



Antoni Gaudí i Cornet. Villa Quijano «El Capricho», 1883-1885. Comillas (Cantabria). Fotografía David Cardelús. (Detalle).

Antoni Gaudí i Cornet (Tarragona, 1852)

Arquitecto catalán reconocido internacionalmente cuyo lenguaje arquitectónico era único, personal e incomparable. Nace en junio de 1852 en Tarragona en el seno de una familia de caldereros, aprendiendo así el uso y trabajo de un material que empleará en sus futuras obras: el hierro. Después de terminar sus estudios de arquitectura en el año 1878, conoce a Eusebi Güell quien se convertirá en su mecenas, y es en este momento en el que comienza su andadura como uno de los máximos representantes del Modernismo catalán con un estilo arquitectónico y decorativo caracterizado por la abundancia de curvas y la ornamentación inspirada en la naturaleza.

Villa Quijano – El Capricho, 1883-1885. Comillas (Cantabria)

Comillas fue el último puerto ballenero del Cantábrico y el más pequeño de todos hasta el siglo XVIII, pero no sería hasta el siglo XIX y el regreso de Antonio López y López, primer marqués de Comillas, a su tierra natal cuando este lugar pasaría de ser una villa humilde de pescadores a una villa de veraneo de la aristocracia y de la familia real cuyo representante en aquel momento era Alfonso XII. De esta forma, Comillas se convierte en un preludio de la modernidad pues es el mismo marqués de Comillas quien trae consigo a los arquitectos catalanes del momento: Joan Martorell, Lluís Domènech i Montaner y Antoni Gaudí, entre otros. Arquitectos que diseñaron edificios tales como la Universidad Pontificia de Comillas, el Palacio de Sobrellano, la Capilla-Panteón o El Capricho de Gaudí. El Capricho de Gaudí, también conocido como Villa Quijano, fue la residencia que Máximo Díaz de Quijano, un adinerado indiano con cuñado del primer marqués de Comillas, encargó al máximo representante del modernismo catalán, Antoni Gaudí. Además de esto, se considera la obra más antigua del arquitecto.

Texto extractado de < <https://www.elcaprichodegaudi.com/wp-content/uploads/AAFF-CUADERNO-DEL-DOCENTE-web.pdf> >

Fotografía - David Cardelús (Barcelona, 1967)

Se especializó en fotografía, cine y vídeo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (1991). Sus estudios de grado incluyen pintura, dibujo y escultura, así como narrativa, semiótica y comunicación. Finalista en dos ocasiones del Premio Europeo de Fotografía de Arquitectura Architekturbild en 1995 y 1999, su obra ha sido expuesta en los festivales de fotografía Photo España y Primavera Fotográfica. Desde el año 2004, da clases y conferencias sobre fotografía de arquitectura en la escuela ELISAVA de la Universidad Pompeu Fabra para estudiantes de postgrado y máster en diseño de interiores. Es miembro de la Unión de Profesionales de la Imagen y Fotografía de Cataluña.

Texto extractado de < <http://www.davidcardelus.com/espanol> >



SISTEMA AMARA BERRI. APRENDIZAJE EN CONTEXTOS VITALES

AMARA BERRI SYSTEM. LEARNING THROUGH VITAL CONTEXTS

Maribi Gorosmendi Lazcano

CEIP Amara Berri (Donostia - San Sebastián)

Resumen

El Sistema Amara Berri es un proyecto de crecimiento personal y grupal que abarca a toda la comunidad escolar. Nuestra meta es el desarrollo armónico y global de cada niña y de cada niño, que, como personas diferentes, tienen un esquema conceptual y emocional determinado y sus propios intereses y motivaciones; pero hay un interés común: el juego. Por ello, el juego como actividad natural y motivadora es la base de los contextos de aprendizaje. Programamos a través de contextos sociales, estables y complementarios, donde las materias se interrelacionan y donde el alumnado, como en cualquier otro contexto vital, pueda vivir y porque vive aprende. En estos contextos de aprendizaje las actividades que implementamos, además de ser actividades motivadoras que conectan con los intereses del alumnado, posibilitan que cada alumna y alumno pueda: trabajar y avanzar a su propio ritmo; elegir y decidir; interactuar; gestionar situaciones o conflictos que se le planteen, buscando soluciones creativas; acusar la presencia del otro siendo consciente del límite social; adquirir herramientas para desenvolverse en diferentes situaciones vitales. Esto solo es posible con un trabajo en equipo en torno a una tarea común. En las diferentes estructuras organizativas, y desde una perspectiva sistémica, todas y todos podemos seguir aportando y enriqueciendo nuestro Proyecto Educativo.

Palabras clave: sistema, globalidad, juego, equipo, competencias, individualización, socialización, diversidad, principios metodológicos.

Abstract

Amara Berri System is a personal and group development project that covers the whole educational community. Our goal is the balanced development of every child. Kids, as individual human beings, have their particular conceptual and emotional schemes, each with their own interests and motivations; but there is one thing in common: playing. Therefore, playing games, as a natural and motivating activity, is the basis of the learning contexts. We program through social contexts, being both stable and complementary, where the subjects are interrelated and students, just like in any other vital context, can live and as they live, they learn. The activities implemented in the mentioned social contexts, apart from being motivating and matching with learners' interests, enable every child to: work and progress at their own pace; make choices and decisions; interact, because the learning process is the result of interaction and contrast; deal with situations and conflicts looking for creative solutions; be able to recognize the others, being conscious of the social limit; acquire tools to get on in diverse vital situations. This is only possible with teamwork around a common task. In the different organizational structures, from a systemic point of view, we can all continue contributing and enriching our Educational Project.

Key Words: system, totality, competences, team, game, individualization, socialization, diversity, methodological principles.

