

- la naturaleza del conocimiento y de los procesos pedagógicos en general, y que he englobado en la categoría *principios básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En ella se desglosan y desarrollan los significados básicos que configuran su ideario pedagógico y que han desarrollado a lo largo de su trayectoria como centro educativo. Seis principios básicos con los que he querido desvelar, fundamentalmente, su manera de ver y de entender a los niños, las finalidades educativas que persiguen, los rasgos que caracterizan las interacciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la perspectiva curricular desde la que planifican y alimentan dichos procesos. Principios que están estrechamente vinculados y que muestran su visión y su comprensión tanto del objeto de aprendizaje como, y fundamentalmente, del sujeto de aprendizaje y de las interacciones entre ambos, que ellos impulsan y tratan de enriquecer.
- el rol que ellos juegan en dichos procesos. Una categoría que he definido como *principios sobre el rol del tutor*. Significados que ellos diferencian y subrayan como una dimensión fundamental de su ideario pedagógico, y que se vinculan con los principios básicos anteriormente citados. La reflexión sobre su papel en la Escuela ha sido una de las constantes a lo largo de su trayectoria. Una reflexión referida no sólo a su rol como tutores de aula, sino, y sobre todo, a su rol dentro de una comunidad como co-partícipes y co-constructores de un proyecto colectivo que requiere unos valores y una formas de acción pedagógica particulares, que precisan definir y cultivar de manera constante y continuada en el tiempo, en un proceso de regulación compartido. He diferenciado tres asertos dentro de esta categoría con los que trato de desvelar y mostrar de qué manera conciben su pertenencia a la comunidad educativa en la que desarrollan su labor, así como el sentido, la orientación y el significado que confieren a su papel específico en la regulación de los

procesos de enseñanza y aprendizaje.

- los procesos de enseñanza y aprendizaje. Significados que nos ayudan a comprender mejor el porqué de su práctica pedagógica, de los procesos que planifican y desarrollan en las aulas. En esta categoría trato de desvelar el sentido y el significado que los maestros confieren a sus prácticas pedagógicas y que planifican y organizan en determinados procesos de enseñanza y aprendizaje cuyas características es fundamental identificar y comprender, porque también forman parte de su ideario pedagógico. He diferenciado y desarrollado cuatro asertos que caracterizan y nos ayudan a comprender dichas prácticas y sus procesos didácticos, y que, junto con los significados desvelados en las categorías anteriores, constituyen su ideario.

2. El sistema organizativo.

Las unidades de análisis identificadas y desarrolladas en esta segunda categoría, tratan de desvelar los rasgos que caracterizan tanto la estructura como el sistema organizativo de la Escuela. La indagación y el análisis desarrollado en esta categoría se orienta, por una parte hacia la comprensión del sistema organizativo, identificando y describiendo tanto los elementos y los rasgos que lo caracterizan, como las funciones que desarrolla, y por otra parte, a tratar de buscar los vínculos entre el sistema organizativo desarrollado, el ideario pedagógico construido y las prácticas pedagógicas desarrolladas. Por ello, he diferenciado, finalmente, dos sub-categorías, definidas de la siguiente manera:

- Estructura organizativa. Los significados desarrollados en esta categoría pretenden mostrar la estructura que sustenta el sistema organizativo de Antzuola, identificando y describiendo los órganos de gestión y de seguimiento actuales de la Escuela y que dan apoyo a su modelo pedagógico, así como los procesos de dotación de recursos humanos y materiales que su desarrollo requieren.
- Regulación del modelo pedagógico. El sistema organizativo de la Escuela nos muestra una parte importante del contexto global en el que se desarrolla el modelo pedagógico de Antzuola. Un contexto que para poder comprenderlo mejor precisa una descripción detallada de los mecanismos y estrategias que el sistema organizativo de la Escuela ha desarrollado para regular el propio modelo pedagógico. Se trata pues de mostrar cómo se realiza la regulación de los procesos fundamentales que se desarrollan en la Escuela. Por ello, he recogido en esta categoría las características y el funcionamiento del sistema organizativo de cara a estas tres dimensiones fundamentales:

- La regulación de los proyectos curriculares, es decir, los mecanismos, estrategias y recursos que la Escuela desarrolla para el seguimiento, la coordinación y la evaluación de los proyectos que desarrollan a nivel de centro.
- La regulación de las necesidades formativas, que contempla la manera de entender y de dar respuesta a las necesidades formativas que surgen en el colectivo en ese desarrollo del modelo pedagógico.
- Y la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otra dimensión fundamental para comprender el modelo pedagógico de Antzuola, es decir, la manera como evalúan los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas.

3. El desarrollo del modelo en el aula.

Finalmente, esta categoría pretende mostrar la vida de aprender de las aulas de Antzuola, por lo que la he organizado en función de los tres grandes momentos que se pueden diferenciar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que en ellas se desarrollan. Tres momentos del proceso que conforman un ciclo global de aprendizaje, y que constituyen la estructura organizativa básica que engloba y muestra la trayectoria y los diferentes recorridos por los que aquella, la vida de aprender de las aulas, transcurre: la creación de los contextos de aprendizaje, el desarrollo de los proyectos y el relato de las experiencias vividas. La narración del caso recoge un proceso global de aprendizaje en el que se muestra cómo se desarrolla en el aula el modelo pedagógico caracterizado en los apartados anteriores. Con ello pretendo aportar otros elementos que nos permitan visualizar y, de esa manera, comprender mejor el pensamiento y la práctica de los maestros de Antzuola. En definitiva, pretendo mostrar el desarrollo de las experiencias de vida en el aula, que ayuden a desvelar y comprender el sentido y el significado que confieren a sus prácticas pedagógicas y que constituyen la parte más visible de su modelo pedagógico.

4 . DESCRIPCIÓN DEL CASO.

En este apartado se recoge una descripción amplia y profunda del caso estudiado. Una vez descritos y argumentados los criterios de selección del caso, así como los rasgos que caracterizan el proceso investigativo puesto en marcha, y las preguntas de investigación, voy a desarrollar este nuevo apartado del informe de investigación en el que trataré de caracterizar el modelo pedagógico de la Escuela. No obstante, a lo largo de la descripción del caso también explicitaré y trataré de ilustrar, de una forma provisional, las vinculaciones teóricas que he identificado y que subyacen al modelo y que se desarrollarán con mayor profundidad en el apartado siguiente, que he titulado como *Marco teórico del caso*.

El objetivo último de la descripción del caso es recoger profusamente el sentido y el significado del modelo pedagógico de Antzuola, y así mismo, narrar con detalle el proceso de su implementación en el aula, a partir del análisis y la reflexión de la información obtenida de las distintas fuentes de datos y organizando el relato en función de las categorías identificadas y caracterizadas en la matriz de datos. Atendiendo a dicho objetivo, la redacción de este apartado del informe integra las descripciones particulares de los hechos observados y las citas textuales que los puedan ilustrar, así como la aproximación teórica al trasfondo del caso. Así, la descripción del caso intercala la voz del narrador con las de los distintos participantes en la investigación¹¹, con la intención de mostrar los significados elaborados, e ilustrarlos con las evidencias pertinentes que ayuden a comprender el modelo y la práctica pedagógica estudiados.

La descripción del caso la realizaré utilizando como hilo conductor las distintas dimensiones o categorías ya señaladas en cada uno de los temas de investigación propuestos. Así pues, estructuraré la descripción del caso siguiendo esta secuencia: comenzaré ilustrando las bases o principios que sustentan el modelo pedagógico de la escuela, continuaré con la descripción del sistema organizativo que da soporte al mismo y finalizaré con el desarrollo del modelo a nivel de aula.

4.1. Tema 1: Principios del modelo pedagógico.

El primer tema de la investigación contempla los principios pedagógicos que orientan el modelo de Antzuola. Los he diferenciado en tres grandes categorías que hacen referencia a las grandes dimensiones o características utilizadas para caracterizar el modelo: los principios sobre la enseñanza y el aprendizaje, los principios sobre el rol del tutor y los principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los expondré en esa secuencia y caracterizaré cada uno de ellos mediante las categorías y sub-categorías ya expuestas en el apartado anterior.

11 Las voces de los participantes las he traducido lo más fielmente posible del euskara al castellano aquí, en el informe de la investigación, con la intención de que pueda ser leído en su integridad también por lectores que desconozcan el idioma. En algunos casos, tanto en las entrevistas como en sus publicaciones, ellos mismos se expresan en el idioma castellano, en cuyo caso, naturalmente, se recoge la transcripción o la cita fiel del original. En cualquier caso, en la base de datos que acompaña a este documento se reúnen los documentos originales de todas las citas aquí recogidas.

4.1.1. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En esta primera categoría expondré los principios que suponen la base del modelo pedagógico de Antzuola, el ideario pedagógico del colectivo de Antzuola, principios que sustentan e impregnan su práctica pedagógica. Estos principios trascienden las demás categorías que he identificado en la caracterización del modelo. Tienen que ver con la manera de entender la educación y con el sentido y el significado pedagógicos que los maestros de Antzuola confieren a sus prácticas educativas. Por lo tanto, van más allá de algunos aspectos más concretos del modelo pedagógico como el rol del maestro, la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que impulsa o la evaluación, dimensiones del modelo que se expondrán en los siguientes apartados.

4.1.1.1. Un aula centrada en las personas.

La caracterización de esta categoría la he estructurado en torno a dos ideas básicas referidas a este principio: la búsqueda del bienestar personal y del grupo-aula, y la atención a la diversidad que en ella se manifiesta.

La búsqueda del bienestar personal y del grupo-aula.

La preocupación fundamental de los maestros de Antzuola es indagar y tratar de conocer, en su sentido más profundo, los rasgos de identidad de cada uno de los niños, el contexto social y cultural en el que viven, sus deseos, intereses y preocupaciones, para tratar de ofrecer marcos de convivencia adecuados a las necesidades e inquietudes detectadas, tanto individuales como colectivas, y fomentar contextos y experiencias de aprendizaje ricos, con sentido y dirigidos a la búsqueda de significado de aquello que se hace en el aula y de aquello que se quiere comprender. Es importante, porque para ellos el bienestar personal y colectivo es la base, el sustrato necesario sobre el que se desarrolla la personalidad y el conocimiento de los niños y niñas. Para ellos, es fundamental, en este sentido:

- el desarrollo personal de cada uno de los niños y niñas con los que comparten su vida de aula, desarrollo que se asienta y se alimenta continuamente a través del autoconocimiento, favorecido por las relaciones y vínculos afectivos que establecen con ellos, vínculos basados en el afecto, el interés, la esperanza, la confianza y la responsabilidad depositada en ellos y desarrollada de manera intencional y continuada.
- la conformación del grupo-aula como un grupo social que quiere aprender y desarrollarse como personas que conviven en el aula y en la escuela.
- la creación de contextos de aprendizaje y de convivencia en los que de forma natural se busque, se haga visible y se dé valor a la riqueza cultural y social de los niños y niñas de la escuela.

- la realización de experiencias educativas que brinden la oportunidad de desarrollar sus inquietudes y sus deseos, a través de su participación activa en los procesos pedagógicos impulsados con tal fin.

Carlos Gallego (2008), en una de sus publicaciones y basándose en la experiencia de Antzuola, subraya el significado que para el colectivo de maestros de Antzuola tiene la búsqueda del bienestar individual y colectivo de sus alumnos, y destaca, en este sentido, la importancia de los vínculos emocionales que se dan entre las personas que participan en los procesos pedagógicos impulsados por ellos (Doc.-2.1.1.: 8):

“Si les preguntáramos a los maestros y a las maestras de Antzuola ellos nos dirían que el sentido más profundo de lo que hacen tiene que ver con el bienestar. Ellos procuran que todos los niños y las niñas puedan participar en las situaciones de aprender con bienestar porque creen que esto es un derecho de las criaturas y una necesidad obvia para que se produzca el aprendizaje. (...) ...el bienestar con el que los niños y las niñas viven las situaciones de aprender tiene que ver con el vínculo emocional que las personas establecen entre ellas en sus procesos de aprender (...)”

Así lo manifiestan también los propios maestros de Antzuola en la mayoría de sus publicaciones, de las que recogemos esta cita (Doc.-1.1.1.: 1):

“La consecución del bienestar personal de nuestras alumnas y alumnos es el primer objetivo de nuestra escuela, porque es un objetivo justo en sí mismo y es, además, condición necesaria para que el aprendizaje se dé.”

En ese mismo documento argumentan que la consecución del bienestar de los niños es una preocupación ligada a la manera de entender la calidad de los procesos educativos y de la educación en general (ibíd.:1):

“La prueba del algodón de una enseñanza de calidad es precisamente qué hace la escuela para que estos niños vivan positivamente su relación con el conocimiento, qué hace para que puedan percibirse positivamente a sí mismos y puedan alcanzar un alto grado de bienestar personal.”

La búsqueda del bienestar personal y colectivo es tanto un principio como una actitud que se manifiesta en el proceso de acompañamiento, en la *influencia* que los maestros y maestras llevan a cabo a través de su práctica pedagógica. Un acompañamiento entendido desde la necesidad y la búsqueda de un acercamiento a los niños en diferentes momentos y contextos de convivencia y de aprendizaje, para tratar de conocerlos y comprenderlos, y de esta manera identificar las maneras y las actitudes que arropan su desarrollo personal, social y cultural, e influir en él. Un bienestar que lo entienden de esta manera (Ent-3.5.2.1.:3):

“[no entendido como] algo cómodo, divertido, fácilón,....como si se tratara de facilitarle todo,..como algo contrario a esfuerzo, a dedicación, [sino entendido como] un bienestar que surge del deseo de saber y de la emoción de estar

investigando, estar indagando, y además normalmente de estar haciendo con otros,...y que eso requiere esfuerzo, que, de hecho, los científicos también están apasionados, se sienten bien discutiendo, investigando, pero realizan mucho esfuerzo,...”

Para los maestros de Antzuola, el bienestar de los niños tiene que ver, tal como argumenta el coordinador de primaria, con las experiencias que van a vivir en la Escuela, tanto con el tipo de experiencias, como con la manera de vivirlas. Desde esa perspectiva es desde la que observan e impulsan el bienestar de los niños. En una de sus comunicaciones más recientes, utilizan una metáfora de Pedro Miguel Etxenike (director del Donostia International Physics Center) para tratar de visualizar la experiencia que supone cualquier proceso de aprendizaje: la ciencia como aventura humana. Y utilizan esta metáfora porque quieren subrayar el carácter emotivo de las experiencias escolares y de los procesos pedagógicos que ellos impulsan, procesos que se vinculan con la emoción de una aventura que, al ser colectiva, se amplifica y se retroalimenta (ibíd.: 3):

“como aventura, es una experiencia de emoción,...entonces, para que sea emocionante,..¿qué aspectos habría que cuidar desde esa perspectiva del bienestar? Las ganas de saber, la intención, el reto, sentirse capaz, el esfuerzo, el descubrimiento, la narración, el reconocimiento,...todo ello genera en los niños una emoción personal que, al darse en una comunidad, esa emoción se convierte en una característica de esa comunidad; es una espiral,..una espiral que va creciendo continuamente,.. otra vez el deseo, otra vez,..una emoción que te hace salir de tu vida cotidiana y que cuando se comparte, es mucho más potente,..porque es ya la emoción de una comunidad, una emoción que se va reciclando, amplificando,..”

Para los maestros de Antzuola, la atención a los vínculos emocionales que se generan en la escuela y en las aulas, es la tarea fundamental para garantizar la consecución del bienestar individual y colectivo. Ellos lo saben y se preocupan por identificar y tratar de comprender las emociones, los sentimientos que emergen en la convivencia diaria. De esta manera tan natural expresa el coordinador de proyectos, los vínculos emocionales que desarrollan y que emergen en esos procesos de convivencia (ibíd.:5):“una convivencia que nos lleva a conectar con nuestros sentimientos; yo siento a él, pero él me siente a mí y yo siento cómo siente él;... de esa manera se va forjando la relación”

Planifican y organizan la vida escolar y los procesos pedagógicos con este sentido, promoviendo y garantizando un clima de convivencia y de aprendizaje en los que emergen y se desarrollan vínculos afectivos que tratan de comprender y actuar en consecuencia, pues para ellos ese clima es la base sobre la que se construyen los procesos de desarrollo y de aprendizaje. Un clima que se caracteriza, tal como ellos defienden, en la confianza y en el reconocimiento sincero de las capacidades y características de todos los niños (ibíd.:4):

“para que el niño se sienta bien en todo ese proceso [de convivencia], y con el conocimiento,.. pensando y aprendiendo,..tiene que sentir que es capaz y sentirse reconocido por lo que hace, y si en ese grupo social, en el aula, no

tiene vínculos adecuados, también con el maestro, no se sentirá reconocido; son dos conceptos muy relacionados; el vínculo emocional está ligado a la confianza, [...] tiene que sentir que él es importante, pero, claro, eso no se consigue sólo dándole ánimo, requiere un verdadero reconocimiento de su trabajo,..; no vale decir ¡qué bueno eres! Y no mostrar su trabajo en ningún momento y utilizar como referencia el de los demás. Esas contradicciones hay que superarlas, sino, no te creen.”

Ello les exige indagar y reflexionar sobre las vidas de los niños, sobre el significado de sus vivencias dentro y fuera de la escuela, para situar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños en un contexto biográfico amplio. Y lo hacen conscientes de la necesidad de entender al niño en su globalidad, y sobre todo, porque entienden la Escuela, tal como ellos afirman, como un servicio público que ellos deben garantizar.

Los contextos de aprendizaje y los procesos pedagógicos que promueven permite a los maestros acercarse con naturalidad e intención a los niños y niñas y, de esta manera, identificar e implementar formas de acción y de relación con ellos. Los maestros tratan de comprender las emociones, los sentimientos, las ideas, los propósitos, las intenciones, las cualidades de los niños para legitimarlas, para darles valor y, de esta manera posibilitar su desarrollo a través de sus acciones pedagógicas y de las relaciones que establecen con ellos, a través de ellas. Lo hacen fundamentalmente impulsando procesos de indagación dialógicos, procesos comunicativos con diferentes funciones, pero, en todo caso, promueven una comunicación *“basada en el comprender y no en sacar defectos, comprender al otro”* (ibíd.: 4) Lo hacen para conocerles mejor, no solamente a nivel individual, sino como grupo. Lo hacen para conocer sus intenciones, sus retos, sus propósitos, sus deseos personales, pero también para identificar y tratar de comprender los vínculos sociales y afectivos que se dan y que emergen entre ellos.

La manera en la que los niños y niñas manifiestan sus intereses, sus emociones, sus deseos, sus propósitos a través de sus *“textos”*, bien de forma oral o a través de narraciones o escritos libres u otro tipo de representaciones, les permite conocer más detenidamente a cada uno de ellos e identificar sus cualidades y sus habilidades. Lo hacen, en definitiva, porque saben que de esta manera están contribuyendo a su bienestar y al bienestar colectivo, conscientes de que las propuestas pedagógicas que emergen a partir de sus voces se convierten en planes colectivos que recogen sus intenciones, sus retos y sus deseos, generando confianza e interés, pero también responsabilidad y compromiso hacia los mismos. Saben que ese clima de confianza y escucha activa que supone la indagación de sus intenciones y sus deseos, favorece su manifestación, y por lo tanto, posibilita su conocimiento y, en consecuencia, su atención.

La diversidad como motor del aprendizaje y orientada a la inclusión, como riqueza y fuente de oportunidades para todos.

Las propuestas pedagógicas en Antzuola se planifican y se desarrollan respondiendo al interés, al compromiso y al reto que conlleva la atención al abanico de intereses, deseos y necesidades expresadas por los niños e identificados por los maestros a través de su acción pedagógica o bien de circunstancias o episodios surgidos de forma natural, no intencionada. Los maestros de Antzuola, ofrecen contextos de vida y de aprendizaje que, pedagógicamente aprovechados, brindan oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños, al impulsar experiencias de desarrollo individual y colectivo que tienen que ver con las distintas formas de estar, de pensar, de actuar y de vivir en el aula que tienen y que manifiestan los niños en el marco de dichos contextos, y que los maestros aprovechan integrándolas en sus propuestas.

Los maestros acogen los distintos argumentos, las distintas miradas, los distintos puntos de vista manifestados por los niños a través de sus “*textos*” (de sus voces, de sus gestos, de sus representaciones,..), para planificar e impulsar experiencias vitales que enriquecen la vida de aprender del aula. Unas experiencias que se desarrollan en el aula estrechamente vinculadas no sólo a los intereses de los niños, también a los intereses de los maestros, y así mismo, al mundo real, rico y complejo, en el que se desarrolla la vida del aula, el mundo cultural que se pretende conocer y comprender. El colectivo de Antzuola cree que esa diversidad de voces, de sentimientos, de intereses, de deseos y de pensamientos es un factor importante que confiere su carácter e identidad al grupo y lo enriquece, pues, para ellos, es el motor que impulsa y da sentido a la vida de aprender y de convivir del aula (Doc.1.1.1.: 1):

“Las niñas y los niños deberán contar con un clima de clase en el que la diversidad sea vivida como un hecho positivo, un clima que permita que toda la diversidad de pensamientos, puntos de vista, argumentos, explicaciones sea tenida en cuenta de modo natural, y en donde la existencia de diferentes niveles de conocimiento no sea vista como un problema sino como expresión de esa riqueza y como motor que nos va a permitir impulsar y elevar el conocimiento de todos los alumnos.”

Además, la diversidad de pensamientos, de puntos de vista, de actitudes que se manifiestan en la Escuela es para ellos un factor que genera bienestar, porque, de forma natural e intencionada, los maestros incorporan y aprovechan pedagógicamente en el aula todas esas miradas, legitimándolas. Porque, de esa manera, todas ellas son reconocidas y se les da valor, en el sentido de que sirven para que cada uno, a través de la comunicación con esas miradas, la suya propia y la de los demás, viva y sienta esa diferencia como algo que lo enriquece, que enriquece al grupo y que, además, da sentido a la vida de aprender del aula, generando experiencias culturales que se retroalimentan de forma continua. Así subrayan ellos mismos este principio y esta actitud en sus comunicaciones y publicaciones, de las que recojo esta cita (Doc-1.1.1.: 2):

“El mensaje que os queremos transmitir aquí es que la inclusividad es buena para todos porque genera un alto grado de bienestar del alumno con respecto al conocimiento y permite crear contextos comunicativos, que se caracterizan por generar experiencias intelectuales de mucho valor (..) y, a su vez, nuevos y mayores niveles de abstracción en los aprendizajes.” .

Para el colectivo de Antzuola, que es como ellos firman sus publicaciones, con este mismo sentido de comunidad inclusiva, una enseñanza de calidad es aquella que se basa en la *“educación en valores y en la inclusividad, y no en la competitividad y en la segregación”* (Doc-1.1.1.: 7). Esta perspectiva inclusiva de la educación es otro de los rasgos fundamentales de su modelo pedagógico, otra de las preocupaciones de su colectivo en el quehacer diario de la Escuela. Las prácticas pedagógicas se orientan en esa dirección, tratando de crear un clima de convivencia y de desarrollo de la personalidad, individual y colectiva, tanto en el contexto de aula como en el de centro educativo, que atienda y dé respuesta a todas las voces y pensamientos que los constituyen como comunidad educativa. Este forum, esta *polifonía* de voces es la que inspira, impulsa y da sentido a la planificación, desarrollo y gestión de la vida del aula, y del centro, con la intención manifiesta y constante de generar contextos, espacios y procesos educativos orientados al desarrollo integral de los niños y niñas de la Escuela.

Desarrollo que parte y se apoya en sus inquietudes, en sus pensamientos, en sus deseos, en sus intenciones, en retos que comparten como comunidad, porque todas sus voces son legitimadas, en el sentido de que aportan a la comunidad que se va conformando distintas formas de pensar y de actuar, enriqueciéndola. Los maestros lo creen así, y sus retos y propuestas se orientan hacia el aprovechamiento pedagógico de cada una de esas voces y los pensamientos que en ellas se ocultan y que tratan de hacerlos aflorar, no sólo para tratar de comprenderlos, sino también para tratar de comprender a la persona que está detrás de ellos.

Los maestros se preocupan de que estas voces actúen como el verdadero motor del aprendizaje, que su escucha (en el sentido más profundo), constituya realmente el sentido y el significado del mismo. Así, las prácticas pedagógicas de los maestros de Antzuola tienen como objeto de estudio fundamental esas voces y esos pensamientos de todas las personas que constituyen esa comunidad amplia de aprendizaje, que se va conformando poco a poco. Esta preocupación por atender a la diversidad del aula en el sentido señalado ha sido un hito significativo, *“un punto de inflexión”*, tal como ellos señalan en las entrevistas realizadas, en el devenir de su modelo pedagógico. Reivindican con determinación el valor y la legitimidad que, de forma decidida y sincera, es preciso conceder a todas las ideas de los niños (Ent-2.1.2.2.:5)

Una preocupación del colectivo de Antzuola que emerge de las dinámicas de autorregulación del modelo pedagógico de la Escuela, a través de un proceso de reflexión y de aprendizaje colectivo y

continuado en el tiempo. Efectivamente, las reuniones de profesores a las que he acudido como observador me han mostrado evidencias claras que ilustran cómo abordan esta preocupación, que, también es un reto colectivo. Cuando realizan el seguimiento de los proyectos de aula, como ya se verá más adelante, los maestros planifican las maneras y las vías para recoger las voces de todos los niños en diferentes momentos del proceso a través de sus “textos”. Los analizan y discuten de forma colectiva las estrategias y los recursos que utilizarán para darles una respuesta adecuada. Respuesta que no solamente contempla la acogida del abanico de argumentos y de puntos de vista del aula y que le confieren su riqueza cultural. Es una respuesta que también, y sobre todo, contempla las acciones pedagógicas que planificarán para utilizar dichos “textos” como fuente y sustrato de conocimiento y de aprendizaje. Los maestros, en sus reuniones de seguimiento, los analizan detenidamente con la intención de comprenderlos y comprender mejor a las personas que están detrás de ellos, tratando de sus cualidades, sus habilidades y sus necesidades educativas, y en base a ellas, planificar las acciones pedagógicas oportunas.

Este principio que acabo de desarrollar, la centralidad del niño y la búsqueda de su bienestar en los procesos pedagógicos de la Escuela atendiendo, desde la emocionalidad y la legitimación de todas las personas e ideas del aula, tiene que ver con la preocupación que manifiestan los maestros de Antzuola por la búsqueda del desarrollo humano y la transformación social de las criaturas en la convivencia de sus aulas y de la Escuela. Procesos de transformación que, según Maturana (2002), se dan en las relaciones humanas y que se sustentan en las emociones que de ellas emergen y de las que el amor es la fundamental, pero, relaciones humanas que precisan ser relaciones sociales para que puedan darse esos procesos de transformación, porque, tal como él señala (ibíd.: 9):

“Pienso que no todas las relaciones humanas son relaciones sociales, que es la emoción que sustenta una relación la que le da su carácter, y pienso que la emoción que constituye y sustenta las relaciones sociales es el amor. Dicho en otras palabras, pienso que lo que hace nuestro vivir social es la biología del amor”

Procesos de transformación, que son procesos de desarrollo “en el que lo emocional antecede a lo racional consciente, y por lo tanto, le sirve de guía al menor en su obrar.” (Asensio, 2010: 113). Y para facilitarlos, hemos visto que los maestros buscan con intencionalidad y determinación que los niños puedan configurar su “espacio psíquico emocional”, tal como lo define Maturana (2002), porque ellos saben y son conscientes de que “la cualidad pedagógica de las relaciones educativas descansa en la emocionalidad que permite a los escolares aceptar y reconocer la autoridad de sus maestros y tomarlos de buen grado como referentes de su propio desarrollo. La posibilidad de que éstos puedan ejercer una influencia educativa depende así, en primera instancia, del clima afectivo que se genere entre los actores que, voluntariamente, acuerdan esa relación” (Asensio, 2010: 141)

Este principio pedagógico que considera el aula como un espacio de vida y de aprender en el que los niños ocupan el lugar central, tiene que ver también con la manera de entender el papel que juega la escuela como institución al servicio de las personas. Antzuola se sitúa, en este sentido, en una perspectiva que Gimeno (2003) define como *“pensamiento sensible hacia el sujeto”*. Se trata de una perspectiva que busca situar a los niños en la centralidad de los procesos educativos y, por lo tanto, una perspectiva que se preocupa *“por las condiciones de su desarrollo y la cobertura de sus necesidades, en la pretensión de ayudarlo para que sea un individuo autónomo (aunque solidario) y libre (pero responsable), en el reconocimiento de sus derechos, junto a la preocupación por unas relaciones pedagógicas más humanizadas”* (ibíd.: 222).

4.1.1.2. El aula como comunidad dinámica, compleja y adaptativa.

Esta subcategoría la voy a desglosar en tres ideas básicas que están estrechamente relacionadas, pero que dejan entrever, cada una de ellas, matices que ayudan a comprender este principio. En conjunto, tienen que ver con el sentido y la importancia que los maestros de Antzuola dan a la comunidad que se conforma progresivamente en el aula y que se desarrolla tanto social como culturalmente a través de sus prácticas, que son sociales.

Comunidad de aprendizaje: perspectiva social y cultural del aula.

Para los maestros de Antzuola, el sujeto que aprende es un sistema de relaciones, de relaciones con él mismo, con los demás y con el proyecto colectivo en el que participa. El aula es así entendida por ellos como una realidad social, como un grupo de personas en el que afloran y se construyen ideas, pensamientos, deseos, formas de hacer y de relacionarse diversos que confluyen en lugares comunes, donde se establecen vínculos en base a valores como la equidad, la justicia social, la participación y la solidaridad, que dan identidad al grupo y lo caracterizan de esa manera, desarrollándola como una comunidad social y cultural. Una comunidad que atiende a todas las voces del aula, pero en la que también tienen cabida voces externas del ámbito social próximo y otras voces culturales e históricas, más lejanas, que la enriquecen abriendo la mirada y el pensamiento a otras formas de ver y de comprender el mundo. Una comunidad, en definitiva, que se enriquece culturalmente de forma progresiva mediante la interacción social impulsada a través de sus acciones, que son prácticas sociales.

Para ellos es clave esta visión de la enseñanza, entender el aula como una realidad social en progresiva construcción a través de sus prácticas sociales. Creen que es importante porque de esa manera no sólo se da sentido a la vida de aprender del aula, sino que ese proceso de construcción social es el que enriquece a la persona y al colectivo. Y también porque el proceso ayuda a dar identidad social y cultural al grupo. Además, así entienden la Escuela, pues aún considerando el aula como la entidad social primaria de su actuación, creen que el ámbito escolar también ofrece espacios y momentos pedagógicos

que permiten reforzar esa construcción social. Los maestros se preocupan por desarrollar la identidad de la comunidad que se va conformando a través de los procesos sociales que en ella se desarrollan, reforzando los vínculos que emergen y evolucionan en ellos. Vínculos que, en definitiva, son los que dan identidad a la comunidad y permiten desarrollarla. Para ellos, tal como ya hemos visto, todos los niños son importantes, pero creen decididamente que su desarrollo individual está condicionado en gran medida por el desarrollo de la comunidad a la que pertenece, de ahí su preocupación, su cuidado y su tacto por tratar de construirla y reforzarla.

Pero además, en Antzuola creen que la construcción social del aula está estrechamente vinculada a su construcción cultural. El desarrollo social de las personas y del grupo está ligado para ellos al proceso de comprensión del mundo en el que viven, proceso que se desarrolla fundamentalmente a través de la comunicación impulsada en sus prácticas sociales. Una comunicación cuyo sentido fundamental es el conocimiento de uno mismo y de los demás (Doc-1.6.1.: 1):

“Vivimos como un desafío que todos los alumnos puedan comunicarse con ellos mismos cuando aprenden, percibiéndose como personas de valor, y que sientan que pertenecen a un grupo que tiene intereses y experiencias específicas orientadas a comprender el mundo.”

El significado social que la Escuela concede a las prácticas pedagógicas, y la consideración que da a éstas como instrumentos culturales orientados hacia la comprensión del mundo, es pues otra idea clave para entender su modelo. El proceso de enseñanza y aprendizaje en Antzuola orienta las acciones de los alumnos desde el significado que las prácticas escolares y los contenidos culturales tienen para ellos, de tal manera que a través de dichas acciones van generando y construyendo nuevos significados, desarrollándose, de esta manera, personal y culturalmente. En definitiva, el desafío y la búsqueda constante de los maestros de Antzuola por conformar una comunidad de aprendizaje que tiene un objetivo común (Doc-1.7.1: 10):

“El papel clave que juega el sentimiento de nuestros niños de pertenecer a una comunidad que tiene un proyecto colectivo: comprender el mundo de acuerdo con sus intereses.”

Se trata de un proceso de desarrollo continuado en el tiempo, un proceso en el que participan los alumnos como creadores de cultura a través de las prácticas pedagógicas impulsadas por los maestros. Entienden que el conocimiento es algo que deriva de los procesos culturales, lo entienden como un proceso de construcción de las personas a lo largo de la historia. En este sentido, consideran fundamental sentirse partícipes de la cultura y de su desarrollo. Así, apuestan porque los niños y niñas se sientan protagonistas activos y agentes del proceso de construcción cultural que se desarrolla en el aula. Que sientan que están construyendo ellos mismos una cultura, una cultura que es propia del aula y

situada en el contexto de la Escuela, y también en un contexto social más amplio. Les preocupa que sientan, además, ese proceso de construcción como algo dinámico y adaptativo, pues en él surgen voces, pensamientos, acciones que nos permiten confrontar ideas, puntos de vista y argumentos respecto a lo que en los procesos sociales del aula ocurre, emerge y se comunica. Piensan incluso que, al trabajar esos procesos sociales en contextos reales, los niños y las niñas pueden sentir que juegan un papel en los procesos de creación y transformación cultural que se dan en la sociedad, pues se comunican no sólo con las voces del aula, sino con otras voces externas, también partícipes de dichos procesos culturales, y toman decisiones, creando de esta manera nuevos pensamientos, nuevas acciones,...

Y para que los niños se sientan protagonistas activos del proceso de construcción cultural, los maestros impulsan y favorecen procesos dialógicos que fomenten la interacción social en el aula. Y en esa interacción social, es fundamental para ellos explorar y atender a los vínculos emocionales y afectivos que surgen y evolucionan a través de ella. Lo hacen mediante el impulso y la gestión de reglas de interacción como la escucha, la argumentación, la atención a las intenciones, la utilización de distintos recursos,... Son reglas que, progresivamente, en un proceso recursivo de regulación, se incorporan en la cultura del aula, reglas que generan vínculos entre las personas a través del diálogo en ese contexto de interacción social, y como reguladoras de la acción que son, condicionan las posibilidades a las que se abra el aula como entorno social. Así lo recoge Carlos Gallego (2008) en una de sus publicaciones tras una visita a la Escuela (Doc-2.1.1.: 8):

“(..)y estos vínculos [emocionales] se crean también en un proceso recursivo de regulación entre las personas, en el que la diversidad de pensamientos, puntos de vista, argumentos y explicaciones sean tenidos en cuenta de modo natural. En el que la distinta manera de usar textos para pensar y la existencia de diferentes argumentos e intenciones permitan al grupo vivir la experiencia de compartir significados y acciones que puedan abrirlos a nuevos conocimientos.”

Este es uno de los principios fundamentales del modelo pedagógico de Antzuola: impulsar la transformación y el desarrollo social y cultural de las comunidades sociales que progresivamente se van conformando en sus aulas, promoviendo reglas de interacción social y a través de los procesos recursivos que regulan las relaciones sociales que surge y que evolucionan en la dinámica de las prácticas pedagógicas que desarrollan. Prácticas que se caracterizan por el impulso, la promoción y el desarrollo de una serie de valores que seguidamente trataré de esbozar.

Espíritu democrático, crítico, participativo y emancipador de las prácticas escolares.

En Antzuola, la vida del aula se orienta hacia el desarrollo de una serie de valores y de actitudes que conforman y dan identidad a la comunidad social que la constituye. Valores y actitudes que tienen que

ver con la justicia social, con la vigilancia y el aseguramiento de los derechos de los niños y de las niñas a una educación democrática, que atienda y responda a todos en igualdad de condiciones y con los mismos derechos, teniendo en cuenta sus diferencias en la manera de ser, de pensar y de actuar. Así manifiestan ellos la manera de entender, reivindicar e impulsar la educación como un derecho y como un proceso emancipador de las personas (Ent-2.1.2.1.:1):

“Ser parte de una cultura. Ser parte de la historia cultural. Es algo que ha sido importante en la historia en los últimos siglos y, pues, lo que en un tiempo era patrimonio de algunos pocos, ahora se ha abierto a todo el mundo, ¿no? Por eso, hoy en día, la educación se entiende como un sinónimo de libertad y como un derecho fundamental de las personas.”

El modelo pedagógico de Antzuola constituye un marco de convivencia y de actuación que pretende desarrollar una educación que impulse el espíritu crítico en el sentido de que los niños sean capaces de comunicar y de desarrollar sus creencias, sus opiniones, sus dudas, sus propuestas, en un contexto participativo de aprendizaje y de convivencia con las ideas y los pensamientos de los demás, sin dogmatismos, compartiendo argumentos que permitan su contraste y su progresiva construcción, *“sabiendo que ellos [los niños] van a jugar un papel fundamental en la cultura y en el mundo que les toca vivir”* (Ent-2.1.2.1.:1).

En Antzuola creen en una educación que impulse la libertad de pensamiento en un marco de convivencia en el que todas las ideas, los puntos de vista, los razonamientos, las maneras de ser son legitimados y valorados como fuente de enriquecimiento cultural mutuo. Un marco de convivencia y de aprendizaje que impulsa la participación activa, pues creen firmemente que el desarrollo individual está vinculado al desarrollo colectivo mediante un proceso de retroalimentación, que es constante e intencionado. En las distintas conversaciones mantenidas con los informantes clave de la investigación, he podido comprobar su preocupación por responder al deseo natural de los niños por aprender, por tratar de comprender los fenómenos cotidianos, sus pensamientos, sus vivencias, sus relaciones con los demás,...y tratar de que, progresivamente, sean más autónomos en su relación con los procesos de aprender, y más libres en su proceso de integración cultural y social. Los contextos de aprendizaje creados e impulsados en Antzuola están encaminados a reforzar esta percepción (Ent-2.1.2.1.:1):

“Entonces, nuestro objetivo es que, de alguna manera, esos niños traten de comprender en que mundo viven. Y aprendan a manejarse en ese mundo, a controlar las situaciones, pero siempre desde una perspectiva crítica. Comprender la complejidad del mundo en el que viven.”

La Escuela crea marcos de libertad de acción y de pensamiento que vinculan a los actores sociales del aula y que son propios de ella. Ofrece y abre marcos o contextos (currículo, tiempos, espacios,..) de aprendizaje naturales, vivos, complejos y relevantes, para ampliar los deseos de sus alumnos de conocer

y comprender el mundo, situarse adecuadamente en él, ser partícipes activos y creativos de su desarrollo desde una visión crítica y contribuir con ello a su bienestar, su felicidad, y, en definitiva, su libertad. Tratan de formar ciudadanos partícipes de la cultura, con capacidad para incidir en ella, tanto a través del conocimiento, los procesos de aprender y los vínculos creados en la comunidad de la que participan. Así, el conocimiento y la empatía hacia los demás se convierten en herramientas fundamentales que regulan su participación activa en el desarrollo personal y cultural. Ayudan a los alumnos a tomar conciencia de sus propios puntos de vista y a respetar los de los demás, y a gestionar todas esas formas de ver, de pensar y de actuar en el desarrollo cultural, a través del control de sus acciones, del *acceso* al control de su pensamiento, de sus acciones, del conocimiento que, de manera progresiva los maestros les confieren, desarrollando así la confianza en sus propias capacidades y, en consecuencia, favoreciendo su participación activa.

Estas preocupaciones de los maestros de Antzuola que he desarrollado agrupadas en el segundo gran principio del modelo, es decir, entender el aula como una comunidad social, dinámica, compleja y adaptativa, tiene que ver con el sentido humanista y crítico que da el colectivo de Antzuola a la educación y a sus prácticas escolares. Una educación crítica y humanista en el sentido de que busca la transformación de la sociedad a través de la actividad social que se desarrolla en la Escuela, y en sus aulas, porque, de acuerdo con Maturana (2002: 10) creen que:

“Toda comunidad existe como una red de procesos, actos, encuentros, conductas, emociones técnicas,..que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en todos los aspectos del vivir de los niños y niñas que crecen en ella en el curso de transformarse en adultos en todas las dimensiones de su hacer y emocionar”

Una educación humanista y liberadora que como Paulo Freire (1990: 123) señala, conlleva al educador a tareas en las que *“estará menos inclinado a comprometerse con preconceptos, y consecuentemente, en su práctica, será capaz de apreciar la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo o entre el hombre y el mundo”*. Una educación que siguiendo a Freire (ibíd.:123), entienden como una tarea humanista y liberadora, que es un acto de conocimiento y no un *“puro acto de transferencia de conocimiento”*. En definitiva, una educación para la vida, pero que enseñe a vivir comprendiendo el mundo en el que vivimos y buscando su transformación, a través de la transformación de cada uno. Una educación que, tal como reivindica Morin (2010: 83), contribuya *“a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano.”*

Pero esta perspectiva humanista y crítica de la educación tienen que ver, también, con la importancia que conceden los maestros de Antzuola a la interacción social, como factor causal del desarrollo y del aprendizaje de los niños (Perret-Clermont, 1984). Tiene que ver, en definitiva, con la forma de entender

la naturaleza de los procesos educativos, que son procesos complejos, dinamizados por unas relaciones comunicativas mutuamente aceptadas y que aspiran a promover el desarrollo del ser humano, su autonomía responsable. Tal como Asensio defiende (2010: 110), *“una educación orientada a la potenciación de la autoconciencia, de la autonomía personal, del sentido de la ciudadanía y del desarrollo ético”*. .

Y, finalmente, este principio de considerar el aula como una comunidad de aprendizaje que es dinámica, compleja y adaptativa, tiene que ver con la perspectiva cultural de la educación que defiende Bruner: *“Cada vez soy más consciente de que la mayor parte del aprendizaje que tiene lugar en la mayoría de los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura.”* (en: Edwards y Mercer, 1988: 182). Por ello, y tal como señalan Edwards y Mercer (ibíd.: 183), es fundamental, de cara a comprender mejor esos procesos sociales y culturales que se dan en el aula, desarrollar una actitud indagadora por parte de los maestros que permita teorizar y comprender sobre *“el hecho de que se produzca dentro de las actividades pedagógicas una tensión entre lo que exige, por un lado, la inducción de los niños hacia una cultura establecida, prefabricada, y, por otro, el desarrollo de participantes creativos y autónomos en una cultura que no es prefabricada, sino en evolución continua”*. Procesos participativos que se desarrollan en un marco de libertad de acción y de pensamiento, y, tal como señalan Griffin y Cole (en: Wells, 2001: 183), unos procesos que son comunicativos, que impulsan el diálogo *“entre el niño y su futuro; no es un diálogo entre el niño y el pasado de un adulto”* .

Sin duda, esa tensión es la que está presente en los procesos comunicativos y dialógicos que, orientados a la comprensión compartida, los maestros de Antzuola promueven y gestionan en sus aulas. Trataré de desvelar la naturaleza y las intenciones de tales procesos en el próximo apartado, otro de los rasgos o características fundamentales de su modelo pedagógico.

4.1.1.3. La importancia de la comunicación y de los procesos narrativos en el aula.

Ya hemos visto hasta ahora que el bienestar personal y colectivo de los niños y la atención y respuesta a las diferentes necesidades educativas del aula es la principal preocupación de los maestros de Antzuola. Hemos visto también que para ellos es fundamental la consideración del aula como una comunidad que se desarrolla culturalmente gracias a los procesos de interacción social que se da en ella, procesos regulados mediante reglas básicas de interacción a través de la retroalimentación de esos procesos, que son recurrentes. Ahora veremos la importancia que para ellos tiene precisamente la regulación de esa interacción social del aula que, fundamentalmente, se realiza a través de los procesos comunicativos que se desarrollan en ella.

Este es otro de los principios básicos que caracteriza el modelo pedagógico de Antzuola. Es a través del diálogo, de la comunicación y de los procesos narrativos que impulsan y que emergen en el aula como se regulan esas interacciones que como ya hemos visto, tienen que ver con las relaciones entre las

personas, y entre estas y los saberes que se movilizan en los procesos de vida y de aprendizaje que se desarrollan del aula. En este apartado trataré de caracterizar los procesos comunicativos que permiten regular esas interacciones.

La interacción dialógica en el aula: participación en la conversación cultural del aula.

En ese contexto de interacción social en el aula, los maestros de Antzuola conceden un valor fundamental a la comunicación que en ella se da. Una comunicación de cada persona con sus propios saberes y con sus acciones, pero también una comunicación entre las personas que constituyen la comunidad del aula, y así mismo, una comunicación entre estas y otras que no forman parte de ella, pero cuya voz, (en muchos casos desde su presencia en el aula) también se integra en dichos procesos comunicativos. En definitiva, contextos comunicativos de aula que convierten a ésta en “*un mundo discursivo polifónico*” (Gallego, 2008). Un mundo discursivo que acoge esa *polifonía* de voces y en el que las interacciones que se dan a través del diálogo, de la comunicación y de los procesos narrativos, van conformando la identidad y el pensamiento de la comunidad que conforma el aula (Doc-1.3.1.: 1):

“Una de las características de una aula cuya razón de ser es la comprensión, es la importancia que adquiere la comunicación de cada persona con sus propios saberes y sus acciones y la comunicación entre las personas que la constituyen, y entre estas y las personas que aún no formando parte de ella van a hacerse presentes (padres, expertos, personajes históricos, otras aula...); es decir, entre todas aquellas que van a tener una razón para que sus voces y sus mentes aparezcan en el aula.”

Los maestros favorecen la emergencia y el desarrollo de ese *mundo discursivo polifónico* impulsando y dinamizando las conversaciones culturales en las que se conjugan los consensos y los disensos en dinámicas de habla y de escucha, en un clima de convivencia y de aprendizaje en el que, sobre todo, todos se sientan escuchados y legitimados (Doc-1.1.1.: 1-2):

“Para que este clima se dé son necesarios contextos de aprendizaje que sean contextos de comunicación, en los que todos —y hacemos especial hincapié en aquéllos que presentan mayores dificultades— se sientan escuchados. Contextos en los que también estos niños con dificultades sientan que su pensamiento es importante para la clase.”

Impulsan estos procesos dialógicos entre las personas porque creen que de esa manera aflora la subjetividad de las conversaciones, y ello les conduce a la manifestación de la diversidad cultural del aula, que, como ya se ha dicho, es para ellos el motor de aprendizaje y el sentido de la vida de aprender del aula. Les interesa situar a los niños en esa subjetividad, porque saben que sólo de esa manera pueden reforzar la identidad tanto personal como colectiva, y la construcción de los significados en el aula, a través de las conversaciones culturales que emergen en ese contexto de diversidad cultural. Tal

como ellos reconocen, la atención a esas subjetividades es lo que les lleva a la consideración de la diversidad, y ésta les conduce a las conversaciones culturales en las que se sitúan los niños, reforzando su pensamiento y, al mismo tiempo, integrando los pensamientos de los demás en sus propios discursos (Ent-2.1.2.1.: 6).

En esa interacción dialógica surgen los diálogos de cada niño y niña con sus propias acciones y con sus pensamientos, con sus compañeros, con los “textos” manejados y con sus propias realizaciones, conversaciones con otras personas que no pertenecen a la comunidad pero cuya voz participa de ella, conversaciones de gran potencialidad, con otros protagonistas de historias de aprender de la vida del aula y de la Escuela. Con estos titulares recogen esa idea en una de sus comunicaciones (Doc-1.7.1.: 10) :

“La potencia creadora de la relación dialógica con los otros: el diálogo especial con aquellos “otros” que forman parte de otras generaciones o de otras culturas.”

Y lo hacen porque les interesa situar a los niños en esa subjetividad, para que piensen sobre lo que piensan y para que refuercen su pensamiento o lo reconstruyan integrando en él los pensamientos de los demás. Impulsan el habla y la escucha activos para que los niños puedan expresar no sólo sus pensamientos, sino también sus emociones, sus deseos y sus intenciones. Y lo hacen también porque creen que ese diálogo consigo mismo, con las personas y con sus representaciones provoca “*un sentimiento especial*”, una “*relación dialógica de cada niño consigo mismo*” de una intensidad, de una belleza y de un significado que los maestros procuran mimar (Doc-1.7.1.:10).

Estos procesos comunicativos que impulsan la interacción dialógica son también estrategias que los maestros de Antzuola utilizan porque consideran que son imprescindibles para avanzar en el proceso de aprendizaje (Doc-1.1.1.:2):

“..en este tipo de comunicación [dialógica] que se establece entre las personas del aula y entre éstas y el conocimiento, emerge el sentimiento de que la razón nos permite un control objetivo de la realidad, la capacidad de enfrentarse con algo que parece misterioso e intentar comprenderlo y, además, una mayor complejidad y niveles más altos de abstracción en el aprendizaje, ..”

Porque consideran que el conocimiento se retroalimenta a través del diálogo, de las conversaciones culturales surgidas o impulsadas por ellos. Porque saben que, en el proceso de aprender del aula, emergen conversaciones en las que otros momentos y experiencias ya vividas cobran vida nuevamente en el nuevo contexto surgido. Pero, así mismo, saben que estos nuevos contextos demandan nuevas necesidades de comunicación para explicar los fenómenos o los procesos desarrollados en ellos. Así,

por ejemplo, las conversaciones en las que los niños entablan con la maestra para preparar con detalle la presentación de los trabajos realizados, recogen voces, textos representaciones ya vividos, pero a su vez, cobran vida, se retroalimentan en este nuevo contexto que demanda otras necesidades de comunicación, como son la exposición y el diálogo con otras personas que no han tomado parte en el proceso vivido en el aula.

Pero, además, los maestros tratan de que todos los niños participen en estas conversaciones en las que a través del habla y de la escucha activa, se dialoga con las personas, con sus voces, con sus textos, con sus representaciones. Les interesa la participación porque, como ya hemos dicho, la subjetividad que aflora en el aula, además de mostrar su riqueza cultural, permite al grupo y a los maestros conocerse mejor, permite al grupo conocer las ideas, los deseos, y las intenciones de todos, lo que les posibilita la construcción y el desarrollo progresivo de la comunidad social de la que forman parte (Doc-1.4.1.:5):

“Se exponen en el aula todas las ideas que son el conjunto de la suma de mentes subjetivas, la suma de yo-es. En la comunicación que se establece se funden los protagonistas y los testigos: a veces explico cómo lo he hecho yo, otras, cómo entiendo lo que han realizado los otros; los otros explican su pensamiento, interpretan cómo he pensado yo, etc. Los textos que se elaboran van a permitir conversar sobre ellos, relacionándolos, comparándolos”

La interacción dialógica que se da en el contexto de las conversaciones culturales del aula es pues, para el colectivo de Antzuola, una de las estrategias fundamentales de cara a la transformación y el desarrollo del grupo social del aula y de su progreso en el aprendizaje. Ya se ha señalado que uno de los principios que caracterizan el modelo pedagógico de Antzuola es la importancia de los procesos comunicativos y narrativos que los maestros favorecen e impulsan en el aula, y así lo explican y lo viven ellos (Doc-1.3.1.:1):

“Cuando las personas hablamos unas con otras y tenemos la necesidad de explicar, actuamos para ser comprendidas y entendidas, por eso pensando en los otros y en nosotros mismos decidimos qué queremos decir, buscamos la manera de decirlo y nos ayudamos de ejemplos, gestos, tonos de voz, textos, representaciones, objetos... Como respuesta a nuestro deseo de comunicarnos generamos la intención de decir algo, seleccionamos recursos para representar el mundo del que queremos hablar y controlamos la manera como los utilizamos para que los demás nos puedan entender. Es decir, cuando nos comunicamos, creamos sinergias entre lo que pensamos, lo que queremos decir y la manera que estamos utilizando para explicar; estas dinámicas finalmente acaban en unas expresiones y en unos modelos que suponemos que serán fieles a la idea que intentamos hacer pública, y que creemos que serán interpretadas y entendidas correctamente por los otros desde su intención, su reconocimiento y su valoración.”

En este contexto de interacción dialógica juegan un papel fundamental, tal como se recoge en las citas anteriores, los recursos simbólicos que los maestros y los niños utilizan en sus conversaciones los

“textos” a los que ya he hecho referencia en apartados anteriores.

Recursos simbólicos en los procesos dialógicos del aula.

Las conversaciones culturales del aula en Antzuola se llevan a cabo utilizando distintos tipos de recursos simbólicos, a los que los maestros dan una gran relevancia. Sus voces, sus textos, sus dibujos, sus murales, sus construcciones, sus representaciones artísticas... son los recursos simbólicos que recogen las diversas miradas, ideas, enfoques, sentimientos y conocimientos de los alumnos. Para los maestros, estos “*textos*”, son los instrumentos que median en las conversaciones culturales del aula con el objetivo de construir los significados, tanto individual como colectivamente, que permita al grupo comprender y explicar el mundo sobre el que conversan, y sobre ellos mismos. Constituyen el espejo que permite a los niños mirarse a sí mismos y a los demás en ese proceso de construcción de significados, y creen que ello les ayuda en su control del proceso de aprender, y también, porque les permite “*vivir colectivamente la emoción de entender*” (Doc-1.2.1.).

Efectivamente, los maestros impulsan y controlan el diálogo de los niños a través de estos recursos. Son diálogos, que, partiendo de sus propios razonamientos y de sus propias experiencias, permiten elaborar un discurso que tiene sentido para ellos, y para la comprensión del mundo que quieren comprender (Doc-1.7.1.: 6):

“Dialogamos con el “texto” elaborando un sentido para él y para el mundo a partir del razonamiento personal y de las experiencias propias.”

En Antzuola, las representaciones de los niños, sus expresiones simbólicas ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje. Éstas, median en la acción, en las conversaciones, en el diálogo, proporcionan los medios o instrumentos para poder hablar sobre lo que se hace, sobre lo que se siente, sobre lo que se está construyendo, sobre lo que se quiere hacer y comprender. Son instrumentos, por lo tanto, que permiten tomar conciencia de las experiencias de aula y construir conocimiento a partir de ellas, de manera colectiva y colaborativa. Son, para ellos, realizaciones que les permite conocer mejor a los niños, a todos los niños, y son, así mismo, un proceso que, en su desarrollo, permite dialogar sobre lo que en esas realizaciones se recoge. Los maestros, conscientes de este doble valor de las representaciones de los niños, les solicitan su realización y las utilizan como mediadores en esas conversaciones colectivas que ellos dirigen. Así, por ejemplo, en el contexto de un proyecto cuyo tema de investigación era la Luna, se puede comprobar la preocupación de los maestros por generar conversaciones mediadas por las representaciones de los niños (Doc-1.3.1.: 2):

“Una decisión que toma la maestra en este momento [una vez decidido el tema de investigación], es buscar la

manera para generar una conversación sobre las maneras de entender La Luna que tiene cada uno de los alumnos, pero de tal manera que se den dos condiciones: primero, que se hagan presentes todas las opiniones, y segundo que estas puedan permanecer en el tiempo para que se pueda volver sobre ellas y analizarse con calma hablando sobre lo que los demás explican y la manera como lo han hecho. Por eso, la maestra les propone que representen sobre el papel cómo piensan que es la Luna, cuidando bien que incluyan todas las características que consideren que son relevantes.”

En Antzuola, creen que las representaciones simbólicas de los niños son modelos que permiten no sólo a los maestros conocer mejor el grupo, sino que también favorecen al grupo a mirarse a sí mismo, y a que cada uno pueda mirarse también a sí mismo en ellas. Estos modelos ofrecen la posibilidad de generar conversaciones en las que tratan de que todos los niños participen en la comprensión de sus representaciones, tratando de interpretar lo que éstas quieren decir, la forma en la que se ha dicho, los recursos que en ellas se han utilizado, los sentimientos desde los que se han podido realizar, los nuevos retos y problemas que plantea. Siguiendo en el mismo contexto de la cita anterior, se observa la importancia pedagógica y la utilidad didáctica que los maestros conceden a esos modelos de representación, que son modelos que construyen con la intención de explicar los fenómenos estudiados o de mostrar sus significados o representaciones iniciales en torno a los mismos (Doc- 1.3.1.:3):

“Estos modelos [las representaciones iniciales de los niños en torno a la Luna] ofrecen la posibilidad de generar un diálogo entre los modos de ver y entender de cada uno, entre los puntos de vista comunes y diferentes, entre lo expuesto y las nuevas preguntas que provocan. Lo que cada uno ha querido decir se convierte en tema de conversación y permite configurar un discurso colectivo, inclusivo, de todos los niños del grupo.”

Los maestros tiene plena confianza en el valor de las conversaciones mediadas por estas representaciones de los niños. Ahora bien, son conscientes de que no todas las formas o maneras que utilizan o han utilizado, permiten a los niños expresar sus creencias y opiniones de una forma natural y personal. Por ello, se preocupan de ofrecer a los niños recursos que posibiliten la creación de representaciones, de textos que sean significativos, personales, auténticos. Saben que sólo de esta manera, dialogando sobre las creencias y los pensamientos de cada uno y de los del grupo, se puede llegar a desarrollar y a construir conocimiento, a través de un discurso que tiene que ser progresivo y participativo. Así, los dibujos libres, las cuestiones abiertas, las hojas en blanco,.. son recursos habitualmente ofrecidos a los niños para que estos plasmen sus ideas, sus pensamientos, sus sentimientos y sus vivencias en torno a los fenómenos y a las temáticas trabajados y desarrollar un diálogo comprensivo y constructivo en torno a ellos. Su experiencia les ha mostrado que los niños expresan más libremente y de una forma más rica y sincera sus representaciones iniciales cuando *“les sacamos de los textos escritos y les llevamos a los dibujos, porque se convierten en textos más significativos para ellos”* y

ellos también, los maestros, indagando y conversando sobre las representaciones de los niños, desarrollan las habilidades que les permiten conocerlos mejor, además de reforzar su trabajo comunitario (Ent-2.1.2.2.: 6-7).

Pero además, en el aula entran otros textos, otros recursos simbólicos con los que emergen otras conversaciones, otros diálogos. Son textos que los maestros seleccionan y que entran en el aula con esa intención comunicativa, abriéndoles a la cultura y a los textos culturales y posibilitándoles también la estructuración del conocimiento a través de los diálogos que con ellos puedan desarrollarse. Los maestros utilizan estos recursos culturales con una intención clara que ellos argumentan así (Doc. 1.3.1.:1-2):

“Actuamos así porque también apreciamos la importancia histórica que han tenido los modelos en la evolución de las ideas sobre el mundo, el poder interpretativo y explicativo que contienen y su valor en la comunicación entre las comunidades científicas del momento e incluso con las futuras, de tal manera que éstas pueden situarse en el mundo desde la perspectiva histórica de las ideas de los otros. El conocimiento de los recursos utilizados por los científicos en sus discursos nos brinda la oportunidad de comprender su punto de vista: cómo entendían, qué era lo que querían explicar, qué recursos utilizaban para hacerlo...”

Lo desarrollado hasta aquí en relación con este principio del modelo pedagógico que enfatiza la comunicación y los procesos narrativos en el aula como contextos de interacción social y de construcción de conocimiento, mediante la utilización de diferentes recursos simbólicos, se vincula con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Una teoría que hace hincapié en el diálogo y la co-construcción del conocimiento en comunidades colaborativas, y que nos muestra un camino (que no es único) que sigue el desarrollo del pensamiento en estos contextos dialógicos, un curso que va *“del motivo que engendra el pensamiento a la estructuración del pensamiento, primero en lenguaje interiorizado, luego en significados de palabras y finalmente en palabras”* (Vygotsky, 1992: 195). Ahora bien, teniendo en cuenta que, tal como subraya Vygotsky (en: Wells, 2001: 56), el desarrollo del pensamiento no es un simple proceso individual, *“sino que depende de que el niño domine los medios sociales de pensamiento mediante la interacción lingüística con otras personas”*.

La importancia y el desarrollo de estos procesos comunicativos en el aula también se vincula con lo que Rotthaus (2004) define como *“pedagogía del discurso”*. Un discurso que no tiene que ver con el mero hecho de debatir, sino que pretende la asunción de responsabilidades y decisiones compartidas en procesos dialógicos que Ludewig (en: ibíd.: 156-157) define como aquellos en los que hay *“interlocutores abiertos en actitud de búsqueda, unidos por la veracidad, la curiosidad y la aceptación, que cambian durante ese proceso: en el diálogo los interlocutores se consagran a un mismo tema y se esfuerzan por conciliar sus puntos de vista; todos los*

pasos que conducen a la síntesis, así como los propios participantes, quedan «preservados», de modo que un «diálogo» se sienta como creativo y no como destructivo o «fusionador». Los diálogos están abiertos a nuevos horizontes de sentido, crean sentido y lo cuestionan, constituyen realidades y las someten a crítica».

Una pedagogía del discurso en la que éste es entendido en el sentido que Van Dijk (2000) defiende: *el discurso como interacción social*. Un enfoque del discurso como acción en la sociedad. Un discurso, desde esta perspectiva, que, según él “*es, también [más allá del análisis lingüístico y estructural], un fenómeno práctico, social y cultural*” (ibíd.: 21). Y, finalmente, discursos en el aula entendidos como procesos comunicativos que se desarrollan en comunidades de indagación a través de la *interacción dialógica* (Wells, 2003), una interacción orientada a la elaboración de significados, utilizando diferentes sistemas de signos y de símbolos, para construir la vida de la comunidad (Lemke, 1997). Una elaboración de significados que tiene que ver con la semiótica social desarrollada por Lemke (en: Wells, 2001: 146), quién sostiene que “*toda construcción de significado supone intertextualidad, y no sólo entre textos del mismo modo sino también entre textos de modos distintos (hablados visual-lingüísticos, visual-no lingüísticos) y entre textos y acciones que suponen instrumentos y artefactos materiales de diversos tipos*” .

4.1.1.4. La vida de aprender en el aula, una búsqueda continuada de la comprensión del mundo.

En este apartado trataré de caracterizar otro principio que nos ayuda a comprender el sentido y el significado que el colectivo de Antzuola concede a la vida de aprender y de vivir en la Escuela, y más concretamente, la vida de aprender en el aula. Una vida que está orientada a la comprensión del mundo, a través de la emocionalidad, pero también con una visión compleja y crítica del mismo, y siguiendo un proceso de indagación e investigación que se considera más un camino que un destino, y que ese camino, ese recorrido tenga sentido y significado. Son las ideas fundamentales que desarrollaré y que caracterizan a este principio básico de su modelo pedagógico.

La naturalidad de las relaciones entre las personas y entre estas y los saberes.

La vida de aprender del aula está orientada en Antzuola hacia la comprensión a través de la emocionalidad, la sorpresa, los saberes, los saber hacer, la conciencia de lo realizado, de lo aprendido, de lo vivido. Una vida que transcurre en situaciones reales, con personas y objetos reales, y a través de procesos sociales de elaboración, de descubrimiento, de invención y de comunicación. Para los maestros de Antzuola es fundamental, como ya hemos visto, regular las interacciones que se dan en estos contextos y que permiten aflorar y movilizar esas dimensiones de la persona. Interacciones entre las personas y de éstas con los saberes. Y lo hacen porque creen que esa es la mejor estrategia para que los niños aprendan a vivir, a relacionarse consigo mismo y con los demás y a relacionarse también con

los saberes que manejan y construyen en la vida de aprender del aula.

Promueven y tratan de asegurar una Escuela que abra sus ventanas al mundo, más que una escuela que cree su propio mundo. Una escuela que *“desarrolla un mundo que de alguna manera quiere reflejar el mundo en el que quiere vivir.”* (Ent-.2.1.2.1.: 2). Lo creen así porque consideran que los niños tienen una actitud y una tendencia natural, *“ecológica”*, hacia el conocimiento, una actitud que les impulsa a conocer y a comprender de forma natural los fenómenos que ocurren a su alrededor. Creen que es un deseo innato de situarse en el mundo, un deseo y una necesidad que se manifiestan desde la infancia y que les induce a relacionarse con el entorno, explorando el espacio, indagando sobre los fenómenos que en él ocurren, relacionándose con las personas que en él se desenvuelven, tomando distancia respecto a las que les son desconocidas. Y creen que esto lo hacen porque les relaja, les hace sentirse bien, y sobre todo, les hace sentirse más libres. Por ello piensan que su papel fundamental, en este sentido, es el de promover contextos o marcos de aprendizaje y de convivencia, para que partiendo de sus deseos, de sus propósitos, surjan nuevas vivencias y nuevos deseos que conduzcan a nuevas comprensiones y a nuevos conocimientos. Y en estos nuevos contextos, emergidos de los procesos dialógicos del aula, acompañarles y para que en sus interacciones actúen como personas que saben, personas que actúan porque tienen unos determinados propósitos (Doc-2.1.1.:10):

“Se trata de conseguir un patrón de relaciones que sea adecuado para incluir en la génesis de nuestras criaturas el desarrollo de una racionalidad humana, esa que es una combinación de lógica, emociones, propósitos y situaciones; esa que es también una combinación de nuestra voz y de los ecos que existen en ella de las voces de las personas con las que convivimos.”

Es importante para ellos el bienestar con el que los niños y las niñas viven las situaciones de aprender. Piensan que, en este sentido, es fundamental atender tanto a la diversidad epistemológica que se da en las aulas, como a los vínculos emocionales que surgen entre los niños y entre estos y los saberes. Lo hacen procurando que los niños vivan la diversidad epistemológica del aula como algo natural, como un hecho positivo, como algo que enriquece al grupo y que le confiere su identidad, creando para ello un clima de clase adecuado. Por eso se preocupan de tener en cuenta y darles valor a todos los pensamientos, los argumentos, los puntos de vista y las explicaciones que emergen en las aulas. Porque creen que de esta manera, atendiendo a los vínculos emocionales de los niños con los saberes, en estos contextos de conocer y de aprender, es como los niños establecen una relación positiva con el conocimiento. Creen, así mismo, que esta diversidad de argumentos, de maneras de pensar y de intenciones son las que van a permitir a los niños abrirse a nuevas experiencias y a nuevos conocimientos. Y para que eso ocurra es fundamental que los niños vivan la experiencia de compartir

sus significados, sus acciones, sus intenciones, partiendo de su propia conciencia de lo que son, de lo que saben, de lo que quieren hacer y descubrir (Doc-2.1.1.: 9):

“..,el patrón del comportamiento de las criaturas está pensado para que éstas actúen sabiendo que son personas que saben; que sepan que son personas que actúan con propósito y que su propósito regule las intenciones que tengan entre ellas, las fuentes reales que usan y su evaluación del progreso que hacen hacia alguna meta.”

Esas relaciones interpersonales y con los saberes, relaciones naturales que los maestros regulan mediante los procesos comunicativos del aula, son las que van a permitir nuevos contextos y nuevos procesos de relación en la vida de aprender del aula, como ya hemos visto. Ahora bien, ¿cómo se entienden dichos procesos?

La vida de aprender en el aula como proceso de indagación, de investigación, como un camino, no como destino.

En Antzuola, la vida de aprender del aula se orienta en la dirección señalada, en el desarrollo de la conciencia personal y colectiva sobre sus saberes y sus propósitos, y de las acciones que llevan a cabo para construirlos y enriquecerlos, y son, así mismo, procesos orientados hacia la resolución de problemas. Problemas que son relevantes y complejos, que los maestros proponen o que emergen en el aula y que, en todo caso, evolucionan en la vida de aprender del aula, y cuyo cometido fundamental es la comprensión del mundo y de la cultura en el que tales problemas surgen. Entienden que los procesos tienen que partir de las necesidades y de los propósitos que los alumnos manifiestan, de sus deseos por conocer los fenómenos que se trabajan, de comprenderlos, de interactuar con ellos. Por ello, son procesos abiertos que los alumnos viven a través de las acciones que se planifican a partir de sus propósitos y que tienen que ver con acciones de indagación, de experimentación, de interpretación y de comunicación que responden a ellos. Procesos que, por ese carácter abierto, dan la oportunidad para que emerjan y afloren miradas diversas, formas distintas de abordarlos, y, en consecuencia, nuevos problemas y nuevos retos que serán abordados.

Los maestros dibujan un plan que recoge los propósitos de los niños y prevén los problemas que pueden emerger de ellos y que serán abordados desde su complejidad. Un plan que sirve de guía de los propósitos y retos propuestos, pero que es provisional, pues se retroalimenta con las acciones emprendidas y los nuevos propósitos surgidos. Un plan que contempla los intereses y las necesidades educativas de los alumnos, y los intereses curriculares y las intenciones educativas de los maestros. Y saben que los problemas abordados conducirán seguramente a nuevos problemas, nuevos retos relevantes que no estaban planificados, pero que por su interés (cultural, social, curricular, afectivo,..) podrían también ser abordados, y abrir el proceso hacia esos nuevos retos, esos nuevos propósitos y

esos nuevos conocimientos.

En estos procesos de vivir y de aprender del aula, la preocupación fundamental de los maestros de Antzuola es la de indagar y tratar de conocer no solamente lo que cada uno sabe, sino también, y sobre todo, indagar sobre cómo construye cada uno su conocimiento, cómo se hace consciente de lo que aprende, de lo que no aprende, de cómo afronta esos retos, esas intenciones que son personales y también colectivos. Los maestros tratan de relacionar todas estas dimensiones del aprendizaje. Lo creen así, porque piensan que la cultura es fruto de un proceso similar en el que los seres humanos han afrontado las situaciones y los problemas surgidos de distintas maneras, desde distintas perspectivas que, mediante la confrontación de ideas y de experiencias se ha ido construyendo progresivamente. Tal como ellos afirman, refiriéndose a la manera de entender la construcción cultural actualmente: “*ya no comunico, sino que comunico sobre lo que comunican.*” (Ent., 2.1.2.1.: 5)

En Antzuola, se preocupan de que los niños comprendan lo que han hecho, lo que han pensado, cómo han llegado a ello, cómo se han utilizado nuestros textos y otros textos que han llegado al aula, cómo se han relacionado entre ellos, en definitiva, cómo han vivido los procesos de aprender, que como seguidamente veremos son procesos orientados a la comprensión.

Visión compleja y crítica de la realidad y del desarrollo cultural. La búsqueda de la comprensión en el disenso.

La vida de aprender del aula está encaminada en Antzuola, como hemos visto, hacia la comprensión del mundo a través del desarrollo cultural de la comunidad que se va conformando, y atendiendo sobre todo a los vínculos emocionales que emergen y que se regulan mediante las interacciones entre las personas que participan en ella. Hemos visto también que, por ello, los maestros se preocupan de que los alumnos sean partícipes de esta realidad y jueguen un papel activo en su construcción. Y para ello, piensan que es necesario tratar de comprender la realidad, el mundo en el que vivimos, su cultura, desde la complejidad, desde las distintas dimensiones del saber, desde los distintos puntos de vista, las distintas formas de entenderla. Piensan que para ello, al igual que como se ha desarrollado la cultura del mundo en el que vivimos, el aula debe ser un espacio para impulsar procesos educativos en los que se trate de responder a problemas o retos que se plantean en ella, con la intención de comprenderlos y reflexionar sobre ellos, abordándolos desde esas miradas diversas.

Creen que la comprensión de los mismos tiene un recorrido que parte del disenso que el razonamiento personal y las experiencias propias muestran, pero que se encamina hacia la búsqueda de consensos. Porque saben que son retos compartidos, intenciones que la comunidad que conforma el aula se propone, los asume y se presta a su realización. Y los abordan desarrollando y utilizando distintas

“alfabetizaciones”, distintos lenguajes o recursos simbólicos, porque creen que todos ellos ayudan no sólo a representarlos sino a comprenderlos en su complejidad. Su intención es que los niños vivan los retos que se proponen, contemplando las distintas miradas del aula y de otras miradas que llegan a ella, utilizando razonamientos y representaciones que son diversos pero que permiten desarrollar y ofrecer una visión compleja, crítica y compartida de los problemas abordados y de las respuestas elaboradas. Este es pues otro de retos de la Escuela, cómo desarrollar esa mirada global, diversa, compleja y en continuo desarrollo de la cultura y la realidad en la que vivimos.

Búsqueda de sentido y de significado de las acciones.

Para comprender la realidad y el mundo complejo en el que vivimos, uno de los factores fundamentales para los maestros de Antzuola es que los alumnos den sentido a los procesos de aprender y de convivir en el aula. Les preocupa que los niños se pregunten y traten de comprender el por qué y el para qué de sus acciones de aprender del aula, para, a partir del sentido que les den, construyan progresivamente su visión del mundo y se desarrollen como personas pertenecientes a una comunidad que comparte una cultura.

Creen que el sentimiento de pertenencia a una comunidad que tiene un proyecto colectivo es una condición imprescindible, y uno de los factores fundamentales que da sentido a sus acciones y ayuda a construir los significados que surgen en respuesta al proyecto colectivo. Y en ese sentido es fundamental para ellos la atención a los compromisos, deseos, argumentaciones e ideas de los niños. Porque creen que esa es la manera de crear y de desarrollar en el aula una comunidad social y cultural, en la que la vida de aprender en ella da respuesta a los intereses, deseos e intenciones que en ella surjan y en la que las acciones que se llevan a cabo se engarzan en esos propósitos comunes. Así, cuando el grupo decide, por ejemplo, la construcción de un modelo explicativo de alguno de los fenómenos que están estudiando (una maqueta, un robot, un estadio, unos paneles informativos,..) las acciones posteriores que se llevan a cabo se vinculan con dicho propósito, lo que les confiere el sentido a las mismas y ofrecen el contexto de aprendizaje adecuado para construir los significados que surgen en relación a los mismos.

Pero, por otra parte, los maestros saben que los intereses y los deseos de los niños se sitúan principalmente en sus experiencias y vivencias cotidianas, y, en este sentido, su preocupación es “*cómo hacer que tenga sentido el conocimiento escolar más propio de la escuela*” (Ent.-2.1.2.1.: 3). Por ello, los maestros dirigen sus acciones a la creación de contextos de aprendizaje que se vinculan con los intereses e inquietudes de los niños, pero que brindan la oportunidad de ampliar sus experiencias y sus inquietudes hacia otros dominios o ámbitos más ligados a los intereses curriculares de la Escuela y de los propios

maestros. La interacción social que se da en esos contextos de aprendizaje, apoyada en los procesos comunicativos impulsados y dirigidos por ellos, tratan de vincular ambos intereses y dar sentido de esa manera a los retos y propósitos que en esos procesos emergen.

La vida de aprender en el aula, según lo desarrollado en este principio básico del modelo pedagógico de Antzuola, una vida orientada a la búsqueda de sentido y de significado de las acciones que se llevan a cabo en los procesos educativos, que son sociales, tiene que ver con la idea que desarrollan Edwards y Mercer (1988: 15) de generar en el aula un conocimiento compartido, en el sentido de que compartir el conocimiento *“es una actividad que informa de la vida social humana”*. Porque para estos autores, y también para los maestros de Antzuola, *“toda educación tiene que ver esencialmente con el desarrollo de una comprensión compartida, de unas perspectivas mutuas.”* (ibíd.: 13). Y para que esto ocurra, es fundamental desarrollar en esos procesos de vida y de aprender del aula una actitud orientada a la indagación, desarrollar comunidades de indagación con propósitos y acciones orientados a la co-construcción de conocimiento, comunidades que también las constituyen los maestros preocupados por indagar en torno a los procesos pedagógicos que implementan (Lieberman y Miller, 2003; Short, 1999; Wells, 2003).

El conocimiento sólo podrá ser compartido cuando la vida de aprender del aula sea dialógica y esté situada en contextos compartidos, contextos de aprendizaje que favorezcan la creatividad y el pensamiento, ya que, tal como señala Asensio (2010: 113), el conocimiento *“se alimentan de la formulación de preguntas para las que los humanos generan respuestas provisionales.”* Situar el proceso educativo en esas cuestiones facilita la emergencia y la construcción de conocimiento y su comprensión, siempre que se tenga en cuenta que los conocimientos no están desvinculados unos de otros, ni tampoco de los contextos sociales, históricos y personales de los que los generaron. Porque, según afirma Asensio (ibíd.: 89), *“para captar el sentido de cualquier fenómeno cultural, para comprender el desarrollo de nuestros conocimientos, la evolución del pensamiento humano, de las formas de vida, de nuestras valoraciones éticas, etc., se hace imprescindible desplazarnos también en el espacio-tiempo.”*

Se trata de una perspectiva educativa que se sitúa dentro del paradigma de la complejidad (Capra, 1998; García, 1998; Morin, 2010; Prigogine, 2008). Un paradigma que nos ayuda a comprender cómo interaccionan las partes que constituyen un sistema complejo, y que por extensión, significa abordar las relaciones educativas desde una concepción sistémica. Una concepción que no sólo considera las relaciones lineales de causalidad, sino las que como consecuencia de múltiples retroalimentaciones generan dinámicas imprevistas, caóticas, emergiendo de esta manera nuevas propiedades y nuevas relaciones dentro del sistema, en procesos de autoorganización continuados.

La manera como en Antzuola atienden y amplían los intereses y las intenciones de los niños tiene que ver con la manera de entender la naturaleza del conocimiento, fruto de la interacción de distintos tipos de conocimiento, y también con la manera de entender el currículo escolar. En los próximos apartados trataré de desvelar su perspectiva.

4.1.1.5. La concepción del currículo.

En los principios básicos expuestos hasta ahora hemos podido ver las concepciones fundamentales de los maestros de Antzuola respecto a la manera de entender la vida de aprender del aula. Hemos podido comprender el sentido que en Antzuola se le da, una vida orientada hacia la comprensión del mundo a través de la interacción dialógica y en procesos de autorregulación. Hemos visto también la importancia que conceden a la búsqueda del sentido de la vida de aprender del aula, un proceso que es colectivo y que respeta la naturalidad de las relaciones entre las personas y entre estos y los saberes. Son los principios que dan sentido a la vida de aprender del aula, y la base sobre la que se asienta el currículo que se desarrolla en la Escuela, que para los maestros de Antzuola es un medio, un instrumento, un proyecto vivo que utilizan para reflexionar sobre su práctica educativa, y que se va conformando de manera progresiva y colectiva y que tiene que ver con la cultura escolar que quieren desarrollar.

Hemos podido ver y comprender los principios fundamentales que lo configuran, y que tratan de responder al porqué y al para qué de las prácticas pedagógicas de la Escuela. Pero, ¿cuál es su contenido?, ¿cómo lo construyen?, ¿qué principios orientan esa construcción? Son cuestiones que desarrollaré en este apartado, y que tratan de acercarnos al contenido del currículo que desarrolla y transmite la Escuela. Este intento de comprensión de las concepciones de los maestros sobre el currículo se completará con las aportaciones de las siguientes categorías de este primer tema de investigación, que tienen que ver más con la realización del currículo, con la forma de abordarlo: el rol del maestro, los procesos de enseñanza y aprendizaje que impulsan, y la manera de regularlos a través de la evaluación. El análisis se completará con el segundo tema de esta investigación en el que abordo otro aspecto del currículo que es también un determinante importante tanto en su configuración como en su desarrollo, la organización del sistema que lo apoya y refuerza.

El currículo, es entendido en Antzuola como una construcción cultural que es dinámica y adaptativa a los contextos en los que se desarrolla. En él se concreta su manera de entender la escuela (principios y contenidos) y de organizar las prácticas educativas que impulsan (su forma, su realización), prácticas que se desarrollan en el contexto social y cultural del que forman parte y en el que influye de forma importante. El currículo es así un proyecto que de alguna manera se convierte en su cultura y en el contenido de su práctica, pero que a su vez está influenciado por otros determinantes tanto culturales,

sociales, políticos y administrativos.

Un modelo curricular de proceso.

Los maestros de Antzuola entienden el currículo, tal como ya he señalado, como un producto cultural emergente y vivo, vinculado a la vida de aprender del aula y a su desarrollo cultural. Un producto que se va conformando poco a poco en el aula a través de su interacción con el mundo cultural externo del que participa y sobre el que quiere influir, utilizando para ello el saber y la acción, así como los sentimientos, las emociones y los valores de los actores sociales que participan de esa vida de aula. Tal como ellos señalan, el currículo es *“como una red, una telaraña”* de concepciones, de miradas, de puntos de vista, de valores y de actitudes que se va conformando en un proceso que es progresivo y dinámico y en el que participan distintas *“alfabetizaciones”*, distintos lenguajes y saberes que, en conjunto, ayudan a conformar una red de significados que permiten dar respuesta a los problemas y a los retos abordados en el proceso de vivir y de aprender del aula. Es una red que no está elaborada, un red que se construye en un proceso de descubrimiento y de anticipación, de creación y de construcción progresiva en ese contexto de vida de aprender del aula (Ent-.2.1.2.1.: 8):

“Podemos decir que es algo que,...no está elaborado. En principio, es algo que va surgiendo, que se va construyendo. Es como una red que vamos anticipando,...vamos descubriendo lo que hay detrás de esos procesos [de aula] y conformando, poco a poco, el currículo”

Los maestros defienden este proceso dinámico, porque saben que la mejor manera para llegar a la comprensión del mundo es abordando problemas que, en ese sentido de descubrimiento y de creación sean relevantes y que respondan a unos propósitos que han asumido colectivamente. Pero, como hemos visto, saben que por la complejidad con la que se abordan esos problemas, hacen emerger otros que no estaban contemplados, pero que por su significatividad y relevancia son también abordados, formando de esta manera también parte de ese currículo en construcción.

Y en ese contexto de resolución de problemas, saben lo importante que es y el valor que tienen las interacciones sociales que se dan en el aula, que no pueden ser programadas, y que condicionan la vida de aprender del aula. Por ello, su pretensión fundamental respecto al desarrollo curricular es la de *“desarrollar competencias acumulando experiencias propias de una manera de vivir en el aula”* (Doc-1.7.1.:5). Son competencias que tienen que ver con el saber, pero también con el saber hacer y el saber ser y estar, el saber vivir, competencias que se desarrollan y tienen sentido en ese contexto de vida del aula. Un contexto de aprender y de vivir, orientado a la comprensión del mundo a través de los procesos sociales que en él se desarrollan. Este contexto favorece el desarrollo de esas competencias que permiten a los niños desenvolverse como personas sociales que son, a través de la participación y la experimentación

en esa manera de vivir y de pensar en el aula.

Es así pues, en ese proceso dinámico, como los maestros van seleccionando los elementos e instrumentos culturales que irán conformando el currículo: pensamientos, lenguajes, símbolos, acciones, criterios, valores,... Los maestros ponen a disposición de los niños aquellos que desde su concepción consideran relevantes y funcionales, y que están contextualizados en los retos y propósitos del aula, y en el contexto social en el que se desenvuelven. Elementos culturales que les van a ayudar a los niños a desarrollar su individualidad y su creatividad en relación a la cultura, tratando de que establezcan relaciones afectivas y racionales con y entre esos elementos, a través de los procesos sociales del aula. Elementos que, por otra parte, no están aislados unos de otros, y así se los presentan, como instrumentos que se necesitan comprender y utilizar para construir progresivamente conjuntos organizados de significados que ayuden a comprender el mundo y poder actuar sobre él. Por ello, tratan de que los niños puedan *“actuar a nivel personal, social y profesional tanto en el presente inevitable como en el futuro previsible.”* (Doc-1.7.1.:3)

Los maestros creen en esta concepción dinámica del currículo, porque saben que sus propuestas pedagógicas, el contenido curricular que ofrecen a sus alumnos, son meras hipótesis que sirven como punto de partida para, a través de su transposición a la práctica, reflexionar críticamente sobre su validez y sobre las concepciones que están detrás de ellas. Y se organizan de esta manera, para que estas propuestas que llevan al aula y los instrumentos culturales que ofrecen a los niños, sean revisados en un proceso continuado en el tiempo, que se realiza no solamente a nivel personal sino que también es colectivo, pues en esa reflexión participan también otros maestros.

Interacción entre el conocimiento cotidiano, el científico y el escolar.

En ese análisis de sus prácticas les interesa conocer, en especial, las relaciones que se dan entre las distintas formas de conocer de los niños y de las personas en general, en el contexto escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en estos contextos se desarrollan. Con este titular significativo recogían ellos en una de sus comunicaciones los tipos de conocimiento a los que atienden en sus procesos pedagógicos (Doc-1.11.1.:2):

“Los vínculos que se dan entre las formas de conocer: nuestras prácticas (las escolares), la comunidad científica y la personal”

Los maestros de Antzuola dirigen esos procesos hacia la construcción de un saber escolar que parte y se construye desde el conocimiento personal de los niños, un conocimiento que evoluciona mediante un proceso individual y social de transformación de los significados que emergen en las aulas. Y les

interesa dirigirlos en ese sentido porque, como ya se ha dicho, saben que el conocimiento está guiado por el interés, por la curiosidad natural de los niños por comprender las cosas que pasan a su alrededor. Curiosidad que les lleva a identificar problemas en torno a los que se plantean retos y elaboran estrategias para abordarlos, en un proceso en el que las interacciones sociales generan lazos, relaciones afectivas que también pueden generar conflictos que necesitan ser abordados igualmente. Por lo tanto, los maestros se preocupan por conocer y defender ese interés, tanto individual como colectivo, pues saben que eso va a movilizar algún tipo de conocimiento. Pero también saben que cualquier tipo de conocimiento lleva consigo algún tipo de interés, por lo que tratan de conjugar ambas perspectivas: el interés que parte de la curiosidad y experiencias personales de los niños, y el interés que surge del conocimiento que comparten con ellos, un conocimiento que se sitúa en un plano más académico, más científico.

Los maestros de Antzuola creen que el conocimiento personal de los niños parte de su propia experiencia vital, de sus formas de ver la vida, conocimiento con el que tratan de interpretar el mundo y dirigir sus acciones y su comportamiento atendiendo a unos intereses determinados. Indagan en ellos para tratar de llegar a ese conocimiento personal, que saben que está compuesto por una serie de significados que ellos utilizan para explicar el mundo y que manifiestan con sus voces, sus textos, sus argumentos. Saben que son significados con diferentes niveles de abstracción que también les interesa conocer. Les interesa conocer, además de la emotividad con la que afrontan los procesos de aprender y de vivir del aula, conocer también su racionalidad, sus modos de hacer y de pensar, para estudiar las maneras de ponerla en relación con una racionalidad más científica, más académica a la que les interesa acercar a los niños. Así expresa Carlos Gallego (2008) esta perspectiva curricular, basándose en una de sus experiencias vividas en Antzuola (Doc- 2.2.1.: 8):

“Este mundo de racionalidad del experto es el que le interesa a ella (maestra): la manera como se orienta en sus prácticas racionales, que involucra una manera de orientarse en el hacer, en el emocionar y en el vivir y que puede representar para los niños una oportunidad de crecer ellos en su hacer y su emocionar si su racionalidad de personas de 9 años puede interaccionar dialógicamente con la racionalidad de los científicos”.

Por ello y para ello, tratan de crear contextos en los que, a través del lenguaje y la comunicación, surjan diálogos entre las distintas voces, entre las distintas racionalidades que emergen y que entran en el aula, con la intención de construir significados progresivamente más complejos en prácticas orientadas por propósitos racionales y respondiendo a cuestiones o problemas surgidos en respuesta a ellos. Los maestros creen que de esa diversidad de concepciones y de significados en torno a los problemas que tratan de resolver, se pueden identificar y seleccionar, de forma racional y crítica, las acciones y los

pensamientos de mayor potencialidad para afrontarlos y tratar de resolverlos. Y este proceso de selección se hace colectivamente, conversando y dialogando sobre las potencialidades de los significados o concepciones manifestadas a través de las voces, de los textos que emergen y los que entran en el aula. Es un proceso investigativo, un proceso indagador en torno a los problemas planteados, que por partir de sus propósitos son significativos, y que por su intención comprensiva del mundo son relevantes. Tal como ellos lo manifiestan (Doc- 2.2.1.:10):

“Se trata de aprender a dotar de significado a nuestros comportamientos y de texto a nuestros argumentos. Se trata, en fin, de aprender a sentirnos miembros de la comunidad humana que usa prácticas racionales.” .

Y estas prácticas racionales, se sitúan, tal como ya se ha visto, en contextos en los que el respeto y la libertad de pensamiento (de todos los pensamientos del aula), y la justicia social, son los valores fundamentales que las guían. Los maestros se preocupan de que los niños se sientan respetados y legitimados por todas las personas de la comunidad del aula, cuando manifiestan sus razonamientos, sus pensamientos, sus propósitos. Pero también se preocupan de que sean esos saberes, esas formas de hacer, esos sentimientos y deseos los que sean analizados y constituyan el punto de apoyo sobre el que construir nuevas concepciones, nuevos significados que, a la postre, constituyen el conocimiento escolar que los maestros pretenden desarrollar. Y lo hacen, como ya se ha visto, regulando las interacciones sociales del aula, fundamentalmente, a través de los procesos comunicativos que en ellas emergen o que los propios maestros impulsan.

