

EL COLEGIO PÚBLICO TRABENCO DE LEGANÉS: LA AVENTURA DE APRENDER

Rafael Feito Alonso
Víctor Soler Penadés

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: En este texto se explica el funcionamiento del centro público de infantil y primaria Trabenco a partir de los datos obtenidos tras una extensa investigación etnográfica en el colegio por parte de los autores. Se ha realizado observación participante de la vida en las aulas, de las diferentes reuniones –junta de niños, consejo escolar, claustro, coordinación pedagógica, etc.– de las salidas del centro, de los recreos, del comedor, etc. Igualmente se han llevado a cabo varios grupos de discusión con alumnos del centro, con algunos de los que estaban ya matriculados en su instituto de secundaria de referencia y con padres y madres. También se ha entrevistado a casi todos los profesores del centro. Además se ha consultado la ingente producción literaria del centro, desde las actas de los diversos órganos colegiados a la densa página Web del colegio.

Se analiza la distribución de los espacios escolares, los principales rasgos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su profesorado, la opinión del alumnado y de sus padres y madres y los mecanismos de evaluación.

ABSTRACT: This paper tries to explain the internal working of an infant and primary state school based on data gathered after intensive research at school by the authors themselves. Participant observation of life in classrooms, all kinds of meetings (children committees, school council, staff, pedagogical coordination meetings), arrival and departures of pupils and their families, playgrounds, refectory and so on have been examined. Likewise group discussions with pupils (even pupils at the nearby secondary school with former Trabenco students) and with their parents have been made. Most of the staff has been interviewed as well. In addition documents produced by the school, minutes from meetings and its Web have been under scrutiny.

Distribution of school spaces, main traits of learning-teaching processes, its staff, pupils and parents opinions and how to evaluate have been analyzed.

PALABRAS CLAVE: Escuelas democráticas, Innovación educativa, Participación escolar.

KEYWORDS: Democratic schools, Educational innovation, School participation.

Recibido: 22/06/2010

Aceptado: 14/12/2010

PRESENTACIÓN¹

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia centrada en el registro y análisis de experiencias concretas que ejemplifiquen, dentro del panorama escolar español, lo que autores como Apple y Beane (1997) denominan escuelas democráticas, o al menos ofrecer –aunque sea a un nivel descriptivo–, un elenco de prácticas o dinámicas escolares (tanto en infantil y primaria como en secundaria) que puedan concebirse como alternativa al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, el cual coloca al alumno en una posición preponderantemente pasiva, de recepción y procesamiento de la información que el profesorado le ofrece.

El tipo de investigación aquí propuesto trata de profundizar en dos aspectos. Primero, lo hace en la idea del éxito escolar para todos y todas tal y como se estableció en el Consejo de Lisboa de 2000 consistente en lograr que al menos un 85% de la población de entre 20 y 24 años supere como poco un nivel de educación secundaria superior con éxito, es decir, que obtenga como mínimo el título de bachiller o el de formación profesional de grado medio. En segundo lugar, pretende analizar un modelo de trabajo por competencias en el que prima la capacidad para aplicar los contenidos del aula a la vida cotidiana, como método para lograr dicho objetivo (Feito, 2010).

El texto que aquí se presenta es el resultado del trabajo de campo de corte etnográfico desde el ámbito de la sociología (Woods, 1987; Willis, 1988) llevado a cabo por los autores durante seis meses a lo largo de los cursos 2007-08 y 2008-09 en el colegio público Trabenco de la ciudad madrileña de Leganés. Se basa fundamentalmente en la observación participante de la vida en las aulas, de las diferentes reuniones –junta de niños, consejo escolar, claustro, coordinación pedagógica, etc.– de las salidas del centro, de los recreos, del comedor, etc.

Igualmente se realizaron diferentes grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Con los alumnos (representantes de sus respectivas clases) se hicieron dos grupos y otros dos con antiguos alumnos ya matriculados en primer ciclo de secundaria en su instituto de referencia. Se hizo un grupo de discusión con padres y madres del centro (representantes en el consejo escolar) –también se entrevistó a un padre descontento que sacó a sus hijos del colegio–. Fueron entrevistados casi todos los profesores² –incluyendo, claro está, a quienes no estaban del todo satisfechos con el colegio– e incluso a un par de ellos que estuvieron cursos atrás en el centro.

Con la intención de analizar la opinión del entorno sobre un centro tan significativo se realizó un grupo de discusión con el equipo directivo del centro público

1. El trabajo que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre escuelas democráticas e innovadoras financiada con cargo al proyecto Santander-Complutense PR 34/07-15827.

2. A veces ni siquiera fue preciso recurrir a una entrevista formal dado el cúmulo de conversaciones informales acumuladas durante la observación participante.

más próximo, una entrevista a la inspectora de la zona, otra al técnico municipal de educación y otra a los propietarios de la papelería en la que suele comprar el alumnado de Trabenco.

Además, y como no podía ser de otra manera, se analizó la producción documental del centro, desde las actas de los diversos órganos colegiados a la densa página Web del colegio sin olvidar su revista.

Nacido a comienzos de la década de los setenta del pasado siglo, el colegio público Trabenco es el resultado del deseo de los padres y madres de una cooperativa de viviendas (Trabenco es el acrónimo de TRABajadores EN COMunidad) de crear, en los bajos del edificio, una escuela. Desde un principio Trabenco se planteó ser una escuela pública con el requisito distintivo de poder seleccionar al profesorado. Esta es, como veremos, una de las cuestiones más polémicas a lo largo de los más de treinta años de existencia del centro³.