I. El comienzo de nuestra andadura

El colegio Amara Berri es un centro público de Infantil y Primaria que está situado en el barrio de Amara, en la ciudad de Donostia –San Sebastián. Actualmente las 1400 niñas y niños escolarizados en nuestro centro están organizados en seis líneas y distribuidos en cinco edificios.

En las cuatro últimas décadas nuestra escuela ha ido creciendo en número, pero sobre todo ha ido consolidando un proyecto educativo que ha querido huir de la concepción rígida que ha definido la institución escolar; institución en la que el aprendizaje de los contenidos disciplinares dejaba en un segundo plano a los verdaderos protagonistas del proceso educativo: las niñas y los niños.

Pero si alguien nos preguntara sobre el comienzo de esta experiencia y las circunstancias que la hicieron posible, podríamos decir: «érase una vez una maestra llamada Loli Anaut que junto a un grupo de maestras y maestros entusiastas dieron comienzo a una historia escolar que para muchos profesionales, y sobre todo muchos alumnos y alumnas, ha supuesto un viaje enriquecedor y gratificante».

Así comenzó nuestra ya larga andadura, en los comienzos de la década de los 80, con muchas ganas de avanzar en mejoras sociales y de cambiar el sistema escolar público para que éste respondiera a la nueva realidad socio-política que nos estaba tocando vivir.

La ilusión de aquel equipo era incuestionable, se trabajaba con una dedicación y un nivel de auto-exigencia encomiable que hizo posible la articulación y desarrollo de un sistema de trabajo donde el objetivo era, y sigue siendo, el desarrollo armónico y global de cada niño y niña.

El CEIP Amara Berri fue considerado Centro de Innovación Pedagógica por el Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca, y aunque hayan pasado cuatro décadas, nuestro proyecto pedagógico sigue respondiendo a los nuevos retos que se le plantean a la escuela. Actualmente en nuestra Comunidad Autónoma somos 19 centros los que trabajamos en red de acuerdo con las líneas de actuación de este Proyecto Educativo. Otras escuelas en Canarias, Cantabria, Cataluña y Rioja han comenzado a implementar esta metodología tras conocer nuestro sistema; y alguna de ellas, además, con un nivel de desarrollo importante.

I.1. ¿Qué es lo que define el Sistema Amara Berri?

La meta de nuestro Proyecto Pedagógico es el desarrollo armónico y global de cada alumna y alum-

no. Cuando hablamos de desarrollo global queremos decir que todos los procesos emocionales y sociales que intervienen en el desarrollo de una persona también deben ser abordados en el contexto escolar. Los niños y niñas no son objeto de instrucción sino el fin último del proceso educativo; el eje de nuestra labor educativa.

Decimos que la vida es global y que la escuela debe concebirse como una sociedad que nos permita ser y vivir plenamente.

El concepto de globalidad nos ayuda a percibir a la persona y al centro escolar como un sistema donde todos los elementos están en continua interacción. Esta interacción es la que genera coherencia entre las partes y el todo. Concebimos la escuela como un sistema, un sistema abierto: abierto a nuevas aportaciones, a nuevas necesidades, a nuevos retos...Capaz de ir modificándose constantemente, acogiendo desde dentro nuevos elementos y creando a su vez nuevas interacciones sin perder por ello su ordenación sistémica.

Esta concepción sistémica va a definir la intervención del profesorado, el concepto de formación, las estructuras organizativas y, cómo no, nuestra visión del alumnado.

I.2. Nuestra concepción del alumnado

Entendemos al alumnado como seres globales que, en sí mismos, conforman un sistema. La conciencia de esta realidad global nos hace asumir las partes en interacción como generadoras de su crecimiento personal.

Además, tienen sus propios intereses. Las niñas y niños muestran un claro interés por el juego; por ello, es necesario que la escuela diseñe actividades con un componente lúdico que motive al alumnado, ya que ello favorecerá el aprendizaje. El juego es una actividad natural y gratificante en la infancia. A través del juego los niños y las niñas imitan el mundo del adulto y a través de esa imitación aprenden. En la escuela proponemos situaciones-juego con una intencionalidad educativa para que el aprendizaje cobre sentido. Los niños y las niñas juegan y porque juegan aprenden.

Cada persona tiene un esquema conceptual y emocional determinado y su propio potencial. Y parte de unos conocimientos previos determinados, un estilo de aprendizaje y de una historia personal diferente; es decir, cada individuo parte de unas experiencias vitales únicas. La escuela debe respetar esta singularidad, esta diferencia, y por ello, debe implementar programas abiertos que den cabida a diferentes ritmos de aprendizaje.

2. Actividades y espacios: características

Las diferentes formas de estructurar y organizar los espacios escolares condicionarán las dinámicas que en ellas se generan; no es baladí colocar pupitres individuales orientados en un mismo sentido o distribuir los elementos del aula de tal forma que la misma estructura genere un clima que posibilite la interacción. Una estructura, seguramente, generará orden y disciplina; la otra generará relación, movimiento, socialización...

La coherencia con nuestro proyecto educativo nos obliga a diseñar y estructurar espacios donde los alumnos y alumnas se relacionan, donde comparten experiencias, donde reflexionan y toman decisiones...

Los principios metodológicos que fundamentan nuestra forma de pensar y de hacer los hemos tomado de la «Escuela Activa» y los hemos reinterpretado y adaptado a nuestra realidad.

Principio de individualización

Está íntimamente unido al concepto de diversidad y esto nos obliga a intervenir desde criterios comunes pero ajustados a la realidad de cada alumno y alumna y nos exige hacer un análisis basado en el potencial individual y en la identidad personal.

Principio de socialización

La socialización no se da por el mero hecho de estar juntos, de pertenecer a un mismo grupo; implica interacción - dar y recibir - es generar en común. La estructura organizativa que hemos creado posibilita al alumnado la interacción a través de diferentes contextos, de diversas agrupaciones, para descubrir el valor del trabajo en equipo. Consiste en aportar el trabajo propio y valorar el de otras personas, supone aprender a trabajar con cualquiera, superar las diferencias y buscar el papel de cada cual en el grupo.