El conocimiento escolar construido en esos contextos responde así a los intereses y deseos de los niños, pero también a los intereses de la Escuela y de los maestros. Es su manera de entender el currículo, un currículo escolar que es el resultado de un proceso de continua indagación, y también de negociación. Un proceso en el que los niños aportan su mundo de experiencias, de vivencias, de puntos de vista y de intereses, que los maestros tratan de canalizar a través de la negociación de intereses y el análisis y la interpretación de sus voces, impulsando experiencias y pensamientos más racionales, con un mayor nivel de abstracción.

Contextualización y globalización del currículo.

Son otras dos características de la perspectiva curricular de la Escuela. Además del carácter dinámico del currículo, y las características del conocimiento escolar ya vistos, la Escuela cree que éste debe estar debidamente contextualizado en los propósitos y retos que el grupo de aula se propone, los que, a su vez, son propósitos culturales contextualizados en el medio social en el que vive la Escuela, y cree también que el conocimiento debe ser globalizado, en el sentido de que abarca la complejidad cultural de las distintas representaciones simbólicas, lenguajes o alfabetizaciones que se han desarrollado para

comprender y explicar el mundo.

La contextualización de los procesos de aprender en el aula es una de las preocupaciones fundamentales de los maestros de Antzuola para el desarrollo del currículo en el aula. Esta contextualización, según ellos, se realiza en dos planos que se retroalimentan. Por una parte, está el plano del contexto cultural del aula, es decir, el conjunto de valores, creencias y pensamientos del aula que lo conforman como comunidad social y cultural, y que refleja la manera de entender el mundo y de abordar los problemas que en ella surgen. Y por otro, está el plano del contexto cultural del mundo que se quiere comprender y en el que se desarrolla la vida cotidiana. Pues bien, para ellos, es fundamental que los procesos de aprender del aula traten de vivenciar, de experimentar, de comprender los procesos culturales que han permitido desarrollar las diferentes culturas, a través de los retos y de los propósitos que la comunidad de aula se plantea y hace suyos, pero que también lo han sido y son retos de esas culturas.

Por ello, los problemas que abordan en las aulas tratan de revivir procesos reales que han permitido a los seres humanos desarrollar los conocimientos y los lenguajes o símbolos con los que actualmente contamos. A los maestros les interesa que los niños comprendan no solamente esos significados que hemos desarrollado a lo largo de la historia. Les interesa que los niños traten de comprender también los procesos culturales que nos han llevado a ellos, porque, como ellos señalan, les interesa *“conocer cómo se han desarrollado otras culturas, como interactúan las distintas culturas,..”* (Ent-.2.1.2.1.:5). La vida de aprender del aula es pues un proceso real en torno a problemas reales que se han dado y se dan en diferentes contextos y momentos históricos y sociales. Creen que esta forma de contextualizar la vida de aprender del aula, no solamente es más significativa, sino que además muestra cómo se han desarrollado esos procesos culturales a lo largo de la historia, lo que le da, según ellos y, entre otras cosas, mayor coherencia, relevancia y funcionalidad al currículo.

Y en esos procesos culturales es donde se van desarrollando las distintas formas de abordar los problemas, los distintos lenguajes y símbolos culturales utilizados. A los maestros también les interesa que los niños conozcan, comprendan y utilicen los lenguajes, las alfabetizaciones que han surgido y se han desarrollado para explicar el mundo. Les interesa esa visión global del mundo, de los distintos puntos de vista desde los que se han abordado los problemas, y los distintos lenguajes que se han utilizado para comprenderlos y explicarlos. Les interesa porque saben que es la manera más apropiada para acercarse a una comprensión real y compleja del mundo en el que vivimos, y de los problemas a los que nos enfrentamos. De esta manera tan elocuente muestra su punto de vista el colectivo de Antzuola, a modo de titular, en una de sus comunicaciones (Doc-1.7.1.:2):

“El reto de desarrollar una pedagogía de la alfabetización global o de las multi-alfabetizaciones que permita valerse de

una diversidad de sistemas simbólicos para comprender e interpretar el mundo.”

Por lo tanto, y en base a lo que he desarrollado hasta ahora, el currículum en Antzuola es entendido como un proceso de construcción cultural, un proceso que se desarrolla en los diferentes contextos que los maestros crean e impulsan en la Escuela, y en el que los distintos actores sociales que participan en ellos lo van conformando a través de su interacción social, utilizando las distintas representaciones o alfabetizaciones culturales propias que se van enriqueciendo con el saber cultural “externo”, conformando en definitiva el saber escolar, es decir, el saber cultural que en esos contextos es posible construir. Un saber que tiene que ver con las distintas dimensiones de la persona, y que los maestros se preocupan por desarrollarlo a través de la investigación y la reflexión de sus prácticas.

La concepción del currículo hasta aquí expuesta tiene que ver con la perspectiva de Gimeno (1989: 40) que considera *“el currículo como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.”*

Esta perspectiva del currículo tiene que ver también con la manera en la que Stenhouse (1984) lo concibe, tanto como campo de estudio como de práctica, en la que el papel del maestro como activo investigador es fundamental. Significa, tal como señala Asensio (2010: 102), adoptar una orientación hacia la indagación en el currículo para *“garantizar que los temas que se anime a los estudiantes a dominar y los retos que se les planteen estén conectados con sus intereses, sus inclinaciones y sus experiencias pertinentes pasadas y previstas para el futuro.”*

Precisamente este es otro de los rasgos que caracterizan el modelo pedagógico de la Escuela y que trataré de exponer en el siguiente apartado, el rol del maestro, que se sitúa en esta perspectiva global de investigador activo de la experiencia y la práctica educativos.

4.1.2. Principios sobre el rol del maestro.

Lo expuesto hasta el momento es una especie de radiografía del pensar y de las creencias que manifiesta el colectivo de Antzuola en torno a los procesos de vivir y de aprender del aula, sus creencias, y las intenciones y preocupaciones que les mueven en sus prácticas y experiencias educativas. Ahora bien, para poder comprender más en profundidad su ideario pedagógico o, en todo caso, complementar su comprensión, es fundamental indagar sobre el rol que ellos juegan en estos procesos pedagógicos, el papel que consideran deberían tener de cara al desarrollo de los principios hasta ahora expuestos. El rol del maestro y de la maestra en tales procesos es fundamental para comprender no sólo su orientación, sino su práctica y desarrollo real en las aulas. Trataré por lo tanto, en esta otra categoría que caracteriza

su modelo pedagógico, de desvelar sus creencias respecto al rol que ellos juegan como maestros y maestras en los procesos educativos, de tal manera que nos permita ver con mayor nitidez la radiografía revelada hasta ahora sobre su ideario pedagógico.

Esta categoría la he desglosado y la desarrollo en torno a tres ideas o principios básicos que he podido captar de la experiencia vivida y sentida en Antzuola, y que de alguna manera configura la mirada de sus maestros respecto al rol que juegan y creen que deben jugar en la Escuela: la investigación de su práctica, la pertenencia a la comunidad y la regulación de los procesos didácticos del aula.

4.1.2.1. Investigación de la experiencia educativa.

Los maestros de Antzuola entienden su labor educativa, de la misma manera que los procesos pedagógicos que impulsan, como una experiencia de vida y de aprendizaje en la Escuela. Consideran que la experiencia educativa es un proceso de vivir y de pensar en y sobre la práctica, que los enriquece como personas y como maestros y maestras que son y quieren ser, al igual que enriquecen a las criaturas con las que conviven y experimentan dichas experiencias. Por ello adoptan una actitud que tiene que ver con la interrogación, con la escucha, con la sorpresa, con la duda, con el sentido o el sinsentido, con la atención, con la exploración de las distintas situaciones, fenómenos, acontecimientos que conforman las experiencias de aula y de las personas que las constituyen.

Se trata por lo tanto de una investigación de la experiencia más como una actitud en y hacia ella, que como una estrategia o mecanismo de análisis sistemático de y sobre la misma. Saben que esa es la base sobre la que se asienta su saber pedagógico y que, de esa manera, a través de la exploración de sus experiencias, se irá desarrollando en un proceso continuado de búsqueda de sentido y significado a las mismas. Saben además, que esa actitud da significado a su rol como docente, a su rol como maestro y maestra que se preocupa y se compromete por el desarrollo humano de las criaturas con las que vive y experimenta la experiencia de vivir y de aprender en las aulas. Así, manifiestan ellos la responsabilidad que asumen para con las criaturas con las que conviven (Doc-1.6.1.: 1): *“los maestros hemos asumido un compromiso colectivo con el bienestar de cada una de las personas y con la significatividad del mundo de las clases y de la escuela”*

Saben también que esa actitud consiste en mirar desde un punto de vista la educación, un punto de vista que tanto desde lo subjetivo como desde lo objetivo, contempla y explora todas las dimensiones de lo educativo. Y saben también que investigar la experiencia en este sentido no es una tarea fácil y que no es un papel secundario, sino la esencia de su rol como maestros, la esencia que le da su sentido más profundo. Así lo expresan ellos cuando les pregunto sobre cómo han llegado a desarrollar su pensamiento pedagógico actual, las creencias sobre las que se asienta su saber pedagógico y que

configuran su modelo, en continua evolución (Ent.-2.1.2.3.:1):

“de alguna manera, consiste en contagiarnos todos de ese espíritu, un espíritu de investigador, un espíritu que acepta lo desconocido, lo nuevo, eso que tenemos que investigar, explorar, demostrar. Y para ello, todos tenemos que saber lo que ocurre [en las aulas],...y hemos abierto las aulas a las miradas de todos...”

Para el colectivo de Antzuola investigar la experiencia educativa no es sólo una voluntad, es un compromiso, una intención de relacionar aquello en lo que están inmersos con la forma en que se ven afectados, llamados, sorprendidos, interrogados. Y ese ejercicio de relacionar lo vivido con lo pensado, lo hacen en comunidad, tal como se verá en el siguiente apartado, en un intento decidido por compartir las experiencias vividas y buscar un significado a las mismas, para que pueda llegar a ser un significado colectivo y compartido.

Mi investigación de la experiencia de Antzuola me ha permitido vivir y sentir ese compromiso y esa actitud de apertura del colectivo hacia la investigación de sus experiencias. Las experiencias vividas por los maestros y maestras en sus aulas son compartidas y estudiadas en los diferentes espacios y momentos que ellos han creado e impulsado para tal fin, y que se describirán en los siguientes temas de la investigación. Quizá cabría destacar aquí, brevemente y retomando las voces de los maestros recogidas más arriba, la actitud de *“exploración y de prueba”* de sus experiencias educativas en los procesos de seguimiento de las mismas, procesos que están institucionalizados en su quehacer diario.

Efectivamente, los maestros y maestras de Antzuola comparten y desvelan periódicamente (semanalmente) sus experiencias de aula. Investigan a través de un diálogo y comunicación abiertos dichas experiencias con otros maestros y, de una forma más sistemática, con el *coordinador de proyectos* (figura que se presentará en la categoría referida al sistema organizativo). Lo hacen desde la narración de sus vivencias de aula, compartiendo las experiencias vividas y compartidas con sus criaturas, poniendo en el centro la vida que se vive. Estas vivencias constituyen el objeto de su investigación. Narran sus vivencias para mirar y tratar de ver en qué y cómo les pueden ayudar a darles un significado y un sentido, un sentido pedagógico a lo acontecido. Pero los maestros de Antzuola también saben, por su experiencia, que la investigación de sus experiencias suscitará o hará emerger nuevas cuestiones que tendrán que ser abordadas, nuevamente, desde la experiencia.

En definitiva, abordan la investigación de sus experiencias educativas desde un sentimiento compartido por tratar de comprenderlas, pero, y sobre todo, por tratar de aprender de las mismas, de desarrollar su saber pedagógico a partir de la experiencia, un saber pedagógico que, además, pretende ser un saber colectivo y así lo reivindican ellos en sus comunicaciones de las que extraigo esta cita tan significativa (Doc-1.6.1.:1):

“Asumimos, como colectivo de maestros, la responsabilidad de hacer frente a los retos que nos planteamos. Por eso sentimos como propios los desafíos con los que se enfrenta cada uno de los maestros en los contextos concretos que se viven en las aulas. Las preguntas del otro son también preguntas de uno, y hemos buscado la manera de apoyarnos en los otros reforzando nosotros también el espíritu de pertenencia a un grupo profesional con intereses específicos.”

De lo dicho hasta ahora se puede inferir que el colectivo de Antzuola orienta su quehacer diario hacia la reflexión y la indagación en y sobre su práctica (Lieberman y Miller, 2003; Schön, 2010). Una indagación entendida en el sentido que Lieberman y Miller reivindican como base de la formación del profesorado y de la mejora continua de los procesos educativos.

Una indagación que, en el sentido señalado por Contreras y Pérez Lara (2010), significa investigar la experiencia educativa. La investigación de la experiencia para los maestros de Antzuola es, una búsqueda del sentido de sus experiencias, es un proceso continuado, interminable, insistente e intencionado, pues como afirma Jedlowski (en: *ibíd.*:124), *“es cierto que el sentido es inagotable, y no puede nunca “encontrarse” definitivamente: pero la tensión hacia el sentido es, sin embargo, lo que permite a cada uno cada vez orientarse de nuevo. En la tensión hacia el sentido se da una tensión hacia la verdad: inalcanzable y sin embargo aquella por la que su pregunta sirve para cuestionar lo existente, y abrir de nuevo lo posible.”*

4.1.2.2. Pertenencia a la comunidad.

“Un claustro que indaga y aprende como comunidad. La escuela de Antzuola” (Doc-1.6.1.:1). Este es el título de una de las comunicaciones que la Escuela presentó en una de las tantas jornadas del ámbito pedagógico en las que ha participado. Su contenido nos muestra una de sus preocupaciones fundamentales en cuanto al desarrollo de su modelo pedagógico. Un desarrollo cuya base fundamental es la indagación que, como ya se ha visto, es una introspección, una continuada interrogación sobre su experiencia educativa vivida y sentida, con sentido y en la búsqueda insistente de aquello que le da su significado. Pero, así mismo, es para ellos, como ya se ha dicho, un proceso de aprendizaje en y sobre las experiencias educativas que viven en la Escuela, un proceso a través del cuál construyen su saber pedagógico, dentro del marco institucional y de convivencia en que está inmersa.

Los maestros de Antzuola saben que sus experiencias están condicionadas y orientadas por distintas razones de tipo personal, académicas o institucionales, así como por los saberes pedagógicos que han ido desarrollando a través de las mismas. Por ello, consideran que es fundamental conocer cómo se sitúa cada uno en ese proceso de indagación de sus experiencias, porque de esa manera pueden comprender los modos de enfocar sus experiencias y orientar la búsqueda y la dirección de sus indagaciones, de los pasos que deben seguir dando como colectivo para seguir desarrollando ese modelo pedagógico vivo, en continua construcción.

Ese situarse ante la investigación de sus experiencias parte de un compromiso, que es colectivo y que tiene un sentido profundo. Ese es el sentido de sus experiencias educativas, tal como ya se ha podido captar en los apartados desarrollados anteriormente. Pero lo que aquí destaco es el compromiso colectivo al que hacen referencia, y que es determinante en el proceso de configuración y desarrollo de su modelo pedagógico, un modelo en el que quieren y desean que todos los agentes de la comunidad educativa que conforman la Escuela participen activamente. Tal como ellos reconocen y reivindican se constituyen en comunidades que, al igual que como hacen con los niños en el aula, indagan en torno a sus prácticas (Doc. 1.4.1.: 1):

“Así como la vida que viven los niños en el aula les constituye como comunidad, también a los docentes, nuestra propia vida de escuela nos constituye como comunidad que desarrolla unas antenas capaces de captar los distintos matices, las microhistorias que diariamente se dan en el aula.”

Este compromiso se manifiesta en el día a día de la escuela, a través de los procesos educativos de aula, de las reuniones de seguimiento de los mismos, y en los diferentes espacios y foros de comunicación y diálogo que han institucionalizado en la Escuela. Pero también se manifiesta fuera de la misma, cuando los maestros y maestras participan activamente en esos otros foros del ámbito educativo en los que comparten sus experiencias con otros maestros y maestras, pues consideran que también son experiencias de indagación y de aprendizaje sobre sus propias experiencias. Los maestros de Antzuola destacan la importancia de su participación activa en todos esos foros propios y externos, el valor de compartir sus experiencias subrayando la necesidad de comunicar las sensaciones, las emociones, los sentimientos, las vicisitudes, las contingencias, los acontecimientos vividos en ellas, como una buena manera de “contagiarse” de ese espíritu de aprendizaje colectivo al que aludían en una cita anterior (Ent.-2.1.2.3.: 2):

“Compartimos nuestras experiencias de aula de forma continuada, y [...] surge una necesidad de contar lo vivido al otro, lo que ha hecho un niño, o el otro, las cosas que han dicho o propuesto, cómo lo he vivido,..[...] Nos contagiamos del entusiasmo y de las emociones de nuestras sorpresas, y esto nos ayuda a creer en esas posibilidades, en las capacidades y las ideas de los niños, y, al mismo tiempo, esto nos adentra en otros problemas, pero, para adentrarnos en esos problemas es importante sentir esas emociones y contagiarnos de ellas,.. vivirlas dentro de la comunidad”

Destacan la importancia de la comunicación de sus experiencias como fuente de aprendizaje vital sobre las mismas, pero también manifiestan la importancia que tiene de cara a su desarrollo personal y profesional, y de cara al desarrollo colectivo, siempre que ese vivir las experiencias de uno mismo y de los otros se haga desde la afectividad, la empatía y el respeto por las creencias, los pensamientos y los valores del otro. Esta actitud de crear lazos afectivos entre las personas a través de la comunicación y el

diálogo sobre sus experiencias, creen que es una forma de crear y desarrollar su comunidad, la comunidad educativa a la que pertenecen. Así lo manifiestan ellos (Ent.-2.1.2.3.:1-2):

“Tr creando también lazos afectivos con nuestro trabajo, respetando mucho el trabajo de los demás, con esa apertura para recibir con calma lo que nos pasa. Yo creo que hemos avanzado mucho en este sentido, ¿eh?, en el respeto a lo que hace cada uno de nosotros.”

Pero, además, están convencidos de que esa es la manera de aprender en y sobre sus experiencias, y de y sobre cada cuál. Saben que compartiendo las vivencias de sus experiencias, su forma de percibir las, sus puntos de vista, sus acciones, sus sentimientos, pueden desarrollar un saber pedagógico profundo que les ayude a orientar y dirigir las y, de esa manera, vaya conformando su modelo pedagógico, poco a poco, pues saben que su construcción es un proceso complejo y dinámico, tal como ellos afirman, influenciado por sus propias experiencias de aprendizaje.

Y, finalmente, están convencidos de que su labor profesional no consiste únicamente en responder a las necesidades educativas que el día a día de sus aulas les demanda. Asumen como colectivo que sus inquietudes y preocupaciones educativas van más allá de sus aulas y de la escuela en la que desarrollan su saber pedagógico. Los maestros de Antzuola han asumido, a lo largo de su recorrido histórico, el compromiso de pertenencia a la comunidad escolar que trasciende las fronteras de su Escuela. Tienen el firme propósito de influir activa y decididamente en el pensamiento y las creencias de los maestros y maestras de otras escuelas, así como de otros agentes que conforman el entramado educativo. Colectivo educativo con el que también comparte sus inquietudes y preocupaciones pedagógicas, con el propósito de mostrar su experiencia educativa para que, siendo sentida y comprendida, ofrezca otras miradas, otras perspectivas, otras formas de entender el hecho educativo y la práctica escolar. Y lo hacen con la intención manifiesta de que cada cuál, desde su propia experiencia y contexto, desde sus propias inquietudes y saberes, en definitiva, desde su propia realidad, sea capaz de fomentar, impulsar y desarrollar tanto a nivel personal como colectivo su propio proceso de indagación y experimentación que le permita orientar y dirigir sus pasos decididamente. Ellos asumen este reto de la transformación escolar y lo expresan de esta manera, subrayando que esa transformación sólo puede surgir de la reflexión sobre la propia experiencia (Ent.-2.1.2.3.:1):

“Sentimos esa responsabilidad como escuela, como colectivo, o sea, que tenemos que cambiar no sólo nuestra escuela sino otras escuelas también. Y esa es una preocupación nuestra, de la Escuela. Nosotros no tenemos un producto para vender, tenemos una experiencia, unas reflexiones y nuestro objetivo es tratar de cambiar el pensamiento de los maestros, y para eso yo no puedo decir que hay que hacer tal o tal cosa, sino explicar nuestras razones y demás, cada uno tiene que ser protagonista.”

Esta perspectiva de la práctica profesional del colectivo de Antzuola se sitúa en lo que Wenger, Brown y Snyder, entre otros, denominan *comunidades de práctica* (Wenger, 2001), o prácticas compartidas. Tres son los aspectos o *dimensiones*, tal como Wenger propone, que diferencian a una comunidad de práctica: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

En ese mismo sentido, la práctica profesional de Antzuola se sitúa también en lo que Cochran-Smith Lytle, Lieberman y Miller caracterizan como comunidades de indagación, tal como ya se ha destacado en el apartado anterior, pero que aquí subrayo lo que significa, en ese sentido de comunidad, adoptar una actitud indagadora sobre la práctica profesional que sea crítica y transformadora, *“una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los alumnos sino también el cambio y la justicia sociales y el crecimiento individual y colectivo de los docentes”* (en: Lieberman y Miller, 2003: 66).

Si bien los rasgos del modelo pedagógico que acabo de mostrar, referidos al rol del maestro, me han ayudado a comprender mejor el sentido de su experiencia educativa, no desvelan otro aspecto fundamental de la misma, su praxis, es decir el sentido y el significado que los maestros de Antzuola confieren a los procesos didácticos que desarrollan a través de su práctica educativa en el aula, y cómo los regulan. Trataré de desvelar esta dimensión de la experiencia educativa de Antzuola en el siguiente apartado.

4.1.2.3. Regulación de los procesos didácticos del aula.

Esta función del maestro es una de las claves que nos puede ayudar a comprender mejor el modelo pedagógico de Antzuola. La voy a desglosar en cuatro sub-categorías que la experiencia vivida en Antzuola me ha mostrado y que pueden ayudarme en su caracterización, es decir, tratar de describir las funciones que el colectivo de Antzuola asume de cara a la regulación de los procesos didácticos que desarrolla en el aula: contextualizar el aprendizaje, promocionar la participación en la vida del aula, fomentar el diálogo como vía de aprendizaje basado en la interacción, y finalmente, promover la diversificación en las formas de pensar, de actuar, de representar y de comunicar de los alumnos.

Contextualizar el aprendizaje.

Leo en una de las comunicaciones presentadas por el colectivo de Antzuola que, *“nuestra preocupación es conseguir que las experiencias que vivan en el aula sean experiencias con sentido.”* (Doc-1.8.1.:1). Seguramente, los maestros saben, como decía Claxton (1987), que no pueden *conseguir* que sus niños aprendan pero están seguros y convencidos de que pueden *hacer* que aprendan. Y para hacer que aprendan creen que una de sus funciones y una responsabilidad para con la regulación de los procesos didácticos es la de crear, promover y hacer emerger contextos de aprendizaje en los que los niños y las niñas puedan desarrollar

todas sus capacidades cognitivas y afectivas, abriéndose de esta manera a la experiencia del vivir y del saber, porque saben, tal como ellos afirman en sus publicaciones, *“que se aprende mejor...cuando se contextualiza lo que se aprende,..”* (Doc-1.8.1.:17).

Para ellos, la creación de contextos tienen que ver con ofrecer posibilidades y recursos didácticos para que emerjan y se generen propósitos y retos que den sentido a la vida de aprender y de hacer del aula. Creen que tienen que ser propósitos potentes, que no tienen que ver solamente con intenciones que han surgido de la propia voluntad de los niños de implicarse en un proyecto común que les interesa. Piensan que también debe haber un propósito por hacer y por saber más en la vida de aprender del aula, propósitos que no terminan con los proyectos que se desarrollan en ella, sino que las cosas que han hecho y han aprendido pasan a ser un patrimonio cultural común, que se retroalimenta a través de nuevos contextos y experiencias que van emergiendo. Son propósitos potentes porque piensan que el aprendizaje se da, como ellos afirman, *“cuando el conocimiento no transita de lo simple a lo complejo, porque la complejidad ya se encuentra en cada lugar que exploramos, cuando se transfiere lo aprendido a situaciones nuevas.”* (Doc-1.8.1.:17).

El propósito fundamental de los maestros en Antzuola es crear contextos globales de aprendizaje en los que los niños sientan acogidos sus deseos, sus intereses y necesidades, sienten que se les escucha y que se da valor a aquello que conocen, que sienten, que experimentan y que comparten con la familia o los amigos, o los compañeros, porque creen firmemente que las situaciones de aprendizaje con sentido generan propósitos, que, además de ser potentes, son compartidos. De ahí que una de sus preocupaciones fundamentales sea lo que en esta cuestión que plantean en una de sus comunicaciones demanda: *“¿cómo hacer que las ideas de todos sean no sólo legítimas sino, además, importantes para todos y todas?”* (Doc-1.1.1.: 2).

Crean que el sentido que los niños den a la vida de aprender en el aula y al papel que juegan las personas y los saberes en la conformación de ese sentido, es lo que dará significado, relevancia y funcionalidad a las prácticas sociales que se desarrollen en ella. En este sentido, relacionan la calidad de la enseñanza con el ofrecimiento de contextos de vida y de aprender relevantes, y así lo recogen en una de sus publicaciones (Doc-1.1.1.: 6):

“En realidad son las mismas cosas las que nos hacen sentirnos bien y las que nos permiten aspirar a aprendizajes más complejos. Por tanto, quienes pretenden ver la calidad de la enseñanza en sistemas más autoritarios y excluyentes, lo que nos están demostrando es que saben bien poco sobre lo que son las personas y su conocimiento, y sobre el valor que tiene para el conocer de las criaturas la interacción real con los demás en contextos relevantes.” .

Subrayan, así mismo, que estos contextos deben situar el aprendizaje en relación con el mundo real, en

el sentido que se da al aula como un espacio institucional en el que los niños y las niñas participan en procesos de descubrimiento que les abran posibilidades para comprender y explicar tanto el mundo, como a sí mismos. Por eso son contextos globales, porque saben que tienen que ser sensibles a las historias personales de todos los niños, saben que necesitan indagar y explorar la vida de todos ellos, porque tratando de comprenderles en su manera de ser y de actuar es como les pueden ayudar a que se descubran y se comprendan, y a descubrir y comprender el mundo sin miedo, arriesgándose. Y por ello, tal como ellos afirman, buscan la emergencia de *“situaciones que sean abiertas y complejas, porque éstas permiten mejor acoger y gestionar la diversidad de pensamientos existentes en el aula,”* (Doc-1.1.1.: 2). Y saben que para que los niños y las niñas puedan manifestar sus pensamientos y sus deseos libremente, desde lo que cada uno es y piensa, es fundamental que se sientan seguros y apoyados, y de esa manera, poder estar cada vez más seguros de sí mismo y ser cada vez más autónomos, más independientes.

Los contextos, además de ser globales y dirigidos a la búsqueda de un sentido que es colectivo, son contextos abiertos. Contextos de aprendizaje en los que además de contemplar y recoger los intereses, las preocupaciones y los deseos de los niños plasmados en propósitos que se convierten en colectivos, acogen también nuevos retos, nuevos propósitos que responden a inquietudes y cuestiones que emergen a lo largo de los procesos desarrollados en tales contextos. Les interesa desarrollar estos contextos abiertos en los que su intervención se sitúa no tanto en la respuesta concreta a los retos y los propósitos planteados, sino en la indagación sobre el origen y la naturaleza de los mismos, lo que ha generado su emergencia. Así es como ellos explican su rol en tales contextos de aprendizaje (Doc-1.1.1.: 2):

“situaciones de aprendizaje de forma que su objetivo y el eje de nuestra intervención como profesoras o profesores no sea la búsqueda de la solución más correcta, o la que mejor se ajuste a lo que queremos hacer - sea calcular, medir, etc- sino que el objetivo sea buscar las intenciones que han llevado al otro a dar esa respuesta y no otra: ¿qué habrá querido decir cuando ha hecho eso? ¿cómo ha pensado para hacerlo así? Lo ha hecho así por alguna razón, quizás por ésta, o por esta otra,...”

Los contextos y propósitos así promovidos generan nuevos propósitos y nuevos retos que los maestros recogen e integran en aquellos previamente contemplados, con el objetivo fundamental de comprender el mundo complejo en el que vivimos y con el que nos relacionamos, enriqueciendo de esta manera el patrimonio cultural y social del aula. Ellos lo manifiestan de la siguiente manera en sus comunicaciones (Doc-1.8.1.: 7):

“El interés de los maestros es el de hacerles sentir [a los niños] la complejidad de la realidad que quieren estudiar; utilizar argumentos y ofrecer un contexto adecuado de aula para apropiarse del patrimonio cultural que tenemos.”

Y son conscientes, finalmente, del valor que de cara a la inclusividad tiene la generación de esos contextos de aprendizaje globales y abiertos, y así lo reafirman también en sus publicaciones: *“situaciones, en definitiva, de inclusividad de las personas, de todas ellas, porque va a ser buena no sólo para los niños con problemas, sino también para los demás.”* (Doc-1.1.1: 2).

Promocionar la participación activa y consciente en la vida del aula.

En Antzuola los maestros manifiestan un firme compromiso con su participación activa no sólo en la creación de esos contextos de vida y de aprender del aula, sino también en los procesos que estos conllevan, mostrando su manera de ser y aportando su saber y su saber hacer. Actúan de acuerdo a su forma de ver y de sentir la vida de aprender del aula, que como ya se ha visto, consideran que es un proceso social y cultural en el que participa todo el colectivo que conforma el grupo de aula, y en el que de forma intencionada, participa también la Escuela. Participan activamente en la vida de aprender del aula porque, como ya se ha visto, consideran también como suyos los propósitos y los retos que se ha propuesto el aula, tal como ellos reconocen (Doc-1.8.1.: 6):

“El compromiso del niño es su participación en un proyecto colectivo: mostrando sus deseos, ofreciendo sus ideas y sus argumentos al grupo, enfrentándose a los retos y tratando de entender los de los demás”

Existe pues un compromiso por parte del colectivo de participación activa en los procesos sociales y culturales del aula, y así mismo, los maestros asumen también el compromiso de promocionar la participación activa y consciente de los niños y niñas. Para ello, creen que es fundamental buscar maneras con las que puedan ayudar a las criaturas a buscar las relaciones entre la vida de aprender del aula y sus contextos autobiográficos. Una de estas maneras que los maestros asumen y utilizan, es la de mostrarse como personas con las que los niños puedan sentirse seguros, de tal manera que ese mostrarse les ofrezca el apoyo y la ayuda para encontrarse a sí mismos, y poder expresarse en plenitud. Los maestros crean así las condiciones para que los niños y las niñas puedan arriesgarse, sean más receptivos y más abiertos a las experiencias, mostrándose ellos mismos abiertos y receptivos a las inquietudes, deseos y preocupaciones de aquellos, mostrándose como personas que tienen intereses y propósitos comunes a los que necesitan dar respuesta, desde sus vivencias, sus pensamientos y sus creencias personales.

En ese sentido, una de las tareas de los maestros es la de ayudar a los niños y niñas a tomar conciencia de lo que experimentan en la vida de aprender del aula. Ayudarles a tomar conciencia de lo que están haciendo, de cómo lo sienten, de cómo se relacionan con lo que está pasando, de cómo lo viven, de cómo reaccionan ante los acontecimientos que surgen, a tomar conciencia de lo que, en definitiva, están aprendiendo y de lo que les queda por aprender. Esa búsqueda de la conciencia de lo que acontece en

los procesos de vida y de aprendizaje del aula, es lo que los maestros de Antzuola creen que deben impulsar de cara a la participación activa de los niños en tales procesos. Consideran que su rol, en este sentido, es el de promocionar la participación activa a través de la autoobservación, lo que sin duda les ayudará a construir su propia identidad, tanto a nivel personal como la del grupo social que conforma el aula. El título de una de sus últimas publicaciones nos muestra la importancia que el colectivo de Antzuola confiere a estos procesos de autoobservación: *“Mi cabeza me dice,..Una comunidad de aula con personas que se vinculan como protagonistas y como testigos de sí mismas.”* (Doc. 1.4.1.).

Se puede inferir la preocupación y la responsabilidad de los maestros de Antzuola por tratar de que los niños y niñas desarrollen la capacidad de toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, en ese contexto comunitario que es el aula. En la misma publicación muestran su preocupación por indagar en torno a las experiencias de los niños a partir de sus voces y cómo han identificado la importancia y el valor que las experiencias vividas tienen en su proceso de desarrollo y transformación (ibíd.: 1):

“Como equipo de etapa, llevábamos un tiempo fijándonos en comentarios, conversaciones en las que niñas y niños de distintos cursos relacionaban los conceptos que se estaban trabajando en las correspondientes aulas con otras situaciones anteriores, de otros años, de cuando eran más pequeños, en las que también pensaron sobre cosas parecidas, utilizaron procedimientos parecidos, se encontraron ante retos que tenían mucho que ver con los actuales. Veíamos cómo los niños y las niñas eran capaces de identificar y poner en relación aprendizajes, modos de hacer, interrogantes planteados,...relevantes.”

A los maestros les preocupa el proceso de toma de conciencia de los niños sobre sí mismos, sobre los demás, y sobre su propio proceso de aprendizaje, y se plantean cuestiones trascendentales que ellos mismos responden en ese contexto de comunidades de práctica, de indagación, tratando de identificar y de caracterizar los procesos de autoobservación que sus propuestas pedagógicas generan, procesos a través de los cuales los niños juegan el papel de protagonistas y a la vez de testigos de sus procesos de desarrollo y de aprendizaje y de lo que se vive en la comunidad de aula (ibíd.: 2-3):

“¿Qué significa “mi cabeza me dice,..” y “mi hermano no sabe”..desde el punto de vista de cómo se ven estas niñas a sí mismas? [...] En el comentario “mi cabeza me dice..” podemos apreciar cómo toma distancia de sí misma, como si se desdoblara y se viera en un espejo, la podemos ver como una persona que ha creado una opinión y es consciente de ello. [...] cuándo son testigos de sí mismos como protagonistas que piensan, los momentos en los que actúan como testigos de otras mentes que también piensan (mentes que no vemos, pero que se nos expresan a través de sus manifestaciones públicas); los momentos en las que estas mentes pensantes se relacionan entre ellas; de cuáles son los instrumentos (recursos) que utilizan para pensar y comunicarnos aquello que piensan, así como para comunicarse entre ellas; de las repercusiones que tiene en

la vida de aula el hecho de que también hoy estas criaturas se relacionen entre ellas con sus mentes activas, representando diferentes roles que adoptan en la comunicación en el aula””

Promocionar la participación activa y consciente de los niños en los procesos de vivir y de aprender del aula significa para los maestros y maestras de Antzuola, utilizando la cita de Maturana (en: ibíd.: 15) que ellos recogen en la comunicación a la que estoy aludiendo en este apartado, que *“tanto los niños y las niñas, como nosotros, puedan, podamos, alumbrar un mundo en el que además se vean, nos veamos, alumbrándolo”*. Una participación activa y consciente de todos, niños y maestros, en esas propuestas pedagógicas que los maestros impulsan conscientemente para tratar de comprender el mundo en el que vivimos.

Fomentar el diálogo y la comunicación como vía de aprendizaje basado en la interacción.

Para los maestros de Antzuola, la creación de contextos globales de aprendizaje y la promoción de la participación activa y consciente de los niños y las niñas, también la propia, son responsabilidades que tienen que tomar necesariamente, pero no son suficientes de cara al desarrollo social y cultural de las personas que conforman el grupo social que es el aula. Creen que, además, necesitan fomentar y desarrollar formas de comunicación adecuadas que ayuden en ese propósito fundamental y que da sentido a sus prácticas educativas. Para ellos, la vida de aprender en el aula se vive y se desarrolla fundamentalmente, como ya se ha dicho, a través de conversaciones culturales en las que su rol como facilitador y regulador de las mismas es fundamental. Su tarea consiste, básicamente, en seleccionar los textos y las prácticas comunicativas que mejor respondan a sus propósitos, y en regular las interacciones surgidas en estos contextos comunicativos. Porque saben que en esas conversaciones culturales el grupo recurrirá a los sistemas y recursos simbólicos que utilizamos para comprender y representar el mundo, y que de las interacciones que en ellas se den emergen nuevos sistemas y nuevos recursos para responder a las nuevas necesidades de comprensión y comunicación. Las preguntas que ellos mismos se plantean en una de sus comunicaciones nos muestra de una forma significativa sus preocupaciones en este sentido (Doc. 1.2.1.)

“¿Nos podemos poner en la piel de estos alumnos e imaginar qué supone para ellos usar sistemas para representar el mundo? ¿Qué valores, sentimientos, ideas,..aportan a la comunicación? ¿Cómo debería de ser el ámbito del aula para que tenga sentido usar estos sistemas para conversar?” .

Puedo sentir en esas palabras la preocupación y la responsabilidad que los maestros asumen para tratar de comprender lo que para los niños y las niñas significa la comunicación en el aula, el sentido que le dan, e incluso el contenido que ellos aportan a las conversaciones en el aula. Tratan de comprender esos procesos comunicativos para reconocer las condiciones y los recursos que les pueden ser útiles, en el sentido de que tengan realmente sentido en el contexto de vivir y de aprender en el aula. Ellos expresan

de esta manera lo que la comunicación entre las personas en esos contextos significa (ibíd.):

“una relación dialéctica entre lo que pensamos, lo que queremos decir y la manera que estamos utilizando para explicarlo, [...] [y en esa relación], el proceso interior interactúa con el de los demás, [...] cuando queremos explicar y que nos entiendan: decidimos qué decir, buscamos recursos, controlamos la manera de usarlos”

Para ellos los procesos comunicativos del aula son, de esa manera entendidos, actos sociales en los que los protagonistas interactúan a través de la conversación y otras formas de diálogo. Creen, en ese sentido, que las conversaciones en el aula son actos sociales que, en conjunto, dan sentido y significado a los discursos que en ella se generan. Y pretenden que las conversaciones y los diálogos en el aula se den *“entre las personas que la constituyen, entre cada persona y sus saberes y con las personas que no pertenecen pero se hacen presentes en el aula”* (ibíd.). Y el rol que los maestros de Antzuola juegan en estos contextos comunicativos es el de fomentar y regular las conversaciones, los diálogos entre los niños, así como con los textos que se generan en ellos y con los que llegan al aula. Les interesa que los niños interactúen entre ellos y con los textos, a través de los diálogos que surgen o que ellos impulsan, porque de esas relaciones emerge el conocimiento y la conciencia de uno mismo, tal como ellos argumentan (Doc. 1.3.1.: 1):

“cuando nos comunicamos, creamos sinergias entre lo que pensamos, lo que queremos decir y la manera que estamos utilizando para explicar; estas dinámicas finalmente acaban en unas expresiones y en unos modelos que suponemos que serán fieles a la idea que intentamos hacer pública, y que creemos que serán interpretadas y entendidas correctamente por los otros desde su intención, su reconocimiento y su valoración.”

Lo hacen porque creen que esas conversaciones culturales pueden generar o reforzar el interés y el deseo de los niños por comprender el mundo, comprenderse a uno mismo y a los demás, y su papel en este sentido es, provocar y apoyar dichas conversaciones con una intención concreta que tiene que ver con la exploración de las maneras que tenemos de explicar las cosas y que ellos expresan de esta manera (Doc. 1.3.1.: 1):

“.. para que vivan experiencias de construcción de sistemas de representación del mundo sintiendo lo que supone para las personas explorar la idoneidad de las maneras que usan para comunicarse de acuerdo con los propósitos que pretenden.”

Y los maestros regulan dichos procesos comunicativos orientándolos en ese sentido ya citado de autorregulación y de autoconocimiento, tal como ellos argumentan, generando (Doc-1.1.1.: 2):

“situaciones en las que la comunicación entre las alumnas y alumnos se plantea en base a qué piensa cada persona sobre las cosas y busca entender las intenciones que han llevado a cada persona a decir o a hacer lo que ha dicho o a hecho, se plantea entender los argumentos de los demás y conocerlo mejor, en definitiva.” .

Los maestros son conscientes, finalmente, de que los recursos simbólicos que utilizan en estos contextos comunicativos ayudan a los niños (y a los maestros también) no sólo a representar la forma en la que piensan y a expresar el significado que dan a las cosas que pasan, sino que además, favorece la emergencia de nuevos retos de nuevas acciones, de nuevas cosas que es necesario comprender y explicar, intención manifiesta de los maestros, tal como se viene insistiendo y que ellos argumentan de la siguiente manera (Doc. 1.3.1.: 1):

“expuesto y abierto a los otros [el texto], interactúa con los de los demás, y genera un proceso colectivo que hace que aparezcan en el aula nuevas necesidades de explicar, nuevas cosas que decir y nuevas maneras creativas de decirlo para que puedan ser entendidas por los otros.” .

Así, según lo expuesto hasta el momento, la generación de contextos de aprendizaje, el fomento de la participación activa y consciente en dichos contextos, y el impulso y la regulación de las conversaciones culturales del aula son los pilares sobre los que se asienta el rol del maestro. El cuarto principio que orienta y guía el patrón de acción de los maestros y maestras de Antzuola, lo constituye la firme creencia y apertura hacia las distintas formas de pensar y de vivir de los niños y de las niñas, como elemento clave de su desarrollo personal y colectivo, dimensión que desarrollaré en el siguiente apartado.

Desarrollar el potencial autoconstructivo del aula, operando con la diversidad en las formas de pensar, de actuar y de comunicar de los alumnos.

Ya hemos visto que los maestros, movidos por su responsabilidad pedagógica y didáctica, promueven, impulsan y facilitan contextos de aprendizaje en los que los niños puedan expresar y desarrollar sus necesidades, sus deseos, sus sentimientos a través de propósitos que emergen en esos contextos. Son propósitos dentro de un proyecto compartido, precisamente, porque salen de ellos mismos, de los intereses y deseos personales que, poco a poco, devienen colectivos. Estos propósitos son atendidos por los maestros y derivan en planes de actuación compartidos que se van regulando entre las personas que conforman el grupo social del aula, y con otros elementos de la realidad. Son planes en los que participan los niños aportando ideas, procedimientos, pensamientos, creencias,..Y son planes que se regulan de manera constante a través de los contextos comunicativos del aula, a través de los diálogos fomentados por la maestra en los que se observan a sí mismos y a los demás, en los que se miran y estudian lo realizado, las maneras como lo han llevado a cabo, los saberes desarrollados. Y precisamente, es a través de estos planes de acción y de los contextos de comunicación que los alumnos pueden desarrollar su autonomía responsable, y en definitiva, donde se puede desarrollar el potencial autoconstructivo del aula.

Las dinámicas que emergen en este proceso social y comunicativo son para los docentes de Antzuola dinámicas autoconstructivas, en las que los maestros juegan un papel fundamental al orientarlas hacia procesos pedagógicos en los que los niños participan activamente y con sentido. Pero dinámicas también en las que los alumnos se miran a sí mismos y a los demás a través de la comunicación y la socialización de los saberes, de sus acciones, de sus vivencias, .. y a través de esas miradas puedan desarrollarse como personas que pertenecen a un colectivo que se va desarrollando como grupo social, cada vez con mayor autonomía. Porque, tal como ellos afirman, “*sabemos que se aprende mejor...cuando se descubre el mundo en compañía de otros.*” (Doc-1.8.1.: 17).

Son dinámicas que se regulan operando con los intereses, las preocupaciones y los propósitos que emergen ellas, que son distintos, pero que confluyen en la vida de aprender del aula. La manera en la que los maestros operen con esta diferencia de intereses, influye sin duda en la configuración de una determinada realidad social en el aula. En Antzuola, como ya estamos viendo, se promueven experiencias en las que se acogen y se dan valor a los argumentos, las ideas y las producciones de los niños y niñas, al construir los textos, o cuando representan algún fenómeno utilizando distintas herramientas simbólicas, o cuando proponen formas de abordar alguna problemática,..Pero, no sólo acogen estas producciones e ideas personales, sino que les ofrecen la posibilidad de compartirlas y de enriquecerse mutuamente con ellas, descubriendo nuevas formas de entender y de representar la complejidad del mundo en el que vivimos, y nuevas formas de conocernos a nosotros mismos, a través de la autoobservación.

Esa es la diversidad con la que se opera en Antzuola, la atención a la riqueza de pensamientos, sentimientos e ideas que surgen en el aula, y que son compartidas en el grupo, pues todas ellas nos ayudan a conocernos más como individuos y como colectivo, y nos ayudan a comprender la complejidad del mundo de una forma más real, desde perspectivas distintas, perspectivas que se encuentran en el aula y que la maestra se encarga de que afloren, se comuniquen y constituyan el conocimiento cultural del aula, su identidad y su ideología.

Se trata pues de dinámicas autoconstructivas, basadas en la autoobservación y en la comunicación y en las que los maestros juegan un papel crucial al orientar profundamente la interacción social surgida en ellas. Dinámicas que son complejas y que los maestros y maestras de Antzuola tratan de controlar (Ent-2.1.2.1.: 10-11). Los maestros controlan el aula “*institucionalizando*” unas formas de interacción, unas reglas básicas de interacción que se van repitiendo una y otra vez en procesos de retroalimentación continuos. Estas reglas de interacción son aceptadas porque forman parte de las creencias y valores compartidos del aula, porque los maestros han dado acceso a los alumnos, de forma progresiva, al

control de su pensamiento, del conocimiento y del contexto, contribuyendo de esta manera a la construcción de la ideología del aula, sus creencias, sus valores,... Los maestros juegan un papel crucial en el proceso de elaboración de este significado, impulsando entre otros procesos el de la autoobservación como forma de gestionar la comunicación en el aula, tal como ya hemos visto en el anterior apartado.

Todo lo recogido hasta aquí en lo que al rol del maestro se refiere tiene que ver con la idea que desarrolla Carlos Gallego (2008) en relación a la responsabilidad de los maestros *en la sostenibilidad pedagógica del aula*, que a su entender, se desarrolla, a grandes rasgos, a través de *procesos recursivos de regulación* entre las personas, y entre las actividades y la institución escolar.

El rol de los maestros en Antzuola tiene que ver también con la preocupación por el bienestar de los niños y de las niñas, y con la manera de entender de los docentes la naturaleza y la práctica pedagógica. Una manera que tienen que ver con lo que Van Manen (1998, 2003) define como *tacto pedagógico* y con la idea que este mismo autor vincula con el conocimiento práctico activo. Tacto pedagógico que se manifiesta de muchas maneras, entre otras, a través de la receptividad a las experiencias de los niños, la sensibilidad hacia la subjetividad, la influencia sutil, la seguridad y el don de saber improvisar, y que según Van Manen (1998) *“consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencia”* que deberían desarrollar los docentes y que él agrupa en cuatro grandes dimensiones (ibíd.: 137-138):

- la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal;
- la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior;
- tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio;
- y, finalmente, tener intuición moral.

El rol de los maestros vinculado a su saber, que es una combinación entre *“el saber de la experiencia y el saber pedagógico”* (Contreras y Pérez Lara, 2010: 56). Y por lo tanto, *“cada situación en la que actúo educacionalmente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en cuanto a padre o profesor. Justamente, porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía”* (Van Manen, 2003: 164-165).

Y, finalmente, un rol de los maestros en Antzuola que se vincula con con la idea de Luhmann (1998) de

operar con la diferencia, que tiene que ver con la responsabilidad y la manera de impulsar y garantizar la participación social en esos contextos de vida de aprender en el aula acogiendo la diversidad de pensamientos y de formas de acción y para lo cual es fundamental tener presente “..la potencial creatividad de sus alumnos y no olvidar que el avance del pensamiento se alimenta de la formulación de preguntas para las que los humanos generan respuestas provisionales y en permanente evolución. El buen maestro sitúa a sus discípulos en esa clase de preguntas, así como en la comprensión de unos conocimientos que no se presentan desvinculados de otros, ni de los contextos sociohistóricos y personales de quienes los produjeron”. (Asensio, 2010: 113).

4.1.3. Principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las categorías anteriores he tratado de desvelar, de mostrar los principios básicos que me pueden ayudar a comprender el trasfondo del aula, es decir, comprender las preocupaciones y las intenciones de los maestros y maestras que orientan el día a día de las aulas en la Escuela Pública de Antzuola. Dichas categorías hacen referencia a dos dimensiones fundamentales del modelo pedagógico que están construyendo y reorientando de manera continuada en la Escuela. Por una parte, he desarrollado la dimensión del por qué y el para qué de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas y que sirven de referencia y dan sentido a los mismos. Y por otra, está la dimensión del rol de los maestros, pieza clave en el desarrollo e implementación del modelo. Ambas dimensiones se complementan y de alguna manera se ilustran con la que desarrollo seguidamente, y que tiene que ver con la dimensión del cómo, es decir, de los rasgos que caracterizan los procesos didácticos que se desarrollan en el aula, y que tratan de responder a los principios anteriormente expuestos y caracterizados.

Esta nueva dimensión me va a permitir comprender mejor el modelo, identificando las categorías a través de las cuales pueda describir de la forma más completa posible cómo se desarrolla la vida de aprender del aula. Ésta se organiza y se desarrolla, básicamente, en torno a proyectos o temas de investigación que se van conformando progresivamente, retroalimentándose con las experiencias vividas en anteriores proyectos. He identificado cuatro grandes sub-categorías dentro de esta dimensión: la primera de ellas se refiere a las características de los proyectos en torno a los cuales se organiza la vida de aprender del aula, la segunda hace referencia a los procesos y momentos didácticos desarrollados en los proyectos, la tercera contempla los conceptos de retroalimentación y recursividad de los procesos, y finalmente, la cuarta categoría destaca el carácter comunicativo y narrativo de los mismos.

Teniendo en cuenta que estoy desglosando el primer tema de la investigación, es decir, que estoy tratando de desvelar el pensamiento de los maestros de Antzuola, voy a caracterizar esta categoría atendiendo a sus voces, a sus manifestaciones, bien a través de las entrevistas bien a través de sus

publicaciones. En el tercer tema de la investigación ilustraré esta misma categoría a partir de las experiencias concretas de aula que he vivido y observado.

4.1.3.1. Proceso organizado en torno a proyectos.

Se entienden éstos como retos, como propósitos que emergen, se organizan y se retroalimentan en el colectivo o grupo social del aula, tratando de dar respuesta a las inquietudes y deseos del grupo, generando propósitos que tienen que ver, en última instancia, con la conformación y el desarrollo de una comunidad de personas que quieren conocerse y comprenderse, y que quieren conocer y comprender el mundo en el que viven, a través de la interacción social desarrollada durante el proceso. Son proyectos de pensamiento y de acción conjuntos en el contexto de la vida y la historia de aprender del aula.

Los proyectos surgen, como se viene diciendo, de los intereses, deseos y necesidades que manifiestan los niños por comprender el mundo. Pero también integran los intereses curriculares, sociales y culturales de los maestros y maestras, que son distintos. Estos intereses diversos se integran en los proyectos y se van concretando en un plan de actuación general que es compartido y acordado en el aula. El plan es una intención, y contempla una serie de propósitos que conforman un proyecto común de aula, un proyecto que se va concretando y desarrollando progresivamente. Efectivamente, en Antzuola el plan de actuación recoge una serie de propósitos y de intenciones que los niños manifiestan en torno a temáticas que van a ser abordadas a través de un proceso de investigación abierto. Estos propósitos son acogidos por los maestros, dándoles forma y creando contextos de aprendizaje que los niños reconocen como propios y les dan precisamente ese sentido profundo de contextos de aprendizaje, como contextos en los que van a convivir y van a aprender juntos. Este es el propósito global: participar en unos proyectos de grupo que les posibilite esta convivencia, aprendiendo juntos.

Se trata de proyectos que se sitúan en contextos socio-culturales reales, pues abordan fenómenos, problemáticas, situaciones de la vida cotidiana que pretenden comprender y comunicar a los demás, manejando y tratando datos e informaciones reales. Son reales, porque surgen de las inquietudes y de los deseos que los niños y las niñas manifiestan en cada una de las aulas. Y son reales también porque tratan de responder a los propósitos y retos que ellos mismos proponen, junto con los maestros, y a aquellos que emergen durante el proceso. Son proyectos complejos, pues tratar de comprender el mundo y los fenómenos que en él acontecen es una tarea compleja, que requiere movilizar capacidades y recursos muy diversos. Son, además, proyectos que tienen su propia historia, que es una historia irrepetible que se desarrolla en el contexto del aula, de las personas y de los saberes que lo conforman. Son también proyectos abiertos, pues permiten y posibilitan la emergencia de nuevas ideas, nuevos

procesos, nuevas inquietudes, nuevos deseos y nuevos retos a lo largo de su desarrollo. Y, finalmente, y sobre todo, son proyectos con sentido, pues es algo compartido por el grupo, y están dirigidos a la búsqueda de significados, de los significados que tienen para el grupo las acciones que se van a desarrollar y los saberes que se van a utilizar y los que se van a generar, así como las vivencias y las experiencias colectivas que se darán.

Los maestros de Antzuola posibilitan la emergencia de este tipo de proyectos en sus aulas, organizándolos en torno a un tema de investigación que los engloba y al que le confieren progresivamente su propia identidad. El tema de investigación es así el contexto global en el que se articulan y al que se vinculan los distintos proyectos que en él se desarrollan y a los que emergen durante el proceso. Los niños expresan sus deseos, unas veces de una forma muy concreta, en otros casos el tema es más ambiguo, y, en ocasiones el tema de investigación lo plantean de una forma muy abierta o amplia. Ahora bien, la preocupación de los maestros de Antzuola en estos primeros momentos del proyecto de investigación es que todos los niños y niñas expresen sus deseos y propósitos, que sean escuchados por todos, que puedan ser debatidos, que busquen sus argumentos para defender los temas y los propósitos expuestos, que se apoyen mutuamente a la hora de exponerlos, que disientan. Es el primer momento del proceso, que ofrece ya un contexto de aprendizaje rico, libre y crítico, el momento de la elección del tema de investigación que quieren llevar adelante, juntos. Un primer paso en ese proceso de construcción de la identidad del grupo.

Los proyectos en Antzuola son pues prácticas sociales y racionales que se desarrollan en un entorno social como es el contexto del aula y de la Escuela, que están vinculados con el mundo social y cultural en el que está inmersa y del que participa, y que tienen una multifuncionalidad gracias a los procesos de indagación desarrollados en los proyectos con la intención de comprender algunos de los aspectos de ese mundo, y al sentido y a los significados que el grupo da de forma progresiva a esas prácticas sociales y al conocimiento generado en ellas. Y todos ellos tienen un patrón didáctico común que se caracteriza por la contextualización de los proyectos en situaciones reales, la globalización y la conectividad de los contenidos y las capacidades que en ellos se desarrollan, así como la funcionalidad de estos y de las acciones que en ellos se desarrollan. Pero, ¿cómo se organizan estos proyectos en torno a la temática que los engloba? En el próximo apartado trato de describirlo.

4.1.3.2. Proceso centrado en temas de investigación que integran diferentes itinerarios.

Ya hemos visto en el apartado anterior que la vida de aprender del aula se desarrolla en torno a proyectos de indagación colectiva situados en el contexto de una temática que los engloba. Los maestros de Antzuola denominan a estos, proyectos-eje. Para ellos, son proyectos que tienen su propia

identidad, con un itinerario y un sentido propio que los caracterizan, y que se desarrollan de manera paralela y simultánea dentro del contexto global en el que se sitúan, es decir, en el tema de investigación que los integra. Así lo explican ellos (Ent-1.1.2.: 1):

“En la Escuela tenemos la costumbre de, en cada grupo-aula, trabajar un proyecto amplio que nosotros denominamos tema. Dentro del tema hay distintos proyectos a los que denominamos proyectos-eje, ya que, cada uno de ellos tiene una identidad y un desarrollo propios, pero, así mismo, todos estos proyectos se vinculan dentro del tema”

Si bien estos proyectos-eje adquieren una identidad propia dentro de la temática en la que se desarrollan, van conformando, de manera progresiva, una red de intenciones y de propósitos, formulados como contenidos y como acciones a desarrollar que, en conjunto, constituye el proyecto global de aula. En este sentido, la intención fundamental de los maestros de Antzuola es el control del sentido global de las acciones desarrolladas en los distintos proyectos, creando de esta manera una realidad que se adecua al significado que ellos le atribuyen como entorno social y crea un significado que tiene que ver con sus conocimientos y creencias pedagógicos. Los maestros controlan el significado del contexto de aprendizaje, del contexto de los conocimientos y creencias, del contexto de las personas, del contexto del discurso, a través de las acciones que promueven y se desarrollan en los distintos proyectos-eje. A medida que se desarrollan los proyectos los maestros favorecen e impulsan el acceso de los niños al control del contexto, del pensamiento, y del conocimiento desarrollado, pues los maestros crean y favorecen un espacio que acogerá diferentes maneras de actuar, de pensar, de hacer,.. En definitiva, los maestros establecen el significado que para ellos tiene el aula y pretenden que este significado sea considerado válido por los niños, pues, atiende y trata de dar respuesta a los intereses y propósitos manifestados por estos, acogiendo sus propuestas para crear contextos de aprendizaje y facilitando, de esta manera, el acceso a su control. Ya en la selección y concreción inicial de los temas de indagación se observa esa actitud de los maestros, un patrón de acción orientado hacia el acceso de los niños al control progresivo del contenido y de las acciones que van a desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo manifiestan ellos (Ent-1.1.2.: 3):

“Los niños eligen los temas pero también escriben lo que quieren saber sobre ellos y qué actividades quieren realizar. En este caso, [en el contexto de un proyecto sobre el estudio de los seres vivos], pues, salir en busca de setas, hacer una maqueta,...les pedimos que escriban todo eso.”

El tema de indagación global se desarrolla y transcurre a través de distintos itinerarios que, progresivamente, van conformando los proyectos-eje en base a las intenciones y las propuestas manifestadas por los niños que los maestros acogen y con los que perfilan un plan de actuación revisado durante todo el proceso y abierto a otros propósitos que puedan emerger. La dimensión y el

recorrido de cada uno de los proyectos-eje y del proyecto global en sí, depende de diversos factores: tiempos, necesidades curriculares, intereses y motivaciones, dificultades inherentes a su realización, recursos,.. Los maestros, en función de estos factores y en el transcurso del tema de investigación, deciden la dimensión y los límites del proyecto global y de cada uno de los proyectos que se van desarrollando. Saben que la red de proyectos que irán tejiendo a lo largo del curso escolar, junto con los realizados en otros cursos, les ofrece el soporte didáctico sobre el que madurará el propósito y la orientación básica de sus acciones pedagógicas, avanzar en el proceso de desarrollo y transformación personal y colectivo del grupo social que constituye el aula.

4.1.3.3. Auto-regulación del proceso de aprendizaje a través de la auto-observación.

Una de los rasgos fundamentales de los proyectos que se llevan a cabo en Antzuola es el carácter auto-regulativo que los maestros confieren a los mismos, y que se desarrolla, fundamentalmente, a través de la auto-observación, entendida ésta como una forma de gestionar la comunicación en el aula. El desarrollo de los proyectos es un proceso en el que los niños son protagonistas y a la vez testigos del proceso colectivo en el que participan. Un proceso que posibilita a los niños el acceso al control de su propio proceso de aprendizaje desde la interpretación de las acciones colectivas que se desarrollan a lo largo del mismo. Un proceso que, dirigido por los maestros, posibilita el acceso emergente al grupo y a cada uno de los niños del control de la información, del control del pensamiento y del control del contexto lo que, entre otras cosas, permite la emergencia de un pensamiento crítico, independiente y creativo.

Efectivamente, los niños se observan a sí mismos cuando se exponen y presentan al grupo sus pensamientos y sus creencias a través de sus textos o representaciones. Pero, al mismo tiempo también el grupo se observa a sí mismo en esos mismos procesos en los que se trata de hacer visible el pensamiento colectivo, a través de sus esquemas, de sus textos, de sus representaciones. Todo el grupo es el que se auto-observa y va tomando conciencia, poco a poco, de su identidad, al mismo tiempo que se comunican con los demás para tratar de comprender cómo ha pensado cada uno y el grupo, qué argumentos y qué formas de representación ha utilizado.

La autoobservación, como ya he señalado, es una forma de gestionar la comunicación del aula y al ser un proceso que es público y compartido, permite desarrollar la identidad del grupo revisando sus acciones, sus objetivos, dialogando sobre las interacciones del grupo, sus creencias, su pensamiento, su cultura. En ese contexto, la manera como se comunica cada niño consigo mismo, con su propia acción y con los demás, tiene que ver con la necesidad que tiene cada uno de situarse y de participar en ese proyecto común, tratando de comprender las acciones de los demás y de reaccionar de alguna manera

frente a ellas. Tiene que ver también con el sentido que tiene la actividad colectiva para cada una de las personas. Tiene que ver, en definitiva, con la comunicación que establece con sus propias acciones desde la interpretación de la actividad colectiva, lo que le confiere la posibilidad de controlar su propio proceso de aprendizaje. Es por lo tanto, un proceso que posibilita la auto-regulación personal y del grupo.

Los maestros, como parte integrante del grupo-aula, también participan de esta auto-observación. En su caso, les aporta información sobre el sentido global del aula, sobre los procesos que se están desarrollando, sobre la historia de aprender que se está creando, sobre el sentido global de las experiencias que se están viviendo y de los conocimientos que se están compartiendo,... La manera en la que se comunique con la acción del aula influirá decisivamente en el carácter de la auto-observación que hagan los niños y las niñas. En este breve fragmento de un proyecto desarrollado en Antzuola, podemos ver la preocupación de los maestros por la calidad de la comunicación en relación a estos procesos dirigidos a la auto-observación (Doc-1.6.1.: 2):

“[en el contexto de un proyecto sobre el tsunami de Fukushima] «Habéis explicado lo que habéis pensado para saber el tiempo que tardó el tsunami en llegar; gracias a vuestros textos nos hemos dado cuenta que habéis utilizado diferentes maneras para calcular, yo (tutor) he escogido los textos que son diferentes y he preparado textos de cada tipo para que podamos verlos entre todos. Como nuestro objetivo es entender lo que pensamos, ahora vamos a intentar comprender los pensamientos que hay en cada manera. Trataremos de pensar e incluso imaginar lo que ha pensado el niño que ha hecho el texto y cómo nos explica». En cuanto al procedimiento, ayer decidimos que, al principio, el tutor pediría a los niños una mirada por encima sobre los aspectos que aparecían en las producciones de sus alumnos: textos, cálculos, dibujos, representaciones.. y después, tal vez organizados en pequeños grupos, les pediría reflexionar en cada modelo imaginando por qué el autor había hecho lo que había hecho y cuál era su intención. Finalmente, después se comentarían estas cosas entre todos y el tutor escribiría en cada hoja la argumentación interpretativa que se hubiera elaborado. Y los situaría en un espacio del aula en el que se estaban recogiendo ya en la pared documentos sobre el proceso de investigación que se estaba realizando en clase.”

En este fragmento se pone de manifiesto cómo los maestros de Antzuola también se auto-observan, estableciendo una comunicación con su propia acción docente y tratando de interpretarla en el marco de la acción colectiva del aula en relación al proyecto trabajado. Así mismo, se observa una intención manifiesta de los maestros por crear esos espacios de comunicación, de auto-observación, que posibiliten la emergencia de un entorno social y cultural adecuado y rico en el aula, y dirigido a la auto-regulación del grupo y de cada uno de sus participantes. Efectivamente, el tutor establece un diálogo sincero con los niños compartiendo con ellos sus intenciones y sus propuestas de trabajo colectivo.

Pero también hace referencia al sentido que él mismo da a la actividad colectiva, la comprensión de lo que cada uno de los componentes del grupo ha querido mostrar con sus cálculos. Y comparte esta intención con ellos. Hay una invitación manifiesta a que los niños participen en este proceso comunicativo en el que cada cual pueda observarse en sus textos, pero, al mismo tiempo pueda observar al grupo a través de las representaciones expuestas y comentadas por ellos mismos. El tutor invita a los niños a participar en un proceso de análisis de los significados surgidos en el grupo, de cómo los representa cada uno, de cuáles son los elementos comunes y los que los diferencian, tratando de interpretar lo que esos textos nos quieren decir, las intenciones de su autor, de cómo lo dice,...

Y es a través de esa participación en los procesos comunicativos de aula, a través de la auto-observación como los niños van construyendo sus significados y sus teorías personales, y contrastando con los significados que emergen en la actividad colectiva. Porque la preocupación fundamental de los maestros de Antzuola está en ese interés por que cada niño desarrolle su propio pensamiento, respetándolo y dándole legitimidad, pues lo reivindican manifiestamente como un derecho que es necesario cultivar de cara a su desarrollo personal, pero también de cara al desarrollo colectivo del grupo social que conforma el aula, y así lo reivindican y argumentan ellos,, además de mostrar sus respuestas a dichas preocupaciones (Ent-1.1.2.: 6):

“Un punto muy importante [refiriéndose al recorrido histórico de la Escuela] ha sido creer en los derechos del niño, en reconocer que tiene derecho a desarrollar su propio pensamiento, a avanzar en su proceso, [...] y ver su pensamiento y lo que hace como algo propio, como algo que es suyo, y a partir de ahí avanzar, [...] yo, como maestro, no puedo,...no sé cómo decirlo, no puedo invadir ahí, [...] esto también es un cambio de chip importante. El pensamiento del niño debe quedar bien públicamente, ¿eh? Y, entonces, yo tengo que buscar las maneras de poder hacer eso, o dándole otra interpretación, o decir lo que él ha dicho [el niño] con mis palabras, o simplemente planteando qué tiene de parecido o distinto [respecto a otras voces de los niños], no si está bien o está mal”

Y reconocen que no es una tarea fácil, pues es algo que tiene que ver sobre todo con la dimensión afectiva, con la manera de acercarse a los niños con una intención sincera por tratar de comprenderlos, y con una intención constructiva, en el sentido de buscar los aspectos positivos que sus ideas y sus creencias tienen, y aprovecharlas didácticamente (Ent-1.1.2.: 6):

“No es fácil y no siempre lo logramos, pero nosotros sabemos cuando lo hacemos de verdad, [...] creo que hay un vínculo emocional con el niño, algo emocional,..ver realmente de forma positiva un trabajo que no está bien, [...] hemos tenido que hacer mucho trabajo [en ese sentido de cambio en la mirada hacia las realizaciones de los niños], yo diría que son cambios muy internos”

Los maestros saben el valor y la importancia que tiene legitimar el pensamiento de cada uno de los

niños, pues están convencidos de que esa es la manera de influir en su propio desarrollo y en el desarrollo cultural y social del grupo. En este otro fragmento que narra una experiencia de aula en el contexto de un proyecto concreto, se puede ver, además de apreciar cómo desarrollan didácticamente algunos de los momentos del procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo aprovechan los maestros las oportunidades didácticas que les brindan las voces y los pensamientos de los niños para crear contextos de aprendizaje en los que, legitimándolas y dándoles valor, contribuyan a la construcción cultural y social de significados importantes y complejos en el aula (Doc-1.1.1.: 3):

“[en el contexto de un proyecto en el que uno de los niños, Mikel, expresa una manera “especial” de representar los números] *“A la mañana siguiente, la tutora de 3º comenzó a escribir la fecha en la pizarra y puso: 102 para decir que era el día 12. Los niños dijeron “te has confundido”, a lo que la tutora respondió: “no, lo he escrito de otra manera ¿cómo creéis que lo he escrito?”. Has puesto 10 y dos que son doce. La maestra, así, abre la posibilidad de hablar sobre otra manera de escribir los números. Este hecho hace que, más tarde, cuando se pasa a analizar las producciones de los niños, la de Mikel ya no sea algo incorrecto, sino que aparezca como su forma personal de expresar los números. Incluso la maestra hace un comentario anterior diciendo que Mikel ha escrito los números de otra manera. La maestra pregunta: ¿qué ha pasado por la cabeza de Mikel al escribir ese número? El grupo empieza a descifrarlo, buscando la lógica interna de la producción de Mikel y, en realidad, descubren su sentido y llegan a leer los números igual que los ha pensado su autor. La clase pasa de entender los números como algo estático, como algo que está ahí, a sentir que detrás de los números hay un pensamiento, unos razonamientos, unas intenciones. Y Mikel en vez de ser un niño que hubiera tenido el número mal escrito pasa a ser el niño que ha pensado y ha escrito el número de otra manera. Y es además el que ha abierto la puerta a la posibilidad de hablar de otras maneras que se pueden utilizar para escribir los números, que se recogieron en un cuadro y se compararon.*

A partir de ese análisis comparativo se extraen unas conclusiones, no sólo sobre los distintos códigos numéricos que ellos mismos han utilizado, sino sobre cómo utilizar unos números para construir otros, de la importancia de la posición numérica, de la de los códigos, de la de utilizar recursos aditivos, y/o multiplicativos, o la combinación de operaciones. Ya no se trata de hablar de cómo se escribe 61, sino de lo que es un sistema de numeración, de sus características y de las ventajas que nos aporta.”

Este momento didáctico que la tutora brinda a los niños en el contexto de un proyecto determinado, es un claro ejemplo de cómo responden los maestros de Antzuola a sus preocupaciones e intenciones por legitimar las voces y los pensamientos de todos los niños, creando espacios comunicativos que, a través de la auto-observación, permiten construir significados de una manera colectiva, a partir de las teorías y creencias personales. La intención clara de la maestra es legitimar el pensamiento de Mikel (al igual que el de los demás niños) como algo que es propio de él (y de cada uno) y que, ahora, forma parte del

pensamiento colectivo, ayudando al grupo y a cada uno a crear nuevos significados al tratar de comprender lo que cada uno quiere expresar, sus intenciones, su manera de representarlas. Es un ejercicio de auto-observación en el que, a través de los procesos comunicativos dirigidos por la tutora, se busca la comprensión de la acción y el pensamiento de cada uno y del colectivo para, a partir de ahí, cada uno pueda construir su propio pensamiento en contraste con el de los demás.

Así mismo, la auto-observación, al ser fundamentalmente una comunicación con la acción, permite al grupo auto-regularse, por una parte, como ya se ha visto, conversando sobre lo realizado, pero por otra parte, planteando y desarrollando nuevos retos, nuevas intenciones que permiten enriquecer el proyecto y abrir nuevas posibilidades a la comprensión y al desarrollo personal y colectivo. Así, por ejemplo, en un proyecto en el que los niños estaban investigando sobre la Luna, la narración de los maestros en esta comunicación nos muestra cómo van posibilitando, a través del diálogo, la emergencia de nuevos retos y nuevas cuestiones que pueden ser abordadas (Doc- 1.3.1.: 4):

“[en el contexto de un proyecto sobre el estudio de la Luna], Hablando sobre las ideas que los niños han querido manifestar se van concretando las intenciones de cada uno y se van elaborando nuevas preguntas importantes que el grupo va a investigar: ¿cómo se mueve la luna y la tierra? ¿Cuáles son sus tamaños? ¿Cómo se originaron los cráteres de la luna?... y surge también una investigación que veremos con más detalle “¿es verdad que las cosas de lejos se ven más pequeñas que de cerca?”

Pero los maestros saben que las nuevas experiencias que vivirán los niños en estos nuevos retos y propósitos que emergen de las conversaciones del aula, se apoyarán en las experiencias vividas anteriormente en otros proyectos. Porque otra de las características de los proyectos que desarrollan en Antzuola, de acuerdo con la perspectiva sistémica desde la que los observan, es su recursividad. Los maestros saben que todas las experiencias que los niños vivan en los nuevos contextos de aprendizaje, van a generar nuevos procesos interpretativos que influirán en la creación y modificación de sus conocimientos y de sus significados. Los maestros de Antzuola creen en el potencial educativo de las experiencias vividas en cada uno de los proyectos, por lo que tratan de vincular continuamente las acciones que desarrollan en cada uno de ellos con las experiencias vividas en otros proyectos. Los procesos de auto-observación se apoyan constantemente en experiencias ya vividas, pues saben que de esta manera están influyendo en el grupo de cara a su auto-regulación. Procuran que, por ejemplo, cuando estudian algunas formas de representación, o planifican alguna acción, o se organizan en grupos para responder a los nuevos retos surgidos, traigan a la memoria vivencias, recursos, estrategias anteriormente utilizadas y puedan adecuarlas al nuevo contexto. Así lo explican ellos en una de sus comunicaciones (Doc-1.4.1.: 3):

“..planifican sus propósitos e intenciones sabiendo que su desarrollo tiene aspectos predecibles que pueden anticipar y otros que no lo son tanto, lo que supone de hecho aceptar dosis de incertidumbre en su investigación. Sin embargo, actuar en la incertidumbre no les crea ningún problema. Saben que su implicación y protagonismo son importantes en el desarrollo de los procesos y de sus experiencias personales y colectivas. Y son conscientes de ello, precisamente, porque poseen un bagaje de experiencias anteriores y recuerdos de otras situaciones en las que también se expresaron y dialogaron sobre sus intenciones y sobre distintos temas que planearon y realizaron.”

En definitiva, la auto-observación es para los maestros de Antzuola la estrategia fundamental que permite la auto-regulación del grupo social que constituye el aula, la auto-regulación de todos y cada uno de los protagonistas activos del mismo. Las conversaciones que se desarrollan en el aula con esta intención auto-reguladora, es otra de las características identitarias del modelo pedagógico de Antzuola y de la vida de aprender del aula que desarrollo en el siguiente apartado.

4.1.3.4. Carácter narrativo de las experiencias vividas a lo largo del proceso.

“Sabemos que se aprende mejor...cuando se da cuenta y se comparte con los otros aquello que hemos aprendido” (Doc-1.8.1.:17). Es una de las sentencias recogidas por los maestros de Antzuola en una de sus comunicaciones, y que resume el espíritu y el contenido de esta otra característica del proceso educativo que trataré de desarrollar seguidamente. El proceso educativo entendido como un proceso de comunicación social que, a través del diálogo y de las conversaciones del aula, se orienta hacia la comprensión del mundo y el entendimiento entre las personas.

Un diálogo que adquiere forma de explicaciones, de comprensión, de entendimiento, de comprobación,...y que además de generar información conlleva el desarrollo también de una conducta a través de las interacciones sociales que se dan con ese sentido comunicativo. Para los maestros de Antzuola las conversaciones del aula, los discursos y diálogos surgidos en las conversaciones son actos sociales con diferentes funciones. El discurso en el aula, así entendido, es para ellos la práctica pedagógica fundamental que favorece el aprendizaje y el desarrollo cultural del grupo, pues consideran que es una acción práctica, social y cultural. Tal como ellos señalan, el deseo de comunicarnos genera unas intenciones a las que queremos responder y conllevan la búsqueda de aquellos sistemas y recursos comunicativos que mejor se adecuen de cara a la comprensión y al entendimiento mutuo. Las interacciones sociales que se generan en ese proceso comunicativo son las que pueden favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo, a través de la toma de conciencia de cada cuál en relación al grupo social en el que convive y participa.

Para ellos, el aprendizaje se da cuando los niños toman conciencia de su propio pensamiento, de sus

acciones, de sus sentimientos, lo que les permite ir construyendo su propia identidad como personas que saben y que forman parte de un colectivo que también tiene sus propios pensamientos y sentimientos. Así lo recogen ellos en una de sus comunicaciones (Doc-1.4.1.: 5):

“En esta relación dialógica que se desarrolla en el aula cada protagonista va tomando conciencia del propio yo, de la propia identidad: un yo que piensa, distinto a otros, ya que no es posible construir una identidad si no es en relación y en contraste con otras. Un yo que, además sabe que piensa, que conoce, ya que es capaz de diferenciar el propio pensamiento, las explicaciones propias, sus intenciones, sus textos e incluso sus sentimientos... de otros pensamientos, explicaciones, intenciones y textos que se expresan en el aula.”

En Antzuola saben que, además, los procesos comunicativos que impulsan y dirigen a lo largo del proceso educativo favorecen el desarrollo del proyecto colectivo (Doc-1.4.1.:5):

“En este acto de comunicar con el propósito de comprender y ser comprendidos va creciendo de nuevo el protagonista NOSOTROS, ya que las ideas que se expresan, las intenciones y también los sentimientos que se generan pasan a ser propiedad de toda la clase. Adquiere, pues, relevancia el sujeto colectivo, que se va viendo protagonista de los saberes que comparten, creciendo en la toma de conciencia de constituir un aula con conciencia de su deseo por comprender y lo que hacen para conseguirlo.”

Y en estos procesos comunicativos que se dan en el aula, en las conversaciones que en ella se desarrollan juegan un papel fundamental, como ya se ha dicho, los textos, las representaciones que se generan en el aula con el sentido de crear y desarrollar modelos explicativos que ayudan a comprender y comunicar los fenómenos estudiados en los proyectos, así como las experiencias vividas. Para los maestros de Antzuola estos modelos explicativos son los textos (en su sentido más amplio), los sistemas de representación del mundo que los niños crean para comunicar y explicar tanto los significados construidos, como el proceso seguido.

En Antzuola creen firmemente que el proceso de creación y comunicación de los modelos explicativos, de los textos y representaciones que el grupo lleva a cabo, es un fiel reflejo de cómo han evolucionado las ideas, los pensamientos, las creencias y las teorías en la sociedad y en la comunidad científica. Los maestros tratan de reproducir esos procesos creativos y comunicativos en los distintos contextos de aprendizaje que brindan a través de los proyectos. Y lo hacen apoyándose en los recursos utilizados por la comunidad científica con el mismo objetivo que ellos se plantean, la comprensión del mundo, de los fenómenos que quieren comprender y explicar.

Los textos y las representaciones que elaboran los niños tienen para ellos múltiples funciones. Por una parte, se convierten en una imagen “donde el niño puede mirarse y reflejarse” (Doc-1.4.1.: 4). El texto, de esta

manera, le permite al niño explicarse a sí mismo para poder comprenderse. Por otra parte, les permite explicárselo a los demás situando a estos como personas que leen e interpretan sus textos. Y finalmente, destacan una tercera función que tiene que ver con el acto social que significa la construcción de un discurso, una conversación dialógica y adaptativa con los demás. Y destacan la importancia que tiene este acto social en el que los otros, actuando como testigos y desde su subjetividad al tratar de comprender y deducir lo que cada niño desde su yo más profundo ha tratado de comunicar, están contribuyendo a la imagen que cada cual construye de sí mismo. Es la preocupación que ellos manifiestan en esta cita recogida de una de sus comunicaciones en el contexto de un proyecto de aula (Doc-1.4.1.: 5):

“ Cuando los otros niños le dicen: “vemos que has pensado como organizar, que nos explicas cómo funciona y que vas organizando en partes y para diferenciarlas las separas con unas líneas, cómo sueltas las piezas y se ve dónde están y cómo son,....” Podemos ver, también, cómo contribuyen a que el niño se entienda y se comprenda mejor a sí mismo en sus ideas, así como, a verse como sujeto con ideas.”

Pero, además, en consonancia con las funciones que atribuyen a los textos y las representaciones, creen que estos adquieren un gran valor como instrumentos que potencian el desarrollo de una cultura científica en el aula, a través de la experiencia comprensiva que suponen las conversaciones desarrolladas en torno a ellos, y así lo manifiestan ellos (Doc-1.3.1.: 2):

“Desde la responsabilidad que asumimos los maestros para que ésta (el aula) se convierta en una experiencia comprensiva de grupo, los sistemas de representación que se utilizan pueden adquirir valor en dos planos distintos que interactúan entre ellos creando sinergias de valor entre lo real y lo simbólico. El plano del mundo real que queremos entender y el plano también real de los modelos a los cuales adjudicamos una función simbólica que también debemos entender. Las sinergias entre lo real y lo que representamos generan retos y desafíos que se ajustan al surgimiento de propósitos encadenados relacionados con la comunicación, y potencian el desarrollo de una cultura científica en el aula.”

Los modelos explicativos se construyen y se utilizan didácticamente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Cualquier cuestión, problema, propósito, desafío o intención planteada en el proceso de aprendizaje es aprovechada por los maestros para que los niños expresen y comuniquen sus ideas, sus creencias, sus pensamientos a través de un texto o una representación simbólica que permita entenderlos, en ese acto social que significa el discurso en el aula. Y lo hacen atendiendo a la diversidad de pensamientos y creencias que saben que existen en el aula, haciéndola visible y permitiendo que sirva de impulso para la emergencia de nuevos momentos que llevarán a nuevas conversaciones y a la construcción de nuevos significados, siempre en el contexto de los proyectos en los que se enmarcan. Lo podemos observar en este breve fragmento de una de sus comunicaciones en relación al desarrollo

de un proyecto de aula (Doc-1.1.1.: 4):

“Otro ejemplo que ilustra la riqueza que genera la diversidad lo tenemos en el trabajo de cálculo de la superficie de un bosque cuya maqueta debían realizar en la clase de 6°. Si bien la confección misma de la maqueta no precisa conocer previamente la superficie del bosque, su cálculo fue una decisión que los propios alumnos y alumnas tomaron una vez solucionados los problemas con los que se enfrentaron al tratar de conservar y reproducir a escala la forma del terreno. Y fue precisamente la propia dinámica de reflexionar sobre las ideas de unos y otros lo que les llevó a concluir que también podemos saber los metros cuadrados del bosque y a querer asumir el reto de calcularlos; es decir, que la propia decisión de abrirse a nuevos conceptos matemáticos tuvo su origen en el tratamiento inclusivo que se dio a la diversidad en el trabajo previo en relación a la forma del bosque y a cómo reproducirla sobre el papel.”

Todas las acciones realizadas a lo largo del proceso de aprendizaje culminan y se funden en un acto comunicativo cuya función es dar a conocer y explicar el proceso seguido, las intenciones que llevaron al grupo a desarrollarlo, los significados construidos en el mismo, las experiencias vividas, los procedimientos utilizados, los sentimientos compartidos. Los niños preparan los textos y las representaciones que van a utilizar como soporte explicativo a lo largo de todo el proceso. Se confeccionan y se van exponiendo en diferentes lugares para su posterior organización en ese acto comunicativo que significa la presentación de los trabajos realizados y de las experiencias vividas.

Es un acto que se prepara con mimo, se lleva a cabo en diferentes contextos y con intenciones diversas, pero con un mismo sentido, compartir las vivencias del proceso y explicarlo de tal manera que pueda ser comprendido por los oyentes a los que se dirige, fundamentalmente padres y familiares, pero también a otros niños de la escuela. La exposición es una mirada al pasado, pero también un trabajo en el presente pues los niños, con la ayuda crucial de los maestros, la diseñan utilizando diferentes soportes explicativos y modelando el discurso que va a acompañarlos. Los niños se convierten en la exposición en testigos de su propio proceso en el que han sido protagonistas, y a su vez, se convierten en protagonistas de este acto comunicativo que lo preparan concienzudamente y con tiempo. Así narran ellos, en el contexto de un proyecto sobre diferentes inventos realizados a lo largo de la historia, estos momentos finales del proyecto, y nos muestran también, el sentido y el significado que tiene para el colectivo de Antzuola esta muestra del itinerario recorrido, de los momentos vividos a lo largo del proyecto.(Doc-1.4.1.: 13):

“Llega el momento de explicar a los demás el significado de todo lo que han realizado: todo lo que han reflexionado, descubierto, trabajado, etc. Es el momento de mirar al pasado, de explicar qué pensábamos antes, qué problemas tuvimos, cómo los fuimos resolviendo, es decir de plasmar la narración entera de la historia de construcción del odómetro. Además la situarán en un contexto más amplio de explicación: la exposición. Una exposición en la que se expresan como

protagonistas que han compartido interrogantes, pensamientos diferentes, deseos, sentimientos. Y, a su vez, lo hacen como testigos de su propia historia de conocer. Crean murales, textos, dibujos, usan fotografías, ... y llenan con ellas las paredes del pasillo. El rol de TESTIGO aparece con fuerza y se desarrolla una secuencia de momentos en los que este papel es continuo: cuando recordamos y conversamos sobre lo hecho; cuando elaboramos los textos; y cuando se lo contamos a los padres, a los demás niños y niñas. Además la presencia pública de esta documentación fija durante días supone un verse a sí mismos continuo, son significativas las paradas de los niños y niñas mirándose en ella, sus pequeñas conversaciones informales con otros en los momentos de tránsito.”

Para los maestros de Antzuola la exposición y el proceso preparativo es el mayor exponente de la toma de conciencia por parte de los niños del proceso seguido y de lo aprendido a lo largo del mismo. Ese es el sentido con el que lo hacen, la toma de conciencia tanto personal como colectiva, a través de la narración del proceso seguido. Así lo explican ellos, en el mismo contexto del proyecto recogido en la cita anterior (ibíd.: 13):

“Es un momento muy potente del significado de lo que han realizado y vivido, de toma de conciencia en donde está el yo, los otros yo-es, el nosotros, el ellos que se expresan en lugares diferentes, en tiempos diferentes. Que piensan sobre interrogantes importantes sobre cómo son las cosas, cómo funcionan. Que piensan sobre cómo explicar las cosas, qué recursos utilizar, cómo hacerlo, dónde. Que se interrogan y van comprendiendo cuestiones relevantes de naturaleza matemática, que dialogan sobre ellas como lo hicieron Da Vinci y otros pensadores/ científicos/ creadores. En donde ellos mismos se emocionan al tomar conciencia de todo lo que han logrado hacer juntos, de todo lo que han llegado a comprender. En donde recogen la admiración de los demás, de los alumnos de otras clases ¡incluso mayores que ellos!, de sus familias por todo lo que saben, por su esfuerzo, tenacidad, rigor... En donde asoman sentimientos muy fuertes y profundos que refuerzan la identidad de cada uno como yo que piensa y sabe que piensa, como dice Damasio como una mente que “conoce que conoce”; pero a su vez refuerzan la identidad de grupo, aumentando su cohesión y su conciencia de comunidad, conciencia de comunidad que también “conoce que conoce” .

Las características del proceso descritas en este apartado se vinculan, con una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje, que Gordon Wells (2001: 23) desarrolla a partir de las aportaciones de Halliday y de Vigotsky, entre otras, y la sitúa en un marco teórico “dentro del cual poder considerar el papel fundamental del discurso lingüístico en el aprendizaje y la enseñanza”. En ese marco sitúa Wells la *indagación dialógica* como concepto fundamental para entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, en definitiva, para entender el conocer como “la actividad intencional de individuos que, como miembros de una comunidad, emplean y producen representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformado” (ibíd.: 96).

Por todo lo que acabamos de exponer en esta categoría que caracteriza los procesos didácticos de aula,

se puede decir que en Antzuola se defiende y se lleva a la práctica una pedagogía cuya influencia es *“situacional, práctica, normativa, de relación y autorreflexiva”* (Van Manen, 1998: 31). Una influencia pedagógica que nunca será completamente predecible o controlable, que dependerá de las situaciones o contextos creados y emergidos de la práctica educativa, siendo por lo tanto situacional. Además, esta influencia de los maestros de Antzuola es formativa y práctica, pues, tal como ya se ha señalado está orientada al bienestar de los niños y a su desarrollo integral, a través de un esfuerzo práctico que los maestros canalizan de forma intencionada. Así mismo, cada contexto o situación que proponen y desarrollan en el aula está orientada por una serie de principios de actuación *“moralmente justificable y defendible desde alguna perspectiva, estructura o racionalidad pedagógica”* (ibíd.: 31), lo que le confiere su carácter normativo. Finalmente, la actitud pedagógica de los maestros de Antzuola, y por lo tanto su influencia es relacional, es una especie de dependencia hacia los niños, una vinculación afectiva y racional con su desarrollo y crecimiento personal, lo que conlleva una reflexión sobre y una regulación constante de su práctica pedagógica, uno de los rasgos fundamentales del modelo pedagógico de Antzuola que se desarrolla en el siguiente tema.

4.2. Tema 2: El sistema organizativo.

Para desarrollar el segundo tema de investigación he identificado y caracterizado los rasgos distintivos de la estructura y el sistema organizativo de Antzuola que da soporte y a través del cuál se alimenta y se regula el modelo pedagógico, cuyos principios fundamentales ya se han desgranado en el tema anterior. Comenzaré describiendo la estructura organizativa de la escuela con la intención de contextualizar los procesos de regulación del modelo pedagógico que se dan a través de ella. Por ello, una vez descrita aquella, centraré el análisis de este tema de investigación en dichos procesos de regulación, caracterizándolos en función del sentido y la funcionalidad que los maestros de Antzuola les confieren, y que están vinculados a los principios y los procesos de evaluación del modelo pedagógico. Si bien estos principios son otra característica fundamental del modelo pedagógico, y por lo tanto podrían haber sido desarrollados en el tema de investigación anterior, considero que dada su vinculación estratégica con el sistema organizativo se acercan más a su sentido y su significado situándolos en este apartado.