Trabenco es, desde su mismo nacimiento, una referencia para muchos de los centros escolares que desean el éxito escolar para todo el alumnado, que buscan que niños y niñas adquieran aprendizajes auténticos, que salgan de la escuela con ganas de seguir aprendiendo. Esto es lo que explica que Trabenco cuente con un sólido, al tiempo que flexible, proyecto educativo que exige un profesorado comprometido y unas familias que no sean meras consumidoras pasivas del servicio educativo público. De cómo se asume y se desarrolla este reto tratarán las páginas que vienen a continuación.

ESPACIOS ESCOLARES

Una simple y escueta visita visual al centro indica que estamos ante un lugar tan mágico como especial. Paredes, aulas, pasillos, biblioteca, sala de profesores, cualquier espacio interior rebosa de información y de emoción (es algo similar a lo descrito en otros centros por Feito, 2006).

El CEIP Trabenco es un colegio deliberadamente pequeño –de línea uno: un grupo por curso, es decir, tres grupos de Infantil y seis de primaria–. Como es habitual en estos centros, hay dos grandes zonas: una para el alumnado de Infantil y otra para el de primaria. A estas se añade un enorme pabellón –construido años después del núcleo inicial– que contiene la biblioteca y el gimnasio.

A diferencia de lo que sucede en la mayor parte de los centros, más parecidos a almacenes de grupos de edad, aquí se busca el trabajo conjunto entre alumnos de distintos cursos y de diferentes ciclos. Los espacios, lejos de ser compartimentos estancos, constituyen un todo fluido adaptado en la medida de lo posible a las necesidades del proyecto educativo del centro.

A veces no es fácil detectar en las aulas la mesa del profesor ya que como tal apenas se utiliza. Todo lo que hay en el aula está sometido a las demandas que exijan las actividades que en ella se realizan en cada momento.

El espacio se descompone y reconfigura dependiendo de la actividad que se desarrolle. Durante la asamblea, por ejemplo, las sillas ocupan el espacio central, formando un círculo (las mesas no son necesarias). En el caso de Infantil y de primer ciclo de primaria el aula cuenta con un rincón cubierto por una alfombra.

3. Para más información se puede ver Pumares (2008).

Cada alumno dispone de su propio casillero, una bandeja en la que va colocando el trabajo realizado a diario. En Trabenco no se hace uso de libro de texto. Por tanto, los alumnos no llevan consigo grandes carteras al colegio, lo cual libera espacio y facilita la movilidad dentro del aula.

Los espacios están estructurados en diferentes apartados y rincones. Las paredes se revisten de murales y paneles con carteles; incluso los techos pueden llegar a mostrar la incesante actividad del colegio (como un sistema solar tallado y pintado a mano que se despliega en círculos concéntricos en el aula de primer curso de primaria). El aula es al mismo tiempo lugar de estudio, laboratorio, biblioteca, sala de consulta y grupo de trabajo, de ahí que cada aula contenga estanterías repletas de libros⁴ (literatura sobre todo, pero también libros de consulta, diccionarios, atlas, etc.), discos de música, DVDs, revistas y, en general, bibliografía para el proyecto en que se esté trabajando durante el trimestre en curso. A un lado de la puerta se reserva siempre un espacio para la fruta –que rotativamente cada alumno lleva para sus compañeros y que se consume antes de salir al recreo–.

El aula es un compendio de herramientas en la que el alumnado se mueve con total naturalidad, a veces con moderado alboroto. Asimismo, las aulas de cada ciclo están comunicadas entre sí a través de una puerta. En la hora dedicada a los talleres o al proyecto, los niños se redistribuyen entre ambas clases, según con qué compañeros se forme grupo.

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En Trabenco se promueve el aprendizaje activo por parte del alumnado. Esto es lo que explica la proliferación de soportes de conocimiento que maneja el alumnado, desde Internet a una enorme variedad de libros. Late la idea de que el conocimiento no es algo ajeno al alumno sino que este contribuye a su construcción y que sólo se comprende algo cuando se incorpora a los propios esquemas interpretativos, muy fundamentalmente a través del diálogo con los demás compañeros y entre estos y el profesor. En la enseñanza tradicional el aprendizaje pivota en torno al mensaje del maestro (Morrison, 2007). El siguiente cuadro trata de dar cuenta de este contraste.

Enseñanza tradicional	Enseñanza progresiva
<p>** El conocimiento existe fuera de la conciencia humana.</p> <p>** El aprendizaje consiste en la absorción y la memorización de este conocimiento por estudiantes, a los que se considera maleables.</p> <p>** El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es.</p>	<p>** El conocimiento se crea y estructura individual y colectivamente.</p> <p>** Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son consecuentemente contruidos y se desarrollan.</p> <p>** La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.</p>

4. Estas *minibibliotecas* de aula se nutren de la biblioteca general del centro. Parte de su contenido bibliográfico proviene de las aportaciones monetarias de las familias.

Se busca la síntesis de datos extraídos de distintas fuentes, el contraste, su análisis: una duda genera nuevas preguntas que a su vez dan lugar a nuevas dudas. El resultado es el proceso mismo que lleva a conclusiones no prefijadas, sino trabajadas por los propios alumnos.

Los procedimientos de innovación y de investigación en el aula están presentes en nuestra escuela. Enseñar y aprender desde esta óptica supone asumir los principios constructivistas y, por tanto, priorizar metodologías que procuren la curiosidad, la búsqueda, el planteamiento de hipótesis, la reestructuración de lo aprendido, la autonomía... También supone, desde la labor del profesorado, investigar los problemas de la práctica del aula, reflexionando y avanzando en el desarrollo profesional (www.trabenco.com).

Kincheloe (2006: 31-32) señalaba que nuestra escuela tiende a partir de la existencia de un conocimiento universalmente válido, de una verdad que es universalmente válida, lo que explica su temor a la contrastación de puntos de vista y al disenso.

