

LA PRÁCTICA INNOVADORA: actividades, material y dificultades en el Segundo Ciclo de E. Primaria

Domingo Neira García
Universidad de Santiago

El concepto de Innovación Educativa se expresa con claridad cuando hacemos referencia a la introducción de un cambio, se entiende que perfeccionador, en un sistema o situación existente. Se trata pues, de modificar lo existente sin renunciar a lo más positivo o fundamental del mismo.

Si tratamos de proyectar el concepto de innovación en el sistema educativo y concretamente, en la enseñanza, una pluralidad de perspectivas y sugerencias pueden ocupar nuestro pensamiento. A veces la sociedad propone a la escuela unas determinadas metas a conseguir en la formación del futuro ciudadano, pero no presta la menor ayuda, sino que por el contrario, los modelos que ofrece en el ámbito extraescolar son totalmente opuestos.

¿Qué puede hacer la escuela y el profesor a partir de estos supuestos?: **Situarse en el centro de las responsabilidades y las iniciativas, no esperar a que todo se les dé hecho, emprender una tarea de investigación a partir de la reflexión sobre la propia práctica, esforzándose continuamente por enriquecer su conocimiento de teorías, que al proyectarse sobre la realidad sirvan para analizarla más profundamente.**¹

La innovación que traemos aquí, en el sentido de cambio, va referida a tres ámbitos muy peculiares y sugerentes en la dinámica de la enseñanza y de la organización en el salón de clases como son las actividades, el material y las dificultades (surgidas por la modificación de las estrategias al uso), que abordamos seguidamente:

I.- LAS ACTIVIDADES:

La estrategia de enseñanza, que recogemos aquí, se mantiene dentro de la línea del activismo y se acomoda a la naturaleza de los escolares y a los intereses que surgen de su propia experiencia. Esto es: los alumnos tienen motivos que le llevan a la acción y al aprendizaje mediante la manipulación de medios y el tratamiento de los contenidos.

Con frecuencia, los docentes se alejan del bagaje motivador del alumno y caen en largas y pesadas retahílas informativas, que hacen permanecer a los alumnos pasivos en sus asientos, con la apariencia de un auditorio interesado. No obstante, hemos constatado que algunos profesores veteranos se percatan rápidamente de la situación en el ejercicio magistral de la enseñanza y procuran que el alumno se convierta en el sujeto activo del aprendizaje. Además prevén la disposición inmediata de incentivos que refuerzan la actividad individual y grupalmente.

¹ Rosales, C. en Neira, D. (1995, Prólogo).

Estas ideas previas no las olvidamos en el ejercicio de la enseñanza, y conscientes de ello:

a) Facilitamos, a los escolares, el máximo de posibilidades y la flexibilidad necesaria para la adaptación de las actividades a sus intereses mediante las fichas guía diversificadas, orientativas del trabajo escolar en los contenidos de cada Área. Con ello dejamos los discursos largos y monótonos de las lecciones a un lado para intervenir individualmente o por equipos cuando seamos reclamados por los niños.

b) Buscamos el autocontrol de las actividades y de los aprendizajes efectuados día a día. Ello es posible, porque el alumno dispone de listas de control en las que anota sus progresos.

En resumen, el autocontrol y la flexibilidad en el aula incentivan al niño para que su actividad continúe en el sentido deseado según las programaciones o unidades de aprendizaje que se propone efectuar cada cual. Y que estas actividades están un tanto subordinadas a los objetivos - meta- y contenidos, y también, aunque no queramos, condicionadas por los materiales disponibles y por el propio centro. Además existen unos diseñadores y participantes en el ámbito pedagógico y administrativo de los que depende casi todo el entramado inicial de las actividades para los chicos/as, a saber:

a) EL SISTEMA EDUCATIVO, que elabora unos programas para todos los docentes del mismo nivel instructivo bajo la supervisión de los organismos controladores -inspección-, es un claro condicionante a la hora de la actividad flexible. Digamos que la formación tiene unas fronteras que vienen impuestas. En este sentido señalamos la política y la planificación educativa, el sistema de participación y control, el subsistema de ordenación educativa, los proyectos de estudio e innovación, los proyectos de centro, los enfoques de creación y disposición de medios culturales, y la formación teórico - práctica recibida.

b) PROFESORES, PADRES Y ALUMNOS hacen aportaciones valiosísimas en el campo de las actividades. Por eso decimos que nuestra idea de formación es abierta y, a pesar de los condicionantes, podemos señalar que el grado de flexibilidad en nuestras estrategias didácticas no está determinado, a priori, por el profesor sino que es la forma e intensidad en que participa la comunidad escolar (profesores, padres y alumnos) en la reelaboración de los programas, concretados en las programaciones y actividades de aula, las que permiten o condicionan esa flexibilidad.

c) Y, finalmente, EL PROFESOR sugiere, dentro del proceso didáctico, una serie de actividades para no perderse en los objetivos a alcanzar. Para ello hemos pensado:

- 1) En las aportaciones de la psicología evolutiva -teniendo en cuenta los estadios del desarrollo humano-, cuando abordamos el diseño de actividades (programación horizontal). Aspecto que no se contradice, cuando matizamos sobre la adaptación individual que hace de la materia cada sujeto, junto con lo que el profesor le sugiere. Si el docente propone actividades acordes con el desarrollo de los alumnos, éstas, lógicamente, serán más adaptables a su psicología infantil, cuando se ponen en acción los educandos.
- 2) En la reducción de esfuerzo y tiempo. Aquí, buscamos los caminos más cortos en la estructuración de las actividades encaminadas al logro de las metas de la comunidad y de los objetivos del Sistema Educativo.