Principio de actividad

Lo entendemos como mente activa, reflexiva que muestre iniciativa superando el miedo a hacerlo mal.

Se podría resumir diciendo: «Que todo lo que el alumno o alumna pueda hacer por sí mismo no lo haga el profesorado», y esto es aplicable a todas las personas. A veces, por inercia o por «operatividad» los adultos tendemos a solucionar por encima de educar, sin ser conscientes que estamos limitando el proceso de aprendizaje.

Principio de creatividad

La creatividad es una capacidad innata en todo ser humano que conecta con la inteligencia emocional e

imprime la impronta de cada cual. Existen diferentes estilos de creación, de la misma forma que existen diferentes estilos de aprendizaje, por ello debemos permitir que cada persona saque lo que lleva dentro y sea consciente de su singularidad. A veces cometemos el error de decir: «no soy, no es, creativa», sin ser conscientes de que para serlo, debemos dar la oportunidad de que la creatividad fluya.

Principio de libertad

La libertad es un estado vital que se mueve entre lo individual y lo colectivo, la libertad entendida como hacer lo que uno quiere, no existe. La libertad es el derecho a pensar, expresar, elegir, manifestarse como se es, respetando al resto. Se ejercita sin invadir el derecho de los demás. El derecho de los demás marca lo que nosotras llamamos límite social. El autoconocimiento de las propias limitaciones y capacidades, su asunción y deseo de superación es un camino hacia la libertad.

Principio de normalización.

Básicamente entendemos este principio como la capacidad de conocer los contextos en los que nos movemos, dominarlos y saber situarnos de forma adecuada en ellos. En la vida tenemos que desenvolvernos en contextos muy diferentes y para ello tenemos que adecuar nuestra forma de mostrarnos. No es lo mismo, y tampoco nos mostramos de la misma forma, en un entorno familiar, laboral o festivo. Esta capacidad de adecuarnos a diferentes situaciones es un aprendizaje que posibilitamos en la escuela ofreciendo al alumnado contextos de aprendizaje diversos.

Los principios metodológicos pueden quedar solamente en palabras bonitas si no tienen un reflejo claro en las actividades escolares que diseñamos o en la intervención educativa que realizamos. Somos conscientes de que hay que abordar el currículo oficial, por ello decimos que en nuestra escuela la diferencia, quizá, no esté en el qué, pero indudablemente, la diferencia sí está en el cómo.

2.1. Criterios de selección y creación de las actividades

Las actividades curriculares no tienen por qué ser necesariamente las que proponemos actualmente, pero cualquier nueva propuesta además de tener en cuenta la concepción que tenemos del alumnado, debe ser coherente con los principios metodológicos que guían nuestra labor educativa.

Los principales objetivos son:

Potenciar la interacción y el trabajo cooperativo entre el alumnado

En Educación Primaria trabajamos mezclando edades y programa de ciclo. En cada ciclo los grupos de alumnos van rotando diaria y sistemáticamente por diferentes aulas especializadas donde todas las materias curriculares están interrelacionadas, pero una de ella tiene mayor presencia. Cada aula tiene un diseño propio y diferente a la de las demás.

Tomando como ejemplo la estructura de 1^{er} ciclo, contamos con «el barrio» donde se genera una actividad juego de compra-venta que posibilita trabajar el currículo de matemáticas; en «olla de palabras» las actividades de lengua tienen una gran presencia y en el «desván de la ciencia», obviamente, tienen mayor peso los contenidos sobre el medio natural y social. Todos los departamentos-aula son complementarios entre sí y conforman el programa de ciclo. En cada departamento desempeña su labor un maestro o maestra que se especializa en cada materia. Los departamentos-aula están organizados en cuatro zonas de trabajo y en cada departamento los alumnos y alumnas trabajan en diferentes agrupaciones. Esto fomenta la interacción y favorece el aprendizaje entre iguales. Aprenden a jugar diferentes roles en el grupo: un curso escolar serán los más pequeños del grupo, pero el curso siguiente serán los mayores; es decir, aprender a ayudar y también a ser ayudados

Figura 1.
Organigrama 1.º ciclo Educación Primaria



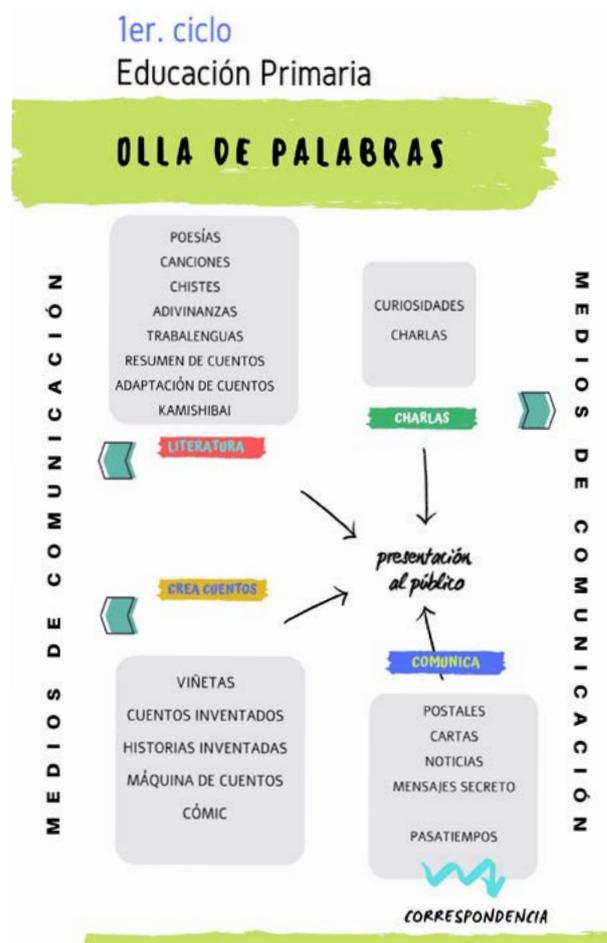
Responder a nuestro concepto de diversidad y permitir a cada alumno y alumna avanzar desde su nivel y a su ritmo