Una de las cosas que más parece llamar la atención al observador externo es la ausencia de libros de texto. En Trabenco se opta por la abundancia de libros en las bibliotecas de aula, de centro y del entorno (desde las públicas a las particulares en los hogares), sin olvidar el uso de Internet. Así se explica en la página Web del centro:

El libro de texto nos ofrece una selección cultural sesgada y establece un nivel de contenidos uniforme para todos los niños/as. Por ello, utilizamos libros de texto, como material de consulta y con diversidad de editoriales, y contamos con otros recursos para obtener información sobre los temas que trabajamos: enciclopedias, revistas, vídeos, páginas Web, periódicos, entrevistas... (www.trabenco.com).

En Trabenco la enseñanza está profundamente conectada con el entorno, lo cual explica la importancia que se concede tanto a las actividades que se realizan en el aula –o mejor dicho, en el interior del centro– como a las que tienen lugar fuera de ella (donde entraría cualquier tipo de salida curricular).

Al igual que los espacios, los tiempos en Trabenco son flexibles. Los tránsitos de una actividad a otra pueden fácilmente amoldarse al ritmo de trabajo de los niños. El trabajo en el colegio, mayoritariamente en el aula, se organiza en torno a las siguientes actividades: zonas, asambleas y noticias, talleres y proyectos. A ello hay que añadir las áreas especializadas de música, educación física e inglés. De un modo más puntual, cada grupo-aula “participa de algunas actividades de carácter general, que aglutinan la actividad del centro y que orientan la actividad y el trabajo en las aulas”. Veamos algunos ejemplos:

- La fiesta de bienvenida.
- La Literatura, con homenajes, monografías, visitas de autor@s...
- La semana solidaria (previa a la Navidad): trueque de juguetes, colaboración con ONG's, el grupo-amigo invisible, etc.
- El Carnaval.
- Las Jornadas de Teatro: representación de una obra por ciclo/curso y otra a cargo del grupo de teatro de padres.

- La fiesta de recibimiento al grupo con el que se realiza el intercambio, en la que participa todo el centro con aportación de comida, música, baile...
- La confección de la revista del cole, con aportaciones de padres y madres, niños y niñas, profesorado, antiguos alumnos y alumnas...
- La fiesta de San Juan: con actividades deportivas y lúdicas.
(www.trabenco.com)

El trabajo por zonas coincide *grosso modo* con las áreas instrumentales: Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio. El tiempo dedicado a las zonas es tiempo de trabajo casi exclusivamente individual en el que semanalmente los alumnos han de trabajar con cuadernillos elaborados por el profesorado y que se centran en cada una de dichas áreas instrumentales.

A continuación se verá, con mayor grado de detalle, el trabajo en asambleas y noticias, en talleres y en proyectos.

Asambleas

Las asambleas constituyen un escenario privilegiado para que el alumnado pueda plantear sus inquietudes, resolver conflictos (personales, de grupo o de todo el centro y de cualquier otra índole), programar actividades con el profesor, valorarlas, etc. Se convierten en la ocasión propicia para contar vivencias y experiencias, comentar impresiones y rendir cuentas por haber incurrido en una falta de compromiso o no haber asumido responsabilidades. Su periodicidad es variable: diaria en infantil y semanal en el último ciclo de primaria. La asamblea puede convocarse extraordinariamente en cualquier momento, según la urgencia de la cuestión (lo que ocurre especialmente con conflictos que han de ser abordados inmediatamente). Dura en torno a una hora.

En toda asamblea se nombra a un moderador y a un secretario. El moderador se encarga de controlar la distribución de los turnos de palabra y de amonestar a quien no respeta el de los demás. El secretario levanta acta de reunión, de los temas abordados, de las conclusiones y de las propuestas (y de los nombres de quienes las plantean). El maestro se convierte en uno más y como tal debe respetar los turnos al tiempo que sirve de apoyo al secretario y al moderador. Durante la asamblea los alumnos se colocan en círculo. En Infantil lo hacen sobre cojines, en el suelo; mientras que a partir de segundo ciclo de primaria se lleva a cabo en sillas y sin mesas de por medio. De hecho, hasta primer ciclo de primaria el alumnado dispone de un rincón alfombrado en el aula para las asambleas. Cuanto mayor es la edad del alumnado más acostumbrado está a dirigir sus impresiones y comentarios hacia todos sus compañeros y no solamente hacia el adulto.

La exposición y el debate de noticias tienen lugar en un formato asambleario. El alumnado ha de buscar y seleccionar una noticia de ámbito local, nacional o internacional de cualquier periódico (que ellos mismos irán a comprar), de revistas de divulgación científica (por ejemplo, *Quo*, *Muy Interesante*) o de Internet. A continuación han de hablar de la noticia con sus padres. Estos son los requisitos que, de acuerdo con el centro otorgan validez a las noticias:

- Presencia de contenidos que provoquen interés por sus posibilidades de aprendizaje.
- Evitar caer en la elección de noticias relacionadas con temas que no aporten ningún conocimiento interesante.
- Procurar aportar un soporte impreso o audiovisual que pueda ser consultado por todo el grupo (recortes de prensa, grabación de vídeos y audios, páginas web...) (www.trabenco.com).

En primer lugar, los alumnos exponen la noticia al grupo (los de los cursos más avanzados lo hacen sin leer), ayudados por el texto de la propia noticia. A continuación, leen o exponen el comentario realizado en casa⁵. A continuación, inventan un titular distinto para la noticia. En el hipotético caso de que dos niños hubieran seleccionado la misma noticia, la expondrían conjuntamente de modo que cada cual enfatice lo que crea más conveniente. Por último, el maestro hace un repaso final, a modo de conclusión, de todas las noticias expuestas.

Talleres interniveles

Los talleres son actividades propias de cada uno de los ciclos. Aquí la manipulación del aula es completa: se juntan o separan mesas en función de la actividad concreta que se vaya a realizar y los alumnos disponen de una total libertad de movimientos. De fondo, una música les ayuda a concentrarse.