4.2.1. La estructura organizativa de Antzuola como apoyo al modelo pedagógico.

Para comprender la estructura y la dinámica organizativa de Antzuola es fundamental indagar sobre el desarrollo y la evolución de su modelo pedagógico, ya que aquella surge y evoluciona adaptándose a las necesidades pedagógicas que los maestros identifican a medida que lo implementan. Esa es y ha sido su visión y su reto a lo largo de su historia en lo que al sistema organizativo se refiere. Teniendo en cuenta el objetivo fundamental de la investigación, la comprensión del modelo pedagógico de Antzuola, desvelo en primer lugar, de forma somera, los hitos fundamentales en la evolución del modelo y, a continuación, muestro aquellos aspectos que hacen singular la estructura organizativa actual de la Escuela.

4.2.1.1. Un modelo pedagógico en continua evolución.

Tal como ellos señalan, *“el centro desarrolla un único proyecto educativo que se sustenta sobre la misma filosofía”* (Doc-1.28.1.: 44), manteniendo una coherencia pedagógica y metodológica a lo largo de las dos etapas educativas que ofertan: Educación Infantil y Primaria. Creen que aún teniendo diferentes aspectos pedagógicos que necesitan reflexionar e indagar más profundamente, *“las bases [del modelo] están firmemente asentadas”* (Ibíd.: 44). Los maestros comparten y desarrollan un conjunto de ideas, de creencias y de valores importantes que conforman su modelo respecto a estas tres dimensiones que ellos subrayan en sus comunicaciones y que han sido desarrolladas en la categoría anterior: *“los derechos de las criaturas, la función de la escuela, nuestro propio rol”*, y las comparten, *“en gran medida, porque las hemos*

construido juntos compartiendo nuestra vida de docentes” (Doc-1.27.1.:11).

Efectivamente, el recorrido histórico de la Escuela está jalonado de hitos significativos que han dibujado su trayectoria y su historia, y han posibilitado su evolución de una manera sostenida en el tiempo. Hitos que los maestros de Antzuola han vivido y experimentado colectivamente con esa visión de Proyecto de Escuela. Las experiencias vividas, las reflexiones compartidas sobre dichas vivencias, las relaciones y el intercambio mantenidos con otras experiencias escolares, y así mismo, los procesos comunicativos que han desarrollado para tratar de explicar a diferentes colectivos sus propias experiencias, han sido sus herramientas y sus estrategias para dar forma, de manera progresiva, a su modelo pedagógico, y adecuar su sistema organizativo en respuesta al mismo.

El viaje a lo largo de ese recorrido no lo han hecho en solitario. La Escuela siempre ha sido permeable a los planteamientos teóricos que la investigación educativa ha desarrollado, y a otras experiencias educativas que han ido surgiendo a lo largo de su historia, en diferentes ámbitos geográficos. Ello les ha permitido compartir el itinerario y las preocupaciones surgidas durante su recorrido con otras personas y otros agentes escolares externos. Preocupaciones de las que han emergido los retos que han afrontado y que afrontan actualmente en ambas dimensiones estrechamente vinculadas: el desarrollo del modelo pedagógico y el sistema organizativo para darle soporte. Veamos, a continuación, las preocupaciones pedagógicas fundamentales a las que han tratado de dar respuesta los maestros de Antzuola a lo largo de su andadura y que han posibilitado la construcción progresiva de su modelo, hasta hoy.

La Escuela comienza a desarrollar su identidad y su modelo pedagógico.

La fusión de las dos escuelas que en los años setenta operaban en el municipio, daba comienzo a su historia. Era una fusión de dos centros educativos que no compartían ni modelo pedagógico, ni estructura organizativa. Ni siquiera ofrecían un modelo lingüístico común. Además, el recorrido de cada una de ellas hasta entonces había sido muy dispar. Sin embargo, la confluencia de diferentes intereses y el tesón de algunos de los maestros por buscar acuerdos para unificar la oferta educativa del municipio, posibilitaba su fusión ofreciendo un nuevo escenario en el que los maestros comenzaban a perfilar y desarrollar su modelo pedagógico y, de forma paralela, a reorganizarse. Era una época bastante convulsa por la situación política que se vivía entonces. Sin embargo, se vivía un tiempo de ilusión, de esperanza y de lucha ideológica en el que emergían y se hacían presentes nuevas perspectivas, en diferentes ámbitos de la vida. También en el educativo.

Eran los primeros años de la década de los 80 cuando se producía la fusión. Los maestros de Antzuola colaboraban ya entonces con algunos profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Bergara), en especial con Manolo Caínzos, así como con algunos profesionales de los

Gabinetes Psicopedagógicos (especialmente con Juanjo Quintela y Xabier Tapia) que habían surgido como apoyo externo a los centros educativos, abriendo así la Escuela y las aulas a algunas investigaciones y proyectos dirigidos por ellos. La cooperación entre la Escuela y los colaboradores externos se enmarcaba dentro de las inquietudes que habían comenzado a compartir, derivadas de los diferentes trabajos de Jean Piaget (1896-1980), que por entonces se trataban de conocer, de estudiar y de implementar en el ámbito escolar. Los maestros de Antzuola desarrollaban con esos profesionales algunos proyectos en esa línea y de forma voluntaria, buscando formas de financiación a través de diferentes actividades que se realizaban en el municipio, como las tómbolas benéficas que impulsaron y que por aquel entonces eran el principal recurso financiero para los proyectos. Incluso algunos padres de la Escuela llegaban a apoyar económicamente la dedicación de alguno de los profesionales.

Su participación en distintos proyectos les había permitido también conocer el servicio municipal que desde 1977 el ayuntamiento de Barcelona había organizado en torno al IMIPAE (Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación), y a sus dos impulsoras fundamentales, Genoveva Sastre y Montserrat Moreno. Con ellas, que habían sido alumnas del pedagogo suizo, y otros profesionales del IMIPAE, compartieron sus experiencias y los proyectos que estaban desarrollando en la Escuela, colaboraron en algunos proyectos de investigación. En ese contexto, uno de los hitos más importantes que los maestros recuerdan de este período inicial de la Escuela, fue la organización de unas jornadas pedagógicas que se desarrollarían en la capital de la provincia, en San Sebastián el 31 de mayo de 1991 bajo el título Constructivismo y reforma, con la intención fundamental de socializar en el ámbito educativo los trabajos de Piaget y las implicaciones pedagógicas que sus investigaciones podían tener. La organización de las jornadas iba a suponer para Antzuola un potente reto que, según ellos, marcaría mucho su trayectoria y su identidad, afianzando en el colectivo la idea y la necesidad de la indagación continuada y la socialización de su experiencia educativa que, poco a poco, irían desarrollando en colaboración con los agentes externos.

La preocupación fundamental de los maestros de Antzuola en este comienzo de su andadura se situaba, además de en la búsqueda constante de los contextos de vida y de aprender que aseguraran el bienestar de los niños, en la manera de indagar sobre los conocimientos previos de éstos, en torno a las nociones trabajadas en los diferentes temas de indagación que los maestros les ofrecían a través de dichos contextos. Esa era la principal preocupación compartida entonces por el colectivo de la Escuela, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Primaria. Sus propuestas educativas y las experiencias que desarrollaban e indagaban giraban en torno a esa inquietud. Experiencias que compartían y analizaban en los *claustrós pedagógicos* que celebraban habitualmente y en los que participaba todo el

colectivo. La organización de las actividades de aula en torno a los *rincones de experiencia* y la combinación con pequeños proyectos globales, muy estructurados y dirigidos por los maestros, caracterizaban sus propuestas educativas. Esos eran, así mismo, los contextos en los que desarrollaban sus indagaciones dirigidas, fundamentalmente, a tratar de identificar, a través de las actividades de los niños en dichos contextos, las diferentes etapas evolutivas en el desarrollo intelectual del niño que Piaget había establecido mediante sus investigaciones. Experiencias todas ellas que, situadas en el aula, desarrolladas en colaboración con los agentes externos y acompañadas de la reflexión colectiva en torno a las mismas, posibilitaban progresivamente el desarrollo pedagógico e identitario de la Escuela y, al mismo tiempo, desvelaban las necesidades educativas a las que querían responder como colectivo, así como las necesidades de tipo organizativo que aquellas requerían.

Cada etapa educativa tenía su propia estructura organizativa y el claustro era el lugar de encuentro, de coordinación y de reflexión en torno a las experiencias desarrolladas en cada una de ellas. La coordinación en cada una de las etapas complementaba la función principal asignada al claustro: el desarrollo identitario y pedagógico de la Escuela. Fruto de esa coordinación sería la decisión de considerar el primer ciclo de Primaria como un puente entre ambas etapas, integrando sus propuestas educativas y siendo gestionado desde la estructura organizativa de la etapa de Infantil. Era una decisión importante que actualmente sigue efectiva y que constituye uno de los rasgos característicos de su sistema organizativo, y que trataban de explicar en una de sus primeras publicaciones bajo el título, "*Infantil y Primaria ¿dos mundos independientes?*" (Doc.-1.28.1.).

Así, los dos primeros cursos de Primaria desarrollan un modelo de transición, con rasgos diferenciados e integrando intenciones educativas de ambas etapas. Hay que recordar que la etapa de Primaria, en aquella época, abarcaba el período de edad comprendido entre 6 y 14 años y se organizaba en tres ciclos educativos (Inicial, Medio y Superior). Actualmente, tras la reforma de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990) el período queda reducido hasta los 12 años, dividido en tres ciclos de dos años de duración cada uno. Era una decisión que se tomaba respondiendo a las concepciones educativas que en ese periodo desarrollaban los maestros, y que habían observado y analizado en la práctica educativa. Una decisión que tenía una incidencia significativa en su sistema organizativo y que el colectivo asumía como fundamental dentro de su función educativa.

La integración y participación de los padres de los niños en el sistema organizativo, era otra de las características del mismo en este período que he diferenciado en la trayectoria de la Escuela, así como otro de los rasgos identitarios que Antzuola iba desarrollando progresivamente y que también lo caracteriza actualmente, su vocación pública. El Consejo Escolar, era el órgano gestor fundamental de

la Escuela, con una actividad y un compromiso que los maestros buscaban de manera intencionada. En él se integraban y participaban representantes de los padres, de los maestros y de las instituciones públicas de ámbito municipal. De este trabajo conjunto se tomaría una decisión importante en relación al funcionamiento escolar. Los padres, en coordinación con los maestros, asumirían la gestión del aula en un período lectivo determinado y acordado, que los maestros, por su parte, lo contemplarían como un período de tiempo lectivo común para la formación colectiva. De esta manera, decidían que los miércoles por la mañana (día lectivo intermedio de la semana), las aulas serían gestionadas por los padres que, en colaboración con los maestros, organizaban el contexto y las actividades que desarrollarían en ellas. Esta decisión respondía, nuevamente, además de a algunas de las inquietudes y necesidades de los maestros y de la Escuela, a otras vinculadas con los niños y las niñas de la Escuela.

Antzuola daba pues sus primeros pasos en la configuración de su modelo pedagógico de la mano de agentes educativos externos, desarrollando una prácticas escolares con un marcado carácter experimental, y respondiendo a las inquietudes y las expectativas compartidas, entonces, en el ámbito educativo. El modelo que estaban construyendo, básicamente, contemplaba ya al niño como sujeto activo y protagonista del proceso de aprendizaje, al maestro como indagador de la evolución de las criaturas y de su propia práctica pedagógica, y a la escuela como una comunidad al servicio de aquél y de sus necesidades educativas. El colectivo de Antzuola iba progresivamente tomando conciencia de su papel activo en este proceso identitario, lo que les llevaría a desarrollar una dinámica de trabajo más dirigida hacia dentro, hacia la propia Escuela y hacia su propia práctica pedagógica, pero siempre acompañada y haciéndose presente en ese proceso en la comunidad educativa en la que se sitúa y con la que comparte sus inquietudes pedagógicas.

Nuevos referentes alimentan y enriquecen su modelo pedagógico.

En la década de los noventa se desarrollaba en Antzuola un cambio de perspectiva de su práctica pedagógica muy importante, que podría diferenciar y caracterizar una fase significativa dentro del proceso de evolución de su modelo pedagógico. Eran tiempos de reforma educativa. En ese período se promulga la LOGSE con la intención de impulsar cambios importantes tanto en lo referido a la perspectiva educativa del sistema, como a su propia estructura. Uno de los cambios fundamentales en este aspecto iba a ser la reestructuración de las etapas educativas, con lo que la etapa de Primaria se reducía en beneficio de la Secundaria, lo que condicionaría mucho el desarrollo del modelo pedagógico en Antzuola.

El colectivo se movilizaría para tratar de paliar la incidencia negativa que a su entender este rediseño del sistema educativo iba a generar. Negociaban con la administración educativa alternativas apropiadas

para garantizar la perspectiva global e integradora del currículo en el primer ciclo de la nueva etapa de Secundaria. Incluso contemplaban y trataban de acordar con los implicados la posibilidad de ofertar en Antzuola ese primer ciclo, con profesorado adscrito al centro al que normalmente acudían los niños de Antzuola tras culminar la etapa de Primaria. Incluso se firmaría un acuerdo que no terminaría de cuajar entre los profesores de ambos centros educativos en ese sentido. El colectivo de Antzuola se movilizaría en diferentes frentes y escenarios, haciendo sus propuestas, sin obtener resultado alguno. Era una época en la que el colectivo estaba inmerso en un proceso de mejora intenso de su modelo pedagógico.

En ese contexto, en junio de 1994, los maestros elaboraban un documento (Doc.-1.5.1.) en el que desvelaban el marco teórico de referencia de su modelo. Titulaban el trabajo de esta manera: *“Pensar y hacer en el aula de primaria”*. Y lo firmaban de forma colectiva, tal como lo hacen habitualmente cada vez que publican algún trabajo. La intención del documento era caracterizar su modelo, ilustrándolo con la práctica pedagógica que por aquel entonces desarrollaban. Para entonces, la fusión de los centros educativos era ya un hecho consolidado, se había acordado ofertar un único modelo lingüístico y se mantenía la relación de la Escuela con algunos de los colaboradores externos que habían participado desde el inicio de la andadura, si bien la relación con el IMIPAE iba debilitándose. El citado documento venía a mostrar la perspectiva teórica de referencia del modelo pedagógico, tal como lo estaban comprendiendo entonces y era, así mismo, un vivo testimonio de la práctica pedagógica desarrollada en las aulas tratando de responder al mismo.

Las reflexiones de los maestros les habían llevado a considerar las experiencias desarrolladas hasta entonces en términos de “artificiales”, más dirigidas hacia la investigación pedagógica que hacia la respuesta a las necesidades educativas de los niños, aún valorando el potencial pedagógico de las mismas. Sus inquietudes se dirigían ahora hacia la creación de contextos de aprendizaje que fueran adecuados para desarrollar la autonomía de los niños, que para entonces ya habían identificado como uno de los condicionantes fundamentales para que se pueda dar el aprendizaje. Las experiencias desarrolladas hasta entonces, según sus apreciaciones, estaban demasiado estructuradas, tanto en lo que a los contenidos se refiere como a la secuencia de actividades propuesta, y atendían más a las necesidades e intenciones pedagógicas de los maestros que a las de los niños y niñas.

Sus reflexiones les habían llevado a valorar positivamente sus prácticas de aula y a observar en ellas una preocupación centrada en identificar los obstáculos que los niños debían de superar para llegar a los objetivos que ellos proponían, y que respondían a capacidades fundamentalmente vinculadas con las diferentes áreas de conocimiento que trataban de integrar en los temas de trabajo de carácter global que

desarrollaban en dichas experiencias de aula. Y se proponían seguir en esa línea de indagación sobre los niños y sus potencialidades, pero ahora, buscaban ofrecer unos contextos de significado que permitieran vivir los procesos de aprendizaje de una forma más abierta y natural, acercándose más a las inquietudes y deseos de los niños y potenciando sus capacidades al abordar temáticas de trabajo realmente globales y dirigidas a la comprensión del mundo. Tal como se recoge en el documento citado, la idea básica del modelo desarrollado hasta entonces y la intención del propio documento era mostrar (Doc.-1.5.1.: 11):

“Un compromiso con la Escuela como espacio de vida y encuentro; como lugar lugar de conocimiento y crecimiento personal: una manera de hacer en el aula; pero también una manera de entender la Educación, la Escuela, el aprendizaje, el desarrollo, a los/as niños/as, y también a nosotros/as mismos/as.”

El modelo había evolucionado hacia una perspectiva más global del proceso de aprendizaje, tratando de profundizar, tal como se recoge en el propio documento, en la *“perspectiva constructivista”* en la que se habían posicionado desde un principio, buscando la *“significatividad psicológica de los aprendizajes”*, así como la *“significatividad lógica”*, tratando de dar respuesta a los intereses y propuestas de los niños. La indagación sobre las concepciones de los niños y su nivel de desarrollo, preocupación básica hasta entonces, seguía teniendo su validez y utilidad pedagógicos, pero también les interesaba conocer sus intereses e inquietudes. Querían saber, siguiendo lo recogido por ellos en el documento, qué preguntas se hacen los niños cuando intentan comprender el mundo en el que viven, es decir, *“qué es lo que quieren saber”*, y así mismo indagar sobre *“lo que quieren hacer”*, algo a lo que los maestros también querían dar valor. Ellos, los maestros, ofrecerían a los niños el *“marco global”* que acogería sus cuestiones y sus propuestas de acción, con la intención de *“desafiar su pensamiento”*. Para ello, comenzaban a caracterizar lo que ellos definían como *“proyectos-eje”*, itinerarios pedagógicos o secuencias provisionales y complementarios dentro del tema de indagación colectivo o *“marco global”* propuesto. El recorrido por cada uno de los proyectos-eje partiría siempre de sus concepciones y estos se desarrollarían paralelamente *“movilizando estrategias dirigidas a generar el conflicto socio-cognitivo”*, a través de la interacción entre los niños en agrupamientos flexibles, y el contraste de las ideas y pensamientos de los niños *“con datos reales, con el maestro y con las voces y pensamientos de los otros niños.”* El modelo contemplaba también los criterios a seguir para la articulación entre los distintos proyectos-eje, criterios que les permitían ordenarlos en el tiempo y combinar las diferentes actividades que se desarrollaban dentro del marco global de acción en el aula.

La evolución del modelo traería consigo nuevas necesidades de tipo organizativo a las que el colectivo trataba de responder progresivamente y de manera decidida, configurando de esta manera otro de los

rasgos distintivos del modelo y del colectivo, un rasgo que es subrayado por ellos mismos: su capacidad manifiesta de adaptación individual y colectiva, tanto en el plano organizacional como en el intelectual, a las necesidades derivadas de la evolución del modelo. Así, ésta les había llevado a prescindir de los libros de texto convencionales, lo que conllevaba la planificación y realización de las actividades y de los materiales que utilizarían en sus propuestas de aula. Una tarea que era asumida por cada tutor de aula y que demandaba estrategias, espacios y tiempos para abordarla, así como para la coordinación y el contraste de las propuestas con el resto de los compañeros.

El colectivo comenzaba a buscar respuestas a estas necesidades. Trataban de desarrollar propuestas en torno a la misma temática en aquellos cursos que se desdoblaban en dos aulas (dado el tamaño de la Escuela, no había más de dos aulas por curso), lo que les permitía gestionarlas de manera conjunta en determinados momentos, y disponer de esta manera de tiempos para el diseño y la planificación de las actividades y de los materiales necesarios. Realizaban las adaptaciones oportunas en el horario lectivo para disponer de tiempos lo más dilatados posibles para abordar dicha tarea. Planificaban y organizaban los claustros pedagógicos con la intención de servir de formación y apoyo a los tutores, así como de espacio para el contraste de las propuestas de aula con el resto del colectivo. Comenzaban también a vislumbrar la figura de un coordinador de las propuestas educativas, que apoyaría al tutor de aula tanto en la planificación de las actividades como en la confección de los materiales necesarios.

El modelo se iba enriqueciendo con las reflexiones realizadas en los claustros pedagógicos en los que participaba todo el colectivo, además de con los proyectos de mejora que, apoyados desde la administración educativa a través de diferentes programas de formación del profesorado, la Escuela decidía y abordaba cada curso escolar. Los claustros se organizaban en torno a la temática y las dimensiones pedagógicas desarrolladas a través de los diferentes proyectos de mejora, que estaban estrechamente vinculados a las experiencias de aula. Las dinámicas de estos seminarios colectivos les permitían ahondar en el modelo, identificando y profundizando en aquellos aspectos que lo caracterizaban y vislumbrando otros que todavía no habían abordado con la suficiente atención. Así mismo, se identificaban las necesidades formativas del colectivo y se organizaban las propuestas para dar respuesta a las mismas. Propuestas que, en algunos casos se situaban en cada una de las etapas educativas que la Escuela ofertaba, mientras que en otros se dirigían a todo el colectivo.

En este contexto emerge la figura de profesor de apoyo o coordinador de los proyectos, tal como ellos la denominan indistintamente, figura fundamental de la estructura organizativa del modelo de Antzuola, que inicialmente era asumida por uno de los profesores colaboradores y que posteriormente, hasta la actualidad, la contraerían los propios maestros de Antzuola. Una figura que poco a poco adquiriría una

importancia vital para el desarrollo del modelo, tanto por el apoyo pedagógico y logístico que suponía para los maestros en su quehacer diario, como por la trascendencia que su labor y sus funciones adquirirían de cara a la comunicación y socialización del modelo. Una figura que se consolidaría y se formalizaría progresivamente en la Escuela, respondiendo a las necesidades y a las inquietudes surgidas en el proceso evolutivo del modelo, y gracias a las adaptaciones realizadas por el colectivo en su sistema organizativo que se mostrarán en el próximo apartado.

La atención y respuesta a la diversidad social y cultural del aula.

Una de las inquietudes de los maestros de Antzuola que hizo emerger una nueva perspectiva educativa, larvada ya en el modelo que estaba evolucionando, iba a ser la mirada con la que ellos observaban y escuchaban las voces de los niños a través de sus producciones. Era una preocupación que ya se había manifestado en muchas de las narraciones y reflexiones en torno a sus experiencias de aula, y la respuesta a la misma marcaría una huella importante en este recorrido evolutivo del modelo.

En las entrevistas con los maestros, estos evocaban diferentes situaciones y casos de sus experiencias de aula que les habían llevado a reflexionar sobre su manera de mirar, de escuchar y de atender a los niños y la influencia que esa actitud tenía de cara a la evolución y el desarrollo de estos, y a su propio desarrollo profesional. Los maestros eran conscientes de su intención pedagógica en este sentido. Sus acciones estaban orientadas a la comprensión del niño, de sus necesidades y de sus concepciones con la intención de ofrecerles contextos de vida y de aprendizaje en los que los niños se sintieran seguros y en los que pudieran satisfacer en gran medida sus necesidades y sus deseos, buscando, en definitiva, su bienestar, en compañía, con los demás. Por ello, trataban de identificar y reforzar las características y actitudes positivas de cada uno de los niños.

Sin embargo, sus vivencias escolares les mostraban que esa actitud no era suficiente, e intuían la necesidad de un cambio en esas miradas hacia los niños. Una de las maestras recuerda, por ejemplo, el caso de una niña, Susana, que era incapaz de escribir la letra “t” sin el trazo superior que la distinguía de la “l”. Su tutora era consciente de la mirada con la que observaba a la niña, una mirada con bastantes prejuicios sobre su forma de ser y de actuar. Pero no era plenamente consciente de la importancia y la influencia que esa mirada tenía en la superación de esa dificultad. Sin embargo, la aceptación plena de la niña por parte de la tutora a través de un giro consciente de su mirada hacia ella, iba a ser el detonante del cambio en la niña, y también, tal como ella afirma, de una significativa transformación en la perspectiva educativa de la tutora. Recuerda que, de forma consciente, comenzó a escuchar atentamente las vivencias, los sentimientos y los pensamientos que la niña quería compartir con ella, aceptándolos plenamente a través de una escucha activa y abierta a sus sentimientos y también a sus emociones. Esa

aceptación plena y consciente de la niña influiría decisivamente en su relación, y en la superación de la dificultad observada en ella. El giro de la maestra en su manera de acercarse, de escuchar y de vivir con Susana el día a día del aula, el “*vínculo sentimental*” que ella había establecido con la niña, iba a permitir que ésta comenzara a escribir la “t” correctamente. La maestra recordaba con una gran alegría y satisfacción esos momentos, y subrayaba la transformación que había originado esa vivencia y esa reflexión consciente en su manera de observar a los niños y en su propio desarrollo profesional.

Circunstancias similares habían sido vividas y compartidas por otros maestros. La reflexión colectiva sobre las mismas conllevaría un giro importante en la actitud y en la manera de hacer de los maestros, y un hito evolutivo significativo en el desarrollo del modelo pedagógico. Tal como ellos lo explicitan “*los niños nos enseñaron a mirarlos de otra manera*” (Ent.-3.5.1.2.). Fruto de esa reflexión es uno de los primeros documentos publicados por el colectivo en el año 2002, que titularon así: “*En la escuela lo que digo yo también es importante*” (Doc.-1.1.1.). Ese documento es un testimonio fundamental de la transformación que estaba experimentando el modelo pedagógico en Antzuola. Los maestros, tal como lo recogían en el documento, habían llegado a la conclusión de que para que el niño desarrollara una relación positiva con el conocimiento era fundamental el vínculo emocional que se establecía entre él y los demás, en los contextos de conocer que los maestros les brindaban.

Esa era ahora su preocupación fundamental, la búsqueda de un clima favorable en la Escuela y en el aula, para que las relaciones que se iban forjando en ella permitieran ver la diversidad como un hecho positivo. Un clima que favoreciera el diálogo y la comunicación en torno a la diversidad de pensamientos, de creencias, de aptitudes, de sentimientos que aflorarían en los contextos de aprendizaje que los maestros trataban de crear e impulsar como contextos de vida y de aprender del aula, tal como ya se ha mostrado en apartados anteriores en este documento.

Y, en ese clima, sabían que era fundamental buscar, identificar y destacar los aspectos positivos que caracterizaban a los niños, tanto en lo que se refería a sus actitudes como en relación a su pensamiento y sus creencias, mostrados a través de sus realizaciones. En las entrevistas realizadas a los maestros, recuerdan vivamente los primeros momentos en los que trabajaban con esa intención, y las dificultades que se hacían presentes cuando analizaban conjuntamente algunas realizaciones de los niños, acostumbrados como estaban a identificar en ellas sus “*errores conceptuales*” y los “*niveles educativos*” en los que los situaban, y que les permitían planificar las consiguientes actividades o tareas. Tal como ellos subrayan, esta sería una de las experiencias “*clave*”, un “*punto de inflexión*” fundamental en el desarrollo de su modelo pedagógico.

Recuerdan que la insistencia en esa búsqueda les permitía identificar siempre esas aptitudes positivas de

los niños que posteriormente explotarían en sus prácticas, didácticamente hablando, y de manera especial en su interacción diaria con los niños. Y, así mismo, destacaban el valor de esas prácticas conjuntas que, orientadas en ese sentido, les permitían compartir sus propios sentimientos y sus propias formas de mirar a los niños, a aquellos niños que, en mayor o menor medida, todos conocían. Y ese compartir, además, llevaba implícito un compromiso para trasladarlo al aula y vivir esa experiencia con los niños, convencidos de su potencialidad pedagógica y de su influencia, tanto en el desarrollo personal de los niños, como en su propio desarrollo personal y profesional.

Paralelamente, otra de las inquietudes de los maestros de Antzuola en este período evolutivo de su modelo pedagógico, les llevaba a retomar las relaciones con un colectivo de maestros y profesores del ámbito universitario, que habían colaborado también con el IMIPAE a lo largo de su trayectoria. En concreto, entablarían una estrecha relación que sería definitiva en el devenir del modelo pedagógico con Carlos Gallego, principal impulsor del seminario "*La cultura matemática de les persones*", que aglutinaba a otros profesores universitarios y maestros que se habían reorganizado en torno a ese colectivo en Cataluña, auspiciados por la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) y la Blanquerna-Universidad Ramon Llull.

El restablecimiento de esta relación, además de recuperar una tradición de contraste y socialización de su experiencia, respondía a la preocupación que el colectivo de Antzuola tenía en relación al nivel de integración de la dimensión matemática en los proyectos globales que desarrollaban en las aulas. Los contextos de aprendizaje que los maestros ofrecían en sus prácticas de aula posibilitaban la utilización de recursos matemáticos diversos. Sin embargo, la participación en el seminario citado, y sobre todo, la estrecha relación desarrollada en este período con Carlos Gallego, les abriría a una nueva perspectiva educativa más allá de las estrategias de alfabetización matemática, eje conceptual organizador fundamental del seminario. La relación con Carlos y sus compañeros del seminario permitiría a la Escuela no sólo reforzar esa transformación que ya intuían en la mirada hacia el niño, sino, y sobre todo, vendría a significar, además de un apoyo ideológico fundamental de su experiencia escolar, un impulso fundamental en cuanto a la profundización en los fundamentos básicos del modelo pedagógico, así como en el proceso de difusión y socialización del mismo.

Efectivamente, la mayoría de las comunicaciones del colectivo de Antzuola en torno a sus experiencias de aula, publicadas en diferentes medios escritos de ámbito regional y nacional, se escriben en este período, que comenzaría con el fin de siglo y se prolongaría hasta la actualidad. Las visitas al centro de maestros y otros agentes escolares interesados en conocer su modelo se multiplicarían exponencialmente. La presencia de los maestros de Antzuola en diferentes jornadas u otro tipo de

actividades en el ámbito pedagógico era notoria, presentando comunicaciones en diferentes formatos y en torno a diferentes dimensiones de su modelo pedagógico y apoyándose siempre en las experiencias de aula, así como en sus prácticas referidas también al ámbito organizativo.

Este fértil período que he diferenciado en la evolución del modelo pedagógico de Antzuola traería consigo también importantes transformaciones en su estructura organizativa. La más significativa, la creación formal de la figura del maestro de apoyo. El día a día de la Escuela ya había desvelado a los maestros la conveniencia de esta figura, cuya función principal sería la de dar soporte pedagógico y apoyo logístico a los tutores en sus prácticas de aula. Tal como ya se ha mostrado en anteriores apartados de este trabajo, la función del diseño y la organización de las prácticas de aula había sido asumida por los propios tutores. Ellos mismos identificaban las dificultades que la respuesta a esta necesidad generaban en la atención adecuada a los procesos en el propio aula, y buscaban, como ya se ha visto, estrategias para apoyarse mutuamente. Esta evidencia y las reflexiones en torno a la misma, les llevarían a formalizar e institucionalizar la figura del maestro de apoyo, uno por cada una de las etapas educativas que ofertaban. En el próximo apartado se mostrará el procedimiento utilizado para ello.

Estos, los maestros de apoyo, con una dedicación exclusiva a sus nuevas funciones, además de ofrecer apoyo pedagógico y logístico a los tutores de aula y asegurar la coordinación entre las prácticas de aula en cada una de las etapas, asumían un papel fundamental en la profundización, la difusión y la socialización de su modelo pedagógico. Se convertían en el cordón umbilical a través del cual se alimentaba la Escuela y su modelo pedagógico, gracias al flujo bidireccional de información, de experiencias y de vivencias con el entorno educativo externo. El maestro de apoyo viviría las experiencias de aula tanto a través del diálogo con los tutores, como con su presencia en el aula en aquellos momentos en los que ambos consideraran interesante o necesario. Así mismo, prestaban apoyo logístico en la confección o en la localización de los materiales y de los recursos didácticos adecuados para el aula, que ambos preveían. También asumía el papel principal en la coordinación de las experiencias que se desarrollaban simultáneamente en las aulas. Y, finalmente, el maestro de apoyo asumía el papel de transmisor del modelo pedagógico de Antzuola en la mayoría de las actividades o actos que con ese fin se desarrollaban, bien en la propia escuela, atendiendo a las visitas de maestros y otros agentes educativos, bien respondiendo a las solicitudes de colaboración y participación en otros actos educativos externos presentando comunicaciones en diferentes formatos.

La creación de esa figura permitía a los tutores desarrollar de una forma más efectiva su labor de indagación en el aula. Por una parte, disponían de más tiempo para realizar esa labor, y por otra, se habilitaba un nuevo espacio y unos tiempos concretos para contrastar con aquél su lectura e

interpretación de lo que en el aula ocurría. Para ello, también se realizaban las modificaciones oportunas en los horarios lectivos, tal como se verá en el próximo apartado. Se facilitaba la reflexión compartida sobre lo que en el aula acontecía, recogiendo y analizando las voces de los niños, la utilización de los recursos, las interacciones generadas, las anécdotas surgidas,.. Vivencias e información que llegaba a esos espacios y tiempos de reflexión bien a través de las elaboraciones de los niños o a través de las narraciones de los tutores, transmitidas oralmente o recogidas en sus cuadernos de aula. Una reflexión conjunta que se realizaba en diferentes niveles, tanto a nivel de aula como a nivel de etapa, enriqueciéndola y asegurando la coordinación y una perspectiva global de las experiencias de aula.

Y todo ello, permitía el desarrollo y la evolución del modelo pedagógico, enriqueciéndose progresivamente y configurándose en un proceso vivo y abierto a la experimentación y a la indagación, en torno a las experiencias de la propia Escuela y las del entorno educativo en el que se sitúa, y a la reflexión profunda y compartida sobre la misma. Y tal como se ha señalado repetidamente en este apartado, la transformación progresiva del modelo conllevaba a su vez la adaptación del sistema organizativo tal como se muestra seguidamente.

4.2.1.2. Adaptación del sistema organizativo a los requerimientos del modelo pedagógico.

El sistema organizativo actual de la Escuela es consecuencia del proceso evolutivo del modelo pedagógico, un proceso desarrollado a lo largo de su andadura y cuyos hitos más significativos se han expuesto en el apartado anterior. En este, trataré de desvelar los rasgos que caracterizan actualmente el sistema organizativo, narrando también algunos de los hitos evolutivos que ayuden a comprenderlo mejor.

Si analizamos el organigrama de la Escuela (Docin.-1.1.) se podría decir que responde a la estructura habitual de un centro perteneciente a la red pública del sistema educativo, en este caso, dependiente del Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, compuesto por los órganos de dirección, de participación y de coordinación pedagógica recogidos en la reglamentación correspondiente. Los órganos colegiados de gestión son, el Consejo Escolar en el que están representados los diferentes agentes que participan en su gestión, el Claustro que reúne a todos los maestros y maestras de la Escuela, y el Consejo de Dirección que agrupa a la directora, la secretaria y los coordinadores de cada una de las etapas educativas que oferta la Escuela: Educación Infantil y Educación Primaria. En cada una de las etapas educativas, los maestros se organizan en grupos de coordinación de etapa, y así mismo, y como rasgo característico de la estructura organizativa, están los grupos de seguimiento de los proyectos de aula que, en cada una de las etapas, reúne al coordinador de la misma, el consultor del centro y a la maestra-tutora de cada grupo-aula.

Lo que realmente caracteriza el sistema y la estructura organizativos de la Escuela es, tal como ya se ha subrayado en el apartado anterior, la capacidad y la disposición del colectivo a adaptar aquel a los requerimientos cambiantes del modelo pedagógico que va desarrollándose progresivamente, como ya se ha mostrado en lo narrado hasta aquí. Un sistema y una estructura que ha evolucionado gracias a un proceso cultural colectivo, trabajado y cuidado de manera continuada e intencionada en Antzuola a lo largo de su historia como escuela pública, lo que ha posibilitado la evolución de su modelo pedagógico, y paralelamente, la de su sistema organizativo, a través de una serie de medidas que se han tomado y que se han institucionalizado, también progresivamente. Tal como ellos señalan, han desarrollado intencionadamente a lo largo de su andadura una *“cultura de la responsabilidad y de la implicación”* que les ha llevado a pensar y a actuar en base a *“lo que la Escuela necesita”*. Reconocen *“el espíritu abierto y la responsabilidad”* con la que ha participado todo el colectivo, incluidos los padres y madres de los niños, cada vez que en la Escuela se han tomado decisiones importantes cuya trascendencia, en muchos casos, ha implicado a todos los agentes que participan en su gestión.

A continuación trataré de desvelar dos de las características fundamentales del sistema organizativo actual, que con el desarrollo del siguiente apartado en el que muestro cómo se regula el modelo pedagógico, nos permitirán comprender mejor su funcionamiento.

La gestión compartida de los recursos humanos.

Siendo Antzuola un centro educativo de titularidad pública, la administración educativa es la encargada de dotar a la Escuela de los recursos humanos necesarios, en función de la normativa legal vigente. Pero, la forma en la que los maestros gestionan estos recursos es lo que caracteriza su sistema organizativo. Las reuniones que realizan a nivel de claustro y de etapa se organizan para dar respuesta a las demandas del modelo, siendo estas últimas las que tienen un peso específico mayor en la organización de las responsabilidades y de las tareas identificadas. Es en estas reuniones de etapa donde, fundamentalmente, los maestros realizan sus propuestas de tipo organizativo, atendiendo a las características de los grupos en cada curso y contemplando también otros condicionantes más administrativos (decretos, normativas, bajas,..). El marco de esas reuniones y las dinámicas promovidas en ellas les ha permitido *“romper con la privacidad del aula”*, creando espacios de diálogo y de comunicación en los que comparten sus experiencias y sus vivencias de aula con ese ánimo de *“entender al otro”*, de tratar de reforzar y de comprender *“lo que pensamos, lo que hacemos en el aula, nuestra mirada hacia los niños,...”*, de la misma manera que tratan de indagar y de comprender la mirada, el pensamiento y las acciones de los niños en el aula. Así mismo, el seguimiento de los niños y de los grupos a lo largo de todo el curso escolar, permite al colectivo completar su mirada global de la etapa, fundamental para

elevar sus propuestas al claustro y a la dirección, donde se coordinan y se termina de dar forma a las mismas. Y lo hacen de esa forma colectiva con el objetivo de *“caracterizar el aula”*, de conocer a los niños con los que conviven en la Escuela, con la intención de *“poder ayudarles también en esos otros contextos en los que compartimos espacios,...el patio, la entrada, las escaleras,..”* (Doc.-1.6.1.)

Esa visión global les permite realizar sus propuestas educativas, especialmente, en relación a la asignación de los tutores de aula y a las adaptaciones en el horario lectivo, atendiendo a las necesidades que ellos han identificado y valorado a partir de sus experiencias, y a las que tratan de responder, por una parte, contemplando la dotación de recursos asignada por la administración educativa cada curso escolar, y por otra, desarrollando una serie de medidas administrativas propias que ellos han consensuado y materializado, siguiendo un proceso que ha evolucionado de forma paralela a su modelo pedagógico. Una de esas medidas, fundamental para entender su estructura organizativa, se materializa a partir de una predisposición por parte de los docentes de ceder, incorporar y contemplar su dedicación laboral, estipulada en su contrato administrativo, dentro del cómputo de horario lectivo global y anual de la Escuela. Tal como ellos lo verbalizan, agrupan y contabilizan la carga laboral de todo el colectivo *“en un mismo saco”*, a partir del cual se distribuyen, y se asignan y organizan las responsabilidades y las tareas que el modelo pedagógico y el día a día de la Escuela demandan, respondiendo a las exigencias de tipo administrativo que las diferentes normativas recogen (Ent-1.1.2.).

La intención de ese acto administrativo es la de impulsar la integración del profesorado en un colectivo que analiza, discute y planifica su propia respuesta a las nuevas demandas identificadas en el día a día, así como a los retos y propósitos que, al igual que impulsan en los niños en las propuestas de aula, ellos mismos se plantean cada curso escolar. Tal como ellos afirman, *“tratamos de aplicar en nuestras reuniones los mismos criterios que utilizamos con los niños”*, y con la misma intención de *“desarrollar un colectivo con una identidad propia, un grupo de personas que trabaja colectivamente”* (Ent.-3.5.2.2.)

Su propia experiencia y la reflexión sobre la misma les llevaría a institucionalizar esta figura del maestro de apoyo, lo que permitiría a los tutores centrarse en la gestión del aula, en las experiencias del aula, y compartir con aquél sus vivencias y sus reflexiones, y planificar las propuestas de aula conjuntamente. Además de servir de apoyo y de contraste a la reflexión sobre las vivencias de aula, la figura del maestro de apoyo permitía esa ayuda logística que los maestros habían identificado ya como un servicio fundamental en su quehacer diario, y fundamental para dar soporte al modelo pedagógico (Doc-1.6.1.:1):

“Hemos buscado recursos para apoyar nuestra reflexión y actuación en las aulas. Para apoyar y cultivar la comunicación en el claustro, en los ciclos y en la intimidad de cada maestro, hemos decidido organizarnos de tal manera que pudiéramos

liberar a un/a maestro/a para infantil y primer ciclo de primaria y otro para 2º y 3º ciclo en primaria. Estos dos maestros, liberados de otras obligaciones, deben apoyar el control intencional de lo que hacemos en las aulas y en otras situaciones colectivas de la escuela.”

El maestro de apoyo, además de la coordinación que realiza con cada uno de los tutores de aula, coordina las reuniones que realizan semanalmente y en las participan todos los maestros que desarrollan su labor en la etapa educativa: los tutores de aula, los maestros especialistas de las áreas de Educación Física y de Lengua Extranjera, así como los profesores de apoyo asignados a la etapa por la administración educativa, en función de las necesidades identificadas. El sistema organizativo de Antzuola mantiene actualmente la especialización en esos dos áreas de conocimiento, mientras que el tutor de aula asume la responsabilidad académico-administrativa del resto de las áreas de conocimiento, incluida la Artística, y fundamentalmente, la responsabilidad pedagógica del aula. Por su parte, el horario lectivo se conforma atendiendo a estas tres áreas o ámbitos de intervención, tal como se mostrará en el siguiente tema de investigación.

En este contexto de dotación de recursos, es fundamental mostrar el destacado rol que han jugado los padres a la hora de compartir con el colectivo de maestros responsabilidades educativas que se han traducido en diferentes propuestas y acciones, que han ido evolucionando con el paso del tiempo. En Antzuola, los padres han participado activamente en la toma de decisión de las medidas que se han creído convenientes en relación al Proyecto Educativo de la Escuela, a través de su Consejo Escolar. Así, una de las decisiones fundamentales tomada en los primeros años de su andadura, fue la respuesta a las necesidades formativas que el colectivo de maestros consideraba necesario disponer de cara a su desarrollo profesional y al desarrollo del modelo pedagógico. El colectivo de padres y de profesores trabajaba conjuntamente en el diseño de dichas prácticas, que eran implementadas por los padres en distintos espacios de la Escuela. Progresivamente, estas prácticas irían perdiendo presencia, dada la dificultad de atender adecuadamente a todos los niños de la Escuela, llegándose a la decisión compartida, también apoyada por la Administración educativa, de mantener esos períodos de tiempo para la formación y la coordinación del colectivo, sin la asistencia de los niños a la Escuela, y trasladándolos a los miércoles, en la sesión de tarde, tal como se organiza actualmente.

La gestión compartida de los recursos humanos es pues un ejercicio político y administrativo colectivo como respuesta a las necesidades de su modelo pedagógico, un ejercicio que los maestros realizan año tras año con ese espíritu de responsabilidad, compromiso y colaboración que, conscientemente, tratan de alimentar y de cuidar en el día a día de su convivencia para desarrollar esa cultura institucional que han ido madurando de forma progresiva, rasgos que caracterizan a las comunidades de aprendizaje.

La estructuración de las etapas educativas.

Otro de los rasgos identificativos del sistema organizativo de Antzuola es la estructuración característica de las etapas educativas que la Escuela ofrece: Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). Cada una de ellas comprende la franja de edad que las caracteriza y se desarrollan a través de los ciclos educativos que las conforman en la actualidad:

- Dos ciclos en la Educación Infantil: el primero de ellos que abarca la franja de edad 0-3 años y el segundo ciclo, que acoge a los niños de entre 3 y 6 años de edad.
- Tres ciclos en la Educación Primaria y que comprenden las siguientes franjas de edad en cada uno de ellos:
 - primer ciclo: 6-8 años
 - segundo ciclo: 8-10 años
 - tercer ciclo: 10-12 años

La estructura organizativa de la Escuela contempla un grupo de trabajo para cada una de las etapas, coordinados a través de los maestros de apoyo o coordinadores de proyectos en cada una de ellas, y a través del claustro que agrupa a todo el colectivo. Lo característico de la misma es que el proceso evolutivo de su modelo pedagógico, ya desde sus inicios, configuraría un sistema en el que la gestión del primer ciclo de la EP se realizaría desde la estructura organizativa de la EI. De esta manera, serían los maestros de EI, integrados en la estructura organizativa de la etapa, los responsables de ese primer ciclo y los encargados de la planificación y el seguimiento de los dos cursos de ese ciclo de Primaria, sistema de organización y de funcionamiento que actualmente se mantiene.

Esta forma de organizar la oferta educativa y su estructura de gestión y de apoyo, atiende al ideario que la Escuela ha ido desarrollando a lo largo de su andadura y que se gestó casi desde sus orígenes. Los primeros pasos de la Escuela, como ya se ha visto, tienen como referencia fundamental el pensamiento y los trabajos de Piaget, que les habían llevado a identificar y definir unos períodos o estadios concretos en el proceso de desarrollo cognitivo infantil. El colectivo de Antzuola, en esa primera etapa de su recorrido, estaba enfrascado en la comprensión y la aplicación de los trabajos del pedagogo suizo, tratando de implementar e indagar en las aulas las nociones fundamentales de su teoría. La reflexión sobre sus experiencias y sobre los trabajos de Piaget les conduciría a esa decisión de considerar el primer ciclo de EI como un período “puente” entre las dos etapas educativas, en una interpretación propia de los estadios evolutivos definidos por aquél. Los maestros consideraron que la franja de edad comprendida en el primer ciclo de EP, había que contemplarla dentro del *estadio preoperatorio* definido

por Piaget y que, por lo tanto, los maestros de EI podrían ofrecer una adecuada respuesta a las necesidades de los niños en este período de su desarrollo. Era una decisión que los maestros tomaban, nuevamente, atendiendo a su ideario desarrollado a partir de la reflexión sobre sus prácticas de aula, apoyadas en los supuestos teóricos sobre los que trabajaban entonces.

Era una decisión que se había tomado en una época en la que la EP comprendía la franja de edad de 6 a 14 años, y se estructuraba en tres ciclos (inicial, medio y superior). Tras la reforma de la LOGSE, la etapa quedaría reducida a tres ciclos de dos años de duración cada uno, hasta los doce años. La estructura se mantiene actualmente en los mismos términos, aún cuando la etapa de EP se ha reducido de forma significativa en cuanto a su duración. En cualquier caso, los maestros de apoyo de cada una de las etapas coordinan el trabajo desarrollado en ellas y, a nivel de claustro, tratan de asegurar la coherencia y la progresión de sus propuestas educativas, en colaboración y siguiendo un proceso de regulación que caracteriza su modelo pedagógico y que trataré de desvelar en el siguiente apartado.

4.2.2. La regulación del modelo pedagógico: el sistema de evaluación.

Además de la estructura organizativa de Antzuola que ya se ha esbozado en el apartado anterior, uno de los rasgos característicos del sistema organizativo de Antzuola, fundamental para su comprensión, lo constituyen los procesos a través de los cuales se regula el modelo pedagógico y que, en conjunto, caracterizan su sistema de evaluación. Mostraré estos procesos de regulación englobándolos en dos grandes dimensiones que atienden a su función y que se desarrollan en dos niveles o planos complementarios: la regulación de los proyectos curriculares y de las necesidades formativas, que se desarrolla a nivel de etapa y de centro, y la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que se desarrollan a nivel de aula.

4.2.2.1. Regulación de los proyectos curriculares y de las necesidades formativas.

Los procesos a través de los cuales se regulan los proyectos curriculares que dan respuesta al Proyecto Educativo de Antzuola, así como las necesidades educativas del colectivo, se desarrollan en dos ámbitos de actuación: el claustro de profesores, que aglutina a todo el colectivo de Antzuola, y las reuniones de etapa, en las que participan los maestros y el personal de apoyo que desarrolla su labor en la misma. Por su parte, el Consejo Escolar, a través de sus procesos, complementa esa respuesta del colectivo de Antzuola al Proyecto Educativo.

Como ya se ha recogido anteriormente en este documento, la fusión de los dos centros educativos que operaban en la localidad conllevaría un proceso progresivo de desarrollo de la identidad y del ideario pedagógico de la nueva Escuela que echaba a andar. Las preocupaciones y las acciones fundamentales

en esta primera etapa se centraban en definir su nueva oferta educativa, atendiendo a las directrices marcadas por la Administración educativa, y en conformar el claustro de profesores que iría caracterizando progresivamente su Proyecto Educativo y su modelo pedagógico. En ese contexto, el claustro de la Escuela era el órgano motor del proceso de desarrollo identitario. Los maestros, que venían de modelos y culturas organizacionales diferentes, trataban de identificar y definir lugares comunes dentro de la nueva organización, y buscaban intencionadamente el apoyo y la colaboración de los padres, a través de su Consejo Escolar. Las reflexiones se realizaban principalmente a nivel de claustro en un ambiente no exento de dificultades, derivadas de posicionamientos sociales, políticos y lingüísticos diversos, tanto dentro del colectivo de los maestros como en el de los padres, pero con un espíritu proactivo alimentado por la ilusión que el nuevo panorama político había generado en la sociedad en su conjunto.

Las reflexiones y las acciones desarrolladas desde el claustro y el Consejo Escolar, habían permitido confluir progresivamente en los modelos lingüísticos que hasta entonces ofertaban los dos centros educativos, estabilizar en gran medida la situación profesional dispar de los maestros, así como esbozar los principios culturales y pedagógicos que iban a constituir la base sobre la que desarrollarían su identidad como colectivo de maestros y de padres en un proyecto común que estaba dando sus primeros pasos. Los claustros se organizaban en torno a grandes temas que servían de contexto para compartir y analizar sus experiencias de aula y, de esa manera, profundizar en ellos, así como para identificar sus necesidades formativas. Era la época en la que la Escuela colaboraba en algunos de los proyectos del IMIPAE, e incluso participaba en sus programas formativos. Uno de los hitos de la Escuela sería la participación de un nutrido grupo de maestros en un programa organizado por el citado instituto en Barcelona, para lo cual, los maestros y los padres decidían cerrar la Escuela durante los días en los que los maestros asistían al programa formativo. Era una decisión que no tenía precedentes y que había sido acordada por padres y maestros, conscientes de la necesidad y de la importancia de la formación colectiva en aquellos momentos. La formación desarrollada en ese período y posteriormente, es para ellos uno de los aspectos clave que posibilitaría la emergencia de Antzuola como proyecto educativo singular y diferenciado. Subrayan el carácter práctico de la formación recibida, así como la solidez teórica con la que, según ellos, percibían las orientaciones pedagógicas que, en muchos casos, eran propuestas educativas concretas de implementación en el aula y con un marcado carácter investigador.

La disolución formal del IMIPAE aceleraría el proceso por el que el colectivo de Antzuola asumía la responsabilidad de su propio desarrollo. La estrecha colaboración con el instituto catalán les había

permitido diseñar los primeros proyectos curriculares que se implementarían en las aulas, y que serían analizados posteriormente en los claustros, y en las reuniones de etapa que, ahora, comenzaban a tomar fuerza. El claustro seguía siendo el principal órgano regulador del Proyecto Educativo y el foro en el que se discutían los principios pedagógicos que caracterizaban sus propuestas educativas y el modelo pedagógico que iba cogiendo forma, e iba cediendo protagonismo a las reuniones de etapa, donde se podían analizar y discutir con más detalle los proyectos curriculares desarrollados en cada una de ellas.

En las reuniones de etapa participan todos los maestros que desarrollan su actividad en la misma y están dirigidas por el coordinador de proyectos, que, a su vez, actúa aquí como coordinador del grupo, y su contenido gira en torno a cuatro grandes dimensiones del Proyecto Educativo: los niños, los proyectos curriculares, las necesidades formativas del grupo y la respuesta a otras necesidades derivadas del Proyecto Educativo. Semanalmente, los maestros comparten sus experiencias de aula con el resto de los compañeros, lo que les permite visualizar y analizar los contextos de aprendizaje desarrollados en cada una de ellas y las vivencias de los niños en dichos contextos, tratando de caracterizar el grupo así como las respuestas individuales de los niños a dichos contextos. Narran sus vivencias con la intención manifiesta de conocerlos desde esa diversidad de miradas que ofrece este espacio de reflexión colectivo, porque, tal como ellos declaran, también comparten con ellos otros espacios y vivencias en la Escuela, más allá del aula. Ese contraste de miradas hacia los niños permite a los maestros verlos de otra manera, apoyándose en las distintas perspectivas que los demás les ofrecen, lo que sin duda posibilita un mejor acercamiento a su persona y una mejor atención a sus necesidades educativas, objetivo fundamental del modelo pedagógico de Antzuola. Tal como ellos lo manifiestan, son conscientes de su responsabilidad colectiva para con el bienestar de los niños en la Escuela, por lo que conceden una especial relevancia a esa observación colegiada y compartida de todos los niños que llevan a cabo en las reuniones de etapa.

Así mismo, estas se convierten en un foro de discusión y de reflexión sobre los principios pedagógicos que subyacen a las prácticas de aula, y que tratan de hacer visibles en sus conversaciones. Comparten con los demás la intencionalidad y el contenido de los proyectos curriculares desarrollados en el aula, y participan activamente en el diálogo colectivo, porque se sienten apoyados por el coordinador de los proyectos de aula, con quién paralelamente diseñan los itinerarios por los que estos discurren en las reuniones de seguimiento de los proyectos. Los relatos de los maestros les permiten identificar los patrones de acción de sus propuestas y vincularlos con los principios pedagógicos que los guían. Les permite también visualizar el mapa global por el que discurren los diferentes recorridos que están desarrollando en toda la etapa, e identificar y analizar, así mismo, solapamientos, aspectos complementarios o incluso posibles acciones conjuntas entre los diferentes cursos de la etapa.

Las reflexiones en torno a esas dos grandes dimensiones, los niños y los proyectos de aula, les permiten, finalmente, identificar aquellos aspectos del modelo pedagógico que requieren una mayor atención o desarrollo por parte del colectivo de la etapa. Los maestros responden a esas necesidades formativas bien a través de proyectos de innovación o de mejora, para los que solicitan ayudas a la administración educativa correspondiente, o bien a través de diferentes acciones que desarrollan voluntariamente y con ese mismo espíritu innovador, en función de los recursos y de las prioridades que han identificado y que son consensuadas por el colectivo. Hay que recordar aquí la respuesta institucional dada en Antzuola a estas necesidades formativas, y consensuada con el colectivo de padres, de habilitar, actualmente, los miércoles por la tarde como período para la formación del colectivo. Los maestros utilizan estos tiempos para desarrollar sus programas formativos, organizados anualmente en función de las necesidades identificadas, y de los recursos disponibles.

Por último, en las reuniones de etapa se da respuesta a otras necesidades que en el día a día de la Escuela surgen como respuesta al Proyecto Educativo (proyectos literarios, día del euskara, otras fiestas populares,..), y a otros requerimientos externos a la Escuela, que llegan también con una determinada finalidad educativa desde diferentes agentes del ámbito cultural, social o educativo. En unos casos, es en estas mismas reuniones de etapa donde se elaboran y organizan las respuestas, mientras que en otros, lo hacen a través del claustro, o bien a través del Consejo Escolar. En cualquier caso, los maestros tratan de responder a estas otras necesidades con los mismos principios pedagógicos que guían su modelo, integrando sus propuestas en los proyectos de aula, o realizando las adaptaciones oportunas en las propuestas que llegan a la Escuela.

Finalmente, las reuniones de seguimiento de los proyectos de aula, que acogen, como ya se ha dicho, al coordinador de etapa, el maestro-tutor del grupo-aula y los maestros de apoyo, si los hubiere, constituyen el cuarto pilar de la estructura y el sistema organizativo de la Escuela, cuya función básica es la regulación de los procesos pedagógicos que los maestros desarrollan en las aulas, procesos de regulación que se mostrarán en el siguiente apartado.

En definitiva, los procesos desarrollados en estos cuatro ámbitos de la estructura organizativa de la Escuela, el Consejo Escolar, el claustro de maestros, las reuniones de etapa, y las de seguimiento de los proyectos de aula constituyen, en conjunto, el sistema a través del cual se regula el modelo pedagógico de la Escuela. En el siguiente apartado mostraré los procesos de regulación de los proyectos que se realizan a nivel de aula, procesos que ofrecen datos e información fundamentales con esa misma función reguladora y evaluadora, en este caso, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que por su singularidad y relevancia son fundamentales para comprender el sistema organizativo de la Escuela.

4.2.2.2. Regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los rasgos que caracterizan el sistema organizativo de Antzuola lo constituyen los principios y los procesos que regulan las experiencias de vida y de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, y que trataré de desvelar en este apartado. Ya se ha mostrado la intención manifiesta del colectivo de Antzuola por adaptar su estructura organizativa para dar apoyo y respuesta a las necesidades del modelo pedagógico, así como los grandes rasgos del proceso evolutivo desarrollado a lo largo de su andadura. Uno de los hitos cruciales en este recorrido ha sido la institucionalización de una figura fundamental dentro de su estructura organizativa, la de coordinador de proyectos de aula, que, efectivamente, ha derivado de una necesidad educativa, y también organizativa, identificada por el propio colectivo y a la que han dado respuesta de forma progresiva. Una necesidad derivada de la reflexión colectiva de los maestros en relación a la manera de gestionar, de coordinar y de regular las experiencias de vida y de aprendizaje en el aula. En definitiva, una manera de entender la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y que trataré de caracterizar a través de los siguientes principios que la orientan.

4.2.2.2.1. La evaluación como proceso de indagación y de aprendizaje colaborativo.

Los diferentes recorridos que se planifican o que emergen a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, se regulan a través de un proceso de recogida, análisis y evaluación de las voces y del pensamiento de los niños, proceso que, como ya se ha dicho, es periódico y se realiza de manera colaborativa entre los tutores de aula y el coordinador de proyectos. Los tutores recogen en el aula las voces de los niños así como sus elaboraciones, realizadas en diferentes formatos, ambas, referencias experienciales fundamentales para la regulación del proceso. Testigos excepcionales de las vivencias y de las conversaciones surgidos en el aula, recogen en sus cuadernos de trabajo los aspectos más significativos de las experiencias vividas y comparten dicha información con el maestro de apoyo y coordinador de proyectos.

Es, como ellos dicen, parte de *“su filosofía”*. Para ellos es fundamental recoger las ideas de los niños y analizarlas, porque suponen no sólo *“el punto de arranque de su programación”*, sino *“el motor”* de las experiencias de aula, lo que verdaderamente da impulso y mueve los procesos de vida y de aprendizaje en el aula (Ent-1.1.2.). Por ello, este proceso de recogida de las ideas, del pensamiento (sus concepciones) y de los deseos de los niños (sus intereses), se repite constantemente a lo largo de todo el proceso de vida y de aprender del aula, y constituye la referencia fundamental utilizada por los maestros para la regulación del mismo. A través de este proceso de indagación, los maestros vinculan conscientemente la evaluación y la planificación progresiva de las experiencias pedagógicas de aula, y subrayan que desde el comienzo del proceso, cuando analizan de forma colaborativa las realizaciones de

los niños, ya están evaluando, tanto el progreso de los niños como el del propio proceso (Ent-1.1.2.: 4):

“Evaluamos el tipo de ideas que tienen las dificultades que tiene, lo que conceptualmente tienen claro, si los niveles intelectuales o conceptuales que utilizan en las distintas situaciones son adecuados o no. Y con todo ello marcamos el próximo paso. Eso quiere decir que estamos evaluando desde el principio”

Estos sondeos continuados, realizados siempre que en el proceso surge una nueva idea, un nuevo concepto, un nuevo procedimiento, los realizan con la intención de obtener información orientada a la evaluación tanto individual como colectiva. Los maestros son conscientes de la necesidad de indagar en torno a las ideas y los intereses de cada uno de los niños, pero, también de sondear el grupo como colectivo que emprende un recorrido por una serie de itinerarios que los maestros quieren que sean compartidos, y que planifican en base al pensamiento e intereses comunes. Los tutores, los maestros de apoyo y el coordinador de proyectos toman, a modo de hipótesis, las decisiones oportunas y planifican las propuestas pedagógicas que, tras llevarlas y desarrollarlas en el aula, serán nuevamente analizadas en un proceso cíclico y retroalimentado con las experiencias vividas en otros proyectos, en otras experiencias pedagógicas similares.

Lo hacen analizando los testimonios de la tutora en relación con sus vivencias de aula y las realizaciones de los niños, sus “textos”, en los que tratan de interpretar tanto las concepciones, los significados, como las emociones y los sentimientos que los niños expresan en ellos en relación a las dimensiones del tema que están trabajando, y a las vivencias que están experimentando. Es una lectura colectiva de sus expresiones y de los significados de las mismas en la que los maestros comparten y discuten sus interpretaciones. Analizan las expresiones desde varias perspectivas:

- desde el punto de vista lingüístico: cómo dicen las cosas y qué expresiones utilizan para ello.
- desde el punto de vista conceptual: el significado que está detrás de esas expresiones utilizadas por los niños.
- desde el punto de vista emocional, identificando los sentimientos y la actitud de quién está detrás de esas voces.

Los maestros han buscado esas locuciones como muestras, como manifestaciones de lo que los niños saben, sienten y quieren decir, a través de unos procesos de indagación desarrollados de una forma natural y cercana, pero queriendo llegar a lo más íntimo a lo más profundo de cada niño. Y así mismo, los han buscado para que esos textos se conviertan también, tras su análisis, en objeto de estudio también para el grupo, pues los maestros los devuelven a los niños en forma de nuevos textos que ha creado el grupo, nuevos textos que son leídos y estudiados, ahora en el aula, para tratar de conocer,

ahora con ellos, lo que esos textos quieren decir y a las personas que los han escrito, tratando de comprender no sólo el qué, sino también el por qué de su contenido y de sus expresiones.

Las decisiones que los maestros toman de forma colegiada, tras ese análisis de las voces de los niños tienen que ver:

- con la redimensión y/o reorientación del tema de investigación, a través de la creación de contextos de aprendizaje ricos, complejos y con sentido mediante propuestas pedagógicas que refuercen algunos aspectos ya trabajados, los amplíen o permitan su utilización en otros contextos. Los maestros analizan en cada reunión el itinerario recorrido en el proyecto, tanto en lo que a la temática se refiere, identificando los contenidos y las competencias desarrollados, como en lo que se refiere al desarrollo del grupo desde el punto de vista emocional y social. Hacen una lectura pues que es sincrónica y diacrónica del itinerario curricular desarrollado, pues los maestros tienen en cuenta también el recorrido realizado por el grupo-aula en la Escuela, apoyándose también en la coordinación que realizan a nivel de etapa con el resto de los profesores.
- con la búsqueda y/o creación de recursos culturales apropiados, y con la organización de los mismos para la realización de las actividades y tareas propuestas. Ambos deciden, tras el análisis de las voces de los niños, las propuestas que les van a presentar y colaboran en la confección de las mismas, diseñando las siguientes actividades y tareas que van a llevar al aula y confeccionando los materiales de soporte y de ayuda para su realización. La revisión a su vez de éstas, nuevamente a través de las realizaciones y los testimonios de los niños, permitirán redimensionarlas y reorientarlas en un proceso cíclico y continuado. Los maestros buscan y analizan colaborativamente los textos, los recursos simbólicos que van a entrar en el aula, y que diseñan ellos mismos o recogen de diferentes fuentes y en formatos diversos, tratando de responder así a la diversidad cultural actual en lo que a los soportes de información se refiere.
- y, sobre todo, toman decisiones que tienen que ver con todos aquellos aspectos vinculados a la interacción social del aula, aspecto que para ellos es fundamental de cara al desarrollo de la vida de aprender del aula. Los testimonios de la tutora del grupo-aula, es el referente fundamental para el seguimiento y la regulación de las interacciones sociales y culturales desarrolladas en el grupo. Observan y analizan su comportamiento en relación a distintas dimensiones de lo social, lo que les ayuda a tomar sus decisiones en este sentido:
 - el interés que manifiestan respecto al desarrollo del proyecto y a las experiencias vividas,

- la lectura de las decisiones de tipo organizativo que han tomado,
- las diferentes situaciones o acontecimiento acaecidos en el grupo, tanto individuales como colectivos,
- la evolución de cada uno de los niños en el aspecto emocional y cognitivo.

Es pues un proceso de indagación continuado y apoyado en una “*relación comunicativa*” entre el tutor y el coordinador de proyectos que tal como ellos argumenta tiene una finalidad concreta (Doc-1.6.1.: 3):

“..garantizar en lo posible la comunicación y el entendimiento del aula y el seguimiento de cada niño o niña... Y para decidir estrategias para actuar en función de las intenciones que los dos maestros vamos concretando sobre la continuación de la indagación: cómo van a ser los siguientes pasos, qué elementos o propuestas consecuentes vamos a presentar, nuevos textos, ideas de otras gentes (artistas, científicos, culturas...), qué materiales, qué instrumentos, qué medios (proyector, ordenador), qué accesos (salidas, internet ..), la elaboración de materiales cara al interior del aula y cara al exterior (textos, modelos...), qué intervenciones vamos a tener con los padres cuando vayamos a pedirles que participen en la vida del aula, cuando preparemos entrevistas con ellos para hablar de sus hijos (qué les vamos a decir, desde qué intención), si vamos o no a plantear entrevistas personales con los niños y desde qué enfoque (qué les vamos a decir...)”

El proceso de evaluación se basa pues en una relación comunicativa entre el tutor de aula, los maestros de apoyo y el coordinador de proyectos, lo que les permite regular los procesos de aula, tanto desde su racionalidad de maestros, como desde su sensibilidad pedagógica hacia las prácticas pedagógicas de aula que quieren desarrollar junto con los niños, dentro del marco institucional en el que se sitúan. En el documento citado anteriormente desvelan sus intenciones, sus criterios y la manera de regular los procesos de aula (Doc-1.6.1.: 2):

“Intentamos tener en cuenta los intereses que los alumnos han manifestado a través del tema que quieren estudiar y las actividades que han propuesto: analizamos el tema, su potencialidad; decidimos los aspectos que se van a profundizar, las actividades que parecen más fecundas, los contenidos que serán funcionales, los instrumentos... Preveamos las resistencias que el tema presentará por su complejidad y estudiamos el sentido que puede tener superarlas; se prevé la emergencia de contenidos que puede suceder y se prevén maneras y reflexiones que se pueden dar; y, se elabora una propuesta del profesor que presentará a los alumnos para que analicen y sientan identificados sus deseos. Cómo van a participar los alumnos, cómo podremos nosotros entender sus ideas...”

Las reuniones semanales se realizan dentro de la franja horaria en la que pueden coincidir el tutor del grupo-aula y el maestro de apoyo, en función del horario lectivo de aquél. Ambos deciden las cuestiones a abordar en la reunión, sin un orden del día pre-establecido y que básicamente se pueden agrupar de la siguiente manera:

- cuestiones que tienen que ver con las relaciones sociales y el desarrollo individual y social del grupo-aula,
- cuestiones que tienen que ver con el desarrollo y los contenidos y actividades desarrolladas en los diferentes proyectos-eje,
- y cuestiones que tienen que ver con otras actividades complementarios que, por diferentes motivos e intenciones, se desarrollan a nivel de la Escuela y que los maestros tratan de incorporar en los proyectos, o, en todo caso, atenderlos de alguna manera.

Los maestros indagan sobre el sentido de los procesos mentales de las personas, sobre las formas de interacción social que se dan en las aulas y sobre los significados que se van construyendo en el contexto comunicativo y narrativo de las mismas, y que ellos miman. Y lo hacen desde su racionalidad como maestros, pero también desde su sensibilidad como personas que participan de esa historia de aprender con ellos, con los niños, con los que tratan de crear vínculos afectivos que les puedan ayudar en esa tarea de comprender la vida de las aulas y la vida de cada uno de sus protagonistas. Para ello, controlan el contexto global de los procesos que se desarrollan en el aula desde esa actitud de escucha y observación continua, activa y creadora, con el objetivo de influir, de manera progresiva, en el desarrollo personal y colectivo de los niños, que, para ellos, es el objetivo fundamental de la historia y la vida de aprender de las aulas.

Y lo hacen, tal como ellos lo manifiestan, *“con los instrumentos que hemos ido validando en esta travesía”* y con unas intenciones manifiestas a través de los principios básicos que sustentan su modelo pedagógico y que ellos enumeran así (Doc-1.4.1.: 16):

- “actuando como sujetos protagonistas de nuestras ideas, deseos y decisiones,
- desde la libertad de pensamiento, desde nuestra autonomía personal y nuestro sentido crítico,
- desde el compromiso intelectual y social, desde la coherencia con uno mismo y en relación con los demás,
- desde los valores democráticos,
- desde el bienestar, porque somos conscientes de que nos sentimos bien cuando pensamos, dialogamos y sentimos que juntos podemos.”

Instrumentos que les permiten a todos los actores de la historia de vida y de aprendizaje del aula en la que participan, la toma de conciencia del proceso seguido y de lo vivido y aprendido a lo largo del mismo. Porque ese es el elemento clave o la intención fundamental del proceso de aprendizaje y, por lo

tanto, del proceso evaluador para los maestros de Antzuola, y que ellos expresan de esta forma metafórica en una de sus comunicaciones (Doc-1.4.1.: 16):

“La toma de conciencia en la construcción del yo, del nosotros, del ellos permite conocernos y reconocernos en un tiempo presente, hoy, ahora, un tiempo que se ha construido en base a lo que hemos sido, hemos realizado en el pasado, al significado que hemos otorgado a nuestras acciones, a nuestras intenciones, a los valores que hemos desarrollado, a los vínculos que hemos creado en el deseo de comprender el mundo. Un presente en el que, como en un espejo, se refleja con fuerza el pasado, el relato de nuestra vida de escuela. Un espejo que, sin embargo -como la Alicia de Lewis Carroll- podemos atravesar para anticipar un futuro que nos está esperando, un mundo que vamos a contribuir a construir, que estamos construyendo ya.”

Así mismo, este proceso de indagación colaborativo se convierte en una de los recursos fundamentales para la reflexión y el aprendizaje de los maestros de Antzuola. La relación comunicativa establecida entre ellos de manera sistemática, permite a los maestros vivir y analizar, crítica y creativamente, las experiencias de aula, desarrollando capacidades, conocimientos y experiencias de vida, fundamentales para el desarrollo de su pensamiento y de sus acciones pedagógicas. Porque la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje la plantean como un proceso de investigación, de indagación, en el mismo sentido con el que lo desarrollan en el aula con los niños. Con un sentido que tiene que ver con la realización de un proyecto común, un proyecto que trata de responder a unos propósitos y a unos retos concretos, a través de unas experiencias vividas con sentido y orientadas a la búsqueda de significados que permiten comprender la vida de la Escuela. Experiencias que se desarrollan en contextos de aprendizaje compartidos, en los que las interacciones y los vínculos que se establecen entre las personas que participan en ellas juegan un papel fundamental, que hay que explorar y cuidar. Ese es el sentido de la relación comunicativa de los maestros en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, un proceso de investigación compartido de las experiencias vividas en el aula.

Tal como ellos afirman, les vinculan los propósitos que se marcan en ese proceso de indagación colaborativo, que para ellos es un proceso de *“investigación educativa”*, orientado hacia la comprensión de los procesos pedagógicos que planifican y desarrollan en sus aulas. Un proceso de investigación orientado a la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también al aprendizaje, es decir, a una toma de conciencia sobre su papel que como maestros juegan en ese proceso de desarrollo colectivo de aula (y también de la Escuela), y a una toma de conciencia sobre sus acciones pedagógicas concretas, que al igual que tratan de desarrollar en los niños, posibilita también su propio desarrollo tanto en el plano personal, como en el profesional. Una toma de conciencia del proceso desarrollado que, siguiendo a Damasio ellos argumentan de esta manera (Doc-1.4.1.: 15):

“La metáfora que utiliza Antonio Damasio para situar la conciencia como en dos tiempos: un tiempo en el que se es protagonista y un tiempo en el que se es testigo: nos permite mirar y observar la vida del aula y nos permite colocarnos también a nosotros, maestros, como testigos de nuestros propios protagonismos y pensar sobre nuestras acciones, sobre su significado, darnos cuenta de aquellos momentos en los que las criaturas actúan, con sus ideas, sus acciones, sus planteamientos, sus formas de ser., y aquellos otros en los que a través del lenguaje y las conversaciones culturales van tomando conciencia de sí mismo como mente que conoce, conciencia de los otros como mentes que conocen, conciencia de pertenecer a una comunidad donde estas mentes se vinculan desde sus subjetividades y crean una conciencia de colectivo que tiene la característica de ser un colectivo que sabe que conoce. Conciencia de pertenecer a una especie, la de los seres humanos, con una historia de descubrimientos, de explicaciones, de intenciones y deseos de comprender a la que podemos acceder, porque hay una presencia de relatos y testimonios que muestran el papel de testigo que nuestra especie ha asumido con un presente, en el que vive y participa pero también con un futuro que imagina y construye.”

Y lo hacen de esa manera consciente, porque creen firmemente que tanto el proceso de aprendizaje, así como la evaluación del mismo tiene una finalidad que ellos comparten y que expresan de esta manera, utilizando en este caso una metáfora de otro referente teórico del colectivo de Antzuola, Maturana (Doc-1.4.1.: 16):

“..contribuir así a una ciudadanía emancipada de toda sumisión intelectual, personal y social, de modo que —como dice Maturana— tanto niños y niñas como nosotros mismos podamos alumbrar un mundo en el que además se vean, nos veamos alumbrándolo.”

Para ello, en Antzuola utilizan diversos instrumentos de evaluación que, en conjunto, constituyen la documentación pedagógica que muestra las cualidades sociales y racionales de las personas que participan en la vida cotidiana de sus aulas. Una documentación que recoge las voces de todos los grupos sociales que en ella participan de distintas maneras: niños, maestros y padres. Los maestros, a través de sus diarios, de los informes, de las conversaciones con los niños y con los padres, de la recopilación de los momentos vividos en la experiencia de vida y de aprendizaje del aula, de la recopilación y análisis de las elaboraciones de los niños, recogen la memoria histórica personal y colectiva del grupo. Por su parte, los niños recogen en sus cuadernos de trabajo y en las distintas elaboraciones realizadas a lo largo de los proyectos, los saberes y las vivencias que contribuyen a crear su identidad, y a esa toma de conciencia del proceso seguido y de lo aprendido. Y los padres también, a través de su participación en el proceso, en ocasiones como expertos que comparten con ellos sus experiencias y sus saberes, y en otras como oyentes-participantes en las exposiciones que sus hijos comparten con ellos, contribuyen con sus voces a enriquecer esa documentación pedagógica que muestra la historia colectiva del proceso seguido.

En definitiva, un proceso y una documentación cuyo objetivo final es responder a la necesidad de comprender y valorar los procesos pedagógicos que se dan en el aula, objetivo último de la evaluación. Una forma de entender la evaluación como un proceso de indagación y de aprendizaje colaborativo que ellos sintetizan así (Doc-1.27.1.: 8-9):

“Para poder comprender. Comprender la vida de conocimiento del aula. Comprender la escucha como un proceso creativo que se realiza desde una mirada con criterios personales. Comprender a todos aquellos colectivos que pertenecen a la vida de escuela: padres y madres, alumn@s, y maestros y maestras.

-Para situar y entender los procesos mentales de los niños y niñas. Observarlos y analizarlos de manera continuada y con un sentido integral en los contextos donde se dan a conocer.

-Para informar a los padres y madres del proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, del sentido de lo que hacen, de sus esfuerzos, habilidades y dificultades, del sentido de la intervención del profesor o profesora en estos procesos y de sus decisiones, de las características de la vida de aula... Escuchar activamente a las familias, sus opiniones, sus sentimientos. Fomentar una cultura de colaboración con ellas tendente a fortalecer la función educadora de familia y escuela.

-Para tomar conciencia de la evolución del conocimiento personal, tanto por parte de los niños y niñas como del profesorado -ser consciente de que sabemos y de aquello que sabemos- y de lo que nos ha ayudado a aprender y a comprender -lo que hacemos, por qué lo hacemos, importancia de aprender con y de los otros, etc.

-Para valorar la adecuación de los recursos de todo tipo (humanos, materiales, temporales...) puestos al servicio de los alumnos y alumnas, su eficacia...

-Para valorar la vida de aula: las relaciones establecidas entre la comunidad escolar (entre los alumnos, entre alumnos y profesores, con las familias), las características de los vínculos construidos, los valores sociales desarrollados, etc.”

Una forma de entender la evaluación como un proceso que indaga sobre la vida de aprender del aula, y que muestra, a través de sus relatos y los datos que en ella se recogen, tanto las experiencias vividas como la evolución y el progreso individual y colectivo. Porque son relatos que a través de sus textos y las diferentes representaciones simbólicas utilizadas, muestran lo que ha ocurrido en el aula, las vivencias que han permitido construir los significados que, poco a poco, le van dando su identidad al grupo y al aula. Son relatos que, de esa manera muestran cómo es el aula y lo que ha ocurrido en ella en esa experiencia de vida y de aprender y comprender acerca del mundo.

En Antzuola creen, además, que esa necesidad de entender el aula es tanto de los maestros, como de los niños y de sus padres, y que se nutre a través de una retroalimentación fundamentada, de acuerdo a los propósitos y objetivos marcados. Una retroalimentación continua del proceso orientada a la autorregulación personal y colectiva, tal como se muestra en el siguiente apartado.

4.2.2.2. Evaluación sistemática individual y del grupo, de cara a su autorregulación.

La evaluación, tal como se ha visto, se realiza a lo largo del proceso recogiendo las voces de todos los participantes de la historia de aprender del aula, a través de la documentación pedagógica ya citada. También se ha dicho que los maestros escuchan y recogen esas voces con atención continuada, pues son las que les permiten ver el desarrollo individual y colectivo del aula, y con creatividad, ya que les van a permitir razonar sobre lo que está pasando en el aula y tomar las decisiones oportunas para darle valor a la vida de aprender del aula.

En ese proceso de escucha activa y creadora, necesitan y quieren oír las voces de todos y de cada uno de los protagonistas, pues saben de la importancia que ello tiene, como ya se ha visto, de cara a la construcción de la identidad personal y colectiva. Se preocupan de lo que le pasa a cada criatura en ese proceso de construcción identitaria, porque saben que lo que cada uno aporta al grupo es lo que le confiere su identidad, pero, también porque saben que de esa manera, haciendo que las voces de cada uno se hagan presentes, es como los maestros pueden observar su progresión, su participación, su implicación en el proceso, y al mismo tiempo, cada uno se pueda observar a sí mismo, pueda autorregularse a través de la auto-consciencia del proceso y de su evolución en él. Los maestros quieren, de esa manera, de forma progresiva, dar acceso a los niños al control de su proceso. Buscan la manera para que los niños se sientan activos dentro del proceso, ofreciéndole ocasiones para que vivan las experiencias de aula y *“hagan sus aportaciones,.. y puedan sentir ellos mismos su propia evolución, que puedan controlar ellos mismos su propio proceso”* (Ent-.2.1.2.1.: 11)

Y lo hacen, tal como ya se ha expuesto en anteriores apartados, a través de los procesos comunicativos que emergen y que se organizan en el aula en los distintos itinerarios que conforman los proyectos que en ella se desarrollan. Conversaciones que se dan de forma continuada con la intención precisamente de escuchar las distintas voces del aula, en un proceso de retroalimentación que es continuado, y que posibilita su autorregulación. Porque los diálogos en el aula permiten una escucha multidireccional: los maestros escuchan las voces de sus niños, pero estos, a su vez, se escuchan y escuchan a los demás. Y porque, según los maestros de Antzuola, es a través de esa actitud de escucha activa como se regulan las interacciones sociales que en esos contextos conversacionales surgen. De esa manera, consideran la evaluación como un proceso inherente a la historia de aprender del aula, pues esas conversaciones y diálogos permiten además de entender el aula en su conjunto, entender lo que le ocurre a cada uno de sus protagonistas. Las conversaciones y las acciones de aula que de ellas derivan devienen pues acciones de evaluación individual y grupal. Y los maestros, como ya se ha visto, se preocupan por crear contextos de significado en los que los niños puedan expresar de forma natural en esas conversaciones, sus pensamientos, creencias, ideas, sentimientos,..lo que permite a los maestros conocerles mejor y

conocer su evolución, y a su vez, permite a los niños reflejarse en sus voces y en las de los demás posibilitando su auto-regulación consciente.

Los maestros actúan con tacto, sin prisas, respetando los ritmos de los niños, porque saben que son distintos y porque saben que esa diversidad es uno de los elementos que los identifica y da valor al grupo. Y lo hacen así porque les interesa que los niños expresen de la forma más natural posible su propio pensamiento, y en base al mismo, articular una adecuada respuesta. Los maestros en Antzuola son conscientes del papel que juegan como mediadores en esas conversaciones que se desarrollan en el aula. Conversaciones, tanto colectivas como individuales, en las que el tacto pedagógico con el que los maestros juegan es una característica fundamental de las mismas. Ellos buscan acercarse a cada uno de los niños con una actitud indagadora, de compañía, que los niños *“sientan su cercanía”*. Tratan de crear ese clima de confianza que favorezca la apertura de los niños a sus sentimientos y a sus pensamientos, y puedan expresarlos de forma natural a través de sus voces y de sus representaciones.

Se trata pues de un proceso de indagación y de acompañamiento por parte de los maestros que, al estar orientado a la auto-regulación, pretende identificar y reforzar las características y actitudes positivas y potencialmente constructivas que los niños manifiestan. Saben que reforzando su autoestima y su autoconocimiento crean las condiciones para que los niños puedan expresar sus propios pensamientos y sentimientos, su manera de ser, para, de esta manera, tomar las decisiones y acciones pedagógicas oportunas que en el día a día del aula pueden ayudarles en ese proceso de construcción de la personalidad y de los significados que dan a los procesos vividos. Y ello supone desarrollar actitudes pedagógicas que significan cambios profundos en la manera de ver al niño. Para ellos es fundamental la intencionalidad con la que observan a los niños y analizan sus elaboraciones, siempre en claves positivas, *“identificando los elementos positivos”* en sus voces y en sus representaciones. Esa intencionalidad manifiesta y trabajada sistemáticamente es la que les ha llevado a realizar, de forma progresiva, esos cambios *“internos”* y profundos en su mirada hacia los niños.

En Antzuola la preocupación fundamental es que los niños sepan que el conocimiento desarrollado sirve para saber cómo es cada uno y cómo es la comunidad que conforman. Les interesa que los niños traten de situarse en el aula como personas que saben, como personas que se pueden valorar y respetar mutuamente cuando viven las experiencias de aprender del aula a través de los proyectos. Creen que cuando los niños saben que saben, viven una experiencia fundamental de cara a su crecimiento y desarrollo emocional, racional y social, pues les da valor como personas que son y que, de esa manera, siendo como son, participan en los proyectos colectivos de aula. Por eso es importante para los maestros que, en las conversaciones de aula, los niños entiendan a los demás para, así, poder entenderse

a sí mismos, y así mismo, ellos puedan entender lo que cada niño quiere decir, los sentimientos desde los que se expresa, las dificultades que manifiesta y los recursos que utiliza. Así nos muestran ellos en una de sus comunicaciones (Doc-1.1.1.: 6):

“En esta ocasión [analizando las realizaciones de los niños en torno a un concepto trabajado en uno de los proyectos], la pluralidad de recursos que utilizaron nos permite analizar cada uno en base a aquellos aspectos en los que se ha fijado su autor o autora, dónde han residido las dificultades que ha tenido, cómo las ha superado, etc. Es decir, que la interacción se plantea para ver cómo entiende cada alumno lo que han hecho los demás, qué recursos han utilizado para expresar lo mismo...”

Las conversaciones colectivas de aula se combinan con otras de carácter individual con el mismo objetivo, el desarrollo y crecimiento personal de los niños. Los maestros buscan momentos oportunos para dialogar con los niños personalmente, con ese espíritu indagador y de acompañamiento que caracteriza a la evaluación. En ocasiones, de manera formal, y en otras, aprovechando diferentes momentos del día a día, los maestros tratan de reforzar en sus diálogos las cualidades personales y positivas de cada uno de ellos, siempre tratando de que el niño pueda atenuar esa visión personal negativa que además, según ellos, *“corre el riesgo de que se extienda a otros aspectos de su vida”* (Ent-.2.1.2.1.: 11)

Y en ese contexto comunicativo con el objetivo de entender lo que ocurre en el aula, los maestros impulsan diferentes acciones pedagógicas a través de las cuales surgen aquellas informaciones y datos que les ayudan, también a ellos, a regular la vida del aula. Así, las paredes del aula, los pasillos y otros espacios disponibles de la Escuela, van recogiendo las distintas elaboraciones de los niños que, expuestas a todos de esta manera (también a otros niños), a modo de espejo, permite a cada niño poder mirarse y mirar a los demás en ellas, y al maestro poder mirar a cada niño y al aula en conjunto, además de poder observar el proceso seguido. Lo hacen porque quieren que los niños vean y sientan que hay muchas maneras de expresarse, de decir las cosas que piensan y que sienten. Y, además de dar valor e importancia a todas las representaciones de los niños, a todas sus voces, los maestros saben que esa es una de las mejores maneras de valorar el trabajo individual y colectivo, y de expresar así los rasgos de identidad del grupo.

Pero, además, los maestros analizan con detalle, antes de ser expuestas, las representaciones, las elaboraciones de los niños. Lo hacen en colaboración, con la ayuda de un compañero, del coordinador de los proyectos con el que comparten su análisis, sus puntos de vista, sus sensaciones. Lo hacen de forma periódica y sistemática, pues saben que sólo de esta manera pueden responder a los cambios y a la evolución que se da en el aula, y que pretenden regular. Así mismo, seleccionan aquellas que más

juego pueden ofrecer en las conversaciones de aula que van a promover para compartirlas, comentarlas y analizarlas, en ese intento de comprensión del aula, de su pensamiento, de las voces y de las intenciones de los protagonistas de la historia de aprender del aula.

Los maestros no sólo recopilan, analizan y exponen los trabajos y las producciones de los niños. También quedan expuestos en el aula los planes y las intenciones del grupo respecto a los proyectos propuestos. Lo hacen, con la intención de que los niños puedan situarse narrativamente en ellos, y, sobre todo, para que el grupo pueda autorregularse a lo largo del proceso. Saben que todas las acciones que impulsan de cara a la evaluación son importantes y necesarias, porque les interesa que los niños entiendan que el grupo tiene una biografía propia, una biografía en la que se recoge lo que el grupo sabe y lo que el grupo es. Una biografía que posibilita la autoevaluación del grupo y del proceso seguido, y en la que participan todos sus integrantes. Una biografía, en definitiva, que es una radiografía expuesta a la mirada crítica de sus participantes (niños, padres y maestros), y a la mirada de los otros niños y maestros de la Escuela con los que conviven, y que permite verse a uno mismo y al grupo a través de sus propias voces y de las de los demás.

Los informes de evaluación individuales que los maestros redactan trimestralmente, son un fiel reflejo de esta forma de entender la evaluación (Docin-2.2.). El contenido de los mismos se estructura en dos grandes apartados, en los que los maestros narran, siempre en clave positiva, por una parte, la *“actitud general hacia la escuela”*, y por otra, el recorrido realizado en *“los proyectos de trabajo”*. Conscientes de su función, denominan a estos documentos como *Informes de evaluación continua*, pues tratan de recoger en ellos el proceso evolutivo de cada uno de los niños y niñas del aula. En el primer apartado del informe, muestran y desarrollan los aspectos más destacados referidos a su actitud, tanto *“hacia los maestros”*, como *“hacia los compañeros y compañeras”*, y *“hacia el trabajo escolar”*. Así mismo, narran las experiencias vividas y las actividades que ha desarrollado a nivel individual con el grupo aula, subrayando los avances realizados e identificando los aspectos en los que habría que incidir de cara a su desarrollo personal. Finalmente, los maestros describen la actitud mostrada en las actividades desarrolladas con el maestro de apoyo, en aquellos casos en los que se da esta circunstancia.