En los departamentos-aula diseñamos actividades lo suficientemente flexibles para que, en una misma zona de trabajo, estas actividades puedan ser abordadas por alumnado con diferentes niveles. La mezcla de edades es un marco de interacción social que implica

la aplicación del principio de individualización superando el concepto de nivel. Los pequeños descubren en los mayores las posibilidades que ofrecen las actividades convirtiéndose éstos en una referencia para el aprendizaje. Los mayores también toman conciencia de sus avances en el contraste con los menores. La mezcla de edades facilita a la profesora o profesor la gestión y el reparto del tiempo y favorece la atención individualizada ya que la mitad del grupo conoce el funcionamiento del aula y es más autónomo.

En el departamento de «Olla de Palabras», por ejemplo, la «Charla» es una de las actividades que se realiza para desarrollar la comprensión de textos expositivos. Para llevarla a cabo, cada niña y cada niño elegirá un texto de la mediateca que responda a sus intereses; la profesora o la encargada de la mediateca le orientará para que la elección del texto se ajuste a sus posibilidades. Tras leer el texto extraerá y reelaborará las ideas esenciales, realizará un guión de preguntas y finalmente expondrá su charla ante el grupo. Esta actividad permite profundizar en el desarrollo de competencias en las diferentes dimensiones de la lengua (comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral), y a su vez permite diferentes grados de complejidad.

Figura 2.
Organigrama del departamento-aula «Olla de palabras». Primer ciclo de Educación Primaria



Generar autonomía tanto de acción como de pensamiento

En cada zona de trabajo hay diferentes propuestas de actividades y, en cierta medida, cada niño y niña decide lo que va a hacer. Además, todas las actividades que les ofrecemos tienen un «método de trabajo»: la secuencia de pasos que deben seguir para realizar la actividad. Este recurso fomenta la autonomía y les ayuda a planificar el tiempo: les permite saber en qué punto del trabajo están y lo que les falta por hacer.

Figura 3.
Método de trabajo del contexto «Charlas».
Primer ciclo de Educación Primaria

Charlas

1er.ciclo

- Elijo un texto científico en la biblioteca.
- En una hoja escribo TÍTULO, mi NOMBRE y hago el DIBUJO correspondiente..
- Hago la fotocopia del texto y en la parte superior escribo «Texto seleccionado».
- Leo el texto y subrayo las palabras desconocidas.
- Leo una frase corta o hasta el primer punto, intentado entender lo que dice. Si aparece alguna palabra desconocida la escribiré en una hoja con su significado.
- Busco una pregunta a la cual responda esa frase y la escribo teniendo en cuenta el NÚMERO, las MAYÚSCULAS y los SIGNOS de PUNTUACIÓN.
- Hago lo mismo con el texto entero.
- En otra hoja escribo las respuestas.
- Lo leo para ver si lo he escrito bien.
- Escribo en el ordenador la bibliografía utilizada.
- Decoro la portada, poniendo el TÍTULO de la charla y mi NOMBRE y APELLIDO.
- Ensayo mi charla: Con el guión en la mano, leo en voz baja la pregunta y la respondo en voz alta.
- Cuando la tengo bien preparada la anuncio para presentarla.
- La presento.
- Coloco la pegatina correspondiente en mi hoja de control.

Método de trabajo

Permitir aflorar las posibilidades de cada alumno y alumna

En nuestras propuestas de trabajo queremos huir de los modelos estandarizados y que el alumnado pueda desarrollar su creatividad. Queremos que las actividades sirvan para que cada uno pueda expresar su mundo interior y afectivo y tenga la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades, tomando concien-

cia de cuáles son sus puntos fuertes y cuáles son sus limitaciones.

Proponer situaciones para pensar, expresarse y decidir tomando conciencia del otro.

Ofrecemos al alumnado un papel muy activo; por ello, disponen de una estructura organizativa, «Participación del alumnado», donde semanalmente se reúnen para reflexionar, debatir, hacer propuestas e incluso tomar algunas decisiones que les afectan en el día a día. En este proceso les ayudamos a entender que hay decisiones que debe tomar exclusivamente el profesorado o las familias, pero que hay muchas cuestiones sobre las que sí pueden tomar decisiones, sabiendo que implica compromiso y responsabilidad

Activar la mente para conocer y adaptarse a situaciones nuevas

Nuestro alumnado tiene la posibilidad de trabajar en diferentes aulas, en diferentes agrupaciones y con diferentes profesoras y profesores. Esto favorece el desarrollo de competencias para la vida, que no es un proceso estático y uniforme; por el contrario es cambio, movimiento, diversidad, conflicto, creación... Y así es también la vida de la escuela: en diferentes situaciones y con diferentes personas se desarrollan estrategias para desenvolverse en diversos contextos vitales. Es la educación en la vida y para la vida.

Posibilitar la utilización y gestión de diferentes fuentes de información

Aunque en el mercado disponemos de buenos libros de texto, utilizarlos como material básico para el aprendizaje de todo el grupo sería contradictorio con nuestro principio de individualización. Por ello, ponemos al alcance de todo el alumnado una mediateca en la que disponen de materiales de consulta, bibliografía diversa, material audiovisual y acceso a internet.

El hecho de que todos los recursos y materiales que utilizamos en nuestro centro sean compartidos y socializados, ahonda en el sentimiento de lo colectivo.

La mediateca es el punto de partida de muchas de las actividades que se realizan en los diferentes departamentos o aulas. Para fomentar el hábito lector disponemos, además, de una sección de libros para préstamo.