Los talleres son espacios para desarrollar la creatividad y la experimentación. Se desarrollan en todos los ciclos, con grupos reducidos formados por niños/as de ambos niveles para permitir la interrelación y cooperación entre todos los alumn@s del ciclo, y serán rotativos para que todos pasen por cada taller. Los talleres a realizar se determinan a comienzos de curso a partir de las aportaciones del equipo de profesorado y de las madres/padres, ya que se realizan con su colaboración y, en algún caso, son ellos/as los encargados de impartirlos. (www.trabenco.com)

Durante el curso 2007-08, a modo de ejemplo, hubo cinco talleres agrupados bajo el título global *Con ojos de artista*. Estos fueron los talleres: el arte como imitación de la realidad, el arte por el arte, el arte como lenguaje, el arte como expresión de artista y el arte social y crítico. Todo el alumnado pasó por ellos rotativamente. Cada taller estuvo dirigido por un profesor distinto y tuvo una duración de cinco semanas, una sesión por semana (en concreto una tarde semanal –90 minutos– dentro de la distribución horaria del ciclo). El objetivo era reunir el tiempo suficiente para preparar el espacio y los materiales que la tarea requería y adquirir el hábito de recoger los materiales, ordenar y limpiar el espacio (tal y como se dice en la Web, se requieren tiempos dilatados de ejecución) una vez terminada cada sesión. El mes de junio no estuvo incluido dentro del plan de los talleres, sino que se reservó para su exposición final en el centro.

5. De acuerdo con la Web del centro, estos son los pasos para exponer la noticia: (1) resumo lo que cuenta, (2) pongo mi opinión y (3) apporto mis soluciones.

En la Web del colegio pueden verse con detalle los objetivos que se persiguen:

- Integración del lenguaje artístico con el resto de los lenguajes.
- Consecución de un clima de libre creación.
- Utilización de materiales y técnicas diversas.
- Alejamiento de cualquier estereotipo tanto desde el punto de vista creativos, como desde el punto de vista de los temas y mensajes tratados y elaborados.

Según este modelo, cada taller atiende a una media de nueve o diez alumnos aproximadamente, lo cual es una ventaja especialmente cuando hay que hacer visitas, por ejemplo, a pequeñas galerías de arte. Los cinco talleres tratan de explicar las funciones que el arte tiene en nuestra sociedad y cómo los diferentes artistas han optado por una u otra de estas funciones para convertirla en el eje de su expresión creativa. Esto obliga a los alumnos a adoptar diferentes roles dependiendo del taller en que se encuentren, y permite que se acerquen al arte como observadores y les sirva de inspiración para desarrollar su creatividad (que se acerquen con todos sus soportes, estilos, movimientos, corrientes plásticas...).

Proyectos

El trabajo por proyectos es una de las claves de bóveda de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Trabenco. Cada proyecto consiste en trabajar en profundidad un tema elegido por los alumnos de un mismo ciclo. En primer lugar y en un formato asambleario, se plantean diferentes temáticas y se termina por elegir una.

A través de los proyectos de trabajo, los alumnos/as de todos los niveles pueden participar en su propio proceso de aprendizaje tomando decisiones sobre el tema a trabajar, las preguntas a resolver, los recursos a utilizar y los lenguajes a través de los cuales plasmar lo aprendido. De esta forma, el niño/a aprende a aprender. (www.trabenco.com).

A continuación se narra la observación realizada con el segundo ciclo de primaria. En una misma aula se reúnen alumnos de segundo y tercero de primaria, los tutores de ambos grupos, la profesora que explica el proyecto y una profesora de apoyo de un niño con necesidades educativas especiales. En total participan más de cuarenta personas.

A continuación, los profesores explicitan los temas que han propuesto los alumnos en asambleas previas, los cuales fueron estos:

- Relaciones comerciales. Aquí se investigaría sobre desigualdades, por qué unos países son pobres, etc.
- Arte y patrimonio cultural. Se aclara qué quiere decir esto del patrimonio.
- Sistema de gobierno.
- Derechos humanos.
- Conflictos y guerras.
- Razas humanas.
- Grandes civilizaciones.

Los tutores hacen aclaraciones sobre las posibilidades que podría ofrecer cada temática. Una vez elegido el tema los niños forman pequeños grupos (tratando de integrar alumnos tanto de tercero como de cuarto, y tanto chicos como chicas) y se reparten los subtemas que se desprenden de la temática general. En este caso finalmente se optó por el de las relaciones comerciales, para el que cada subgrupo adoptó el papel de un organismo internacional distinto. Uno de ellos, por ejemplo, se centraría en cómo está distribuida la riqueza en el mundo, con el objetivo de comparar países. El siguiente paso es nutrir de bibliografía pertinente a las bibliotecas de aula (también el espacio de las noticias es susceptible de enriquecer el proyecto que se esté llevando a cabo).

El tiempo de los proyectos ocupa unas cuatro horas semanales durante un periodo de dos meses. Los miembros de los grupos de investigación gozan de enorme libertad para hacer sus aportaciones. De este modo varios miembros del grupo puede estar consultando en el ordenador mientras que otros pueden estar revisando libros, enciclopedias, revistas, folletos diversos, etc. En las últimas sesiones dedicadas al proyecto cada grupo expone el trabajo realizado al resto de compañeros, los cuales se convierten en jueces de tanto de lo que expone como del modo en que se hace.