En el segundo apartado de estos informes, los maestros centran su atención en los diferentes *“contenidos trabajados en el tema”*. Tras un esquema explicativo de los diferentes recorridos por los que se ha desarrollado el proyecto de aula, en el que sintetizan los grandes temas trabajados, describen la actitud y las aptitudes mostradas por el niño, nuevamente en claves positivas. En este apartado las valoraciones se estructuran en torno a las capacidades mostradas por el niño en relación a las competencias básicas que se han querido desarrollar en los proyectos, como el trabajo en grupo, la construcción de significados,

la utilización del habla, de la escritura, y otras expresiones simbólicas, situándolas en los contextos reales en las que estas se han desarrollado. También recogen la valoración respecto a aquellos aspectos específicos que los tutores han querido enfatizar y reforzar en cada uno de los niños.

Se trata de una valoración cualitativa que, conscientes de que va dirigida a los padres, muestra los itinerarios recorridos en los proyectos de aula y las actitudes y aptitudes mostradas por el niño en ellos, subrayando aquellos aspectos en los que el niño ha evolucionado, identificando la forma en la que lo ha hecho, las ayudas recibidas por parte de los maestros, así como otras circunstancias que le han ayudado en ese avance, con la clara intención de orientar a los padres en esa labor educativa que los maestros de Antzuola tratan de que sea compartida y complementaria. Por ello, utilizan en sus informes un lenguaje acorde a dicho propósito, un lenguaje que es vivencial, experiencial, y a la vez, explícito. Un lenguaje a través del cual tratan de explicar a los padres los criterios y las razones de la calificación que los niños reciben al finalizar el ciclo. Saben que lo tienen que hacer describiendo las capacidades mostradas por los niños en las situaciones y los contextos reales en los que las han observado, porque son conscientes de que tienen que evaluar *“lo que se ha hecho”*, y por lo tanto, mostrarles con detalle cómo han respondido al recorrido realizado y a los propósitos marcados por el grupo y a los definidos por los tutores.

Estos informes constituyen el soporte y la base discursiva con la que los tutores articulan las reuniones con los padres. Ya al comienzo del curso, una vez que han perfilado con los niños los grandes temas en torno a los que han mostrado su interés, los tutores comparten con los padres sus intenciones y propósitos para el curso escolar en las reuniones informativas que, en este caso, se realizan de forma colectiva (Docin.-2.4.1.). En ellas, muestran a los padres el *“Plan de trabajo”*, todavía provisional, en el que se contemplan los itinerarios que para entonces han esbozado, así como los grandes rasgos que caracterizan a los procesos que quieren desarrollar. Posteriormente, las reuniones se realizan a nivel individual, bien de forma sistemática (dos por curso) o bien siempre que el tutor o los padres lo consideren necesario.

Reuniones que, al igual que los informes, las organizan con mucha dedicación y con tacto pedagógico. Miman estas reuniones conscientes de la importancia y del valor de este acto social y comunicativo, y con la intención clara y decidida de que los padres y madres puedan comprender el proceso de aprendizaje sus hijas e hijos, el sentido de lo que hacen, de sus esfuerzos, de sus habilidades y de las dificultades mostradas. Les interesa que los padres conozcan y comprendan también el sentido de la intervención de los maestros en esos procesos, el sentido de sus decisiones, y poder llegar a comprender así las características de los procesos de vida de aula que quieren impulsar. Les interesa así mismo escuchar activamente a las familias, sus opiniones, sus sentimientos, porque quieren fomentar

una cultura de colaboración con ellas que fortalezca la función educadora tanto de la familia como de la propia Escuela.

Esta perspectiva de la evaluación que he desarrollado hasta aquí, recoge el sentido que los maestros de Antzuola dan a la regulación de los procesos que promueven y a los que emergen en la vida y la historia de aprender del aula. Tiene que ver con una visión sistémica del aula y con los procesos de autorregulación y auto-organización que en ella se dan. Tiene que ver con un pensamiento sistémico y con un modelo de auto-organización del aula que pretenden desarrollar. Tiene que ver, en definitiva, con esa manera de ver el aula como un sistema de vida y un sistema vivo. Por ello, en Antzuola, tratan de desarrollar esa visión, arropada por un lenguaje y una actitud pedagógica *“para la comprensión de los complejos y altamente integradores sistemas de vida”* (Capra, 1998: 20). Porque para ellos, de acuerdo con lo que afirma Maturana (en: *ibíd.*: 114), *“los sistemas vivos son sistemas cognitivos y el proceso de vivir es un proceso de cognición.”*

Con ese sentido, las preocupaciones de los maestros de Antzuola en relación a la evaluación tienen que ver con su manera de entender la educación, que, como ya se ha dicho, supone, *“sobre todo, la conciencia de que es una experiencia significativa para el desarrollo individual de los participantes y, por tanto, para el bienestar de la sociedad”* (Stenhouse, 1997: 87). Por ello, en Antzuola desarrollan lo que este mismo autor define como *“modelo de proceso”*, una manera de entender el desarrollo del currículo y su evaluación, y, en consecuencia una manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un modelo de proceso que es crítico, no evaluador. Un modelo en el que *“la comprensión es elegida como finalidad porque no puede alcanzarse totalmente”*, pero que *“siempre puede ampliarse”* (*ibíd.*: 138). Un modelo en el que, por lo tanto, para evaluar hay que comprender lo que acontece en el aula, un modelo en el que *“el profesor debe ser crítico, y no un simple calificador, (...) y en el que la evaluación tiene que ser la enseñanza de la autoevaluación”* (*ibíd.*: 138). Y para que este modelo de proceso pueda desarrollarse, tal como ellos lo manifiestan, es fundamental el rol de los maestros y de las maestras de la Escuela porque saben que, *“no puede haber desarrollo educativo sin el del profesor, y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica. Y el perfeccionamiento de la práctica se haya en el diagnóstico, no en el pronóstico, al igual que no se cura centrándonos en el análisis de la salud”* (*ibíd.*:126).

Unos principios y un sistema de evaluación en consonancia con los principios y el sistema organizativo de la Escuela que responde, tal como ya se ha recogido en otro apartado anterior, a las características de las *comunidades de práctica* definidas por Wenger (2001), y a su intención por desarrollar una *pedagogía crítica* del aprendizaje y orientando su desarrollo profesional a la realización individual y colectiva como profesores intelectuales y transformadores (Giroux, 1988).

4.3. Tema 3: El desarrollo del modelo en el aula.

El tercer y último tema de esta investigación aborda la implementación del modelo pedagógico en el aula. El foco de análisis se sitúa, fundamentalmente, en el aula de 5º curso de la etapa de Primaria, en los procesos pedagógicos que he vivido en ella (y en los demás espacios de la Escuela utilizados por el grupo a lo largo del proyecto), para tratar de desvelar la implementación de los principios que conforman su trasfondo pedagógico, identificando y describiendo los patrones de interacción en el aula y analizando su vinculación con los principios pedagógicos que configuran su modelo pedagógico y que se han mostrado y desarrollado ampliamente en el primer tema de investigación.

El eje de la narración es el desarrollo del proyecto en sí, la descripción profunda de los procesos pedagógicos vividos, basándome en mis propias observaciones realizadas en el aula y recogidas en el cuaderno de campo, así como en las notas que la maestra y tutora del grupo, Pilar, ha ido recogiendo en su cuaderno de trabajo a lo largo de todo el proceso, así como otros documentos que el coordinador de los proyectos, Eugenio, también ha recopilado durante el transcurso del mismo.

He estructurado este tema de investigación en tres grandes apartados: el contexto global de aprendizaje, el desarrollo del proyecto y la exposición final. El primero de ellos recoge una descripción general del contexto global en el que se desarrolla la vida de aprender del aula. La intención de este primer apartado es la de situar el proyecto observado en el contexto global en el que discurren los proyectos en Antzuola, identificando las circunstancias y factores determinantes que inciden en su desarrollo: el grupo-aula, los tiempos, los espacios y los recursos. El segundo apartado narra en profundidad el proceso desarrollado a través de los proyectos-eje que finalmente han conformado el tema y la trama de investigación del proyecto observado. Con ello, trato de identificar y de comprender los patrones de interacción del aula, observando los patrones de acción que los maestros de Antzuola desarrollan y que constituyen el trasfondo de sus prácticas pedagógicas. Finalmente, en el tercer y último apartado narro el cierre del proyecto de aula que, si bien forma parte del desarrollo del proyecto, adquiere especial relevancia en Antzuola, especialmente, por los procesos de auto-observación que se dan en esta fase del proyecto y que permiten a sus protagonistas escribir la memoria colectiva del proceso vivido.

4.3.1. Contexto global de aprendizaje.

En este apartado trataré de mostrar el contexto global en el que ha discurrido el proyecto, centrándome en cuatro dimensiones que, si bien se narran en relación al proceso vivido, muestran los diferentes contextos que, en conjunto, caracterizan los contextos globales en los que se desarrollan los procesos de vida y de aprendizaje en Antzuola:

- el contexto social: el grupo-aula,
- el contexto temporal: los tiempos para el aprendizaje,
- el contexto espacial: los espacios y recursos que utilizan,
- el contexto de los proyectos: la emergencia de los proyectos de aula.

4.3.1.1. El contexto social: el grupo-aula.

El grupo de alumnos de 5º curso lo componían 10 niñas y 13 niños de edades comprendidas entre 10 y 11 años. Un grupo cuyo ratio era muy similar al del resto de los cursos correspondientes a la etapa de Primaria, y con una vitalidad característica de los niños de estas edades. Pilar, tutora del grupo, gracias a las reuniones de etapa en las que, como ya he comentado, se hace un seguimiento de los proyectos de aula de los distintos cursos e, intencionalmente, indagan las características y la singularidad del grupo y de cada uno de los niños y niñas que lo componen, conocía, a grandes rasgos, las características del grupo. Contaba con la ayuda de Eugenio, el maestro de apoyo, y Bittor, el profesor de apoyo (PT), además de los maestros especialistas de Educación Física y de Inglés. También recibía el apoyo y la



Ilustración 1: El grupo de 5º curso con Pilar, Eugenio, el profesor de apoyo y el investigador, en su despedida de la Escuela en junio de 2012.

asesoría de una asistente del *Centros de Recursos para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad Visual*, un servicio de apoyo del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que semanalmente haría el seguimiento particular de una de las niñas del grupo que presentaba algunas dificultades de visión. Así mismo, el sistema organizativo de Antzuola posibilita, además, que en los casos en que así se

decida y sea posible, haya un apoyo especial al grupo en momentos puntuales por parte de algún maestro o maestra de la Escuela. Pilar recibiría la ayuda de una maestra del colectivo en determinados momentos del proyecto.

Era el primer año que Pilar conviviría con el grupo como tutora. Tenía dos cursos por delante (5º y 6º) para seguir trabajando con ellos su identidad, tanto individual como colectiva. El equipo de maestros con el que desarrollaría el proyecto sabía que ese era el objetivo fundamental y la base sobre la que se desarrollaría todo el proceso de vida y de aprendizaje que estaban a punto de iniciar en este nuevo ciclo. El equipo de maestros de 5º era consciente de que no partían de cero. Saben que la Escuela desarrolla unas convenciones básicas educacionales, unas reglas de interacción social, unas formas de acción que se van institucionalizando poco a poco y que van regulando la vida de la escuela y del aula, a través de un proceso recursivo de regulación. Unas formas de acción que se repiten constantemente y que, de esa manera, generan procesos de retroalimentación que permiten crear un clima de confianza y de bienestar adecuados. Un clima cuyos pilares básicos son la sinceridad, la responsabilidad individual, el reconocimiento mutuo y la justicia social. Un clima de confianza que se vive no solamente en el aula sino también en la escuela, pues constituye el patrón fundamental que comparte el colectivo de Antzuola. Un patrón que es dinámico, basado en la construcción progresiva y continuada de una relación entre las personas que debe construirse en una dinámica no punitiva, sino de escucha, de comprensión, una dinámica que debe ser situada y circunstancial (Ent-1.1.2.: 8).

Los maestros de Antzuola saben que esas convenciones o reglas de interacción social que desarrollan tienen una función social, y también cognitiva, por ello consideran su impulso y desarrollo como un patrón básico de su actuación, y así se puede inferir también de lo que ellos recogen en una de sus comunicaciones (Doc-1.1.1.: 6):

“..en realidad son las mismas cosas las que nos hacen sentirnos bien y las que nos permiten aspirar a aprendizajes más complejos. Por tanto, quienes pretenden ver la calidad de la enseñanza en sistemas más autoritarios y excluyentes, lo que nos están demostrando es que saben bien poco sobre lo que son las personas y su conocimiento, y sobre el valor que tiene para el conocer de las criaturas la interacción real con los demás en contextos relevantes.”

Pilar era consciente de la necesidad de crear un cierto tipo de relación con los niños para que estos pudieran llegar a descubrir su capacidad para utilizarla y, de esta manera, contribuir a su desarrollo como persona. Pilar describe esa relación en términos de comprensión, de vínculo emocional, de complicidad emocional con los niños. Una relación dirigida a la comprensión de los significados y sentimientos del otro, a través de la sensibilidad hacia las actitudes del otro. En definitiva, un querer comprender al otro. Una relación que Pilar necesitaba trabajar, sobre todo, con aquellos que de alguna

manera vienen “marcados” por su forma de ser y por su comportamiento (Ent-1.1.2.:7):

“en ese contexto [en relación al contexto del aula de 5º] identificas algunas situaciones concretas, algunos niños que, igual,..les cuesta más estar quietos, hacen más ruido,..; pues, por una parte, hay que tratar de comprender su comportamiento, y por otra, tratar de establecer un vínculo con él, conseguir una especie de acuerdo o complicidad con él”

Pilar trabajaba la relación a nivel de aula incorporando en la misma el diálogo y la conversación sobre las cualidades y las virtudes de cada uno de los niños y del grupo, siempre en claves positivas, consciente del tiempo y la necesaria recursividad que requiere el desarrollo de dicha relación con los niños. En las conversaciones que he tenido con los informantes reconocen que establecer y desarrollar estos vínculos, este tipo de relación con los niños no es una tarea fácil, sino que requiere una afirmación, un compromiso y una práctica real por parte de todo el colectivo. Los maestros reconocen que esta forma de entender la relación con los niños es una de las claves fundamentales del modelo pedagógico de la Escuela, y así lo manifiestan: *“entender la escuela generando espacios de libertad para poder actuar, para poder pensar,..para que cada uno pueda aparecer, o ser lo que es, y desde ahí ir evolucionando con sus identidades”* (Ent-3.5.2.1.: 4).

La forma de operar con la diversidad social y cultural del aula es un patrón de acción característico del modelo pedagógico de Antzuola, un patrón que, tal como ellos manifiestan, tiene que ser un patrón real de acción y con una orientación concreta tal como ellos manifiestan (Ent-3.5.2.1.: 4):

“Legitimar verdaderamente las ideas de todos los niños, darles su sitio y que sientan que en la práctica sus ideas son importantes, tanto para la maestra como para los demás. No sólo en palabras. En la práctica.”

Así, la práctica pedagógica de los maestros de Antzuola y su reflexión les ha mostrado que los procesos dialógicos impulsados intencionalmente por ellos y desarrollados en sus aulas, permiten una retroalimentación recursiva entre los contenidos que se trabajan, los procesos mentales de los niños y niñas, y la ideología de la comunidad aula, generando de esta manera unas realidades escolares que se expanden de manera continuada, tal como lo iremos viendo en los siguientes apartados. Unas realidades escolares que se expanden precisamente porque los patrones de interacción de los maestros van orientados a la búsqueda del bienestar y la satisfacción de todos los niños y niñas, a través de las emociones que se viven en los procesos de vida y de aprendizaje del aula y como base fundamental sobre la que se desarrollará la identidad individual y colectiva, y el proceso cultural vinculado al proyecto de aula. Así caracterizan ellos los proyectos y sus prácticas pedagógicas (Ent-3.5.2.1.: 4):

“..para que se vayan desarrollando como personas que piensan, como personas que se relacionan, que se conocen, que tiene deseos,..Y todo eso es el proyecto. El proyecto es el deseo de querer llevar adelante un proyecto, un plan, un

programa. Es la complejidad del reto,..la interacción en la comunicación, sentir unos valores cuando nos comunicamos con los demás. Y esto nos lleva, no sé,.. a trabajar una perspectiva crítica desde el punto de vista de la comunicación, entendida como una comunicación basada en el comprender y no en sacar defectos, comprender al otro.”

4.3.1.2. El contexto temporal: los tiempos para el aprendizaje.

Ese proceso expansivo de las realidades escolares que se viven en el aula es facilitado por la concepción que sobre el proceso y los tiempos para el aprendizaje tienen en Antzuola. Los procesos pedagógicos que impulsan son para ellos como un viaje conjunto hacia un destino más o menos definido y que se va desarrollando siguiendo un plan que va reajustándose en virtud de las circunstancias, de las inquietudes, de los nuevos propósitos, de los problemas y de los deseos que emergen a lo largo del mismo. La metáfora que utiliza Pilar es “*el viaje a Ítaca*”, un viaje hacia un destino imaginario, pero soñado y deseado, al que probablemente nunca se llegará del todo, pero un viaje que abre diferentes posibilidades, siempre que se haga con ese espíritu de aventura por conocer y comprender, y por conocernos y comprendernos. Así lo expresa ella en una de las conversaciones (Ent-3.5.2.1.: 2):

“no llegaré, porque Itaca es como un ideal, pero lo aprendido en el camino, lo que me ha dado,.. Nuestro objetivo es llegar a ese destino, pero lo que tiene potencialidad es el proceso, el camino, el camino a Itaca”

El colectivo de Antzuola se reafirma y reivindica el carácter abierto que a su entender deberían tener los procesos pedagógicos cuando diferencian sus propuestas con otras, “*mas tradicionales*”, en las que el plan es lo importante. Un plan en el que se especifican tanto los objetivos y contenidos como los momentos en los que estos van a ser trabajados y evaluados. Para ellos, esta manera de ver los procesos de aprendizaje desplaza al verdadero sujeto de aprendizaje, el niño y las interacciones que entre ellos se desarrollan en el transcurso del proyecto, y así lo reafirman y razonan (ibíd.: 2):

“Lo importante es el niño y sus interacciones, la persona es el centro y el plan puede tener cambios pero, siempre, sin perder el norte. Lo planteas con unos objetivos, pero todo es cuestionable en función de las circunstancias, en función de la importancia que se le da al contexto”

Todo ello les lleva a entender los tiempos de aprendizaje de otra manera, unos tiempos que adquieren sentido y significado precisamente en los procesos pedagógicos que viven y experimentan, y que por lo tanto no pueden ser establecidos, prefijados de antemano, aunque sí previstos en un cierto grado (ibíd.: 3)

“¿cómo concebimos el tiempo?, un tiempo con sentido. Como él dice [refiriéndose a Carlos Gallego], desde el sentido, cómo un tiempo 1 o un tiempo 2 está relacionado con el tiempo 1,...el tiempo adquiere sentido en un proceso y lo que va a pasar tiene que ver con lo que ha pasado antes; esa construcción no está concretada, sino que se va construyendo a través

de la coherencia del proyecto. Hay que subrayar otra vez esa idea [la idea del sentido de los procesos]: lo que va a pasar en ese tiempo, ¿tiene sentido?. Porque nosotros tenemos unos objetivos, planes, ideas,..y cuando eso se lleva adelante tiene sus consecuencias.

Un concepto de tiempo pues ligado al proceso de vida y de aprendizaje del aula. Unos tiempos que serán decididos y determinados en función de las necesidades que los procesos pedagógicos demanden, y de otras circunstancias escolares que puedan también influir en esas decisiones. La organización del horario lectivo y el tiempo asignado a los proyectos son las evidencias más significativas de este enfoque del tiempo para el aprendizaje.

El horario lectivo.

En Antzuola, el horario lectivo es una decisión consensuada a través de los distintos órganos de decisión y en función de las características y necesidades educativas identificadas por ellos en los diferentes grupos. Tal como ellos manifiestan, el proceso evolutivo del modelo pedagógico les llevó a desarrollar un horario que respondiera a sus necesidades y lo valoran de forma muy positiva (Ent-1.1.2.: 11):

“Son decisiones que hemos tomado viendo las necesidades que teníamos. Así, si normalmente los maestros se adaptan y se organizan en torno a un horario que viene establecido, nosotros rompimos con eso, y pensamos que los horarios los haríamos para responder a nuestras necesidades, y así está mucho mejor”

Los horarios confeccionados de esa manera presentan las siguientes características singulares:

Ordua	Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
9:00-10:00	Tutorearekin	Heziketa fisikoa	Ingelesa	Tutorearekin	Tutorearekin
10:00-10:30			Tutorearekin		Ingelesa
10:00-11:00	ATSEDENA				
11:00-11:30	Tutorearekin	Ingelesa	Tutorearekin	Tutorearekin	Heziketa fisikoa
11:30-12:30		Tutorearekin			
	B A Z K A R I A				
14:30-15:30	Tutorearekin	Tutorearekin		Tutorearekin	Tutorearekin
15:30-16:30					

Ilustración 2: Horario lectivo del grupo de 5º curso-Curso escolar 2010-11

-se diferencian los tiempos asignados al desarrollo de los proyectos (tutorearekin), de las sesiones de las materias de Inglés (Ingelesa), de Educación Física (Heziketa fisikoa) y la de lectura que, en el caso de los de 5º curso, se desarrollaba los martes de 12:00 a 12:30.

-tratan de aglutinar, en la medida de lo posible, los tiempos asignados a las materias específicas, así como de situarlos en el horario de forma sucesiva.

-los miércoles por la tarde no hay sesiones lectivas con los niños. Es el tiempo asignado por ellos a la formación del colectivo.

De esa manera, tratan de que el horario lectivo responda a las necesidades del modelo y de los procesos

pedagógicos del aula, y de la escuela:

- les permite habilitar un espacio de tiempo lo suficientemente importante para realizar las reuniones de seguimiento de los proyectos de aula. Así, por ejemplo, el horario que los niños de 5º curso tenían en el curso escolar 2010-11 permitía habilitar los martes a la mañana y los viernes a la mañana un tiempo adecuado para ello, situando las sesiones específicas (Inglés y Educación Física) una a continuación de la otra. Teniendo en cuenta que el maestro de apoyo coordina los distintos cursos de la etapa, se decidió que los martes por la mañana se haría el seguimiento conjunto de los proyectos de 5º. Son decisiones que permiten organizar el seguimiento de los distintos proyectos de la etapa, sin embargo, también es un planetamiento flexible que permite adaptarlo a las circunstancias y necesidades que vayan surgiendo a lo largo del curso escolar.
- el horario organizado de esta manera habilita tiempos prolongados para trabajar los proyectos sin una presión horaria como la que podría generar un horario organizado en base a las distintas materias curriculares. En Antzuola, éstas se contemplan dentro de las sesiones que ellos definen como “tutorearekin” (con el tutor), lo que muestra, por una parte, la perspectiva globalizadora con la que se contempla el currículo, y por otra, muestra también la intención clara de habilitar unos espacios de tiempo que permitan trabajar los proyectos de aula de manera intensiva pero también sosegada.
- el horario lectivo permite habilitar unos tiempos comunes a todo el colectivo de Antzuola orientados a su desarrollo profesional, a través de unas acciones formativas encuadradas, normalmente, en proyectos de innovación que ellos definen en el marco de los programas que para ello impulsa la Administración educativa. Una decisión estratégica orientada al desarrollo del modelo pedagógico y, como ya se ha señalado en otro apartado, consensuada con las familias a través del Consejo Escolar de Antzuola.
- finalmente, la flexibilidad del horario permite asignar unos tiempos en el mismo al maestro o maestra que vaya a dar apoyo a los grupos que lo necesiten, de acuerdo con las previsiones hechas por ellos, tal como ya se ha visto en el segundo tema de investigación de este trabajo. En el caso que nos ocupa, por las características del aula de 5º, se decidió que una maestra de apoyo acompañaría a Pilar, en principio, los lunes, miércoles y jueves de 11:00 a 12:00.

La duración de los proyectos y los ritmos de trabajo de aula.

El carácter abierto y flexible de los proyectos que se desarrollan en Antzuola no permite establecer una

duración determinada de los mismos, si bien, las previsiones normalmente se hacen en torno a tres o cuatro proyectos por curso escolar. Esto en lo que a los proyectos globales se refiere, es decir, aquellos que de alguna manera engloban todos los sub-proyectos que se impulsan o que emergen en el proceso. Porque todos ellos son importantes para ellos, pues tienen su entidad y su identidad, así como un origen o una emergencia que es característica y propia de cada uno de ellos, ya que están concebidos de esa manera, es decir, como procesos y proyectos vivos que permiten la emergencia de otros proyectos que se engloban en los anteriores, o que adquieren entidad e identidad propia y que pueden desarrollarse en distintos tiempos.

Si bien los proyectos globales se desarrollan sucesivamente, uno a continuación del otro, en algunos casos se solapan. El proyecto que yo he vivido y observado con detenimiento en Antzuola, por ejemplo, comenzó con el curso escolar, a mediados de setiembre y finalizó en febrero, con las distintas presentaciones que se llevaron a cabo. Antes de finalizar el proyecto en sí, ya había comenzado el segundo proyecto del curso escolar, estrechamente relacionado con el primero, como veremos más adelante. Mientras los niños preparaban minuciosamente la exposición del trabajo realizado y las presentaciones del mismo a diferentes colectivos, el segundo proyecto en sí comenzaba a rodar. Un segundo proyecto que, en esta ocasión, estaba muy vinculado al primero en cuanto a la temática trabajada. En cualquier caso, la duración de los proyectos, depende de la identidad que va adquiriendo cada uno de ellos, fruto de diferentes variables particulares que inciden en el proceso (Ent-3.5.2.1.).

Por lo que a los ritmos de trabajo se refiere, hay que diferenciar las actividades colectivas (realizadas en grupo-aula), de las realizadas en grupos pequeños o individualmente. En el primer caso, es decir, en aquellas actividades que demandan el funcionamiento y la atención conjunta de la clase, normalmente es el grupo y la actividad los que marcan los ritmos de trabajo. Muchas de las actividades que se desarrollan en los proyectos son de este tipo, de acuerdo con ese principio del modelo pedagógico de impulso de las conversaciones culturales y los procesos dialógicos en el aula. Por ejemplo, lo he podido observar cuando conversaban en torno a la pizarra sobre alguno de los aspectos trabajados en el proyecto, o realizaban conjuntamente algunos ejercicios matemáticos, o analizaban las explicaciones dadas por los niños respecto algún problema y recogidas por la tutora en una presentación. La entidad de la propia actividad y las dinámicas surgidas en el grupo marcaban los ritmos, si bien Pilar trataba de poner límites temporales a la misma, ampliando o recortando los tiempos en función de aquellos.

En cambio, el ritmo de trabajo era autónomo cuando la actividad se desarrolla de manera individual o en pequeños grupos. En estos casos, los niños son los que regulan los tiempos. Cuando alguien terminaba la tarea, dedicaba el tiempo restante a otras tareas que tenían acumuladas (el cuaderno

personal, otros ejercicios no acabados,..), o a otras que deseaban realizar, bien individualmente, como la lectura de libros que ellos mismos eligen y tienen siempre a su disposición en el aula, o bien colectivamente, jugando con distintos juegos que estaban también a su disposición en una de las estanterías del aula, o simplemente charlando entre ellos.

4.3.1.3. El contexto físico: los espacios y recursos materiales.

En Antzuola los espacios y los recursos materiales de la escuela se organizan y se aprovechan en función de las necesidades que van surgiendo a medida que se desarrollan los proyectos de aula. Si bien hay una previsión y una dotación inicial de espacios y de materiales para cada una de las aulas, la Escuela tiene una predisposición y una organización que posibilitan y facilitan su utilización compartida en base a las necesidades surgidas en cada una de ellas.

Además de las aulas habituales, la Escuela ha conseguido mantener otros equipamientos de los que se dotó en el pasado, en función de los distintos desarrollos legislativos y administrativos habidos, a través de una constante negociación con la administración educativa, lo que le posibilita responder adecuadamente a las distintas necesidades de recursos y de espacios que van surgiendo en los diferentes proyectos de aula. Así, en Antzuola, se ha podido mantener una serie de equipamientos característicos como el aula-laboratorio y el aula de tecnología, equipadas gracias al esfuerzo personal y administrativo del colectivo, y la aquiescencia de la Administración educativa, que son utilizadas habitualmente en los distintos proyectos que emergen en las aulas. El resto de los espacios disponibles de la Escuela son los habituales en cualquier centro educativo.

Los niños y las niñas se mueven por los diferentes espacios con relativa autonomía, gracias al marco de libertad de acción que genera el modelo pedagógico y regulado a través de las reglas básicas de interacción social que, como ya se ha dicho, están culturalmente institucionalizadas. Efectivamente, en Antzuola es bastante habitual la visita que un grupo de niños pueda hacer a un aula solicitando ayuda para resolver o indagar alguna cuestión o problema en el que el grupo está inmerso, o para invitar a los niños y niñas del aula a algún evento que esté organizando el grupo, o simplemente para indagar sobre la pérdida de alguna pertenencia de cualquier niño. También es habitual ver a los niños y niñas trabajando simultáneamente en distintos espacios de la Escuela, de una forma autónoma, sin la presencia permanente del tutor, que atiende a los distintos grupos distribuidos en dichos espacios. Así mismo, es muy cotidiano ver a un grupo de niños acercarse a la sala de profesores para aclarar alguna duda, solicitar algún material, o simplemente llevar un recado o una información de la tutora o del aula. Es bastante habitual también ver a un grupo de niños realizando algún muestreo o un trabajo de campo en un determinado espacio de la Escuela.

Seguidamente, describiré con detalle los espacios y recursos materiales que se han utilizado a lo largo del proyecto observado, lo que nos ayudará a comprender mejor el contexto físico de los procesos educativos que se desarrollan en Antzuola.

El aula de 5º curso.

Es el espacio principal en el que se organizan y desarrollan las actividades y tareas de los proyectos. El aula tiene un equipamiento o mobiliario estándar que consta de: pupitres y asientos individuales; pizarra



Ilustración 3: Imagen de uno de los frentes y un lateral del aula

amplia en un extremo del aula y otra digital (instalada durante el período de observaciones) en el extremo opuesto; en dos laterales del aula hay unas estanterías donde se recogen y organizan diferentes recursos de uso cotidiano, diccionarios, otros materiales de consulta en relación con los proyectos y que se va enriqueciendo poco a poco con las distintas aportaciones de los niños y de los maestros, libros de lectura, los cuadernos de trabajo de los alumnos y otros materiales fungibles. En uno de los frentes del aula se sitúa la mesa y el asiento de la tutora. Finalmente, señalar que durante el curso 2010-11 el aula de 5º se ha dotado de un equipamiento informático que consta de un armario (situado en uno de los laterales) en el que se recogen y recargan los ordenadores portátiles que se ha asignado a cada uno de los niños, así como una pizarra electrónica, situada en el frente de aula opuesto al de la pizarra tradicional, y un sistema wifi para el funcionamiento del sistema informático. Este equipamiento forma parte del proyecto *Eskola 2.0*.¹² (Escuela 2.0.), un programa impulsado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco que *“se plasma en los ejercicios 2010 al 2013, con la completa digitalización de las aulas a partir de 5º - 6º de Educación Primaria y 1º - 2º de Educación Secundaria, la formación del profesorado en nuevas metodologías y la elaboración de contenidos multimedia.”*

La distribución del mobiliario varía en función de las necesidades de las actividades y las tareas asociadas al proyecto. Si bien el espacio de la documentación y de los materiales fungibles ocupa un lugar determinado durante el desarrollo del proyecto, la distribución de los pupitres varía continuamente en función de las necesidades del mismo: una



Ilustración 4: Un lateral del aula reconvertido en taller de clasificación de setas y hongos

12 Fuente: <http://www.eskola20.euskadi.eus/web/guest/introduccion>

disposición en forma de U o formando un semicírculo en torno a la pizarra para las sesiones de gran grupo, en pequeños grupos y en número variable para las tareas grupales, o situados individualmente en algunos casos. Los cambios y adaptaciones del mobiliario los realiza normalmente la tutora, pero también en muchas ocasiones son los propios alumnos los que deciden autonomamente cómo trabajar y cómo distribuir los espacios de trabajo en el aula. A lo largo de las observaciones realizadas comprobaba la variedad de disposiciones que Pilar utilizaría con el grupo de 5º. Era una de sus estrategias para conocerles mejor.

El aula acoge tareas de diversa índole, tanto expositivas, como de trabajo de lápiz y papel grupal o individual, de construcción (en los casos en los que no es necesario un equipamiento especial), de debate, de diseño, de lectura,...En ocasiones, la falta de espacios disponibles en la Escuela, obliga a su reorganización para responder a las necesidades surgidas en el proceso. Así, en algunos casos, el aula se convierte en un improvisado taller de experimentación, de pintura, o en general, de construcción de determinados artefactos o soportes informativos.

La gestión del aula se realiza de forma compartida. El tutor y los alumnos, a través del diálogo, discuten y acuerdan las normas para el adecuado uso y funcionamiento del aula, así como la distribución de las tareas y responsabilidades que conllevan, entre otras, la responsabilidad individual del mantenimiento adecuado de su pupitre y sus enseres, la ordenación de los materiales fungibles, el respeto mutuo y el mantenimiento de un clima de trabajo y convivencia. La normativa y distribución de las responsabilidades y tareas no es un sistema previamente establecido y rígido. Por el contrario, las necesidades organizativas del aula, tanto en lo que a normas como a las tareas que estas conllevan, es discutido y acordado de una forma regular a lo largo del curso escolar. Así, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje emergen o se integran intencionalmente actividades que conllevan la discusión, definición y seguimiento de las normas de convivencia y de gestión del aula, tal como se verá en la narración del proceso.

Los niños y niñas utilizan indistintamente los pupitres y los distintos espacios del aula, también, habitualmente, el suelo del aula. Las producciones que muchas veces realizan los niños en los diferentes proyectos, bien por el tamaño o bien por otras características, conllevan la utilización del suelo como espacio y soporte de trabajo. Es algo que los maestros valoran positivamente (Ent-



Ilustración 5: Trabajando en el suelo del aula

2.1.2.2.:1).

-Aula-laboratorio.

La escuela cuenta con un aula-laboratorio desde sus comienzos, antes de que la LOGSE definiera en los nuevos términos las distintas etapas educativas, y en concreto la Educación Primaria. El cambio legislativo conlleva la reorganización de las etapas educativas en la escuela, manteniéndose un equipamiento que resulta fundamental para el tipo de proyectos que se desarrollan en la escuela, con un componente experimental y de construcción de modelos explicativos importante. La realización y construcción de modelos explicativos a los problemas planteados en los temas de investigación, demanda un equipamiento que permita darles una respuesta adecuada. El laboratorio se mantiene, no sin dificultades de tipo administrativo y también logísticas, pues requiere de un mantenimiento que no siempre es favorecido por el sistema desarrollado desde la administración educativa. En cualquier caso, se trata de otro equipamiento efectivo y muy utilizado, con distinta intensidad y de distinta manera, por los diferentes grupos-aula.



Ilustración 6: El grupo de 5º en el laboratorio al comienzo del segundo proyecto de curso

El laboratorio está equipado como tal y tiene una capacidad para el trabajo de un grupo normal de aula. Se utiliza tanto para el trabajo con pequeños grupos, en cuyo caso se simultánea con otros realizados en el aula o en otros espacios, como para actividades del grupo-aula. El equipamiento consta de diverso material de análisis, de medida y de experimentación aplicable a distintos ámbitos de conocimiento. Así mismo, tiene los servicios necesarios para la limpieza y mantenimiento de los artefactos y utensilios manejados. También consta de un amplio surtido de

producciones realizadas por los alumnos en cursos anteriores, que son utilizadas en muchos casos, como modelos a analizar o bien como recursos que utilizan en otros contextos o proyectos en marcha.

El laboratorio es un espacio de experimentación, análisis y reflexión sobre algunos de los fenómenos investigados. No es un espacio de réplica de experiencias que pretendan corroborar principios o postulados, previamente estudiados de forma teórica en el aula. Los alumnos, con el acompañamiento del tutor o el coordinador de proyectos, diseñan actividades y tareas concretas y diversas que, en conjunto, ayudarán al grupo a construir saberes, pero también a reflexionar y a valorar los procedimientos utilizados, las actitudes seguidas, y así mismo, a compartir sus vivencias. Constituyen pues actividades de investigación en sí mismas, pero en la mayoría de los casos están encaminadas a la comprensión de hechos o fenómenos que ayudarán en la consecución de los propósitos y metas de los

proyectos. Entre la tutora y el maestro de apoyo ponen a disposición de los niños los recursos necesarios. El coordinador de proyectos también es parte activa de la gestión del laboratorio, pues, en muchas ocasiones, dinamiza y acompaña las diferentes actividades que se llevan a cabo en él, además de su mantenimiento.

Aula de tecnología.

Tiene una historia y una finalidad similar al aula-laboratorio. El aula de tecnología está concebida fundamentalmente para la construcción y realización de artefactos desde una perspectiva tecnológica y artística. Al igual que en el laboratorio, se realizan actividades y tareas de análisis y pruebas distintas, pero en este caso, encaminadas hacia la consecución de las características de la producción a realizar, sea ésta una máquina o algún otro artefacto, o bien sea una obra artística en distintos formatos.

El equipamiento del aula de tecnología es también muy diverso. Herramientas de construcción, de corte, de fijación, aparatos y utensilios de medida, máquinas de corte, de plegado, de conformado, utensilios de seguridad, y unas mesas adaptadas a trabajos de construcción, constituyen el mobiliario básico del aula de tecnología. El aula se complementa con un almacén en el que se recogen y organizan un sinnúmero de materiales de primer uso, reciclados o reutilizados, que permiten la construcción de los artefactos diseñados por los propios alumnos.



Ilustración 7: El aula de tecnología. Al fondo el almacén.

Las actividades que se llevan a cabo en el aula de tecnología son, tal como ya se ha dicho, de ensayo y construcción. Éstas se realizan normalmente en pequeño grupo. Es muy rara la necesidad de acudir a ella con el grupo-aula. Por lo tanto, las actividades que aquí se desarrollan necesitan ser coordinadas con las que se realizan en otros espacios, y en la mayoría de los casos, demandan para su organización y desarrollo, la participación del coordinador de proyectos. Al igual que las que se realizan en el laboratorio, se trata de actividades de investigación, en este caso dirigidas al análisis y experimentación de los materiales, recursos y procedimientos más apropiados para la consecución de los objetivos propuestos.

La gestión del aula de tecnología sigue el mismo patrón que la del aula-laboratorio. Los tutores y el coordinador de proyectos gestionan de manera coordinada, tanto su uso como su mantenimiento. En algunos casos el tutor y en otros el coordinador de proyectos, se encargan de dinamizar y acompañar las

actividades que en este aula se realizan. Se siguen las normas de uso, higiene y seguridad acordadas.

Aula de informática.

El aula de informática es un espacio habitualmente utilizado por los alumnos, fundamentalmente, para la búsqueda de información y la elaboración de distintas producciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un espacio, al igual que los anteriores, utilizado como recurso para la consecución de los objetivos propuestos en el tema de investigación. De la misma forma, está disponible en todo momento para su uso, siempre que no sea utilizado por otro grupo. Es necesario señalar en este punto que, en el caso de los alumnos del último de ciclo de primaria, las aulas habituales de estos grupos están equipadas con ordenadores portátiles gracias al programa Eskola 2.0 ya señalado anteriormente. Así, el aula de informática va perdiendo su uso habitual en este ciclo. No obstante, el aula sigue siendo un recurso fundamental al servicio de los proyectos.

El equipamiento del aula de informática es básico, con una serie de ordenadores y una impresora-scanner a disposición de los alumnos. Las actividades que se realizan en el aula de informática son, principalmente, de búsqueda de información, de elaboración de informes y de algunas producciones artísticas en formato electrónico y, en algunos casos, la realización de determinadas tareas, muy específicas y con un fin en sí mismas. Normalmente, las actividades que se van a desarrollar en el aula son previamente presentadas y posteriormente desarrolladas de forma autónoma o con el acompañamiento del tutor. En todo caso, hay que subrayar que se trata de actividades y tareas de apoyo y profundización de los distintos proyectos puestos en marcha en las aulas.

La gestión del aula corresponde a los tutores del centro, si bien su mantenimiento se realiza a través de uno de ellos, especialista en el tema. Los tutores acuden al aula con los alumnos, o, en algunos casos, los del último ciclo fundamentalmente, son ellos los que de forma autónoma y en pequeños grupos utilizan los recursos que ofrece el aula. Esta tiene unas normas de uso que son tratadas con los alumnos y reguladas por los tutores en su uso habitual. El aula es utilizada en función de las necesidades de los proyectos y su disponibilidad. La coordinación entre los tutores y el coordinador de proyectos vuelve a ser fundamental para su adecuado aprovechamiento. Finalmente, hay que indicar que el acceso de los alumnos a los servicios de internet, está regulado en base a los criterios ya establecidos por la administración educativa, y a través de las correspondientes técnicas o herramientas de control.

Pasillos.

Es otro espacio, aunque parezca extraño o poco habitual, muy utilizado en Antzuola. Los pasillos de la escuela son además de un lugar de encuentro entre los alumnos, un espacio peculiar de trabajo. En ellos

se realizan muchas de las actividades de los proyectos. Bien por una necesidad de espacios de trabajo más amplios, o bien por una distribución adecuada de los grupos de trabajo en algunas tareas concretas, los pasillos se convierten en auténticos talleres. Cada aula ocupa literalmente sus pasillos más próximos y se organiza el espacio para poder realizar las tareas oportunas, en coordinación con los otros grupos.



Ilustración 8: Trabajando en el pasillo

Las actividades que se desarrollan en los pasillos son fundamentalmente, tareas que tienen que ver con las producciones que van a ser expuestas en la socialización final de los proyectos. Los distintos paneles y modelos explicativos, o en algunos casos también algunas construcciones que por su tamaño dificultan su desplazamiento se realizan en los pasillos y posteriormente son previamente expuestas en ellos mismos o en las aulas, antes de su ubicación definitiva

que, en algunos casos serán los propios pasillos al utilizarlos como espacio para la exposición. Los alumnos utilizan el equipamiento básico de estos espacios (algunas mesas y sillas, y el suelo), teniendo en cuenta la proximidad de otras aulas, y respetando tanto el clima de trabajo como las producciones de otros grupos, que también se van recopilando y exponiendo en los pasillos colindantes. Las actividades de los pasillos se realizan habitualmente en pequeños grupos, y se simultanean con las realizadas por otros grupos en diferentes aulas.

La utilización y organización de estos espacios la realiza el tutor, en connivencia con los propios niños. La proximidad al aula habitual y su co-responsabilidad, aseguran de alguna manera su adecuada utilización. El respeto que los alumnos manifiestan por las producciones y el trabajo realizado en estos espacios comunes de trasiego continuo, es un claro indicador de la cultura de convivencia institucionalizada en Antzuola.

Sala de vídeo y escenografía.

Este espacio de la escuela es también utilizado en diferentes momentos del proceso investigativo. Se trata de un espacio polivalente en el que se desarrollan actividades de visionado de vídeos u otros soportes gráficos, además de actividades de creación y de actuaciones en el ámbito artístico-teatral. Es un espacio amplio que permite agrupar alumnos de diferentes cursos para sesiones conjuntas, o bien ser utilizado por un grupo-aula. Un espacio utilizado por toda la escuela, bien para actividades dirigidas de una forma general para todos ellos, o bien para actividades enmarcadas en los temas de investigación que desarrolla cada grupo. En cualquier caso, supone un nuevo recurso que enriquece las posibilidades

de desarrollo de los proyectos. Además de esta sala amplia, hay otro espacio en la escuela, otra sala de vídeo, más reducida y adaptada sobre todo para la lectura y visionado de vídeos con los más pequeños, pero que también es utilizado por el resto de grupos, en función de sus necesidades.

El equipamiento consta de un escenario, distintos recursos para la representación teatral, un proyector y un equipo de luces y sonido, en una sala amplia, iluminada y con una extensa alfombra próxima al escenario y banquetas que permiten distribuirlas de distintas maneras por toda la sala.

La gestión de este espacio corresponde al tutor, que en coordinación con el resto de los tutores organizan su uso y mantenimiento. La sala de vídeo más reducida es en muchos casos utilizada de forma autónoma por los alumnos mayores. Estos se encargan de su correcto uso y seguimiento de las normas.



Ilustración 9: Niños de diferentes edades participando en una sesión de cuenta cuentos, en la sala de escenografía y vídeo

Hall de entrada.

Al igual que los pasillos, el hall de entrada es otro espacio singular utilizado en la Escuela. Se utiliza básicamente como sala de exposición de algunos de los proyectos desarrollados. El espacio se reorganiza en función de las necesidades de la exposición, asegurando en todo momento la atención a sus características como lugar de acogida y recepción para los padres, y las visitas externas. Uno de los rincones del hall es ya un espacio permanente y adaptado para recoger las exposiciones de menor

envergadura. En los casos en los que la exposición requiere más espacio, se habilita el resto del hall, utilizando el ingenio y distintas habilidades y técnicas de montaje, valiéndose de la experiencia acumulada a lo largo de los años.



Ilustración 10: Hall de entrada con dos maquetas a tamaño real (elefante y dinosaurio)

La gestión de este espacio de cara a las exposiciones se realiza conjuntamente entre los tutores, el coordinador de proyectos y el personal de mantenimiento de la escuela. Al igual que ocurre con las producciones de los alumnos situadas en los pasillos, las expuestas en el hall son en todo

momento respetadas y cuidadas por todo el colectivo de la Escuela.

Otras aulas.

A los hasta ahora descritos, habría que añadir otros espacios de la escuela, que por distintas circunstancias, pueden estar disponibles. En el caso de la investigación que nos ocupa, una de las aulas habituales, cuyo equipamiento es básicamente el descrito para el aula de 5º, estaba libre ese curso escolar, por lo que se decidía, atendiendo a diferentes razones, ser utilizada por los niños de 5º. El aula estaba en el mismo piso que la de 5º curso, próxima a ella. Los maestros preveían utilizar el aula para crear una especie de animalario, en donde se crearían las condiciones necesarias para el cuidado y la indagación de diferentes características tanto de animales como de plantas que los niños trajeran al aula, mientras durara el proyecto.

El aula estaba cerca de los servicios, lo que facilitaría las labores de mantenimiento de la misma. Finalmente, el aula se adecuó, una vez finalizado el proyecto, como aula para la exposición de los trabajos realizados a lo largo del mismo.

Aula de fotocopias y papelería.

Este aula es un recurso importante en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que tener en cuenta que los alumnos no utilizan los libros de texto habituales, a excepción de determinados cuadernos de trabajo específicos de algún área de conocimiento, fundamentalmente, de matemáticas y de lengua. Son los propios tutores los que diseñan y confeccionan los materiales curriculares que serán utilizados en los diferentes proyectos, tal como se explicará más adelante. En este sentido, el aula de fotocopias ofrece una buena ayuda para tal fin, gracias a la máquina fotocopidora y sus múltiples funciones.



Ilustración 11: Un grupo de 5º utilizando la cancha de la Escuela

Por otra parte, el aula ofrece otro recurso muy utilizado en la escuela, los rollos de papel “de embalar”. Estos se utilizan en las exposiciones de los proyectos, y recogen toda la información generada. Estos papeles, por sus características físicas, aseguran su adecuado mantenimiento durante el proceso de elaboración y su buen manejo de cara a la exposición. Finalmente, el aula se utiliza para la confección de los cuadernos o libros de recopilación de los proyectos, así como las diferentes muestras de las producciones realizadas en los mismos. Así, este espacio está

equipado con una máquina encuadernadora y plastificadora, además de otros enseres necesarios para esa función.

Espacios externos: terraza, cancha, patio y otros próximos a la escuela.

El desarrollo de los diferentes proyectos conlleva la utilización de otros espacios que se engloban en esta categoría. Son los espacios externos, lugares de la propia escuela o del entorno geográfico más cercano a la misma, y que son utilizados habitualmente por los alumnos de los distintos cursos en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el patio, la cancha, una amplia terraza de la escuela, espacios de importantes dimensiones dentro del recinto escolar, se convierten en lugares de encuentro, juego y lugar de trabajo, en función de lo que el proyecto requiera y la disponibilidad de los mismos. La escuela se sitúa dentro del casco urbano de Antzuola, por lo que muchos de los espacios que el propio pueblo ofrece son también utilizados en diferentes momentos del proceso.

En el proyecto investigado utilizarían concretamente los siguientes espacios cercanos a la Escuela para realizar diferentes actividades: la cancha multideportes de la escuela que también funciona como patio escolar, otro patio interior, más resguardado, y habitualmente utilizado por los más pequeños de la Escuela, una zona ajardinada próxima a la escuela, la sala del centro cultural de la localidad y utilizada habitualmente para la realización de exposiciones, así como algunos bosques cercanos a la escuela y que se encuentran en el propio territorio municipal.

Los recursos materiales: el cuaderno de trabajo y las distintas producciones de los niños.

Sin ánimo de enumerar todos los recursos materiales que tanto los maestros como los niños habitualmente utilizan en los procesos pedagógicos de aula (ni los que han utilizado en el proyecto investigado en concreto), destaco aquellos que son característicos de dichos procesos y que nos pueden ayudar a comprenderlos mejor. En concreto me referiré al cuaderno de trabajo individual de los niños y a sus producciones, tanto individuales como colectivas, desarrolladas a lo largo del proyecto y que son utilizadas pedagógicamente en distintos proyectos. Por lo que a los materiales que utilizan los maestros hay que destacar su cuaderno de bitácora, así como los distintos materiales que crea o pone a disposición de los niños a lo largo del proceso.

En Antzuola, prácticamente desde sus inicios, desarrollan los proyectos sin utilizar los libros de texto característicos de las distintas áreas de conocimiento. En consonancia con los principios del modelo pedagógico, los proyectos se van gestando y desarrollando en un proceso dinámico y progresivo, no predeterminado en una Unidad de programación al uso. Los distintos materiales utilizados durante el proyecto (textos, documentos, artefactos y otras producciones), se van recopilando y organizando en

los cuadernos de los niños. Unos cuadernos que, a modo de archivadores, permiten reorganizar continuamente la información y su orden, a medida que el proyecto se va desarrollando con sus idas y venidas por los distintos recorridos del mismo. Es la memoria personal y testimonio del proceso seguido por cada uno de ellos, que se complementa con las producciones colectivas que se van recopilando y organizando entre todos. Los cuadernos se organizan en una estantería del aula y están a su disposición en cualquier momento del proceso. Así mismo, es un instrumento importante para el seguimiento de los niños por parte de la tutora y los demás maestros de apoyo.

Otro recurso característico utilizado en los proyectos de aula son las distintas producciones de los niños. Producciones colectivas que son utilizadas como tales y son testimonio y memoria del proceso seguido, y que se organizan con esa función de cara a la exposición final que habitualmente cierra, en cierto sentido, el “viaje” realizado. Estas producciones las realizan en diferentes soportes y tienen distintas funciones. En este apartado sólo voy a citarlas pues expondré algunos ejemplos concretos de todas ellas en la narración del proyecto investigado. En algunos casos son recopilaciones de las tareas realizadas en las distintas actividades, normalmente en formato papel o digital. Otras, también en formato papel, pero a modo de paneles, recogen la narración de los procesos seguidos en las distintas actividades. Estas producciones las van realizando, de forma colectiva y bajo la dirección de la tutora, a lo largo de todo el proceso, y constituyen el soporte informativo fundamental de la exposición final. Finalmente, es imprescindible destacar las producciones que, a modo de artefactos construidos, tienen una función explicativa de los fenómenos estudiados. Se trata de artefactos tecnológicos que ilustran o explican algunos de los fenómenos estudiados y que junto a los paneles antes señalados constituyen otro de los elementos fundamentales de la memoria del proyecto y de su exposición final. Ahora bien, estos artefactos tienen otra función didáctica importante en Antzuola, constituyen materiales que dan soporte explicativo en otros proyectos en los que pueden utilizarse, atendiendo a la temática que en ese momento se esté trabajando. En los siguientes apartados iré mostrando los que han desarrollado los niños de 5º curso en el proyecto investigado.

Los materiales creados o puestos a disposición de los niños por los maestros y maestras de Antzuola constituyen otro de los recursos que caracterizan su modelo pedagógico. Éstos van desde las diferentes tareas propuestas en formato papel o digital, hasta los materiales fungibles para la realización de los modelos explicativos que los niños y las niñas crean y construyen en el proceso, pasando por los distintos documentos o textos informativos que aquellos producen o que seleccionan a partir de distintas fuente documentales, así como los demás recursos materiales que el proyecto demanda. El profesor de apoyo ofrece una ayuda importante en la selección y la confección de los materiales que van

a utilizarse en los proyectos, seleccionados para dar respuesta a las necesidades surgidas, en un proceso de actualización constante.

4.3.1.4. El contexto del proyecto: la emergencia de los proyectos.

El proyecto lo entienden en Antzuola como el marco de acción que da sentido a la vida de aprender del aula. Por lo que, para comprender los procesos didácticos que se desarrollan a través de los proyectos habría que indagar cómo crean en Antzuola ese marco, ese contexto global de aprendizaje a través de sus intenciones y de sus propósitos, que son, en definitiva, la causa de dichos procesos didácticos.

En este apartado me voy a centrar en los procesos didácticos que los maestros y maestras impulsan para que puedan emerger los proyectos de aula, para que se dibuje “el Plan”, “el viaje a Itaca”, tal como ellos simbolizan. Un recorrido que van a emprender juntos en un proceso de indagación, un proceso de investigación sobre aquellos temas que surgen de los intereses que expresan los niños y las niñas, y que los maestros recogen elaborando un “Plan”, el plan del grupo-aula. En este apartado voy a narrar cómo emerge y cómo se perfila dicho plan de indagación colectiva en Antzuola, y cómo ha surgido, concretamente, aquel que he podido analizar con mayor detalle en esta investigación.

La atención a los intereses de los niños: punto de arranque de los proyectos de aula.

Como ya se ha insistido en este trabajo, la atención a los intereses de los niños es uno de los principios pedagógicos fundamentales que dan sentido y guían la práctica educativa en Antzuola. Esta intención, este propósito de los maestros se concreta en cada uno de los proyectos de aula de diversas maneras, en función de diferentes variables que ellos tienen en cuenta. Se toman en consideración, fundamentalmente, el recorrido curricular y las características del grupo-aula, la secuencia temporal del proyecto dentro del curso escolar, las características de las temáticas planteadas por los niños y las historias personales dentro del grupo-aula. En cualquier caso, el tema de investigación, la temática del proyecto que van a desarrollar, parte de una recogida y posterior análisis de los intereses manifestados por los niños y las niñas, una tarea que se realiza de diferentes maneras y con mucho tacto pedagógico.

Las experiencias y las reflexiones en torno a esta tarea les han encaminado hacia una estrategia “integradora” de las voces y de los intereses de todos los niños del aula, que derive en una propuesta abierta y elaborada por los maestros y que es devuelta al grupo. Una propuesta que intenta aglutinar todos esos intereses a través de un plan que esbozan los maestros, y que posteriormente comparten con los niños a través de un diálogo colectivo que posibilita su asunción como propósito común. Así, al principio de curso, recogen sus voces por escrito, analizan detenidamente los intereses manifestados por cada uno de ellos, estudian las variables señaladas más arriba y esbozan los planes de cada uno de

los proyectos que prevén realizar durante el curso, planes en los que se recogen o se atienden a todos los intereses manifestados por el grupo-aula.

No siempre lo han hecho así. Pilar, en el siguiente fragmento de una de las conversaciones mantenida con ella, manifiesta las preocupaciones que han llevado al colectivo hasta esta perspectiva integradora actual. Una preocupación que ilustra el tacto pedagógico con el que los maestros actúan, un tacto que se manifiesta desde el primer momento de la selección y definición de los temas de investigación y que está vinculado con el reconocimiento individual y la justicia social en el aula, valores que ellos miman, como se puede inferir de la lectura de este fragmento (Ent-1.1.2.:2):

”Tras la reflexión en torno a este tema [sobre la selección y definición de los temas de indagación de los proyectos], decidimos que era mejor hacer un trabajo de integración de sus voces, en lugar de decirles qué temas les interesan. Y ahí decidimos evitar las votaciones que hacíamos normalmente para elegir los temas. Yo, personalmente, hace tiempo que evito las votaciones. Por qué? Porque con la votaciones se daba que, a veces, se organizaban en grupos para ganar [las votaciones], o que los temas de algunos niños no salían nunca. Recuerdo que... porque tengo la costumbre de recoger y de guardar lo que propone cada uno, [...] y llega un momento que dices, este niño lleva todo el año proponiendo un tema y no sale, y entonces tengo que hacer algo para darle un sitio también, ¿no? A veces, lo he hecho, he planteado al grupo directamente que él no ha tenido la ocasión y que pienso que es justo estudiarla [su propuesta]”

Los niños saben que sus propuestas son escuchadas y atendidas. Confían en los maestros, porque su actitud les muestra que, de una manera o de otra, sus intereses serán tenidos en cuenta en los distintos proyectos que se desarrollarán durante el curso escolar. Y esa escucha, esa atención a sus intereses es uno de los patrones de acción más importante de los maestros de Antzuola en la búsqueda del bienestar y el desarrollo y la transformación de los niños. Así lo manifiesta Pilar cuando reflexiona sobre los planes que devuelven los maestros al aula, una vez escuchadas sus voces: *“...y diría que los niños confían en lo que los maestros les vamos a devolver, ¿no?”* (ibíd.: 2). Además, la experiencia les ha mostrado que a los niños, más que la temática en sí, les interesan las vivencias que van a tener en relación con los mismos. Según ellos, los niños dan más importancia a las relaciones que van a vivir a través de las experiencias desarrolladas en los proyectos que a los temas trabajados, por lo que su preocupación tiene que ver más con la manera de integrar todos los intereses manifestados y con lo que van a hacer, que con la concreción de las distintas dimensiones curriculares que se vayan a trabajar en el tema. Los maestros lo han vivido, son conscientes de ello y actúan en consecuencia (ibíd.: 1): *”En cada aula, cada niño qué tema quiere trabajar, y así, en este caso [en el proyecto observado en la investigación] serían 23 propuestas, aunque en la práctica no son 23, porque hablan entre ellos, en casa o cuando salen del aula, en otros espacios y momentos hablan entre ellos, y muchas veces, acuerdan los temas. En ese acordar, pienso que a estas edades es más importante la relación*

que el tema en sí. Con esto quiero decir que la ayuda entre ellos es importante, ponerse de acuerdo en un tema más que en el tema, a veces, aunque haya también ahí intereses particulares o concretos. Además, a lo largo del año, nos damos cuenta, no sólo yo, los maestros en general, si no es algo que al niño le interesa mucho en un momento muy puntual, muy concreto, ¿eh?, al niño no le importa tanto el tema, sino lo que se hará luego, cómo lo va a pasar, si lo va a pasar bien, si hacen actividades que les gustan, si tienen la conciencia de haber aprendido mucho,..Enfín, eso es lo que tiene importancia en su experiencia, en su experiencia de vida, porque ya lo han vivido, ¿no?”

El origen de las propuestas, de los intereses de los niños es muy diverso. En algunos casos es un interés personal del propio niño el que se manifiesta. En otros casos se manifiesta un interés colectivo por algunos temas que conocen, bien por su relación con los niños de otras aulas y edades, o bien por haberse trabajado anteriormente en otros cursos. En ocasiones los intereses son inducidos por las relaciones de convivencia que surgen en el grupo (afinidades, dominancias,..). En otros muchos casos los intereses son experienciales, surgen de las propias vivencias de los niños. En todo caso, los diálogos surgidos en estas sesiones iniciales son herramientas poderosas que ayudan a reforzar la identidad del grupo como comunidad de aprendizaje, y suponen una vía y un recurso fundamental para el tutor, para conocer los intereses y las preocupaciones de los niños, de todos los niños.

Los maestros, a través del control de la conversación, posibilitan e impulsan de manera intencionada con sus gestos didácticos que todos los niños y niñas del aula expresen sus deseos, sus intereses. Lo hace de una manera natural, dando voz a todos, legitimando sus ideas, apoyando la expresión de las mismas, sin forzar la dinámica natural de los diálogos surgidos en el aula, pero también con una intención clara de que los niños expresen y argumenten los motivos de sus preocupaciones o intereses. No siempre es posible. Las relaciones de poder, el carácter diverso de los niños regulan de forma natural las interacciones en el aula. El arte de la maestra deviene así en una herramienta vital que pone en práctica para dinamizar estas sesiones, para indagar las intenciones individuales y las del grupo, así como para impulsar el desarrollo de la comunidad que empieza un proceso de convivencia y de aprendizaje común.

Es el primer momento y uno de los más importantes del proceso, pues, los propósitos manifestados por los niños, son expuestos y compartidos a través de los diálogos que impulsa y dirige la maestra en el aula, y empiezan a conformar lo que será el proyecto del aula, un proyecto común y un contexto global de aprendizaje que se irá poco a poco configurando y enriqueciendo de manera continuada, con la emergencia de nuevos intereses e interrogantes que llevarán a nuevos proyectos enmarcados en este proyecto global.

La emergencia del proyecto de 5º curso: La Naturaleza.

Era mediados de septiembre, la primera semana del curso escolar 2010/11 en Antzuola, cuando los niños de 5º y 6º curso preparaban la salida al albergue de Zuatzza (Ima-V-2.1.,2.2.), un equipamiento gestionado por el Instituto Foral de la Juventud de Alava, situado a las orillas del embalse de Ullibarri-Ganboa, en el límite oriental de la provincia de Alava. Era una salida de 4 días, una propuesta educativa que se activa habitualmente a principio de curso con los niños y niñas del tercer ciclo de primaria. La estancia en el embalse tenía otros objetivos más allá de los proyectos de aula que fueran a desarrollar durante el curso escolar. Sin embargo, los maestros creían que la salida era una buena oportunidad para que, este curso, fuera el contexto de donde pudiera emerger un proyecto en el aula de 5º que diera inicio al curso escolar.

Así lo valoraron, al analizar las propuestas de temas que los niños y niñas hicieron de cara a este curso escolar en una sesión que se desarrolló en el aula, previa a la salida. Pilar, tras la sesión, recogía en su cuaderno de trabajo las propuestas de temas, especificando el tema o temas que cada niño había propuesto (Docin-2.1.1.). Por otra parte, en las reuniones preparatorias del curso escolar, los maestros de 5º junto con el coordinador y maestro de apoyo, habían recordado y analizado ya los temas y los proyectos que el grupo había trabajado en cursos anteriores, especificando las distintas dimensiones curriculares desarrolladas en ellos. Pilar recogía la información elaborada y discutida por el grupo en su cuaderno de trabajo (Docin- 2.1.) En las reuniones de etapa, por su parte, los maestros compartían sus observaciones en relación a los distintos grupos-aula, subrayando las potencialidades y las necesidades identificadas por ellos tanto a nivel grupal como individual.

Los temas de investigación se exponían y se comentaban en un proceso dialógico dirigido por la tutora, una vez que cada niño recogía de manera individual y en su propio cuaderno sus preferencias. La maestra apuntaba en la pizarra los temas que los niños proponían y exponían a los demás. Es el modo habitual que los maestros de Antzuola utilizan para indagar sobre sus intereses, al comienzo del curso escolar. Es otro patrón didáctico que se repite en los diferentes cursos de la etapa de primaria, un patrón de acción por parte de los maestros que posibilita la creación de un contexto de comunicación y de diálogo, un contexto en el que se promueve la escucha y el interés por conocer los propósitos de cada niño, de cara al curso escolar.

Las propuestas de los niños eran muy generales, muy abiertas, permitían poder abarcarlas desde distintas perspectivas (*“las setas”, “los volcanes”, “el reciclaje”,..*). Muchos de los niños proponían y exponían más de un tema, mostrando así su interés en distintos ámbitos. Algunos de los temas se repetían en distintas voces, otros, los menos, eran más particulares (*“la sal de los mares”, la mitología”*). En cualquier caso, Pilar dirigía la conversación, tratando que cada niño expusiera libremente sus deseos, sus intereses,

e indagando sobre el origen de esas inquietudes. Se recordaban los proyectos vividos en cursos anteriores, se hacía referencia a otros proyectos trabajados por otros grupos, se trataba de ver los vínculos entre los distintos temas propuestos, ...siempre valorando la pertinencia y el valor de todos y cada uno de ellos. Todo estaba listo para preparar el “plan”.

La elaboración del “Plan”.

La propuesta o “plan” esbozado por los maestros se devuelve a los alumnos en una sesión en la que es analizada conjuntamente. Es una propuesta provisional, elaborada por los maestros a partir de las voces de los niños en la que se recogen, se organizan y se formulan los proyectos-eje que conforman el proyecto global común, de manera esquemática. La construcción de algún artefacto, el estudio de algún fenómeno, algunos interrogantes, procedimientos desconocidos, nociones en torno al tema de investigación,.. son los contenidos de la propuesta que se devuelve a los niños. La presentación de la propuesta y el diálogo sobre la misma es otro patrón didáctico importante en el proceso global, ya que es una primera cesión por parte de la maestra del control sobre el contexto de aprendizaje que acaba de empezar a construirse. La maestra trata, en este sentido, de que los niños perciban la propuesta como una propuesta común que integra los diversos intereses manifestados por todo el colectivo, incluyendo la maestra. Influye en ellos para que la propuesta vaya adquiriendo el sentido que interesa a la Escuela: desarrollar un proyecto común con la participación de todos, un proyecto que comienza así con un plan en el que se recogen los propósitos y las intenciones de todos los miembros que conforman la comunidad social del aula, y que ya ha comenzado su “viaje”.

En el proyecto inicial del aula de 5º, la propuesta devuelta por los maestros (Ima-F-4.2.) trataba de englobar los propósitos y temas expuestos por los niños en una temática que sería formulada de manera muy amplia (*La Naturaleza*), y contemplando distintos proyectos-eje, también formulados muy genéricamente (*características de los seres vivos, el cuidado de los animales, las setas,..*), o bien como interrogantes (*¿Qué tiene de particular el planeta Tierra? ¿Por qué?*), y contemplando propósitos finales para cada uno de ellos (estudio de un ecosistema y presentación). Era

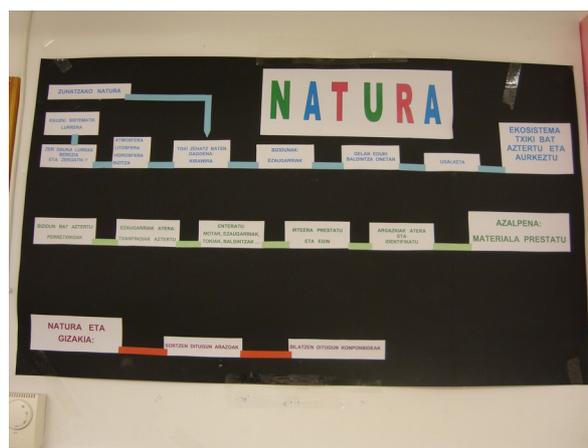


Ilustración 12: Esquema expuesto en el aula del tema global y los proyectos-eje previstos en el proyecto de 5º curso (curso 2010-11).

un esquema provisional que se reformularía y enriquecería a lo largo del proceso contemplando otros propósitos y otros interrogantes que irían emergiendo en el aula.

La propuesta, así formulada, era expuesta en una de las paredes del aula. Era la representación que acompañaría al grupo durante todo el proceso, y que permitiría situar y dar sentido a las distintas actividades que se desarrollarían en el contexto global del proyecto. Pilar recogía en su cuaderno de trabajo un esquema previo que los maestros de 5º desarrollaron y discutieron previamente en una de las reuniones de seguimiento del proyecto. En él se recoge, con las mismas palabras utilizadas por los niños, un esquema muy similar al presentado en el aula, en el que se representan las relaciones que los maestros han identificado entre los distintos temas propuestos por aquellos. Así explica ella cómo fue el proceso, y manifiesta, así mismo, la preocupación de los maestros de Antzuola por recoger adecuadamente todas las voces del aula, con ese propósito de integración de las mismas en una propuesta común al que aludía anteriormente (Ent-1.1.2.: 2):

"[.]en este momento y con este tema lo que hemos hecho ha sido, decir,..bueno, todos los temas tienen que ver con la Naturaleza, los temas del mar, de los volcanes incluso el tema de la mitología lo podíamos vincular al la naturaleza, [..] buscamos el modo de integrar todos en el tema de la naturaleza. Entonces, lo que hicimos fue una formulación válida para todos, todos aportan algo al tema,..y eso funciona bien"

Este es otro de los patrones didácticos que desarrollan los maestros de Antzuola, la organización del proceso de vida y de aprender del aula en torno a un tema global y los distintos proyectos-eje que se prevén, así como los que emergen a lo largo del proceso y su devolución al grupo. Así narra Pilar la organización del proyecto investigado en torno a los distintos proyectos-eje que fueron previstos, y algunos que no se abordaron (ibíd.: 3):

"Como he dicho antes, diferenciamos los proyectos-eje. Ahí tenemos un tema global, o podemos decir, un proyecto global y dentro de él tenemos varios subproyectos, que tienen una identidad, que tienen su significado y su camino. Por ejemplo, en este caso [en el proyecto que estoy narrando] pues tener animales en el aula, ése era un reto y ha tenido su recorrido, con sus objetivos, su organización, sus trabajos,... Otro eran las setas, buscarlas, recogerlas, identificarlas,..."

Tal como se narrará más adelante, cada proyecto-eje sería abordado de una manera propia y singular, dependiendo de sus características, de sus propósitos. En cualquier caso, todos ellos se trabajan paralelamente y de manera simultánea (ibíd.:3):

"[..], entonces, en teoría habría como tres momentos, ¿no? [refiriéndose a los distintos proyectos-eje], pero, luego, en la práctica se dan paralelamente, de forma simultánea. A veces no. A veces, desarrollas uno, luego otro,..pero normalmente se dan de forma simultánea"

Pilar, en la sesión en la que devolvía la propuesta al grupo, pedía a los niños que recogieran en una hoja, de forma individual, las cuestiones que les suscitaban los temas o ideas recogidas en el esquema, y así

mismo, formularan las actividades o tareas que consideraran oportunas para trabajar o desarrollar los distintos temas recogidos en él. La intención de Pilar era, nuevamente, permitir el acceso de los niños al control del proceso e influir decididamente en la progresiva apropiación del proyecto. Los niños proponían las acciones que les gustaría llevar a cabo en relación con los temas propuestos: *“salir al monte a recoger setas”, “traer animales al aula y cuidarlos”, “construir alguna máquina”, “traer información al aula”,...* La maestra recogía estas propuestas que los niños escribían en las hojas que ella les proporcionaba, las analizaba con ellos y posteriormente con los maestros. El plan era cada vez más compartido y los propósitos, manifestados de forma individual, eran asumidos progresivamente por el grupo por medio de las conversaciones guiadas por la maestra, convirtiéndose en propósitos comunes, en retos compartidos que serían abordados a lo largo del proceso que ya había echado a andar.

Los maestros de 5º sabían que la amplitud con la que habían esbozado el tema tenía sus ventajas e inconvenientes respecto a la manera de organizarlo y llevarlo adelante. Así expresaba Pilar esta preocupación (Ent-1.1.2.: 2):

“Este tema tenía, para mí, sus ventajas y desventajas. La desventaja era que era muy-muy amplio, porque en el tema de la Naturaleza tiene cabida todo, y había un peligro de que nos dispersáramos, tocar todos los temas sin profundizar,..Y, por otro lado, tenía esa ventaja, como era abierto, pues nos daba opciones para plantearlo de muchas formas.”

Era una de las preocupaciones que planeaba en las reuniones de seguimiento del proyecto, y una constante en Antzuola a la hora de definir y de delimitar el plan a partir de las voces de todos los niños, así como a la hora de organizarlos y abordarlos en un proceso que suponga una experiencia significativa de vida y de aprendizaje.

El desarrollo de la identidad y la realización personal y colectiva.

El plan era ya una realidad que poco a poco iría cogiendo forma y, progresivamente, más significado. Pero la preocupación fundamental de los maestros de 5º no era el contenido en sí del proyecto, ni las actividades que pudieran realizarse dentro del mismo sino, sobre todo, el desarrollo personal y colectivo de los niños y niñas que conformaban el grupo, la manera de influir en él a través de una relación pedagógica que generara un clima de bienestar y seguridad en el aula. En definitiva, la influencia en la realización tanto individual como colectiva de todos los niños y niñas del aula. Si bien para los maestros de Antzuola esta es una preocupación constante y una condición necesaria para el aprendizaje a lo largo de todo el proceso, resulta ilustrativo mostrar y tratar de comprender los patrones de acción que Pilar desarrollaría en este sentido, ya desde el comienzo del curso escolar, momento en el que se desarrollaría el proyecto que estoy narrando.

La disposición espacial de los niños en el aula y los agrupamientos para realizar las tareas, que Pilar determinaba en la mayoría de las actividades, era una de las estrategias utilizadas en ese sentido de realización personal y colectiva. Esta estrategia permitía a la tutora indagar sobre las características del grupo y de los niños, observando y analizando sus actitudes, sus comportamientos, sus interacciones. Observaciones que compartía con los otros maestros en las reuniones de seguimiento. No partían de cero, pues las reuniones de etapa ya habían informado de las características del grupo y de sus individualidades. En cada tarea que fuera a realizarse bien en pequeño grupo, o bien en gran grupo, cuando participaba toda la clase, Pilar decidía las agrupaciones en el primer caso y su disposición espacial en el segundo. Poco a poco, iba dando acceso a los niños también al control del proceso, posibilitando agrupaciones decididas por ellos mismos en otras situaciones o en otras actividades.

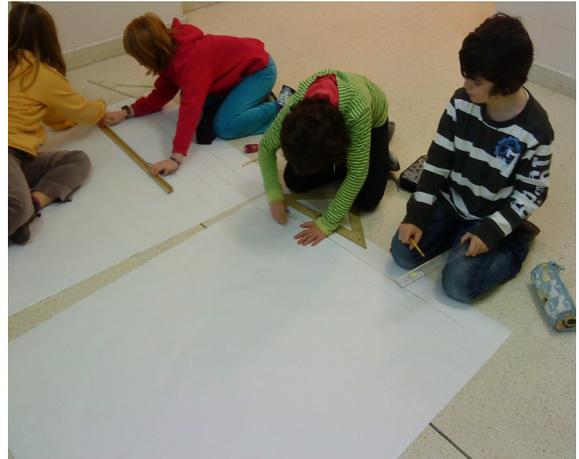


Ilustración 13: Confeccionando los paneles para la exposición, en los pasillos.

La indagación así realizada permitía a Pilar identificar tanto las potencialidades como las necesidades individuales y colectivas, y a los maestros de 5º prever la atención a las mismas, en las reuniones de seguimiento de los proyectos. En éstas no se proponían acciones sin haberlas analizado. Este es otro de los patrones de acción más significativo y característico de los maestros de Antzuola y de su modelo pedagógico: la identificación y respuesta continuados tanto a las potencialidades como a las necesidades educativas individuales y colectivas en cada uno de los grupos-aula.

En las reuniones de etapa ya se habían compartido algunas de ellas, antes de comenzar el curso escolar. Sin embargo, esta información no era suficiente. La labor de Pilar en el aula y su coordinación con los maestros la complementarían, en un flujo de información constante a partir de las observaciones realizadas en el aula. El contenido de las reuniones de seguimiento (Obs.-2) giraba siempre en torno a las propuestas de aula y a su posterior lectura, realizada por los maestros, en torno a las estrategias utilizadas en ellas con la finalidad señalada. Tal como ya se irá viendo en la narración del caso, las estrategias eran diversas pero todas ellas tenían un componente común: el reconocimiento, la legitimación y la valoración públicos de los pensamientos de todos los niños y sus formas de acción respecto a los mismos. Lo hacían escuchando y dando voz a aquellos a los que se oía menos en el aula, o subrayando las potencialidades de cada uno de los niños en diferentes momentos y actividades del

proceso, o legitimando y analizando aquellos pensamientos que pudieran considerarse erróneos, lo hacían también planteando situaciones y acciones abiertas que permitieran responder a ellas de diferentes maneras, o impulsando procesos de indagación colectiva que permitieran desarrollar conjuntamente relatos, opiniones, puntos de vista o significados en torno a cualquiera de los temas de investigación desarrollados. En definitiva, unas estrategias dirigidas hacia el autoconocimiento y la autorrealización de los niños a través de las conversaciones en torno a sus ideas, tratando en todo momento de asegurar unas relaciones y un clima de aula que posibilitaran el bienestar individual y colectivo.

La manera de abordar las diferentes situaciones (conflictivas o no) surgidas de la interacción social en el aula (una conversación, una actitud despectiva, una propuesta, una visita, un relato,..), es otro de los patrones de acción de Pilar en este sentido de búsqueda de la realización personal y colectiva. Todas estas situaciones o acontecimientos eran contemplados como contextos y contenidos de aprendizaje, e incorporados al proceso de vida y de aprender del aula. En el horario de Antzuola no se contempla un tiempo dedicado específicamente a la labor tutorial con el grupo. Esta tarea es un continuo en la actividad del aula. En Antzuola se aprovechan pedagógicamente todas aquellas situaciones, hechos, acontecimientos que tienen que ver con la identidad y la realización del grupo, del aula, de cada uno de los niños y niñas que la componen. Durante el proyecto que estoy narrando se dieron varias circunstancias en este sentido, que fueron manejadas por Pilar a través de sus acciones pedagógicas. El patrón de actuación era siempre similar: la tutora recogía las voces de todos los niños del aula sobre lo ocurrido a través de un texto escrito, que posteriormente sería analizado por los maestros, y a partir del cuál se decidirían las acciones siguientes, que, dependiendo del acontecimiento, tomaría diferentes rumbos, pero que, en todos los casos, conllevaría una conversación de todo el grupo partiendo de sus propias voces, de sus opiniones recogidas en los textos y que la tutora devolvería al grupo.

Un ejemplo muy ilustrativo de cómo Pilar aprovechaba cualquiera de las circunstancias y acontecimientos que creía oportunos para desarrollar la identidad y realización del grupo, se sitúa dentro de la primera actividad que realizaría el grupo y que ya se ha comentado, la salida a Zuatza. Uno de los niños de la clase, Jon, estaba enfermo por esas fechas. Todos sabían que no iba a ir a la esperada salida de principio de curso escolar. Tampoco estaba con ellos tras la salida, en las primeras sesiones de aula. Los maestros de 5º vieron una buena oportunidad para realizar una actividad colectiva: pedirían al grupo escribir una carta, de manera colectiva y dirigida a Jon, en la que los niños recogerían sus vivencias a lo largo de su estancia en el embalse.

Pilar pedía a cada uno de los niños que hiciera su propia narración, que recogía en un folio y

posteriormente analizaba, identificando lo que cada niño quería contar a Jon, es decir sus deseos e intereses, así como la manera de hacerlo, sus formas y expresiones que ella analizaba y valoraba, siempre en claves positivas, buscando la riqueza expresiva de cada uno de los textos. Pilar recogía en su cuaderno de trabajo los resultados del análisis y lo compartía con los maestros en la reunión de seguimiento del proyecto. Éstos, acordaban un esquema que se presentaría a los niños (Docin-2.1.2.) y que organizaba el contenido de los textos iniciales escritos por ellos, y decidían también que posteriormente, por grupos, los niños fueran confeccionando el escrito final, la carta que sería remitida a Jon (Prod.-2.1.).

Ya en el aula, Pilar recogía el esquema en la pizarra, distribuía los grupos y las tareas a realizar por cada grupo, en base a la distribución que había decidido y partiendo del análisis de sus textos iniciales. El esquema ya recogía, en diferentes puntos y a modo de titulares, el contenido de los fragmentos escritos por los niños y analizados por Pilar. Los fragmentos los organizaba en un documento que compartiría con los niños, y que sería la base sobre la que posteriormente cada grupo iría confeccionando el nuevo texto que, finalmente, Pilar recogería y organizaría, creando así la carta que sería enviada a Jon. Este es el patrón de actuación básico en Antzuola, un patrón cuyo significado es el reconocimiento, la legitimación y la valoración del pensamiento, de las ideas y de los deseos, las intenciones y las necesidades expresados por cada uno y por todos los niños del aula. Pilar sabía que ellos reconocerían sus voces en ese esquema que ella llevaba al aula, y sabía que eso les haría sentirse reconocidos, sentirse bien, sentirse partícipes del grupo. Pilar le estaba brindando una gran oportunidad al grupo para desarrollar su identidad, influyendo en ellos para que la actividad propuesta por ella se convirtiera en un propósito común, un propósito que, además del sentido de memoria colectiva de lo vivido en la salida, tenía ese otro sentido de identidad comunitaria, compartiendo sus vivencias y haciendo partícipe también a Jon de la experiencia vivida. Finalmente, era una actividad que los maestros querían realizar para estudiar las capacidades expresivas de los niños a partir de una experiencia vivida, y en la que Pilar, en su análisis, identificaba y devolvía a los niños la riqueza de sus expresiones, de sus giros, de sus registros, dándole a la actividad, nuevamente, ese sentido comunitario, reconociendo y subrayando la diversidad y el valor de cada una de las formas y registros utilizados por los niños.

El proyecto ya había emergido y se estaban dando los primeros pasos en ese largo recorrido por los diferentes itinerarios marcados en el “plan”.

4.3.2. Desarrollo del proceso de investigación colectiva: la experiencia de vida y de aprender en el aula.

En este apartado voy a mostrar cómo se desarrolló el proyecto cuyo “plan” y algún relato significativo

de sus inicios acabo de presentar. Lo haré a través de una narración que será cronológica, pero que trata de destacar los patrones de actuación didáctica que los maestros desarrollan en esta fase fundamental del proceso de vida y de aprender del aula. Patrones que los agrupo en relación a cuatro grandes dimensiones del proceso: el desarrollo de los proyectos-eje, los procesos de indagación, la emergencia de nuevos proyectos y los recursos didácticos utilizados a lo largo del proceso.

4.3.2.1. El desarrollo de los proyectos-eje: simultaneidad y complementariedad.

La propuesta que Pilar había devuelto al aula, el “plan” del proyecto, era el mapa que de alguna manera situaba el aula en un marco de pensamiento y de acción que iría desarrollándose progresivamente. En él se recogían los propósitos contemplados hasta entonces, perfilados en torno a diferentes “itinerarios” por los que transcurriría el proyecto, y dejando vislumbrar otros por los que también se podría circular, algo que los niños ya sabían por experiencias vividas anteriormente, en otros proyectos. Los “recorridos” no estaban delimitados en el mapa, constituían una invitación a conocer y descubrir lo que ellos podían desvelar. Y los niños lo sabían, habían expuesto ya sus inquietudes, sus propósitos, y ahora, esperaban la invitación de Pilar a transitar por los mismos a través de sus propuestas concretas, y de otras que irían surgiendo en el grupo. Es su manera de abordar los proyectos, un viaje por territorios a explorar, acompañados de una guía, la maestra, que les mostrará y ofrecerá distintas posibilidades y opciones para la indagación y que, juntos, tratarán de experimentarlas y de vivirlas plenamente.

En las reuniones de seguimiento del proyecto, se perfilaban los distintos proyectos-eje o itinerarios posibles del proyecto que acababa de echar a andar en torno al estudio de la naturaleza. En el “plan” devuelto a los niños se contemplaban inicialmente tres grandes recorridos o proyectos-eje, dentro de los cuales emergerían posteriormente otros que, por la entidad que adquirieron, también los categorizaron como tales y que los narraré en un apartado posterior:

- uno de ellos lo querían vincular a otro proyecto que el grupo trabajó el curso anterior en relación con el sistema solar, y trataba de responder a la siguiente cuestión: ¿qué tiene de característico el Planeta Tierra para albergar vida?
- otro itinerario tenía que ver con el propósito expuesto por los niños de traer animales y plantas a la escuela y, en ese contexto, estudiarlos y cuidarlos a lo largo del proyecto.
- finalmente, el tercer recorrido se vinculaba con el estudio y la clasificación de los seres vivos, desde una perspectiva histórica, y enfocando el trabajo en el estudio y la clasificación de las setas y de los hongos, atendiendo a la solicitud inicial del grupo.

Pilar, y el grupo, tenían ya el mapa sobre el que iban a transitar durante los próximos meses. Los

recorridos que se realizarían se iban a desarrollar simultáneamente y serían complementarios, transitando de uno a otro itinerario en función de diferentes variables y circunstancias que su desarrollo generara. Así es como viven los proyectos en Antzuola, porque son conscientes de la complejidad que acarrea la organización y el desarrollo de estos procesos abiertos, y trabajados en profundidad. Ellos explican de esta manera el desarrollo de los proyectos así como algunas de las dificultades que esta forma de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje tiene, y que ellos afrontan con decisión pues son una respuesta a las necesidades educativas que ellos han identificado y que asumen como colectivo (Ent-1.1.2.: 3):

“..normalmente van paralelos [los proyectos-eje] pero eso es por nuestras necesidades. Me explico, por ejemplo cuando estudiamos las setas y las traemos al aula para identificarlas, clasificarlas,..no puedes estar haciendo esas actividades toda la semana seguida. Hay que diversificar [las actividades], para que no se aburran o para equilibrarlas, las que tienen una tensión,..cómo decirlo, las que necesitan mucha concentración y las que son más lúdicas. Y ahí tienes en cuenta el proyecto, el propio proyecto, pero también cómo responderán los niños para que sigan la dinámica, para mantener las ganas,..Y también está la necesidad de preparar las actividades, porque, a veces, necesitas preparar algo para el día siguiente, pero no puedes, y entonces tienes que preparar otra cosa. Porque organizar esto en la práctica es muy complejo. No es lineal, y como no es lineal..”

Es el patrón general de organización de los proyectos. Tal como comenta Pilar, la simultaneidad de las actividades de los distintos proyectos-eje tiene que ver con algunas necesidades de tipo organizativo y logístico que una dinámica de este tipo conlleva. Veamos cómo abordaron y dieron los primeros pasos por cada uno de los proyectos-eje.

Proyecto-eje: estudiando los seres vivos.

Las sesiones en las que la clase estaba confeccionando la carta dirigida a Jon, ya narradas anteriormente, se simultaneaban con otras en las que se realizaban algunas actividades encuadradas en los proyectos-eje citados más arriba. El grupo había comenzado a profundizar en las experiencias vividas en Zuatzá no sólo recordando y narrando sus vivencias, sino abordando también algunos de los contenidos del proyecto, nuevamente, partiendo de las experiencias y las observaciones que habían realizado en la salida. En concreto, Pilar había organizado ya una sesión en la que se pedía a los niños que identificaran individualmente diferentes categorías por las que, según sus criterios, clasificarían los seres vivos que habían observado o estudiado en el contexto geográfico de Zuatzá. Era una primera aproximación a las intenciones y los propósitos respecto a uno de los proyectos-eje citados, el referido al estudio de los seres vivos y los sistemas de clasificación de los mismos.

Nuevamente, el patrón de actuación de Pilar era el reconocimiento de las distintas maneras de ver y de

pensar de los niños, de la importancia y el valor cultural y pedagógico que tiene cada una de sus miradas. Recogía en su cuaderno lo que cada niño había escrito en el suyo propio. Ya tenía recogido, otra vez, y en una nueva dimensión del proyecto, el bagaje cultural individual que pronto pasaría a ser el bagaje cultural colectivo, con la devolución y el trabajo posterior en el grupo. Efectivamente, Pilar recogía en su cuaderno las propuestas de clasificación de cada uno de los niños (Docin.-2.1.3.), otra vez a través de una tarea abierta en la que cada uno de ellos recogía en una hoja su propuesta. Estas las analizaba con los maestros en la reunión de seguimiento, y decidían devolverla al grupo y solicitar, en este caso, una revisión de los criterios que cada uno había seguido y tratar de reducirlos. El ciclo de indagación se repetía. Posteriormente, vendrían otras actividades enmarcadas en este proyecto-eje, que también se desarrollarían paralelamente a otras de otros proyectos y que se narrarán más adelante: la clasificación de las setas y hongos recogidos en una salida, el estudio de los sistemas de clasificación utilizados históricamente, el concepto de evolución de las especies,..

Proyecto-eje: estudiando y cuidando a los seres vivos acogidos en el aula.