Posibilitar el aprendizaje significativo

El aprendizaje siempre tiene un porqué y/o un para qué y cuando el alumnado los hace suyos, la motivación es mayor y el aprendizaje cobra sentido. Si proponemos al alumnado realizar sumas y restas de forma mecánica para que aprendan las operaciones

básicas, aprenderán a operar, pero seguramente no comprenderá el sentido de lo aprendido. Sin embargo, si le planteamos, por ejemplo, una actividad-juego de compra-venta necesitará sumar y restar, pero de una forma manipulativa, lúdica y contextualizada, lo que dará significado al aprendizaje.

En nuestra organización escolar adquieren gran relevancia los medios de comunicación escolar: prensa, radio, televisión y *txikiweb*. El objetivo principal de los medios es dar salida al exterior a las producciones de los alumnos y alumnas. Cuando realizan una actividad, ya sea un cuento, pasatiempos, una entrevista, un juego matemático... es la niña o el niño quien decide si lo va a emitir por radio, lo van a grabar los cámaras de televisión o lo va a publicar en la prensa o en la web escolar.

Los medios de comunicación escolar están abiertos a todo el alumnado del centro y los gestiona el alumnado de tercer ciclo que, a la vez que ofrece un servicio, va desarrollando competencias del mundo de las tecnologías de la información y la comunicación: manejo de diferentes aparatos como cámaras fotográficas y de vídeo, mesas de sonido, grabadores, programas de maquetación y de edición.

3. Estructuras organizativas del profesorado

Cualquier sistema necesita para su funcionamiento de una organización sólida que dé coherencia a las dinámicas que se generan dentro de él. Para ser operativos es importante tener claro quiénes son los componentes de cada estructura, su periodicidad y sobre todo su objetivo. Para facilitar el funcionamiento de estas estructuras cada una de ellas tiene un «diseño» que orienta y centra la participación del profesorado.

En lo referente a las estructuras organizativas y de formación del profesorado, son tres los pilares en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Estructura de ciclo

El profesorado que trabaja en un mismo ciclo se reúne con una periodicidad semanal bajo la responsabilidad del coordinador o coordinadora del ciclo. En esta estructura se abordan aspectos funcionales tanto del ciclo como del centro escolar. Los coordinadores y coordinadoras de todos los ciclos se reúnen semanalmente con el equipo directivo, lo que permite que los temas a tratar lleguen a todo el profesorado con rapidez.

Estructura de seminario

El profesorado que imparte una misma materia curricular se reúne semanalmente con el objetivo de reflexionar sobre nuestra práctica, aunar criterios de in-

tervención y analizar el funcionamiento e idoneidad de las actividades del aula (ver diseño al final del artículo).

Estructura de seguimiento del alumnado

El profesorado que comparte los mismos grupos se reúne semanalmente con el objetivo de valorar y hacer el seguimiento de los procesos de aprendizaje. La evaluación es uno de los aspectos más complicados en nuestra labor educativa ya que somos conscientes de que hay una parte de subjetividad, y esto genera cierto vértigo. Para nuestro profesorado es tranquilizador que la evaluación sea fruto del análisis contrastado de varias personas, «no es solo lo que yo veo, sino lo que ve el equipo». Hay que señalar también, que el compartir grupos requiere una madurez personal y profesional, y una actitud de desprenderse de lo mío para ser lo nuestro; liberarse de la posesión, «mi alumna», «mi grupo», «mi clase»... El trabajo en equipo es sin duda enriquecedor para el profesorado: vamos contrastando y consensuando, e incluso aprendemos a mirar con otros ojos. La pluralidad de formas de ser, de intervenir, de ofrecer diferentes puntos de vista, distintas sensibilidades... enriquece el análisis y la intervención (ver diseño al final del artículo).

A modo de ejemplo, el «diseño de seguimiento del alumnado» que es el instrumento que utiliza el profesorado para valorar el proceso educativo.

4. Formación del Profesorado

Concebimos las estructuras organizativas como estructuras básicas de formación, y la formación del profesorado como un proceso que no cesa.

Debemos reflexionar constantemente sobre nuestra práctica para poder adecuarla a las situaciones que nos toca gestionar. Cada nuevo grupo, nuevo curso o nueva alumna supone un nuevo reto para el maestro o maestra.

Es importante la formación inicial que se adquiere en los centros de formación del profesorado. Como también lo es el conocimiento que adquirimos en cursos de formación. Pero en nuestro día a día es indispensable que activemos todo nuestro saber y buen hacer y lo pongamos al servicio del proyecto educativo. Para que nuestro sistema de trabajo siga manteniendo su condición sistémica es necesario que todos los elementos que lo conforman, sobre todo el profesorado, funcionen coordinadamente y bajo los mismos parámetros, respetando, como no puede ser de otra manera, la diversidad y las diferentes formas de ser, que lejos de suponer una traba, enriquecen nuestra comunidad escolar.

Concebimos las estructuras organizativas como estructuras básicas de formación.

La formación. Concepto.