El profesor puede partir de un conocimiento tan escaso sobre el tema como sus propios alumnos. En esto consiste el reto de aprender investigando. Asistimos a un proceso conjunto del que *a priori* no se sabe dónde puede llevar. Con esta forma de trabajo, basada en la profundización en torno a una cuestión más o menos concreta y que pone énfasis en el esfuerzo grupal a la vez que en el autónomo, parece aprenderse mucho más que atendiendo un currículum disperso –como el que se propone desde la administración educativa–. Además, la conexión de la temática del proyecto con los contenidos curriculares es relativamente fácil. Las destrezas desarrolladas para estos temas específicos dotan a los alumnos de herramientas conceptuales y analíticas que les permitirán enfrentarse a cualquier otro tipo de temática. De esta manera, los alumnos aprenden a buscar información (lo que supone leer en fuentes diversas), a sistematizarla, a compartirla con los demás, a exponerla, a hablar en público. Posibilitan, además, una fácil y natural conexión con el entorno (visitan exposiciones relacionadas con el tema, museos, y reciben visitas de personas que saben sobre el tema).

EL PROFESORADO EN TRABENCO

Un profesorado comprometido

Los maestros y maestras de este centro entienden su profesión como un compromiso que va más allá de las estipulaciones del contrato de funcionario. De este modo, las sesiones lectivas no acaban necesariamente a las cuatro y media de la tarde, a los padres y madres se les puede recibir a muy distintas horas, las reuniones pueden prolongarse hasta entrada la noche. El profesorado asume que ha de estudiar sobre los temas propuestos en los proyectos, que hay que acudir a reuniones fuera del centro con organizaciones que promueven la innovación educativa y un largo etcétera. Su nivel de autoexigencia es necesariamente alto.

Desde el punto de vista de un profesor, que tienes que estar en constante movimiento,... Esto de que *Aquí aprendemos todos* que puede sonar a frase hecha o no sé qué, pero es que es tan cierto como que yo me he enfrentado a proyectos que proponen los chavales que es que tú partes de cero casi igual que ellos.

(Entrevista a un profesor).

Sin duda esta es una de las grandes virtudes del centro. Una parte del magisterio, sin embargo, entiende que su labor se reduce a transmitir determinados conocimientos y que su horario es el formalmente estipulado y que además cuanto más compactado –caso de la corporativa reivindicación de la jornada matinal– mucho mejor. En una entrevista, uno de los profesores confesaba que cuando estuvo en un centro convencional el hecho de recibir a los padres y madres fuera del horario convencional ponía en evidencia al resto de sus compañeros, que no estaban dispuestos a apearse del horario formal.

Cualquier proyecto de este tipo exige más trabajo objetivamente hablando que... otros proyectos pues que utilizan materiales que ya están editados... [Aquí en Trabenco] el nivel de implicación también un poco se lo marca cada cual, pero sí es verdad que hay unos mínimos y que esos mínimos quizás superan a la dinámica que puede existir en un centro digamos más al uso, sobre todo por ese tema de reuniones, de contacto con familias... fuera del horario porque favoreces una mayor asistencia, coordinaciones que dentro del horario no se pueden hacer.

(Entrevista a un profesor).

Las propuestas de los niños son escuchadas y valoradas en grupo y sus aportaciones son importantes. A través de una estrategia basada en la autoridad tranquila la figura del maestro responde a la de un orientador, un provocador o estimulador del habla, un “agitador” para el debate, potenciador de la reflexión, de la responsabilidad y del compromiso (enmarcados en un espacio de negociación y diálogo previo) que trata de conectar las nuevas cuestiones que van aflorando con las que surgieron en días pasados para que todo cobre mayor coherencia.

Asimismo, el profesorado trata de que los niños y niñas apliquen lo aprendido en el aula a cuestiones que les afectan cotidianamente. El centro escolar no debe ser una burbuja alejada de la realidad. Hay una intensa relación entre alumnos de distintos ciclos, cursos o edades. Se trata de que sepan por qué hacen lo que hacen y enseñarles a argumentar, así como a enseñar a los demás (y que se aclaren dudas unos con otros).

Pero, ¿qué ocurre cuando superan sexto de primaria y han de incorporarse a un instituto de secundaria? Como puede verse a continuación, el contraste puede resultar doloroso.

Lo primero que te llega es el rollo de la cercanía [que se pierde en los institutos], que ya no te ponen oreja a las críticas que puedas tener. Y a nivel curricular un bajón tremendo, porque te dicen que se pasan sentados no sé cuántas horas sin hacer nada. Claro, aquí estaban acostumbrados a hacer de todo. Continuamente están haciendo actividades.

(Entrevista a un profesor).

La identificación con el proyecto

Ningún proyecto educativo –documento que en la mayoría de los centros no pasa de ser papel mojado– puede sustentarse sin la presencia de una mayoría –o la totalidad– de profesores que se identifiquen con él. Aquí radica uno de los mayores problemas de la enseñanza pública frente a la privada. Mientras que esta última tiene gran libertad a la hora de seleccionar –y de despedir– a su profesorado, los centros públicos están al albur de la lotería de las azarosas predilecciones que se manifiesten en los concursos de traslado. En esas condiciones no resulta extraño que se pueda afirmar que aquí el único elemento que conecta entre sí las distintas aulas son los tubos de la calefacción.

Una vez que se gana la batalla de un profesorado próximo al proyecto hay que asumir la tarea de acoger a los nuevos profesores. Para ellos es igualmente un centro tan acogedor, cálido y amistoso como para los alumnos. Los profesores recién llegados al centro se encuentran con un acogimiento que trata de hacerles saber la metodología docente. Además, se les permite elegir en qué nivel prefieren impartir docencia. La inexperiencia que puedan traer consigo, por tanto, está respaldada por el compañerismo.

Y aquí a la gente nueva pues se le dice que dónde prefiere estar, porque claro tú llegas aquí, no conoces el centro, no conoces el rodaje... Entendemos que tienes que ser tú el que nos digas a nosotros *Oye, yo prefiero estar con pequeños, con mayores, en tal sitio...* porque... y claro, yo creo que la dinámica que se encuentran con otros centros pues es de todo tipo. *Esto es lo que queda. Entonces, pues tú has llegado el último pues esto te toca.*

(Entrevista a un profesor).