Simultáneamente, el grupo estaba trabajando otro de los proyectos-eje: los seres vivos que iban a traer al aula para cuidarlos y estudiarlos. Ya se habían previsto las necesidades de tipo logístico que una secuencia de actividades en este contexto demandaría. Se había habilitado un aula, cercana al aula de 5º, para acoger temporalmente, mientras durara el proyecto, los distintos animales y plantas que los niños iban trayendo. En una sesión colectiva se acordaban los criterios que considerarían para seleccionar los más adecuados, teniendo en cuenta que había que cuidarlos en cautividad. Algunos niños, no muy decididamente, optaban por traer su mascota, mientras que otros, estos sí con más decisión, iban a capturar algunos de los animales más comunes del entorno (ranas, lagartijas, saltamontes,..). Los animales eran los más citados, pero se acordaba traer también algunas plantas y semillas para tratar de que germinaran en el aula. Los maestros se preocupaban de que los criterios de selección de los seres vivos tuvieran en cuenta las limitaciones que iban a tener de cara a su mantenimiento. En varias sesiones de trabajo, y a través de diferentes dinámicas dirigidas por la tutora, iban concretando las condiciones y los cuidados que necesitaban los animales y plantas que traían al aula. Era un proyecto que no necesitaba la influencia de los maestros para su emergencia y desarrollo, sino más bien para regularlo, sutilmente. Todas las actividades que este proyecto-eje demandaba y las que surgían de la emergencia de nuevos proyectos dentro del mismo, se desarrollaban también paralelamente a las anteriores y a otras actividades de los diferentes proyectos-eje. De esta manera, el espacio de trabajo del grupo se ampliaba, al igual que el proyecto y, por supuesto, la regulación del mismo.

Proyecto-eje: estudiando la Tierra, el planeta que alberga los seres vivos.

Finalmente, estaban las actividades que se organizaban dentro del tercer proyecto-eje, las correspondientes al estudio del planeta Tierra, un proyecto vinculado a otro que habían desarrollado el curso anterior. Así, mientras se realizaban las actividades que acabo de narrar, el grupo comenzaba también a recordar lo trabajado en el curso anterior en relación a nuestro sistema solar, y enfocaba ahora el trabajo en el estudio del planeta Tierra como hábitat de los seres vivos, indagando especialmente sobre su estructura interna. El patrón de acción de la tutora se repetía en las actividades iniciales de este proyecto-eje. Volvía a aparecer con claridad la preocupación de los maestros de 5° por indagar en las concepciones de los niños, y partir de ellas avanzar en este otro recorrido que estaba comenzando el grupo investigando colectivamente otra de las dimensiones del proyecto y formulada de esta manera: *“¿qué tiene de especial el planeta Tierra para albergar vida?”*

Y respondían a esta preocupación, nuevamente, planteando a los niños una tarea abierta, en este caso, la realización de un dibujo en el que representaran la Tierra y en especial lo que ellos creían que había en su interior. La utilización de los dibujos y representaciones libres es otro de los patrones didácticos de los maestros de Antzuola. En esta ocasión, la intención de los maestros de 5° era la de indagar tanto sobre sus concepciones en torno a la cuestión, como sobre sus habilidades para la representación. Por ello se les planteaba una tarea abierta y clara, en la que cada cual utilizaría sus recursos, sus habilidades y sus representaciones mentales, expresándolos libremente mediante el dibujo. Representaciones que, ahora, formaban parte ya del bagaje cultural del aula y que les acompañarían durante todo el proceso al ser expuestas en las paredes del aula. Todas las representaciones estaban presentes. Cada una de ellas tenía algo que decir, algo que mostrar. Eso es lo que los maestros buscaban nuevamente, la legitimidad y la lectura de lo que cada una de ellas quería mostrar al grupo. Lectura que se desarrollaría en una de las sesiones posteriores en las que cada niño expuso al grupo su representación, destacando, siempre con la ayuda de la tutora, los aspectos que había querido mostrar con ella, tanto en relación al contenido como en lo que a los recursos se refiere (formas, colores, texturas,..). Pilar recogía lo dicho por los niños enfatizando, siempre, algún aspecto de cada una de las representaciones.

Así, los tres grandes proyectos-eje que dieron cuerpo al proyecto ya estaban en marcha y se trabajaban simultáneamente. Pilar decidía el momento y la manera de realizar las actividades que se realizaban en cada uno de ellos, intercalando estas con otras tareas más específicas, aquellas relacionadas con la lectura y escritura de textos literarios y con el desarrollo de algunas habilidades y técnicas específicas en el ámbito matemático, fundamentalmente. Todas ellas se desarrollaban en los tramos horarios correspondientes a las sesiones con el tutor, tal como en Antzuola identifican estos momentos del horario.

Seguimiento de los proyectos-eje.

En las reuniones de seguimiento del proyecto se analizaban las producciones de los niños y su acomodación al mismo, apoyándose en las observaciones de Pilar y de los otros maestros. Se identificaban ya algunas dificultades así como las potencialidades educativas que los niños y el grupo manifestaban. El contenido y la función de las reuniones de seguimiento era, además de perfilar el rumbo del proyecto y de las actividades que se podrían desarrollar en su recorrido, buscar los recursos y decidir aquellas estrategias que posibilitaran una acomodación adecuada de todos los niños al proyecto, en especial, la de aquellos que mostraban algún tipo de dificultad o limitación, y particularmente, la del niño con síndrome de Down que este curso conviviría con un nuevo grupo, este de 5º. Así, en la primera reunión de seguimiento a la que asistía (Obs.-2.4.), los maestros analizaban el transcurrir del proyecto y compartían sus observaciones respecto al proceso inclusivo seguido hasta ese momento con él. Analizaban dos cuestiones, por una parte los apoyos a brindarle para el desarrollo de su autonomía en algunas tareas relacionadas con el proyecto, y por otra, la información que se compartiría con sus padres respecto al proceso seguido hasta ese momento. En las sesiones específicas que el maestro de apoyo realizaba con él fuera del aula, entre otras actividades, construían un invernadero para albergar algunas de las plantas que habían traído los niños al aula, y otras que él estaba tratando de que germinaran al mismo tiempo que analizaba su desarrollo, le ayudaban a realizar las compras de los materiales que necesitaba para todo ello, y compartía, ya en el aula, el progreso de las mismas con el resto de los niños.

Los demás temas que se trataban en la reunión tenían que ver con el rumbo al que querían dirigir el grupo, en relación a los proyectos-eje ya expuestos. Es interesante observar las preocupaciones que los maestros manifestaban al abordar estos temas, respecto al sentido y el significado que querían dar a los mismos. En la narración que recoge dicha reunión (Obs.-2.4.) se desvelan sus intenciones así como sus interrogantes en este sentido:

- en relación con uno de los proyectos-eje, era la contextualización histórica de los sistemas de clasificación de los seres vivos su preocupación manifiesta: querían estudiar con los niños los modos que históricamente habían desarrollado los científicos para dar respuesta a esa necesidad de clasificación surgida del estudio de la naturaleza y de los seres vivos. Buscaban la manera y los recursos adecuados para llegar a conocer las preocupaciones y los retos que los científicos se habían planteado en diferentes épocas en relación al tema, así como las respuestas que se habían dado al respecto. Es otro patrón didáctico que los maestros utilizan, y que tiene que ver con su manera de entender la construcción del conocimiento. En Antzuola tratan de reproducir en el

aula procesos de construcción social del conocimiento, tratando por una parte de comprender los procesos culturales desarrollados a lo largo de la historia, y por otra, viviendo experiencias culturales en el aula con ese mismo sentido de construcción cultural. Es decir, que a través de las actividades que se desarrollaban en el aula, de la misma manera que trataban de comprender qué era lo que pensaban y hacían, en este caso, los científicos en diferentes épocas de la historia y cómo se había llegado de esa manera a lo que hoy conocemos, vivían ese proceso como una experiencia en la que el grupo iba construyendo su conocimiento, enriqueciendo progresivamente el conocimiento cultural del aula.

- en relación a otro de los proyectos-eje, los maestros analizaban las realizaciones de los niños tratando de identificar distintas estrategias que estos utilizaban en el cálculo de las escalas numéricas. Querían hacer una representación a escala de las distintas capas que conforman la estructura interna de la Tierra, en un papel de grandes dimensiones (actividad que se narrará posteriormente con más detalle). Les habían pedido que calcularan, en base a una escala que los maestros les dieron, lo que cada una de las capas debía medir en base a esa escala. Los maestros habían identificado ya en sus realizaciones varios sistemas para hacer esos cálculos, y estaban estudiando las potencialidades pedagógicas de cada uno de los sistemas. Querían devolver al grupo una selección de sus cálculos para que trataran de comprender qué es lo que cada uno de ellos trataba de mostrarles. Querían resaltar así el valor de sus pensamientos y de sus acciones, los de todos, como recursos básicos para el aprendizaje.
- Finalmente, respecto al proyecto-eje en relación al “aula-animario” que habían organizado, estaban tomando varias decisiones. Por una parte, se decidía centrar las actividades en el estudio de los animales que habían traído los niños al aula, dejando a un lado las plantas que también formaban parte ya de la colección de seres vivos de dicho aula. Por otra, buscaban una óptima integración entre las actividades del aula y las que en el animario se desarrollaban. Y también decidían profundizar en el estudio de las setas y de los hongos, dadas las fechas en las que se estaba desarrollando el proyecto, época del año ideal para su recolección.

La complementariedad de los distintos proyectos que iban conformando poco a poco el proyecto global era manifiesta. Los maestros de 5º se encargaban de que eso fuera así, pues esa característica de los proyectos permitía a Pilar, en las actividades del aula, caminar por diferentes itinerarios sin perder el sentido y el rumbo del proyecto global. Así mismo, como ya se ha dicho, permitía a los maestros organizar y preparar con suficiente antelación, las sesiones, las actividades y los recursos necesarios para las tareas que se realizarían en cada uno de los recorridos ya expuestos. Y, en gran medida, todo ello era

posible porque respondía a otro de los patrones de acción de los maestros de Antzuola, que ya se ha desvelado someramente, pero que en el siguiente apartado se mostrará con más detalle, dada su relevancia de cara a la comprensión del modelo pedagógico de la Escuela.

4.3.2.2. Los procesos de indagación en el aula, un proceso continuo de construcción de la identidad y de las concepciones de los niños.

En ese marco organizativo de los proyectos descrito en el apartado anterior se desarrollan los procesos de indagación, a través de los cuales se regula todo el proceso de vida y de aprender del aula. Procesos de indagación que los maestros llevan a cabo con el objetivo de conocer a los niños y al grupo y tratar de comprenderlos, indagando tanto sobre sus intereses, sus preocupaciones, sus deseos, como sobre sus ideas, sus concepciones en torno a los distintos temas trabajados, para crear y ofrecerles, progresivamente, los contextos y los recursos de aprendizaje adecuados de cara a su realización como personas y a la construcción de significados, a través de las actividades que realizan en los proyectos, porque para ellos supone un objetivo curricular importante (Doc-1.3.1.: 1):

“Nosotros valoramos como un objetivo curricular la indagación buscando modelos adecuados para superar las resistencias que la realidad presenta para ser entendida y la dificultad que los otros puedan tener para entender lo que queremos decir.”

En Antzuola el aula se gestiona operando con la diferencia entre los intereses y propósitos de los maestros, y los intereses y propósitos de los niños. Ya se ha podido ver en la narración del caso hecha hasta el momento, que esta idea forma parte del patrón de funcionamiento del aula, cuando los maestros acogen las producciones y los argumentos de los niños y ofrecen espacios y tiempos para compartirlos, para enriquecerlos, diversificando las formas de sentir, de ver y de entender el mundo, y ampliando el repertorio de saberes y de formas de hacer en ese sentido. Es una manera particular de promover la interacción del aula y, en Antzuola, creen firmemente que es un factor clave del proceso de vida y de aprendizaje en el aula, porque saben que de esa manera crean un entorno rico, un clima de confianza que favorece y posibilita el respeto a la identidad de las personas y la identidad del grupo, y, así mismo, el aprendizaje, la construcción de significados. Es por ello que, con este sentido de operar con la diferencia como forma de interacción en el aula, los maestros desarrollan en Antzuola los procesos de indagación, respondiendo a esa preocupación por conocer los intereses y propósitos de los niños, y sus modos de ver y de entender el mundo, porque eso es lo que constituye el verdadero motor del aprendizaje para ellos: “*[..] porque las opiniones de los niños, de los alumnos son el punto de partida de la programación. No sólo el punto de partida, sino el motor.*” (Ent-1.1.2.: 4). La indagación es para los maestros de Antzuola además de un propósito, de una intención educativa, una estrategia sistemática de regulación

de los procesos educativos y de las personas que en ellos participan (ibíd.: 4):

“Con lo que responde cada uno y todos los niños, que normalmente recogemos en papel, recogemos en una hoja, entonces ya estamos evaluando con eso. Evaluamos qué tipo de ideas tienen, qué dificultades tienen, qué tienen claro conceptualmente, [...] Con todo eso marcamos el siguiente paso. Eso quiere decir que estamos evaluando. Pero además evaluamos individualmente y como grupo, porque, luego, tenemos que tener en cuenta lo de cada uno, cada uno individualmente, pero también como grupo, cómo adecuar el siguiente paso[...] Entonces, programar, es evaluar al mismo tiempo.”

La indagación inicial en torno a los rasgos identitarios del grupo: la redacción colectiva de la carta a Jon.

Ya se ha descrito anteriormente el proceso a través del cual los niños confeccionaban la carta dirigida a Jon en torno a la estancia en Zuatza. El grupo de maestros de 5º, dadas las características del proceso y de la actividad que habían propuesto, sabían que constituía una buena oportunidad para indagar con más profundidad sobre cada uno de los niños, a través del análisis de sus producciones, de la escucha y la observación atenta de sus voces y de sus relatos. El contexto creado en esta ocasión permitía a los niños expresar por escrito sus sentimientos, sus emociones y sus vivencias en Zuatza, con esa intención y ese sentido de transmitírselas a Jon, su compañero de aula. Era una actividad que no se encuadraba en ninguno de los proyectos-eje anteriormente descritos, pero a la que los maestros le habían dado ese significado, la redacción colectiva de una carta dirigida a Jon en la que se recogerían los relatos de todos los niños del aula.

Pilar, en su cuaderno de trabajo, plasmaba el resultado del análisis de cada uno de los textos escritos por los niños (Docin-2.1.4.). Lo organizaba en una tabla en la que recogía, por una parte, las ideas que cada niño quería destacar en el texto y contarle a Jon. Tal como muestra su cuaderno, a Pilar le interesaba conocer “sobre qué habla” cada uno de los niños. Y por otra parte, le interesaba analizar “cómo está escrito”, recogiendo así mismo algunas de las expresiones de los niños, de forma literal. Se observa la intención clara de Pilar por indagar en sus textos tanto sobre algunas de sus cualidades humanas (“le gusta contar los detalles”, “destaca las aventuras”, “cuenta algunas cosas graciosas”, ..), como sobre sus destrezas, en este caso, lingüísticas (“atiende a los puntos y comas”, “cómo ha ordenado el texto”, “el título en grande y el resto en letra pequeña”,..), siempre en clave positiva, destacando los aspectos y las características que muestran la identidad y las destrezas de cada uno de los niños, y del grupo. Analizaba atentamente lo que cada niño había escrito, observando las similitudes, los rasgos característicos, las coincidencias en los relatos, los detalles y los matices en la forma de narrar lo vivido. Además, a Pilar le interesaban aquellas expresiones de tipo más emocional que los niños habían recogido en sus narraciones y que le daban al texto ese carácter vivencial, natural, fresco y cercano que la carta dirigida a Jon necesitaba. Por ello, también las

recogía en su cuaderno a modo de citas.

Pilar, y los maestros de 5º, saben que la indagación, la escucha atenta de sus voces a través de sus textos escritos y de las conversaciones de aula realizadas con un determinado sentido, les permite conocer un poco más a cada uno de los niños, y al grupo. Y lo hacen con ese sentido, tratando de desvelar sus rasgos identitarios, pero también las capacidades y las destrezas que los niños manifiestan, y creando para ello estos contextos en los que los niños puedan expresarse libremente, partiendo siempre de sus propias experiencias y vivencias. Pilar sabe que este proceso de indagación le va a facilitar una información muy valiosa, muy útil, no sólo para conocer al grupo, sino también para planificar las acciones pedagógicas adecuadas de cara a su progresivo desarrollo. Así, en las reuniones de seguimiento compartían el análisis de los textos realizado por Pilar y acordaban las acciones siguientes, que esta recogía en su cuaderno (Docin-2.1.4.). Habían acordado que recogerían todas las voces en un único documento que compartirían con los niños, creando un nuevo texto que sería ya un texto colectivo, un texto en el que ya no se identificaba la autoría de cada uno de los fragmentos. Todos ellos eran importantes, todos los fragmentos aportaban algo al grupo y al texto, todos ellos querían decir algo, y además, lo hacían de distintas maneras. Eso es lo que los maestros buscaban, esa diversidad de voces, esos relatos diversos que, a su entender, enriquecían el texto. Su intención era que los niños se reconocieran en ese texto, que fueran protagonistas y testigos al mismo tiempo de ese trabajo colectivo del que formaban parte, porque sabían que eso les ayudaría a desarrollar progresivamente su identidad y su pertenencia al grupo, que comenzaba el curso con una nueva tutora. La atención de los maestros se centraba en crear el contexto adecuado para escuchar y legitimar a través de su reconocimiento las voces de todos los niños, que serían recogidas en sus relatos escritos y en las conversaciones que impulsarían en el aula.

Con esa misma intención de escucha e indagación, los maestros también acordaban realizar una tarea, dentro de esta actividad global de confección de la carta a Jon, en la que los niños por parejas irían identificando en el texto aquellos fragmentos que, según sus criterios, podían desarrollar las secciones o partes de la carta según el esquema que Pilar les proponía en la pizarra (Docin-2.1.2.). La tarea la harían, en este caso, por parejas. La tutora distribuía el grupo en parejas, en base a sus propios criterios. Quería indagar también en torno a las interacciones surgidas de esta nueva disposición. Pilar asignaba a cada pareja una sección de la futura carta, debiendo identificar en el texto un fragmento o varios que pudieran situarse en esa sección. Cada pareja escribiría el texto correspondiente a su sección en el ordenador, y a continuación, sería la tutora quién recogería los trabajos para organizarlos (Prod.-2.1.b) y confeccionar de esta manera la carta definitiva (Prod-2.1.a).

La carta a Jon era la primera producción colectiva del grupo. Se había realizado siguiendo un proceso que nos muestra el patrón didáctico que los maestros de Antzuola siguen y cuya base es la indagación. En este caso, ésta se centraba en tratar de reconocer aquellos rasgos que permitieran a los maestros caracterizar a los niños y al grupo, tratando de comprender el sentido y el significado de sus voces y de sus relatos en un contexto creado e impulsado por ellos, para que los niños pudieran manifestarse con libertad y naturalidad, y pudieran expresar sus sorpresas, sus emociones, sus deseos, en definitiva, sus vivencias, sus experiencias y sus sentimientos al grupo, que poco a poco iba conformando Pilar y los maestros de 5º. Esta indagación, como ya se verá en los siguientes apartados, no había hecho más que comenzar. El patrón de actuación de los maestros se repetiría a lo largo del proyecto observado, en los distintos contextos creados por los maestros o emergidos del propio proceso.

La indagación inicial en torno a las concepciones de los niños: el arranque de los proyectos-eje.

Paralelamente, se iban desarrollando en el aula otras actividades enmarcadas en los distintos proyectos-eje descritos anteriormente. La indagación se centraba ahora en tratar de identificar las concepciones iniciales de los niños en relación a los temas trabajados a través de aquellos, sin dejar a un lado el desarrollo personal y grupal. Siempre iban de la mano el trabajo de ambas dimensiones. El patrón de actuación se repetía en los distintos contextos creados en cada uno de los proyectos-eje, aún cuando la indagación se centrara en los diferentes contenidos o significados propios de cada uno de ellos. Así mismo, el proceso era continuo a lo largo del proyecto, pues la indagación de las concepciones de los niños se realizaba siempre que aparecía un nuevo interrogante, un nuevo contenido que se consideraba investigar. Cada proceso de indagación constituía pues un bucle que realimentaba el proceso global. El foco de atención de los maestros era nuevamente la creación y el desarrollo de contextos de comunicación adecuados en los que los niños y niñas del grupo pudieran manifestar y expresar libremente, a través de una tarea que siempre era abierta a diversas posibilidades de expresión y comunicación, sus ideas, sus pensamientos, sus creencias en torno a los temas abordados en cada uno de los proyectos-eje.

Recojo brevemente el foco de indagación inicial de los maestros en cada uno de ellos, para situar temporalmente la narración en el proyecto global que estoy estudiando:

- *Proyecto-eje: estudiando los seres vivos.* En este caso la indagación inicial se centraba en las concepciones de los niños respecto a los sistemas de clasificación de los seres vivos. Querían indagar sobre los criterios que los niños manifestaban a la hora de describir y distinguir los seres vivos.

- *Proyecto-eje: estudiando y cuidando a los seres vivos acogidos en el aula.* En relación a esta otra dimensión del proyecto, los maestros querían indagar, en un principio, sobre cómo concebían los niños el cuidado y el mantenimiento de un espacio que albergaría animales y otros seres vivos.
- *Proyecto-eje: estudiando la Tierra, el planeta que alberga los seres vivos.* La indagación inicial de los maestros giraba en torno a la concepción de los niños respecto a las características de la Tierra como planeta que alberga vida.

Para mostrar el patrón de acción de este proceso de indagación inicial sobre las concepciones de los niños, me voy a detener en uno de los proyectos-eje citados. En concreto, el primero de la relación anterior, el que he denominado *estudiando los seres vivos*. El proceso que voy a mostrar se desarrollaba de forma paralela y siguiendo un patrón similar en el resto de los proyectos-eje descritos.

Estábamos a finales de setiembre. El proyecto global (el estudio de la naturaleza) estaba dando sus primeros pasos. Las actividades de aula recorrían los distintos proyectos-eje citados. Pilar decidía en qué momento se desarrollaban unas u otras, así como su duración. En el proyecto-eje que nos ocupa, los maestros decidían realizar una tarea inicial en la que los niños enumerarían las “*cosas naturales*” que habían visto en Zuatza, nuevamente a partir de una experiencia vivida por el grupo. En este caso, la tarea se realizaría oralmente en una sesión de grupo aula. Pilar disponía el aula formando dos círculos concéntricos en torno a la pizarra, organizando ella misma la disposición de los niños en los círculos y dirigiendo la conversación. Ella misma recogía en la pizarra el listado de los “*elementos naturales*” que habían observado, sentido o vivido en Zuatza y que los niños iban nombrando. Pilar les pedía que no sólo nombraran sino que comentaran cómo habían vivido tal cosa. La conversación la interrumpía Pilar con bastante frecuencia, tratando de organizarla. Era una tarea en la que participaba todo el grupo, pues buscaba revivir el contacto con la naturaleza que el grupo había tenido en Zuatza. La relación iba en aumento a medida que Pilar intentaba recogerlas tratando de dar voz a todos los niños. Los niños complementaban la recogida del listado con la narración oral de sus vivencias. Era la forma más simple y natural de comenzar el proyecto, el estudio de la naturaleza: recordando sus experiencias y sus vivencias en dicho entorno natural.

Los maestros analizaron el listado (Docin.-2.3.4.) que recogía diferentes animales y plantas que habían observado e incluso analizado en las actividades realizadas en Zuatza, así como otros elementos que formaban parte del entorno natural, y que intencionadamente Pilar recogió en el listado. Vieron una buena oportunidad para comenzar una primera aproximación al proyecto y realizar las primeras abstracciones en torno a la noción de seres vivos, proponiendo dos tareas: por una parte, cómo diferenciar lo vivo de lo no vivo, y por otra, cómo ordenar los seres vivos, es decir, qué criterios seguir

para clasificarlos. Para la primera, la propuesta era que los niños indagaran por su propia cuenta, en casa y en los distintos libros que poco a poco iban trayendo los niños al aula, qué es un ser vivo. Esta tarea quedó abierta durante una semana. La segunda tarea consistiría en nombrar las distintas categorías en las que situarían los seres vivos observados. En ambos casos, la tarea se haría individualmente. Los niños escribirían sus categorías en una hoja que posteriormente Pilar recogería para su análisis en una sesión de aula. En su cuaderno de trabajo, recogía minuciosamente lo que cada niño había escrito (Docin-2.1.5.) y analizaba las categorías citadas por cada uno de ellos, tratando de desvelar los criterios que habían seguido. Nuevamente, tenía en su cuaderno las voces de todos los niños. Podía analizar cada una de ellas y, al mismo tiempo, tener una visión global del pensamiento del aula en torno al tema en cuestión. Podía observar las diferencias y también las coincidencias en los criterios, tratando de desvelar las singularidades e inferir las influencias derivadas de las interacciones del grupo.

Esa era su intención, indagar sobre la naturaleza de las interacciones en el grupo y de los significados que estaban comenzando a construir en torno al tema de investigación. Además, lo hacía dando valor a sus formas expresivas, a su propio lenguaje, para que pudieran manifestar de la forma más natural posible sus ideas, sus pensamientos, sus concepciones. El texto también le daba a Pilar información complementaria a sus observaciones sobre las interacciones del grupo, sobre las influencias de unos niños sobre otros, sobre sus referencias y afinidades. Los niños realizaban la tarea sabiendo que sus voces, sus ideas, sus pensamientos iban a ser atendidas. Sabían que estas volverían al aula en forma de texto colectivo y que las analizarían ellos también, reflejándose y viéndose de esta manera en él. Lo sabían porque esta es la manera de actuar de los maestros de Antzuola, el patrón didáctico fundamental de su modelo pedagógico, la indagación sobre los pensamientos, las ideas, las concepciones de los niños, que busca el enriquecimiento cultural mutuo a través de ellos mediante unas tareas abiertas basadas en sus propias experiencias, en sus vivencias cotidianas sobre las que el grupo conversa a través del diálogo con los textos escritos u orales creados por ellos mismos.

Mientras tanto, en el aula se realizaban otras tareas relacionadas con las actividades de indagación que se enmarcaban en el resto de los proyectos-eje. Así, el grupo conversaba sobre las condiciones que debía de tener el aula para poder albergar a los animales y plantea que pensaban traer al aula. Los maestros habían comenzado a habilitar para ello un aula contigua que estaba libre. Habían decidido que traerían al aula algunas de las mascotas que los niños tenían en casa (hamsters, tortugas, peces), así como otros animales y plantas que irían recogiendo en los alrededores. Por otra parte, en otra sesión de aula, los niños habían dibujado la Tierra y sus entrañas desde su propia óptica. Estaban indagando sobre sus concepciones sobre la estructura de la Tierra como hábitat de los seres vivos. En ambos casos, el

proceso de indagación era similar al descrito, cada uno de ellos con sus peculiaridades.

La indagación a lo largo del proceso de aprendizaje y dirigida al desarrollo del grupo y a la construcción progresiva de los significados. Este es otro de los patrones de actuación en Antzuola, vinculado al descrito: posibilitar la construcción progresiva de los significados, partiendo de la manifestación y expresión del conocimiento cotidiano, del bagaje cultural personal, para ir enriqueciéndolo progresivamente, en un proceso de autorregulación, a través del contraste con otras formas que forman parte del bagaje cultural colectivo, y que se muestran y analizan constantemente a lo largo del proyecto. Y este proceso se desarrolla en un contexto que es creado y mantenido por los maestros de Antzuola con la intención de promover el desarrollo social individual y del grupo, indagando también en las interacciones que en ese contexto impulsan, así como las que de él emergen.

Por ello, en una nueva sesión de aula, Pilar devolvía al grupo el “*sistema de clasificación*” que había surgido en la primera tarea (Docin.-2.3.5.). Dialogaban sobre las distintas categorías nombradas por ellos, sobre las expresiones que habían utilizado para nombrarlas, sobre sus características, identificaban los puntos en común de las mismas, sus diferencias, y, finalmente, acordaban reducir el número de categorías. Les proponía una nueva tarea que consistía en que cada uno de ellos intentara reducir su lista de categorías inicial, tratando de incorporar en su decisión los argumentos que se habían expuesto en el diálogo de aula. Estaba posibilitando la reelaboración de las concepciones de cada uno de los niños y las del grupo, con la intención de construir progresivamente un sistema de clasificación que permitiera la inclusión de todas las categorías expuestas por los niños. Los maestros esperaban que la conversación de aula influyera en sus decisiones. Confiaban en la capacidad de los niños para la autorregulación de sus pensamientos, de sus ideas, de sus concepciones, dándoles valor, situándoles en el primer plano de las conversaciones del aula. Las voces de los niños, su bagaje cultural inicial, el pensamiento global del grupo era explotado didácticamente por los maestros en un proceso dinámico y pausado. Pilar era consciente de que estaba realizando las primeras abstracciones con el grupo en torno a significados complejos (qué es un ser vivo), por ello, organizaba las sesiones intercalando otras tareas, y retomando estas cuando lo creía oportuno. Manejaba los tiempos y la organización de las tareas distribuyendo los grupos en base a sus criterios.

A Pilar le interesaba también analizar las interacciones surgidas en ese contexto. Por ello, cada tarea se organizaba de una manera determinada. En algunos casos, había un trabajo individual lo que permitía a Pilar acercarse a algunos de ellos y observar sus ritmos, sus técnicas, sus estrategias, así como identificar sus emociones, sus sensaciones, sus dudas. Respetaba los ritmos de los niños, proponiendo tareas complementarias en algunos casos, retomando tareas no finalizadas en otros, o permitiendo la libre

elección de tareas (lectura individual, organización de las carpetas, juegos,..). Las tareas individuales se complementaban con aquellas que se realizaban en grupos pequeños, o las desarrolladas con todo el grupo. Durante los primeros pasos del proyecto Pilar organizaba los grupos de forma intencionada. Bien cuando proponía las parejas, o los pequeños grupos de tres o de cuatro niños, la tarea comenzaba una vez que Pilar organizaba los emparejamientos. Era algo que Pilar decidía en base a sus criterios, integrando en ellos aquellas estrategias determinadas por los maestros con una determinada intención. En estas decisiones siempre estaban presentes aquellos niños que presentaban más dificultades o requerían otras necesidades educativas más específicas. Pilar analizaba los emparejamientos y las dinámicas surgidas para indagar más sobre las interacciones dentro del grupo.

Los niños habían reorganizado sus sistemas de clasificación. Paralelamente, con lo que los niños habían indagado personalmente, definían entre todos lo que era un ser vivo, las características que lo definen, lo que permitía al grupo tener una referencia fundamental para las actividades y tareas posteriores. Habían diferenciado de esta manera lo vivo de lo no vivo, caracterizando los seres vivos mediante sus propias voces, en base a lo que habían leído y hablado en el aula. Esta actividad, por otra parte, permitía a Pilar ver cómo trabajaban los niños de forma autónoma cuando se proponían tareas de este tipo, de indagación individual y con el apoyo de los familiares. Esta regulación del trabajo autónomo era una constante a lo largo del proyecto, como ya se irá viendo en el relato.

Ahora, el grupo estaba preparado para conversar sobre los sistemas que proponían para clasificar los seres vivos que habían visto en Zuatza (y para los que traerían al aula). Pilar retomaba sus propuestas y les pedía que diferenciaban, utilizando distintos colores, los seres vivos (verde) de aquellos elementos que no lo eran (rojo). En el caso de que tuvieran dudas, utilizarían el color azul. Así, en una sesión colectiva, discriminaban en su lista inicial los seres vivos, utilizando los criterios anteriormente discutidos para identificarlos. Finalmente, los diferenciarían en tres grandes categorías: animales, plantas y personas. Tenían ya su propio sistema de clasificación. Las categorías que habían definido previamente podían organizarse en base a este sistema, y así lo harían. Pilar había preparado un sobre que contenía unas etiquetas de las categorías que los niños habían propuesto inicialmente. Los niños, en una nueva sesión colectiva, fueron colocando cada una de las etiquetas en su

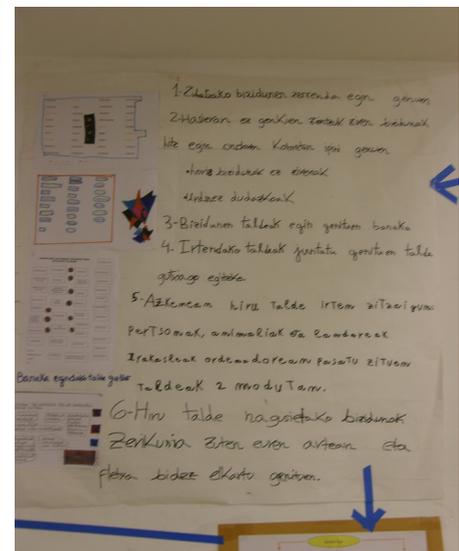


Ilustración 14: Clasificación de los seres vivos: proceso seguido y narrado por los niños.

correspondiente grupo, en el esquema que Pilar había escrito en la pizarra. En una sesión posterior, Pilar les mostraba un documento que ella había preparado y fotocopiado para el grupo, en el que se recogía el esquema de la pizarra.

Pilar les había propuesto dos formas de representación distintas. Una de ellas, a modo de mapa conceptual (Docin.-2.3.6.), en la que se subrayaba la relación entre las distintas categorías de los niños, y la otra, a modo de esquema jerárquico (Docin.-2.3.7.), intentando similar los esquemas utilizados en las claves dicotómicas que habitualmente se emplean en la clasificación e identificación de los seres vivos. Los nuevos textos así creados por el grupo tenían una función explicativa, permitían la clasificación de los distintos elementos naturales que habían observado en su estancia, constituyendo el primer *modelo explicativo* del proyecto. Como posteriormente se desarrollará, este es otro patrón didáctico fundamental de los maestros en Antzuola, la construcción de modelos (textos, construcciones, montajes,..) que permitan al grupo explicar, mostrar, desvelar los fenómenos que están estudiando en los proyectos.

No obstante, el modelo creado por el grupo necesitaba ser contrastado, en un cierto sentido ser validado. La indagación pues, continuaba. Ahora, venía el contraste con otras voces, las de aquellas personas dedicadas al estudio de los seres vivos a lo largo de la historia. La intención era que los niños percibieran que esas mismas personas habían desarrollado un proceso similar al que ellos estaban viviendo en el aula. Un proceso continuo de propuestas, discusiones y formulaciones que, en conjunto, constituían el bagaje cultural desarrollado a lo largo de la historia. Los maestros querían que los niños vivieran el proceso como una construcción colectiva de un modelo que ayudara al grupo en su propósito, contemplando todas las ideas y los pensamientos que se manifestaban en él. Trataban de que los niños vieran la pertinencia y la validez de cada una de sus propuestas, y la necesidad de desarrollar progresivamente las ideas de cada uno, y de las del grupo, a través de las conversaciones en las que se discutían las propuestas desde distintas perspectivas, la que cada uno de los niños y la tutora aportaban en el proceso, y con un propósito común, buscar una forma de ordenar, de nombrar y de clasificar los distintos elementos naturales observados en su primera salida. Un proceso similar se había desarrollado históricamente y sigue desarrollándose en la actualidad, y la intención de los maestros era mostrarles precisamente esa complejidad, ese proceso continuo, nunca acabado, siempre en continua indagación. Un proceso cultural que, en otra escala de tiempo, estaban desarrollando ellos en el aula.

Los maestros buscaron los textos más apropiados para acercar a los niños a esa perspectiva histórica. Las voces de Aristóteles, de Darwin, de Lamarck, de Linneo, entre otros pensadores y científicos entraban en el aula. Las conversaciones de los niños con estos textos tenían ahora un sentido. Su complejidad no era un obstáculo para que los niños los situaran en el contexto del proyecto y pudieran

dialogar sobre lo que estas voces les mostraban al respecto. La indagación se situaba ahora en un plano histórico y trataba de comprender, al igual que los niños lo habían hecho en el proceso seguido, qué es lo que se habían preguntado algunas personas en determinados contextos históricos en torno al mismo tema que ellos estaban trabajando, y qué respuestas les habían dado a esas cuestiones, a esos problemas. Para ello, los maestros seleccionaban varios textos a través de los cuales se podía hacer un recorrido histórico desde la Antigüedad (Docin.-3.2.1.), pasando por la Edad Media y la modernidad (Docin.-3.2.2 y Docin.-3.2.3.), hasta la actualidad (Docin.-3.2.4.). Los habían seleccionado para mostrar a los niños que en diferentes épocas históricas se habían planteado las mismas cuestiones, o similares a las que ellos mismos se habían planteado en el proyecto: ¿qué características tiene un ser vivo?, ¿cómo se diferencian de lo que no es algo vivo?, ¿y cómo se diferencian entre ellos, los seres vivos?, ¿por qué hay tantas diferencias entre los seres vivos?, ¿cómo los estudiamos?,...

La actividad general que los maestros habían propuesto, identificar algunos criterios para diferenciar los seres vivos, se situaba en este contexto. Podían ver además que “su” sistema de clasificación se asemejaba en muchos aspectos (estructura del esquema, algunas categorías,..) a los sistemas propuestos por los científicos. Se leían los textos conjuntamente, subrayando los términos que no se entendían y que entre todos trataban de definir. Algunos, los más complicados, se buscaban directamente en los diccionarios y enciclopedias de la clase, otros términos se trataban de definirlos y comprenderlos entre todos; había otros que Pilar, o incluso algún niño, trataba de explicar. También se analizaban las expresiones utilizadas en los textos, algunas de ellas utilizadas posteriormente para tareas más específicas del ámbito lingüístico. Pilar combinaba las tareas en grupo-aula, con las individuales y en grupos pequeños, durante varias sesiones posteriores. Se encargaba de recoger los materiales que el grupo había producido, seleccionaba algunos de ellos y organizaba el aula para que entre todos fueran plasmando lo aprendido en los paneles que finalmente se expondrían (ya se explicará más adelante este proceso de preparación de la exposición final).

Este proceso de indagación continuo, ilustrado en el contexto de este proyecto-eje, se repite y se desarrolla paralelamente en el resto de los itinerarios que van conformando poco a poco el proyecto global. La indagación se fundamenta en dos planos o focos de interés que están estrechamente vinculados, el que tiene que ver con la conformación del grupo social que se va desarrollando progresivamente en el aula, y aquel que trata de identificar su pensamiento y sus concepciones en torno a los temas que desarrollan en los proyectos. Y están estrechamente vinculados porque los maestros de Antzuola saben que es muy difícil que se dé el aprendizaje si los niños no son partícipes activos del proceso y no se encuentran cómodos, a gusto en él. Por ello, su indagación se dirige a la comprensión

del niño en su totalidad, porque les interesa saber lo que piensa y lo que siente y aceptarlo de esta manera, como piensa y como es, dándole la legitimidad (también “intelectual”) que posibilite ese bienestar del niño y del grupo, fundamental para avanzar en el proceso.

Por ello indagan en sus voces, para poder identificar los significados que los niños manifiestan a través de ellas. Les interesan todos los significados, también aquellos que, *a priori*, podrían considerarse erróneos o inapropiados. Les interesan pues todas las ideas, los pensamientos, las opiniones, las concepciones de los niños, a las que confieren un gran valor desde el punto de vista pedagógico y que explotan didácticamente de diferentes maneras, y les interesan también porque quieren indagar, ahora con los niños, cómo se han construido tales significados a lo largo de la historia, tratando de situarlos en el contexto histórico y contemplándolas, todas ellas, también como aportaciones válidas en la construcción de conocimiento (Ent-1.1.2.: 6).

La indagación que los maestros de Antzuola desarrollan tiene que ver con ese rol que ellos se asignan de investigar su práctica, pero que busca también influir en los niños para que ellos también desarrollen ese rol de investigadores, de indagadores de su propio proceso de desarrollo, en todas las dimensiones del ser. Por ello les interesa a los maestros compartir y conversar sobre lo que cada uno piensa, lo que cada uno siente, lo que cada uno vive y experimenta. Y lo hacen a través de un proceso de indagación colectivo que busca la toma de conciencia de uno mismo, de lo que uno es, de lo que piensa, de lo que aporta a sí mismo y a los demás. Lo hacen situando a los niños y al grupo como protagonistas y testigos de su propio proceso, nuevamente, tratando de vivir y de experimentar a través de la comunicación y el lenguaje, de los símbolos y representaciones culturales, ese proceso de desarrollo cultural y humano que se ha dado y se da en la sociedad. Lo hacen así porque creen que esa es la manera de aprender, también la de ellos como maestros que indagan sobre su práctica.

Este proceso de indagación continuo de las dimensiones sociales y culturales de la comunidad-aula hasta aquí descrito muestra el patrón de acción básico de los maestros de Antzuola, y es un reflejo de su trasfondo pedagógico. Esta es la constante a lo largo de todo el proyecto, un patrón de acción que busca la explicitación inicial por parte de los niños de sus significados. Unos significados que no se refieren sólo a lo cognitivo, al contenido de las temáticas que se están trabajando en los proyectos. Son significados referidos también a los sucesos, acontecimientos o episodios que referidos al comportamiento social del grupo son también explicitados por los niños. Estos significados iniciales, recogidos y analizados por los maestros, son el sustrato y el instrumento de la indagación colectiva que se alimenta con otros significados e instrumentos culturales que entran en el aula y se integran en este proceso y con los que interactúan en conversaciones culturales orientadas a la reconstrucción de

aquellos. Una indagación, en definitiva, como proceso o itinerario de vida y de aprendizaje, porque, tal como ellos afirman: *“Sabemos que se aprende mejor...cuando la indagación es el camino a seguir y no el destino.”* (Doc-1.8.1.:17)

4.3.2.3. La creación y la emergencia de los contextos de aprendizaje.

Ya se ha visto en el primer tema de investigación de este trabajo, la importancia que los maestros de Antzuola confieren a la creación de contextos de aprendizaje adecuados. Contextos ricos y relevantes que posibiliten la emergencia de intenciones, de retos y de compromisos por conocer y comprender los fenómenos naturales, sociales y culturales que nos muestran. Contextos a través de los cuales la vida de aprender del aula cobre un sentido profundo y estimulante, de compromiso ante los retos surgidos, de participación y acompañamiento colectivo en los procesos generados. Algunos de estos contextos son creados por los maestros, mientras que otros emergen en la vida del aula y son aprovechados pedagógicamente por ellos. Trataré de mostrar dos procesos que desvelan los patrones de actuación de los maestros en ambos casos y situados en el contexto de la narración temporal del caso.

La creación de contextos de aprendizaje: “*el animalario*”

La narración del caso mostrada hasta aquí nos desvelaba el recorrido inicial de los niños de 5º en uno de los proyectos-eje del proyecto global investigado. El contexto de la salida al embalse de Zuatza permitía a los maestros, como hemos visto, acercarse al estudio de la naturaleza estudiando las características de los seres vivos que habían observado, y plantear el problema de la identificación y clasificación de los seres vivos. Un problema que todavía no está resuelto, que está presente y abierto en la comunidad científica, y que se alimenta y enriquece de su continuo proceso de indagación. Los maestros de Antzuola eran conscientes de las posibilidades que el contexto de la salida al embalse ofrecía para responder a las inquietudes manifestadas por los niños, y sus propios intereses, como ya se ha visto. Veían una buena oportunidad para vincular dicha problemática con el interés manifestado por los niños en torno al estudio de la naturaleza, y su deseo de traer y cuidar algunos animales y plantas en la escuela.

Por ello, en las reuniones de seguimiento del proyecto (Obs.-2.1 y Obs.-2.2), estaban estudiando las posibilidades para habilitar un espacio que acogiera algunos seres vivos que los niños irían trayendo a la escuela. Había libre un aula cercana a la utilizada habitualmente por los niños de 5º. Tenían el contexto físico. Era un nuevo espacio que, una vez habilitado, permitiría crear un nuevo contexto de aprendizaje, situado en el propósito global del proyecto y atendiendo a los deseos e intereses manifestados por los niños y a las intenciones curriculares de los maestros. Efectivamente, el animalario, como llamaré al nuevo aula, aunque acogía todo tipo de seres vivos, permitía a los maestros, nuevamente, crear un

espacio vivo (en todos los sentidos) y recorrer un nuevo itinerario dentro del proyecto global, y complementario al recorrido en los otros itinerarios o proyectos-eje.

Los maestros eran conscientes de las dificultades y de las oportunidades que este nuevo contexto les podría generar (Obs.-2.4.). Por ello, estudiaban las distintas posibilidades didácticas del animalario y tomaban las siguientes decisiones: en principio, por cuestiones de espacio y porque algunos niños ya habían expresado su voluntad de traer sus mascotas, el aula acogería distintos animales, dejando las plantas en un plano secundario; el aula habitual se habilitaría para el estudio de los hongos y de las setas, pues preveían un trabajo más continuo de recogida, observación e identificación de los mismos; hacían un recorrido por la lista de animales que ya ocupaban algunas zonas del animalario, y que Pilar tenía anotada en su cuaderno (algunos saltamontes, un tritón, un hamster, renacuajos y ranas, varios gusanos, lagartijas, peces, babosas, caracoles y tortugas); estudiaban las distintas maneras de organizar el cuidado de los animales y del animalario, pues consideraban una oportunidad inmejorable para trabajar diferentes dimensiones más allá de la cognitiva; les interesaba también estudiar a los animales “por dentro”, acercarse al estudio de los órganos de una forma experimental, vivencial, por lo que cotejaban distintas posibilidades, sin decantarse hasta entonces por ninguna de ellas; finalmente, esbozaban un primer borrador de las posibles tareas de observación y de cuidado que el animalario ofrecía y que propondrían a los niños.

Estaban creando de esta manera un nuevo contexto de aprendizaje dentro del contexto global del proyecto. Un contexto que sería eminentemente vivencial y experimental, pues los maestros querían que los niños adquirieran el compromiso y la responsabilidad del cuidado y mantenimiento del animalario, llevando a cabo las tareas que fueran necesarias. El nuevo contexto hacía emerger así un nuevo reto al grupo, un propósito real, vivo, dinámico, pues requería de un proceso que había que organizar y al que había que responder. Un nuevo reto que comenzaba a desarrollarse paralelamente a los que ya estaban en marcha. En este caso, el cuidado de los animales demandaba estudiar sus necesidades tanto de espacio, como de alimentación e higiene. Así mismo, el animalario ofrecía la oportunidad de estudiar, a través de la observación directa, algunas de las características de los seres vivos que estaban ya trabajando. Y todas las tareas que se realizarían en este contexto se llevarían a cabo en el animalario, que si bien estaba cercano al aula habitual, requería su organización, lo que para los maestros de Antzuola era una oportunidad inmejorable para trabajar otras dimensiones relativas a la identidad del grupo, como la autonomía y la responsabilidad.

El nuevo contexto abría un nuevo itinerario en este viaje por el estudio de la naturaleza que los niños habían comenzado a andar. Ahora, en el contexto del aula y en el de las personas que lo constituían,

había ya varios contextos de aprendizaje dentro del contexto global que constituía el proyecto, todos ellos estrechamente vinculados gracias a la acción pedagógica de los maestros. Las actividades y las tareas de aula las situaba Pilar en uno u otro contexto, y se simultaneaban en base a los criterios que ella y los maestros de 5º querían implementar, siguiendo los principios pedagógicos ya expuestos en el primer tema de este trabajo. La indagación conjunta desarrollada en esos contextos, siguiendo el patrón ya descrito, los alimentaba y enriquecía.

Un patrón de acción que, ahora, al discurrir las actividades en dos aulas que ofrecían contextos diferentes, el animalario y el aula habitual, adquiriría una nueva dimensión. El nuevo contexto creado permitía a los maestros, no solamente indagar sobre algunos aspectos del estudio de los seres vivos de forma experimental, sino también dirigir su acción pedagógica al desarrollo de la dimensión humana del grupo, aprovechando ese carácter vivencial que el animalario ofrecía. Así, su patrón de acción abría, nuevamente, un ciclo de indagación sobre las condiciones que debía tener el animalario para poder albergar distintos animales, así como las tareas y las normas que su mantenimiento requeriría. En una sesión colectiva (Obs.-1.3.) en la que Pilar situaba a los niños en dos filas concéntricas en torno a la pizarra, dialogaban y recogían en ella sus creencias. Confeccionaron una lista de requisitos que, posteriormente, una vez que el grupo decidía los animales que iban a traer al animalario, Pilar organizaba en una tabla de doble entrada (Docin.-3.3.1.a; Docin.-3.3.1.b): una de ellas enumeraba los animales que hasta entonces albergaba el animalario, y la otra recogía los aspectos a tener en cuenta para cada uno de ellos (comida, bebida, características del espacio, temperatura, iluminación, limpieza y otros). Pilar organizaba a los niños en pequeños grupos para que cada uno de ellos indagara sobre las necesidades del animal que habían elegido y confeccionar así el cuadro que serviría de referencia para organizar las tareas en torno al nuevo reto del grupo: traer, observar y cuidar los animales en el animalario. Los niños cuidaban los detalles. Así recogían en la tabla, por ejemplo, “otros aspectos” que también había que tener en cuenta: *“al tritón no le conviene la luz fluorescente”*; *“el pájaro necesita las bolas para afilar el pico”*; *“hay que quitar el cloro del agua de los peces”*,..

Ahora, ya sabían las necesidades de cada animal y su responsabilidad era la de mantener dichas condiciones. Por ello, dialogaban sobre cómo organizar las tareas de mantenimiento. Lo harían por grupos, que en la mayoría de las ocasiones los nombraba la tutora de acuerdo a sus intenciones, y lo harían de forma autónoma, simultaneando las tareas con otras que el grupo llevaba a cabo en el aula habitual. La maestra confeccionó una gradilla (Docin.-3.3.2.) en la que se recogerían las tareas realizadas por cada grupo, día a día, durante los dos meses en los que se iban a prolongar. Las tareas de mantenimiento se intercalaban con las de observación de los animales. En una nueva sesión colectiva

(Obs.-1.4.) habían acordado los aspectos que observarían en cada uno de los animales. Se ponían de acuerdo en el animal que observaría cada grupo y, en sesiones posteriores, iban recogiendo la información en un documento que Pilar les había preparado en base a lo que el grupo había decidido (Docin.-3.3.3.). Las observaciones realizadas por cada grupo fueron expuestas en el aula (Obs.-1.7.) y recogidas posteriormente en un documento final (Docin.-3.3.4.), que era ya una de sus producciones colectivas.

En este contexto se sucedieron las tareas de cuidado, observación y mantenimiento del animalario. Este era, a diario, el primer lugar de encuentro para la mayoría de los niños, siempre que se encontrara abierto. Diariamente, en el aula, se recordaban las tareas a realizar y el grupo correspondiente se encargaba de ello, durante un tiempo que era asignado por la tutora. A medida que el proyecto avanzaba, no hacía falta recordarlas, cada grupo acudía al animalario a realizar sus tareas, respetando por norma general el tiempo asignado a las mismas. En cada grupo, los niños se organizaban para responder a las tareas. Pilar hacía el seguimiento de los grupos, bien personalmente y, en ocasiones, cuando quería dar protagonismo a alguno de ellos o a alguna de sus actitudes, lo hacía en una sesión colectiva en la que exponían al grupo lo realizado o lo descubierto en sus observaciones. En general, los niños actuaban con compromiso en todas las tareas que realizaban de forma autónoma. No era la primera vez que actuaban de esta manera, ya lo habían hecho en otros proyectos, y en otros contextos. El patrón de acción se repetía, retroalimentando al grupo. Los niños sabían que estaban respondiendo a un propósito que se había marcado el grupo en este nuevo contexto, y que respondía a sus intereses y a sus deseos, y que por ello, las actividades y las tareas que realizaban tenían sentido para ellos. El texto escrito por uno de los niños en una tarea en la que la maestra les pidió que narraran las vivencias y las sensaciones de la experiencia vivida en torno a este contexto del animalario, casi al final del proceso, muestra el sentido y el significado que para él tuvo la experiencia (Prod.-2.3.):

“En el tema de la naturaleza hemos estudiado los animales, y para estudiarlos lo hemos metido en botes y en jaulas. Algunas veces me daban ganas de sacarlos de ahí, sobre todo los gusanos, las mariposas, los bichos,..porque esos estaban en botes muy pequeños, pero ya sé que cuando acabemos el tema vamos a soltarlos. Si fuera por mí los pondría en un bote más grande.

Me he llevado una sorpresa con los huevos de las babosas. Me gusta mucho cambiar el agua a las tortugas y darles la comida.

Me ha dado mucha pena que se hayan muerto algunos animales, pero los hemos cuidado bien, cuidarlos bien no es fácil, hay que tener en cuenta muchas cosas, la temperatura, la comida, la limpieza,..”

La emergencia de contextos de aprendizaje: “el hongo más grande del mundo”

No todos los contextos de aprendizaje en Antzuola son creados por los maestros. Muchos de ellos emergen en la vida del aula y son aprovechados pedagógicamente por ellos para crear nuevos contextos de aprendizaje, que, a su vez, generan nuevos retos y nuevos propósitos. Si en el apartado anterior se ha podido mostrar cómo creaban los maestros un nuevo contexto de aprendizaje, en este mostraré cómo aprovechan pedagógicamente las situaciones que emergen en la vida del aula y que devienen en nuevos contextos de aprendizaje, que, dependiendo de la entidad de los mismos, devienen en nuevos proyectos-eje que el grupo abordará.

En el contexto social de aula, Pilar indagaba en torno a las interacciones entre los niños y entre estos y ella, utilizando diferentes estrategias. Le interesaba conocer en profundidad al grupo con el que comenzaba una andadura de dos años, quería conocer sus deseos, sus intereses, sus preocupaciones, sus actitudes, sus aptitudes,... Su intención, y la de los maestros que le acompañaban en el viaje, era la de identificar los rasgos de identidad del grupo para tratar de comprenderlos mejor, y ayudarles en su desarrollo como personas. Por ello, durante prácticamente todo el proyecto que estoy narrando, y en función de las circunstancias y de las necesidades de tipo afectivo, emocional y cognitivo que ella observaba, cambiaba habitualmente la disposición de los niños en el aula, los agrupaba de diferentes maneras en función de la tarea a realizar, repartía de diferentes maneras algunas responsabilidades que las tareas demandaban, dialogaba con ellos sobre diferentes temas que de forma natural emergían en conversaciones “informales”, sin una vinculación estrecha con los temas del proyecto, o daba protagonismo a la acción o al pensamiento de algunos de los niños de diferentes maneras. Y en este contexto social del aula, una niña del grupo trae al aula un texto que hará emerger un nuevo contexto de aprendizaje que, dada la entidad adquirida en su desarrollo, podría considerarse como un nuevo proyecto dentro del proyecto global.

El grupo de 5º estaba enfrascado en el proyecto global, el estudio de la naturaleza, y seguía varios itinerarios que le llevaban a descubrir distintos aspectos de un mismo lugar. Mientras el contexto de la experiencia vivida en Zuatza les había llevado a indagar, entre otros aspectos, los rasgos que caracterizan a los seres vivos y que se utilizan para su identificación y clasificación, el contexto del animalario permitía al grupo vivir una nueva experiencia, en este caso, en torno a la observación y el cuidado de algunos animales que ellos había traído a la escuela, y a los que



Ilustración 15: Uno de los laterales del aula con las setas y los hongos recogidos

querían cuidar. Ambos itinerarios recorrían lugares comunes con el mismo espíritu indagador ya descrito, y abierto a las vicisitudes que durante la travesía surgieran.

Así, estábamos a mediados de octubre, los laterales del aula se habían habilitado con unas mesas especiales para exponer las setas y los hongos que se habían recogido en una nueva salida que el grupo hizo por los alrededores del pueblo (en una zona conocida como Arrola). Los maestros, conscientes de que era la mejor época del año para la recogida de hongos, habían decidido derivar las actividades de identificación y clasificación de los seres vivos hacia este grupo, que presenta unas características muy especiales y que los maestros querían explotar didácticamente. Habían creado un nuevo contexto de aprendizaje, nuevamente, a partir de una experiencia vivida por el grupo. Los estaban observando y estudiando detenidamente, en un nuevo proceso de indagación. Estaban tratando de identificarlos, con la complicación que este grupo de seres vivos presenta para ello. Los maestros lo sabían y trataban de buscar los recursos apropiados.



Ilustración 16: Identificando los hongos recogidos

Por ello, intentaban identificar algunos rasgos de los hongos y observaban sus esporas utilizando para ello varias lupas binoculares que habían traído al aula, además de las guías de identificación específicas que acompañaban ahora a los habituales libros de consulta. También “imprimían” en cartulinas negras sus “huellas” (con las esporas que el hongo libera de la base del sombrero). Recogían toda la información en sus textos, porque sabían que luego explicarían a otros lo descubierto en el proceso. El aula se había convertido en una especie de laboratorio en la que se

compaginaban diferentes actividades y tareas, tanto a nivel individual, como en grupos pequeños y a nivel de aula. Pilar, en la mayoría de los casos, decidía los ritmos de las actividades y la duración de las tareas, así como las agrupaciones de los niños. En otras ocasiones, y de manera más habitual hacia el final del proyecto, eran ellos los que marcaban los ritmos y decidían las agrupaciones.

En ese contexto, una niña del grupo trae al aula un texto divulgativo (Docin.-2.3.8.) que recogía un breve reportaje, con un tono algo sensacionalista, en torno a un problema ecológico ocasionado por un hongo (*Armillaria ostoyae*) en los bosques de Oregon, en Estados Unidos. El hongo, al parecer, provoca una enfermedad conocida como *Armillaria root rot* en los árboles a los que afecta. El reportaje citaba entre otros datos la extensión del hongo (900 hectáreas) lo que le convertía en “el ser vivo más grande

del mundo”, y al que el autor del reportaje denominaba como “hongo asesino”. La lectura del texto (Obs.-1.4.), como en la mayoría de los casos realizada en grupo-aula, generó una breve conversación en torno, sobre todo, al tamaño del hongo, pues habían “descubierto” el ser vivo más grande del planeta. En una de las reuniones de seguimiento posteriores a la sesión (Obs.-2.5.) estudiaban el texto y las posibilidades que el nuevo contexto les podría brindar, y decidían iniciar un nuevo proceso de indagación. Para ello, les pedían a los niños que “explicaran”, mediante un dibujo, cómo imaginaban el tamaño del hongo (Docin.-2.3.9.). Era una tarea individual. Los maestros querían indagar las concepciones de los niños, fundamentalmente, en torno a la magnitud citada en el texto. A partir de esa indagación intuían que habría nuevos aspectos que podrían ser abordados. Sabían que el análisis de sus producciones les mostraría nuevas posibilidades de actuación, pero desconocían la dimensión que adquiriría el nuevo contexto.

En la posterior reunión de seguimiento (Obs.-2.6.), los maestros analizaban una a una las realizaciones de los niños. Estudiaban los dibujos y las diferentes representaciones que estos habían utilizado, y conversaban sobre lo que cada uno de ellos observaba en ellos, categorizando a grandes rasgos dichas representaciones (Docin.-2.3.10.). Y de este análisis surgían nuevas cuestiones que hasta entonces no habían previsto y que se situaban en el contexto del proyecto. Los maestros comentaban que la mayoría de los niños había imaginado el hongo dibujando solamente la parte visible de estos, es decir el cuerpo fructífero de la seta (la parte visible de las setas). Otros, sin embargo, dibujaban el hongo representando su cuerpo vegetativo (el micelio, la masa de hifas que constituye su cuerpo vegetativo). Para los primeros, el hongo era como una seta gigante mayor que las casas o que los montes que habían dibujado al lado para mostrar su tamaño. Algunos de estos, dibujaban la seta por encima de la tierra y las hifas del hongo saliendo de él como si fueran sus raíces. Otros, dibujaban la seta bajo tierra, también con sus hifas a modo de raíces. Los que dibujaban el micelio del hongo lo hacían representando la maraña que este normalmente presenta, bajo tierra, con el cuerpo fructífero sobresaliendo del suelo. La mayoría de las representaciones se acompañaban de unas explicaciones u otro tipo de representación para tratar de explicar las medidas del hongo, aún cuando la tarea propuesta por la maestra no demandaba tales explicaciones. Era, nuevamente, una pregunta muy abierta a la que los niños respondían utilizando sus propios recursos y técnicas para responder a la tarea. En unos casos, las medidas se referían a una sola dimensión (altura, anchura o longitud). En otros, las medidas representaban una superficie, con las medidas de cada uno de los lados. Había quién representaba el tamaño del hongo como la distancia entre Antzuola y uno de los pueblos cercano. La diversidad de sus concepciones, sus maneras de representar el tamaño del hongo se mostraba a los maestros como un libro abierto en el que podían “leer” a los niños, a cada uno de ellos y al grupo.

Los maestros las analizaban con detalle, porque eran conscientes de que detrás de cada una de las respuestas había un niño y una niña. Por ello, intentaban leer lo que los niños habían querido expresar con sus dibujos, se fijaban en algunos detalles de éstos, en los cálculos y las expresiones que algunos habían recogido en ellos. La tutora, recogía en su cuaderno las distintas categorías que habían identificado (Docin.-2.1.5.), centrándose en cómo interpretaban la extensión del hongo, la superficie que ocupaba. Las anotaciones de Pilar, al lado de las categorías, también mostraban los nombres de algunos de los niños. Era una información muy valiosa que los maestros utilizarían en el diseño y la planificación de las actividades y tareas posteriores. También habían identificado en sus respuestas otros aspectos que consideraban interesantes:

- la mayoría de los niños relacionaba la extensión del hongo con el tamaño del cuerpo fructífero, de la parte visible del hongo,
- las ideas de los niños en cuanto a la magnitud superficie eran también muy diversas,
- en cuanto a las unidades de medida que utilizaban para representar la superficie que ocupaba el hongo, observaban también formas y expresiones distintas,
- finalmente, el cálculo de la superficie mostraba concepciones diferentes.

El texto traído al aula había hecho emerger un nuevo contexto de aprendizaje al que los maestros estaban dando forma y recorrido. Veían la posibilidad de abordar, en su complejidad, las cuestiones que se habían planteado en relación con el tamaño del hongo. Decidían plantear al grupo un problema (que se desarrolla en el siguiente apartado) que sabían sería complejo, pero, a su vez, creían significativo y relevante en el nuevo contexto, y en el contexto del proyecto global: ¿qué extensión de *Antzuola* ocuparía la *Armillaria*?, ¿cómo lo calcularían?, ¿cómo representarían esa extensión? Abordar estas cuestiones conllevaría nuevas situaciones y nuevos problemas que los maestros ya intuían y que estaban dispuestos a abordar. Además, la indagación sobre sus ideas les había mostrado que podían trabajar más detenidamente la concepción de los niños respecto a la morfología de los hongos. Por ello, estaban estudiando distintas posibilidades al respecto:

- hacer una representación tridimensional del micelio y de los cuerpos fructíferos de los hongos utilizando algún material flexible, maleable como la plastilina, gomas, hilos de algodón, u otros materiales,
- observar mediante las lupas binoculares que habían traído al aula distintos hongos microscópicos,
- observar el proceso de putrefacción de un fruto para tratar de ver el proceso de extensión del

hongo.

Se estaba de esta manera desarrollando progresivamente un nuevo contexto de aprendizaje que había emergido de la vida de aprender del aula, y que los maestros situaban en el contexto global del proyecto. Era un nuevo reto que había surgido fruto de la interacción del aula, de los patrones de acción de los maestros y de las reglas de interacción que poco a poco iban institucionalizándose en el grupo de 5º, con la nueva tutora. Unas reglas de interacción que no eran nuevas para ellos, pues se habían desarrollado en anteriores proyectos y se repetían en este nuevo proyecto, y en los distintos contextos creados por los maestros o emergidos en la vida de aprender del aula.

4.3.2.4. Los problemas como contextos de aprendizaje.

Y es en esos contextos de aprendizaje en donde los maestros de Antzuola tratan de identificar situaciones problemáticas, que ofrezcan recursos adecuados para conferir a aquellos su significatividad y su relevancia. Situaciones problemáticas que constituyen nuevos contextos de aprendizaje, más locales, que emergen durante el proceso o son creados por los maestros y enmarcados dentro del propósito global al que quieren responder a través del proyecto. Esto es lo que interesa a los maestros de Antzuola, situar los problemas en relación con el proyecto que se está trabajando, porque consideran que es fundamental situarlo en el marco de sentido de la historia de aprender del aula. Mostraré el desarrollo de uno de los problemas que se abordó en el proyecto, para tratar de comprender el patrón de acción que en Antzuola siguen en relación con esta estrategia. En concreto, el problema planteado a los niños y presentado en el apartado anterior en torno al hongo "*más grande del mundo*". El contexto del problema hizo emerger otros que también fueron abordados por el grupo, y que muestran el proceso de resolución de problemas en Antzuola, procesos de indagación que, nuevamente, parten y se nutren de los significados de los niños, abiertos a las contingencias, a los intereses surgidos en el grupo y a los nuevos significados que entran en ellos, y situados dentro del proyecto o tema de indagación global que, en todo momento, controlan los maestros.

La experimentación de los problemas.

Tal como ya se ha señalado, los maestros de 5º pensaban que el texto les ofrecería el estímulo y el contexto idóneo para presentar el problema de la magnitud del hongo, además de otros aspectos que estaban indagando en ese momento en torno a este grupo de seres vivos. Querían abordar, en este problema, diferentes dimensiones de la magnitud superficie: su cuantificación, su representación, el cálculo, las unidades,.. El problema consistía en imaginar, calcular y representar qué superficie del pueblo ocuparía el hongo "*asesino*". Los maestros habían creado un nuevo contexto a partir de este problema que se abordaría mediante una secuencia de actividades y de tareas, en un proceso que se

prolongaría durante varias semanas y que por ello, por la entidad que adquiriría, se podría considerar como un nuevo proyecto-eje que los maestros se encargaban de situarlo en el proyecto global.

Este nuevo viaje se realizaba, como ya se ha dicho, con recorridos simultáneos por los distintos itinerarios que se habían previsto y los que iban surgiendo de los procesos de indagación puestos en marcha. Efectivamente, en ese momento el grupo estaba indagando sobre los rasgos que caracterizan a los seres vivos, su evolución a lo largo de la vida en el planeta Tierra, sobre el que también investigaban estudiando su estructura para identificar la “capa de vida” en la que se desarrolla la vida de los seres vivos. Los estaban observando y cuidando en el animalario, y vivían el proceso de la identificación y la clasificación de los seres vivos centrándolo en el grupo de las setas, sobre el que también se estaban preguntando por qué es un grupo que se diferencia de las plantas y de los animales. Y, por supuesto, todos los recorridos se situaban en el contexto de vida del aula, en el contexto de las interacciones en el grupo social que se iba progresivamente conformando en el aula.

Las categorías que habían identificado los maestros a partir de las respuestas de los niños al primer problema planteado (cómo imaginaban el tamaño del hongo), eran su referencia fundamental para plantear las siguientes cuestiones y actividades, y prever las tareas contemplando diferentes grados de complejidad y de recursos, y, así mismo, agrupamientos diversos. Los maestros habían decidido que el nuevo problema (cómo calcular y representar el tamaño del hongo), al igual que la mayoría de las actividades que se desarrollan en Antzuola, se abordaría desde la experimentación, desde la vivencia del problema a través de distintas experiencias que les propondrían. Así, decidían indagar sobre sus representaciones en torno a la superficie, utilizando para ello un espacio real, en un proceso que les permitiría, así mismo, observar otras cualidades y aptitudes de los niños en torno a la cuestión. Así, la siguiente actividad para abordar el problema, consistía en llevar a los niños a un espacio verde próximo a la escuela para medir su superficie, utilizando para ello diferentes instrumentos de medida que los maestros habían preparado y que los niños ya habían utilizado en otros proyectos, por lo que el problema que les planteaban ahora era cómo utilizarlos para medir la superficie del espacio verde en el que se encontraban (Obs.-1.7.). Pilar decidía y anotaba en su cuaderno de trabajo la composición de los grupos para la actividad (Docin.-2.1.6.). Lo hacía intencionadamente, siguiendo distintos criterios. Tenía en cuenta cuestiones de género, de afinidades, de dificultad de la tarea y de combinación de aptitudes.

La contextualización de los problemas.

Los maestros creían que era una buena oportunidad para comenzar el proceso de conceptualización en torno a la magnitud superficie. Querían partir de una experiencia vivida para ir construyendo progresivamente su significado con los significados que se fueran elaborando y recogiendo en los

distintos grupos. Sin embargo, la actividad derivó en un nuevo problema, con un componente fundamentalmente actitudinal y que Pilar quiso explotar pedagógicamente. Decidía suspender la actividad en el espacio verde ante la actitud manifestada por los niños, y el grupo volvía al aula, antes de lo previsto y en un clima bastante tenso (Obs.1.7.). Ya en el aula, comenzaba una conversación con los niños sobre lo que había ocurrido durante la salida. Estaba abordando el nuevo problema que había emergido en el grupo. Su semblante era serio, pero en ningún momento levantaba la voz más de lo habitual. Nunca lo hacía, era otra de las características de su acción pedagógica, mantener un tono de voz en un nivel constante en todo momento, en un nivel apto para el diálogo y la conversación.

Tras una breve conversación, Pilar pidió a los niños que escribieran en una hoja en blanco su opinión sobre lo que había ocurrido y sobre lo que habría que hacer para tratar de evitar una situación similar. Pilar recogió los textos de los niños y compuso con ellos un documento (Docin.-2.3.11.) en el que se recogían sus opiniones y sus propuestas. En una sesión posterior (Obs.-1.8.), el documento lo llevaría al aula para abrir una nueva conversación colectiva en torno a la convivencia en el grupo. En la conversación, Pilar introdujo otro documento en el que se recogían algunas normas para la convivencia y algunas medidas que el grupo había acordado en una sesión a principios del curso. Otras situaciones similares que se habían dado recientemente en otros contextos de trabajo reforzaban la necesidad de abordar el tema.

En Antzuola abordan los problemas de esta manera sutil, intencionada y contextualizada, tratando de influir en el grupo en torno a las reglas de interacción social del aula. Cualquier situación que se daba en ella, fuera esta conflictiva o no, era aprovechada por la tutora para abordarla desde esta perspectiva: desde y hacia la conciencia de lo sucedido a través de la narración y la conversación en torno a las vivencias del grupo en tales situaciones. Este es otro patrón de acción de los maestros de Antzuola, su constante observación del grupo y de los contextos de aprendizaje y la identificación de las situaciones pedagógicamente abordables, porque, como ya se ha dicho, en Antzuola, el bienestar de los niños y del grupo es su primer objetivo y condición necesaria para el aprendizaje.

La situación problemática surgida en la salida se abordaba a través de las voces de los niños recogidas en el texto, que desvelaban su interpretación de lo ocurrido, subrayando ciertos aspectos relacionados con las interacciones que ellos observaban, e identificando posibles dimensiones a trabajar por el grupo y algunas medidas de regulación. La influencia de Pilar se hacía presente en su papel de mediadora en la conversación de aula y en el documento que preparaba, esquematizando la situación y enfatizando los sentimientos aflorados en la misma en un apartado que ella tituló así: “*¿cómo nos sentimos cuando nos pasan cosas como esta?*”. Quería que el problema se abordara desde esa perspectiva, desde la necesidad que

tenemos las personas de estar a gusto con nosotros mismos y con las personas con las que compartimos las experiencias en el acto social de aprender.

Ella les hizo ver que no se había sentido bien en esa situación. Y quería que los niños hablaran sobre ello, quería saber cómo se habían sentido ellos, quería que expresaran sus sentimientos y que los compartieran en un proceso de auto-observación de cada uno consigo mismo y con los demás. Así se desarrollaba la sesión colectiva en la que utilizarían el texto creado por Pilar a partir de sus voces (Obs.1.8.). Leían el texto por turnos, intercalándose los diálogos que su lectura generaba y decidían algunas medidas que, en conjunto, y progresivamente, irían constituyendo el ideario de las reglas de interacción del grupo. A lo largo del proyecto se dieron varias circunstancias que permitieron, nuevamente, abordar esas situaciones desde esta perspectiva de la conciencia individual y colectiva a través del diálogo y la comunicación en el aula.

En una sesión posterior, volvían a salir al jardín con los instrumentos de medida para realizar las tareas previstas. Se mantenían los grupos que había designado la tutora y que realizarían distintas tareas dentro del mismo contexto del problema, diversificando intencionadamente la actividad. A algunos de ellos les había pedido que marcaran sobre el terreno un metro cuadrado, utilizando unos palos y cuerdas, como estrategia para llegar a medir de esa manera la superficie del jardín. A otros les pedía que utilizaran un metro cuadrado hecho a tamaño real. Era un instrumento de medida que se había elaborado en otro proyecto y que, ahora, era aquí utilizado con otra función. Finalmente, otros niños estaban utilizando unos metros lineales convencionales buscando estrategias para delimitar y calcular la superficie del terreno. En esta ocasión, la salida transcurría sin mayores problemas.

La intención de Pilar era la diversificación de la actividad en tareas con distinto grado de dificultad pero con el mismo cometido, calcular la extensión del terreno. Así mismo, había distribuido los grupos con la intención de dar un mayor apoyo a algunos de ellos. Quería disponer de distintas experiencias en un mismo contexto de aprendizaje. Por ello, pedía a los niños que recogieran en sus cuadernos los relatos de la experiencia, y en una sesión colectiva posterior, compartirían las distintas maneras utilizadas para medir la superficie y calcular su extensión. Pilar ponía el foco de atención en los problemas surgidos, por ello, en el diálogo en torno a la actividad, les pedía que narraran aquellos que les habían surgido en las distintas maneras de medir, y lo que habían hecho para tratar de solucionarlos. Estaba, nuevamente, dando importancia y significado a los procesos y al conocimiento escolar que estaba generando el grupo. Un conocimiento que el grupo había creado y que se plasmaba en un nuevo texto colectivo a partir de sus narraciones, lo que suponía un nuevo bagaje cultural del grupo, un conocimiento que sería utilizado y enriquecido en las situaciones y los problemas que se plantearían posteriormente, dentro de

este mismo contexto del problema global: calcular la extensión del hongo “asesino”.

El proceso de resolución de los problemas.

La anterior salida, además, permitía a los maestros observar la dinámica del grupo, así como sus aptitudes en relación al problema planteado. Seguía la indagación, ahora, buscando nuevos indicios que complementaran sus primeras observaciones que habían permitido categorizar las ideas y las concepciones de los niños. Por ello, los maestros decidían realizar una nueva actividad, en esta ocasión, utilizando el patio de la escuela. Los maestros querían ayudar a los niños a avanzar en el problema global, presentándoles un nuevo contexto y un nuevo reto, complementario al desarrollado en el terreno cercano al aula y con un nivel de dificultad superior, ya que abordaba uno de los aspectos más complicados de aquél: la noción de escala.

El recorrido en torno al problema miraba hacia atrás y hacia adelante, siguiendo una trayectoria por las huellas que el grupo iba marcando paso a paso y viviendo la experiencia en todos los sentidos. También miraba hacia los lados, ya que la actividad se desarrollaría paralelamente a otras actividades que el grupo realizaba en relación a otros proyectos-eje o contextos de aprendizaje que estaban en marcha. Era la dinámica habitual de la clase. Se combinaban e intercalaban actividades de los diferentes contextos creados o emergidos, con otras actividades de desarrollo de habilidades más específicas relacionadas con las áreas curriculares, dentro del contexto global del proyecto que era el que les confería sentido. Así, en este momento del proyecto, el grupo seguía con sus labores de cuidado y mantenimiento del animalario y las observaciones sistemáticas de los animales que albergaba. La terraza principal de la escuela albergaba un pequeño huerto que habían construido ex-profeso los maestros, y que coordinaba uno de los niños del aula. Todas las tareas que se realizaban en el huerto necesitaban ser compartidas y consensuadas con él. Había distribuido el huerto en pequeñas parcelas mediante hilos que delimitaban los espacios donde crecían las distintas plantas cultivadas por él y por el grupo (Ima.-F-15.a). Porque también él estaba desarrollando la noción de superficie.

El estudio de los hongos seguía con la identificación y clasificación de las setas recogidas en la salida y se completaba con la maqueta que quería representar la morfología real de los hongos, utilizando para ello plastilina (Ima.-F-13.h.). Estaban, así mismo, estudiando la idea y el desarrollo histórico de la evolución de los seres vivos sobre la base de varios textos que se habían traído al aula. También habían comenzado un trabajo artístico analizando obras de diferentes autores que retrataban la naturaleza. Entre ellos, habían elegido a Jorge Serafín Peteiro (La Coruña, 1959-2013), artista que retrataba habitualmente la naturaleza utilizando un estilo abstracto y que había despertado el interés del grupo, influenciados por Pilar y los maestros de 5º, pues era una de sus intenciones, derivar el trabajo artístico,

este curso escolar, hacia otras expresiones no desarrolladas por el grupo hasta entonces (Ima.-F-16.a.). Finalmente, el aula estaba enfrascada en la representación a escala y en un papel de gran tamaño de la estructura interna de la Tierra, a partir de las medidas reales que habían buscado en diferentes fuentes bibliográficas, dibujando a ese tamaño las diferentes capas que la conforman, incluida la capa externa de la atmósfera (Ima.-F-17.a.).

En este contexto de desarrollo combinado e integrado de actividades, los maestros de 5º habían decidido llevar al aula un plano de la planta baja de la escuela (Docin.-2.3.13.a.). Pilar les proponía la actividad que habían diseñado los maestros y que ella, ya en el aula, la situaba en el contexto global del problema y en el contexto global del proyecto (Obs.-1.8.). El nuevo reto era tratar de responder a estas cuestiones: *¿cuánto medía la escuela?*, *¿cuanto de grande era el bongo en relación al tamaño de la escuela?*. Se iniciaba así un nuevo proceso de indagación colectivo que para los maestros de Antzuola tenía, además, esa otra función de recabar información sobre los significados de los niños en torno a las cuestiones abordadas. La tarea inicial, normalmente individual, sobre todo cuando les interesaba recoger datos concretos para categorizar sus respuestas y planificar las siguientes actividades, consistía en mostrar cómo calcularían y representarían la superficie de algunos espacios de la escuela (el patio y otras zonas de recreo) que se distinguían en el plano que habían recibido en una hoja de formato A3. Así mismo, en el plano se les indicaba la escala que utilizarían para ello: un cuadrado de 0,5 cm de lado y que representaba un m² real.

Era una primera aproximación al concepto, utilizando para ello una escala gráfica. Los niños mostraban una gran diversidad de formas para calcular la superficie de los espacios señalados en el plano, así como diversas soluciones a los problemas que el cálculo les había generado. Los maestros analizaban sus producciones en una nueva sesión de seguimiento y seleccionaban las respuestas más representativas de las distintas categorías que habían identificado (Obs.-2.4.). Estas serían las que Pilar utilizaría y devolvería al grupo para conversar de forma colectiva sobre los distintos “métodos” que los niños habían desarrollado para responder a esta primera tarea, dirigiendo el diálogo para que cada uno explicitara los problemas que había tenido al realizarla. La sesión en la que conversarían sobre sus producciones se prolongaría prácticamente a lo largo de todo el día (Obs.-1.11.).

El diálogo comenzaba en la sesión matinal, una vez que Pilar había colocado en la pizarra las respuestas (hojas en formato A3) seleccionadas, tras una tarea realizada en grupo en la que finalizaban un texto en torno a la evolución de los seres vivos. Pilar situaba nuevamente a los niños en dos filas concéntricas en torno a la pizarra y, en esta ocasión, pedía a los autores de los textos seleccionados que explicaran a los demás cómo lo habían hecho y qué problemas tuvieron al hacerlo. Los niños, de uno en uno, salían a la pizarra y situándose al lado de su producción, iban explicando el proceso. Pilar cuidaba los detalles: se

situaba ella al lado de los niños mostrando su apoyo de forma evidente; situaba a ellos de tal manera que no dieran la espalda al grupo y que, al mismo tiempo, pudieran ver su ejercicio; les ofrecía un fino palo para que pudieran señalar en su ejercicio (en su plano) sus explicaciones; en algunos casos, sintetizaba sus explicaciones tras su exposición; y planteaba al grupo algunas cuestiones derivadas de la explicación.

Cada ejercicio tenía un matiz, un detalle que a los maestros les interesaba subrayar. Todos ellos podían ser válidos para el problema que querían resolver. Los maestros querían que la sesión colectiva fuera, nuevamente, un espacio en el que se desvelara el bagaje y el desarrollo cultural del grupo, con la aportación de todos. Querían que los niños mostraran y defendieran sus ideas, sus dudas, sus propuestas en este proceso de resolución del problema planteado, dándoles la voz y legitimando sus ideas en un foro colectivo, dirigido por la maestra y en el que los niños participaban, bastante ordenadamente:

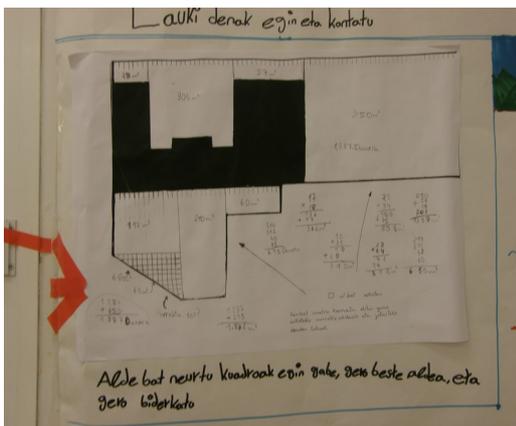


Ilustración 17: Plano de la escuela y uno de los métodos utilizados por los niños

- una niña mostraba cómo había dibujado sólo una línea de cuadrados (los que servían de referencia para la escala) en los espacios a medir y, de esa manera, contándolos y mutiplicándolos podía calcular la superficie del área en cuestión. Su problema fundamental era el que le había surgido a la hora de dibujar los cuadrados de forma regular, para que no hubiera diferencias de uno a otro. También señalaba en el plano el problema con el que se había encontrado a la hora de dibujar los cuadrados en los espacios triangulares. Su solución era contar dos mitades como un cuadrado.
- el siguiente niño que salía a la pizarra mostraría al grupo cómo había utilizado distintos colores para colorear los cuadrados que había dibujado para calcular la superficie. Esta estrategia le había permitido, por una parte, diferenciar claramente los espacios a medir, y por otra parte, le había facilitado el contar los cuadrados de cada uno de los espacios para calcular su superficie, de la misma manera que la niña anterior.
- otro niño enseñaba al grupo su producción sobre la que se apoyaba para mostrar cómo había solucionado el problema que planteaba la primera niña. Para él, la solución era convertir los triángulos en cuadrados, calcular su superficie dibujando los cuadrados y después dividir por la mitad el resultado.

- una niña explicaba al grupo la estrategia que había utilizado para el cálculo de los triángulos del plano de la escuela. Para ella, algunos cuadrados y triángulos del plano tenían la misma medida por lo que su área era igual. Trataba de defender su “teoría” con las demostraciones que realizaba frente a sus cálculos.
- Finalmente, un niño del grupo hacía una aportación a éste en torno a uno de los problemas planteados por la primera niña. Sabía un sistema para dibujar los cuadrados del mismo tamaño. Una vez conseguidos los instrumentos que necesitaba hacía una demostración de cómo se podían dibujar líneas paralelas, enseñando la técnica que, con algunas dudas, recordaba de experiencias anteriores, tal como él mismo haría recordar a los demás.

La conversación se prolongaba durante dos horas, una de ellas, previa al recreo. La sesión se reanudó por la tarde, aproximadamente durante otra hora. Pilar controlaba los tiempos y trataba de mantener la atención y el interés del diálogo organizando la disposición y el agrupamiento de los niños en cada sesión. Dirigía la conversación en torno a los textos creados por los niños y que, ahora, pertenecían al grupo. Disponían ya de varias técnicas para medir superficies en un espacio real y en un plano y a escala, con las que habían calculado las medidas de los distintos espacios de recreo que habitualmente utilizaban en la escuela. Las medidas no coincidían, cada método daba unos resultados que el grupo discutía, la tutora trataba de centrar la atención en los procesos que habían seguido para llegar a ellos. Esta tarea era un recurso más del proceso de resolución del problema planteado en el contexto global: la extensión que ocupaba la *Armillaria*. El proceso continuaba con otras actividades y tareas que narro en el siguiente apartado.

La conceptualización práctica y progresiva de los saberes desarrollados en el proceso de resolución.

El proceso de resolución del problema planteado se prolongaba en el tiempo, abordando los problemas parciales que emergían en el proceso y a los que los maestros les daban valor y sentido, al situarlos en el contexto global y tanto por el interés que suscitaban como por la potencialidad pedagógica que observaban en ellos. Habían vivido en el terreno cercano a la escuela la experiencia de utilizar distintos instrumentos de medición *in situ*, y los problemas que ello conllevaba. Posteriormente, utilizaban unos planos de la escuela para representar y calcular su superficie, en base a una escala previamente determinada. Habían visto en ese proceso diferentes maneras para hacerlo y habían analizado también los problemas que dichas tareas les ocasionaban. Y todas estas actividades las realizaban para tratar de responder al problema global que se había planteado el grupo, imaginar, calcular y representar el tamaño del hongo que afectaba a los árboles en ese lugar Estados Unidos, en Oregon. Ahora, iban a

acercarse aún más a visualizar el tamaño del hongo, calculando la superficie del patio de la escuela.

Tenían un nuevo reto, un nuevo problema a resolver, pero las actividades realizadas hasta entonces les habían proporcionado una gran variedad de métodos y de técnicas que ahora podrían utilizar en el nuevo contexto. Los maestros estaban poniendo en marcha un nuevo proceso de retroalimentación. Se mantenían los grupos de las anteriores tareas, que se movían entre el aula y el patio de manera autónoma, una vez que la maestra decidía el momento para realizar las nuevas tareas. Cada grupo de niños, sirviéndose de los instrumentos de medida que los maestros habían puesto a su disposición, y que ya habían utilizado en la medición del terreno próximo a la escuela, decidían la estrategia para medir la superficie del patio, se organizaban en las tareas y anotaban todos los datos en sus cuadernos. Había que medir el patio y utilizar la medida como referencia para visualizar el tamaño de la *Armillaria*. Era una actividad que los maestros habían diseñado para imaginar su tamaño. Y utilizarían para ello diferentes referentes. Ahora era el patio. Posteriormente, sería el mapa del municipio.

En el aula, las tareas que Pilar asignaba a los diferentes grupos se diversificaban: todos ellos pasaban los cálculos del grupo a sus propios cuadernos; también narraban en el cuaderno el proceso seguido; algunos de los niños narraban el proceso en una hoja grande de cara a la presentación final, mientras que otros apuntaban sus cálculos en la pizarra; otro grupo de niños realizaban las tareas de mantenimiento del animalario, mientras que otro grupo terminaba la representación a escala de la estructura de la Tierra. Los ritmos en las tareas también se diversificaban.

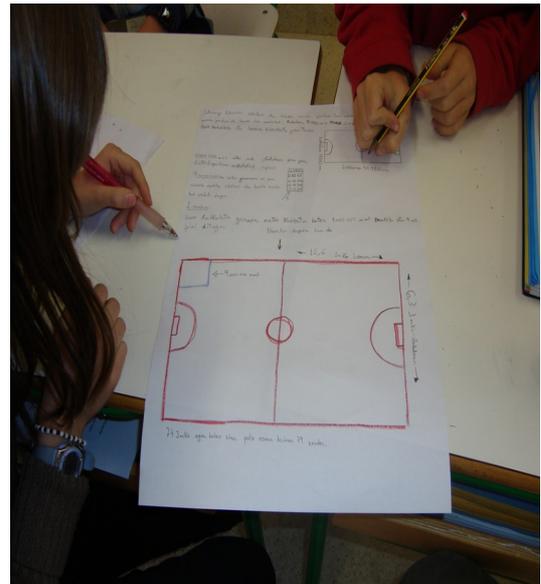


Ilustración 18: Narración del proceso de medición del patio

En ese contexto de trabajo Pilar, atendía especialmente el asignado a dos parejas de alumnos. Eran los que más ayuda necesitaban en este proceso de medición y cálculo de los espacios escolares. Sin embargo, les había asignado una tarea fundamental en este proceso, mostrar a los demás las equivalencias entre las medidas de superficie que estaba utilizando el grupo, a través de un procedimiento que ellos habían desarrollado. Por ello, durante el proceso, habían analizado el modelo real que la escuela tenía de un m^2 (Ima.-F-18.g.) y habían observado y calculado las distintas equivalencias que el modelo tenía dibujadas. Ellos, por parejas, explicarían sus cálculos al resto del grupo en una sesión posterior. El patrón de acción de Pilar desvelaba su preocupación por la atención a algunas de las necesidades de los niños

observadas durante el proceso. Estaba dando legitimidad y protagonismo a aquellos niños que más dificultades tenían para realizar la actividad planteada, acompañándoles en el proceso y asignándoles, al mismo tiempo, un rol destacado dentro de la actividad global.