<p>Fundamentada en la concepción que emana del proyecto educativo</p> <p>Su objetivo: el crecimiento personal y grupal</p> <p>Acoge a todos y a cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa</p> <p>Se realiza a través de las estructuras organizativas</p> <p>Basada en la reflexión sobre la práctica y para avanzar en la práctica</p> <p>Modifica cualitativamente la gestión</p>	<p>El proyecto educativo es el que sirve de árbitro para centrar cualquier análisis, debate o toma de decisión. Es una postura, una actitud ante la vida. Es tomar conciencia de que cualquier situación posibilita el crecimiento personal. Es tomar conciencia de que lo vivido en el centro repercute en otros ámbitos de la vida y viceversa.</p> <p>El crecimiento grupal se genera de la interacción que surge entre las personas. La implicación, la aportación personal potencia o frena este proceso. Profesorado, alumnado, familias...</p> <p>Los acoge en su diversidad, en lo que cada persona es o manifiesta en una situación, ámbito o estructura determinada.</p> <p>Descartamos la idea de trabajar sólo con los que nos resultan afines, buscando la diversidad como fuente de riqueza.</p> <p>Es alrededor de la tarea marcada para cada estructura, donde se conforma el equipo.</p> <p>Las estructuras se complementan, cada una abarca distintos ámbitos de funcionamiento del centro: aulas-departamentos, paralelos, seminario completo, sector, ciclo, S.A.E., reuniones con las familias, económica...</p> <p>Una misma persona interviene desde distintas estructuras, es decir, trabajando con distintos equipos y sobre temáticas diferentes.</p> <p>Es aquí, ahora y nosotros. Cada uno desde el esquema conceptual y emocional en el que se encuentra reinterpretando sistemáticamente, por tratarse de estructuras estables, lo existente, lo ya hecho, para seguir creando el cuerpo cultural (concepción y estilo de hacer) del centro... Todos creamos el sistema.</p> <p>Todos gestionamos el centro. Una mayor o menor formación o interiorización de la concepción del proyecto educativo puede frenar o potenciar la gestión en el aula, en las reuniones con las familias, desarrollando el currículo, en la Comisión de comedor... Aporta una visión global del Centro que trasciende lo personal o grupal.</p>
--	---

Es continua y sin fin

Se genera desde dentro, no uniendo

La priorización de los temas de formación debe responder a la idea de unidad de centro

Los desarrollos no se dan por concluidos porque lo importante no son los resultados sino los procesos. Se da gran importancia a recoger las reflexiones en documentos escritos. Los documentos, al igual que la formación, aunque sean fruto de una reflexión, nunca se dan por acabados. El profesorado nuevo, por ser nuevo, y el antiguo, por encontrarse en otro momento de su evolución, puede reinterpretar los contenidos de cualquier documento para hacerlo suyo y para mantenerlo como un elemento vivo.

Se genera desde dentro, no uniendo una característica de Sistema. No une elementos ajenos sin más, porque podría dejar de ser lo que es.

Si partiendo de una necesidad personal, alguien se prepara leyendo o aprendiendo una teoría y la quiere aplicar directamente al sistema existente, eso sería unir desde fuera. Si, por el contrario, esa teoría la interioriza, y desde ahí, con su determinada sensibilidad hacia el tema, aporta en cualquier estructura organizativa, lo que se genere de la contrastación en equipo, formará parte del cuerpo cultural del centro. Esto es, generar desde dentro.

Son los intereses del Centro los que determinan los planes de formación, sin que esto vaya en detrimento de las opciones individuales que cada uno libremente, en función de sus posibilidades pueda desarrollar.

Para priorizar hay que tener claro el mapa del centro:

Los desarrollos, lo que falta, lo que es requisito previo para avanzar, el tiempo con el que se cuenta, etc.

La formación continua como competencia docente

La escuela debe preparar al alumnado para vivir en un contexto cambiante y debe posibilitarle el desarrollo de capacidades para afrontar y resolver problemas de la vida. No solo educamos para el futuro, sino para el presente, para que cada niño y niña pueda responder adecuadamente a las circunstancias que le toca vivir.

En esta sociedad tan cambiante y diversa también a los docentes se nos plantea nuevos retos. Es necesario que el profesorado adquiera las competencias adecuadas para realizar una acción tutorial de calidad; un trabajo no solo centrado en las tareas a realizar sino en las competencias que le ayuden a desarrollar funciones de:

— Acompañamiento, orientación y ayuda para involucrarse en el entorno social, para ser consciente

del propio proceso de aprendizaje y para expresar y canalizar sus sentimientos, dudas y vivencias.

- Disponibilidad y escucha activa para generar confianza.
- Referente y apoyo, desarrollando modelos positivos para el alumnado.



- Atención individualizada, con empatía y respeto creando las condiciones para que el alumnado pueda crecer personalmente y adquiera una estabilidad emocional que no obstaculice sus aprendizajes.
- Visión global de la intervención, intentando que se desarrollen todos los ámbitos y adquiriendo conciencia de la importancia de la evaluación como elemento de mejora. Es necesario identificar las dificultades que tienen, tomar las medidas pertinentes para apoyarlos y efectuar los ajustes que se estimen necesarios en las estrategias pedagógicas empleadas. La evaluación debe ser concebida por los niños y niñas como parte integrante del proceso de aprendizaje y no sólo como un suceso especial y aislado. Es importante que desde pequeños tengan mayor conciencia de su aprendizaje, explicitando sus logros y dificultades para resolver determinadas situaciones.
- Coordinación, implicación y trabajo en equipo del grupo de profesores/as que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno/a.
- Comunicación con la familia y el entorno cercano para compartir información sobre el proceso de aprendizaje, generando confianza y desarrollando estrategias conjuntas de intervención.

Todas estas competencias y la formación que vamos acumulando en nuestras mochilas tienen que estar

aderezadas con unos ingredientes que son indispensable para los docentes: ilusión y compromiso.

En nuestra escuela las estructuras organizativas, en las que participa todo el profesorado son la base de la formación que deben adquirir para que su práctica sea coherente con el proyecto pedagógico. Nos estamos formando cuando compartimos las claves para evaluar al alumnado; estamos formándonos cuando reflexionamos sobre nuestra práctica docente, y la evaluamos; estamos formándonos cuando observamos las prácticas de nuestras compañeras y compañeros. En definitiva, la formación es un proceso dinámico, es un proceso vital que no se acaba. Nunca sabemos lo suficiente, y esta certeza es la que debe empujarnos en la tarea colectiva y continua de reflexión, contraste y evaluación.