- 3) En la pluralidad de actividades que ofrecemos. El alumno tiene la oportunidad de adaptarlas a su propio ritmo y posibilidades, porque tiene donde elegir. Unas u otras siempre se acercan a lo que el niño quiere hacer en cada momento. Y
- 4) En la comunicación, para que el alumno exponga las dificultades al profesor y a los colegas y, luego, se las pueda explicar a sí mismo (consciente de la unidad de información que quiere asimilar, integrar significativamente).

Ahora comprenderemos que, en todo momento, es fundamental la experiencia directa del educador para proponer, modificar y sugerir: objetivos, contenidos y actividades respectivamente, conforme se dé el progreso de los discentes, o se avance en las programaciones, a la vista de los controles dispuestos en esta dirección.

I.1.- Clasificación de la actividad:

Difícilmente se da una actividad pura en el trabajo educativo. El profesor puede dirigirse a un grupo entero cuando aborda un tema, pero todos los alumnos ¿recogen los mismos contenidos y los mismos apuntes al respecto?, ¿lo tratan posteriormente todos igual?, ¿se quedan con las mismas ideas? Por el contrario observamos que, más bien, se entremezclan distintos tipos de actividades y de aprendizajes.

Si hemos señalado unos objetivos y unos contenidos, un tanto generalizados para el grupo, también hemos puesto unas actividades relativas a los objetivos y contenidos. Es preciso matizar que las actividades se prestan más para ser utilizadas a gusto, por la variedad de las mismas, en una relación de equivalencia entre ellas respecto a su fin -conseguir el aprendizaje-. En este sentido un niño puede aprender los ríos de España:

a) Hablando con otro compañero. b) Copiándolos de un libro. c) Dibujándolos en un mapa. d) Escuchando una grabación. e) Pintando un mapa de España. f) Recorriendo el País. g) Utilizando el vídeo, el ordenador o viendo la TV. h) Siguiendo una ficha, guía de trabajo, acerca de los ríos de España.

Todo lo cual lo puede hacer individual o colectivamente.

Si el profesor le ofrece toda esta serie de posibilidades al discente, él mismo decide cuáles son las más adecuadas según su edad, según su personalidad, según su capacidad y según su modo de aprender. Pues de lo contrario, resulta más complicado, para los docentes, programar todas las posibilidades que tiene cada alumno en el proceso de aprendizaje, y ello por varias razones:

- 1) Son impensables las posibilidades que existen para alcanzar cada objetivo (equifinidad).
- 2) Se desconocen los medios con los que cuenta cada alumno, tanto personales (limitaciones) como materiales (obstáculos y/o barreras), además de los propiamente funcionales.
- 3) No se dispone de la tecnología adecuada para desarrollar el proceso por varios caminos desde el punto inicial hasta el punto de llegada (razones económicas y de preparación profesional docente).

Las reflexiones anteriores nos hacen concluir: el niño que tiene los objetivos claros, a donde quiere llegar, adopta la vía más consecuente para alcanzarlos. De ahí que el profesor experimentado respete al máximo las iniciativas del alumno, aún en el supuesto de que no las considere las más acertadas. Los motivos personales pueden salvar cualquier dificultad. En todo caso los docentes han de tener en cuenta los diferentes matices de la actividad, tanto relativos a la materia sobre la que versan como a la forma de tratarla, además de prever las posibilidades y dificultades que tiene el alumno en la manipulación del proceso. Desde aquí, hacemos las precisiones siguientes:

- a) Según la forma de presentar la materia: **numéricas** -usa símbolos numéricos-, **verbales** -usa la palabra-, **plásticas** -usa el modelo icónico- y **dinámicas**, -usa el modelo analógico: gestos, mimo, ritmo-.
- b) Según la forma de presentar y abordar la actividad: **magistrales** -cuando el profesor se dirige al grupo-, **socializadas** -trabajo en grupos que se caracterizan por las relaciones y aportaciones que se producen de unos a otros- e **individuales** -actividad personal del alumno según sus intereses y gustos (carácter individualizado)-.

Trabajo magistral:

El método magistral presupone un emisor que informa al grupo, y éste a su vez hace de receptor pasivo. Sólo aprende escuchando, cuando sabemos que el aprendizaje no se hace solamente por el oído sino más bien mediante imágenes y actividades. Todo el cuerpo es receptor, pero hay que dejarlo que actúe. Cuantos más sentidos intervengan en la captación del estímulo mejor se hará la percepción del concepto en la mente. De tal forma que al estímulo precede la sensación, y los sentidos intervinientes mandan la información al cerebro, allí se elabora el mensaje al relacionar varios conceptos entre sí. Decimos, pues, que hemos aprendido, aunque no se puede hablar de aprendizajes en el sentido estricto si no se traducen en algún cambio conductual.

En torno a las conceptualizaciones anteriores enmarcamos el trabajo del docente, que consiste en:

- a) Menos intervención del profesor, más actividad del alumno y más imágenes.
- b) Mejor programación de actividades y más posibilidades de aprendizaje para los discentes.
- c) La ayuda y la orientación directa a los discentes, individualmente y en pequeños grupos (incentiva más a los sujetos).

Llevamos al aula una serie de estrategias en las que se redujo al mínimo indispensable la actividad magistral del profesor, mientras que aumentamos la ayuda a los alumnos con: la orientación, la sugerencia, la organización conjunta del aula y el trato afectivo. En definitiva, preparamos a los escolares para que realicen las tareas de un modo individualizado. Así llegamos a la relación directa entre alumno y materia, desde sus intereses y posibilidades reales.

Se puede afirmar que la tarea magistral del profesor queda supeditada a la programación, a la ayuda, a la incentivación y a la puesta en común de los aprendizajes efectuados por el alumno. Conviene resaltar que la puesta en común es un espacio de la actividad magistral docente. Es secuencia y consecuencia de un proceso de trabajo y aprendizajes.