La actividad que englobaba a todas las tareas que ahora estaban realizando era el cálculo de la superficie del patio. Todos participaban en ella, cada grupo a “su manera”, pero con las referencias de las mediciones anteriores. Surgían nuevos problemas que trataban de explicarlos e interpretarlos en los diálogos que se organizaban en el aula, mostrando cada grupo sus procedimientos y sus resultados, que no coincidían: algunos habían calculado que la *Armillaria* ocupaba 9000 patios, mientras que otro grupo defendía su procedimiento que mostraba cómo el hongo ocupaba 18 patios como el de la escuela. En las conversaciones de aula se identificaban y discutían los problemas: algunos habían calculado la superficie del patio multiplicando todos los lados, en algunos casos se habían utilizado unidades diferentes en un mismo cálculo, las mediciones recogidas en los cuadernos no coincidían en otros casos. Pilar dirigía las conversaciones orientándolas, nuevamente, hacia la comprensión de los procedimientos y los cálculos realizados por cada grupo. Esa era su intención, posibilitar la toma de conciencia personal del proceso desarrollado en el contexto del problema, conversando sobre las experiencias y emociones vividas y sentidas, y mostrando la validez de las diferentes estrategias y técnicas utilizadas por los distintos grupos de cara a la comprensión del problema y su resolución. Y así lo recogían en uno de los paneles que iban confeccionando de cara a la exposición final, mostrando dos de los procedimientos seguidos y que habían dado resultados dispares (Ima.-F-18.n.). Estaban “recreando”, intencionadamente, el trabajo de la comunidad científica, mostrando el proceso seguido, las estrategias desarrolladas y los distintos resultados obtenidos, en un proceso de indagación común, que no había terminado y que había generado nuevas cuestiones, nuevos interrogantes. Los maestros sabían que las conversaciones en torno a los procesos desarrollados y las cuestiones surgidas, posibilitaban, a su vez, procesos de autorregulación de cada niño y del grupo en torno a los mismos. Procesos que eran alimentados con otras tareas complementarias, más específicas, que los maestros ofrecían al grupo en relación con la temática trabajada.

Eran conscientes, así mismo, de a dónde habían llegado, y tomaban nuevas decisiones en torno al proceso. El área que habían calculado les servía ahora de referencia para poder visualizar mejor el tamaño del hongo. Quedaba abordar otro de los retos que se habían planteado, representar su tamaño utilizando para ello un mapa topográfico de Antzuola. Estábamos a finales de noviembre. El grupo ya trabajaba de una forma muy autónoma en las distintas actividades que se desarrollaban en el aula y fuera de ella, tanto en el patio, como en los pasillos de la escuela y en la terraza que albergaba el huerto.

Pilar organizaba y dirigía las actividades, mientras que las distintas tareas en cada una de ellas las realizaban los niños con una relativa autonomía. El maestro de apoyo estaba también presente en algunos de esos momentos. Los maestros habían decidido proseguir con la actividad del patio para, ahora, utilizando una escala que ellos acordaron, representar en él la superficie que ocupaba la *Armillaria*. Creían que era una buena actividad, previa a la representación en el mapa. Nuevamente, optaban por una actividad experimental, vivencial y contextualizada dentro del problema global de llegar a comprender y visualizar el tamaño del hongo. Los grupos que habían medido el patio se organizaban para dar respuesta al nuevo reto. Y surgían nuevos problemas que los maestros abordaban, cada vez con menos calma, pues el tiempo lectivo estimado para el proyecto avanzaba.

Utilizando la escala que Pilar les había dado (1 mm^2 equivalía a un m^2) iban a representar en el patio la superficie del hongo. No partían de cero. Habían trabajado ya en profundidad el concepto de escala en otro contexto, dentro del mismo proyecto, cuando el reto consistía en representar la estructura de la Tierra a escala utilizando datos reales. La respuesta al propósito se apoyaba en procesos de indagación similares a los narrados anteriormente: los niños, partiendo de sus propias concepciones (Ima.-F-17-f,g,h) y tras consultar otras fuentes de información (Ima.-F-17-e), habían propuesto, discutido y decidido los criterios y la manera para reducir el tamaño real de las distintas capas que forman la estructura de la Tierra (Ima.-F-17-i,j,k,l,m), y poder representarla en un papel de gran tamaño (de los que habitualmente utilizan para confeccionar los “paneles” de la exposición final), creando así un modelo con el que podían explicar la estructura terrestre, destacando el tamaño reducido de aquella capa que alberga la vida en el planeta (Ima.-F-17-a,b,c,d,e). En el proceso seguido habían surgido nuevos problemas que abordaron en nuevos procesos de indagación: ¿cómo reducimos cantidades que son más pequeñas que el divisor?, ¿cómo se realizan esos cálculos? (Ima.-F-17.n), ó, ¿cómo dibujar círculos de tamaño tan grande?, ¿qué instrumentos se podrían utilizar? (Ima.-F-17.ñ). El grupo había dado los primeros pasos en la comprensión del complejo concepto de escala en un proceso de indagación colectivo que, ahora, se retomaba en otro contexto de significado. La nueva experiencia, la representación del tamaño del hongo a escala en el patio de la escuela, se apoyaría en la anterior. La recursividad en los procesos, una de las pautas de acción de los maestros en Antzuola, se hacía, nuevamente, presente.

En el nuevo proceso surgieron diferentes procedimientos y cálculos que el grupo abordaría en las conversaciones de aula (Obs. 1.17.; Obs. 1.19.; Obs.1.21.). Así, dialogaban sobre las equivalencias entre las diferentes medidas utilizadas, cuando contaban a los demás los procedimientos seguidos. Uno de los grupos estaba utilizando una medida que la mayoría de los niños no conocían, las hectáreas, y desvelaba

“su” técnica para realizar las medidas y los cálculos. Conversaban también sobre las distintas formas con las que los grupos habían representado la superficie del hongo, como un cuadrado (Ima.-F-18.ñ), o como un rectángulo de distintas dimensiones (Ima.-F-18.o). Para dar por terminado el proceso, Pilar asignó la tarea final de representar el hongo en el mapa de Antzuola a uno de los grupos, cerrando de esta manera el reto que se habían planteado. Habían calculado la superficie que ocupaba “*el hongo más grande del mundo*”, la habían representado en el patio de la escuela a escala y también en el mapa de su pueblo, utilizando la escala que el propio mapa señalaba, y pudieron comprobar que ocupaba casi la mitad de su extensión (Ima.-F-18.p). Además, el contexto del problema había permitido abordar otros interrogantes surgidos a lo largo del recorrido mostrado. Cuestiones que siempre eran abordadas a través de los procesos dialógicos que posibilitan e impulsan en Antzuola, y que se abordan en el siguiente apartado.

4.3.2.5. La comunicación en el aula: procesos dialógicos mediados por los instrumentos o artefactos semióticos que emergen en ella.

En Antzuola creen firmemente que el aprendizaje se da cuando las personas actuamos compartiendo acciones diversas, pero también se aprende compartiendo lo que pensamos, representamos o hacemos con los demás. Se aprende cuando, tratando de explicarnos, nos observamos a nosotros mismos revisando y comprendiendo nuestras acciones. Y en ese proceso de auto-observación, en ese proceso de explicarnos cuando convivimos compartiendo el aprendizaje, el lenguaje verbal tiene un valor que es insustituible. Un lenguaje que se expresa a través de nuestras voces y de los textos que creamos en el proceso, de los modelos o construcciones que nos ayudan a explicarnos, así como a través de otras voces externas que entran en el aula, las voces culturales. Y los maestros actúan desde esta perspectiva, porque están convencidos de que a través de la conversación en torno a las experiencias vividas y los textos surgidos en los contextos de significado creados, se experimenta que “*sabemos que sabemos*”. Por ello, posibilitan e impulsan estos procesos de auto-observación de manera recurrente a lo largo de todo el proceso, tratando, en definitiva, de que cada niño pueda comunicarse con su propia acción explicándose desde su marco de interpretación de la acción colectiva.

Si bien la narración del caso hecha hasta ahora desvela los patrones de acción de los maestros en este sentido, he seleccionado, por su relevancia y la diversidad de contextos de significado que ofrecen, dos procesos desarrollados en el contexto del proyecto investigado, que narro en los siguientes apartados y que pueden ayudarnos a comprender mejor esta pauta de funcionamiento que los maestros impulsan en Antzuola.

El proceso dialógico en torno a las producciones individuales: “Tierra, mar y aire”, obra de

Jorge Peteiro.

Era mediados de noviembre cuando en la reunión de seguimiento del proyecto, los maestros de 5º decidían, entre otras cosas, introducir la dimensión artística en el mismo (Obs.-2.3.). Habían hablado anteriormente sobre las distintas posibilidades que el proyecto ofrecía, teniendo en cuenta lo desarrollado por el grupo en anteriores cursos en lo referido a esta dimensión. Identificaban la obra de un artista contemporáneo, Jorge Peteiro (A Coruña, 1959-2013), de la que seleccionaban algunas de sus pinturas realizadas en un estilo sobre el que los niños no habían trabajado hasta entonces, y que también habían identificado en la obra de Victor Molev (Nizhniy Novgorod, 1955). Les interesaba acercarse a los niños al estilo figurativo que utilizaba Peteiro en esas obras, pues querían que los niños “vieran” la naturaleza con otros ojos, con otra mirada, con la mirada del artista. Querían acercarse a él, pues, habían podido leer en su página web, entre otras cosas, que *“la observación de la naturaleza es mi principal aliado”*¹³. Y de entre sus pinturas seleccionaban una de ellas cuyo título situaba adecuadamente la obra en el contexto del proyecto: *“Tierra, mar y aire”*. A partir de ahí se iniciaba un nuevo proceso de indagación colectiva que, en este caso, derivaría en un proyecto creativo individual, apoyándose en las conversaciones que surgieron en el aula en torno a la obra de Peteiro y a sus propias creaciones.

En una primera sesión en la que no pude participar, el grupo, observando el cuadro, había tratado de acercarse a la mirada de Peteiro hacia la naturaleza y lo que había querido expresar a través del cuadro. Era el primer diálogo, en esta ocasión, de cada uno de los niños con un texto externo, con el cuadro, y una conversación colectiva de cada uno con los demás en torno a la pintura, al compartir cada cual lo que ésta le había dicho y había sentido al observarla. Era lo que Pilar les había pedido que hicieran, después de hacer una copia de grandes dimensiones del cuadro y que permanecería expuesta en el aula durante prácticamente todo el proyecto. Pilar quería que los niños se situaran en la mirada del artista, que expresaran lo que, a su parecer, Peteiro quería transmitir con el cuadro, así como la manera de hacerlo, identificando los colores, los trazos y las formas que el artista había utilizado para ello. La tutora resumía en su cuaderno las voces de los niños en torno a la conversación surgida sobre dos cuestiones que les había planteado (Docin. 2.3.12.a). Les preguntaba, por una parte, *“¿qué creéis que ha querido expresar el artista?, ¿qué veis en el cuadro?”*, y por otra, *“¿cómo creéis que ha hecho el cuadro?, ¿qué materiales ha utilizado?”*

La actividad la situaba Pilar en el contexto del proyecto y la orientaba hacia la creación artística que quería introducir en el mismo. Por ello, en una sesión posterior (Obs.-1.12.), les pedía a los niños que se situaran ellos como artistas y que expresaran a través de un cuadro su visión de la naturaleza, tratando

13 <http://www.peteiro.com/>

de utilizar un estilo similar al utilizado por Peteiro. Les pedía, además, que comentaran su creación artística en un texto que recogiera los siguientes aspectos: el título, los colores, las formas, el fondo, los espacios, los materiales y el procedimiento utilizado, así como las sensaciones que su creación les originaba.

En una tarea previa, habían observado y comentado los dibujos realizados dos años atrás por el grupo que ahora estaba en 6º utilizando un estilo figurativo como el que reflejaba la obra del artista gallego. Pilar les pedía en esta ocasión que, a modo de crítica artística, escribieran individualmente las sensaciones que las obras de sus compañeros les provocaban. Querían poner a los niños, nuevamente, en esa mirada del otro, en la mirada del crítico y del artista que quiere expresar algo, para, de esa manera tratar de mirarse a sí mismos, tratar de hacerse presentes a través del texto escrito y de la creación artística realizada, y de las conversaciones que iban a desarrollarse en torno a sus producciones.

Así, tras varias sesiones en las que los niños terminaban sus dibujos y sus comentarios en torno a ellos (Ima.-F-16. d, e, f, g, h, i, j), digitalizaban los comentarios críticos en torno a las obras de sus compañeros, y Pilar plastificaba sus producciones para que pudieran ser expuestas. Organizaba, así mismo, una sesión en la que conversarían sobre sus creaciones y sobre los textos que en torno a ellas habían realizado (Obs.1.16). Preparaba minuciosamente la sesión, como cada vez que organizaba una charla colectiva en la que le interesaba que participara todo el grupo. Por ello, pensaba sobre la disposición de los niños, teniendo en cuenta las que ya había utilizado hasta entonces, así como las agrupaciones que creía oportunas para el momento. En esta ocasión, la conversación iba a realizarse sin cambios en la disposición que en ese momento mostraba el aula, organizados por parejas y algunos tríos distribuidos por la misma. Pilar distribuía entre los grupos las distintas creaciones artísticas de los niños, de tal manera que cada grupo pudiera observar y comentar una obra que no fuera la suya, sino la de un compañero. Así mismo, les repartía una hoja en la que se recogía el contexto y el enunciado de la tarea (Docin.2.3.12.b.). En esta ocasión, los niños tenían delante la creación artística y el texto escrito por el autor de la obra para, nuevamente, situarse en la mirada del artista y mirarse a sí mismos en los textos que ellos escribirían sobre la obra, y que posteriormente compartirían con el grupo en una conversación colectiva que se prolongaría durante casi una hora.

En Antzuola siguen el dicho popular que dice que “no puedo saber lo que pienso hasta que oigo lo que digo”. Creen que ese es el trasfondo de los procesos dialógicos que impulsan: la llamada a la conciencia de uno mismo, de su pensamiento, de sus creencias, de sus emociones, conciencia que aflora al hacerse presente a través del habla en torno a las acciones que han vivido, y que se apoya en sus producciones, artefactos o textos surgidos en esos contextos de significado creados por ellos mismos. Un diálogo

sobre sus acciones y sus producciones, sus textos y sus dibujos, con la intención de crear significados para y con los demás, y para cada uno, tratando de que la experiencia vivida pueda convertirse en conocimiento a través del lenguaje. Por ello, Pilar pedía a los niños que compartieran con los demás sus comentarios en torno a los dibujos y los textos de sus compañeros. Los niños se situaban al lado de Pilar, frente a los demás niños, colgaban la obra en la pizarra y leían el texto que cada autor había escrito. A continuación, compartían sus propios comentarios.

La conversación era, ahora, una amplificación del diálogo habido dentro de cada grupo. Pilar apoyaba sus comentarios con algunas intervenciones suyas, poniendo el énfasis no sólo en el contenido sino en las expresiones que utilizaban los niños en aquellos y sobre todo, buscando el intercambio de ideas, de sentimientos, de emociones. Dirigía la conversación para que esta transcurriera lo más ágil posible. Les pedía que levantaran la mano para pedir el turno de palabra. En ocasiones, trasladaba al grupo alguna cuestión o realizaba algún comentario personal en torno a lo dicho, tratando de recuperar el hilo de la conversación. En otras, cuando observaba que el grupo se distraía, detenía la conversación y esperaba la respuesta de los niños. Salvo en contadas ocasiones, no alzaba la voz. Utilizaba diferentes estrategias para recuperar la atención y la participación en la conversación, apagando la luz del aula, acercándose a ellos e interrumpiendo su acción distorsionadora con un gesto concreto, o compartiendo con ellos los sentimientos que la situación le generaba y pidiéndoles que ellos también reconocieran los suyos. Intentaba sutilmente recoger las voces de aquellos a los que les costaba más expresarse en público, bien dándoles un apoyo físico con su proximidad o acompañando sus intervenciones con las suyas propias. En definitiva, la pauta de acción de Pilar tenía la intención de enriquecer el contexto de significado que los maestros habían creado con la actividad artística, generando un contexto físico que permitiera el desarrollo de un diálogo abierto en torno a las acciones realizadas dentro de la actividad.

Un diálogo que Pilar dirigía no sólo para que los niños fueran construyendo su visión del mundo, sino también la visión sobre ellos mismos, sobre sus valores y sobre sus propias identidades. Para ella, la conversación que tenía lugar en el aula era un *acto social* que se estaba desarrollando en torno a sus creaciones artísticas, y en el que buscaba intencionadamente el intercambio de ideas, de pensamientos, de valores entre los niños, más que su expresión individual. Por ello, intervenía en el diálogo tratando de que ese intercambio en el grupo fuera lo más rico posible, partiendo de sus expresiones individuales, de los textos que a modo de comentario crítico del dibujo los niños habían escrito previamente. Buscaba la complicidad del grupo con sus cuestiones o comentarios sobre lo expuesto por los niños. Pilar sabía que el estilo figurativo utilizado en sus creaciones, les había dado pie a sus autores también a proponer títulos en consonancia con el estilo. La diversidad de miradas que había generado el proceso

también se dejaba ver en ellos: “*Calabaza de escoba*”, “*Cuadro de tres partes*”, “*Todo loco*”, “*Bueno y malo*”, “*El pensamiento de la rana*”, “*Un mundo de tres mundos*”, “*El helado asesino*”,..

Las expresiones que los niños habían utilizado en sus comentarios críticos permitían también buscar el intercambio de miradas en el diálogo de la clase. Pilar les había pedido que en sus comentarios utilizaran, al igual que en los títulos, expresiones en consonancia con el estilo, vivas, sugerentes, “*con colorido*”. Pilar rescataba algunos de ellos tras la exposición de los autores, como la que hacían los niños que habían comentado la obra titulada “*Todo loco*”: “*Hay un mexicano, con un gorro alto y sus piernas son como plátanos. También hay un boomerang, y un tipo está bailando y no tiene cabeza. Un coche tiene cabeza. Hay una mariposa y tiene una flor en la cabeza.*” (Ima.-F-16.h). La algarada surgida de los comentarios la aprovechaba Pilar para situar a los niños en la mirada del autor, que también estaba en el aula, preguntándose por lo que había querido expresar y cómo lo había hecho. Pilar también aprovechaba el momento para reconocer el valor de sus creaciones y dar protagonismo e incentivo a aquellos que más lo necesitaban, como era el caso del autor de este dibujo que acabo de comentar.

Las conversaciones se iban sucediendo de esta manera en torno a todas las creaciones de los niños, porque la intención fundamental de Pilar y su pauta de acción durante la hora en la que se había desarrollado la sesión, era la de incidir en la predisposición de los niños a participar en el diálogo. El contexto de significado creado por los maestros en torno a la pintura de Peteiro había permitido a los niños a su vez crear unos textos (el dibujo y los comentarios) que se habían generado en un proceso discursivo intrapersonal, de cada uno consigo mismo, e interpersonal, de cada uno con los demás. Un contexto que había posibilitado un proceso simultáneo de creación y de auto-observación situado en un contexto de significado concreto, una mirada de la naturaleza a través de los ojos del artista, y desarrollado como un acto social en el que el instrumento fundamental era el diálogo sobre lo vivido y lo realizado en el proceso, entre las personas que lo habían experimentado. Porque los maestros de Antzuola creen firmemente que: “*La representación nos permite vivir colectivamente la emoción de entender*” (Doc-1.2.1.)

El proceso dialógico en torno a las producciones colectivas: “Las mareas de Kirawira”.

Ese es el título de un documental que los maestros de 5º seleccionaban para trabajar un aspecto del proyecto global, las relaciones tróficas entre los seres vivos, y, al igual que en todos los contextos de significado que se crearon en el proyecto, con la intención de construir de forma colectiva un modelo, un artefacto que permitieran explicar ese fenómeno, esa dimensión del proyecto. Para cuando este texto cultural (el documental) entraba en el aula, el grupo ya había construido otros modelos explicativos o estaba en vías de construcción, dentro del proyecto. Así, estaban terminando la representación a escala

de la estructura interna de la Tierra, modelo que trataba de explicar cómo era el planeta que albergaba la vida, la naturaleza que ellos estaban estudiando. El papel de grandes dimensiones que estaban utilizando para ello era testigo de la vida del aula (colgado en uno de sus laterales), y cobraba vida cada vez que algún grupo de niños se encargaba de las tareas que habían acordado para dar forma definitiva al modelo (Ima-F-17.b).

También estaban confeccionando un texto explicativo sobre lo que entendían por evolución de las especies. Sus concepciones, los textos culturales que estaban utilizando y las conversaciones en torno a ellos y a otras voces que entraban en el aula, era la materia prima de este modelo explicativo que, finalmente, adquiriría la forma de un texto acompañado de un dibujo, a modo de tira de cómic, que representaba el proceso de evolución de los seres vivos en el planeta (Ima.-F-19. a, b). Paralelamente, crearon dos textos recopilatorios de las conversaciones culturales desarrolladas en torno a dos grandes cuestiones, muy relacionadas y que los maestros habían propuesto al grupo en relación al sistema de clasificación de los seres vivos: “¿porqué las personas se clasifican dentro del grupo de los animales?” y “¿porqué los hongos no se clasifican dentro de las plantas?” (Docin.-2.3.14.a,b). Habían finalizado las maquetas hechas con plastilina con las que querían explicar el cuerpo vegetativo de los hongos, en concreto, su parte más oculta, el micelio, y la parte más visible, los cuerpos fructíferos o lo que comúnmente se conoce como seta (Ima.-F-13-h, i, j). Y, tal como ya se ha narrado, el grupo estaba desarrollando un modelo que mostrara el tamaño del “*ser vivo más grande del mundo*”. Todos ellos eran modelos o artefactos que estaban realizando de manera colectiva, en algunos casos en grupos pequeños y en otros, la mayoría, era un único modelo desarrollado a través de la acción conjunta de todo el grupo, al igual que la construcción del modelo que voy a narrar seguidamente.

En la reunión de seguimiento del proyecto de finales noviembre (Obs.2.4.), los maestros comentaban las tareas de los niños en el animalario y discutían, entre otras cosas, sobre la necesidad de profundizar en el tema de la alimentación de los animales, en contextos naturales. Además, querían utilizar otros formatos de texto, pues hasta entonces los que habían entrado al aula eran fundamentalmente escritos. Así, con esa intención, identificaban un material audiovisual que ya habían utilizado en otra ocasión y que les había dado buenos resultados. Era un documental grabado de un programa televisivo en el que se mostraba la vida de algunos de los seres vivos de un río africano situado en la región de Kirawira, en Tanzania. El documental narra con imágenes preciosas y crudas las relaciones tróficas que se dan en ese ecosistema, en el que el cauce del río surge y desaparece como mareas determinadas por los regímenes de pluviosidad (lluvia y sequía) que se alternan en dicho entorno, en un ciclo continuo de vida y muerte. De ahí su título, “Las mareas de Kirawira”. Estaban creando un nuevo contexto de significado dentro

del proyecto global, que estaba muy avanzado en los distintos itinerarios puestos en marcha. Decidían analizar el vídeo varias veces, dada la complejidad de su mensaje, tanto en grupo-aula como en grupos pequeños para estudiar las relaciones tróficas que mostraba. Estaban viendo el contexto pero todavía no decidían cuál sería el modelo explicativo de este nuevo itinerario. Lo harían más tarde, apoyados en el seguimiento del mismo, en un nuevo ciclo de indagación conjunto.

La primera vez que vieron el documental sería en el sala de vídeo y de escenografía, en una sesión colectiva (Obs.1.16.) que Pilar organizaba distribuyendo a los niños en dos filas de asientos que cada uno había traído del aula, situándose en las posiciones que allí les había asignado previamente, y recordando algunas pautas de comportamiento. Era la primera hora de la tarde, el grupo estaba alborotado. Pilar abandonaba la sala diciéndoles que no volvería hasta que se organizaran debidamente, tal como habían acordado. El grupo conseguía autorregularse, después de algunos momentos caóticos. Pilar volvía al aula una vez que se había recobrado el silencio. En esta ocasión, no hacía ningún comentario sobre lo ocurrido y presentaba la actividad que se iba a desarrollar a lo largo de varias sesiones. Uno de los niños comentaba que ya había visto el documental. Otro quería saber cómo se organizarían los grupos para hacer el trabajo. Tras atender a los comentarios daba comienzo el visionado que Pilar interrumpía en un par de ocasiones para recobrar la atención necesaria. La sesión se prolongaba una hora.

Ya de vuelta al aula, Pilar trataba de recuperar nuevamente la calma y la atención de los niños utilizando una de sus estrategias habituales, apagar la luz del aula hasta recuperarlas. Comenzaba la conversación en un tono positivo *“sé que os ha gustado mucho el documental”*. Alguno mostraba su desacuerdo diciendo que *“al principio me he aburrido”*, mientras que otro intervenía contradiciendo a su compañero. Surgían comentarios sobre algunas de las cosas que habían visto en el vídeo y que les habían sorprendido. Pilar intervenía en el diálogo y volvía a recordar la intención con la que les planteaba la actividad: identificar las relaciones que se dan entre los distintos seres vivos que viven en el río. Pilar no cerraba la actividad al pedirles que expresaran lo que el documental les había sugerido. Ella recogía en la pizarra una relación de los diferentes seres vivos que los niños citaban en sus comentarios: *“una flor se come a las mariposas”*, *“los cocodrilos se comen a los ñús”*, *“un pájaro grande,..”*, *“el marabú”*, especifica otro, *“se come a los peces”*, *“los gusanos se comen los cocodrilos muertos”*,.. Uno de los niños, en este primer visionado, ya identificaba los ciclos de vida y las relaciones alimenticias que se dan en ese ecosistema con el flujo de agua y las “mareas” así creadas.

La conversación en torno al documental en este nuevo contexto de significado creado por los maestros había generado el primer texto colectivo. Pilar les pedía que cada uno recogiera en su cuaderno el

resultado de la conversación, que ella había ordenado en la pizarra mediante un listado de los diferentes seres vivos del ecosistema, y las relaciones alimenticias entre los mismos, representadas mediante flechas. Al finalizar la sesión les pedía que, en casa, completaran el listado de los seres vivos a partir de lo que cada uno había visto.

En la reunión de seguimiento posterior a esta primera sesión (Obs. 2.5.), los maestros dialogaban sobre las posibilidades pedagógicas del nuevo contexto. En una sesión intensa, se abordaban los distintos itinerarios que estaban recorriendo dentro del proyecto. Respecto al que estoy narrando, Pilar compartía con el grupo lo realizado hasta entonces en el aula y lo que les había pedido. Se hacían las primeras propuestas: hacer un primer listado colectivo de los diferentes seres vivos que se muestran en el documental a partir de lo que cada uno haya recogido en su cuaderno; organizar nuevos visionados en pequeños grupos, utilizando para ello el aula de vídeo que normalmente utilizan los niños de la etapa de educación infantil; Pilar organizaría los grupos y los momentos de visionado, después de ver la disponibilidad del aula; todavía no se decidía el modelo explicativo que se construiría de manera colectiva, aunque ya se vislumbraban algunas posibilidades; finalmente, acordaban realizar una tarea tratando de vincularla también a otro de los itinerarios del proyecto, escribir individualmente una narración sobre la experiencia vivida en el animalario, con una intención clara de “humanizar” la actividad sobre los seres vivos de Kirawira, recogiendo en un escrito *“los momentos más emotivos, más sentidos, más sorprendentes”* (tal como Pilar escribía en su cuaderno) que cada cuál había vivido en ese proceso de cuidado y estudio de los animales que habían traído a la escuela.

El día 2 de diciembre (Obs.1.18.), dos días después del primer visionado, con las calles de Antzuola cubiertas por un fino manto de nieve, el grupo de 5º retomaba el itinerario que les llevaba a las cálidas tierras de África. Pilar recordaba la tarea que les había pedido, completar el listado de los seres vivos de Kirawira. Algunos reconocían su olvido, otros querían mostrar ya su listado. Pilar, en esta ocasión, distribuía el aula en dos filas de asientos en torno a la pizarra en las que se fueron colocando los niños, sin un criterio determinado. Pedía a uno de los que había olvidado su tarea que le ayudara a recoger en la pizarra las voces de los niños. Poco a poco, confeccionaban el listado, que ahora era colectivo, y que lo recogerían cada uno en su cuaderno. Esta segunda conversación en torno a las “mareas” de Kirawira había generado un nuevo texto colectivo con sus voces, y que serviría de base a las posteriores tareas que iban a realizar y que Pilar les propuso al final de la sesión: tratar de identificar *“quién come a quién”*.

La nueva tarea colectiva les había permitido dialogar sobre los seres vivos de ese ecosistema africano, intercalando así mismo en la conversación sus vivencias con los que albergaba el animalario, pues ya habían escrito sus narraciones en torno a ellas, lo que permitía a Pilar aprovecharlas para que el diálogo

tuviera también una dimensión vivencial. En una sesión posterior (Obs. 1.19.), la tutora se detendría en dichas narraciones a través de una nueva conversación en la que el “estudio” de los seres vivos era abordado desde los sentimientos y las emociones vividas en el animalario. Estaba analizando sus expresiones y las iba recogiendo en su cuaderno (Docin. 2.3.15.) para devolverlas al grupo, y poder hablar sobre ellas en un nuevo diálogo, en este caso mediado por sus relatos.

El patrón de acción de Pilar se repetía en esta segunda conversación con la intención de legitimar la voz de todos los niños, recogéndolas en el texto colectivo que habían generado y que servía de mediador en la conversación, y de esa manera, reforzar la auto-observación a partir de sus propias voces y las de sus compañeros. También estaba tratando de crear un contexto que posibilitara el diálogo de una manera más autónoma, ahora que el proyecto ya estaba avanzado y las conversaciones en torno al documental habían operativizado en cierta medida la actividad. Por ello, la siguiente tarea, que sería un segundo visionado del documental, la realizarían en grupos pequeños que ella se encargaría de organizar. Quería que los niños volvieran a ver el vídeo y centraran su atención en torno a las relaciones tróficas de los seres vivos que ya habían identificado, con la intención de construir progresivamente ese nuevo y complejo significado. Quería que lo hicieran ellos, en pequeños grupos, a través de un diálogo mediado por el vídeo y con un propósito común que ya se habían marcado en la sesión, tratar de identificar “*quién come a quién*”.

Así, tras haber confeccionado la lista de animales de Kirawira, definía los grupos de trabajo y decidía el que acudiría a la sala de vídeo para ver y analizar el documental. El resto de los niños realizarían diferentes tareas que estaban en marcha en relación con otros itinerarios del proyecto. Los cuatro niños que estaban en la sala de vídeo se organizaban para conectar los aparatos y situarse delante de la pantalla, no sin discusiones. Cada uno llevaba consigo el cuaderno en el que habían anotado la relación de animales. Una niña se incorporaba al grupo. Comenzaba el visionado sin haber acordado cómo recoger los datos. Cada uno lo hacía a su manera, aunque casi todos optaban por escribir las relaciones tróficas que iban identificando, y que comentaban a viva voz antes de apuntarlas en el cuaderno. Buscando una especie de refrendo de lo que estaban haciendo, compartían conmigo o con algún compañero lo escrito en su cuaderno. El grupo realizaba la tarea con un cierto orden hasta que llegaba la hora del recreo. Tras el mismo, y una vez organizadas las diferentes tareas en el aula, Pilar se reunía con el grupo para hablar sobre lo que habían hecho y cómo se habían organizado. Los niños mostraban lo recogido en sus cuadernos como evidencia del trabajo realizado. Comentaban algunas de las relaciones identificadas y expresaban ciertos acuerdos y desacuerdos en torno a ellas. Tras las felicitaciones de Pilar por lo realizado, se incorporaban a la dinámica de trabajo del aula.

Tras la conversación, Pilar decidía que cada grupo analizaría una sección del documental, de forma cronológica. Durante varias jornadas posteriores pasaban por la sala de vídeo los diferentes grupos que ella había conformado. En esas ocasiones, la dinámica de trabajo en el aula se mantenía, estaban abiertos diferentes itinerarios del proyecto y se acumulaban las tareas, tanto a nivel individual como las que realizaban en grupo. Los niños se distribuían de forma bastante autónoma por los diferentes espacios en los que se realizaban las tareas. Algunos ocupaban los pasillos adyacentes al aula donde se



Ilustración 19: Dos niños construyendo el modelo explicativo de las mareas de Kirawira

estaban confeccionando los paneles que se utilizarían en la exposición final del proyecto. Otros se encargaban de las tareas de mantenimiento del animalario. También había algunos niños que aprovechaban el momento para terminar algunas tareas individuales. Pilar recordaba las tareas a realizar, las situaba en el contexto del proyecto, las organizaba y prestaba apoyo a los niños en función de las necesidades que observaba y de determinadas estrategias que había previsto para esos momentos en los que trabajaban de manera autónoma.

Transcurridas varias jornadas, Pilar preparaba una sesión en la que nuevamente conversarían sobre el contenido del documental (Obs.1.21.). En esta ocasión, tenían varios textos que mediaban en el diálogo: el propio documental, la relación de los animales que habían identificado de forma colectiva, y las relaciones tróficas que habían identificado en el trabajo en grupos pequeños, y que cada uno había recogido en su cuaderno. La sesión se desarrollaba por la tarde, después de una dinámica de trabajo autónomo por grupos y comenzaba con el gesto de Pilar, que ya se había convertido en habitual, para llamar la atención de los niños y recobrar el silencio necesario de cara a la conversación, apagando la luz del aula.

Una vez autorregulado el grupo, recordaba el proceso seguido en torno al documental y la tarea que les había propuesto. A continuación, y de manera cronológica, los diferentes grupos iban exponiendo las relaciones que habían identificado y que Pilar recogía en la pizarra. La conversación era participativa y a la vez fluida, y el esquema iba cogiendo cuerpo a medida que los niños mostraban a los demás sus resultados. El esquema final mostraba los nombres de los distintos animales que habían identificado y las relaciones tróficas entre ellos mediante flechas. Habían confeccionado un nuevo texto colectivo que recogía las aportaciones de todos y que serviría de referencia para la confección del modelo explicativo que todavía no habían decidido.

En una posterior reunión de seguimiento (Obs.2.6.) los maestros contemplaban la posibilidad de utilizar el texto colectivo creado en la última sesión, para confeccionar un panel en el que se representaran las relaciones tróficas identificadas por el grupo, creando de esta manera un modelo que explicaría el fenómeno que ellos habían estudiado, las mareas del río Kirawira. Decidían hacerlo de manera colectiva, por lo que preveían una sesión de aula para consensuar entre todos el contenido, la estructura y el estilo que utilizarían. En la decisión había tomado parte también una estudiante de la titulación de magisterio que realizaba sus prácticas en Antzuola. Para entonces ya tenía preparadas unas fotografías de los diferentes animales presentes en Kirawira, con la intención de utilizarlas en el panel. La sesión colectiva se desarrollaba ese mismo día. En una media hora larga, y tras el ofrecimiento de Pilar de dirigir la sesión, decidíamos el título del panel, los elementos que se utilizarían como fondo para mostrar el medio físico en el que transcurrían las “mareas”, la forma de representar los distintos animales (con dibujos realizados por ellos a partir de las fotografías ofrecidas por la estudiante), así como la forma de representar las relaciones tróficas identificadas (mediante flechas y utilizando diferentes colores).

Habíamos decidido el modelo que utilizaríamos para explicar a los demás la vida en ese río africano. A lo largo de varias sesiones posteriores, los niños irían confeccionando el panel con sus aportaciones. Cada uno elegía el animal o el elemento físico del ecosistema que quería dibujar, así como el lugar del panel en el que lo haría. Conversábamos con ellos sobre las distintas posibilidades. Algunos expresaban oralmente sus limitaciones artísticas, pero todos ellos dibujaban algo, querían participar en ese trabajo colectivo en el que estaban inmersos. Cada uno se mostraba a los demás a través de sus dibujos. No

faltaban los comentarios sobre su calidad.



Ilustración 20: Modelo explicativo final de las relaciones tróficas en Kirawira

Habían construido entre todos, un “artefacto” que les permitía explicar lo que ocurría en ese río en el que la vida y la muerte convivían en un ciclo que se repetía de manera estacional. El nuevo texto era un modelo explicativo que se había creado y había cogido forma y contenido a lo largo de un proceso colectivo, en continua transformación, y a través de un diálogo sucesivo y continuado con los textos culturales que habían entrado en el aula y con los textos surgidos en el propio grupo.

Tal como se ha podido desvelar a través de los dos procesos narrados en este apartado, los maestros de Antzuola crean contextos ricos, diversos y abiertos que posibilitan vivir experiencias de aprendizaje

mediante la utilización y construcción de sistemas de representación y comunicación, también ricos y diversos, que les permitan comprender y explicar el mundo. Así argumentan ellos su utilización en una de sus comunicaciones (Doc-1.3.1.:1):

“Los maestros de nuestra escuela, creemos que una decisión importante que tomamos consiste en abrir para nuestras alumnas y alumnos la posibilidad de que puedan usar, en la manera de explicar lo que entienden e imaginan, diferentes recursos de representación que puedan simbolizar de una manera sensata y rica aquello que ellos quieren reflejar de la realidad.”

Y utilizan y construyen modelos explicativos, artefactos tanto materiales como simbólicos, porque creen que esa experiencia de comprensión y de realización de los modelos permite a los niños situarse en el mundo real, un mundo de ideas, de pensamientos, de vivencias, de experiencias diversas y en continua evolución, que se muestran, se manifiestan, se comunican, se interpretan a través de diferentes sistemas de representación, lo que posibilita su observación y, a través del diálogo, tratar de comprender las distintas miradas que hay tras ellos e ir configurando la propia mirada, desarrollando el punto de vista de cada uno, en estos procesos sociales de aula que los maestros de Antzuola impulsan con la intención de vivir en la escuela ese mundo que quisiéramos para vivir.

Y en esos contextos de vida y de aprender del aula son conscientes del papel que juegan los textos culturales que entran en el aula y los que crean ellos mismos, textos que permiten el desarrollo de procesos dialógicos mediados por ellos, procesos que, para los maestros de Antzuola, son fundamentales en la construcción de la identidad y el desarrollo individual y colectivo de los niños, objetivo fundamental de su modelo pedagógico. Así argumentan ellos la importancia que conceden a la utilización de estos recursos simbólicos en el aula (Doc-1.4.1.: 5):

“El texto posibilita una triple función: explicarse a sí mismo para poder comprenderse; explicárselo a los demás situando a éstos como lectores e interpretadores; y construir un discurso explicativo con los otros, generando una conversación dialógica y adaptativa con ellos. Además, la participación de los otros que, como testigos y desde su subjetividad, intentan comprender y deducir lo que cada niño desde su yo más profundo ha pensado, por qué lo ha hecho así...adquiere importancia porque contribuye a la imagen que este niño construye de sí mismo.”

4.3.3. La memoria colectiva de la experiencia vivida: un proceso de auto-observación.

Ya se ha visto en el apartado anterior la importancia que los maestros de Antzuola conceden a los procesos de auto-observación guiados, a través del diálogo colectivo mediado por los textos culturales que entran en el aula y por los que los niños crean y comparten en el grupo, en los distintos contextos de significado creados por aquellos y en otros que emergen en el aula. Sin embargo, tanto por sus

características como por la importancia que le confieren, es preciso desvelar el proceso de auto-observación que los maestros impulsan con la intención de mostrar la memoria colectiva de la experiencia vivida en el proyecto, para poder comprender mejor su modelo pedagógico.

En este apartado trataré de desvelar el patrón de acción de los maestros en este proceso que se desarrolla prácticamente de forma paralela al proceso de vida y de aprender del aula, pero que coge forma y contenido al final del mismo, cuando se recopilan y se organizan los diferentes materiales creados por el grupo y que conforman la exposición final del proyecto. Y lo haré siguiendo un criterio cronológico y diferenciando dos sub-procesos, que en algunos momentos se solapan: la construcción de la memoria colectiva y su organización, y la exposición y comunicación final. Procesos que para los maestros de Antzuola posibilitan un aprendizaje efectivo que ellos subrayan en sus comunicaciones (Doc-1.8.1.:17) :*“Sabemos que se aprende mejor...cuando los aprendices se sienten implicados en lo que aprenden, cuando se da cuenta y se comparte con los otros aquello que hemos aprendido.”* Trataré de mostrar cómo lo hacen en los siguientes apartados.

La construcción de la memoria colectiva y su organización.

En Antzuola, este proceso de reconstrucción y organización de la experiencia vivida en los diferentes contextos creados o surgidos en el proyecto, es un itinerario paralelo e integrado en el propio proceso de vida y de aprender del aula. A medida que éste transcurre, los maestros planifican y gestionan las acciones dirigidas a la construcción de la memoria del mismo. Una memoria que recoge los diferentes instrumentos o artefactos semióticos que han ido construyendo a lo largo del proyecto, y que se va organizando, progresivamente, en función del proceso seguido en el mismo y de los distintos itinerarios recorridos en el viaje colectivo que supone el proyecto. Una memoria pues, que es un relato, y así mismo, una muestra presente de lo vivido y lo realizado.

Ya a mediados de noviembre, habiendo transcurrido dos meses desde el comienzo del curso y del proyecto, en la reunión de seguimiento (Obs.2.4.), los maestros preveían el final del proceso y la necesidad de comenzar a organizar la exposición final. Para entonces, en el aula se exponían ya algunos paneles o murales explicativos creados en alguno de los itinerarios desarrollados hasta ese momento. Así, en uno de los laterales del aula estaba colgado el modelo de grandes dimensiones que representaba a escala la estructura interna de la Tierra, una construcción colectiva a la que estaban dando los últimos retoques. En uno de los frentes del aula, encima de la pizarra, se exponían los distintos dibujos que a nivel individual habían realizado previamente, en los que mostraban sus concepciones sobre cómo era la Tierra por dentro.

En otro de los laterales, complementando la exposición de los hongos recogidos por el grupo y que

todavía mantenían viva, recopilaban las fichas informativas de los hongos que iban estudiando y observando. Esta pared lateral recogía también las poesías que habían confeccionado (Ima.F-21.a, b y c) los niños, inspirados en la lectura de unos poemas de Joseba Sarrionaindía (Yurreta, 1958). Finalmente, esta misma pared, albergaba los dibujos de animales y plantas que los niños habían realizado tras la salida a Zuatzu, que dio inicio al proyecto. A estas producciones había que añadir las que se habían recogido y se iban recopilando en el animalario: la colección de semillas, unas estampaciones de los sombreros de los hongos y sus esporas, las tablillas en las que recogían los datos de sus observaciones y del mantenimiento del animalario, así como los diferentes recipientes que albergaban a los animales.

Todas esas producciones y construcciones irían conformando poco a poco la exposición final, formando parte de la memoria colectiva del proceso. Faltaba el relato del proceso seguido, las explicaciones que acompañarían a los diferentes artefactos creados y a los que se irían construyendo en los diferentes itinerarios, complementando lo que de por sí ya comunicaban con su presencia en la exposición. Esa era la preocupación de Pilar ahora, organizar las tareas dentro de esta actividad global que suponía construir la memoria colectiva. Una actividad, un propósito y un reto que los niños de 5º ya habían vivido en cursos anteriores, y que los maestros de Antzuola impulsan en la mayoría de los proyectos posibilitando de esta manera su continua retroalimentación. Poco a poco, los pasillos cercanos al aula se convertirían, entre otros, en el espacio principal para la redacción de los diferentes textos explicativos. Comenzaba así la narración de la memoria colectiva.

Pilar organizaba una sesión el día 2 de diciembre por la tarde (Obs.1.18.), en la que distribuía a los niños en diferentes grupos en función de las tareas que habían identificado, tras hacer un breve repaso con los niños de lo realizado hasta entonces en el proyecto. Comenzarían poniendo título a los diferentes apartados de la memoria, que se correspondían básicamente con las actividades correspondientes a los diferentes itinerarios, y que Pilar había decidido. Como habitualmente lo hacían, utilizaban papeles (de embalaje y blanqueados) de grandes dimensiones, recortados en diferentes tamaños, en los que organizaban los textos, las imágenes y otros elementos que pegaban en ellos, confeccionando de esta manera los paneles o murales explicativos para la exposición. La experiencia de muchos años les había mostrado que estos papeles reunían las características que buscaban, flexibilidad y al mismo tiempo resistencia para poder utilizarlos en estas edades.

Los niños se distribuían por los pasillos y el aula. Pilar había decidido los grupos y, ahora, conversaba con cada uno de ellos sobre el contenido y la estructura del panel, una vez propuesto el título (que en algunos casos era reformulado o negociado con los niños) y recordando las distintas producciones realizadas, así como el proceso seguido. Pilar trataba de incidir tanto en la estética como en el contenido

y en la estructura de los paneles. Y los niños, conscientes también de su importancia y su valor, utilizaban distintas estrategias para confeccionarlos. La mayoría de los niños marcaba con un lapicero las líneas paralelas que les servían de guía y referencia para escribir el texto y calcular el tamaño del mismo. También redactaban previamente los borradores del texto que recogería el panel. Otros, escribían en el panel con un lapicero para, posteriormente, repasar el texto con un rotulador permanente, tratando de evitar tachones en el texto. La mayoría de ellos, por la dimensión de los paneles, trabajaba en el suelo, lo que obligaba a organizar el espacio para facilitar el tránsito tanto en el aula como en los pasillos. Esto no preocupa a los maestros de Antzuola, creen que es una buena disposición tanto para la interacción social entre los niños como para el trabajo colectivo, y un buen indicador de la vida real del aula.

En los grupos, los niños discutían y organizaban la distribución de las tareas de manera autónoma. No siempre estaban todos los niños en estas tareas de confección de los paneles. Estas se compaginaban con las tareas de los distintos itinerarios del proyecto y con aquellas que trabajaban determinadas competencias más específicas, vinculadas a algunas áreas de conocimiento. Pilar contemplaba y trataba de dar respuesta a los distintos ritmos y las necesidades individuales que había identificado, a la hora de organizar los grupos y las tareas. Por ello, además del apoyo a los grupos de trabajo, aprovechaba esas ocasiones para reforzar el acompañamiento a algunos niños. Éstos, circulaban libremente por los distintos espacios en los que se realizaban las tareas, el aula, los pasillos y el animalario, con relativa calma y responsabilidad. La tutora, a lo largo del proyecto, decidía los momentos en los que se trabajaba con esa intención y esa dinámica.

Los paneles, confeccionados de esa manera, recogían la historia de vida y de aprender que el grupo había vivido a lo largo del proyecto (Ima-F-23-a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,ñ). La historia recogía además de los contenidos trabajados, las distintas producciones realizadas y los procesos seguidos en los distintos contextos de aprendizaje, otros relatos que narraban las experiencias y emociones vividas, relatos todos ellos de la memoria que estaban reconstruyendo. Porque para ellos, esos relatos constituyen una rica fuente de conocimiento, un espejo en el que mirarnos a nosotros mismos y al grupo con la intención de comprendernos mejor y comprender mejor el mundo en el que vivimos. Relatos que narraban las emociones y

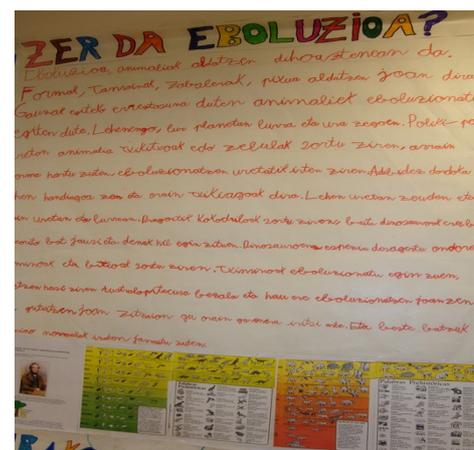


Ilustración 21: Panel explicativo sobre la evolución de las especies, utilizando diferentes textos y formatos.

los sentimientos vividos por ellos en algunas circunstancias emergidas durante el proyecto, y que, además, habían generado nuevos retos e interrogantes para el grupo, como cuando del terrario que albergaba las babosas y los caracoles habían escapado muchas de aquellas, por algunas de sus diminutas rendijas por las que parecía imposible que pudieran salir, y especialmente, cuando nacieron decenas de ellas de los huevos que habían depositado en el terreno preparado para albergarlas. En otro panel, se mostraban los relatos que cada uno de ellos había escrito en relación al animalario y en los que narraban sus vivencias y compartían con los demás los sentimientos que les había generado, por ejemplo, la muerte de algunos de los animales.

Unos relatos en los que además de hacerse presentes mostrándose a los demás en el plano socio-afectivo, les habían permitido también la reflexión sobre lo realizado y lo aprendido, en un plano más cognitivo. Efectivamente, muchos de los paneles que iban confeccionando a lo largo del proyecto mostraban los diferentes contenidos que habían trabajado, vinculándolos siempre a las tareas realizadas y con una intención clara de mostrar los problemas surgidos y las distintas maneras que descubrieron para afrontarlos. Las diferentes ideas emergidas y los diferentes recursos utilizados en dichos procesos se mostraban en los paneles, como testigos de la pluralidad y la diversidad con la que habían tratado los temas.



Ilustración 22: Grandes titulares del proyecto que ayudan a organizar la exposición.

Ahora, esas distintas miradas en los diferentes contextos vividos formaban parte de una mirada común, y constituían la memoria colectiva que, poco a poco, el grupo iba construyendo. Memoria en la que también se recogían los textos culturales que habían entrado en el aula, enriqueciéndola con una nueva mirada sobre el mundo y sobre los problemas abordados. Relatos con los que habían buceado, por ejemplo, en la historia natural, al indagar sobre los sistemas de clasificación de los seres vivos e intentar comprender qué es lo que en aquellas épocas

preocupaba a los científicos que estudiaban los seres vivos, y cómo habían dado respuesta a sus inquietudes. Otros textos recogían algunos datos e información sobre algunos de los temas en los que habían profundizado, textos que los maestros presentaban como referencias culturales que habían sido desarrolladas a lo largo de la historia, y que permitía al grupo expandir su indagación y su conocimiento. Como los textos que habían permitido a los niños clasificar muchas de las setas

recogidas en las salidas, o los pictogramas que ofrecían datos sobre la estructura y la composición de los distintos estratos internos de la Tierra.

Los paneles también recogía los textos literarios y artísticos que habían servido de inspiración para sus creaciones, y también de referencia para desarrollar sus capacidades comunicativas mediante el uso de diferentes lenguajes y la profundización en las expresiones utilizadas en ellos. Finalmente, la muestra se complementaba con los distintos instrumentos o artefactos que también habían construido con la misma intención que el resto de los textos (F-24.a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l), como, por ejemplo, el aparato que los niños “inventaban” para trazar de forma idónea los círculos concéntricos de gran tamaño que necesitaban para el modelo de la estructura de la Tierra, o la representación final del hongo Armilaria en el mapa de Antzuola. Artefactos complejos que los niños construyen durante el proceso y que generan una gran expectación en las exposiciones finales.

Todos esos textos, ordenados adecuadamente, conformaban los modelos explicativos que los niños habían desarrollado para tratar de comprender y explicar los fenómenos estudiados, y las experiencias vividas con esa intención. Por ello, Pilar organizaba una sesión colectiva (Obs.-1.29.) ya en el mes de enero, en la que decidían los titulares para organizar y distribuir los paneles en los diferentes “apartados” de la exposición, que se correspondían con los itinerarios recorridos en el proyecto. Esos grandes titulares agruparían los paneles y así mismo, mostrarían el recorrido global del proyecto. La conversación del aula la guiaba Pilar recordando los paneles que hasta entonces habían confeccionado, y les ayudaba a identificar los grandes temas que habían trabajado en el proyecto. Pilar escribía en la pizarra los grandes titulares que organizarían la exposición, recogiendo sutilmente las propuestas de los niños. Posteriormente, distribuía la realización de los titulares entre los distintos grupos que se habían organizado de cara a la confección de los paneles.

La exposición oral que acompañaría a la muestra de los diferentes instrumentos semióticos que habían realizado a lo largo de todo el proceso, completaría uno de los propósitos que en Antzuola desarrollan en cada uno de los proyectos y en cada curso escolar, construir la memoria colectiva y mostrarla y comunicarla a otras personas que también participan, de una manera u otra, en su historia de vida y de aprender en la Escuela.

La exposición y comunicación final.

La exposición de la memoria colectiva es un proceso que para los maestros de Antzuola da sentido pleno al proyecto, al posibilitar a los niños comunicar y compartir su propia experiencia con los demás. Y lo hacen, curso tras curso, y proyecto tras proyecto, porque creen que esa experiencia, la comunicación de lo vivido y lo aprendido en ellas es muy gratificante para los niños, ya que les brinda la

posibilidad de encontrarse y de sentir la emoción, la sorpresa, el interés de otros niños de la escuela (o de otras escuelas), y sobre todo, la de sus familiares a los que habitualmente se dirige la exposición y la comunicación final.

La exposición final tiene una doble dimensión, la espacial, representada por los distintos modelos explicativos que muestra, organizados en alguno de los espacios que en Antzuola utilizan habitualmente para las exposiciones, y una dimensión temporal, que contempla los relatos de los procesos y las experiencias vividas. Ambas dimensiones son complementarias y fundamentales para dar pleno sentido al proceso de vida y de aprender desarrollado en el proyecto y que, ahora, se hace presente, se muestra y se desvela a los demás en un acto social que busca, fundamentalmente, desarrollar la auto-observación, es decir, la comunicación con la propia acción, tal como lo hacen a lo largo del proceso, pero ahora, con una mirada más global.

La exposición, así entendida por ellos, es pues un nuevo acto social del grupo-aula que preparan con tiempo y con intención. La preparación de la exposición final se prolongaría un mes, de mediados de enero hasta la presentación dirigida a los familiares que, tal como acordarían en el grupo, se organizaría en varias sesiones (Ima-V-1.1.,1.2.,1.3.,1.4.,1.5.). Tras el período vacacional de Navidad, habiendo transcurrido casi tres meses desde el inicio del proyecto, Pilar organizaba una sesión (Obs.-1.29.), en horario de tarde, en la que se concretaría los grandes apartados o temas en torno a los que se organizaría la exposición, así como la distribución de los mismos entre los distintos grupos que Pilar había decidido. También asignaría a cada grupo su tema o apartado. El diálogo previo con los niños había permitido recordar los grandes temas o itinerarios que habían recorrido en el proyecto, y relacionarlos con los paneles que estaban realizando, tras lo cual Pilar escribía en la pizarra los seis grandes apartados en torno a los que organizarían la exposición, y enumeraba los niños que compondrían el grupo responsable de cada uno de los temas. Pilar tenía la visión global del proyecto y del proceso seguido y, por ello, había interpretado la potencialidad pedagógica de cada uno de los itinerarios recorridos, así como la de las distintas actividades y tareas que se habían desarrollado a lo largo de ellos. Y había decidido la composición de los grupos y la distribución de los temas porque, dada la responsabilidad que asumían, quería que fueran equilibrados y al mismo tiempo mantuvieran y mostraran en cada uno de ellos la diversidad a la que habían tratado de dar respuesta a lo largo de todo el proceso. Los niños, como habitualmente lo hacían cada vez que Pilar proponía los grupos, mostraban sus juicios y hacían sus propuestas que, en este caso, no iban a ser atendidas.

La intención de los maestros era la de ofrecer a los niños un nuevo contexto de aprendizaje que, en este caso, recogería y desvelaría los significados construidos a través de la experiencia vivida. Por ello, Pilar

cuidaba con mimo cada detalle de este último evento del proyecto: su contenido, mostrado a través de los paneles y los diferentes artefactos o modelos explicativos, la secuencia y la distribución de estos en la exposición, su estética y su visibilidad a través de distintos elementos que ayudaran a verla y comprenderla mejor (titulares, coloración de los paneles, símbolos para la orientación,..), la composición de los grupos y la responsabilidad que asignaba a cada uno de ellos, así como otros aspectos que había acordado con los maestros de 5º. Efectivamente, en una previa reunión de seguimiento del proyecto (Obs. 2.7.) estos habían decidido que, en este caso, y por diferentes motivos, utilizarían el animalario para situar en ella la exposición, una vez acondicionado el aula. En esa época del año, había expuestos en la Escuela varios proyectos que ocupaban diferentes espacios que habitualmente se utilizan para las exposiciones, además de las propias aulas: el hall de entrada y los pasillos próximos a las diferentes aulas. Los maestros habían decidido también que no expondrían los animales, sino que mostrarían el proceso vivido en el animalario a través de los paneles creados ex-profeso. Finalmente, dado el tamaño del grupo, habían previsto realizar la comunicación en distintos días, distribuyendo en cada uno de ellos un grupo de niños y sus correspondientes familiares.

Los ensayos para la comunicación final comenzaban en la mañana del 24 de enero (Obs.-1.34.). Previamente, el grupo-aula tomaba algunas decisiones importantes que modificarían la propuesta inicial de la tutora. La conversación la había iniciado Pilar con la intención de concretar los días en los que se celebraría la exposición, tras hacerles partícipes de esa decisión que habían tomado los maestros de



Ilustración 23: Una de las esquinas del aula que acogió la exposición

realizar la comunicación en cuatro sesiones consecutivas, debido, fundamentalmente, al tamaño del aula en la que se llevaría a cabo. Por ello, Pilar había reducido los grupos iniciales a cuatro y, acordaban que todos los grupos prepararían la exposición global, es decir, todos los temas o apartados de la misma. Recogía en la pizarra la composición de los cuatro grupos. Sólo faltaba decidir los días en los que se celebraría la exposición, y por supuesto, prepararla. Tras la organización de los grupos, Pilar distribuía las tareas que quedaban pendientes y comenzaba el trabajo autónomo por grupos que se prolongaría durante el primer tramo de la mañana, previo al recreo. Tras el descanso tenían una cita importante, los

niños de 6º estaban preparando su exposición y les habían invitado a una sesión que para aquellos suponía el primer ensayo, su primera presentación en público del proyecto desarrollado en torno al

trabajo de los científicos y la experimentación. Pronto vendrían sus presentaciones.

El primer grupo con el que Pilar preparaba la exposición del proyecto estaba, ahora, en el animalario, que para entonces tenía expuestos la mayoría de los paneles. Aún faltaban algunos. El resto de los grupos se distribuía entre el aula y los pasillos contiguos, realizando las tareas correspondientes de una manera bastante autónoma y responsable. Pilar, durante una intensa hora en la que se prolongaba este primer ensayo del grupo, mostraba las pautas de acción de los maestros de Antzuola de cara a este evento fundamental de su modelo pedagógico. El animalario se había convertido en una sala de exposiciones en la que los paneles ocupaban todas las paredes (incluso el techo) del aula. Las distintas muestras y artefactos construidos o utilizados en el proyecto se distribuían también en las distintas paredes, situados en su correspondiente apartado o tema, dejando el espacio central del aula para los asistentes, que se acomodaban en unos bancos que les permitían rotar en ellos a medida que la comunicación se desarrollara por los distintos escenarios creados.

El ensayo comenzaba con un recorrido que Pilar realizaba por los distintos apartados, recordando y mostrando los materiales que hasta entonces habían recogido y organizado entre todos en cada uno de ellos, y haciendo algunas propuestas de lo que era importante resaltar. Iba intercalando diferentes sugerencias tanto en lo que al contenido del mensaje se refería, como a la presencia y actitud que convenía mantener en la comunicación con los otros. Les había pedido que se acercaran a los paneles. Sentados en el suelo, escuchaban atentamente la presentación de Pilar, que simulaba la comunicación, intercalando las sugerencias y las cuestiones que dirigía al grupo, sobre todo, para que los niños recordaran y revivieran los problemas a los que se habían enfrentado y los procesos que habían desarrollado para abordarlos. Identificaban de esta manera, por ejemplo, cómo habían resuelto “las divisiones con comas”, o aquellas en las que el dividendo era menor que el divisor, cuando estaban calculando la escala apropiada para representar las distintas capas de la Tierra en el papel de grandes dimensiones que previamente habían recortado, así como el artilugio que les permitiría dibujarlas en el mismo papel, un compás de grandes dimensiones que habían construido para dibujar de manera precisa los círculos que representaban la divisoria de los estratos terrestres. En los paneles se recogían los textos que habían creado, que mostraban la diversidad de los métodos y estrategias que habían utilizado, y que ahora se hacían presentes como legado cultural del grupo. Pilar les sugería que narraran también las vivencias del proceso, más allá de los significados construidos. Así, en este grupo con el que estaba ensayando la comunicación, recordaban, por ejemplo, la sorpresa que había generado el nacimiento de las babosas a partir de los huevos que estas habían puesto en el terrario, o las frecuentes escapadas de las ranas, que habían completado su ciclo vital dentro de la pecera que les había servido como hábitat

para su desarrollo.

Pilar, siguiendo con su simulación, narraba el proceso como si fuera uno de ellos. Leía los textos de algunos de los paneles dirigiéndose hacia los niños, tratando de captar su atención y modelizar la comunicación. Les movía cada vez que cambiaban de escenario o apartado de la exposición. Quería fijar su atención tanto en su discurso como en los paneles en los que se apoyaba, así como en las actitudes que mostraba. Aprovechaba el cambio de posición para que lo identificaran con el cambio en la coloración de los paneles. Era la manera habitual que utilizaban para diferenciar los grandes temas o apartados de la exposición, y una forma de ayudar a los niños a organizar la comunicación. Los símbolos (flechas, líneas, contornos,..) que habían utilizado para diferenciar y englobar los apartados también seguían el patrón de los colores. El color azul delimitaba el espacio habilitado para el itinerario recorrido en torno al estudio de los seres vivos, y las tareas de observación y de mantenimiento del animalario. En esos límites se habían expuesto también los paneles que narraban la muerte de algunos de los animales y las razones que habían identificado para que eso ocurriera, y el proceso que emergió a partir del nacimiento de las babosas. El color rojo mostraba el resultado del largo proceso seguido que les permitió calcular y representar a escala, tanto en el patio de la escuela como en un mapa de Antzuola, el enorme tamaño de la Armilaria. El color verde aglutinaba los paneles que mostraban el concienzudo estudio de los hongos: la recogida, observación y clasificación de los hongos recopilados a lo largo del proceso. Finalmente, los paneles sin un color determinado hacían referencia al estudio del planeta Tierra y a la evolución de los seres vivos, proceso que partió de la salida al embalse y que se completó con otras actividades y tareas que emergieron en ese contexto, como las que permitieron indagar sobre los sistemas de clasificación que explicaban en qué categorías clasificamos actualmente los hongos y las personas, preocupación que había surgido en el grupo y a la que habían tratado de dar respuesta.

Pilar interrumpía su simulación cuando observaba la pérdida de atención en el grupo, tratando de recuperarla. La sesión se estaba prolongando mucho, pues el contenido de la exposición era también profundo y los grupos eran de cinco o seis niños. Pilar sabía que el reto era grande, pues les exigía una visión global del proyecto, al haber decidido que cada grupo expondría todo el proceso, y así mismo, una buena coordinación. Por ello insistía en el modelaje. Una vez que lo daba por terminado pedía al grupo que se organizara. Los niños de este primer grupo se agrupaban por género, como lo hacían habitualmente cuando la tutora les daba la oportunidad para ello, y elegían los diferentes temas, según sus criterios y sin la intervención de Pilar. En posteriores ensayos de este grupo intervendría decididamente para conseguir una distribución más equitativa de las tareas entre todos sus componentes.

Ahora, llegaba la hora del recreo.

Esa era la dinámica que se repetiría en los ensayos con los distintos grupos que habían decidido de cara a la exposición y la comunicación final. Los primeros ensayos los realizarían por separado y con el apoyo de la tutora, mientras que los siguientes se desarrollarían de manera autónoma y simultáneamente con otros grupos. Este proyecto necesitaría de más tiempo de preparación que lo que habitualmente emplean en Antzuola, dado que cada grupo se hacía cargo de la presentación de todo el proyecto, cuando habitualmente se distribuyen los temas de los proyectos por pequeños grupos o parejas, y entre todos, organizan la comunicación colectiva. Además, teniendo en cuenta que la preparación concienzuda de las exposiciones en Antzuola conlleva habitualmente realizar una presentación real, previa a la dirigida a los familiares, en este caso se necesitaba organizar una para cada grupo.

Y así lo hicieron. Con la ayuda de Pilar, que se coordinaba con las tutoras de otros niveles educativos, decidían presentar su proyecto a los niños de cinco años, así como a los de segundo curso y cuarto de Primaria, en sendas sesiones que se desarrollarían en el animalario, reconvertido en sala de exposición. Mientras tanto, habían confeccionado el calendario de las sesiones dirigidas a los familiares, para lo cual distribuían las sesiones entre los cuatro grupos que se habían formado, y preparaban las invitaciones de tal manera que cada grupo las dirigía a sus familiares. Las sesiones, por otra parte, se realizarían en un horario determinado por las distintas posibilidades surgidas tras la consulta a sus familiares. En todo caso, todas ellas se realizarían fuera del habitual horario lectivo, para facilitar la asistencia de los familiares.

Era finales de febrero y todo estaba preparado para la exposición final. Ya habían compartido su experiencia con los otros niños de la Escuela, lo que les había servido para adecuar algunos detalles de la comunicación. Pilar aprovechaba esas exposiciones para hablar con los niños sobre cómo se habían visto, lo que habían sentido o si había algo que mejorar, porque en Antzuola consideran que estos ensayos son un potente recurso para mejorar en sus capacidades comunicativas, pero sobre todo, consideran que es un acto social de un gran valor para ellos y para la Escuela. Las exposiciones discurren generalmente en un ambiente de atención, de escucha activa y de participación, un clima que los maestros trabajan intencionalmente y potencian cada vez que se desarrollan. Un acto social con múltiples funciones que en Antzuola es habitual en todos los niveles educativos y que aprovechan pedagógicamente de diferentes maneras, incluso antes de las presentaciones.

Dado que los proyectos son públicos y están abiertos al resto de la Escuela, los maestros las utilizan didácticamente. Así, por ejemplo, durante el desarrollo del proyecto investigado, los niños del aula de cuatro años visitaban el animalario, para que les mostraran qué estaban haciendo los de 5º con los

animales. La visita se preparaba con interés y con cierto rigor también. Los pequeños traían sus cuestiones a las que respondían los mayores, añadiendo algunos detalles complementarios. También podría citar la sesión ya señalada en la que los niños de 5º fueron los oyentes del proyecto realizado por el aula de 6º. Estos habían lanzado una cuestión a aquellos en torno a uno de los experimentos que les mostraron, y que no había quedado muy clara en la conversación surgida. Pues bien, Pilar aprovechaba la sesión posterior a la exposición para retomarla, ya en su aula y, además de compartir algunas valoraciones sobre la misma, discutían sobre la cuestión lanzada en un nuevo diálogo, muy participativo. Convencidos de que tenían la respuesta, Pilar les sugería a dos de los niños que volvieran al aula de sexto para exponerles sus razonamientos. Así lo harían.

En Antzuola es habitual este intercambio. Es habitual que los niños se acerquen a otras aulas para conocer lo que están realizando o para lanzar alguna cuestión sobre la que tienen dudas, esperando que los niños “mayores” o que han trabajado un proyecto similar les puedan ayudar. Saben que la comunicación sobre la acción, la conversación sobre las experiencias vividas, el diálogo compartido sobre lo vivido es la condición fundamental para que se pueda dar el aprendizaje. Y eso es lo que buscan también en este acto final que estoy narrando.

La primera presentación dirigida a los familiares del proyecto investigado se realizaba el día 22 de febrero, a las ocho de la tarde (Ima-V-1.1.). Así lo habían decidido. Estos, algo nerviosos e impacientes, esperaban a sus familiares en el animalario, que iban ocupando los bancos centrales del aula. Pilar les daba la bienvenida, brevemente, y dejaba la comunicación en manos de los niños. Seguía la exposición con una gran atención, y con sus gestos, les hacía algunas sugerencias, que aunque ya habían sido trabajadas, las circunstancias dificultaban su recuerdo. Así, les invitaba a dirigir la mirada a los presentes, a utilizar el puntero para señalar en los paneles algunas evidencias de sus explicaciones, o a hablar más pausadamente y vocalizando bien las palabras. Pilar no intervenía directamente en la exposición oral, sino que les dejaba hacer. Por su parte, los niños respondían ordenadamente a los turnos de palabra acordados y exponían su parte de la comunicación, siguiendo el guión que para entonces lo tenían muy interiorizado y dejando poco espacio a la improvisación. Estaban muy atentos al desarrollo del acto. Se apoyaban mutuamente, tanto en las explicaciones como a la hora de manipular alguno de los artefactos o paneles de la muestra. Se pasaban unos a otros el puntero, cada vez que cambiaban el turno de palabra, y respetando el orden secuencial que habían utilizado para organizar la exposición.

No era la primera vez que vivían este acto social, ni los niños, ni los padres, ni la tutora, todos ellos protagonistas activos del mismo. Sin embargo, parecía que era algo nuevo, un evento con un carácter propio y desconocido, aún tratándose de una experiencia que, en diferente grado, era conocida por

todos los presentes, pero que, ahora, cobraba cuerpo y vida haciéndose presente a través de la exposición. Los familiares también participaban en la misma, no sólo con su presencia y su interés manifiesto, sino también lanzando algunas cuestiones, haciendo algunos comentarios o alabando el trabajo desarrollado. La memoria de la experiencia vivida que los niños habían construido y ahora exponían, servía de espejo en el que cada cuál se podía mirar desde diferentes perspectivas, y permitía un nuevo diálogo en torno a las acciones que, aún en diferente grado y modo, todos los presentes habían vivido. Las pautas de acción de los niños y de la tutora se repetirían en las siguientes exposiciones (Ima-V,1.2.,1.3.,1.4).

Y un nuevo proyecto estaba ya en marcha.

La preparación y exposición final del proyecto investigado transcurría, en esta ocasión, paralelamente al comienzo de un nuevo proyecto. El grupo empezaba a dar los primeros pasos en un nuevo ciclo de indagación colectivo. Un nuevo ciclo que se retroalimentaría con el que estaban “cerrando”, porque las pautas de acción y las reglas de interacción social desarrolladas en aquel iban a ser nuevamente puestas en juego en un viaje que el grupo había iniciado ya.

Los maestros, en este caso, habían decidido el contexto global de significado en el que transcurrirían los diferentes recorridos de la nueva experiencia. El inminente inicio en Antzuola de un nuevo sistema de recogida de los residuos sólidos urbanos, a modo de experiencia piloto en la Mancomunidad de la que forma parte el municipio (La Mancomunidad del Alto deba, en Gipuzkoa), ofrecía, a juicio de los maestros, una buena oportunidad para iniciar un apasionante recorrido de indagación en torno a otras dimensiones muy relacionadas con el proyecto que estaba terminando. Así mismo, el nuevo contexto daba pie para responder a otras dimensiones curriculares y desarrollar otras capacidades que no habían sido abordadas en el proyecto narrado. Por ello, los maestros de 5º decidían orientar el nuevo contexto global hacia el tratamiento de la problemática ambiental en el planeta, una vez que habían indagado sobre cómo se desarrolla la vida en él, en condiciones naturales.

Ya en la reunión de seguimiento del día 18 de enero, cuando todavía estaban cerrando el proyecto investigado (Obs.2.9.), contemplaban las distintas posibilidades pedagógicas que el nuevo recorrido les podría ofrecer. En una primera conversación en el grupo, veían una buena oportunidad para abordar los problemas medioambientales, partiendo de los que se pudieran identificar y trabajar en el propio municipio, y en el que incluirían el problema de los residuos urbanos, para ampliar la perspectiva a nivel planetario. Pilar proponía trabajar los problemas derivados del excesivo consumo de materias primas y de bienes en el mundo, lo que les permitiría trabajar el tema de la publicidad. Eugenio recordaba las propuestas que los niños habían realizado al principio de curso, y entre todos, analizaban los posibles

vínculos con el nuevo tema. Así mismo proponía trabajar la dimensión tecnológica en el nuevo proyecto, ya que, según él, el desarrollado hasta entonces no lo había posibilitado. Sugería que, por ejemplo, se podrían abordar los sistemas de tratamientos de los residuos, para tratar de comprender algunos de ellos y construir algún artefacto o modelo que los explicara, como el sistema para la recogida de aceites domésticos usados que ya estaba en funcionamiento en el municipio. Pilar, por su parte, recordaba que en el proyecto que estaban terminando habían decidido dejar a un lado el estudio de las plantas, por lo que sugería contemplarlo en el proyecto que ahora iniciaban. También analizaban las posibilidades de trabajar otros aspectos curriculares más ligados a las diferentes áreas de conocimiento, teniendo en cuenta los abordados en el actual proyecto y las previsiones hechas a principio de curso.

Así, el día 25 de enero, en la sesión de tarde (Obs.1.35.), tras apagar las luces del aula, esperando la respuesta de los niños a su petición sutil de silencio y de atención, comenzaba una nueva conversación colectiva con el grupo en la que les proponía el inicio de un nuevo proyecto, recordando sus propuestas a inicio de curso y sugiriéndoles englobar aquellos temas o inquietudes que todavía no habían tratado (“*animales marinos*”, “*la sal del mar*”, “*la profundidad marina*”, “*tecnología*”, “*volcanes*”, “*reciclaje*”) en un nuevo tema que se titularía “*Los daños provocados en la Naturaleza*”. Y comenzaba el diálogo preguntándoles qué entendían con esa frase, qué era lo que les decía. Inicialmente dirigía la pregunta a algunos de los niños en concreto, pero, la mayoría quería responderla dando su opinión. Pilar, estaba tratando de influir sutilmente en el grupo. Quería que el nuevo proyecto que había surgido de una propuesta de los maestros, fuera contemplado por los niños, desde su inicio, como un nuevo propósito colectivo que atendía y ampliaba sus propuestas iniciales. Por ello, tras agotar las interpretaciones a la primera cuestión de Pilar, les pedía que escribieran en una hoja qué era lo que les gustaría conocer y qué cosas quisieran hacer para conocer más sobre los daños que provocamos a la naturaleza.

Intervenían a viva voz algunos niños “reivindicando” sus temas: “*Quiero conocer cosas del mar, los animales, de dónde sale la sal,..*”, para a continuación preguntar a Pilar si se podría incluir ese tema dentro del nuevo. Pilar, con esa actitud propositiva habitual, le decía que era posible estudiar todas esas cosas sobre el mar en el siguiente proyecto. Otro niño intervenía diciendo que él “*quería limpiar la suciedad de las calles y del río*”. Tras esas intervenciones, Pilar les pedía que escribieran sus propuestas en una hoja en blanco, y por parejas. Había comenzado un nuevo ciclo de indagación, que se continuaría con otros, como cuando los maestros proponían a los niños organizar una comida en el laboratorio de la escuela (Obs.2.11.) con la que, además de dar un buen comienzo al proyecto, querían indagar sobre los residuos que esa comida generaría, sin que ellos lo supieran previamente.



Ilustración 24: El nuevo proyecto comienza con una comida en el laboratorio.

Era el inicio de un itinerario que les llevaría a conocer e implementar el sistema de recogida selectiva de residuos domésticos *Puerta a Puerta*, que el mes de marzo se implantaría en el municipio, y, por consiguiente, en la Escuela. Otro ciclo de indagación se abriría también cuando entró en el aula la noticia del tsunami que había provocado el accidente nuclear de Fukushima, en Japón, el 11 de marzo de ese mismo año, posibilitando el estudio también de otras catástrofes naturales. El proceso de vida y de aprender en Antzuola había tomado un nuevo rumbo, y el grupo-aula y los maestros estaban listos para

emprender y vivir la nueva experiencia que discurría, ya, paralela a la anterior, experiencia desvelada extensamente en este documento.

5 . MARCO TEÓRICO DEL MODELO.

En este intento por comprender el modelo pedagógico de Antzuola, finalidad de este trabajo de investigación, y atendiendo también a esa intención manifiesta por unir la teoría y la práctica en torno a esta experiencia pedagógica, trataré de esbozar en este apartado el marco teórico en el que se sitúa. Es, ante todo, un intento por terminar de caracterizar su modelo pedagógico, yendo más allá de la descripción de la experiencia, buscando y desvelando los referentes teóricos que ellos citan y en los que apoyan su discurso teórico. Un intento que trata de responder a la siguiente cuestión: ¿qué significado tiene la realidad escolar que he desvelado a lo largo de los apartados anteriores?

Voy a estructurar el apartado en torno a tres grandes dimensiones que me permiten describir, en conjunto, la perspectiva educativa desde la que los maestros de Antzuola interpretan el aprendizaje, la enseñanza y los procesos educativos que desarrollan atendiendo a la misma. Esta estructuración del marco teórico, la he realizado agrupando los principios pedagógicos desvelados en el primer tema de investigación de este trabajo en un *corpus* teórico que visibilice el trasfondo teórico del modelo pedagógico de Antzuola. La primera de las dimensiones se refiere a su concepción sobre el aprendizaje y, en consecuencia, a la forma de mirar y de comprender a los niños, el sujeto de aprendizaje. Continuaré mostrando los referentes teóricos con los que fundamentan su rol de maestros en el contexto de su modelo pedagógico, es decir, la dimensión referida al modo de entender la enseñanza y el rol del maestro como mediador del aprendizaje. Finalmente, la última dimensión se refiere a la forma de entender el currículo y los procesos de aprendizaje que desarrollan en la Escuela, es decir, el objeto de aprendizaje.

5.1. El significado del aula como realidad social: el aprendizaje y la realidad social del aula.

Tal como se ha podido desvelar en la descripción del caso, la finalidad educativa de la experiencia de Antzuola es que los niños aprendan a sentirse y a actuar como miembros de una *comunidad humana social* que utiliza *prácticas racionales* dirigidas a la *comprensión* de sí mismos y del mundo en el que viven. Entienden el aprendizaje, en el sentido desarrollado por Maturana, el aprendizaje como *proceso de transformación en la convivencia*, es decir, como un proceso de transformación de la persona a través de unas prácticas sociales que se desarrollan dentro de una comunidad en la que se va configurando, de forma progresiva, un sistema de relaciones que posibilita esa transformación. Una perspectiva del aprendizaje que el colectivo de Antzuola comparte y que desarrolla tanto en su práctica como en sus comunicaciones orales y escritas. Es una manera particular de entender el aprendizaje que enfatiza el valor de la comunidad y de los procesos de convivencia que se dan en ella, entendida la comunidad en el sentido desarrollado por Maturana (2002: 10), es decir, como:

“una red de procesos, actos, encuentros, conductas, emociones técnicas,...que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en todos los aspectos del vivir de los niños y niñas que crecen en ella en el curso de transformarse en adultos, en todas las dimensiones de su hacer y emocionar.”

Procesos que se desarrollan en todos los ámbitos de la vida, tanto en los espacios privados como en los públicos, y en los que los niños y niñas aprenden la trama emocional que se vive en las comunidades en las que les toca vivir, sólo con el propio convivir. Pero que, tal como afirma el autor, en el vivir de la escuela, las experiencias reflexivas que impulsan los maestros, provocan esa transformación al brindarles la posibilidad de acercarse a otras dimensiones de la existencia viviendo las emociones que emergen en la convivencia social, emociones entre las que Maturana destaca el amor. Porque tal como él argumenta, entender la biología del amor es fundamental para comprender la convivencia social y los procesos de transformación que se dan en ella, una convivencia que se da (ibíd.: 11):

“viviendo la red de emociones de la convivencia social (biología del amor), como un fluir en un convivir cotidiano donde los niños y niñas surgen como adultos sociales porque acceden a la vida adulta viviendo como adultos de convivir social.”

Son procesos de transformación que buscan la realización de los niños como un entrelazamiento entre la condición fisiológica y la condición social, es decir, entre la corporeidad y un modo de vivir en un cierto espacio de relaciones. Porque, como argumenta Maturana (ibíd.: 199), *“el ser humano se hace en el vivir humano, (..) y el vivir humano se da en el vivir una comunidad humana”*. Una comunidad en la que la aceptación plena del otro, en su total legitimidad, es condición indispensable de ese vivir humano. Una aceptación que debe ser mutua y que, de esa manera, genera espacios de interacción a través de los cuales se abre la posibilidad de una convivencia en la que es posible la transformación de las personas que constituyen la comunidad. Una convivencia, en definitiva, entendida como una *relación de juego*, una relación de aceptación mutua, una relación de confianza que desarrolla la conciencia personal y la conciencia social, porque en esa relación de confianza está el respeto por sí mismo y por los demás.

Y, en ese sentido, es importante que los niños aprendan en el vivir, la emocionalidad que implica el respeto por sí mismo y por el otro, la aceptación mutua. Una emocionalidad que implica confianza y colaboración, entendida ésta como una co-participación en un quehacer que constituye y reafirma el mutuo respeto, y que necesita vivirse en el presente, atendiendo a la propia relación, a lo que está ocurriendo, no a sus consecuencias. Y siendo el amor la emoción fundamental. Un amor que, desde la perspectiva de Maturana (ibíd.: 121), tiene que ver con la biología y que, desde la biología, *“es el dominio de las acciones que constituyen al otro como a un legítimo otro en convivencia con uno”*. Una relación que, de esta manera, en la aceptación mutua a través del amor y en el presente, permite a los niños generar espacios, generar una temporalidad, en definitiva, generar, tal como él señala, un mundo que se configura en el

vivir. Esa emocionalidad en la relación es para Maturana la clave del desarrollo y la transformación de las personas, porque genera una expansión de la persona en todas sus dimensiones, en todo su ser. Tal como él argumenta (ibíd.: 203):

“El niño, en su crecimiento, [en esa relación] genera su espacio como expansión de sí mismo o de sí misma. Es una expansión de su movimiento, una extensión del manejo de su corporalidad, es una expansión de su quehacer que va surgiendo en esa relación”.

El colectivo de Antzuola muestra en sus comunicaciones esta perspectiva del aprendizaje como proceso de transformación de las personas a través de la relación en la convivencia. En ellas, expresan sus preocupaciones por atender y cuidar los contextos y la interacción entre las personas que conforman la comunidad, contextos e interacciones sociales que los maestros miman porque son conscientes de que de ellos emergen esos procesos de transformación de las personas. Así lo manifiestan en una de sus últimas publicaciones (Doc.1.30.1.: 53):

“Las personas que constituyen el aula son importantes, con sus intereses, ideas, intenciones e identidades; así como también lo son las relaciones que se establecen entre ellas: cordiales, respetuosas, influyentes, empáticas; de igual manera que los sentimientos de bienestar y la conexión e interacción con otros contextos sociales. Todos estos aspectos están conectados y su interacción es lo que va a generar procesos emergentes, tanto en el grupo como en las personas. Esta dinámica va a crear un trasfondo en la comunidad que se va constituyendo, en la que adquieren valor las cosas que queremos aprender y que son importantes, lo que nos preocupa, cómo aprendemos de los demás y de nosotros, cómo lo compartimos, cómo nos sentimos haciéndolo...”

Una emocionalidad en los contextos sociales y a través de la interacción social que, para los maestros de Antzuola, de acuerdo con Damasio (2010), está ligada a la mente, en tanto que son percepciones acompañadas de ideas. Según el autor, que diferencia las emociones de los sentimientos, considerando éstos como las percepciones de lo que hace nuestro cuerpo mientras se manifiestan aquellas, la función principal de las emociones sería la autorregulación. Unas emociones que junto con la imaginación, que nos permite elaborar mapas de nuestro propio ser a través de una continua información recíproca entre el cerebro y el cuerpo, y la memoria, condición indispensable de la identidad y sin la cual no hay conciencia, son las tres funciones básicas del cerebro. Para Damasio, las emociones, tanto las individuales como las sociales, son las que nos permiten conformar el entramado ético y grupal a partir de la conciencia de uno mismo y de la conciencia de la comunidad de la que participa. Así interpretan en Antzuola el pensamiento del autor en relación a la naturaleza de la conciencia y el papel autoregulator que ellos le asignan en los procesos de vida del aula, destacando lo que Damasio subraya en relación a ella, que desde una perspectiva emocional (la mente “se siente”), la relaciona con la mente

capaz de saber que su propio organismo existe (Doc.1.31.1.: 24):

“Utiliza [Damasio], también, las nociones de protagonista y testigo para mostrarnos la variedad de papeles que el sí mismo adopta en la mente, y nos habla del tiempo en que la mente actúa como protagonista y del tiempo en que lo hace como testigo: en el relato, la comunicación.. Nos habla de una conciencia subjetiva para reconocernos como sujetos que piensan y para diferenciarnos de otros que también piensan.”

El colectivo de Antzuola, pues, cree que el aprendizaje se alimenta de la conciencia, y por ello se preocupan por generar esas realidades expansivas, desarrollando la conciencia personal y colectiva en la convivencia. Una conciencia que entienden en un sentido muy amplio, tanto ligada a las emociones en el convivir, como a conjuntos de creencias socialmente compartidas (Van Dijk, 1999). Así, la conciencia nos aparece ligada al concepto de ideología, y que siguiendo a Van Dijk, se traduciría como *representación social* (1999: 127):

“Esto comprende no sólo las ideologías básicas del grupo sino también sus actitudes y conocimiento. La ventaja de una definición tan amplia de este término impreciso es que están involucrados no sólo sistemas de valores y juicios, sino también el conocimiento” .

Subraya, por lo tanto, el término de representación social para tratar de hacer más explícita la noción de conciencia, incluyendo en ella el conocimiento, además de las actitudes y la ideología. Por lo tanto una conciencia que está ligada a la mente a través de las emociones del vivir, pero a una mente consciente, que se da, tal como afirma Van Dijk (ibíd.: 131), cuando *“las personas saben sobre ellas mismas, sobre sus actividades y sobre sus pensamientos”*. Es decir, tal como el autor explicita, la conciencia como *ser consciente*. Una perspectiva que tiene una gran importancia para poder entender las dinámicas de los fenómenos sociales del aula, porque subraya la importancia de los procesos de autoobservación de la persona y del grupo, lo que incide en la aceptación positiva de uno mismo y del grupo, tal como afirma Van Dijk (ibíd.: 131):

“el conocimiento más o menos explícito de las creencias ideológicas de los miembros que se identifican positivamente con un grupo, usualmente, implica aceptación positiva de tales creencias. Esto también implica la autorepresentación positiva y la descripción de tales creencias.”

Una conciencia, por lo tanto, vinculada con nuestras representaciones sociales, con las teorías personales que tenemos, con los mapas personales sobre cómo son las cosas que nos rodean, porque, tal como defiende Claxton (1987: 27), es nuestra manera de mirarnos y de mirar al mundo lo que media en nuestras relaciones con él y con las personas con las que vivimos:

“Todo nuestro conocimiento, experiencias, actitudes, expectativas, valores, opiniones y prejuicios forman parte de esta

gigantesca teoría [las teorías personales]. Produce todos nuestros pensamientos, acciones, sentimientos y sensaciones. Es el intermediario vital e inevitable que media en todas nuestras relaciones con el mundo exterior. En éste nada tiene significado por sí mismo, sólo existen significados personales”.

De ahí la importancia de buscar la significatividad de nuestras acciones, lo que verdaderamente importa, lo que es deseable y lo que no lo es en base a lo que creemos que son las cosas, lo que es el mundo. Desarrollar nuestras teorías personales sobre el mundo físico, el mundo social y sobre nosotros mismos en relación con ambos. Porque lo que vemos es el resultado de nuestra teoría personal, o como dice Koffka (en: ibíd.: 28), “*vemos las cosas no como son, sino como somos nosotros*”.

Una perspectiva sobre la educación y el aprendizaje pues, que, de acuerdo con la perspectiva de Rotthaus (2004) tiene que ver con, la autoobservación, el autoconocimiento y la autorregulación, porque, entendida la educación como proceso de transformación de la persona, subraya el autocontrol de la persona como conducta primaria y principal en el vivir y en el aprender, y de ahí, la intención y el compromiso necesarios para tratar de comprender la *dinámica sistémica del niño*, observando y reflexionando sobre el sentido y el significado de sus acciones. Una perspectiva que demanda una actitud de indagación sobre el comportamiento de los niños a través de sus acciones y sus representaciones, orientada a su socialización. Tal como Rotthaus (ibíd.: 91) afirma, esto exige un cambio de mirada radical de la educación y del aprendizaje, “*exige reemplazar la idea de la influencia causal de un niño por la idea de un incentivo de la autosocialización*”. En definitiva, tratar de comprender la dinámica sistémica de los niños para que puedan participar de forma activa y crítica en los contextos de vida y de aprender de la escuela, en plenitud y con bienestar, porque, como ya se ha dicho en este trabajo, los maestros de Antzuola creen que ése es uno de los derechos de las criaturas, una necesidad obvia para que se produzca el aprendizaje y un deber que el colectivo asume en su día a día.