En el sistema escolar hay infinidad de buenos profesionales; algunos de ellos a veces trabajan de forma aislada desarrollando proyectos interesantes, pero sin que ello imprima una forma de hacer en el claustro. Para mejorar la calidad de la enseñanza consideramos indispensable que las escuelas tengan proyectos globales, que se fomente la labor de equipo y que se potencie el trabajo en red. Ahora que estamos viviendo un cambio generacional importante, sería deseable que la experiencia acumulada y el camino recorrido no se desvaneciera; para ello, tenemos el gran reto de ayudar a las nuevas generaciones a que cojan el testigo e integren sus conocimientos y sus aportaciones para seguir enriqueciendo el sistema.



DISEÑO DEL SEMINARIO

Definición

Estructura organizativa en la que el profesorado analiza y define el currículo de cada materia, disciplina o área.

Participantes

Todo el profesorado relacionado con los departamentos-aula en los que predomina el área. Lo dinamiza el coordinador o coordinadora del seminario. Para el desarrollo del currículo, el profesorado de Educación Infantil se coordina por niveles (2, 3, 4, y 5 años) y cuando se considera necesario, la etapa completa. Existe también una coordinación inter-etapas (Infantil – Primaria) que posibilita el abordaje de los temas desde una perspectiva común y la secuenciación de los programas. El Servicio de Atención Específica (SAE) participa desde el diseño de las adaptaciones curriculares ampliando el marco de diversidad en los departamentos.

Objetivos

- Formación inicial y continua del profesorado.
- Profundizar en el área de conocimiento del seminario.
- Diseñar y organizar los espacios, tiempos y recursos de los departamentos-aula.
- Coordinar y secuenciar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del área a lo largo de los diferentes ciclos o etapas.
- Investigar para la mejora continua.

Temporalización

Es conveniente marcar un tiempo dentro del horario general para asegurar la coordinación. Las prioridades establecidas en el Plan Anual marcarán los criterios para la elaboración de los horarios, con lo cual cada seminario tendrá su propia temporalización.

Evaluación

- Participación e implicación del profesorado.
- Adecuación al plan de trabajo.
- Consecución de los logros.
- Rentabilidad de los tiempos.

Desarrollo

Trabajo de cada profesor o profesora individualmente:

- Mantenimiento del departamento.
- Reflexión sobre el funcionamiento de las diferentes actividades de los contextos del departamento para mejorar su práctica.

Instrumentos para llevar a cabo esta labor:

- Carpeta del departamento.
- Pistas de observación del departamento:
 - Autovaloración del trabajo en el departamento.
 - Observación externa.
 - Observación de otros departamentos.

Reunión del profesorado de los departamentos paralelos (en los que predomina la disciplina básica del seminario):

Contrastar las reflexiones individuales desde el análisis de los contextos de aprendizaje. Análisis y revisión de las fases del currículo. En los casos que se requiera una toma de decisión referida a estos departamentos, se valorará en el seminario en su conjunto, teniendo en cuenta los criterios pedagógicos y metodológicos recogidos en el PEC y PCC.

Instrumentos:

- Proyecto Educativo de Centro (PEC) .
- Proyecto Curricular de Centro (PCC) – principios y características metodológicas.
- Carpeta del departamento.
- Plan Anual y Memoria.

Trabajo del seminario completo (interciclos, inter-etapas)

- Coordinar el currículo y su puesta en práctica en su verticalidad:
 - Seleccionar y secuenciar las competencias y los contenidos organizadores de la materia, teniendo en cuenta las características de la edad de cada ciclo y los conocimientos específicos o relevantes de los ciclos anteriores y posteriores.
 - Integrar en estas secuencias los contenidos de apoyo que posibilita cada contexto.
 - Establecer las pistas de seguimiento de cada contexto, así como los instrumentos necesarios para evaluar y transmitir la información.
- Revisión y creación de materiales:
 - Revisar y asignar los recursos a un ciclo o departamento determinado siguiendo los criterios de secuenciación, adecuación a la edad del alumnado y al programa.
 - Priorizar y organizar la elaboración de recursos.
 - En función de las necesidades, priorizar la compra de materiales desde una perspectiva global.
- Debatar y consensuar acuerdos sobre aspectos o temas generales del área. (La corrección, recursos, temporalización...).
- Recoger de otros contextos o departamentos aspectos que tienen relación con la materia propia del seminario.
- Debatar y contrastar opiniones sobre el proceso del alumnado en lo referente al área a lo largo de la escolaridad.
- Acordar criterios de intervención.
- Investigar sobre aspectos para mejorar la práctica en los departamentos.

Instrumentos

- Aspectos generales
 - PEC
 - PCC. Principios metodológicos. Características metodológicas.
- Aspectos específicos del departamento.
 - Carpeta del departamento.
 - Organigrama

- temporalización
- método de trabajo
- contenidos y objetivos
- esencia de cada actividad
- para qué o salida
- recursos
- adaptaciones curriculares

Plan Anual y Memoria

Coordinación inter-seminarios

Estructura en la que participan los coordinadores y coordinadoras de todos los seminarios y representantes de Educación Infantil y SAE. Coordina la Jefatura de estudios (Equipo directivo).

Objetivos

- Analizar la complementariedad de las áreas entre diferentes seminarios.
- Abordar aquellos aspectos de carácter general que incidan en todos ellos.
- (instrumentos para la elaboración del currículo, evaluación, informes a las familias, cambios, reestructuraciones...).
- Definir las líneas generales de intervención de los Seminarios en el Plan Anual de centro.

Coordinación inter-centros

Estructura de coordinación de los centros de la red del Sistema Amara Berri. Dinamiza el Equipo Asesor y los coordinadores y coordinadoras de Seminario.

Objetivos

- Analizar, contrastar y coordinar en los diferentes seminarios la puesta en práctica del Sistema Amara Berri entre los centros de la Red.
- Investigar sobre aspectos para mejorar la práctica.
- Rentabilizar y generalizar los avances que se den en cada centro.