El espacio del trabajo magistral: fijamos un espacio temporal en el horario de 45 min., en nuestro caso desde las 11h. 15' hasta las 12h., durante cuatro días semanales. Este tiempo equivale a $(45 \times 4 = 180 \text{ min./semana})$ o, bien, a $(180 \times 3 \text{ semanas de trabajo empleado en la unidad de programación quincena}) = 540 \text{ min.}$, que equivalen a 9h., dedicadas a la puesta en común por quincena de trabajo sobre un total de $(25 \times 3 = 75 \text{ h. lectivas})$, empleadas en cada quincena. Empleamos, pues, el 12% del tiempo escolar en el ámbito magistral.

Trabajo socializado:

Actividad grupal donde cada componente aporta y aprende de acuerdo con sus posibilidades. Pues tiene una situación determinada y desempeña un papel en el grupo. Unas veces tira de los colegas hacia actividades concretas y otras lo inhibe con sus conductas pasivas. El grupo adquiere una dinámica muy peculiar en función del número de componentes, de sus intereses y de la personalidad de los mismos.

Veamos una situación real de trabajo socializado, la preparación de clase sobre el tema de *los alimentos*:

Una vez que los discentes han tomado conciencia del tema se reparten papeles (responsabilidades) entre los miembros del equipo, donde cada uno desempeña una función, pero todas van encaminadas a conseguir un objetivo. Este trabajo se considera de carácter socializado cuando empiezan a pensar -antes de hacerlo- en un proyecto de conjunto, desde la primera actividad del contenido hasta el ensamblaje que conlleva la presentación del producto acabado. En este sentido el trabajo socializado puede llegar a verse como la ordenación de las actividades magistrales, individualizadas y socializadas que se han de realizar en cada equipo. La ordenación y el entramado de actividades giran en torno a una necesidad humana. Aquí encontramos el verdadero sentido de la enseñanza y trabajo socializada/o. En el caso de no darse esta necesidad debiéramos hablar más bien de actividad individual unida a la de otros compañeros para lograr más rápidamente el producto (y en este sentido sería comparable a la organización empresarial, sólo que aplicada a la escuela).

Referente al desarrollo de la estrategia metodológica se emplean fichas guía de contenido, elaborado de mutuo acuerdo entre alumnos, padres y profesor. Luego, cada miembro, cada equipo pueden adaptarlas a sus circunstancias socio-personales. Siempre que se aprenda bien, cualquier fórmula es válida. Entonces es cuando surge el trabajo socializado: yo hago esto, tú haces aquello...; ahora me corresponde hacer esto a mí, después te corresponde a ti -es el diálogo que va surgiendo en cada grupo desde el punto de vista del observador ante el proceso-. Aparece una necesidad social de trabajo. El fin está en que todos hayan asimilado la unidad material de aprendizaje significativamente. Otras veces son los mismos alumnos quienes organizan actividades nuevas o fichas de trabajo distintas a las referidas a los contenidos de la programación. Aquí se da una verdadera enseñanza individualizada y socializada (en cuanto al desarrollo en común del proceso de aprendizaje). En esta línea señalamos la idoneidad de las áreas de EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EDUCACIÓN FÍSICA Y LENGUA y LITERATURA porque entendemos que se prestan sobremanera para un tratamiento socializador.

Trabajo individualizado:

De forma breve, veremos las diferencias entre los términos *individual* e *individualizado* referidos a la actividad del alumno para evitar confusiones:

a) El trabajo **individual** adquiere su significación pura cuando un profesor atiende el aprendizaje de un sólo alumno. Sin embargo, también consideramos trabajo individual cuando el alumno lo desarrolla aisladamente, sin tener en cuenta el ritmo de trabajo ni los intereses sociales. Cada tema de aprendizaje se desarrolla en un tiempo dado, igual para todos los escolares del mismo curso o sección.

b) El trabajo **individualizado** se adapta al ritmo e intereses del educando, sin que, por ello, suponga el aislamiento del resto de los compañeros; más bien busca el aspecto individual y social a voluntad del discente. Yo diría que viene a cubrir las dimensiones individual y social de la persona. El niño tiene libertad para aprender a su ritmo según la capacidad personal e intereses, ya que no todos terminan las unidades programadas en todas las materias a la vez. Veamos: unos pocos se quedan en alguna materia por debajo del nivel suficiente "obligatorio", mientras que en otras materias pasan a objetivos optativos y aún llegan a los objetivos libres. Los alumnos que terminan las tareas, en todas las áreas, tampoco se quedan quietos, esperando a los demás. Junto con el profesor, a veces ellos solos, nos proponemos / se proponen la profundización en la materia buscando contenidos y diseñando estrategias afines.

II.- EL MATERIAL: el niño como un recurso didáctico

Cuando escuchamos que el material es indispensable para poder aprender, nuestra cabeza se llena de interrogantes, porque nuestro pensamiento no va inmediatamente al libro común de texto, indispensable para muchos docentes; tampoco va al material normal del aula con el que se dota a todos los COLEGIOS PÚBLICOS, a saber: pizarra, tiza, figuras geométricas, cartabones, compás, filminas y unas cuantas cajas repletas de utensilios diversos en el laboratorio de ciencias que, en la mayoría de los casos, sólo sirven para que el profesor dé una lección magistral más.