Ese bienestar que, según Carlos Gallego (2005 b), conocedor de primera mano de la experiencia educativa de Antzuola, y en la misma línea de lo dicho hasta aquí, tiene que ver con los vínculos emocionales que las personas establecen entre ellas en los procesos de aprender. Y esos vínculos se crean, según él, a través de *procesos recursivos de regulación* entre las personas. Procesos en los que se acogen de forma natural la diversidad de pensamientos, de puntos de vista, de argumentos y explicaciones que surgen en el vivir y en el quehacer cotidiano del aula, y que se repiten de una manera intencionada en tales procesos. Porque, como él afirma, el bienestar de los niños se vincula con las prácticas racionales que los maestros desarrollan en esos contextos de vida y de aprender del aula (ibíd.: 10)¹⁴:

“En realidad el sentido que tiene como bienestar existe porque hay otro sentido aún más profundo [..]: las aulas de

14 De la versión en castellano del texto escrito por él mismo.

Antzuola siguen un modelo de comunidades inclusivas y vivas que se basan en el conocimiento y en la información.”

La acogida de esa diversidad de argumentos y de intenciones, genera esos contextos de confianza de bienestar que les permite compartir sus acciones, sus emociones y sus teorías personales, sus propios significados, sobre el mundo y sobre ellos mismos. La recursividad de esos procesos, según Gallego, posibilita la apertura y la expansión de las criaturas a nuevas vivencias, nuevas experiencias y nuevos conocimientos, la emergencia del deseo y el interés para enfrentarse a algo con el propósito de comprenderlo y de participar en las conversaciones que las personas desarrollan en tales procesos de comprensión del mundo y de sí mismos. De este proceso recursivo surge, según Gallego (ibíd.:10):

“[...] el sentimiento de que la razón nos permite un control objetivo de la realidad. Por lo tanto emerge la razón, emerge el carácter y emerge una explicación que las personas se hacen a ellas mismas sobre su propia naturaleza de conocedores.”

Procesos recursivos de interacción que tiene que ver con las reglas de interacción que en Antzuola desarrollan con intencionalidad en el vivir de sus aulas. Unas formas de acción que se van institucionalizando a través de una estructura de acción que se repite una y otra vez, y que se retroalimentan, a través de la red de comunicación que se va tejiendo del aula. Unas reglas básicas educacionales que son convenciones que, tal como nos señala Gallego (2008), tienen funciones sociales y cognitivas. Porque, según él, los significados que se crean en el aula se inician y evolucionan en ella, y hacen de la misma una realidad social específica. Una realidad en la que el bienestar de los niños tiene que ver con los vínculos emocionales que las personas establecen entre ellas en los procesos de aprender, procesos en los que los niños utilizan sus propios argumentos y explicaciones de forma natural, lo que, a su vez, le permite al grupo vivir la experiencia de compartir significados y acciones que puedan abrirlos a nuevos conocimientos. Un conocimiento que, de acuerdo con Maturana (2002: 105), *“es siempre acción efectiva en un dominio determinado”*, y es una acción efectiva en el vivir nuestras interacciones, porque *“en el vivir nos transformamos continuamente de una manera que no es trivial, porque siempre es contingente a nuestra historia de interacciones”*. Las reglas de interacción básicas, por lo tanto, entendidas como generadoras de fenómenos sociales que posibilitan la expansión de sus propias realidades, como interacciones dirigidas a la coexistencia, a la convivencia, no a la competencia, porque, tal como argumenta Maturana (2002: 102), la recurrencia de las interacciones en la convivencia posibilita su conservación y su adaptación recíproca :

“Los fenómenos sociales surgen como consecuencia de la recurrencia de interacciones entre seres vivos, y dependen de que estos interactúen recurrentemente de una manera espontánea en algún dominio. Más aún, el fenómeno social tiene un fundamento biológico en la espontaneidad de esta recurrencia de interacciones en las que, como resultado de la congruencia estructural de los participantes, se abre mutuamente un espacio de existencia en la convivencia. Cada vez que esta

espontaneidad de las interacciones recurrentemente se rompe, se acaba la socialización. La competencia es constitutivamente destructiva de lo social porque consiste en la negación de un espacio de coexistencia para con el otro.”

Es esa recurrencia de las interacciones en la espontaneidad de la convivencia la que genera esas realidades expansivas de la persona, influyendo en la manera de relacionarse éstas en las situaciones de aprendizaje. Los niños se apoyan en las experiencias de interacción anteriores para generar nuevas formas de interacción, para interpretar de otra manera las indicaciones de los otros, o para adaptar con nuevos matices sus acciones a las acciones de los otros, en definitiva, para conocerse mejor a sí mismo. Además, la recursividad también influye en la manera como el grupo va construyendo nuevos conocimientos y nuevos significados para comprender su mundo de aula, apoyándose en las experiencias y las vivencias anteriores, porque todos los actos que hacen las personas en situaciones nuevas generan procesos interpretativos que influyen en la creación y en la modificación constante de sus conocimientos y sus significados. Pero para que esa recurrencia sea de calidad, es decir, para que genere esas realidades expansivas, es fundamental la atención a los procesos comunicativos en los que opera. Y, según Gallego (2008), son los maestros los que controlan la calidad de la comunicación en el aula, y por lo tanto controlan la ideología que da identidad al grupo. Y lo hacen creando un contexto de significado que, a través de la red social se mantiene y renegocia continuamente a través de las acciones que tienen lugar en ella, y de las reglas básicas de interacción que las regulan. Unas reglas de interacción que son aceptadas por el grupo porque forman parte de las creencias, explicaciones y valores compartidos, porque son los maestros de Antzuola los que le dan precisamente ese significado, orientando la naturaleza de las interacciones entre los niños y niñas en ese sentido.

Y además de las emociones, el lenguaje juega un papel fundamental en la calidad de esa interacción social, a través de los procesos comunicativos que los maestros impulsan en el aula, en las conversaciones que impulsan en ese clima de confianza, de aceptación de uno mismo y de los otros. Porque, según Van Dijk (2000: 25), quién ha estudiado los discursos como práctica social, es decir, como una forma de acción a través de la interacción interpersonal, es fundamental comprender la multifuncionalidad del lenguaje, de las conversaciones de aula, más allá de los aspectos interactivos del habla:

“El estudio del discurso como acción puede concentrarse en los detalles interactivos del habla (o del texto escrito), pero además puede adoptar una perspectiva más amplia y poner en evidencia las funciones sociales, políticas o culturales del discurso dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general.”

En este sentido, los procesos comunicativos del aula, las conversaciones que en ellos surgen, los discursos que se desarrollan en base a diferentes textos (orales y escritos), son entendidos en Antzuola

como actos sociales que se desarrollan en las prácticas sociales del aula. El discurso, entendido según lo desarrollado por Van Dijk (2000), como un fenómeno práctico, social y cultural, más allá de la estructura y de las dimensiones lingüísticas que tiene. Y es en esos actos sociales donde, según Maturana (2002), los niños crecen como seres humanos entrelazando el lenguaje y la emoción, porque prácticamente todo lo que hacemos, como seres humanos, lo hacemos en conversaciones. Es más, para él, y en un sentido antropológico, *“el lenguaje es el origen de lo humano”*, es precisamente a través del lenguaje que los seres humanos se han constituido como seres humanos, porque *“lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje y lo central del lenguaje es que sólo en él se dan la reflexión y la autoconciencia”* (2002: 34).

Y, en este sentido de la autoconciencia a través del lenguaje, Gallego (2008) afirma que, en Antzuola, la autoobservación es la forma de gestionar la comunicación en el aula, entendida ésta como la manera en que se comunica una persona con su propia acción desde el marco que posee su interpretación de la actividad colectiva. Esta autoobservación es la que permite al grupo social que constituye el aula, redefinir consciente y constantemente su identidad, a través de la revisión de sus acciones y, además, intensifica la mirada consciente del grupo sobre quienes son, sobre cuáles son sus objetivos, sus reglas de interacción, sus creencias, en definitiva, su ideología y su cultura. Y una autoobservación que según él, al ser pública y compartida, posibilita una profundización de la conciencia de sí mismo como grupo, como un colectivo que tiene su propia identidad.

Así mismo, Claxton (1987), al mostrarnos su perspectiva del aprendizaje a través de la experiencia, de la exploración de la práctica, también se sitúa en esta perspectiva de autoconocimiento mediante la autoobservación en las interacciones sociales del aula surgidos de los procesos comunicativos que en ellos se desarrollan, al afirmar que *“el mecanismo de aprendizaje no se alimenta de energía sino de conciencia”* (ibíd.: 67). Para él también, la emocionalidad juega un papel fundamental en el aprender, de tal manera que muchas de las emociones que sentimos al aprender, al interactuar entre nosotros, emociones como la ansiedad, el miedo y la decepción son aspectos inevitables y pueden considerarse como sentimientos indicadores del mismo. Emociones que surgen en ese interactuar a través de la comunicación y en las que, mediante el lenguaje, los seres humanos codificamos nuestras teorías. Por ello, Claxton (ibíd.: 86) considera que el lenguaje es *“el mapa del mapa”*, y que hay que entenderlo en ese sentido de aproximación a la realidad, una aproximación siempre rígida e inexacta, tal como él afirma :

“del mismo modo que mi conocimiento empírico y el complejo conjunto de mis expectativas son una aproximación a la realidad, con toda su rigidez y sus deformaciones, mi conocimiento verbal es una aproximación a esta aproximación, aún más rígida e inexacta. [...] Ni siquiera con el conjunto de afilados escalpelos que proporciona la teoría cuántica podemos

establecer una correspondencia exacta entre lo que sentimos y lo que decimos.”

Por ello, según él, es fundamental que exista una interacción entre el plano verbal y el empírico, es decir entre lo que se dice y lo que se hace, para que se dé el aprendizaje. Una aprendizaje ligado a la comprensión y que tiene que ver con el sentido que conferimos a las palabras que utilizamos en las conversaciones, con el significado personal que conferimos a algo que queremos compartir en ellas. Un proceso en el que está implicada la persona en su totalidad, tanto en lo que se refiere al aspecto intelectual, como en lo que se refiere a su emocionalidad.

Por su parte, Wells (2001) también subraya la importancia del lenguaje en los procesos comunicativos del aula. Pero, además de reafirmar la potencialidad de acción subrayada hasta ahora, incide en la potencialidad de los procesos comunicativos del aula para la creación de significados. Citando a Halliday (en: Wells, 2001:121), recoge que *“el lenguaje es la condición esencial del conocer, el proceso por el que la experiencia se convierte en conocimiento”*. En ese mismo sentido, Wells destaca el papel del lenguaje que, junto con otros instrumentos semióticos, tiene una función de mediador en el aprendizaje, no sólo como instrumento para la construcción de significados, sino también como recurso para la participación en la vida social del aula (ibíd.: 68):

“Es indudable que aprender es un proceso semiótico cuyo recurso prototípico es el lenguaje. Pero supone tanto aprender a hacer como a significar: a ampliar el propio potencial de acción además del potencial del significado por medio del lenguaje. El discurso, sea hablado o escrito, desempeña un papel mediador esencial en este proceso junto con otros instrumentos semióticos. Pero el objeto de todo este aprendizaje no es sólo el desarrollo del potencial de significado del estudiante, sino también el desarrollo de los recursos de acción, habla y pensamiento que le permiten participar con eficacia y de una manera creativa en otras actividades prácticas, sociales e intelectuales.” .

Wells, por lo tanto, también defiende la multifuncionalidad del lenguaje en los procesos de interacción social en el aula, pero, desde su enfoque genético aplicado al estudio del desarrollo del conocimiento y tratando de explorar la relación entre discurso y conocer para poder entender mejor los procesos de aprender del aula, apela a su función cognitiva. En este sentido, considera el conocimiento como representación y el conocer como actividad de representar, como un medio de acción en el que los distintos modos de conocer están mediados por distintos tipos de artefactos de representación y que tiene sus raíces en la actividad social colaborativa del aula y se orienta hacia ella. Porque tal como él afirma (ibíd.: 75):

“El conocimiento sólo tiene relevancia y valor en el contexto de la interacción y la acción conjunta, que es donde se construye y al mismo tiempo se emplea como medio mediador.”

En esa misma línea se sitúan los trabajos de Perret-Clermont (1984: 201), cuyos estudios experimentales dirigidos a investigar cómo afectan los factores sociales en el desarrollo cognitivo, permiten concluir, desde una perspectiva sociológica que:

“En determinadas condiciones, una situación de interacción social que requiera que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista, puede producir la subsiguiente modificación de la estructuración cognitiva individual.”

Por todo ello, la relación entre discurso y conocer es fundamental explorarla para tratar de comprender mejor los procesos de aprender del aula, como se hará más adelante. Aquí, según lo dicho en relación con la perspectiva del aprendizaje, podemos afirmar que el conocer es un proceso situado en un contexto social determinado y dialógico, al mismo tiempo. Las ideas que manejamos en nuestras conversaciones se comunican con un fin determinado y para una ocasión concreta, y no son independientes de los procesos semióticos que utilizamos para formularlas. Esto lo han estudiado profundamente Edwards y Mercer (1988), centrándose tanto en el contenido y el significado del discurso, como en el contexto en el que se desarrollan y tratando de comprender las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir conocimiento. Ambas defienden la educación como un proceso de comunicación que, tal como ellas señalan, *“tiene que ver esencialmente con el desarrollo de una comprensión compartida, de unas perspectivas mutuas”*, siendo ese compartir una actividad que informa de la vida social humana, porque *“en las clases tiene lugar algo más que la simple educación, y ésta consiste en algo más que el compartir conocimientos.”* (ibíd.: 13).

Lo dicho hasta ahora nos desvela la perspectiva educativa de Antzuola, la educación entendida como un proceso social y racional orientado al bienestar de los niños y al aprendizaje, al autoconocimiento a través de la interacción. La educación entendida pues como un proceso evolutivo e interactivo y con una orientación ética (Meirieu, 1992, 2001; Rotthaus, 2004), porque es en ese ámbito donde se definen los criterios y las actitudes básicas que rigen la acción, donde el control interno está en primer plano. Se trata pues de incentivar la conciencia y la responsabilidad de nuestras acciones, más allá de las ideologías y de las verdades. Tal como afirma Rotthaus (2004: 133), *“atrevernos a pasar de la orientación moral al nivel de la ética, es decir, al metanivel de las reglas y las normas”*. Una orientación ética que presupone, fundamentalmente, ser capaz de renunciar a las reglas y los valores morales que nos indican lo que es “correcto” o lo que no lo es, lo que implica aceptar la incertidumbre que dicha renuncia pueda crear, y supone también renunciar a la idea de que existen conocimientos objetivos que nos puedan guiar en la acción. Meirieu (1992), en la misma línea, defiende un tratamiento de lo particular en pedagogía, un modelo pedagógico que formule propuestas y las ponga a prueba para observar los efectos producidos.

Un modelo pedagógico en el que los maestros se sitúen como practicantes dentro de su propia clase, un modelo pedagógico en el que el docente, tal como él señala (ibíd.: 174):

“Procederá mediante estabilizaciones provisionales y rectificaciones sucesivas, no para ser fiel a un empirismo radical, sino para dirigir las situaciones particulares que son las suyas, teniendo en cuenta su especificidad”

En definitiva, una perspectiva educativa que, tal como señala Maturana (2002), debe reconocer la naturaleza íntima de los fenómenos sociales que se desarrollan en las aulas y su fundamento ético, basado en la aceptación y el respeto por uno mismo y de los demás, en la búsqueda de la armonía social que, tal como señala Maturana (ibíd.: 37)

“no surge de la búsqueda de lo perfecto a que invitan todas las enajenaciones ideológicas, sino de estar dispuesto a reconocer que toda negación, accidental o intencional, particular o institucional, del ser humano como lo central del fenómeno social humano, es un error ético que puede ser corregido sólo si se le quiere corregir.”

La perspectiva educativa y del aprendizaje del modelo pedagógico de Antzuola se sitúa en la tradición constructivista social desarrollada a partir de los trabajos de Vygotsky, una tradición que pone el énfasis en la interacción social como factor causal del desarrollo de las personas. La teoría socioconstructivista de Vygotsky (1992) ofrece un enfoque integrador de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos, un enfoque que vincula el desarrollo de las personas a la situación sociocultural en la que éstas se desenvuelven. Un desarrollo ligado a la conciencia humana a través del pensamiento y el lenguaje que, tal como él señala, reflejan la realidad de distinta forma que la percepción y *“son la clave de la naturaleza de la conciencia humana”* (ibíd.: 197). La tesis fundamental de la teoría de Vygotsky subraya el papel de las palabras en el desarrollo del pensamiento y de la conciencia, a través de una relación entre pensamiento y palabra que es un proceso vivo (ibíd.: 196):

“Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma. [...] La palabra no fue el comienzo [utilizando la conocida cita bíblica]- la acción estaba primero-; es el fin del desarrollo, la coronación del acto.”

Desarrollo del pensamiento y de la conciencia que es entendida por Vygotsky, *“como la organización observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales”* (en: Wertsch, 1988: 195-196). Y una concepción de la conciencia, cuyo pilar fundamental lo constituyen sus propiedades organizativas, y que según él, permanecerá incompleta hasta que no se comprenda la relación entre sus dos subcomponentes básicos: el intelecto y la afectividad. Una relación que se está tratando de resolver mediante los diferentes desarrollos surgidos

de la teoría vygotskyana.

Uno de estos desarrollos es *el interaccionismo simbólico*, una perspectiva en la que se sitúa el modelo pedagógico de Antzuola y que estudia el mundo de los significados de los símbolos con los que actuamos y nos comunicamos. Las premisas básicas del interaccionismo simbólico, propuestas por Blumer (1982), se sintetizan en estos tres grandes principios:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
- El significado deriva de la interacción social.
- La utilización de un significado por una persona en el acto que realiza implica un proceso interpretativo.

Esta corriente de pensamiento, desarrollada fundamentalmente en el ámbito sociológico, destaca la existencia de un proceso interpretativo personal sobre el significado de las cosas, un significado que es fruto de las interacciones sociales que orientan la conducta y que se desarrolla a través de los símbolos que utilizamos para comunicarnos. Y, tal como nos señala Gallego (2008) el interés por la búsqueda del significado de nuestras acciones es un elemento clave para tratar de entender los procesos de autoconstitución de las personas en los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas. Según él, ese interés por el conocimiento hay que entenderlo como la orientación básica de las personas para tratar de comprender el mundo y para colaborar en la comunicación con los otros. Y también debe ser interpretado, desde el punto de vista de la emancipación de las personas, con los conceptos básicos que Habermas utiliza para vincular la teoría del conocimiento con la teoría social, conceptos que llevarían a entender el aula, según señala Gallego (2008: 6), como una *comunidad crítica*, el aula entendida como:

“Una comunidad que se compone de personas comprometidas en una vida orientada a la comprensión. Y esta vida del aula es un proceso de continua actividad en la que los alumnos y el maestro desarrollan líneas de acción (matemáticas, sociales, científicas, literarias etc) ante las innumerables situaciones que deben afrontar en un proceso en el que hacen que sus acciones se adapten a las ajenas. Este proceso consiste en formular indicaciones y en interpretar las que se les formulan; se realiza, por lo tanto, en el lenguaje y usando la fuerza ilocucionaria propia de los actos de habla [citando a Searle y Habermas]. En este proceso, las personas elaboran un significado para las acciones comunicativas matemáticas, literarias, sociales, científicas.... Y este significado es lo que guía sus actos, mientras sus actos, al mismo tiempo, van creando nuevos significados. Por lo tanto, el sistema de prácticas de la colectividad (ya sea matemático o literario) se va formando en un proceso social de designación y de interpretación.”

La perspectiva del aprendizaje en Antzuola también se sitúa dentro del *paradigma de la complejidad* (Capra, 1998; García, 1998; Morin, 2010; Prigogine, 2008). Un paradigma que nos permite comprender unas

realidades que son sistemas complejos, como las escuelas o el propio aula, que nos permite comprender sus dinámicas internas de adaptación y cómo se autoorganizan. Un paradigma que nos ayuda a comprender cómo interaccionan las partes que constituyen un sistema complejo. Sistemas en los que además de la relaciones causales entre sus componentes, es fundamental comprender aquellas otras relaciones que debido a múltiples retroalimentaciones, tanto positivas como negativas, generan dinámicas que son impredecibles, no lineales. Y sistemas en los que la recursividad, es decir, la influencia de los efectos sobre las causas que lo produjeron, hace que emerjan nuevas propiedades que no estaban presentes en el mismo. En definitiva, sistemas caracterizados por su capacidad de autoorganización, lo que tienen importantes implicaciones en su gestión pedagógica, tal como se expondrá en el siguiente apartado.

La complejidad del aula que tiene que ver, por una parte, con la complejidad de los contextos de aprendizaje y la complejidad de los sistemas de interacciones simbólicas del aula, y por otra, con la complejidad de las relaciones entre los contextos y las interacciones. Y por ello, desde este punto de vista, la complejidad se entiende como un marco de interpretación que nos permite percibir el aula como un sistema pedagógico global, que es social y comunicativo, en el que se desarrollan dinámicas autoconstructivas que los maestros propician con su manera de utilizar en los procesos pedagógicos la comunicación y las interacciones simbólicas para producir nuevas comunicaciones, nuevas interacciones y nuevos significados. Las aulas son, entendidas de esta manera, sistemas compuestos de muchos elementos que se regulan entre ellos, creando de esta manera nuevas realidades (Gallego, 2008, 2005). Sistemas en los que la complejidad, tal como afirma Asensio (2010: 121), se manifiesta a los maestros en su quehacer diario en ese proceso de comprensión y transformación de la realidad y de las experiencias educativas:

“Lo universal y lo particular, lo determinable y lo imprevisible, la permanencia y el cambio, en suma, el orden y el desorden, confluyen de manera inseparable en todo aquello que pretenden comprender y transformar [los docentes]”

El paradigma de la complejidad conlleva pues necesariamente una conciencia de la complejidad, porque tal como señala Morin (2010: 13-14), ampliando esta visión de la complejidad hacia la comprensión del mundo y los desafíos que la sociedad actual debe asumir según él:

“Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

Dentro de esta situación se hacen invisibles:

- *los conjuntos complejos,*
- *las interacciones y retroacciones entre las partes y el todo,*
- *las entidades multidimensionales,*
- *los problemas esenciales.”*

Una conciencia de la complejidad que, tal como también afirma Morin (en: Gimeno, 2008: 15): *“nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad.”*

La perspectiva educativa de Antzuola se sitúa también de los postulados de la *pedagogía crítica*, que aboga por procesos educativos de transformación social encaminados a la superación de las desigualdades sociales, a través de la autoconciencia de las personas, de la construcción de significados apoyados en las experiencias personales (Freire, 1990; Giroux, 1988, 2001). Una pedagogía que trata de desarrollar una comunidad y una actitud crítica en el proceso de vida y de aprender de la escuela, a la que los maestros de Antzuola hacen referencia cuando señalan y enfatizan la naturaleza política de los procesos educativos que desarrollan, y los valores que a través de los mismos pretenden desarrollar. Valores que tienen que ver con el bienestar de las personas, tal como ya se ha argumentado, pero que tiene que ver también con su emancipación, con la justicia social y con los procesos democráticos que se desarrollan en la Escuela.

Valores que en Antzuola trabajan desde la elección que han hecho a favor de una *“educación humanista”* que, en este sentido de emancipación de las personas, y tal como subraya Freire, es entendida como un acto de conocimiento orientado hacia una transformación real del mundo y de las injusticias sociales, en el que *“es necesaria la actividad de hombres y mujeres para mantener o modificar sus respectivas realidades”* (1990: 123). Una educación humanista cuya naturaleza es también política, porque tienen que ver, tal como él argumenta, con formas de poder y de dominación que operan *“represivamente”* sobre la psique. Esta perspectiva política del acto educativo es fundamental para poder entender la perspectiva educativa desde la que operan en Antzuola, porque, tal como afirma Giroux, amplía la concepción del aprendizaje (en: ibíd.: 21):

“para incluir el modo en que el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y cómo el conocimiento en sí mismo puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo.”

Se trata, en definitiva, de una perspectiva de la educación que conlleva un compromiso intelectual de los maestros con el mundo de la vida del aula, un compromiso por comprender las relaciones que existen en el aula entre el lenguaje, la vida cotidiana y las estructuras de poder (Gallego, 2008). Y se trata

también de prácticas educativas que intentan responder a los problemas sociales relevantes, prácticas que cuestionan la forma de utilizar el conocimiento por parte del poder corporativo, e impulsan el uso de un conocimiento vinculado a una sociabilidad basada en valores fundamentales como la equidad, la objetividad y el rigor (Giroux, 2001).

Una forma de entender la educación que se sitúa pues lejos de perspectivas reduccionistas y mecanicistas (Apple, 1987). Una forma de entender la educación que debe llevar a la escuela en general a un acto de “reposicionamiento”, un acto que busca “reconstruir la tradición”, que tal como argumenta Apple, “*incluye criticar una tradición y a la vez hacer uso de ella*” (ibíd.: 178). Esto significa, según él, recorrer un camino en el que aún reproduciéndose ciertas formas de relación social, también se reproducen otras formas concretas de resistencia. Un camino en el que se dan correspondencias entre las características internas de las escuelas y las instituciones externas, correspondencias que no son resultado de directrices o guías que llegan a aquellas, sino que, más bien, como afirma Apple, “*se construyen por las interacciones internas de los actores de la cultura de la vida, actores que luchan, contestan y actúan de forma que puedan contradecir la correspondencia «precisa»*” (ibíd.: 179).

Por ello, en Antzuola, y siguiendo el lenguaje de la crítica, pero, al mismo tiempo, atendiendo a ese lenguaje de la posibilidad que Freire proclama, consideran que la educación, además de convertirse en un ideal, es un referente del cambio que ellos quieren poner al servicio de una nueva forma de sociedad, más justa socialmente y más democrática. En este sentido, los maestros de Antzuola tratan de desarrollar esa política cultural que Freire preconiza y han hecho una elección por esa educación humanista. Una elección en la que reivindican su papel como agentes activos de ese cambio que desde esta perspectiva se reivindica, y un rol en el que, como señala Freire, (1990:123):

“El educador estará menos inclinado a comprometerse con preconceptos, y consecuentemente, en su práctica, será capaz de apreciar la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo o entre el hombre y el mundo.”

Una perspectiva educativa crítica y humanista que si bien comparte muchos de los postulados con la teoría educativa radical, intenta superar algunas de las lagunas que según Giroux ésta tiene y de las que destaca la falta de propuestas concretas que vayan más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. Un lenguaje que, según él, “*socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresista y con dimensión política*” (1990: 33). En este sentido, insiste en la necesidad de superar ese lenguaje de la crítica combinándolo con el lenguaje de la posibilidad, y ofreciendo una base teórica para que los educadores contemplen la naturaleza de su tarea de un modo crítico y potencialmente transformador. Y, a su entender, son dos cuestiones claves a las que habría que atender desde esta pedagogía crítica: “*la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales*

transformativos” (ibíd.: 34).

Precisamente esta dimensión es la que abordamos en el siguiente apartado, el modo en que los maestros de Antzuola entienden su rol como educadores dentro de este marco educativo que acabamos de esbozar.

5.2. La mediación en el aprendizaje: el rol de los maestros.

En el apartado anterior hemos tratado de esbozar la perspectiva educativa del colectivo de Antzuola, una perspectiva que entiende la educación, en general, y el proceso de aprendizaje, en particular, como un proceso interactivo, como una coevolución de los participantes en la convivencia y orientada a su desarrollo y su transformación. Una coevolución que también se da entre los maestros en ese proceso de gestión pedagógica colectiva del aula que el sistema y la estructura organizativa desarrollado por la Escuela posibilita, tal como hemos podido desvelar en la descripción del caso. En este apartado pues trataremos de mostrar el marco de referencia teórico en relación con las características que configuran el rol de los maestros de Antzuola, y que orientan su acción y su gestión pedagógica del aula, y de la Escuela.

Una gestión y una acción pedagógica en la que los maestros asumen su responsabilidad en la manera de combinar los procesos de comunicación y socialización que se dan en el aula, procesos que están fundamentados en el valor de todas las personas que participan en ellos y en el sentido que tiene esa actividad colectiva. Una gestión pedagógica que Gallego vincula con la responsabilidad en la “*sostenibilidad pedagógica del aula*”¹⁵. En este sentido, habría que analizar el compromiso de los maestros con las oportunidades didácticas que ofrecen en su gestión pedagógica del aula, oportunidades para asegurar que los discursos del aula sean sostenibles desde la propia perspectiva personal, desde la perspectiva social de las interacciones con los otros y desde los recursos culturales que quieren transferir (Gallego, 2005). Y desde la perspectiva crítica en la que se sitúan en Antzuola, la gestión crítica del aula tiene que ver con algunos de los conceptos que Van Dijk (2000) propone en relación al estudio de la interacción didáctica como discurso social en el aula, los conceptos de *contexto, poder e ideología*. Conceptos que permiten interpretar esa responsabilidad de los maestros en la sostenibilidad pedagógica del aula, desde la perspectiva de las interacciones comunicativas entre los niños, y la eficacia y relevancia de los procesos didácticos que desarrollan.

Van Dijk define el *contexto* como “*la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente (es decir, no casualmente) relevantes para el discurso*” (ibíd.: 33) En este sentido, los contextos de

15 Idea defendida en este trabajo no publicado, firmado por Helena Forrellad y que recopila varias experiencias escolares desarrollada por la autora durante el curso escolar 2004/05 y analizadas críticamente en colaboración con Carlos Gallego.

aprendizaje que impulsan los maestros en Antzuola se caracterizan no solamente porque sitúan el aprendizaje en relación con el mundo real, sino, y sobre todo, porque con ellos pretenden generar propósitos que den un determinado sentido a la vida de aprender del aula. Los niños y las niñas, de esta manera, realizan las acciones dentro de un marco con sentido, lo que influye tanto en su manera de relacionarse con el aprendizaje, así como con las personas (Gallego 2005 a)

Una manera de relacionarse que dependerá de la manera en la que los maestros acojan distintas formas de actuar, de pensar y de hacer, con la manera de hacerlas públicas y validarlas, y con la manera de acoger también propuestas para crear contextos y facilitar el acceso a su control (Gallego, 2008). Un control de la acción y del pensamiento relacionado con la noción de *acceso* de Van Dijk, aspecto fundamental de las relaciones entre el poder y el discurso. Tal como él argumenta (2000: 47):

“el poder es control de la acción, lo que requiere el control de las cogniciones personales y sociales, lo que presupone el control del discurso público, lo que es posible sólo mediante formas especiales de acceso...”

La noción de *acceso* es una idea clave para interpretar con sentido crítico el *poder*. Tal como afirma Gallego (2008), se trata de una “*deconstrucción*” de la idea de poder del docente usando el concepto de *control del acceso de los alumnos*. Una idea de acceso que conserva la noción de asimetría en cuanto a la relación entre maestros y niños en los procesos didácticos, pero que subraya la función del control en la actividad didáctica del maestro.

Y, de esta manera, el valor que los maestros atribuyan a las personas, al grupo, a la cultura, al aula, será decisivo en la manera de concebir y construir la *ideología* que da identidad al grupo. Una ideología pues que, según Van Dijk (2000: 52), es “*inherentemente social*” y que, entendida en relación con sus funciones sociales, sirve “*para resolver los problemas de coordinación de los actos o las prácticas de los miembros sociales individuales de un grupo*”. Una ideología que, al ser compartida, permitirá a los miembros del grupo actuar de una manera similar en los contextos y situaciones que el grupo viva, siendo capaces de cooperar en las acciones colectivas y desarrollando la solidaridad, poder contribuir de esta manera a la cohesión del grupo. Una ideología que no es inalterable, porque será construida por maestros y niños, favoreciendo aquéllos el acceso de éstos al control del pensamiento y al control del contexto, porque tal como él afirma, “*todos los niveles y propiedades estructurales del discurso y el contexto pueden “codificar” las ideologías de los usuarios del lenguaje en tanto miembros de un grupo*” (ibíd.: 63).

En definitiva, una ideología que, siendo compartida y utilizada por los miembros de un grupo, sirven además de para coordinar las prácticas sociales dentro del grupo, y especialmente, para coordinar la interacción social con los miembros de otros grupos. Permite, por lo tanto, resolver problemas de coordinación en los grupos sociales, más allá de una interacción comunicativa exitosa, algo de lo que se

preocupa el lenguaje. Tal como afirma Van Dijk (2000), esa es una de las diferencias entre el lenguaje y la ideología.

Los tres conceptos señalados, nos muestran la importancia que tiene la manera de orientar la naturaleza de las interacciones en la gestión pedagógica del aula, en la que los maestros juegan un papel fundamental. Tal como ya se ha dicho en el apartado anterior, los maestros controlan el significado del aula, promoviendo formas institucionalizadas que regulan la vida del aula, a través de la autoobservación, es decir, a través de la comunicación con la propia acción. Unas formas, una reglas de interacción, que se institucionalizan gracias a los patrones dinámicos, a estructuras de acción que se repiten constantemente, favoreciendo así, de forma progresiva, el acceso de los niños a la información, al control del pensamiento, al control del conocimiento y del contexto, patrones entre los que hay que subrayar (Gallego, 2005 b: 13):

“el que forma el proceso mental que permita a las criaturas explicarse a ellas mismas su conocimiento como un diálogo interior entre sus razones y sus acciones” .

Son los maestros los responsables en la elaboración colectiva del significado de la actividad del aula, orientando la naturaleza de la interacción entre los niños, que es el elemento clave del que emerge y crece ese significado. Las indicaciones e interpretaciones públicas de los maestros orientan las interacciones de los niños, cuando estos las tienen en cuenta y adaptan a ellas sus comportamientos al interaccionar, lo que tiene consecuencias importantes sobre la capacidad del aula, como sistema social, de evolucionar a nivel global y transformarse. Pero esto es posible, según Gallego, si en el significado del aula se considera valioso el acceso por parte de los alumnos al control del significado de su propia aula. Y por ello, procuran que la interacción tenga elementos importantes desde la perspectiva de la realidad social del aula, porque según Gallego (2008: 12):

“Los niños y las niñas actúan en las aulas como personas sociales. Cuando aprenden, una buena parte de su aprendizaje consiste en asimilar el significado social que tienen las prácticas propias del conocer en sus aulas y en adaptar sus propósitos, sus intenciones y sus estrategias a esos significados. Entre la razón y la realidad social de las aulas existe una relación genética que se parece a una relación de figura/fondo. Al organizarse la razón queda organizada la realidad y al organizarse la realidad queda organizada la razón.”

Un significado y una ideología que se va construyendo en esa interacción que los maestros promueven en el sistema social complejo que es el aula. Esto exige a los maestros, tal como señala Asensio (2010), además de mostrarse sensibles hacia esa complejidad de los fenómenos humanos del aula y de aceptar la incertidumbre que conlleva la evolución del sistema, adoptar los recursos conceptuales fundamentales para orientar su pensamiento hacia la comprensión de dicha complejidad atendiendo a los siguientes

principios (ibíd.: 127):

- *principio de emergencia*: considera la aparición de nuevas cualidades o propiedades ausentes en los componentes del sistema, además, de retroactuar sobre él.
- *principio de recursividad*: las partes constitutivas de un todo pueden ser consideradas al mismo tiempo como productos y agentes causales del proceso que las ha producido.
- *principio de autoorganización*: los sistemas responden con una cierta autonomía a determinadas influencias de su entorno e incluso pueden generar, en ocasiones, un orden aún más complejo.
- *principio hologramático*: que, citando a Edgar Morín, significa que en cualquier organización el todo está, en términos estructurales, contenido en sus partes constitutivas.
- *principio de complementariedad dialógica*: invita a la convivencia entre lógicas que se complementan al mismo tiempo que se excluyen (orden/desorden, individuo/sociedad, etc.).

Principios que, ante todo, demandan del maestro una predisposición hacia la indagación a través de la comunicación y el diálogo, contextos comunicativos orientados al desarrollo de una interacción social que según Asensio (ibíd.: 138) está orientada a la comprensión, una interacción que según él, “*se vive en ausencia de otros intereses que no sean los de comprender las significaciones del interlocutor, experimentar la consistencia de las propias y convivir en el mutuo respeto.*”

Desarrollar estos contextos comunicativos que favorezcan la interacción social, requiere de los maestros lo que algunos autores han caracterizado como *tacto o sensibilidad pedagógica* (Gadamer, 2001; Van Manen, 1998). Tacto y capacidad para el diálogo que tienen su fundamento en el respeto y en la sensibilidad hacia el otro, y que, por lo tanto, han de darse simultáneamente para favorecer unas relaciones comunicativas francas y espontáneas sobre las que construir el significado del aula. Para Van Manen (1998: 139), el tacto pedagógico es “*actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas*”. Gadamer (2001: 45-46), por su parte, caracteriza el tacto pedagógico como “*una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, [...] que refleja, al mismo tiempo, una manera de conocer y una manera de ser*” y que permiten a quienes disponen de tacto, adecuar su comportamiento a tales situaciones aún “*cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales*”.

El desarrollo de la sensibilidad pedagógica, siguiendo esta caracterización, derivaría de un proceso de autotransformación alimentado tanto por el conocimiento teórico, como por la propia experiencia. Supone una apropiación de una amplia gama de capacidades y conocimientos más relacionados con la comprensión de lo humano y de la naturaleza de los procesos educativos, que con habilidades de

manejo instrumental de los mismos. Supone una transformación orientada a la adquisición de una sensibilidad pedagógica y a la búsqueda de una *influencia* pedagógica que Van Manen (1998: 30) define como aquella que contribuye a “*despertar las posibilidades de ser o llegar a ser del niño*”. Un tacto y una sensibilidad que tienen que ver con el hacer y el sentir personales, y que, aunque no se pueda planificar, es necesaria una predisposición una preparación para actuar de esa manera, porque tal como Van Manen afirma (ibíd.: 155), “*uno puede prepararse, prepara el corazón y la mente, [...] para sentir*”, para sentir, desde la perspicacia, qué es lo que corresponde hacer, desde una perspectiva educativa concreta, ante una contingencia determinada. Y finalmente, un tacto y una sensibilidad necesarios para el papel de mediador de los maestros en esa convivencia en la vida del aula, mediación que, según Varela (2000: 309), tiene que orientarse de la siguiente manera:

“Está fundada en una especial sensibilidad a la señales (siempre sutiles) del fraseo de su interlocutor, su lenguaje corporal y expresividad, en busca de los indicadores (más o menos explícitos) que incursionan en el campo de la experiencia común”.

Un tacto o sensibilidad pedagógica pues como una cualidad que los maestros desarrollan en la toma de decisiones complejas en el aula, y que tiene que ver también con lo que Atkinson y Claxton (2002) identifican como *intuición*, maneras de conocer de los profesionales docentes que son menos articuladas y explícitas que los habituales discursos racionales. Una intuición que, según Claxton, se manifiesta de muchas maneras (en: ibíd.: 72):

“como emociones; como sensaciones físicas; como impulsos o atracciones hacia ciertos objetivos o cursos de acción; como imágenes o fantasías; como fugaces corazonadas o presentimientos; y como respuestas estéticas a situaciones dadas.”

Una intuición que identifica con presuposiciones, creencias o hipótesis de los maestros que son “*falibles*”, y que precisamente, según él, son de utilidad cuando se toman como tales. Es una intuición que no está reñida con la racionalidad, sino que se complementan, tal como señala también Asensio (2010: 164):

“Racionalidad e intuición no son estados mentales que antagonicen o compitan por acceder al conocimiento. Ambos se adaptan a situaciones diferenciadas, se manifiestan de forma diversa, pero se complementan en la tarea de proporcionar respuestas pertinentes a las situaciones y problemas que deben encarar”

Se trata pues de una capacidad o “*facultad*” que, siguiendo a Claxton (en: Atkinson y Claxton, 2002: 70), es, “*la base sobre la que se construyen las demás formas de conocimiento*”. La intuición, pues, entendida como una facultad educable que los maestros utilizan en determinadas situaciones y actuaciones, junto con otros procesos más racionales o analíticos, porque según Furlong (2002: 47), la intuición “*necesita ocupar su*

lugar al lado del racionalismo y de la necesidad constante de un discurso crítico; no hay que contemplarla como un sustituto para ninguno de estos dos elementos.”

La actitud y la manera de promover y de orientar la interacción social en el aula mediante esta sensibilidad pedagógica y la intuición, y con ese sentido de construcción colectiva del significado del aula, es una manera particular vinculada con la idea de Luhmann (1988) de “operar con la diferencia”. Operar con la diferencia significa, en este sentido, operar con la diferencia entre los intereses y propósitos de los niños y de los maestros, significa promover la diversidad de las experiencias que se desarrollan en ella y establecer conexiones entre las mismas, significa acoger las voces, los argumentos, las producciones de los niños y ofrecer la posibilidad de compartirlos de cara al enriquecimiento mutuo de las personas, enriqueciendo sus maneras de entender y de representar el mundo, y significa también abrir las aulas a las prácticas culturales del entorno social que llegan a ellas a través de testimonios diversos y que se integran en las propias prácticas del aula.

Esta es su forma de operar también en su práctica profesional, orientándola hacia el conocimiento profesional de los maestros y situándola en lo que Schön (1998) define como *profesionales reflexivos*, y que aboga por una nueva epistemología de la práctica que se contrapone a la racionalidad técnica, según la cuál la competencia profesional se considera como una aplicación de conocimientos a los problemas de la práctica (Perrenoud 2004 b; Schön, 1998, 2010). La práctica profesional que defiende Schön (1998), es decir, lo que los maestros realmente hacen, se despliega en tres niveles:

- *conocimiento en la acción*: un primer nivel que considera el pensamiento como algo completamente implícito, es decir, encerrado en el propio hacer;
- *reflexión en la acción*: mediante la cuál, y sin detener nuestra actividad, trasladamos nuestra capacidad de interpretar algún problema o dificultad al nivel de conciencia;
- *reflexión sobre la acción*: que es la que tiene lugar después de ocurridos los hechos.

Se trata pues de una epistemología de la práctica que tiene su fundamento en la reflexión en y sobre la acción. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional es básicamente personal y específico de cada situación. Un cuerpo de conocimientos que Furlong (2002) considera complejo y dependiente de contextos reales y vivos, y que, al hacer frente a situaciones y contextos distintos, es personal y relativo, es decir, se trata de un ejercicio individual mediante el cual el profesional desarrolla sus propios principios sobre lo que constituye una práctica profesional sólida. Una práctica profesional que Stenhouse (1987) define como “*el arte*” de enseñar de los maestros y que, tal como él defiende, sólo se aprende a través de su práctica crítica, porque es en la práctica donde se funden las ideas y la acción.

Una reflexión en y sobre la acción que debe estar, tal como defiende Schön (1998: 30), orientada hacia el desarrollo de la práctica profesional en las escuelas:

“[los docentes] deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un prácticum reflexivo como un elemento clave en la preparación de sus profesionales.”

La práctica profesional en Antzuola está pues orientada al conocimiento profesional, al saber profesional de los maestros, pero va más allá, tal como afirma Furlong, de las concepciones positivistas (nueva racionalidad) como de las interpretativas del conocimiento (práctica reflexiva), situándose en una perspectiva crítica. En la línea de lo que plantea Habermas, la teoría crítica según Furlong (2002: 43-45), defiende un desarrollo profesional basado en el compromiso por activar e impulsar un discurso crítico en torno al pensamiento y las prácticas pedagógicas y orientado a la construcción de un conocimiento profesional sólido, compartido y fundamentado:

“el profesionalismo no puede ser reconstituido a través de ninguna apelación a la «verdad» objetiva del conocimiento, ya se defina esta de manera subjetiva [a través de la reflexión] u objetiva [a través de la razón]. [...] El verdadero profesionalismo requiere la vocación constante de someter el saber, cualquiera que sea su origen al escrutinio público. También precisa del compromiso de crear y mantener aquellos espacios dentro de la vida profesional (y quizá de modo especial en la educación profesional) donde el discurso crítico pueda florecer. Porque sólo a través de esta forma de pensamiento se puede liberar al conocimiento profesional de su tendencia a degenerar hacia la subjetividad o el tecnicismo.”

La práctica profesional en Antzuola es, en este sentido, una práctica educativa basada en un proceso sistemático de análisis crítico y de mejora institucional de los procesos pedagógicos que desarrollan en las aulas. Se trata pues de desarrollar la práctica profesional desde la perspectiva del profesor como profesional reflexivo en ejercicio, tal como ya he señalado, y también como investigador. Una práctica profesional a través de la investigación en el sentido defendido por Stenhouse (2007: 134) de una investigación y desarrollo del currículo, entendido éste *“como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza, [...] un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica.”* Una investigación que tal como él señala, descansa en el trabajo de los profesores y que, por lo tanto, deben hacerla ellos mismos. Una perspectiva de la investigación que McKernan (1999) sitúa en un nuevo profesionalismo, en una concepción de la enseñanza como profesión y en el rol del profesor como investigador, y que tomando como referencia los trabajos de autores como Stenhouse, Elliot o Rudduck, justifica así (ibíd.: 55):

“El profesor tiene oportunidades, que a menudo no son apreciadas, de realizar investigación-acción, y de comenzar a basarse en su propio conocimiento pedagógico-práctico y establecer una sólida teoría del currículum que se fundamente en la

escuela.”

En ese mismo sentido, la práctica profesional de Antzuola se sitúa también en lo que Cochran-Smith, Lytle, Lieberman y Miller caracterizan como *comunidades de indagación*, lo que básicamente significa adoptar una actitud indagadora sobre la práctica que sea crítica y transformadora (en: Lieberman y Miller, 2003: 66):

“una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los alumnos, sino también al cambio y la justicia sociales y al crecimiento individual y colectivo de los docentes”

Una actitud que permite un *conocimiento de la práctica*, una comprensión de las relaciones entre el conocimiento y la práctica, cuestionándose sus propios conocimientos y su práctica y creando contextos de desarrollo profesional, al hacer de sus aulas y de la escuela un lugar para la indagación, al conectar su labor con otros asuntos más generales (sociales, políticos, administrativos,..), y, sobre todo, al adoptar una postura crítica sobre la teoría y las investigaciones que desarrollan otras personas o colectivos, tal como afirman Cochran-Smith y Lytle (ibíd: 68):

“los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.”

Y, finalmente, la práctica educativa profesional que desarrollan en Antzuola, además de la mejora específica de los procesos pedagógicos de aula, impulsa y fortalece una cultura profesional entre los docentes, a través de una práctica comunitaria de trabajo colaborativo y orientado a la fundamentación pedagógica y a la mejora continua de su modelo pedagógico. Esta perspectiva de la práctica profesional se sitúa en lo que Wenger, Brown y Snyder, entre otros, denominan *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) o prácticas compartidas, que se definen como (en: Sanz, 2012: 46):

“Grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua.”

Tres son los aspectos o *dimensiones*, tal como Wenger (2001) define, que diferencian a una comunidad de práctica: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. Tal como él argumenta, el compromiso mutuo tienen que ver con el hecho de compartir el conocimiento y la experiencia a partir del conocimiento parcial de cada individuo, que es lo que da valor a la comunidad. La empresa conjunta a la que se refiere, tiene que ver con los objetivos y los propósitos comunes que tienen las personas que participan en un proyecto, que no tienen por qué ser homogéneos, es decir, puedan ser comprendidos de distintas maneras, pero, en cualquier caso, son compartidos. Finalmente, la tercera dimensión que

formula Wenger, se refiere a las herramientas, los lenguajes, las maneras de hacer que son características de la comunidad y que tienen que ser compartidos. En definitiva, lo que una comunidad de práctica busca es una manera de hacer explícita la práctica, con el objetivo de mejorarla, e incluso transformarla.

Finalmente, en el siguiente y último apartado del marco teórico del modelo de Antzuola, trataré de esbozar las concepciones del colectivo que en ese contexto de comunidades de práctica han desarrollado, en relación a su forma de entender el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a su concepción del aprendizaje y de la educación en general, desarrollados en el primer apartado.

5.3. La concepción integral del currículo.

El aula (y la Escuela), en el sentido expuesto hasta aquí, es un sistema social complejo y un medio que se construye progresivamente, y desde la perspectiva crítica desde la que orientan su acción pedagógica los maestros de Antzuola, tal como ya se ha mostrado, se defiende la idea de que los maestros podemos influir en la dinámica de su construcción, interviniendo en sus procesos constituyentes. Por ello, en este apartado trataré de desvelar los supuestos teóricos que orientan al colectivo de Antzuola en la concepción, desarrollo y la implementación de tales procesos, supuestos que han desarrollado en Antzuola desde una perspectiva integral del currículo, porque son precisamente principios generales que orientan la práctica escolar como un proceso de resolución de problemas, situado en la perspectiva curricular que, entre otros, defienden Schwab, Huebner y Pinar (Gimeno y Pérez, 1985).

La perspectiva integral del currículo.

En Antzuola, los maestros influyen en esas dinámicas constructivas del aula conscientes de la propia responsabilidad de los participantes en el proceso de aprendizaje y asumiendo, en consecuencia, un rol como maestros que, básicamente, es el de facilitador de un proceso que, y desde la consciencia de que, tal como señala Rotthaus (2004: 91), *“educar es siempre actuar con incertidumbre y con riesgo”*. Por ello, el colectivo de Antzuola considera, en consonancia con el planteamiento de Rotthaus, que el proceso de aprendizaje es un juego evolutivo entre las personas que participan en el mismo, un proceso interactivo en el que (ibíd.: 107):

“la planificación es sustituida por el acto de participar en un juego evolutivo, cuyo resultado es incierto. Los educadores no guían el proceso de aprendizaje, lo hacen posible o lo facilitan. Emplean la fuerza de su personalidad y de las acciones deliberadas como catalizadores de procesos de aprendizaje en el niño, procesos de los que es responsable el propio niño”

Y en esa perspectiva educativa se sitúa el enfoque curricular de la escuela de Antzuola. Un enfoque que, en relación con las prácticas del *subsistema práctico pedagógico*, un subsistema que Gimeno (1989) caracteriza y diferencia de otros en los que también se dan prácticas en las que se generan influencias

para el significado pedagógico del currículo, se vincula con el *modelo curricular de proceso* de Stenhouse (1998). Un modelo curricular que como señala Gimeno, surge como alternativa al modelo por objetivos que se sitúa en un esquema fines-medios, que hace que la racionalidad de la acción educativa se reduzca a un patrón excesivamente lineal y esquemático, un modelo rígido. El modelo curricular de proceso ofrece una alternativa a éste, tal como señala Gimeno (en: Stenhouse, 1984: 14), “*al superar la brecha que existe entre el currículum como intención y los mecanismos para hacerlo objetivo, lo que es un reflejo, también en el tema curricular, de la separación entre la teoría y la acción*”. En este sentido, el currículo, según Stenhouse, debe considerarse como un marco de actuación que permita a los maestros desarrollar y trasladar su perspectiva educativa, sus concepciones psicopedagógicas a la acción pedagógica, porque tal como él afirma (ibíd.: 14):

“Un currículum, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje”

Un modelo que reivindica la investigación y el desarrollo del currículo como instrumentos fundamentales para la mejora de la enseñanza a través de la mejora del arte del profesor (Stenhouse, 2007). Una mejora que, desde esta perspectiva curricular, no se produce por proposiciones dogmáticas externas, sino a través del proceso experimental de la propia práctica de los profesores, convirtiéndose éstos en investigadores de su propia experiencia de enseñanza. Se trata pues de un modelo que vincula la práctica, el desarrollo del currículo y el perfeccionamiento del profesorado. Porque tal como afirma Gimeno, citando a Elliot, en este modelo de proceso la propuesta y el contenido del currículo se entienden como una serie de procedimientos hipotéticos que hay que contrastar y readecuar con la práctica, con un enfoque procesual (en: Stenhouse, 1984: 18):

“La propuesta y el contenido curricular son una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa, en proceso constante de revisión, donde las ideas pedagógicas han de probarse transformando al mismo tiempo las concepciones del profesorado. El currículum no sólo da una visión y selección de los conocimientos, no sólo lleva ideas educativas potencialmente renovadoras, sino que crea un marco para probar las teorías implícitas del profesor, contrastándolas con la acción y con las de sus propios colegas.”

El modelo de proceso reclama pues, tal como defiende Schwab, un currículum con una “*orientación práctica*” (en: Gimeno y Pérez, 1985), una búsqueda intencionada de formas de acción pedagógica que, estudiadas en situaciones reales y con un enfoque procesual, permitan formular alternativas de acción en un proceso continuado. Un modelo que demanda una manera de investigar que es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, una forma de indagación que favorezca esa vinculación entre el

pensamiento del maestro y la acción, y que tenga la virtud de formar a aquellos que la practican. Un tipo de investigación que Tikunoff y Ward denominan *de colaboración* (en: Stenhouse, 1984) y que, básicamente, implica una investigación que se centre en los problemas de los participantes, que asegure su colaboración, que sus resultados puedan incidir en su práctica y en su profesionalización (también la de los investigadores), que su preocupación sea tanto la propia investigación como su aplicación práctica, y que, además, considere en el proceso de investigación la complejidad del hecho educativo. En definitiva, una nueva orientación de la investigación comprometida con el desarrollo del currículo, y que, conlleva también un nuevo concepto de evaluación que sería, tal como señala Gimeno (en: *ibíd.*: 23), *“el proceso de descubrir la dinámica, y no sólo los resultados pretendidos a priori por el modelo de objetivos, de todo ese proceso.”*

Esta perspectiva curricular lleva implícita una concepción del currículo amplia, que tal como Gimeno señala (1989: 40), es una opción cultural que define de la siguiente manera:

“El proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”.

Una concepción del currículo que, tal como él señala, enfatiza la idea de proyecto cultural seleccionando contenidos culturales que se codifican de una manera singular en la escuela, un proyecto cultural que se realiza dentro de unas determinadas condiciones político-administrativas y que se selecciona dentro de un marco social y se realiza dentro de un marco escolar, adoptando, tal como Gimeno señala (*ibíd.*: 41), *“una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura que podemos llamar psicopedagógica, aunque sus raíces se retrotraen más allá de lo pedagógico”*.

Esta concepción del currículo como proyecto cultural es la concepción curricular que han adoptado en Antzuola, una concepción del currículo como práctica, que se constituye en torno a problemas reales que se dan en ella, situaciones reales que afectan a sus maestros, a los niños y también al contexto social en el que desarrollan su labor educativa. En definitiva, un proyecto cultural como expresión de su cultura que va más allá de lo puramente psicopedagógico y que ya se ha mostrado ampliamente a lo largo de este trabajo de investigación. Un currículo como proyecto cultural que desarrolla la Escuela de Antzuola y cuyo valor primordial, de acuerdo con el pensamiento de Stenhouse (1997: 85), *“es el desarrollo de la individualidad y de la creatividad en relación con la cultura.”*

Una cultura que, como ya se ha defendido anteriormente, constituye el medio a través del cual se produce la interacción social en el aula, gracias al lenguaje y a otros sistemas simbólicos que permiten comunicarnos con los demás, y con nosotros mismos, y que, al mismo tiempo, constituye el fondo cultural de la sociedad en su conjunto. Una cultura que no se refiere al concepto de cultura material,

sino que tiene que ver con las ideas, los pensamientos y los sentimientos de las personas, una cultura que, siguiendo a Stenhouse (ibíd.: 46), es, fundamentalmente, un recurso que nos permite comunicarnos con los demás:

“consiste en un complejo de ideas compartidas que sirve como medio a través del cuál las mentes humanas individuales interactúan en la comunicación. Nos permite reconocer como familiar la forma de pensar y de sentir de los demás y, por tanto, de compartir sus sentimientos. Nos permite también predecir y, en consecuencia, prever las acciones de los otros, por lo que podemos cooperar con ellos.”

Se trata pues de un nuevo tipo de racionalidad curricular que, desde la perspectiva crítica en la que se sitúa el modelo pedagógico de Antzuola y tal como afirma Giroux (1990), supone un compromiso por parte de los docentes de establecer unas condiciones y desarrollar unos contextos de acción pedagógica que permitan a los participantes en los procesos educativos desarrollados de esta manera, descubrir su autocomprensión y sentido. Una nueva racionalidad curricular en la que las consideraciones éticas deben subordinar a los intereses técnicos, una nueva racionalidad curricular que según Giroux (ibíd.: 60), tiene estas características:

“tiene una fundamentación tan profundamente histórica como crítica, [y, es] profundamente personal, aunque sólo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica.”

Una perspectiva curricular que, siguiendo al autor, reconoce y subraya la importancia de aceptar y utilizar diferentes formas de *capital cultural* y de lenguajes. Se trata de una perspectiva curricular que parte de la preocupación por estudiar las relaciones entre el currículo, las escuelas y la sociedad. Una preocupación por cómo se construye o modifica el significado de las escuelas en función del diseño, de la investigación y de la evaluación que se hace en las escuelas del currículo, desde *“el reconocimiento de que poder, conocimiento, ideología y enseñanza escolar están en conexión recíproca, con patrones siempre cambiantes de complejidad”* (ibíd.: 59). Un modelo de currículo que, no imponga el significado, sino que, tal como defiende Apple, también desde una perspectiva crítica y ligándolo a la idea de estudio de la ideología, *“genere comprensión interpretativa y aprendizaje intencional”*, un modelo de currículo que permita a los niños y niñas *“actuar sobre sus propias vidas vividas o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico”* (en: ibíd.: 58).

Se trata pues de una perspectiva curricular que vincula la cultura y las representaciones mentales subjetivas, los significados que vamos construyendo tanto individualmente como de forma colectiva en experiencias personales concretas de grupos culturales específicos. Unos significados que, como defiende Pérez (2010: 65), son representaciones subjetivas de la realidad, de esas experiencias vividas y

sentidas, significados que *“cada individuo adquiere y que le sirven para organizar su conducta de manera adaptativa a su contexto, para satisfacer sus necesidades”*. Unos significados a través de las representaciones personales, que Moreno y Sastre (2011) conceptualizan como *modelos organizadores*, que serían las formas a través de las cuales cada persona construye su realidad subjetiva mediante unos procesos funcionales, a través de los cuales construimos esos significados que, tal como defienden ellas, están muy anclados a las emociones. Unos modelos pues que son construcciones mentales esquemáticas que hacemos a partir de lo que observamos y experimentamos, siendo el referente de estos modelos no la propia realidad sino las representaciones que hacemos de ella.

Y en ese sentido, el proyecto cultural de Antzuola, desde la perspectiva educativa que ya se ha mostrado en apartados anteriores y atendiendo a la función crítica que asignan a la educación, orienta el currículo, y por lo tanto su práctica educativa, hacia la apertura a otros significados, a otras culturas y a otras ideas. Por ello, tal como señala Gallego (2010), en Antzuola creen que es fundamental vincular sus prácticas educativas, con el interés por marcos curriculares más coherentes y fundamentados que los que el sistema educativo ha ofertado hasta el momento. Marcos en los que el contenido y el significado están vinculados, y en los que el sentido de los procesos de aprendizaje está en la construcción de conocimientos individuales y sociales, dentro de procesos de transmisión cultural. Por ello, en Antzuola consideran que los marcos curriculares que defienden necesitan esa apertura para, como señala Pérez (2010: 65), se produzca el *“progreso del conocimiento”*, porque, tal como él señala, el conocimiento hay que contemplarlo como el resultado de un proceso de construcción cultural humano y que, en este sentido, implica, *“la aceptación y el reconocimiento del carácter contingente de los significados construidos por la comunidad humana en cualquier tiempo y en cualquier espacio, por tanto, su carácter parcial, temporal y limitado...”*

Significados y representaciones que construimos en relación con las dimensiones tanto físicas, como espirituales y emocionales que configuran la realidad, y que necesitan ser contrastados con otras construcciones culturales en procesos de comunicación y de experimentación, contrastar nuestros significados, tal como señala Pérez (ibíd.: 66), con *“las evidencias empíricas y con las construcciones alternativas que suponen los significados ajenos, en el debate público argumentado y en la experimentación o contraste con la experiencia”*. Representaciones que son pues nuestras teorías personales y cuya validez, como afirman Moreno y Sastre (2011), se determina de acuerdo con el grado de adecuación a la experiencia y su utilidad, y no en función del grado de *“verdad”*, porque, citando a Van Foerster recogen que la verdad *“es el invento de un mentiroso”* (en: Moreno y Sastre, 2011).

Este sentido de construcción de significados a partir de la experiencia, de construcción de modelos o teorías personales que encajen en ella, de significados que pueden ser útiles en diferente medida, en

diferentes momentos y con diferentes propósitos, es el que da forma a la perspectiva curricular de Antzuola, una perspectiva que está alineada con una *mirada holística* de las competencias, una mirada decidida a orientar la cultura escolar hacia las *competencias complejas* (Cano, 2005; Gimeno, 2008; Pérez, 2010; Perrenoud, 2004 (a); Teixidor y Vilalta, 2010; Zabala y Arnau, 2007). Una mirada que es fundamental para entender al ser humano en todas sus dimensiones, porque, para poder comprender la complejidad de las identidades individuales y colectivas necesariamente se requiere impulsar y tratar de comprender los diferentes modos de construcción de significados que tenemos las personas. Una mirada holística que conlleva un concepto de competencia que no puede entenderse como algo que la persona dispone o no, sino como “*estados en proceso de evolución*” (Gimeno, 2008). Un concepto de competencia que Pérez (2010: 78) define, en un sentido práctico amplio, de esta manera:

“El conocimiento o sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana.”

Y en ese intento por caracterizar las competencias básicas o fundamentales, es decir, aquellas competencias imprescindibles para manejarse en la vida cotidiana y hacia las que orientar el currículo y la práctica educativa, la propuesta de Pérez recoge las siguientes características (ibíd.: 78-79):

- su *carácter holístico e integrador*, al tratarse de modelos mentales que las personas construimos para tratar de comprender la realidad e intervenir en ella;
- su carácter contextualizado, es decir, estrechamente vinculado a las características del contexto en el que las personas viven y aprenden;
- su estrecha vinculación con la disposición y la actitud de las personas, con las intenciones, las emociones y los valores, con una disposición a “querer”;
- su *componente ético*, al orientar la comprensión de la realidad y su intervención en ella a la búsqueda del sentido que tienen;
- su *transferibilidad creativa* a otras situaciones, a otros contextos y a otros problemas;
- y su *carácter evolutivo*, porque las competencias se desarrollan a lo largo de toda la vida en un proceso de actualización continuado, a nuevos contextos, a nuevos problemas y a nuevas situaciones.

Una perspectiva y una racionalidad curricular, en definitiva, que pretende revalorizar la cultura escolar y su práctica educativa, a través de un desarrollo curricular que pone el énfasis en la construcción de los

significados humanos que permitan a los niños y niñas desarrollar sus cualidades humanas, orientando los procesos educativos de manera consciente y deliberada al desarrollo de sus modos particulares de comprensión de la realidad y de su intervención en la misma. Procesos educativos que, en este sentido, son procesos individuales y sociales de transformación de los significados personales, de las teorías personales que las personas tenemos y que vamos construyendo en el contexto social en el que discurren tales procesos. Una construcción de significados que Gallego (2010) vincula con la construcción de conocimientos personales y sociales, que a su vez están vinculados a la transmisión de conocimientos culturales, porque según él, el contenido está relacionado con el significado, y subraya esta idea afirmando que (2010: 101):

“Sólo unos contenidos coherentes, estructurados y bien fundamentados pueden soportar el peso de significados valiosos. Si vaciamos de contenido las interacciones de las aulas en los procesos didácticos, vaciamos también de significado las comunicaciones que se puedan generar o las experiencias que se puedan vivir.”

A continuación, me centraré precisamente en el trasfondo teórico de esos procesos didácticos, los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que, como ya se ha mostrado en la descripción del caso, se desarrolla esta transmisión cultural a través de los procesos comunicativos que se dan en el marco social del aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta perspectiva curricular, y la perspectiva educativa desde la que orientan su práctica educativa en Antzuola y que se ha mostrado en los apartados anteriores, conlleva una manera determinada de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstos, se entienden en Antzuola, básicamente, como procesos de vida y de construcción de significados personales y colectivos orientados al desarrollo humano a través de la transformación de las personas en el convivir, y en un *contexto cultural de indagación dialógica* en el que el lenguaje y los diferentes *artefactos semióticos* utilizados en ella son sus instrumentos fundamentales. Un proceso que, desde la perspectiva educativa crítica que defienden en Antzuola, Gallego (2008: 60) caracteriza de la siguiente manera, apoyándose en Giroux:

“No es un proceso tecnológico y transparente sin convivencia con el poder, la historia y el contexto social. Por el contrario, como afirma Giroux, son procesos en los que se transmiten conocimientos a través de la selección de textos y de las prácticas con ellos, el uso de relaciones entre las personas y la creación de un mundo para la vida del aula.”

Una forma de entender los procesos educativos que, desde esa perspectiva integral del currículo, como ya se ha podido mostrar, conlleva una transformación radical en la manera de entender el currículo y la propia función docente, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una forma de entenderlos

que ahora voy a desvelar.

La concepción, la orientación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del modelo pedagógico de Antzuola, sólo puede ser comprendido adecuadamente desde la *semiótica social* (Lemke, 1997), una nueva síntesis teórica en desarrollo dentro de los estudios del comportamiento social, que trata de explicar la creación de sentido por parte de las personas, una síntesis que trata de explicar cómo elaboramos o construimos los significados. Porque su premisa fundamental es precisamente ésa, que los significados son contruidos por las personas para crear sentido en las palabras, los gestos o los diferentes recursos que utilizamos, tal como señala Lemke (1997: 196 y 198):

“se interroga sobre cómo la gente elabora y utiliza los signos para construir la vida de una comunidad. [...] es principalmente una teoría sobre cómo la gente elabora significados. Se interroga sobre cómo creamos sentido los miembros de un grupo social y cómo creamos sentido del mundo. Se interesa por todo lo que la gente hace y lo que es socialmente significativo en una comunidad: hablar, escribir, dibujar, gesticular, danzar, vestir, esculpir, construir, etc.”

La tesis fundamental de la semiótica social, en consonancia con el *construccionismo social* de Wittgenstein y Rorty en el ámbito de la filosofía, es que las personas construimos sistemas de significados utilizando instrumentos sociales que, dependiendo de las comunidades, son diferentes (ibíd.: 198):

“..inventamos formas útiles de hablar acerca de las cosas y procesos, y sistemas valiosos de acción técnica (por ejemplo, sistemas de medición, tecnologías), [utilizando para ello], el lenguaje, las matemáticas, los diagramas y las técnicas. Éstos son nuestros instrumentos sociales, los cuales difieren de una comunidad social a otra”.

Además, siguiendo a Lemke, elaboramos significados diversos para esos mismos instrumentos, dependiendo tanto de las circunstancias como de nuestras experiencias previas, y lo hacemos de diversas maneras. Y sólo podemos crear sentido a lo que hacemos y decimos cuando compartimos las mismas maneras de elaborar significados, generalmente, a través de formas (palabras, gestos, u otras formas simbólicas y acciones) que son propias de las comunidades a las que pertenecemos. Es entonces cuando podemos hablar de lo que Lemke denomina *prácticas semióticas*, es decir, formas de *acción* (a través de discursos, gestos, dibujos, construcciones, etc), dirigidas a la elaboración de significados que tienen sentido en una comunidad, acciones que son significativas para sus miembros y que constituyen patrones de acción que se repiten muchas veces, configurando *sistemas de recursos semióticos*. Ahora bien, para que cualquier acción sea significativa para una comunidad, es fundamental que se inserte en algún *contexto* amplio, tal como sostiene Lemke (ibíd.: 200):

“El significado que elaboramos de una acción o evento contiene las relaciones que construimos entre éstas y sus contextos. Por tanto, elaborar significados es el proceso de vincular las cosas con los contextos; hacemos que las acciones y los eventos

sean significativos al contextualizarlos.”

Unos contextos que tal como caracterizan Edwards y Mercer (1988) son *contextos mentales*. Para explicar el significado de los contextos mentales, los autores desarrollan los conceptos de *contexto* y *continuidad*. Utilizan el término de contexto para referirse “*a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden (por encima de lo que hay explícito en lo que dicen), a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice*” (ibíd.: 78). Mientras que la continuidad se refiere al desarrollo de tales contextos a través del tiempo, concepto que los autores relacionan con la noción de *presente emergente* desarrollado por Mead (en: ibíd.:78), uno de los padres del interaccionismo simbólico, y que básicamente se entiende de esta manera: “*Lo que ocurre en el presente se convierte inexorablemente en pasado, informando y reformando el presente, mientras que los acontecimientos futuros informan el sentido del presente*” . En este sentido, los contextos mentales, según Edwards y Mercer, más que contextos lingüísticos o situacionales, se refiere a las propiedades de los contextos que comparten las personas en sus experiencias y a través del habla. Esa es la manera de entender los contextos mentales según las autoras, contextos con una serie de condicionantes prácticos que ellas subrayan y sintetizan de esta manera (ibíd: 78 y 80):

“[contextos mentales] como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran. [...] El discurso en clase depende, para ser inteligible, de la acumulación gradual de contextos compartidos de habla y experiencia. [...] El contexto de toda expresión es más bien una cuestión de percepción y memoria: lo que creen que se ha dicho, lo que creen que se quería decir, lo que perciben como relevante”.

Por lo que, de acuerdo con esta perspectiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje, deberían orientarse al establecimiento de estos contextos mentales compartidos, a una comprensión conjunta entre los maestros y los niños a través de los procesos comunicativos que desarrollen. La búsqueda de una comprensión conjunta a través de prácticas de elaboración o construcción de significados que, según Lemke, hay que analizarlas en dos sentidos. Por un lado, como acciones que tienen sentido dentro de una comunidad, y por otro, como acciones por medio de las cuales creamos sentido de otras acciones, porque éstas las desarrollamos en comunidades que, además de considerarlas como sistemas de prácticas semióticas, y como ya se ha mostrado en este mismo trabajo anteriormente, también son sistemas dinámicos, físicos y biológicos que evolucionan a través de la autorregulación y la interacción con el exterior. Por lo tanto, las comunidades sociales son al mismo tiempo, tanto sistemas materiales que están constituidos por procesos físicos y biológicos, como sistemas semióticos en el sentido expresado hasta ahora de prácticas semióticas. Y esto es fundamental para poder comprender los

cambios, la transformación individual y colectiva que, de forma inevitable, se producen en el seno de la comunidad, tal como señala Lemke (ibíd.: 203):

“Cada práctica semiótica es, simultáneamente, un proceso material [físico,biológico]. Y a cada proceso material se le asigna un significado social como consecuencia de la forma en que hablamos de él y por la forma en que actuamos con respecto a él. Debido a que las prácticas sociales son también procesos sociales, establecen relaciones materiales con otras prácticas, que pueden ser irreconocibles en el sistema social de significados. Esto hace que el cambio social sea posible e inevitable”.

En definitiva, lo que viene a proponernos esta mirada de las prácticas semióticas es que nos reconocemos e identificamos como seres sociales por la manera en que actuamos, porque, en palabras de Lemke: *“construimos los «sujetos» sociales igual que los «objetos» sociales. Los sujetos viven y actúan; producen significados y también son objeto de significados.”* (ibíd: 204). De ahí la preocupación por tratar de conocer cómo se desarrolla la construcción social de la personalidad y de la individualidad, y el papel que juegan las emociones humanas en ese proceso, problemas de las relaciones entre lo biológico y lo social.

Una construcción social en la que las personas utilizamos diferentes recursos semióticos que, al ser usadas reiteradamente devienen en patrones o formas reconocidas, o como Lemke denomina, *sistemas de recursos semióticos*, acciones sociales en sí mismas, como el lenguaje, el movimiento, los gestos, la música, el arte, etc, cada una de ellas con sus propias *formaciones semióticas*, estructuras de las acciones o patrones de acción que emplean dichos recursos, siendo ambos, recursos y formaciones, interdependientes. Pero las acciones no producen significado sólo por repetir dichos patrones, sino que las propias acciones también crean sentido por la manera en que son utilizadas en una situación concreta. Esto nos lleva a la noción de *texto semiótico*, fundamental para comprender el sentido de los procesos comunicativos que favorecen e impulsan en Antzuola. Lemke los describe como *“un tipo de registro de cualquier acción social, ya sea una pieza de escritura, una transcripción de una grabación de un casete, un filme, o alguna descripción de eventos”* (ibíd.: 208). Los textos pues, entendidos de esta manera, como *“texto-acción”*, en los que se incluyen también los puramente verbales, y que precisan ser estudiados para observar cómo se despliegan *estratégicamente* los eventos, tal como él plantea, desde dos perspectivas (ibíd.):

- la *dinámica*, es decir, desde el punto de vista del que es participante y espectador de los eventos tal y como están ocurriendo,
- y la *sinóptica*, el punto de vista de aquél que tiene todo el texto de la acción, una vez que ésta ha terminado.

Los textos de acción o tipos de actividad a los que se refiere Lemke, tienen relación con la noción de *registro* y las *categorías teóricas* o *metafunciones* del lenguaje desarrolladas por Halliday (en: Wells, 2001), para quién, básicamente, el lenguaje es una forma de actividad social y en dicha actividad, la unidad esencial de comunicación es el intercambio, más que la expresión individual. En este sentido, Halliday introduce el concepto de registro para explicar la relación entre la organización *interna* del discurso y la *externa*, es decir, la relación entre el discurso y el contexto, tal como él señala: “*una configuración particular de significados que está asociada a una situación concreta*” (en: Wells, 2001: 185). El registro pues, según Halliday, mira en dos direcciones: hacia la situación en sí, la actividad, y hacia el lenguaje como recurso para actuar en la misma. Lemke, por su parte, para analizar esos “textos” de acciones propone dos dimensiones:

- Por una parte, lo que él denomina *estructuras de actividad*, o *género de acción* (por analogía con las nociones de *género de discurso*, de Bakhtin, o género, en relación con el género escrito), que se refiere a las funciones de los intercambios por los que se lleva a cabo la actividad.
- Y, por otra parte, la dimensión referida a la construcción de las *formaciones temáticas*, los patrones temáticos de relaciones semánticas y que son contextos importantes para comprender los significados de los discursos, entendida pues la contextualización temática, como “*el proceso de colocar cualquier cosa dicha o escrita en el contexto de algún patrón temático familiar de relaciones semánticas*” (Lemke, 1997: 215).

Lo que significa que para interpretar los procesos comunicativos que se desarrollan en el aula a través de los textos, entendidos en este sentido amplio, habría que prestar atención tanto al contenido temático que se desarrolla en el discurso, como a las estructuras de actividad mediante las cuales tiene lugar ese desarrollo. En consecuencia, la semiótica social y los procesos semióticos, tal como señala Lemke, habría que entenderlos así (ibíd.: 216):

“Empieza con los textos y otros tipos de registros o productos de la actividad humana. No se inicia con las estructuras de actividad, los géneros o las formaciones temáticas. Las formaciones semióticas son abstracciones elaboradas a partir de los textos: son los patrones comunes compartidos por muchos textos similares. Describen cómo elaboramos significados al colocar las acciones y las palabras en algunos contextos y no en otros, vinculándolos con otros tipos de acciones y palabras. Cada comunidad o grupo social tiene sus formas características de elaborar significados, sus propias formas de contextualizar y relacionar, sus propias estructuras de actividad, géneros y formaciones temáticas.”

Es fundamental comprender los procesos de aula de esta manera, como decía, para poder comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en Antzuola, procesos en los que los textos, entendidos en el sentido desarrollado aquí, son los instrumentos semióticos básicos que utilizan en los

procesos comunicativos del aula. Procesos que, siguiendo el principio de la *intertextualidad* definido por Lemke (ibíd.: 217), desarrollan “*prácticas de conexión-de-textos*” para elaborar los significados en esa comunidad social de la que participan, utilizando textos en los que, generalmente, “*se mezcla, de forma creativa, diferentes formaciones temáticas*”, es decir, construcciones o significados que elaboramos en la propia comunidad. Y esa construcción de significados se da relacionando textos o eventos entre sí, bien por el tema que tratan o bien por el tipo de actividad, conformando los argumentos que les permiten explicarlos, elaborando un discurso que, como señala Lemke (ibíd.: 220), “*no sólo es lenguaje, sino lenguaje-en-uso dentro de una comunidad*” . Esto quiere decir que, a través de esas prácticas textuales, y tanto individual como colectivamente, irán desarrollando argumentos con los que construirán, por una parte, las relaciones semánticas o temáticas, es decir el propio contenido temático, y por otra parte, irán, progresivamente, configurando la ideología e identidad de la comunidad en la que se desarrollan tales prácticas sociales.

Esta forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, según Gallego (2008), tiene que ver fundamentalmente con unas reglas pragmáticas que los maestros impulsan situando los procesos en un *contexto de racionalidad comunicativa*. Unas reglas que, siguiendo a Habermas, generan una *situación discursiva* ideal, que tiene una serie de condicionantes que Gallego recoge en un contexto de análisis de las prácticas culturales matemáticas (en: ibíd: 60):

- La suposición mutua de racionalidad entre todos los actores del proceso.
- La suposición de que existe un mundo objetivo de prácticas matemáticas que está representado en un sistema común de referentes sobre los que las personas se forman creencias. Se puede influir intencionadamente sobre las creencias propias y las de los otros.
- La suposición de que la referencia al mundo debe regularse para orientarse hacia la verdad
- La suposición de que deben existir ciertas condiciones pragmáticas para la argumentación: debe tener un carácter público e inclusivo; debe existir igualdad en el ejercicio de las facultades de comunicación (aunque exista una asimetría importante entre los docentes y los alumnos); se debe excluir del proceso de estudio el engaño y la ilusión de la comprensión aparente; y ha de ser un proceso libre de restricciones respecto al entendimiento de las cosas.

Y, en consecuencia, los procesos de enseñanza aprendizaje en esos espacios de racionalidad comunicativa tendrían las siguientes características (ibíd: 60-61):

- Es un proceso de construcción de respuestas basado en el lenguaje y que depende de los lenguajes que escojamos; esta selección determina la descripción final que obtengamos como

respuesta.

- Está determinado por la selección que hagamos de las cuestiones a responder y por el poder generador que esta tenga para levantar numerosas cuestiones derivadas y seleccionar diferentes saberes a enseñar. El poder generador de la cuestión tiene que ver con la naturaleza misma de la cuestión y con el proceso de elaboración de la respuesta.
- También es un proceso de coacción del docente sobre las diversas formas de conocer y las diversas respuestas posibles. Es un resultado del trabajo que haya hecho el docente para deconstruir el concepto de poder con el concepto de “acceso temático”.
- El proceso de elaboración de la respuesta no es tecnológico ni transparente porque tiene que ver con la manera de usar y seleccionar los textos, los saberes y los medios, las interacciones comunicativas entre las personas y la organización del aula.
- El uso de textos para construir una respuesta y la importancia didáctica que adquiere en estos procesos de estudio e investigación las prácticas de “leer” y “escribir” los textos sugieren una concepción de “verdad” como coherencia dirigida por el deseo de correspondencia entre el lenguaje y los hechos.
- La respuesta que se elabora es un comportamiento público y privado, que incluye elementos de construcción y de recepción que está dirigido a la solución de problemas en entornos complejos.
- Es un comportamiento dirigido por el deseo de justificar las propias pretensiones de validez en situaciones de disenso.
- El proceso de estudio se trata también de un aprendizaje acumulativo que no depende solo de la revisión de los propios errores, si no también del tipo de prácticas que se realice con los textos y de la misma selección de los textos y de los medios a usar para interpretarlos.
- Se trata de un proceso en el que juegan un papel importante la existencia de distintos planos discursivos, personales y públicos, y la construcción de intertextualidades entre ellos.

Desde esa misma perspectiva, pero en un plano más didáctico, y tal como señala Klooster, el proceso de enseñanza aprendizaje presenta las siguientes características (en: Cassany, 2006):

- construir el conocimiento a partir de la individualidad,
- usando conocimientos e información,

- a partir de preguntas o problemas que interesen a los sujetos y que tengan la intención de resolver,
- elaborando argumentaciones razonadas que busquen tesis, pruebas, datos, ejemplos,..
- construyéndolas en un proceso dialógico con otros.

Así mismo, en el contexto de lo recogido hasta aquí, podemos caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos personales y sociales, orientado al desarrollo de la *comprensión conjunta* a través de procesos comunicativos (Edwards y Mercer, 1988) y que se desarrolla en un contexto de *indagación dialógica* orientada a la comprensión del sentido y de los significados expresados por los actores en esos actos de habla, que son actos sociales (Asensio, 2010; Wells, 2001, 2003). Una indagación en la que, tal como afirma Wells, el discurso (hablado o escrito), junto con otros instrumentos semióticos, juega un papel mediador fundamental en el proceso de aprender, y cuyo cometido es *“tanto aprender a hacer como a significar: a ampliar el propio potencial de acción además del potencial del significado por medio del lenguaje,”* es decir, que el objeto de aprendizaje en ese proceso de indagación dialógica que él defiende tiene un sentido muy amplio (2001: 68):

“No es sólo el desarrollo del potencial de significado del estudiante, sino también el desarrollo de los recursos de acción, habla y pensamiento que le permiten participar con eficacia y de una manera creativa en otras actividades prácticas, sociales e intelectuales” .

Se trata de procesos de indagación que, como defiende Short (1999), se desarrollan a modo de ciclos de indagación colaborativa en torno a *“conceptos generales”*, y es a través de esos ciclos de indagación como los maestros y niños, conjuntamente, desarrollan el currículo. Ciclos de indagación pues que constituyen el marco curricular desde el que operan los maestros. Y, son procesos que, tal como defienden Liebermann y Miller, deben estar apoyados en una actitud indagadora de los maestros hacia la práctica, una actitud que ellas caracterizan de la siguiente manera (2003: 66):

“un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional, es el impulso de una actitud indagadora hacia la práctica que sea crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los alumnos sino también el cambio y la justicia sociales y el crecimiento individual y colectivo de los docentes” .

Una indagación a través del diálogo y la comunicación en la que siempre están presentes tanto el contenido de lo expresado como el tipo de relación que se establece entre los interlocutores. Dos aspectos que para Wells (ibíd.: 184), citando a Halliday, son fundamentales en esos procesos comunicativos, es decir, *“el empleo del lenguaje como una forma de actividad social y el reconocimiento de que es el intercambio, más que la expresión individual, la unidad básica de comunicación.”* . Se trata, efectivamente, de una

interacción a través del diálogo y la comunicación que repercute en la realidad social del aula, porque es una comunicación entre personas que, tal como señala Asensio (2010: 131), es compleja y genera, en muchos casos, controversias debido a la ambigüedad que intrínsecamente tiene el lenguaje y a la vinculación del significado de las palabras con nuestras experiencias y nuestra estructura cognitiva (nuestras creencias, valores, prejuicios,..), porque, según él, *“lejos de ser emocionalmente neutras, despiertan dispares sentimientos que repercuten en el comportamiento de las personas.”*

Por eso es importante, tal como señalan Edwards y Mercer (1988), orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos como procesos de comunicación, hacia el desarrollo de la comprensión conjunta. Procesos comunicativos en los que es preciso atender tanto a su contenido, como a su significado y al contexto en el que se desarrollan. Es decir, que en esos procesos comunicativos no es sólo importante el discurso en sí, sino también el contexto en el que tiene lugar, constituido por las actividades y marcos no lingüísticos que también forman parte de dichos procesos, por ello, tal como ellos defienden hay que atender a (ibíd.: 23):

“lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen esos entendimientos y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso” .

Y es una comunicación que puede ser pautada, en el sentido de que los maestros pueden influir en los dominios de percepción de los niños. De ahí la importancia de la mediación de los maestros en esos procesos comunicativos. Una mediación a través de las acciones y de los discursos que ellos promueven en el aula y que, según Van Dijk, en ese sentido de favorecer el control del acceso de los alumnos al que nos referíamos en otro apartado anterior, tienen que contemplar (en: Cassany, 2006):

- los intereses que mueven a los autores de los discursos y su relación con los intereses de otras personas,
- la actitud, el punto de vista y la identidad,
- el género discursivo que se está utilizando (descripción, argumentación, demostración,..),
- las conexiones con el imaginario y la cultura propia de la comunidad,
- la polifonía de voces y la intertextualidad,
- la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos o datos,
- el lugar, el momento y las circunstancias,
- los discursos colaterales con los que está conectado.

Y en este sentido, en relación con la función que el discurso desempeña en la construcción del conocimiento, el discurso es, a la vez, proceso y producto (Wells, 2001). Una idea que Wells traslada también a la noción de conocer y de conocimiento, como dos hechos que no son independientes, sino que se relacionan de la misma manera que “decir” y “lo que se dice”. Una idea que lleva al autor a desarrollar una concepción particular de la relación existente entre la comprensión y el discurso de la construcción de conocimiento, una concepción según la cual “*la comprensión y la construcción de conocimiento están relacionadas mediante el nexo proceso-producto*” (ibíd.: 124). Una concepción que pone en valor el término “*expresión*”, tal como él subraya y entrecomilla, como manifestación de dos perspectivas que se dan en cualquier proceso de resolución creativa de problemas: el decir/hacer de una solución, y lo que se dice/la solución que se aplica, es decir, tal como él afirma, “*la comprensión se puede lograr haciendo y comprendiendo lo que se hace, además de diciendo y comprendiendo lo que se dice*” (ibíd.: 124).

Y para ello, para que se pueda dar la comprensión, cualquier *artefacto de conocimiento* puede mediar en ese proceso de conocer siempre que se utilice con esa finalidad, si bien, Wells destaca la potencialidad de las expresiones lingüísticas en este sentido. De ahí el desarrollo del autor de la noción de *discurso progresivo* de Bereiter, un discurso dirigido a la construcción de conocimiento y que requiere por parte de los participantes que cumplan, en general, los siguientes compromisos (en: ibíd.:127):

- Intentar alcanzar una comprensión común que sea satisfactoria para todos.
- Formular preguntas y proposiciones de maneras que permitan su comprobación.
- Ampliar el corpus de proposiciones colectivamente válidas.
- Permitir que cualquier creencia sea objeto de crítica si con ello se progresa en el discurso.

De ahí la importancia que Wells concede a los artefactos de conocimiento y a la manera de utilizarlos, porque según él, para que el discurso sea realmente progresivo, siempre en relación con su función de construcción de conocimiento, es esencial la existencia de “*un artefacto de conocimiento en cuya mejora trabajen colaborativamente los participantes*” (ibíd.: 128). Artefactos u objetos de conocimiento que son diversos, que no se refieren sólo a las teorías y modelos del ámbito científico. Se trata de modelos, máquinas, artefactos u otro tipo de objetos de conocimiento que utilizamos en los discursos en los que participamos no sólo con el propósito de construir nuestra visión del mundo, sino también la visión que tenemos de nosotros mismos, de nuestras identidades.

Para Wells, son precisamente esos artefactos que se construyen y se mejoran con la participación de niños y maestros en las prácticas educativas que desarrollan, junto con el conocer que interviene en la resolución de los problemas que surgen a lo largo del proceso, el objetivo fundamental de las

comunidades de indagación que, tal como él concibe, deberían de ser las aulas. Comunidades en las que la indagación se caracteriza, por una parte, por su naturaleza activa, centrada en objetos, por otra, la fuerte carga afectiva que ello supone y, finalmente, citando a Dewey, destaca como otra característica fundamental “*la continuidad esencial de la educación*”, es decir, que el enfoque centrado en la indagación se aplica no sólo a los niños, “*sino también a los enseñantes y administradores*” educativos (ibíd.: 137). Comunidades de indagación que en este sentido, son entendidas, tal como señala Wells, como un tipo especial de comunidades de práctica de acuerdo con la definición del concepto realizada por Lave y Wenger, y a la que ya se ha aludido en un apartado anterior.

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, según lo expuesto hasta aquí, se puede enmarcar dentro de un modelo didáctico que Porlan, García y Cañal caracterizan como un *modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación* (Cañal, 1987; García, 1988; García y García, 1989; Porlan, 1993). Un modelo que entiende la investigación como un principio didáctico básico que permite dar sentido y organizar los procesos educativos, pero que también la entiende como metodología derivada de ese principio y como recurso didáctico puntual (García y García, 1989). Un modelo que, como señala Porlan (1993), trata de ser una síntesis integradora que intenta superar los enfoques curriculares que en mayor o menor medida están presentes en las escuelas y que, a modo de tendencias, el autor diferencia en tres categorías: *tradicional, espontaneísta y tecnológico*. Una síntesis integradora de los enfoques tecnológicos y espontaneístas que los autores proponen y que trata de conjugar inteligentemente y con mucha flexibilidad, tal como señala Porlan (ibíd.: 162), “*lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que el alumno siente como interesante*”. Un modelo basado en la investigación que se desarrolla en torno a problemas relevantes y complejos, acogiendo los intereses de los niños y orientando la investigación hacia la construcción de significados que les permitan comprenderlos y comprender así el mundo en el que vivimos, en un proceso vivo en el que las cuestiones, los retos y los propósitos planteados guían el recorrido, abierto y flexible, proceso que permite también a los maestros desarrollar el arte de la enseñanza.