Instrumentos

- Principios y características metodológicas (PEC / PCC).
- Plan Anual de la Red de centros del Sistema Amara Berri.



DISEÑO DE LAS REUNIONES DE SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO

1. Disposición del profesorado

Ante cada alumno o cada alumna y ante su familia («me cae bien-mal», «sus actuaciones me ponen nerviosa», «me hace gracia»). Tomar conciencia de que cuando valoramos es difícil ser absolutamente objetivos. Es importante que seamos conscientes de que nuestros prejuicios y valores a veces pueden influir en los análisis.

- Comenzar cada reunión situándonos en la sesión anterior.
- Utilizar instrumentos de recogida sistemática de la información.

2. Historia anterior

Es necesario conocerla para que haya continuidad y coherencia en los procesos; por tanto, hay que asegurar y canalizar el traspaso de información de un ciclo a otro. Para ello, consultar:

- Carpeta de cada alumno o alumna:
- Hojas de entrevista. Es importante que estén bien cumplimentadas sobre todo la parte conclusiones y acuerdos.
- Informes. Los habituales y los externos si los hubiera.
- Ficha acumulativa.

Se recogen todas las intervenciones realizadas con la familia (personales, telefónicas, notas, apuntes en la agenda, cartas, e-mail...) en las que se registran los participantes y las fechas.

3. Análisis del profesorado desde los diferentes contextos.

Los «previos» al aprendizaje: interés, motivación, actitud, recursos, capacidades, situación física, emocional, social, familiar.

Nivel competencial en cada área utilizando las pistas de observación y los criterios de evaluación.

- Avances y dificultades
- dónde lo situamos en las materias

Análisis del nivel de consciencia de cada alumno y cada alumna respecto a:

- sus «previos»
- esencia de la actividad (qué queremos que aprenda y desarrolle)
- avances y dificultades en ambos aspectos

Recogida y análisis de información de otros ámbitos cuando la haya.

- Centro (comedor, actividades extraescolares, ...).
- Familia.
- Instituciones, especialistas externos...

Definir y consensuar las estrategias de intervención.

4. Documento escrito

Síntesis del análisis realizado:

- Cómo le vemos en este momento.
- Cómo se ve en este momento.
- Estrategias conjuntas de intervención.

Referencias bibliográficas

- ANAUT, L. (1995). «La globalización como proceso vital». *Cuadernos de pedagogía*, n.º 235.
- ANAUT, L. (2004). «Sobre el sistema Amara Berri». Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANAUT, L. y EQUIPO (1989). «En una escuela pública». Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CARBONELL I SEBARROJA, J. (1995). «Innovación Educativa en Amara Berri», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 235.
- EGAÑA, A. (2004). «Loli Anaut, visión de futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 337.
- EL PAIS EDUCACIÓN. «Una forma distinta de aprender». 13-October-2003.
- MARTÍN GONZÁLEZ E. «Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias». *CEE Participación Educativa*, 15, noviembre 2010, pp. 170-182.
- EQUIPO DE AMARA BERRI (1999). I Premio Karmele Alzueta, 1996-97. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- EQUIPO DE DURANGO (1979). *La escuela que pudo ser*. Madrid: Editorial Zero.
- «Experiencia de globalización» (1989): Eskola n.º 22. In-fân-cia. Educar de 0 a 6 años. (1992). Amara Berri. «Una escola que ens fa pensar». Barcelona. INTEGRACIÓN n.º 8, «La diferencia como cualidad».
- Les cahiers d'Ikasbi n.º 5. «Loli Anaut» (2001): HIK HASI, 55, 2001.
- LUNA ARCOS, F. (2001): «La escuela Amara Berri, como proyecto vital». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 303.
- MARIN, M. «El juego, como sistema de aprendizaje», EL PAIS, 2006 «Organización del alumnado», Aula n.º 40-41 Julio-Agosto 1995.
- TAGASASTE. Revista de los centros del profesorado de La Palma. N.º 16. 2000.
- ALEJANDRO MARTÍNEZ, GONZÁLEZ, JUAN LUIS GÓMEZ GUTIERREZ (2013) «Escuelas inclusivas singulares». Grupo 5.
- MARIBI GOROSMENDI, EMILIO MARTÍN y OTROS. (2016). *Reimagina tu trabajo. 99 entrevistas. Un libro para reimaginar el futuro del trabajo*. Ed. CYC.
- GOROSMENDI M. (2011). «El liderazgo educativo, proyectos de éxito escolar». Serie Aula permanente. Secretaría General Técnica. Subdirección General de documentación y Publicaciones.
- GOROSMENDI M. (2013). «Sistema Amara Berri. Actividades vitales para disfrutar y aprender». *Aula* 223/224.
- GOROSMENDI M., MARTÍN E. , LARRAÑAGA J.A., MAJARENAS M., EZEIZA S., MANZANI L., ORDÓNEZ C. (2019). «Acción tutorial». *Monográfico. Aula* 223/224.
- BONA C. (2019). *Las escuelas que cambian el mundo*. Plaza & Janés.
- La aventura del saber. Colegio Público Amara Berri. TVE.
- Maneras de educar. RTVE. A la carta. Amara Berri.
- CORREA GOROSPE J.M., MARTÍNEZ ARBELAIZ A. «¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el Colegio Amara Berri». Universidad de Salamanca TESI, 11 (3), 2010, 230-261.

La autora

Maribi Gorosmendi Lazcano

Maestra de Educación Primaria y licenciada en filosofía.

Desde el año 1989 participa en el equipo de Loli Anaut en el desarrollo del Sistema. Durante varios años coordinó el servicio de Atención Específica y ejerció funciones de jefatura de estudios. Actualmente es la directora del colegio público Amara Berri de Donostia- San Sebastián. Participa en cursos, ponencias, comunicaciones, creación de materiales y publicaciones relacionadas con la práctica educativa y aspectos organizativos de este proyecto global.