La comunicación entre los profesores es continua (el hecho de que sea este un centro de línea uno lo facilita considerablemente). Lo fundamental es que el profesorado funciona como un grupo de emprendedores que afronta los retos de un alumnado que procede de una sociedad sometida a un proceso de cambio acelerado. De hecho, las reuniones (de ciclo, de evaluación o los claustros) se desarrollan con una extraordinaria agilidad y en ellas prepondera el entendimiento y el deseo de que fluya del mejor modo posible el trabajo en el centro o las inquietudes que despierta.

ALUMNADO

El centro escolariza a algo menos de doscientos niños y niñas. Casi todos ellos proceden del entorno próximo, un barrio moderadamente acomodado de Leganés en el que el elevado precio de la vivienda se traduce en una muy escasa presencia de inmigrantes, tanto en la zona como en el centro.

En este epígrafe hablaremos de cómo se organiza la participación colectiva del conjunto del alumnado y de sus opiniones sobre el centro. Para ello nos centraremos en la reunión quincenal de representantes del alumnado –la denominada Junta de niños– y en lo manifestado en varios grupos de discusión con alumnos.

Junta de niños

La junta de niños es el espacio por excelencia dedicado a la participación del alumnado y en el que el centro organiza su voz para la toma de decisiones sobre las cuestiones que a su modo de ver más les atañen. Se celebra en la sala de profesores y allí acuden representantes de todos los cursos de primaria (en caso de haber dos por curso se van turnando) junto a la especialista en Pedagogía Terapéutica y una madre, que sirve de inestimable apoyo en la moderación. Estos representantes son elegidos en las respectivas aulas de manera asamblearia a principio de curso.

Esta junta de niños se celebra cada dos semanas (con amplia flexibilidad de horarios) y a lo largo de todo el curso. Cada sesión, de una manera rotativa, es moderada por uno de estos representantes portavoces (que anota los turnos de palabra), mientras otro ejerce de secretario y apunta en una pizarra el tema del día, un conflicto, un problema que les hayan transmitido sus compañeros de aula, con el objetivo de decidir qué hacer, quién lo va a hacer y cuándo (todas esas cuestiones quedan registradas en la misma, de manera que todos, al final de la sesión, puedan anotarlo en sus cuadernos para exponerlo a sus compañeros en sus respectivas aulas). Los temas que se abordan son muy variados: desde conflictos en el comedor hasta la pérdida de materiales o la falta de responsabilidad con el *armario de patio*⁶, por poner varios ejemplos. En cualquier caso, las conclusiones de cada sesión se expondrán por escrito en la entrada del centro (su redacción corresponde cada vez a uno de estos representantes, bajo supervisión), así como la fecha de reunión de la junta siguiente.

La opinión del alumnado

Llama poderosamente la atención el elevado grado de identificación con el proyecto por parte del alumnado. El contraste con la forma de aprender en otros colegios contribuye a que sean capaces de explicar con enorme precisión en qué consisten los aprendizajes que llevan a cabo.

Aquí se aprende a analizar. Si no analizas es como si tu cerebro almacenase escombros. Lo que aprenden [los niños de otros colegios] no lo utilizan en la vida real. Solo sirve para sacar buenas notas, para que el profesor sea tu amigo y no para analizar el mundo y crear uno nuevo (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

Si algún niño o niña procede de otro colegio los contrastes son tremendamente visibles.

En mi otro colegio el modo de trabajar era muy diferente. Te ponían hojas, era rellenar un hueco, hacer esto y no sabes por qué lo haces. Estás hipnotizado. Estuve en otro colegio hasta los cinco años. Me pusieron un problema: 10 más 5. Tenía que aprenderlo de memoria. Cuando llegué aquí me preguntaban por qué era eso y yo no sabía (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

6. Se trata de un armario cerrado con llave donde se guardan todo tipo de materiales y juegos (pelotas de fútbol, etc.) El responsable del armario (papel que asumen los alumnos de manera rotativa) guarda la llave y quien anota en una lista quién se lleva qué del armario durante el recreo.

Algunos dicen que en Trabenco no se aprende nada. Aquí te ponen un plan semanal, no hay exámenes (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

Lo mismo cabe decir con respecto a la ausencia de tareas escolares. Esto no significa que en Trabenco no haya deberes para realizar fuera de la escuela. Antes al contrario, el alumnado ha de trabajar y mucho. Lo que ocurre es que no se trata de atiborrarse de las tareas –en ocasiones absurdas y descontextualizadas– que proponen los libros de texto, sino que se trata de trabajar sobre lo que interesa al conjunto del alumnado.

En vez de exámenes hay trabajos. Les parece un poco raro. Talleres y proyectos: el cuerpo humano, animales, la edad media, y luego los ponemos en común. Los talleres que hacemos. En 5 años, el de cocina. Hacíamos recetas (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

Nosotros aprendemos matemáticas y aprendemos lo mismo. Las noticias llevan a otras cosas. Una noticia lleva por ejemplo a la guerra fría. La noticia la lees, la pasas a un folio. Vas al kiosko, te metes en Internet (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

Lo recomendaría a otros amigos si les gusta la diversidad, el diálogo. Si tiene problema para relacionarse. Este es un colegio de integración y te ayuda a integrarte (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

LAS FAMILIAS: GARANTES DEL PROYECTO EDUCATIVO

No cabe perder de vista que este es un centro creado por los padres y madres de una comunidad de trabajadores. En este colegio los cauces de participación y de comunicación son intensísimos. La comunicación con las familias es continua, no sólo a la entrada y salida del colegio (cuando empieza y termina la jornada lectiva) sino también en las asambleas y entrevistas que se realizan a lo largo del curso. De estas últimas hablaremos en el apartado dedicado a la evaluación. Antes de matricular a sus hijos, los padres son informados sobre el proyecto educativo y se les enseñan las instalaciones. La participación de las familias es quizás la clave de bóveda del centro, porque el proyecto educativo se sustenta sobre la implicación y la complicidad de estas. En sus entrevistas con el profesorado se adoptan acuerdos y se piensan estrategias de manera que la línea pedagógica del colegio tenga continuidad en el hogar.