Es, en ese sentido un modelo de enseñanza basada en la investigación, en la línea de los postulados de Stenhouse (2007), que, por una parte, significa proporcionar a la escuela una tradición alternativa de acceso al conocimiento, y por otra, necesita ir más allá de declaraciones de buenas intenciones, demanda un progreso en el arte de la enseñanza que tiene que ser contemplado como logro personal y como tradición pública. Un arte de la enseñanza cuyo carácter, tal como afirma Stenhouse, está en las representaciones de los significados que sobre el conocimiento ofrecemos a los niños a través de la interacción social y expresadas de distintas maneras (2007: 171):

“La sucesión de experiencias que les proporcionamos y, dentro del marco de esas experiencias, los matices de nuestras preguntas, nuestros juicios sobre su trabajo, nuestra orientación tutorial, incluso los propios gestos y posturas de nuestros cuerpos constituyen expresión de esos significados, a veces explícitamente, a veces como elementos de lo que ha llegado a llamarse un «curriculum oculto» [entrecomillado por el autor y citando a Jackson]”

Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en Antzuola, según lo expuesto hasta aquí, se sitúa también en lo que Edwards y Mercer (1988) identifican como *modelo de educación cultural-comunicativo*. Un modelo que reivindica la transmisión cultural que, según los autores, el movimiento progresista perdió de vista al hacer hincapié en el desarrollo cognitivo de los niños. Proponen desarrollar prácticas educativas que se sitúen en una nueva síntesis teórica, que trate de comprender la educación como un proceso en el que los niños co-participen de una forma activa y creativa en el desarrollo de su propia cultura (ibíd.: 51):

“como un proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura. [...] ..una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta”

Una comprensión conjunta del conocimiento que, desde una perspectiva histórica, y tal como ya se ha podido mostrar, está íntimamente vinculado con la actividad y tiene una naturaleza esencialmente social, tal como afirma Wells (2001: 75): *“sólo tiene relevancia y valor en el contexto de la interacción y la acción conjunta, que es donde se construye y al mismo tiempo se emplea como mediador”*. Una manera de entender el conocer, el conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje que Wells caracteriza de esta manera (ibíd.: 96):

“La manera más adecuada de entender el conocer es como la actividad intencional de individuos que, como miembros de una comunidad, emplean y producen representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformarlo. Visto desde esta perspectiva, el estatus del conocimiento queda claro: es el “objeto” de la actividad de conocer, aquello de lo que “trata” o a lo que se dirige. En este sentido primario, el conocimiento siempre es específico: construido estratégicamente en la actividad actual concreta y formando una parte intrínseca de ella. No es eterno ni universal, sino situado y emergente en el aquí y ahora inmediato.”

Se trata de una perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje pues que sitúa al conocimiento como “objeto” del conocer, aquello que necesita ser comprendido, entendida la comprensión, tal como señala Wells (ibíd: 104), como :

“conocer que se orienta una acción de importancia personal y social, y al enriquecimiento continuo del marco de referencia dentro del cual se reinterpretará la experiencia futura. [...] un medio para transformar continuamente tanto al individuo como al entorno social” .

Y, finalmente, una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que, en Antzuola, no puede ser entendida sólo, tal como señala Maturana, como el aprendizaje de una serie de habilidades operacionales que son propias del momento histórico en el que viven las criaturas. En la Escuela Pública de Antzuola, esa enseñanza de habilidades operacionales es un instrumento que el colectivo de Antzuola utiliza para llevar a cabo su tarea fundamental, una tarea con la que ellos están comprometidos y actúan en consecuencia, desarrollando una prácticas pedagógicas y organizando unos procesos de enseñanza-aprendizaje acorde con la misma, que es guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos, o, en palabras de Maturana (2002: 59), es “*el crecimiento de un niño como un tipo de ser humano*”. Una tarea que, según su tesis, sólo es posible si padres y profesores son reeducados en lo que él denomina la *biología del amor*, algo que les posibilitará respetarse a sí mismos y aceptar a los niños y alumnos, tal como él defiende (ibíd.), recuperando:

“el amor de sí mismos, autoconfianza y autoaceptación en la conciencia de que ellos y los niños tienen todo lo que se pueda necesitar para que la educación sea una manera de vivir intelectual y estéticamente maravillosa, espiritual, gozosa, en la que los niños puedan llegar a ser seres humanos socialmente responsables y felices. Esa es una gran tarea, pero al intentarla estemos conscientes de que hay una práctica particular que nos puede ayudar: no corrijamos el ser del niños, sólo lo que él o ella hace, invitando a él o a ella a reflexionar y actuar con conciencia de lo que él o ella hace, en autorrespeto y no en obediencia”

Ellos mismos, el colectivo de Antzuola Herri Eskola, en sus comunicaciones y en las conversaciones mantenidas con ellos, manifiestan el compromiso decidido por responder a esa tarea, un compromiso para con las criaturas y un compromiso para con la Escuela y la comunidad social y geográfica en la que ésta se sitúa. Una tarea que responde a su manera de entender la educación y los procesos pedagógicos, que ellos plasman de esta manera testimonial en una de sus comunicaciones y que aquí recojo como muestra significativa de ese espíritu que les guía y que caracteriza su modelo pedagógico, una forma de entender la vida del aula (y de la Escuela) (Doc.1.27.1.) :

- *“Que legitime las ideas de todos los alumnos, en la que, por tanto, la diversidad sea no solo consustancial a la vida de aula, sino que sea potenciada y visibilizada como una condición para la emergencia de un conocimiento más amplio y poliédrico.*
- *En la que la comunicación sea un recurso poderoso en la expresión de las ideas, propósitos y deseos de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del aula.*
- *Que permita vivir experiencias que cohesionen, creen vínculos y construyan un sentido de comunidad inclusiva y orientada al conocimiento.*

- *En donde el conocer sea una aventura humana en la que son importantes el deseo de descubrir y comprender lo desconocido, sentir la capacidad de atreverse a enfrentarse a los problemas que surgen, vivir el esfuerzo que conlleva el desafío, sentir que las intenciones y propósitos que asumen responden al interés de un colectivo al que él o ella pertenecen, sentir que contribuye a que esta aventura prospere, sentir el reconocimiento de los demás, tanto del grupo como de otras personas.*
- *En la que en la polifonía de voces que aparecen en ella se escuchan, también, las voces de los expertos, de los investigadores, de las personas que tienen creencias diferentes, que han hecho historia. Personas cuyos pensamientos y experiencias forman parte del bagaje cultural al que acceden los niños y niñas gracias a las explicaciones, textos, representaciones, imágenes a través de los que se expresan, y con las que las niñas y niños, en su deseo de interpretarlas y comprenderlas, pueden establecer una relación dialógica desde una mirada crítica. Protagonistas de otros tiempos a los que pueden vincularse sintiéndose parte de la cultura general de nuestro tiempo y del género humano que ha ido construyendo todo el edificio de saberes que conocemos.”*

6 . CONCLUSIONES EN TORNO AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En este último capítulo, recojo las conclusiones fundamentales que extraigo de este trabajo de investigación con el objetivo de mostrar lo que aporta a la comunidad educativa, especialmente a todos aquellos maestros y maestras preocupados por la indagación y la mejora de su saber y de su saber hacer pedagógicos, orientación fundamental del mismo. En este primer apartado mostraré la trascendencia que en el ámbito educativo tiene, a mi entender, el trabajo de investigación, destacando los aportes de la investigación desarrollada y del modelo pedagógico estudiado, lanzando también algunas propuestas a futuro con esa misma orientación, y dejando para el siguiente apartado las limitaciones que el trabajo ha tenido.

El modelo de investigación utilizado

Las características del modelo de investigación utilizado, han dado amparo a los propósitos y a los retos planteados, así como al objetivo fundamental de la misma: comprender y revelar el modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola. Efectivamente, la perspectiva ecológica, sistémica ú holística desde la que se ha planteado, me ha permitido comprender mejor la experiencia y el modelo pedagógico de Antzuola, al integrar en la misma un análisis más complejo de los factores, mecanismos y sistemas que influyen y que generan el sentido e incluso la magnitud e intensidad del flujo de acontecimientos que se desarrollan en la escuela y en sus aulas. El diseño flexible y de proceso, adaptado a los condicionantes y las circunstancias que durante el propio proceso de investigación se han generado, me ha posibilitado responder a las dificultades que una investigación de estas características tiene, sobre todo, en relación a la amplitud de los factores que aborda. Finalmente, un modelo de investigación etnográfico como el presente, situado en el paradigma naturalista, me ha permitido aproximarme a la realidad estudiada de una forma natural y cercana, pero con riqueza de detalle y rigor analítico, muy próxima a ella y a sus participantes lo que sin duda, me ha permitido captar mejor su esencia, lo que la propia experiencia es, pues ha sido un proceso vivido y sentido con los propios participantes, en una relación pedagógica similar a la que desde su modelo pedagógico desarrollan en sus aulas y en la vida de la Escuela.

La caracterización del objeto de estudio de esta investigación, el modelo pedagógico de la Escuela, entendido éste, tal como ya he recogido en el informe, como un proyecto ético, y así mismo, como una construcción teórica conformada por representaciones o constructos tanto del sujeto que aprende como de los saberes que pretende movilizar a través de los procesos didácticos, ha sido la dificultad más importante de salvar en este trabajo de investigación. Ya he dejado constancia, en el apartado de este informe donde analizo el estado de la cuestión en torno a la investigación educativa sobre los modelos pedagógicos, de la escasez de trabajos de investigación realizados en esta línea, desde una perspectiva ecológica o sistémica y desde la perspectiva de los participantes. De ahí la dificultad, o

mejor dicho, la falta de referencias contrastadas respecto a la caracterización de los modelos pedagógicos.

Sin embargo, el proceso seguido, constante, riguroso y abierto a los *inputs* que la convivencia y la observación atenta en el campo de trabajo me ofrecían por una parte, y las herramientas utilizadas, por otra, en especial la matriz de datos, me han permitido identificar, caracterizar y organizar tanto los principios pedagógicos o el trasfondo teórico del pensamiento del colectivo, como los rasgos característicos de sus prácticas pedagógicas y del sistema organizativo que las sustentan, de tal manera que creo, ofrecen una caracterización del modelo pedagógico, al mismo tiempo, consistente y susceptible de reformulación. Consistente, gracias a la triangulación realizada y al continuado contraste con los participantes de la investigación, y reformulable, en el sentido de poder reorganizarse de otra manera las categorías utilizadas. Pero, en todo caso, es una caracterización que desvela y muestra lo que es importante y relevante del modelo pedagógico de Antzuola, lo que nos permite comprender el saber y el hacer pedagógicos de esta experiencia educativa que se vive día a día en Antzuola.

Por lo tanto, el trabajo de investigación que aquí he presentado, un proceso de indagación interactivo y progresivo sobre la experiencia educativa de Antzuola, basado en la colaboración entre el investigador y los maestros y maestras de la Escuela, y cuyo cometido ha sido desvelar el trasfondo teórico que subyace a la práctica pedagógica de dicha experiencia, es un aporte significativo a ese propósito de la *ciencia crítica de la educación*, desde los planteamientos de Carr (1996: 155), de crear comunidades teóricas de profesionales de la educación, comunidades de profesionales que, como él señala, están *“comprometidos con el desarrollo racional de sus valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica.”*

Y siendo ése el sentido y el aporte fundamental de este trabajo de investigación, promover e incentivar la creación y el desarrollo de comunidades de práctica entre los profesionales de la educación, podemos concluir, en este sentido, que:

- El trabajo investigativo colaborativo entre profesionales de la educación de diferentes niveles educativos, y en concreto, entre maestros y profesores universitarios, es decir, el trabajo de investigación colaborativo entre la escuela y la universidad, puede ofrecer procedimientos, recursos y garantías importantes de cara a la caracterización, desarrollo e innovación de las prácticas y de los modelos pedagógicos que se desarrollan en los centros escolares, aportando criterios y orientaciones fundamentados de cara a la innovación y la renovación educativa.
- El modelo de investigación interactivo y de progreso, como el desarrollado en este trabajo, permite responder de forma adecuada a los problemas significativos y relevantes que atañen a

las prácticas pedagógicas situándolas en los propios contextos escolares, además de ofrecer un saber teórico y práctico pedagógicos que permita a la comunidad educativa e investigadora profundizar en el desarrollo de una ciencia crítica de la educación.

- Y como consecuencia de ello, se puede concluir que el trabajo investigativo-colaborativo entre los profesionales de ambos niveles educativos puede ser, adecuadamente desarrollado, una estrategia fundamental de cara al desarrollo profesional, tanto de los docentes, como de los propios investigadores.

El modelo pedagógico de Antzuola

En cuanto a lo que el propio modelo pedagógico de Antzuola ofrece a la comunidad educativa, teniendo en cuenta el uso instrumental con el que está planteado el caso, significa un aporte relevante y práctico en el proceso de *reinvención* de la escuela, proceso que demanda un amplio sector de la sociedad y la propia comunidad educativa, teniendo en cuenta el desarrollo actual de la sociedad y del conocimiento en general, un desarrollo fulgurante, incierto e imprevisible. Un proceso de reinversión de la escuela orientado a la identificación y dotación de los recursos pedagógicos adecuados a través de los cuales sea capaz de estimular el desarrollo en las personas de su propia identidad, ofreciéndoles contextos e instrumentos adecuados para que se apropien de los conocimientos, las actitudes, los valores y las emociones que aquellos contextos sociales, caracterizados por su complejidad, demandan.

En ese proceso de reinversión de la escuela, el modelo pedagógico de Antzuola, caracterizado a través de este trabajo de investigación, ofrece unos principios y unos recursos pedagógicos concretos, desarrollados a través de un proceso de investigación-acción continuado a lo largo de toda su trayectoria, que nos muestran una escuela con las características que aquí presento como conclusiones fundamentales que extraigo de lo mostrado y desarrollado a lo largo de este trabajo, y que nos muestra una determinada forma de entender y de mirar la escuela y los procesos pedagógicos que en ella acontecen.

Un modelo pedagógico que se fundamenta en la libertad y la equidad de todas las personas con las que conviven, como garantía de calidad de la relación pedagógica y de los procesos pedagógicos que impulsa.

El modelo pedagógico de Antzuola muestra una experiencia educativa que interpreta la democracia, la justicia social y el bienestar de las personas como una forma característica de la vida social del aula y de la Escuela. Una perspectiva educativa que la escuela necesita recuperar, ahora que la educación se entiende cada vez más en términos instrumentales, tecnológicos, y que culturalmente es interpretada,

aquella, la democracia, como un sistema de gestión político, la justicia social como un derecho restringido a algunas personas, y el bienestar de las personas como algo subyugado al deber y a la autoridad.

El modelo pedagógico de Antzuola, nos desvela las características de una experiencia educativa y de unas prácticas pedagógicas que ofrecen un marco educativo que, a través de contextos y prácticas racionales de vida y de aprendizaje, posibilitan e impulsan el desarrollo de las personas para que éstas puedan llegar a ser seres humanos que se respetan a sí mismos y a los demás, y puedan comportarse con responsabilidad y libertad en una comunidad humana y democrática, siempre desde el autorrespeto y la autoaceptación, algo que cualquier experiencia educativa necesita como objetivo último y propósito fundamental de su proyecto y de su quehacer diario, considerando que la educación y la escuela es, como defiende Maturana (2002), un espacio de coexistencia operacional y relacional artificial.

En este sentido, los contextos de vida y de aprendizaje de la Escuela de Antzuola, la relación pedagógica y los procesos pedagógicos que en esos contextos impulsan los maestros de Antzuola están orientados hacia el aseguramiento de la libertad y de la equidad del grupo social del aula y de la Escuela, tal como ya se ha visto en la descripción del caso, desarrollando una determinada forma de entender y de mirar a los niños y niñas. Una mirada que se caracteriza por:

- considerar a los niños como personas que tienen unos derechos y que son genuinas en cuanto a sus ideas, sus formas de expresarse, de sentir y de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el conocimiento,
- una forma de entender su dimensión intelectual, emocional y relacional integradas en un todo e interrelacionadas,
- ver al niño como una persona que se relaciona e interactúa con las otras personas que convive, compartiendo saberes, emociones, relaciones y experiencias vitales y culturales con las que van conformando una comunidad cultural,
- legitimar las ideas de todos los alumnos, en la que, por tanto, la diversidad sea no solo consustancial a la vida de aula, sino que sea potenciada y visibilizada como una condición para la emergencia de un conocimiento más amplio y poliédrico.

Y desarrollan esa mirada, fundamentalmente:

- considerando y organizando la vida del aula y de la escuela como un sistema complejo de relaciones entre personas que conviven en esos contexto de aula y de escuela, que son contextos sociales y culturales,

- indagando, atendiendo, integrando y legitimando todas las voces, los pensamientos, los deseos, las intenciones, los retos, los propósitos y los intereses de todos los niños en las propuestas concretas que desarrollan en el aula, y en la Escuela,
- respetando profundamente sus ritmos y su intimidad en los procesos desarrollados,
- posibilitando la emergencia de vínculos relacionales entre las personas y entre estas y los saberes, a través de unas reglas de interacción básicas que desarrollan en la convivencia del aula, de forma recursiva y a través de la autoobservación, en contextos de vida y de aprendizaje en los que se contempla a la persona en su integridad,
- y, en definitiva, entendiendo la escuela como una institución que compensa las diferencias sociales de partida, y que actúan para que la libertad, la equidad y la justicia constituyan el humus suelo sobre el que brota y se desarrolla la vida de la escuela, de tal manera que todos y cada uno de las y los alumnos puedan vivir experiencias positivas de acogida, inclusión y legitimación social.

Una escuela y un modelo pedagógico en el que el currículo es entendido como un proyecto cultural y de proceso, un marco flexible para la experimentación e innovación de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional.

Ya se ha mostrado en este documento la perspectiva curricular del modelo pedagógico de Antzuola, una perspectiva en la que la concreción y el desarrollo del currículo es para el colectivo de Antzuola, una oportunidad para la experimentación y la innovación curricular, un instrumento fundamental para su formación y su desarrollo profesional, así como un factor que es determinante de la calidad de sus procesos educativos, y en definitiva, un factor determinante de la calidad de su modelo pedagógico. En este sentido, el colectivo de Antzuola considera el currículo como un proyecto que tienen que experimentar con la práctica, una forma de trabajo y de colaboración que abre espacios para la participación y que está orientado a desarrollar su competencia profesional de cara a indagar y modelar sus prácticas pedagógicas.

El currículo en el modelo pedagógico de Antzuola se entiende como un proyecto en el que se indaga, se reflexiona y se recogen tanto sus concepciones como su plasmación en las prácticas pedagógicas, pues para ellos es un instrumento que condiciona la actividad didáctica que desarrollan e implementan en sus aulas, convirtiéndose de esta manera en una palanca de transformación de la enseñanza, y sobre todo para el desarrollo de la propia identidad personal y profesional de todo el colectivo que participa en su diseño y en su desarrollo.

Y lo entienden de esa manera porque han desarrollado de forma colectiva una determinada mirada de la naturaleza del conocimiento y la cultura:

- como algo complejo, ligado a la realidad cotidiana y orientado a la comprensión del mundo en toda su complejidad, y a la comprensión de uno mismo y de las demás personas con las que conviven.
- como un proceso interno que se expande y crece en la conversación que se da en un marco social,
- como algo dinámico, lejos de una cultura libresca, anónima y atemporal,
- ligado a la comprensión de nuestros intereses, preocupaciones, necesidades, deseos, interrogantes y aspiraciones, y también los de las personas con las que convivimos y compartimos tales inquietudes,
- que contribuya al desarrollo personal, de valores sociales y de sentido de comunidad,
- y que genere bienestar.

Una manera de entender el conocimiento y la cultura que está vinculada a su manera de entender el currículo:

- un currículo que es abierto, que se va constituyendo como una red de saberes que están conectados e interrelacionados,
- un currículo que se desarrolla en base a proyectos de trabajo que responden a la diversidad de intereses de la vida de aula,
- que responde, también, al consenso establecido entre los expertos que definen las bases de las alfabetizaciones múltiples, lo que culturalmente es más relevante desde el punto de vista del conocimiento,
- ligado a situaciones y problemas reales, relevante y complejos, en cuya solución los saberes de los distintos ámbitos de conocimiento adquieran significado, y para que la vida de aprender del aula sea una vida comprometida con la realidad, con el sentido que tienen las cosas, y con los significados y con los modelos que construimos para tratar de explicarla.

Y las claves para entender la implementación de esta forma de entender el currículo en Antzuola son:

- la creación de contextos de convivencia y de aprendizaje con sentido, pues se trata de acoger y dar respuesta a las inquietudes y a los propósitos individuales y colectivos surgidos,

- la planificación progresiva y a partir de la indagación de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- la consideración de los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos culturales de indagación, proyectos de trabajo y de investigación en los que se construyen significados, de forma colectiva, integrando las voces del aula y de otras externas que entran en ella,
- el impulso de procesos comunicativos que permitan la conversación y el diálogo con uno mismo y con los demás en torno a los “textos”, los instrumentos o artefactos semióticos que entran o se construyen en el aula con la intención de comprender o de explicar los fenómenos estudiados y las experiencias vividas,
- situando estos “textos” en los contextos históricos en los que fueron desarrollados, tratando de comprender las intenciones, los deseos, las preocupaciones que movieron a esas personas a desarrollar esos conocimientos y esos artefactos, y, de alguna manera, simulando el proceso y el rol que estas personas asumieron en su momento,
- y todo ello, impulsando y favoreciendo procesos de autorregulación, procesos de autoobservación individuales y colectivos, tanto sobre los significados elaborados o construidos, como de los procesos y de las experiencias vividas, así como de las reglas de interacción básicas desarrolladas y vividas de forma recurrente a lo largo del proceso.

Una escuela y un modelo pedagógico, con una estructura y un sistema organizativo que responde a las necesidades educativas identificadas a través de los procesos de regulación.

El modelo pedagógico de Antzuola evoluciona nutriéndose día a día de la indagación y la lectura colaborativas que su estructura y su sistema organizativo posibilita. El colectivo se ha dotado de una estructura organizativa característica que sustenta al sistema organizativo, y cuyas claves, tanto en cuanto a su organización como en cuanto a la sostenibilidad del propio sistema, también se asientan en una determinada forma de entender la regulación de los procesos que se desarrollan en la Escuela y en las aulas, y una determinada manera de entender su rol como maestros y como personas que conforman y constituyen una comunidad.

Una forma de entender los procesos de regulación, con un sentido y una función que son característicos de la forma de entender la evaluación por parte del colectivo. Una regulación que está orientada a la comprensión:

- de la vida del aula y de la escuela, en la que la escucha se entiende como un proceso creativo que se realiza desde una mirada con criterios subjetivos,

- de todos aquellos colectivos que pertenecen a la vida de Escuela: padres y madres, niños y niñas y maestros y maestras,
- de los procesos mentales de los niños y niñas, a través de la observación y el análisis continuado y con un sentido integral en los propios contextos en los que se desarrollan.

Y una regulación de los procesos cuyas funciones son:

- informar a los padres y madres del proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, del sentido de lo que hacen, de sus esfuerzos, habilidades y dificultades, del sentido de la intervención del profesor o profesora en estos procesos y de sus decisiones, de las características de la vida de aula... a través de la escucha activamente a las familias, sus opiniones, sus sentimientos.
- fomentar una cultura de colaboración con ellas,
- tomar conciencia de la evolución del conocimiento personal, tanto por parte de los niños y niñas como del profesorado,
- valorar la adecuación de los recursos humanos, materiales, temporales... puestos al servicio de los alumnos y alumnas, su eficacia...
- y valorar la vida de aula, indagando sobre las relaciones establecidas entre los diferentes agentes que participan en la comunidad escolar, sobre los valores sociales desarrollados, las características de los procesos seguidos,.....

Otra de las claves del modelo pedagógico es su manera de verse y de entenderse como que pertenecen a una comunidad, un rol que ellos asumen y realizan:

- compartiendo y desarrollando un conjunto de ideas, de creencias y de valores importantes respecto a los derechos de los niños, a la función de la escuela, a su propio rol,
- reflexionando sobre la propia práctica a partir de los procesos de indagación de la vida de aula,
- cooperando e implicándose en los proyectos de innovación que realizan,
- abriéndose al interés de otros profesionales, participando de esta manera en marcos de reflexión más amplios,
- y preocupándose por conocer las diferentes miradas que les ayuden a comprender su quehacer didáctico, y fundamentarlo, extrayendo unas conclusiones de las que derivan y asumen nuevos retos en un proceso de indagación continuado.

Precisamente en esta forma de entender la escuela, el rol de los maestros y su función educativa es

donde podemos encontrar las claves que nos ayudan a comprender la evolución y la sostenibilidad del modelo pedagógico de Antzuola, desarrollado a lo largo de su prolongado recorrido. Además de algunas de las claves ya avanzadas en los anteriores puntos, éstas son las que cabría indagar con más detenimiento, entre otras razones, para poder garantizar la continuidad en el tiempo de este modelo pedagógico:

- La orientación de su saber y de su quehacer pedagógicos, hacia la construcción de un perfil de tutor de aula que, mediante la indagación de lo que acontece en ella y su reflexión compartida, desarrolle su capacidad de observación, de escucha, de empatía y de aceptación de cada niño, posibilitando de esta manera la regulación de los procesos de aula y orientándolos en la búsqueda de la auto-aceptación de los niños y niñas, favoreciendo así su desarrollo y su transformación como personas, como seres humanos en la convivencia de la escuela.
- La estructura de apoyo global a los procesos de aula de la que se ha dotado el colectivo a través de las reuniones de etapa y de las de seguimiento de los proyectos de aula, ambos coordinados por el maestro de apoyo, y la orientación y la dinámica con la que se desarrollan tales reuniones y los procesos de regulación del modelo pedagógico que en ellas se desarrollan. Un colectivo que indaga de manera constante, crítica y colaborativa sobre y en su práctica pedagógica, y que se organiza en función de las necesidades educativas que identifican gracias a esa estructura de apoyo. Un colectivo con ese espíritu indagador, comprometido con su función docente y con un sentido de pertenencia a la comunidad que conforman, rasgos fundamentales de esa cultura colaborativa y participativa que se han preocupado por desarrollar conscientemente a lo largo de su trayectoria.

La figura del maestro de apoyo es la pieza clave del engranaje del sistema organizativo de Antzuola, al prestar su apoyo pedagógico y logístico a los maestros y tutores de aula, y al impulsar y mantener viva la comunicación, el debate y la reflexión sobre los principios y las prácticas pedagógicas que desarrollan, tanto dentro del colectivo como fuera de él. La Escuela ha desarrollado de forma progresiva y basándose en su propia experiencia, el perfil y las funciones del maestro de apoyo a lo largo de toda su trayectoria. Un perfil de maestro de apoyo facilitador de la interlocución y el trabajo colaborativo con los maestros, que los empodera en sus funciones impulsando su desarrollo profesional, un perfil de profesional creativo, con una visión global y transformadora del mundo y de la enseñanza. La función principal del maestro de apoyo es la de impulsar y coordinar la estructura de apoyo global en la que participa todo el colectivo de Antzuola. También se le ha asignado la responsabilidad de la comunicación y de la

formación y la asesoría de cara al exterior, tal como ya se ha señalado. Una responsabilidad que debería ser más colegiada, tal como ellos ya vislumbran, pues es una importante garantía de cara a la continuidad y el enriquecimiento del modelo pedagógico.

- La apertura de la Escuela y del colectivo a otros profesionales de la educación y a otros colectivos o instituciones educativas con las que colabora y participa, tal como ya se ha mostrado en este trabajo de investigación, es otra de las claves.
- El sentido público de su experiencia pedagógica. El interés demostrado y el esfuerzo realizado por el colectivo de Antzuola para compartir con la comunidad educativa su propia experiencia pedagógica, nos muestra, por una parte, su visión de la escuela como servicio público, tal como lo recogen en sus objetivos, y por otra, su compromiso y participación activa en la construcción y el desarrollo colectivo de un saber pedagógico que debe nutrirse del aporte de todos los agentes educativos, a través del sometimiento a la crítica de los significados construidos, también desde las escuelas.

En ese sentido, el trabajo de comunicación y de exposición pública de sus experiencias pedagógicas y de los significados que ellos les asignan, a través de los distintos programas formativos, de asesoría, de los foros y actos de diverso tipo en los que ha participado la Escuela, y de las publicaciones que en diferentes medios han socializado, así como de lo que de este trabajo se desprende, es un rasgo que caracteriza a Antzuola y que debería analizarse con mayor detalle para tratar de identificar los factores y las condiciones que posibilitan o dificultan esta necesaria apertura y socialización de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en las escuelas, y que constituyen un aporte fundamental en la construcción y el desarrollo del pensamiento pedagógico.

7 . LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE FUTURO.

Para finalizar este trabajo de investigación, mostraré brevemente las limitaciones que a mi entender ha tenido, y presentaré algunas propuestas de futuro en relación con el objeto de la investigación, el modelo pedagógico de Antzuola.

Dejando a un lado el tiempo dedicado a la investigación, siempre insuficiente, y principal factor limitante de cualquier investigación, también de ésta, estos son los determinantes que, en cierta manera, han influido y limitado el trabajo de investigación:

- Tal como ya he señalado en este informe, la escasez de trabajos de investigación en torno a los modelos pedagógicos ha sido un factor limitante importante, al no disponer de elementos de referencia que me permitieran el contraste con las categorías definidas en este trabajo. Así mismo, la literatura en torno a la noción de modelo pedagógico es también difusa y no muy clarificadora, lo que tampoco me ha ayudado mucho en el proceso de categorización del modelo, aspecto fundamental de este trabajo de investigación.
- Si bien he subrayado la importancia del muestreo teórico realizado como uno de los procedimientos utilizados de cara a la credibilidad del trabajo de investigación, creo que la observación y el estudio de alguna muestra de la etapa de Educación Infantil y la utilización de otros informante, como padres y madres de los niños y otros agentes que de una manera u otra han participado en la historia de esta experiencia, me habría informado de una forma más global sobre el modelo pedagógico de Antzuola, complementando los resultados de la investigación. No obstante, las conversaciones mantenidas con algunos de los agentes externos, por una parte, y la estancia en el campo de estudio, por otra, me han permitido también conocer de aquéllos y vivir las experiencias y algunos de los procesos pedagógicos que en esa etapa educativa desarrollan en Antzuola, y compartir con todos ellos mis interpretaciones. Sin embargo, lo he hecho de una manera no sistemática e informal, lo que me impide presentar las observaciones realizadas y las conversaciones mantenidas con algunos de los protagonistas como datos medibles y contrastables de cara a la investigación. En cualquier caso, vuelvo a subrayar la validez del muestreo teórico realizado, porque a partir de él he podido seleccionar y recoger lo que realmente es relevante para entender el modelo pedagógico de la Escuela, objetivo último de este trabajo.

Finalmente, quiero lanzar algunas propuestas de futuro en relación al tema estudiado en esta investigación, como posibles líneas de trabajo que, por una parte, a medio o largo plazo puedan dar continuidad al aquí iniciado, considerando éste como punto de partida de un ciclo continuado de indagación, y por otra, puedan seguir enriqueciendo, junto con otros trabajos, el debate que la *ciencia*

crítica de la educación necesita. Estas propuestas surgen también de las conversaciones mantenidas con los maestros de Antzuola, que me han permitido conocer algunas de sus inquietudes o preocupaciones de cara al futuro de la Escuela:

- El estudio de los modelos pedagógicos de las escuelas, con la orientación que aquí se le ha dado, creo que es un objeto de investigación educativa necesario con esa finalidad de enriquecimiento del debate pedagógico, porque lo orienta hacia la esencia del hecho educativo, las relaciones pedagógicas entre los diferentes agentes educativos en los contextos en que tales relaciones se dan, alejándolo de otras perspectivas de la investigación más instrumentalistas orientadas a la eficacia y la eficiencia educativa. Por ello, sería fundamental estudiar y documentar otras experiencias educativas con el mismo sentido y significado que en este trabajo se ha hecho en relación a la experiencia pedagógica de Antzuola, caracterizando su modelo pedagógico y mostrarlo al debate público.
- El modelo y los métodos de investigación utilizados en este trabajo, desde la perspectiva de los propios participantes y con ese enfoque ecológico, se han demostrado como válidos para poder comprender en su globalidad el modelo pedagógico de Antzuola. Por ello, creo que sería enriquecedor seguir en esta misma línea y profundizar en algunos aspectos más concretos del modelo pedagógico y que en este trabajo se han identificado, como por ejemplo:
 - Complementar este trabajo con las narraciones de otras historias didácticas vividas en Antzuola, documentándolas y estructurándolas con detalle y amplitud, con la idea de que puedan ser utilizadas por otros (y por ellos mismos) como materiales para la reflexión y la formación. Es una propuesta que ligo con el desarrollo de las *praxeologías* o sistemas didácticos compuestos de acciones y teorías de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las escuelas, y que Gallego reclama, apoyándose en Chevalard y Halbwachs, dándoles el sentido de narraciones que pueden ser utilizadas a modo de *marcos de memoria* de las historias de vida y de aprender del aula (Gallego¹⁶). Tal como señala Gallego, estos marcos son útiles para producir conocimientos, organizando la memoria de los procesos vividos en las escuelas en forma de nociones profesionales que vinculan nuestras ideas y las representaciones de las personas y de los acontecimientos históricos de nuestras aulas.
 - Tratar de identificar las claves de tipo organizativo de la comunidad de práctica que constituye el colectivo de Antzuola. Estudiar aquellos factores, determinantes y elementos

16 A partir de los extractos publicados en la página web del seminario *La cultura matemática de las personas*:
<http://ice2.uab.cat/mates12/altres.php>

organizacionales que facilitan y permiten regular y dar respuesta a las necesidades surgidas en un modelo de proceso como el que desarrollan en Antzuola.

- Indagar en el aula con mayor profundidad las reglas de interacción básicas que los maestros impulsan y que son una de las claves que permiten comprender el éxito de los procesos de convivencia y de desarrollo y de transformación de las criaturas dentro de este modelo pedagógico.
- Una de las inquietudes que el colectivo de Antzuola me ha mostrado y que puede suponer una continuidad significativa de este trabajo, es su interés por conocer la adaptabilidad y el desarrollo de los niños en las etapas educativas posteriores a su paso por la Escuela. Sienten la necesidad de conocer y estudiar en profundidad las historias de vida de los niños con los que han convivido intensamente pero, con sus palabras, sin el tiempo suficiente, para buscar otras pistas que también les ayuden en esa reflexión continua sobre su modelo pedagógico.

No quisiera terminar este trabajo sin dejar constancia de que si bien la Escuela ha tenido un reconocimiento significativo por parte de los diferentes agentes educativos, no ha recibido el apoyo institucional suficiente para posibilitar y facilitar una investigación y caracterización adecuada de su modelo pedagógico, y poner en valor e impulsar este modelo como un referente pedagógico y didáctico para otros centros escolares. Han desarrollado el modelo pedagógico con un espíritu de militancia educativa, por lo que sería conveniente buscar estrategias y recursos que, más allá de asegurar su continuidad en el tiempo, puedan servir para profundizar en la comprensión y difusión de esta experiencia educativa que, aún siendo un referente reconocido, no existe un trabajo completo que permita estudiarla y documentarla debidamente en toda su amplitud. Y siendo este trabajo una contribución importante en ese deseo de continuidad y difusión del modelo, espero y deseo que no sea el único, ni el último.

8 . REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, C. (2011). La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria. (Tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Asensio, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Baumgartner, E. y Zabin, C. J. (2008). A case study of project-based instruction in the ninth grade: A semester-long study of intertidal biodiversity. *Environmental Education Research*, 14(2), 97-114.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- Cañal, P. (1987). Un enfoque curricular basado en la investigación. *Investigación en la escuela*, 1, 43-50.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chee, Y. S. y Mehrotra, S. (2012). Reflective, reflexive guided appropriation: Facilitating teacher adoption of game based learning in classrooms. Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning, 109-116.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación educativas*, 24, 3-30.
- Coll, C. y Sanchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-33.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- De Paz, D. (2004). Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar. (Tesis doctoral). Barcelona. UAB.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

-
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
 - Esteve, J.M^a. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
 - Esteve, J.M^a, Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
 - Feito, R. (2011). Las dificultades para el cambio curricular en la escuela obligatoria. Una reflexión desde la práctica. *Investigación en la escuela*, 73, 27-40.
 - Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
 - Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En, Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) *El profesor intuitivo*, 29-50. Barcelona: Octaedro.
 - Gadamer, H.G. (2001). *Verdad y método (I)*. Salamanca: Sígueme.
 - Gallego, C. (comp.) (2005 a). *Repensar el aprendizaje de las matemáticas: matemáticas para convivir comprendiendo el mundo*. Barcelona: Graó.
 - Gallego, C. (2005 b). Qué vol dir comprendre l'activitat matemàtica escolar?. *Biaix*, 23, 6-14.
 - Gallego, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps D'educació*, 34, 29-66.
 - Gallego, C. (2010). Les competències matemàtiques i el sentit de l'escola. En, Teixidor, M. y Vilalta, D., *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*. 100-120. Barcelona: UAB.
 - García, J.E. (1988). *Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula*. Sevilla: Díada.
 - García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
 - García, J.E. y García, F. (1989). *Aprender investigando*. Sevilla: Díada.
 - Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
 - Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
 - Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
 - Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Madrid: Morata.
 - Gimeno, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
 - Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
 - Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
 - Goodyear, V. A., y Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to

help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203.

- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos problemas. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 15, 227-246.

- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 148-166. Madrid: Akal.

- Hamilton, D. (1989). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En: Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 139-148. Madrid: Akal.

- Krastins, V., y Laudams, V. (2011). Formation of school social model. *Society, Integration, Education*, Vol II, , 236-245.

- Lee, H., y Breitenberg, M. (2010). Education in the new millennium: The case for design-based learning. *International Journal of Art and Design Education*, 29(1), 54-60.

- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

- Lenoir, Y. (2009). Desafíos y problemas de la investigación respecto a los saberes actuales sobre las prácticas de enseñanza en la educación primaria de Quebec. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 31-51.

- Lieberman, A. y Miller, L. (eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.

- Lunenberg, M. y Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 225-240.

- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-49.

- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Palma de Mallorca: Dolmen.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí, pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.

- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

-
- Moreno, M. y Sastre, G. (2011). *Cómo construimos universos. Amor, cooperación y conflicto*. Barcelona: Gedisa.
 - Morín, E. (2010). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Barcelona: Seix Barral.
 - Nilsson, P. (2014). When teaching makes a difference: Developing science teachers' pedagogical content knowledge through learning study. *International Journal of Science Education*, 36(11), 1794-1814.
 - Pérez, A.I. (2010). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de pensamiento y acción. En, Gimeno, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 59-102. Madrid: Morata.
 - Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
 - Perrenoud, P. (2004a). *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó
 - Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
 - Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
 - Poon, C., Lee, Y., Tan, A., y Lim, S. S. L. (2012). Knowing inquiry as practice and theory: Developing a pedagogical framework with elementary school teachers. *Research in Science Education*, 42(2), 303-327.
 - Porlan, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
 - Prigogine, I. (2008). *Las leyes del caos*. Barcelona: Crítica.
 - Pumares, L. (2001). Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado: Trabenco, 25 años de innovación educativa. (Tesis doctoral). Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
 - Robinson, M. A., Robinson, M. B., y McCaskill, G. M. (2013). Teaching note—an exploration of team-based learning and social work education: A natural fit. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 774-781.
 - Ruiz de Olabuénaga, J.L (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Sanz, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: UOC.
 - Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
 - Schön, D.A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Short, K.G. et al. (1996). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona: Gedisa.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *Educación y cultura*. Sevilla: M.C.E.P.
- Teixidor, M. y Vilalta, D. (coord.) (2010). *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*. Barcelona: UAB.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Sevilla: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Sevilla: Gedisa.
- Van Manen, M (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Chile: J.C. Sáez.
- Vygotsky, L.S. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Asunción: Fausto.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (coord.) (2003). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla: MCEP.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Barcelona: Paidós.
- Rotthaus, W. (2004). *¿Para qué educar?*. Barcelona: Herder.
- Wittrock, M.C. (comp) (1986). *La investigación de la enseñanza III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidos/MEC.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

9 . ANEXOS

En los siguientes anexos, recojo la relación de documentos utilizados en este trabajo de investigación ordenados tal como se organizan en la base de datos. Cada anexo recoge pues los documentos que se han recopilado en cada una de las *hojas* de la base de datos. Para consultar cada uno de ellos hay que acudir a la base de datos que acompaña al presente trabajo que está organizada de acuerdo a lo recogido en el *cuadro 2* de la página 57 de este trabajo.

Anexo 1: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos

Anexo 2: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de entrevistas

Anexo 3: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de observaciones

Anexo 4: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos gráficos

Anexo 5: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de producciones de los niños.

Anexo 6: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos internos

Anexo 7: Documentos relacionados con la metodología de la investigación: Metodología de la investigación

Anexo 1: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
	1. Documentos escritos por el colectivo de educadores de Antzuola (Doc-1.)	En la escuela lo que digo yo también es importante (1.1.)	I. Jornadas estatales del seminario la Cultura Matemática de les persones. Barcelona. Días 12 y 13 de abril de 2002. Entre la identidad personal y la identidad colectiva: la emergencia de la cultura matemática. La comunicación subraya la importancia de la voz de TODOS los alumnos de cara al bienestar colectivo. Ilustra la idea y la intención con dos experiencias de aula. REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (2002). En la escuela lo que digo yo también es importante. I. Jornades estatals “La Cultura Matemàtica de les Persones”.	Texto (1.1.1.) Presentación (1.1.2.)
		¿Qué hicimos para comprender cómo de grande era un sismosauro? (1.2.)	II. Jornadas estatales del seminario La cultura matemática de les persones. 7 y 8 de mayo de 2004. La dimensión ética de la tarea educativa. Poster en el que de forma resumida se destacan algunos aspectos clave de las experiencias matemáticas, entre otras, su intención, el significado, el valor de las representaciones y los instrumentos utilizados, y en definitiva, las posibilidades de aprender y de vivir que generan. REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (2004). ¿Qué hicimos para comprender cómo de grande era un sismosauro? II. Jornades estatals “La Cultura Matemàtica de les Persones”.	Poster (1.2.1.)
		¡Qué flipada! Utilizar sistemas para representar el mundo. (1.3.)	III. Jornadas estatales del grupo: La cultura matemática de les pesonas. 2006. Una comunidad orientada a la comprensión del mundo. El artículo desarrolla con muchos ejemplos la idea de la importancia que tienen ciertos recursos en las conversaciones de la vida del aula que se orientan a la comprensión. Es	Texto (1.3.1.) Presentación (1.3.2.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			una experiencia de investigación entorno a la Luna (3° de primaria) y las formas de representar las relaciones entre las interpretaciones surgidas en el proceso.	
		Mi cabeza me dice,..Una comunidad de aula con personas que se vinculan como protagonistas y como testigos de sí mismas. (1.4.)	V. Jornadas La cultura matemàtica de les persones. UAB, Campus Bellaterra. 18-19 de mayo de 2012. Haciendo posible una escuela emancipadora y orientada al significado. El artículo nos habla de la importancia de la toma de conciencia en la vida de aprender del aula. Se constata la preocupación de los maestros por conocer cómo se ven a sí mismo los niños del aula. Destaca la importancia que tiene la presencia de las mentes subjetivas que construyen la vida del aula. Personas que piensan sobre sus propios pensamientos. Se destaca también la importancia de los textos elaborados por los niños (protagonistas), donde se reflejan y se reconocen (testigos). El contexto es los inventos de Da Vinci y en particular el odómetro construido por él. REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (2012). Mi cabeza me dice... Una comunidad de aula con personas que se vinculan como protagonistas y como testigos de sí mismos. V Jornades estatals “La Cultura Matemàtica de les Persones”.	Texto (1.4.1.)
		Pensar y hacer en el aula de Primaria (Prologo y marco teórico de referencia) (1.5.)	Documento publicado por el servicio de publicaciones del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en el que se expone el marco de refrencia de Antzuola. Escrito en 1994.	Presentación (1.4.2.)
				Texto (1.5.1.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			En este amplio documento se explica y analizan las intenciones educativas del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como fue entendido en los primeros intentos de la escuela por entender e implementar, fundamentalmente, la perspectiva constructivista de la enseñanza. Se presenta el PROCESO como una secuencia de hitos que lo desarrollan y conforman.	
		Un claustro que indaga y aprende como comunidad. La escuela de Antzuola. (1.6.)	Documento en el que se presenta el sistema organizativo a nivel de etapa, centrándose en las funciones de Eugenio. Es un breve documento que analiza y ejemplifica algunas de las funciones del maestro de apoyo. REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (2008). Experiències primària: Un claustre que indaga i aprèn com a comunitat. L'escola d'Antzuola. Perspectiva escolar, 323, 27-31.	Texto (1.6.1.)
		La alfabetización global: Hablar, escuchar, pensar, leer y escribir en código matemático (1.7.)	Presentación realizada por Eugenio y Carlos en unas jornadas en Santander (2007). En esta presentación se hace incapié en la importancia de los procesos dialógicos a partir de las experiencias y racionalidades personales de cara alfabetización matemática y el desarrollo de la comunidad cultural del aula. Se ejemplifica con diferentes historias de aula en las que las voces y representaciones de los niños pasan a ser el acervo cultural del aula y de su propio desarrollo.	Presentación (1.7.1.)
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (1) (1.8.)	Presentación dirigida a los padres de la escuela pública Luis Eceiza, en Eskoriatza (Gipuzkoa). La presentación destaca las ideas principales de lo que para Antzuola significa APRENDER.	Presentación (1.8.1.)
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (2) (1.9.)	Presentación de la experiencia de Antzuola en unas jornadas en Durango (12-01-2006). La presentación destaca los principios básicos de referencia, sobre todo, en cuanto organización o	Presentación (1.9.1.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			ESCUELA QUE APRENDE.	
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (3) (1.10.)	Presentación de la experiencia de Antzuola en unas jornadas de Eskola Txikiak, en Durango (2010). La presentación narra con muchas imágenes el PROCESO seguido en un proyecto en torno a los planetas, el tiempo, las estaciones, y un viaje a la Luna!	Presentación (1.10.1.)
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (4) (1.11.)	Presentación en Galdakao (Bizkaia) en el marco del seminario de Ciencias. La presentación narra con imágenes el PROCESO seguido en un proyecto de realización de una película. Al final de la presentación recoge fotografías e imágenes de otros procesos. El archivo da problemas en Libre Office.	Presentación (1.11.1.)
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (5) (1.12.)	Presentación en Barcelona, con David Villalta. En esta presentación, se recogen algunas diapositivas ya expuestas en otros contextos, subrayando la construcción de la realidad social del aula. Se centra en el PROCESO de construcción de un mapa topográfico.	Presentación (1.12.1.)
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (6) (1.13.)	Presentación en Iruñea, en la Escuela de Magisterio. Hay tres presentaciones. En una de ellas, de título Hizkuntza eta geografia nos muestran cómo trabajan LA LENGUA en un contexto de descripción de lugares. En la segunda, de nombre Espazioa Marijo recoge el PROYECTO de los planetas y el origen del universo de forma más completa que en la presentación de Eskola txikiak. En la tercera presentación, se recoge el PROYECTO de construcción de un robot, también con “mis” alumnos.	Presentación (1.13.1.)
		El qué, cuándo, para qué,..de las matemáticas (1.14.)	Artículo publicado en la revista AULA de Innovación educativa, nº 103-104, pag. 20-24	Texto (1.14.1.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			Referencia: Antzuola Herri Eskola (2001b). El qué, cuándo, para qué... De las matemáticas. Aula de innovación educativa, X, 103-104, 20-24	
		La quantitat i...quantitat de significats! (1.15.)	Artículo publicado en la revista GUÍX d'infantil, nº 13, pág, 6-8 (no he podido recuperar el documento) Referencia: Antzuola Herri Eskola (2003). La quantitat i...quantitat de significats! GUÍX infantil, 13, 6-8	Texto (1.15.1)
		El bienestar. En la escuela lo que digo yo también es importante. (1.16.)	Artículo publicado en la revista AULA de Innovación educativa: REFERENCIA: Escuela Pública de Antzuola. (2004). El bienestar. "En la escuela lo que digo yo también es importante" [Versión electrónica]. Revista Aula de InnovaciónEducativa 132. Escuela Pública de Antzuola (2004). El bienestar. "En la escuela lo que digo yo también es importante". Aula de innovación educativa, 132 (XIII), 18-21	Texto (1.16.1)
		Una comunidad que acaba. (1.17.)	Artículo publicado en la revista AULA de Innovación educativa, nº 132 (XII) REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (2004). Una comunidad que acaba. Aula de Innovación Educativa, XIII (132), 40-46. Escuela Pública de Antzuola (2004). Una comunidad que acaba. Aula de Innovación Educativa, 132 [Versión electrónica].	Texto (1.17.1)
		Gestión del currículo y concepciones del alumnado (1.18.)	Artículo publicado en la revista Cuadernos De pedagogía, nº 290 (abril-2000), dentro del monográfico: Prácticas pedagógicas emergentes: Nuevos entornos de aprendizaje. REFERENCIA: Escuela Pública de Antzuola	Texto (1.18.1)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			(2000).Gestión del currículo y concepciones del alumnado. Cuadernos de pedagogía, 290, [Versión electrónica].	
		El viaje a Marte (1.19.)	Publicado en Cuadernos de Pedagogía nº 355 (marzo de 2006) como parte del monográfico “Matemáticas y realidad”, coordinado por Carlos Gallego. REFERENCIA: Escuela Pública de Antzuola (2006).Gestión del currículo y concepciones del alumnado. Cuadernos de pedagogía, 355, 55-58	Texto (1.19.1.)
		Elkarrekin ikasten ikasi (1.20.)	Presentación realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea, en el marco de las Jornadas Ikasten Ikasi (2005-06 ikasturtea)	Presentación (1.20.1) Texto (1.20.2.)
		“Aniztasunean hezi, berdintasunean elkarbizitzeko” (1.21.)	En el marco de unas jornadas en Donostia en 2003	Texto (1.21.1.)
		Proiektuaren garapena interakzioaren bitartez (1.22.)	En el marco de otras jornadas	Texto (1.22.1.)
		Nolako da hitz egin digun komunitatea (1.23.)	HUHEZIn (Pilar); En unas jornadas en MU	Texto (1.23.1.)
		La propuesta educativa de la escuela de Antzuola (7) (1.24.)	Presentación a los alumnos de ESO en la escuela pública Kurtzebarri de Aretxabaleta (Gipuzkoa). Documento esquemático en el que se recogen los PRINCIPIOS básicos del modelo pedagógico de Antzuola.	Texto (1.24.1.)
		La geometría: de las ideas del espacio al espacio de las ideas en el aula (1.25.)	REFERENCIA: Colegio Público Antzuola (2002). El qué, cuando, para qué,... de las matemáticas. En: VARIOS (2002) La geometría: de las ideas del espacio al espacio de las ideas en el aula. Barcelona: Graó, capítulo, 5, 77-84.	Texto (1.25.1.)
		Conocimiento del medio y tecnología en primaria: un sendero poco explorado	Una de sus primeras publicaciones, con otros autores, entre los que se encuentra el colaborador del Gabinete Psicopedagógico:	Texto (1.26.1.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
		(1.26.)	REFERENCIA: Anastasi Gabilondo, Izaskun Aizpurua, M. José Kortabarria, Pilar Etxaniz, Eugenio Sasieta, Juanjo Quintela. (1995). Conocimiento del medio y tecnología en primaria: un sendero poco explorado. [Versión electrónica]. Aula de Innovación Educativa, 36	
		Libertad y equidad como garantía de calidad (1.27.)	Pilar y Eugenio firman en ese orden el artículo publicado por la revista digital del grupo empresarial y de asesoría Hobest, en septiembre de 2013. Hacen un repaso por los principios que guían el modelo pedagógico de Antzuola.	Texto (1.27.1.)
		Infantil y primaria, ¿dos mundos independientes? (1.28)	Artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía, en el número 282. REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (1999). Infantil y Primaria ¿Dos mundos independientes?. Cuadernos de Pedagogía, 282, 40-44.	Texto (1.28.1.)
		Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos? (1.29.)	Artículo publicado en la revista AULA de infantil, en Mayo-Junio de 2001: ¿Qué es investigar? ¿Quién es investigador? ¿Qué es lo que impulsa la investigación? ¿Cuál es el contexto más idóneo para ello? ¿Qué es un proyecto? ¿Qué requiere? Si queréis saber las respuestas a tantos interrogantes podéis leer el presente artículo, donde se recoge nuestro punto de vista sobre tales cuestiones. Toda la plantilla del Centro lleva unos veinte años construyendo y llevando adelante un proyecto educativo basado en los principios constructivistas, pensado y desarrollado en función de los niños y las niñas entendidos en su globalidad. REFERENCIA: Antzuola Herri Eskola (2001). Niños y niñas investigadoras... ¿de qué	Texto (1.29.1.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			hablamos?. Aula de infantil, 1, 7-14.	
		¿Qué incidencias tienen mis decisiones en las personas que constituyen el aula? (1.30.1.)	Artículo publicado en la revista AULA de innovación educativa, en esta ocasión firmado por Eugenio y Pilar, en el número 232, 53-57 REFERENCIA: ¿Qué incidencias tienen mis decisiones en las personas que constituyen el aula? AULA de innovación educativa, 232, 53-57	Texto (1.30.1.)
		He estado pensando y mi cabeza me dice,..” (1.31.)	Último artículo publicado por el colectivo en AULA: REFERENCIA: Sasieta, E. y Etxaniz, P. (2015). “He estado pensando y mi cabeza me dice que,..” AULA de innovación educativa, 238, 24-28	Texto (1.31.1.)
	2. Documentos escritos sobre Antzuola (Doc-2.)	¿Qué significa comprender la actividad matemática escolar? (2.1.)	Carlos Gallego (2005). Artículo escrito sobre Antzuola para un monográfico de la revista Biaix. Artículo interesantísimo en el que tras presentar algunos principios básicos de la filosofía del seminario de La cultura matemática de las personas, narra y analiza con sentimiento y profundidad una visita realizada a Antzuola en noviembre de 2004. REFERENCIA: Gallego, C. (2005). Qué vol dir comprendre l'activitat matemàtica escolar?. Biaix, 23, 6-14.	Texto (2.1.1.)
		Alfabetización matemática y comunidades escolares (2.2.)	Carlos Gallego (2008). Artículo profundo y con numerosas referencias teóricas en el que reflexiona sobre la actividad matemática en el aula. Tiene una primera parte teórica y una segunda parte en la que se analiza una práctica de aula de 4º curso en Antzuola, analizada en base a los parámetros teóricos explicados en la primera parte.	Texto (2.2.1.)

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Formato (Código)
			REFERENCIA: Gallego, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. Temps D'educació, 34, 29-66.	
		Antzuola: l'autre méthode (2.3.)	Un reportaje que en una revista del país vasco-francés, Le Journaol Du pays Basque, muestra la vida y los planteamientos de la Escuela (2013-04-24)	Texto (2.3.1.)
		La dinámica comunicativa como eje vertebrador de la diversidad en la Escuela Pública de Antzuola (2.4.)	El profesor de la Universidad del País Vasco, Harkaitz Zubiri, tras una estancia en Antzuola escribe este artículo que, a día de hoy, no está publicado.	Texto (2.4.1.)
		Un centro que aprende para transformarse (2.5.)	David Villata y Marga Teixidor hablan sobre los centros públicos que están en la órbita de la Cultura matemática de les persones". Hace referencia a la influencia de la organización de Antzuola en estos centros. De todas formas el artículo se centra en las características que tiene los centros como comunidades que aprenden..	Texto (2.5.1.)

Anexo 2: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de entrevistas

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
B. Entrevistas (Ent.)	1. Maestra-tutora (Ent-1).	Primera entrevista a Pilar Etxaniz (1.1.)	Contenido de la primera entrevista realizada el día 25-03-2011. La entrevista la hice en el propio aula de 5º curso. Se recoge aquí tanto el audio como la transcripción realizada	Ent-1.1.1.
				Ent-1.1.2.
	2. Maestro de apoyo (Ent-2.)	Primera entrevista a Eugenio Sasieta (2.1.)	Contenido de la primera entrevista realizada el día 12-04-2011. La entrevista la hice en la sala de profesores. Se recoge aquí tanto el audio como la transcripción realizada.	Ent-2.1.1.1.
				Ent-2.1.1.2.
				Ent-2.1.1.3.
				Ent-2.1.2.1.
				Ent-2.1.2.2.
				Ent-2.1.2.3.
	3. Reuniones de contraste (Ent-3.)	Primera reunión (3.1.)	Primer foro de discusión en torno a la matriz de datos trabajada hasta entonces. La reunión se produjo el día 30-12-2011, en la sala de reuniones de la escuela, en un frío día de invierno, aprovechando las vacaciones de Navidades.	Ent-3.1.1.1.
				Ent-3.1.1.2.
				Ent-3.1.1.3.
				Ent-3.1.1.4.
				Ent-3.1.2.1.
		Segunda reunión (3.2.)	Segundo foro de discusión en torno a la matriz de datos trabajada hasta entonces. La reunión tuvo lugar el día 05-04-2012, en la sala de reuniones de la escuela, aprovechando las vacaciones de Semana Santa.	Ent-3.2.1.1.
				Ent-3.2.2.1
		Tercera reunión (3.3.)	Segunda reunión con Eugenio y Pilar en torno a lo desarrollado en torno al primer tema de investigación. La reunión se ha celebrado en la sala de profesores del centro el día 04-07-2012, una vez terminado el curso escolar.	Ent-3.3.1.1.
				Ent-3.3.1.2.
				Ent-3.3.1.3
				Ent-3.3.1.4.
Ent-3.3.1.5.				
Cuarta reunión (3.4.)		Cuarto foro de discusión centrado en el segundo tema de la investigación, con la intención de profundizar sobre algunos aspectos referidos al mismo. La reunión tuvo lugar en la sala de reuniones de la escuela, el 05-12-2013.	Ent-3.4.1.1.	
	Ent-3.4.1.2.			
	Ent-3.4.2.1.			

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
		Quinta reunión (3.5.)	Primera reunión de contraste en torno a lo	Ent-3.5.1.1.
			escrito en el borrador de tesis respecto al primer	Ent-3.5.1.2.
			tema de investigación. La reunión se celebró el	Ent-3.5.2.1.
			día 15-04-2014 aprovechando las vacaciones de	Ent-3.5.2.2.
		Semana Santa, en un día realmente maravilloso,		
			por el tiempo que hacía. La reunión se celebró en	
			la sala de profesores desde las 9:30 hasta casi las	
			dos de la tarde. El audio tiene dos partes, la	
			primera de ellas sobre el primer tema de	
			investigación y la segunda sobre el segundo tema.	
		Sexta reunión (3.6.)	Reunión celebrada el día 31-12-2015, en plenas	Ent-3.6.1.1.
			vacaciones de navidad, a las 10:00 y en la propia	
			Escuela en torno a lo recogido en el borrador del	
			informe en relación con el tercer tema de	
			investigación	

Anexo 3: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de observaciones

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Formato (Código)	Código fuente
C. Observaciones (Obs.)	Observaciones de aula (Obs.-1)	2010-10-10 (1.1.)	Digital	Obs.-1.1.
		2010/10/18 (1.2.)	Digital	Obs.-1.2.
		2010/10/19 (1.3.)	Digital	Obs.-1.3.
		2010/10/20 (1.4.)	Digital	Obs.-1.4.
		2010/10/21(1.5.)	Digital	Obs.-1.5.
		2010/11/09 (1.6.)	Digital	Obs-1.6.
		2010/11/11 (1.7.)	Digital	Obs-1.7.
		2010/11/15 (1.8.)	Digital	Obs-1.8.
		2010/11/16 (1.9.)	Digital	Obs-1.9.
		2010/11/17 (1.10.)	Digital	Obs-1.10.
		2010/11/18 (1.11.)	Digital	Obs-1.11.
		2010/11/19 (1.12.)	Digital	Obs-1.12.
		2010/11/22 (1.13.)	Digital	Obs-1.13.
		2010/11/23 (1.14.)	Digital	Obs-1.14.
		2010/11/25 (1.15.)	Digital	Obs-1.15.
		2010/11/29 (1.16.)	Digital	Obs-1.16.
		2010/11/30 (1.17.)	Digital	Obs-1.17.
		2010/12/02 (1.18)	Digital	Obs-1.18.
		2010/12/09 (1.19)	Digital	Obs-1.19.
		2010/12/10 (1.20.)	Digital	Obs-1.20.
		2010/12/13 (1.21)	Digital	Obs.1.21.
		2010/12/14 (1.22.)	Digital	Obs-1.22.
		2010/12/15 (1.23.)	Digital	Obs-1.23.
		2010/12/16 (1.24)	Digital	Obs-1.24.
		2010/12/20 (1.25)	Digital	Obs-1.25.
		2010/12/21 (1.26.)	Digital	Obs-1.26.
		2010/12/22 (1.27.)	Digital	Obs-1.27.
		2011/01/10 (1.28.)	Digital	Obs-1.28.
		2011/01/11 (1.29.)	Digital	Obs-1.29.

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Formato (Código)	Código fuente
		2011/01/13 (1.30.)	Digital	Obs-1.30.
		2011/01/17 (1.31.)	Digital	Obs-1.31.
		2011/01/18 (1.32.)	Digital	Obs-1.32.
		2011/01/20 (1.33.)	Digital	Obs-1.33.
		2011/01/24 (1.34.)	Digital	Obs-1.34.
		2011/01/25 (1.35.)	Digital	Obs-1.35.
		2011/01/31 (1.36.)	Digital	Obs-1.36.
		2011/02/01 (1.37.)	Digital	Obs-1.37.
		2011/02/03 (1.38.)	Digital	Obs-1.38.
		2011/02/08 (1.39.)	Digital	Obs-1.39.
		2011/02/09 (1.40.)	Digital	Obs-1.40.
		2011/02/16 (1.41.)	Digital	Obs-1.41.
		2012/04/26 (1.42.)	Digital	Obs-1.42.
		2. Observación de reuniones de seguimiento de proyectos (Obs.2.)	2010-10-19 (2.1.)	Digital
	2010-11-09 (2.2.)		Digital	Obs-2.5.
	2010-11-16 (2.3.)		Digital	Obs-2.6.
	2010-11-23 (2.4.)		Digital	Obs-2.7.
	2010-11-30 (2.5.)		Digital	Obs-2.8.
	2010-12-14 (2.6.)		Digital	Obs-2.9.
	2010-12-21 (2.7.)		Digital	Obs-2.10.
	2011-01-11 (2.8.)		Digital	Obs-2.11.
	2011-01-18 (2.9.)		Digital	Obs-2.12.
	2011-01-25 (2.10.)		Digital	Obs-2.13.
	2011-02-01 (2.11.)		Digital	Obs-2.14.
	2011-02-08 (2.12.)		Digital	Obs-2.15.
	2011-03-15 (2.13.)		Digital	Obs-2.16.
	2011-04-05 (2.14.)		Digital	Obs-2.17.
	2011-10-04 (2.15.)	Digital	Obs-2.18.	
	Observación de reuniones de etapa (Obs.3.)	2010-11-16 (3.1.)	Digital	Obs-3.1.
		2010-11-23 (3.2.)	Digital	Obs-3.2.
		2010-11-30 (3.3.)	Digital	Obs-3.3.

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Formato (Código)	Código fuente
		2011-01-11 (3.4.)	Digital	Obs-3.4.
		2011-01-18 (3.5.)	Digital	Obs-3.5.
		2011-01-25 (3.6.)	Digital	Obs-3.6.
		2011-02-01(3.7.)	Digital	Obs-3.7.

Anexo 4: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos gráficos

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
D. Documentos gráficos (Ima.)	1. Vídeos (V.)	Exposición y comunicación final (V-1)	Primera sesión celebrada el día 22-02-2011	Ima-V-1.1.a
				Ima-V-1.1.b.
	2. Audios (A.)	No he realizado grabaciones sólo de audio		
	3. Fotografías (F.)	El aula (F-1.)	Imagen general de uno de los frentes de la gela, donde está situada la pizarra.	Ima-F-1.a.
			Imagen del otro frente del aula, cuando todavía no se había instalado la pizarra electrónica. Se puede ver la mesa de Pilar al fondo y los niños disfrutando de su ordenador por vez primera	Ima-F-1.b.
			Imagen en la que se puede observar uno de los laterales del aula en donde se sitúa la estantería en la que se organizan distintos materiales: diccionarios, materiales de consulta, libros de lectura y diferentes juegos	Ima-F-1.c.
			Imagen del aula convertida en un taller de clasificación de setas recogidas en la salida. En los laterales se han habilitado varias mesas en las que se han recogido las setas y hongos, y en el suelo, se organizan una vez clasificados	Ima-F-1.d.
			Trabajando en el suelo del aula 1	Ima-F-1-e.
			Algunas de las producciones expuestas en el aula	Ima-F-1-f.
			Los niños y la maestra, el PT y la directora (F-2.)	Patioan ateratako argazkia eta Lurraren gaineko erakusketan (Kultur Etxean) aurkeztuta. Hari eginiko argazkia da hemen jasotzen dena
	Patioan ateratako argazkia, 6. mailakoen despedida egunean: taldea Pilarrekin, Eugeniokin eta Bitorrekin dago	Ima-F-2.2.		
	Horario (F-3.)	Horario de 5. correspondiente al curso escolar 2010-11		Ima-F-3.1.
	Proyecto-global y	Proyectos-eje desarrollados en el proyecto estudiado		Ima-F-4.1.

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
		proyectos-eje (F-4.)	Proyectos-eje desarrollados en el proyecto estudiado	Ima-F-4.2.
			Las voces de los niños recogidas por Pilar en un esquema con la idea de buscar sinergias entre las distintas propuestas de estudio hechas por los niños.	Ima-F-4.3.
		El aula de tecnología (F-5.)	Vista general del aula. Detrás no se vé pero hay otro espacio en donde se recogen cantidad de materiales (maderas, alambnres, plásticos, material de reciclado,..)	Ima-F-5.1.
		El aula-laboratorio (F-6.)	Imagen del aula-laboratorio en la comida que prepararon los niños al comienzo del segundo proyecto de 5º	Ima.-F-6.1.
			Imagen del aula-laboratorio en la comida que prepararon los niños al comienzo del segundo proyecto de 5º	Ima.-F-6.2.
		Pasillos (F-7.)	Trabajando en el suelo del pasillo 1	Ima-F-7.a
			Trabajando en el suelo del pasillo 2	Ima-F-7.b.
			Trabajando en el suelo del pasillo 3	Ima-F-7.c
		Aula de informática (F-8.)	Falta documento!	
		Sala de vídeo y escenografía (F-9.)	El grupo de 5º y 3º y 4º en la sala de actuaciones durante una sesión de cuentacuentos	Ima.-F-9.1.
		Hall de entrada (F-10.)	Imagen del hall de entrada con la maqueta a tamaño real de un elefante y un saurio volador	Ima.-F-10.1.
		Aula adaptada al proyecto (F-11.)	Observando con la lupa los huevos puestos por las babosas en el aula adaptada.	Ima.-F-11.
		Cancha de multideporte (F-12.)	Utilizando la cancha para realizar cálculos de superficie	Ima.-F-12.
		El aula se habilita con setas y hongos recogidos en la salida a Arrola (F-13.)	Uno de los aletrales del aula con las setas recogidas	Ima.-F-13.a
			Otro de los laterales del aula con las setas y lupas binoculares	Ima.-F.13.b
			Otro de los laterales del aula con las setas recogidas	Ima.-F-13.c
			Las setas identificadas en el suelo del aula	Ima.-F-13.d
			Las setas y los hongos identificados en el suelo del aula	Ima.-F-13.e

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
			En el aula identificando los hongos recogidos en Arrola	Ima.-F-13.f
			En el aula identificando los hongos recogidos en Arrola 1	Ima.-F-13.g
			Representando el micelio y los cuerpos fructíferos de los hongos 1	Ima.-F-13.h
		Salida a por setas y hongos a Arrola (F-14)	Salida 1	Ima.-F-14.a
		Yerai y el huerto (F-15)	Huerto 1	Ima.-F-15.a
		Las obras de Peteiro (F-16)	Peteiro 1: la obra analizada y que sirvió de inspiración para realizar las suyas	Ima.-F-16-a
			Peteiro 2: la obra analizada y la actividad propuesta por Pilar	Ima.-F-16.b
			Peteiro 3: las obras hechas por los niños	Ima.-F-16.c
			Peteiro 4: algunas de las obras hechas por los niños 1	Ima.-F-16.d
		La representación de la estructura interna de la Tierra (F-17)	La representación ya colgada en el aula 1	Ima.-F-17.a
			La representación ya colgada en el aula 2	Ima.-F-17.b
			Detalle 1	Ima.F-17.c
			Detalle 2	Ima.-F-17.d
			Información sobre la estructura de la Tierra	Ima.-F-17.e
			Representaciones iniciales hechas individualmente 1	Ima.-F-17.f
			Representaciones iniciales hechas individualmente 2	Ima.-F-17.g
			Representaciones iniciales hechas individualmente 3	Ima.-F-17.h
			Formas de reducir el tamaño de las capas 1	Ima.F-17-i
			Formas de reducir el tamaño de las capas 2	Ima.F-17-j
			Formas de reducir el tamaño de las capas 3	Ima.F-17-k
			Formas de reducir el tamaño de las capas 4	Ima.F-17-l
			Formas de reducir el tamaño de las capas 5	Ima.F-17-m
		Nuevos problemas (cómo reducir tamaños pequeños)	Ima.F-17-n	
		Nuevos problemas (cómo dibujar círculos grandes)	Ima.F-17-ñ	

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
			Representación final en la exposición	Ima.F-17-o
		900 hectáreas: materiales producidos en la resolución del problema planteado (F-18)	Métodos utilizados por lo niños para el cálculo de la superficie en el plano 1	Ima.-F-18.a
			Métodos utilizados por lo niños para el cálculo de la superficie en el plano 2	Ima.-F-18.b.
			Métodos utilizados por lo niños para el cálculo de la superficie en el plano 3	Ima.-F-18.c.
			Métodos utilizados por lo niños para el cálculo de la superficie en el plano 4	Ima.-F-18.d.
			Cálculo de la superficie del triángulo 1	Ima.-F-18.e
			Cálculo de la superficie del triángulo 2	Ima.-F-18.f
			Modelo de metro cuadrado con medidas reales utilizado en el proceso	Ima.-F-18.g
			Técnica para realizar líneas paralelas “inventado” por un niño del grupo	Ima.-F-18.h
			Calculando el tamaño del patio y del hongo 1	Ima.-F-18.i
			Calculando el tamaño del patio y del hongo 2	Ima.-F-18.j
			Calculando el tamaño del patio y del hongo 3	Ima.-F-18.k
			Calculando el tamaño del patio y del hongo 4	Ima.-F-18.l
			Calculando el tamaño del patio y del hongo 5	Ima.-F-18.m
			Dos procedimientos utilizados para medir el patio	Ima.-F-18.n
			Representación a escala del hongo en el patio 1	Ima.-F-18,ñ
		Representación a escala del hongo en el patio 2	Ima.-F-18.o	
		Representación a escala del hongo en el mapa	Ima.-F-18.p	
		La evolución de las especies y el modelo creado (F-19)	Texto explicativo de la teoría de la evolución de las especies.	Ima.-F-19.a
			Dibujo explicativo del proceso de evolución de las especies en la Tierra	Ima.-F-19.b.
		Kirawira (F-20)	Modelo explicativo final	Ima.F-20.a
			En la pizarra esquema para la confección del modelo	Ima-F-20.b
			Trabajando por grupos en el aula 1	Ima-F-20.c
		Sarrionaindía (F-21)	Poemas inspirados en otros de Sarrionaindia 1	Ima-F-21.a

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
			Poemas inspirados en otros de Sarrionaindía 2	Ima-F-21.b
		Exposición final (F-22)	Proyectos-eje y estructura de la Tierra	Ima-F-22 a
			Estructura de la Tierra y la evolución	Ima-F-22 b
			Zuatza y los animales	Ima-F-22 c
			El animalario y su mantenimiento 1	Ima-F-22 d
			El animalario y su mantenimiento 2	Ima-F-22 e
			Hongos 1	Ima-F-22 f
			Hongos 2	Ima-F-22 g
			Hongos: 900 hectáreas 1	Ima-F-22 h
			Hongos: 900 hectáreas 2	Ima-F-22 i
			Hongos: 900 hectáreas-midiendo el patio	Ima-F-22 j
		Proyecto Natura 2 (F-23)	Inicio del segundo proyecto: comida organizada por los niños para analizar los residuos generados	Ima-F-23

Anexo 5: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de producciones de los niños.

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
E. Producciones de los alumnos (Prod.)	Modelos o artefactos explicativos (Prod.-1)	Estructura interna de la Tierra (prod.-1.1.)	Construcción a escala de la estructura de la Tierra, ejemplo característico de los modelos que construyen en los proyectos.	Prod.-1.1.
		Las Mareas de Kirawira (1.2.)	Relaciones tróficas descubiertas en el documental, Las Mareas de Kirawira	Prod.-1.2.
		Micelio del hongo (1.3.)	Representación con plastilina del micelio del hongo, como parte fundamental de la constitución del mismo	Prod.-1.3.
		Tamaño del hongo, Armillaria (1.4.)	Sistema de representación a escala del tamaño de la Armillaria en el patio de la escuela	Prod.-1.4.a.
			Representación a escala en el mapa de Antzuola del tamaño de la Armillaria (9 millones de metros cuadrados)	Prod.-1.4. b
		Sistemas de medición del patio de la escuela (1.5.)	Diferentes sistemas de medición del patio de la escuela, para tratar de representar el tamaño de la Armillaria.	Prod.-1.5.
		Evolución de la Tierra y de los seres vivos (1.6.)	Sistema representativo del proceso de evolución de la Tierra y de los seres vivos.	Prod.-1.6.
		Sistemas de clasificación de los seres vivos (1.7.)	Diferentes sistemas de clasificación de los seres vivos, a partir de los desarrollados por el propio grupo tras la salida a Zuatzza	Prod.-1.7.
	Sistemas de clasificación de los hongos (1.8.)	Sistemas de clasificación de los hongos, reino animal con unas características singulares	Prod.-1.8.	
	Producciones individuales (Prod.-2)	Carta a Jon en torno a la estancia en Zuatzza: los niños escriben una carta a Jon, un niño que no ha podido acudir a la salida. (Prod.-2.1.)	Carta final a partir del borrador en el que han recogido fragmentos de todos los niños	Prod.-2.1.
		Escritos de los alumnos en torno a la salida a Arrola en busca de perretxikos y el	Los niños escriben las sensaciones y los sentimientos vividos en la salida a Arrola en	Prod.-2.2.a.
			busca de Perretxikos y el cuidado y	Prod.-2.2.b.

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
		animalario (Prod.-2.2.)	mantenimiento de los animales	
		Escritos de los alumnos en torno al animalario y el proceso de cuidado de los animales (Prod.-2.3.)	Los niños escriben las sensaciones y las vivencias del animalario	Prod.-2.3.
		Concepciones iniciales en torno al tamaño del hongo Armillaria (Prod.-2.4.)	Los maestros recogen las concepciones iniciales de los niños en torno al tamaño del hongo Armillaria.	Prod.-2.4.
	Producciones colectivas para la exposición final (Prod.-3.)	Paneles explicativos (Prod.-3.1.)	El grupo-aula confecciona los paneles explicativos que utilizarán en la exposición final del proyecto.	Prod.-3.1.
		Proceso: escala apropiada para la representación de la Tierra (Prod.-3.2.)	Diferentes sistemas para determinar la escala y el proceso para representar las capas internas de la Tierra	Prod.-3.2.
		Proceso: problema surgidos en la medición del patio (Prod.3.3.)	Problemas surgidos en el proceso de medición y soluciones desarrolladas.	Prod.-3.3.
		Proceso seguido para determinar las categorías de clasificación de los seres vivos (Prod.-3.4.)	Los niños narran el proceso seguido para identificar las características de los seres vivos y el sistema de clasificación final desarrollado a lo largo del mismo.	Prod.-3.4.

Anexo 6: Fuentes de Información utilizadas en la investigación: relación de documentos internos

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
F. Documentos internos de Antzuola (Docin.)	1. Generales (Docin.1)	Organigrama de la Escuela (Docin.1.1.)	Esquema del sistema organizativo de la Escuela	Docin-1.1.
		2. Documentación de la tutora (Docin.-2)	Cuaderno de seguimiento del aula de la tutora (Docin- 2.1.)	Temas propuestos por los alumnos a comienzo del curso (digitalizado del cuaderno de Pilar) (Docin.-2.1.1.)
	Esquema para escribir a Jon la carta en la que los niños le contaban lo vivido en Zuatza. (escaneado del cuaderno de Pilar) (Docin-2.1.2.)			Docin-2.1.2.
	Primera clasificación de los seres vivos de Zuatza (escaneado del cuaderno de Pilar) (Docin.-2.1.3.)			Docin-2.1.3.
	Tabla en la que se recoge el análisis de Pilar de cada uno de los textos de los niños en torno a la estancia de Zuatza (escaneado del cuaderno de Pilar) (Docin.-2.1.4.)			Docin-2.1.4.
	900 hectáreas: Pilar recoge en su cuaderno el análisis de las producciones de los niños (escaneado del cuaderno) (Docin.-2.1.5.)			Docin.-2.1.5.
	900 hectáreas: agrupamientos de alumnos para ir al cespced en el que harían las primeras mediciones. (Docin.-2.1.6.)			Docin.-2.1.6.
	Materiales para la evaluación (Docin- 2.2.)		Informe de evaluación de los alumnos: ejemplo (Docin-2.2.)	Docin-2.2.1.
			Contenidos y competencias identificados por los maestros y trabajados en el proyecto (Docin.-2.2.)	Docin-2.2.2.
			Contenidos y competencias trabajados en el área de matemáticas (Docin.-2.3.)	Docin-2.2.3.
	Documentos: diferentes documentos realizados por		Esquema de los proyectos-eje (Docin.-2.3.1.)	Docin.-2.3.1.
		Voces de los alumnos respecto a sus temas de interés reunidos en un esquema hecho por Pilar (Docin.-2.3.2.)	Docin.-2.3.2.	
		Análisis de Pilar en torno a los escritos de los niños	Docin-2.3.3.a	

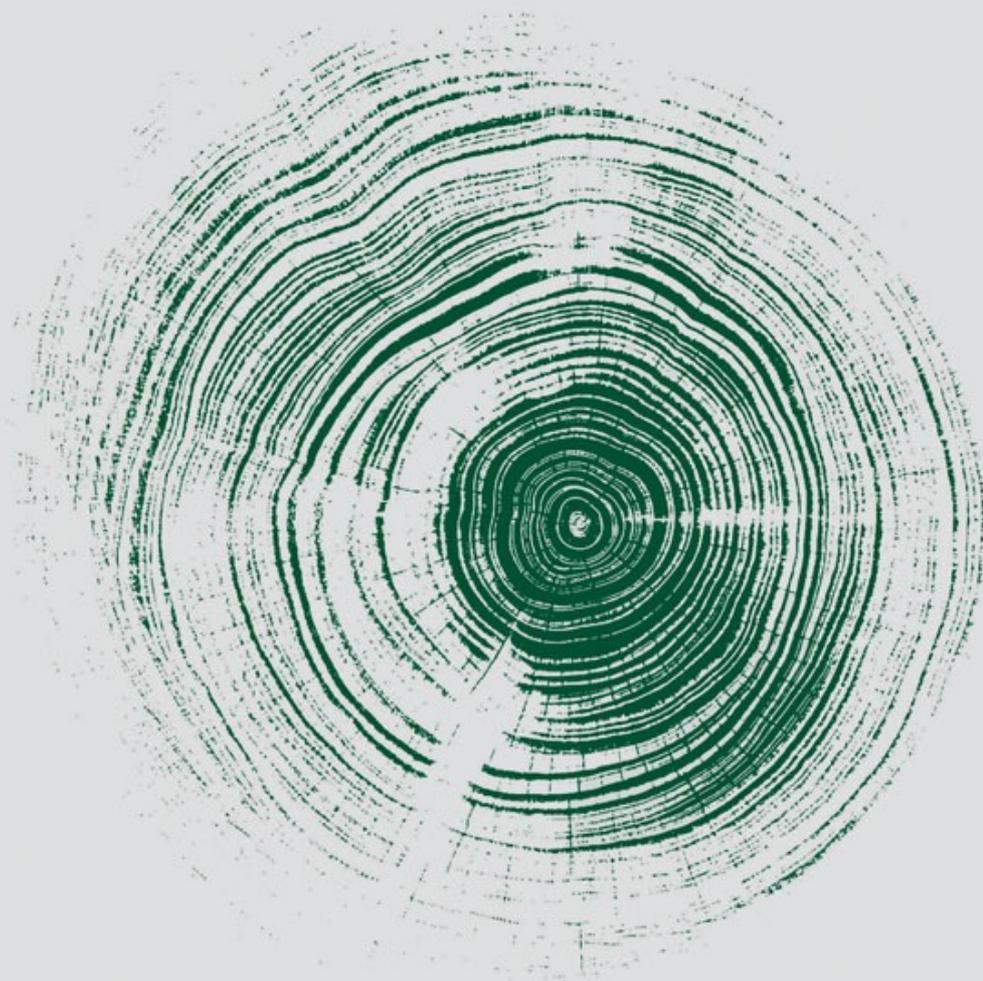
Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
		Pilar, no recogidos en su cuaderno:	sobre los sentimientos producidos por la salida a Arrazola a por perretxikos y el animalario. (Docin.-2.3.3.)	Docin.-2.3.3.b
		ejercicios, tareas, análisis de las producciones de los niños, (Docin-2.3.)	Zuatza: Relación de las cosas relacionadas con la naturaleza que los niños habían observado en Zuatza y recogidos por Pilar en un documento (Docin.-2.3.4.)	Docin.-2.3.4.
			Zuatza: Categorías que los niños han identificado de cara a la clasificación de los seres vivos observados en Zuatza (Docin.-2.3.5.)	Docin.-2.3.5.
			Zuatza: Esquema de clasificación utilizado por el aula para situar los distintos grupos identificados por ellos. (Docin.-2.3.6.)	Docin.-2.3.6.
			Zuatza: Segundo esquema de clasificación (estilo mapa conceptual) utilizado por el aula para situar las distintas categorías identificadas por los niños (Docin.-2.3.7.)	Docin.-2.3.7.
			900 hectáreas: Texto llevado al aula en torno al “mayor organismo vivo del que se tenga noticia” (Docin.-2.3.8.)	Docin.-2.3.8.
			900 hectáreas: actividad inicial para indagar sobre las concepciones de los niños en torno a las 900 hectáreas que ocupaba el hongo (Docin.-2.3.9.)	Docin.-2.3.9
			900 hectáreas: documento en el que los maestros categorizan las producciones de los niños (2.3.10.)	Docin.-2.3.10
			900 hectáreas: documento que Pilar compone con las voces de los niños en torno a la salida conflictiva al espacio verde (2.3.11.)	Docin.-2.3.11.
			Obra de Peteiro: actividad planteada en torno a su obra como inspiración y análisis para realizar las suyas (2.3.12.)	Docin.-2.3.12.a.
			Obra de Peteiro: actividad para el comentario respecto a sus propias obras (2.3.12)	Docin.-2.3.12.b.
			900 hectáreas: plano de la escuela y actividad propuesta por los maestros (2.3.13.)	Docin.-2.3.13.a
			Sistemas de clasificación de los seres vivos: las personas	Docin-2.3.14.a

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
			en el reino de los animales (2.3.14.)	
			Sistemas de clasificación de los seres vivos: los hongos reino propio; documento final (2.3.14.)	Docin.-2.3.14.b.
			Animalario: análisis de Pilar en torno a los textos escritos por los niños sobre sus vivencias en ese contexto (2.3.15.)	Docin.-2.3.15.
		Presentación del programa del curso a los padres (Docin.2.4.)	Presentación utilizada por Pilar en castellano y dirigida a los padres en torno a las intenciones para el curso escolar 2010-11 con el grupo de 5º	Docin.-2.4.1.
	3. Documentación de Eugenio (Docin.-3.)	Documento recopilatorio del proceso seguido en el proyecto analizado (Docin.-3.1.)	Documento en formato Word en el que Eugenio recoge con fotografías todas las producciones de los niños mostradas en la exposición final	Docin.-3.1.1.
		Sistemas de clasificación de los seres vivos (Docin.-3.2.)	Texto que recoge las cuestiones que los científicos se planteaban en la antigüedad y la Edad Media, y que fue utilizado en una sesión.	Docin.-3.2.1.
			Texto que recoge las cuestiones que los científicos se planteaban en la modernidad (Linneoren lana; S XVIII)	Docin.-3.2.2.
			Texto en el que recoge las teorías de Darwin y de Lamarck	Docin.-3.2.3.
			Texto en el que recoge el sistema de clasificación de los seres vivos en la actualidad (1984)	Docin.-3.2.4.
		Documentos utilizados en la organización del animalario (3.3.)	Cuadro de doble entrada en el que se 1 recogen las condiciones de cuidado para cada uno de los animales que albergaba el animalario (3.3.1.)	Docin.-3.3.1.a
			Cuadro de doble entrada 2 en el que se recogen las condiciones de cuidado para cada uno de los animales que albergaba el animalario (3.3.1.)	Docin.-3.3.1.b.
			Estadillo para apuntar las tareas realizadas por cada grupo. (3.3.2.)	Docin.-3.3.2.

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
			Cuadro de observación de los animales (3.3.3.)	Docin.-3.3.3.
			Cuadro final con todas las observaciones de ños animales (3.3.4.)	Docin.-3.3.4.

Anexo 7: Documentos relacionados con la metodología de la investigación: Metodología de la investigación

Fuente (Código)	Sub-tipo fuente (Código)	Título/Identificación (Código)	Descripción	Código fuente
1. Cuaderno de trabajo del investigador (Inv.)	1. Diseño de la investigación (Inv-1.)	Diseño inicial (Inv-1.1.)	Primer documento en el que se plasman las intenciones de la investigación, así como la previsión de los recursos y el plan de acción previsto (Inv-1.1.)	Inv-1.1.
		Revisiones del diseño (Inv-1.2.)	Documentos que recogen las distintas adaptaciones realizadas a lo largo del proceso en relación al diseño de la investigación (Inv-1.2.)	Inv-1.2.1.
				Inv-1.2.2.
	Inv-1.2.3.			
	Proceso de investigación (Inv-1.3.)	Documento desarrollado con Cmap Tools en el que se recoge el proceso seguido y la triangulación secuencial desarrollada en el proceso de investigación	Inv-1.3.a	
			Inv-1.3.b	
	2. Desarrollo de la investigación (Inv-2.)	1.Sistema de categorías (Inv-2.1.)	En estos documentos se muestra la evolución de las unidades de análisis o categorías utilizadas para la descripción profunda del caso.	Inv-2.1.a
				Inv-2.1.b
				Inv-2.1.c
		2.Matriz de datos (Inv-2.2.)	En estos documentos se recogen las diferentes matrices que he ido utilizando para la descripción del caso.	Inv-2.2.1.a
				Inv-2.2.1.b
				Inv-2.2.2.a
				Inv-2.2.2.b
			Inv-2.2.3.a	
Inv-2.2.3.b				
3. Ficha de observación preliminar (Inv-2.3.)	Ficha de observación preliminar, incluida en las observaciones (Inv-2.3.)	Inv-2.3.		
4. Guión para las entrevistas (Inv-2.4.)	Guión utilizado para las primeras entrevistas a los participantes	Inv-2.4.		



HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El “*Modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola*” tesiaren egile den **Xabier Arregi Murgiondok**, aipatutako lanaren jabetza intelektualaren eskubideen titularra den aldetik, baimena ematen dio Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateari tesia jendaurrean zabaltzeko eta kopiak egiteko, beti ere doan eta ikerketa- eta hezkuntza-helburuetarako erabiltzen bada, eta ondoko baldintzak betetzen baditu:

- *Egilea nor den adieraztea.*
- *Helburu komertzialetarako ez erabiltzea.*
- *Jatorrizko lanean oinarritutako lan berririk ez sortzea.*

El/la que suscribe **Xabier Arregi Murgiondo** autor/a de la tesis doctoral “**El Modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola**” y titular de los derechos de propiedad intelectual de éste autoriza a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea, con carácter gratuito y con fines exclusivamente de investigación y docencia, los derechos de reproducción y comunicación pública de este documento siempre que:

- se cite al autor/a original
- que el uso que se haga de la obra no sea comercial
- y que no se pueda crear una obra derivada a partir del original.

Eskoriatza, 2015eko uztailak 9

Egilearen sinadura/ Firma

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Arregi', is written over a large, faint circular stamp or watermark.