¿A dónde van a parar nuestros interrogantes?:

- a) ¿Qué posibilidades ofrecen los discentes para suplir el material en el proceso del aprendizaje?
- b) ¿Qué material improvisado aparecerá en el aula?, ya que cada niño tiene sus ocurrencias propias respecto a la materia que quiere aprender.
- c) ¿Qué material común debemos adquirir al principio de curso y cuál podemos ir comprando o confeccionando a través del curso?
- d) ¿Cómo organizaremos ese material para que todos los alumnos lo puedan usar según su necesidad, de una forma provechosa y responsable?
- e) Material del centro al que podemos acceder normalmente y al que podemos acceder excepcionalmente.
- f) ¿Qué días, según la distribución de cursos y materias en el colegio, son más propicios para disponer de materiales como: multicopista, máquina de escribir, fotocopidora, microscopios, vídeo, ordenador, etc.?

Son muchos los puntos de contacto que tenemos con Faure², aunque sea por mera casualidad: ¿Para qué tener 30 libros iguales -manuales, textos- en una clase? ¿Qué interés pueden ofrecer? ¿No es mejor tener 30 libros diferentes puestos a disposición de los alumnos? Por otra parte, si no hay biblioteca, no habrá más que palabra del profesor -y esto es enseñanza tradicional-. También los diccionarios ortográficos ofrecen poca utilidad. Y es inútil que cada niño tenga el suyo, salvo si las familias quieren hacer este gasto -pues en un diccionario pueden consultar varios alumnos-. No se trata de tener un libro con textos elegidos, sino, por el contrario, son necesarias las obras de autores.

¿Qué soluciones señala Faure para organizar la biblioteca de la clase?:

Suprimir los manuales y los libros de lectura que se hacen comprar inútilmente a cada alumno, asociando a los padres, no sólo para la creación de la biblioteca del aula, sino para la organización y mantenimiento de la misma. ¿Qué es para una familia dejar un libro por año en la biblioteca?³

Además de la biblioteca de aula, los alumnos y las fichas de trabajo - contenido son los dos materiales o recursos más importantes en nuestra estrategia:

a) **Los alumnos** los podemos aprovechar como recurso de información-aprendizaje en múltiples ocasiones:

- 1.- Cumplen la función consultora (unos aprenden de los otros y viceversa).
- 2.- Cumplen la función correctora, unos ayudan y/o corrigen el trabajo de los otros.
- 3.- Cumplen la función motivadora, se incentivan y estimulan entre sí.
- 4.- Pueden suplir un sinnfín de materias y de libros, por ejemplo:

AUDIOVISUAL.- Los alumnos por grupos pueden escenificar cualquier situación de la vida y, por tanto, son imprescindibles en ciencias sociales y naturales como puede ser: la compraventa (mercado); o bien disponiéndose en el aula para formar el perímetro de la Península Ibérica y/o el de su Región Autónoma (iconicidad) o, incluso, de las distintas regiones políticas y comarcas naturales; también la simulación de actividades típicas o características, como modo de vida, en cada región (la vendimia, la tala de madera, la siega, el folklore, etc.); incluso la imitación de la naturaleza (sonidos del viento, de animales, del agua, el crecimiento de las plantas, y el movimiento de los seres animados entre otras).

DICCIONARIO.- Conceptualización y ortografía de vocablos (blando, duro, rugoso, grande, pequeño, inclinado, paralelo, correspondencia, suma, multiplicación, reparto, ángulo, polígono, giro, etc.).

LIBROS.- Los temas que elaboran en el aula pueden constituir excelentes manuscritos para otros alumnos o pequeñas publicaciones mediante el ordenador y la impresora para intercambio entre centros.

MATERIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA.- Este es muy conocido, ya que los profesores de este Área emplean a los sujetos como soporte de gran número de ejercicios.

² Faure en Pereira (1976 : 127-128).

³ Ibídem pág. 129.

INSTRUMENTO DE LABORATORIO.- Tenemos el caso corriente del cuerpo humano, utilizado en la enseñanza para el aprendizaje de la anatomía.

5.- Cumple funciones terapéuticas. La comunicación en el grupo es una buena forma para tratar conductas desviadas, ya sea por razones afectivas o sociales.

b) **Las fichas guía** constituyen la parte formal de la enseñanza-aprendizaje en cuanto que disponemos, en ellas, los contenidos culturales (conceptos, actitudes y procedimientos), para ser aprendidos de un modo secuencial. Son el material más apropiado para la actividad: individual, individualizada y socializada; si pensamos que el sujeto las puede adaptar a su ritmo e intereses (en el sentido individualizado o social) conforme al objetivo global de la estrategia empleada. Pero las fichas desde mi visión particular han de reunir algunos requisitos, tales como:

- Disponer cada contenido de una forma suficiente para alcanzar el objetivo.
- Presentar algunas actividades de realización global del tema, para que las partes queden prendidas unas con otras (aprendizaje significativo).
- Algunos ítems de comprensión que nos muestran claramente el grado de contenido cultural que ha sido aprendido o alcanzado por el discente.
- Favorecer el descubrimiento mediante cuestiones intuitivas. Esto lleva a un aprendizaje más rápido.
- Globalizar en lo posible (relación) las distintas áreas de contenido en torno a centros de interés y/o a contenidos transversales. Puede hacerse partiendo de un relato⁴
- Procurar que el contenido de la ficha sea abierto para que el sujeto lo adapte a su forma personal de aprender, ya sea con ampliaciones o, bien, con simplificaciones, tanto en la parte de búsqueda, como en la parte de exposición de lo aprendido.
- Remitir a manuales de consulta para ofrecer la posibilidad al alumno de abrir nuevos horizontes.
- Que la ficha sea incentivadora, ya en el tema, ya en la variedad de actividades o, bien, en ambos (leer, escribir, dibujar, narrar, dialogar, descubrir, representar por: gesto, mimo e iconicidad, los conocimientos adquiridos utilizando todos los medios tecnológicos modernos).
- Estructurar los conocimientos del todo a las partes y luego recomponer el todo a través de las partes.
- Fuera del marco que venimos presentando caeríamos en el fichismo impuesto por las editoriales (todo para todos y todos a la vez), cosa que no compartimos.