Su opinión sobre el centro⁷

Aunque se da algún caso de familias que abandonan el centro en el tránsito de Infantil a primaria, este es un colegio que padres y madres eligen deliberadamente,

7. Las opiniones aquí reflejadas proceden de un grupo de discusión realizado con padres y madres intensamente implicados en la vida del centro lo que les convierte en conocedores privilegiados de lo que aquí acontece. Además de este grupo se hizo una entrevista en profundidad a un padre descontento con Trabenco cuya hija estaba escolarizada en otro centro público próximo tras haber pasado allí varios cursos.

pese a que una minoría acude básicamente porque está cerca de su casa, lo cual puede percibirse en la intensidad de su participación.

Participar en este centro es algo de lo más natural pese a que al principio pudiera asustar tanta comisión. Es un centro complejo y eso es lo que hace que algunas personas tarden en incorporarse plenamente. La mayoría de las familias asume el proyecto educativo, o bien ya lo conoce de antemano o lo comparte al vivir el colegio.

Los elementos que potencian la consolidación de una comunidad son muy intensos.

[Trabenco] es una forma de vivir la vida, de cómo quieres vivir y cómo tus hijos. Somos gentes muy comprometidas. Esto es una escuela de padres. Una madre decía que había aprendido aquí sobre el consumo, sobre cómo hablar. (...) Trabenco no solo me gusta para mis hijos, me gusta para mí. Te tiene que gustar (Grupo de discusión con padres y madres).

Este tipo de centros requiere mucha implicación. Es muy importante la relación con las familias, lo que requiere del tiempo de los maestros, los cuales no pueden limitarse a establecer un horario de atención fuera del cual no se recibe a los padres y madres.

Se necesita pasar la valla. La relación en el patio es importante. Ahí hay un límite importante, el tema de la puerta y el de la participación (Grupo de discusión con padres y madres).

Es un centro que fomenta la cooperación entre padres y madres.

El colegio da soluciones. Si alguien necesita que su hijo vaya a algún sitio aparece algún padre que lo lleva, o en la huelga se quedan a desayunar en la casa de otros. Te soluciona la vida. Llegas tarde, llamas a otro padre y te recoge la niña. Aquí nos conocemos todos por los nombres. El propio niño se acerca a ti. Los talleres promueven que nos conozcan (Grupo de discusión con padres y madres).

La implicación de las familias en la educación de sus hijos es más intensa que en la mayoría de los centros.

Se crea una responsabilidad sobre tus hijos que no se da en otros centros. Aquí se sabe lo que ocurre. Responsabilidad de que no todo vale.

(...)

Ha habido madres que dejan de trabajar para encargarse de los hijos. En su clase [de uno de los padres] hubo dos padres [varones] que dejaron de trabajar porque ellas ganaban más (Grupo de discusión con padres y madres).

Los lazos con el centro van más allá de la escolarización de los hijos. Hay personas con una vinculación muy estrecha con el centro. Existe lo que se ha dado en llamar el “cordón umbilical *trabenquero*”, gente –padres y alumnos– que siguen yendo a visitar el centro, a participar en actividades o antiguos alumnos que matriculan a sus hijos. De hecho, los coloquios con ex padres y antiguos alumnos se llenan.

Las familias que menos se implican en la gestión del centro son un problema relativamente llevadero. Así, una madre que vuelve al centro con un nuevo hijo tras haber matriculado a su primogénito varios años atrás es ahora consciente de que criticaba mucho a los que no participaban. Ahora regresa con otra actitud.

(...) si quieres lo haces y si no quieres no lo haces. Nosotros éramos los que mandábamos. Al irme lo vi desde otra perspectiva. Nosotros éramos los primeros en poner una barrera (Grupo de discusión con padres y madres).

Algo más problemáticas son las críticas, nunca abiertas, al proyecto. La típica es la derivada de las dudas sobre si el alumnado rendirá adecuadamente en la secundaria. Algunas familias se manifiestan inquietas con respecto a la ausencia de libros de texto, especialmente cuando sus hijos están próximos al acceso a la secundaria. Pese a que los centros de secundaria son un tanto hostiles al modo de funcionamiento de un colegio como Trabenco, los niños se adaptan en general bastante bien.

También existe el temor derivado de la comparación con lo que puedan hacer escolares de la edad de los propios hijos en otros centros.

Quando ves que el primito hace el dictado y el tuyo no, empiezan las dudas, si se están dando o no los contenidos curriculares. Aquí se trabaja de otra manera. Hay cosas que se alcanzan en un tiempo más largo (Grupo de discusión con padres y madres).

La lucha por el proyecto

Padres y madres asumen como una de sus tareas la de indagar cuáles van a ser los nuevos profesores que se incorporan al centro al curso siguiente en sustitución de los que se van. Como decía una madre en un grupo de discusión, el proyecto educativo requiere continuidad año tras año:

Si te viene un profesional que no se adapta a este método, según qué cursos puede ser más perjudicial.

No todos los maestros están dispuestos a esto. Muchas veces hay que darle la razón a la consejera de educación. Hay maestros muy vagos (Grupo de discusión con padres y madres).