Para nosotros, la intuición no funciona sólo con modelos icónicos como pueden ser el dibujo o la fotografía; también funciona con la presentación de la materia de una forma analógica - con algún elemento discriminatorio y/o específico de la materia que nos interesa captar o diferenciar-. Veamos, si pretendemos que el alumno aprenda los predicados verbales y nominales, una vez que reconoce el verbo en un texto, procedemos de la siguiente manera: subraya la oración de predicado verbal entre las siguientes:

- 1) Año de nieves, año de bienes. 2) El año tiene doce meses.

⁴ Neira, D. (1994 : 169-183)

Ahora, en las oraciones precedentes, subraya sólo el predicado nominal donde corresponda. Después escribe algunas oraciones de predicado nominal: **El mejor refresco, el agua de fuente** (disculpen, no quisimos poner **Coca - cola**).

Escribe algunas oraciones de predicado verbal: **El niño tiró el chicle** -hizo bien-.

Pensamos que el alumno ha efectuado un aprendizaje por intuición, de una forma global. A Vd. qué le parece.

Si queremos evitar riesgos de posibles lagunas remitimos a los escolares a la pág. (x) del libro (h), que es donde está tratado el tema, para que compruebe y profundice en el aprendizaje de esta materia.

En la confección de nuestras fichas guía, rehuimos la programación lineal y ramificada como tales, porque lo que haríamos sería hacer grandes tomos de contenido, elección de respuestas y comprobación de verdadero o falso -acierto o fallo-. Aspectos que no cumplen los objetivos de: agruparse el alumno como quiera, modificar el contenido a su gusto, aprender a su ritmo y según sus gustos, y dedicar parte del tiempo a lecciones ocasionales; pero que requieren -en todo caso- la flexibilidad para la introducción de nuevos contenidos y/o la correspondiente modificación de los programados. Y todo ello, porque admitimos que el saber no llega tanto por la disposición que hacen los textos del contenido sino en la estructuración relacional que hace el sujeto de los conceptos aprendidos, antes y después del aprendizaje, física y mentalmente. Sólo hay que evitar que estos conceptos -dispuestos para alcanzar la meta- no sean erróneos o condicionantes definitivos en el momento de facilitar la aprehensión de nuevas ideas. Todo ello por dos razones, fundamentalmente:

- a) El sujeto cambia a lo largo de su vida y desea seguir cambiando. En muchas ocasiones se siente determinado por aprendizajes rígidos y estrictos que no le facilitan las decisiones que quiere tomar.
- b) A la ciencia se le atribuye más un carácter relativo que absoluto. En el caso contrario resultaría difícil explicar los avances científicos, ya que los paradigmas se mantendrían inamovibles y estables a través de los tiempos condenando los saberes al dogma de la tradición.

El material es importante por entrar dentro de los medios y/o recursos didácticos empleados en el aprendizaje; sin embargo, supeditar la labor de la enseñanza-aprendizaje a él, nos llevaría al olvido del punto inicial, que es la formación íntegra de la persona, donde priman más las actitudes del sujeto que el adorno contextual que se le ponga. Además ¿ Qué sentido tiene la Educación al margen de la satisfacción personal o de la felicidad humana?

Libros de consulta:

La confección de material es una ayuda al libro, nunca una sustitución de manuales impresos, ni de medios audiovisuales. Reconocemos que los libros y, sobre todo, el libro de texto, por sí solos, no son insuficientes para garantizar una formación completa al individuo. Pues existen razones de peso que fundamentan nuestras sospechas sobre la validez del manual único, veamos algunas:

En primer lugar, cuando la creación e impresión de los textos cae en sectores afines a la institucionalidad del poder establecido, al igual que los medios masivos de comunicación, pueden centrarse más en objetivos concretos -en torno a lucros y a intereses personales y de clase- que en los estrictamente formativos -basados en conceptos de educación, como puede ser la equidad entre los seres humanos y el control de la riqueza-. Los bienes materiales son necesarios para alcanzar otros más espirituales.

En segundo lugar, el manual único de estudio -carácter enciclopédico- carece de la pluralidad de ideas por corresponder al pensamiento de un ser individual o de un colectivo (equipo) bastante homogéneo por encontrarse bajo las prescripciones y presiones de una personalidad jurídica. Aspecto que no facilita mucho la contrastación de criterios a través de la lectura del manual de texto.

Lo que vengo exponiendo, entre otras razones, nos conduce al material en común que reúna los requisitos mínimos para ofrecer a los estudiantes la variedad de textos o manuales de consulta en cada una de las materias.

¿Cómo conseguimos el material en común?

Una primera fórmula aparece ante los enseñantes que quieren, igual que nosotros, una mayor riqueza de conocimientos para sus alumnos, que los padres comprenden en vez de un texto por materia varios; pero ello no es posible si conocemos la realidad económica de la mayoría estudiantil en los centros públicos de enseñanza, que procede de pequeños artesanos, agricultores, mineros, pescadores y asalariados de la clase baja; con lo cual necesitamos pensar en la economía del sector y, por tanto, economizar medios materiales en el proceso de la instrucción. De aquí la necesidad del material en común.

Así llegamos a un segundo criterio acerca de la organización material y humana, **la posibilidad de que los alumnos trabajen en distintas materias a la vez:** distintas Áreas de la Educación Primaria.

Hemos observado que el alumno nunca usa más de un manual simultáneamente; es decir, si lleva seis libros a la escuela, generalmente cinco están quietos en la cartera, además de ocupar un espacio útil. Lo mismo ocurre con el material restante, mientras usa el bolígrafo no usa el lápiz, mientras lee no usa el compás, ni las reglas. Entonces, si reunimos a los padres y les exponemos la conveniencia de que sus hijos tengan el material en común, a la vez que les ofrecemos una economía ventajosa frente a la tradición del despilfarro generalizado -gastos- que vienen arrastrando, nadie se opone a la idea.

Es suficiente, para trabajar a gusto, con dos libros por alumno en vez de siete (Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física, Matemáticas, Lengua y Literatura, Lenguas Extranjeras y la Formación religiosa), ya que el alumno sólo necesita un libro cada vez que trabaja. Esta organización es posible únicamente poniendo los libros en común (el material de la clase es de todos). Tal vez se esté pensando que, según la exposición anterior, con un libro sea suficiente. Pues no, un manual por alumno no basta en nuestra estrategia, porque:

a) Los discentes no podrían trabajar en lo que les apetece en cada momento.

- b) Tendrían que dedicar el mismo tiempo a cada materia, siempre que pensamos en el uso libre del tiempo según las aptitudes de cada escolar.
- c) No podrían los alumnos consultar otros libros sin interrumpir el trabajo del otro o molestar al colega de al lado.

Teóricamente, si trabajamos con dos libros por alumno siempre habría un libro sin uso, con lo cual, para una clase de 30 sujetos estarían 60 libros en **la biblioteca de aula** o, en las diversas áreas, por los rincones de la clase. Efectivamente, es así en teoría.

Sin embargo, una cosa es cierta, nunca encontraremos la totalidad de los escolares trabajando en la misma materia cuando tienen la posibilidad de trabajar en cualquier otra. Por eso adoptamos una fórmula intermedia, en vez de un libro por alumno y actividad, las reducimos a 2/3 -equivale a un ahorro del 33'33%-. Así, para una clase de treinta alumnos, son suficientes 20 unidades por actividad / materia. Vamos a ejemplificar la organización del material para el Área de Lengua y Literatura:

- a) Tenemos veinte manuales del Área (cinco de cada editorial); luego, tenemos la posibilidad de consultar los libros de cuatro editoriales, además de los de la biblioteca de aula.
- b) Otros manuales que aportan voluntariamente los padres.
- c) Revistas, tebeos y periódicos que traen libremente los alumnos.
- d) Los manuscritos que elaboran los discentes (elaboración de material escolar).
- e) La revista mensual que imprime cada equipo en la multicopista o por impresora láser.
- f) Las fichas, guías de trabajo - contenido (de las que ya hemos hablado).

Los libros de consulta iniciales (para comenzar el curso), en un principio partimos de veinte ejemplares por área y aula. Fueron suficientes para cubrir las necesidades de nuestra estrategia. En los cursos posteriores se fueron aumentando, ya que el material fungible (en buen estado), por acuerdo de padres y alumnos, quedaba en el aula como material de trabajo para los nuevos escolares procedentes de niveles más bajos. La idea era buena, puesto que cada año teníamos más medios para trabajar (aspecto acumulativo de material que de otro modo hubiera ido a parar a la papelería). No obstante fueron suficientes los 20 ejemplares iniciales, porque:

- a) Cada alumno, en la materia de lenguaje, podía utilizar todos los libros de consulta (iban rotando por la clase).
- b) No tenían que esperar para la utilización del ejemplar que más le apetecía según la unidad de trabajo.
- c) Si se ponían a trabajar en Lengua y Literatura dos o tres equipos -10 o 15 escolares-, como no iban al unísono todos, es decir, en la misma unidad secuencial de la programación quincenal (esto es: unos estaban realizando la ficha 1, otros la 2, y algunos terminando la seis); con lo cual podían optar por una editorial o por otra según los libros y los temas; lógicamente, los niños que iban en la **guía uno** de lenguaje estaban terminando **la cuatro o cinco de matemáticas** y, viceversa, los que estaban terminando la quincena de matemáticas se hallaban al comienzo del trabajo en lenguaje -se entiende que cuando un grupo avanza en un área de aprendizaje, lógicamente, tiene que descuidar otras áreas, dejándolas para más tarde-. Ello facilitaba el acceso al material a voluntad del alumno.

¿Por qué eligen distintos manuales en vez de inclinarse por uno sólo?:

Debemos hacer notar, para entender este fenómeno, cómo se hacía la elección y acopio del material para el curso: los discentes en el mes de septiembre recorrían varias librerías y ojeaban textos de distintas editoriales. Algunos libreros que conocían nuestra forma de trabajar y, por tanto, de comprar el material en conjunto, nos dejaban libros para que los viéramos detenidamente en la clase. Con lo cual los niños se decidían por los que más le gustaban y se procedía posteriormente a la compra. Ahora entenderá el lector la razón por la que hablamos de material adaptado al discente y, también, porque los escolares no se peleaban por el mismo libro, dado que cada uno ya había decidido previamente cuáles eran sus preferencias.

La dinámica que terminamos de exponer es válida para la adquisición del resto del material escolar en las diferentes áreas de aprendizaje.

Con esta estrategia de trabajo existe una doble ventaja económica:

- a) Se economiza material (cantidad). Un 33% menos de lo habitual. Además,
- b) Se ahorra dinero (un 25%), el descuento que nos hacía la librería o almacén (venta al mayorista).

Luego se economiza en los dos sentidos: cantidad de material y precio por unidad del mismo.

Material individualizado:

Si consideramos que el material procede de dos fuentes: el material de las **editoriales** (estandarizado) y el material elaborado en los **centros** (por profesores y alumnos), evidentemente que el más individualizado es el último.

El material de las editoriales lo individualizamos tanto más cuanto menos programemos partiendo de los textos estandarizados. Esto equivale a recoger de cada manual lo relativo a los objetivos que nos proponemos conseguir. Para ello hacemos una selección de contenidos y actividades conforme a las exigencias de ritmo y capacidad del grupo de alumnos a los cuales van destinados. En este sentido estamos individualizando el material (libros). De ahí que un manual no sea útil en su totalidad, sino que nos servimos de él, trayendo ciertos retazos de contenido acordes con nuestra programación. Lo mismo diremos del material audiovisual. En muchas ocasiones los profesores colocan en el proyector cintas o cassetes cuya temática general se ajusta al tópico o núcleo que están trabajando; pero, luego, las secuencias de los subnúcleos de contenido no se cifien al tratamiento particular que se hace del tema; con lo cual, las proyecciones resultan en muchos casos monótonas y aburridas; diríamos que carecen de interés. La comprensión de lo que hemos afirmado es sencilla, por ejemplo: el **tema es la recolección de frutos**, pero si nuestros alumnos son de una zona vinícola, y cuyo centro de interés, ya provenga de la experiencia propia o ya surja de las conversaciones que escuchan en su casa en torno a la recolección de la uva, el subnúcleo es la vendimia; con lo cual unas filminas o unos vídeos que traten la recolección de las aceitunas pueden resultarles monótonos, mientras que una proyección sobre la viticultura les resultaría más atractiva. Nuestros lectores tal vez puedan pensar que es interesante que el niño conozca la recolección de la aceituna. Ciertamente, pero los medios audiovisuales sólo pueden llegar hasta donde el sujeto puede transferir sus aprendizajes anteriores; y para ello hay que establecer puntos de conexión, yo diría

casi directos entre las vivencias del sujeto y las filminas utilizadas. Pues una película sobre frutos o plantas, que el espectador nunca haya vivenciado, es ante todo un mundo ajeno a él donde la fantasía juega un papel más importante que la realidad. ¿Cuántos sabríamos recoger setas comestibles después de haber visto una película al respecto? ¿Cuántos serían capaces de reconocer plantas medicinales en una excursión, sólo con la experiencia de unas diapositivas o una película sobre ellas?

¿Qué pretendemos con toda la exposición anterior?:

Intentamos señalar que cualquier material didáctico no es válido, aunque trate el mismo tema que se esté enseñando, como es en este caso de **la recolección de frutos industriales**. Puesto que para unos alumnos está tratada y adaptada bajo el subnúcleo **tratamiento de la uva** y para otros se trata desde el marco referencial **tratamiento de la aceituna**. No obstante, a pesar de que la dotación de los centros se hace con material estandarizado, el profesor puede adaptar ciertas secuencias a las necesidades de los alumnos y, por tanto, modificar la programación; con lo cual podemos hablar de la reconversión del material estándar en material individualizado.

Las fichas -guía de trabajo-, en nuestra estrategia metodológica, fueron una forma más de adaptar el contenido y las actividades al ritmo del alumno para facilitar el aprendizaje y economizar esfuerzo y tiempo por parte de los discentes.

¿Por qué decimos que en nuestra enseñanza están adaptados los contenidos al alumno? ¿Por qué hablamos de material individualizado, cuando nos referimos a las fichas que hemos empleado?:

Están adaptadas porque recogen los objetivos que nos hemos propuesto conseguir entre todos y, por otro lado, los contenidos y actividades están subordinados a los objetivos -metas-, teniendo que hacer para ello una selección de material diverso y, luego, organizarlo hacia un fin. Aún así, ¿en qué medida podemos considerar las fichas -guías de trabajo- como un material individualizado?, pues en cuanto:

- a) Estudiamos y recogemos las experiencias de cada alumno en la asamblea, su procedencia (rural o urbana) su forma de vida en la familia, sus preferencias y expectativas.
- b) Procuramos que las fichas recojan toda la problemática sacada de los debates (apartado anterior).
- c) Seleccionamos el material anexo a las fichas (libros, medios audiovisuales y otros).
- d) Las ha leído o las lee un grupo de alumnos para facilitarnos el grado de comprensión (adaptación del contenido y redacción al nivel comprensivo de la clase).
- e) Cualquier alumno puede sustituir una actividad por otra afín a sus gustos y experiencias.
- f) Atendemos cualquier sugerencia que nos hagan los discentes para corregir o cambiar cualquier contenido, así como los libros o material, por otro más adecuado.
- g) Participamos todos y no existe imposición sobre contenido alguno. La sugerencia, mediante el diálogo, es la única vía de entendimiento y de condicionamiento o determinismo para el grupo.

III.- DIFICULTADES EN LA ESTRATEGIA EMPLEADA

Hemos pasado del modelo magistral -profesor habla y el alumno escucha- a la clase diversificada por grupos -personas que conviven aprendiendo y aprenden conviviendo-. El docente se convierte en el amigo animador, en el libro de consulta; pero nunca en el símbolo de la represión. Es así como surgen las primeras dificultades y, también, los primeros logros derivados de la propia estrategia metodológica que gira en torno a una filosofía que podríamos calificar de **personalismo social responsable** o, bien, en términos pedagógicos de **paidocentrismo** que puede relacionarse perfectamente con un proceso de enseñanza-aprendizaje, no directivo; o tal vez, con una **pedagogía de la liberación**, cuya base o pilar fundamental es el respeto a la personalidad del niño. Rompe en este sentido con el método magistral del que todavía hacen ostentación generalizada nuestras instituciones educativas. Espero no haber errado un ápice en esta última afirmación; pues, aunque el criterio, que vengo usando, es la observación controlada y los cuestionarios sobre diversos centros públicos y privados a lo largo y ancho de nuestra geografía, también está apoyada en la literatura de múltiples estudios. Decimos, luego, que las dificultades surgen:

1) Cuando modificamos concepciones educativas o formas de enseñanza -en las que prevalecía el dogma del adulto o la perennidad de ideas preconcebidas-. En este intento de modificar y cambiar fórmulas estables, en y para la sociedad desde el sistema de control imperante, se nos presentaron las barreras siguientes:

- a) Sociales **externas**.- Despojo del viejo ropaje. Las autoridades académicas se resistían a admitir iniciativas de los profesores que apostamos por la innovación. En este sentido se interpusieron todo tipo de dificultades, promovidas en un sentido u otro (palo porque remas y palo porque no remas).
- b) Sociales **internas**.- Los escolares, ya habituados a la directividad tradicional, se sorprendían de su participación en nuestra estrategia. No lo creían, desconfiaban. Continuaron algún tiempo a la defensiva. Todavía en el informe -acerca de la primera evaluación- para los padres (mes de noviembre) exclamaban: **¡Sí, es cierto, pone los datos que nosotros / as le dimos!** Le resultaba increíble que su participación sirviese para algo.
- c) Sociales **familiares**.- Los padres después de algunos debates llegaron a un acuerdo por mayoría para apoyar nuestra estrategia. Sin embargo fueron inevitables ciertas críticas que, a través de algunos de ellos, llegaban desde otras familias. Esto me recuerda la prensa negativa que se montó contra la Escuela de Hamburgo, obligando a los padres y profesores a retroceder o a desistir de los intentos. Nosotros no hemos llegado a esta situación, precisamente, por el funcionamiento periódico de la **escuela de padres**. Y dado que los alumnos se encontraban satisfechos, se inclinaba la balanza a nuestro favor.

2) Cuando nos encontramos formados inicialmente para impartir las táctica acordes al sistema instructivo, también nos hallamos condicionados por:

- a) La propia **cultura recibida** que entra de lleno en las decisiones posteriores del profesor innovador. Constituye una problemática férrea de lucha entre el ideal y la realidad -práctica de la enseñanza-. Si tuviéramos que describir esta lucha interna en pocos términos, diríamos que es un proceso largo y duro de concienciación personal para corregir el

sentido del peso de la cultura impuesta (aculturación) y no dejar que se nos vaya la idea innovadora. No sea que cuando tengamos la respuesta se nos haya olvidado la pregunta.

- b) La **problemática profesional** de los colegas de trabajo. Las críticas adversas e incontroladas hacia una estrategia innovadora emergente nos coloca en el plano de la expectativa y de la inseguridad. Este conflicto en la innovación crea tensiones dentro de los C. P., polarizándose frente a cualquier metodología nueva. Digamos que el clima del centro no favorece las iniciativas. La aceptación es negativa y la institución nos cierra / cerró todas las posibilidades de desarrollar el diseño teórico de una forma normal en la práctica.

En conclusión, además de las instituciones, los compañeros, y es normal, son el primer inconveniente para el éxito de la innovación cuando no se trabaja con un planteamiento conjunto de todos (cosa bastante difícil). ¿Se puede dar un planteamiento conjunto? -Nos preguntamos-. Desde dentro sólo sería posible un planteamiento sectorial y parcial. Desde fuera existen intentos que no conducen a ninguna parte (intentos de auto gestión por ejemplo). Ahí tenemos las experiencias autogestivas desde algunos ICES como el de Sevilla o el de Barcelona que además de ser subvencionadas con dineros públicos no alcanzaron ninguna relevancia en la práctica de la enseñanza. En fin, parece que la "Action Research" está adquiriendo auge. Quizá, como toda corriente foránea, esté en una fase de troteo.

Consideramos que se debieran tomar como válidos los resultados de nuestra estrategia en el segundo año de su aplicación⁵, ya que éste discurrió dentro de una normalidad relativa después de la experiencia que tuvimos con el grupo anterior, al menos para los estudiosos que pretendan encontrar alguna aplicación de nuestra teoría y práctica ante las posibilidades que nos brinda la L. O. G. S. E.

En el segundo año, los resultados fueron significativamente superiores al año anterior, por eso recuerdo este curso con más cariño. En realidad me sirvió como refuerzo para iniciar y/o continuar estrategias innovadoras más profundas..

Si la evaluación que hizo el inspector hubiera arrojado un resultado negativo, bien seguro que la experiencia no hubiera llegado al público, y, por supuesto, no alentaría a otros futuros pedagogos a introducirse en el mundo innovador.

3) Cuando los espacios y recursos materiales de trabajo no son adecuados para poner en la práctica el diseño innovador. Entendemos como condicionantes los edificios escolares y el material disponible en los mismos para la puesta en práctica de una estrategia activa, hoy día, en España. Ninguna innovación o reforma educativa dará el fruto esperado en estos centros, con ese material y sin una tradición innovadora en el ámbito docente.

BIBLIOGRAFÍA

FAURE, P. (1946): "Méthodes actives et écoles nouvelles", en *Pedagogie*, n° 2, Paris, febrero.

⁵ *Ibidem*, (1987 : 593 - ss)

- FERRY, G. (1960):** “Las relaciones entre profesores y estudiantes”, en *L'Hygiène mental*, nº 2, 1960.
- KEMMIS, S. (1988):** *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988):** *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- NEIRA, D. (1987):** *Una metodología activa en 5º de EGB. Influencia en el rendimiento discente en el Ciclo Superior*, Bellaterra (Barcelona), S. Publicaciones UAB..
- NEIRA, D. (1994):** *La otra cara de la didáctica: nuevos enfoques en la enseñanza*, Barcelona, Octaedro.
- NEIRA, D. (1995):** *Innovación y organización educativa*, Barcelona, Octaedro (en publicación).
- PEREIRA, N. (1976):** *Educación personalizada, un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid, Narcea.