El proyecto está tan sumamente asumido que incluso padres y madres pueden convertirse en tutores del profesorado:

Una profesora se ha prestado a trabajar de esta manera. Los propios padres la hemos ayudado. Ella se ha subido al carro. Lo cierto es que se necesita preparación, no solo buena voluntad. La elección de proyectos por los niños implica cómo se va a introducir el currículo oficial en el proyecto (...) No me gustaría la idea de los padres como bloque o muralla. Alguien puede decir no he trabajado por proyectos, lo que se hace es ayudarlo (Grupo de discusión con padres y madres).

Sin embargo, no siempre el profesorado se aviene a identificarse con el proyecto.

Quando yo entré invitamos a dos profesores a que se fueran del centro y se fueron. Se pusieron de acuerdo con la administración y nosotros para irse (...) En nuestra clase nos tocó [cierta profesora] hace dos años. Esta persona llegó diciendo que iba a trabajar con el proyecto y nos defraudó. Al final se fue. Le reprochamos que no hablara con nosotros. Quienes lo han sufrido son los niños que sufren un retraso (...) Suena como si en Trabenco se maltratase a los profesores. Los profesores son uno más. No es más la directora por ser tal que nosotros o que un niño. Cada cual tiene su voto (Grupo de discusión con padres y madres).

Padres y madres son muy conscientes de que este es un centro en que se atiende a los niños como a un todo.

Aquí nos preocupamos por el tema de la obesidad. Aquí no se comen *bollycaos*. Se hace la fruta. Se dan soluciones desde la escuela (Grupo de discusión con padres y madres).

EVALUACIÓN

En Trabenco se practica una evaluación continua y genuina que sirve para profundizar en el proceso de aprendizaje. No hay exámenes. Las notas que se suministran a los niños no son las convencionales, como se verá. Cosa distinta es que no quede más remedio que transformarlas en notas convencionales para esquivar las exigencias de la administración educativa. Las calificaciones convencionales son consideradas como irrelevantes, como una suerte de señuelo que empuja al alumno a querer saber qué tiene que hacer para conseguir el aprobado, a centrarse en lo que permite obtener buenas calificaciones y no en el aprendizaje auténtico. Aquí la esencia de la evaluación está en la comunicación y en el *feedback* que continuamente se genera y que permite un seguimiento exhaustivo del alumno. El proceso no es unidireccional –del profesorado al alumnado– ni hay un polo pasivo (el alumno) ni otro activo (el profesor), sino que, por el contrario, se configura toda una red de diálogo dentro del cual figura como elemento prioritario el propio alumno.

El siguiente cuadro explica el tipo de evaluación que se pretende en Trabenco (Monereo, 2009).

	Objetivismo		Constructivismo	
¿Para qué se evalúa?	Fiscalizar, clasificar y seleccionar a los alumnos para tomar decisiones académico-administrativas.	Comprobar el punto máximo al que llega al alumno.	Rendir cuentas a un colectivo sobre las competencias adquiridas e informar sobre los puntos débiles.	Conocer cómo aprende el alumno y proporcionarle ayudas.
¿Quién evalúa?	Entidades y organismos independientes, a menudo ajenos al mundo educativo.	Tarea privativa del docente.	Entidades y organismos independientes, pero conocedores del contexto educativo.	El docente, pero también los alumnos.

Asimismo, también son objeto de la evaluación el grupo-aula, el profesorado, el colegio en sí y, quizás en menor grado o de una manera más invisible al ojo del observador externo, la familia (en las entrevistas personalizadas con los maestros además de en su participación en las asambleas. Todos ellos son, con todo, sujetos y objetos de

evaluación. El ejercicio (auto) reflexivo es crucial en todo el proceso. De este modo se refuerza la idea de que el CEIP Trabenco pretende adaptar la enseñanza a cada niño, respetando sus ritmos y tratando de que de un año a otro no se repita una y otra vez el mismo estribillo si las nuevas circunstancias piden nuevas orientaciones.

El niño: sujeto y objeto de la evaluación

La evaluación del alumno (la cual es siempre cualitativa) se recoge de manera ordenada y detallada en el documento denominado *Informe de Evaluación*, el cual responde a un previo y exhaustivo seguimiento. Se redactan dos informes por curso –uno en febrero y otro en junio– para cada alumno. Cada uno de ellos, a su vez, se descompone en dos partes: una descripción metodológica del curso en general y otra del grupo en particular.

En la primera parte se hace un repaso de todo el periodo cursado, señalando previamente el número de alumnos que integra el aula y su distribución por sexo. A continuación se describe el grado de heterogeneidad del grupo desde los puntos de vista personal, académico y curricular. Se explica, igualmente, el tipo de relaciones sociales que predominan en el aula, así como el conocimiento mutuo que se da entre el alumnado.

Además, se señala el número de alumnos y alumnas diagnosticados de autismo, hiperactividad u otras patologías y de cómo se trata de hacer efectiva su integración con el resto de compañeros por medio de la atención a la diversidad (precisamente uno de los ejes fundamentales en el diseño metodológico y curricular propuesto por el centro) y del apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica dentro y fuera del aula.

También se describe la opción metodológica elegida, de la que hablaremos más adelante, así como de la relación establecida con las familias en general y con la familia del alumno o alumna en particular, y de la dinámica del aula.

El documento contiene una valoración de la evolución del alumno, primero a un nivel global para a continuación desmenuzar la valoración por áreas y bloques de contenido (actitudes y valores). Aquí se analizan el grado de curiosidad del niño, su interés, su receptividad y su enganche con los intereses de sus compañeros, así como el tipo de reflexiones que él mismo plantea al grupo y las iniciativas en su trabajo individual. A su vez, se presta atención a su comportamiento con los demás, tanto en el aula como fuera de ella, su capacidad de concentración y control postural, y por supuesto, su grado de reflexividad y de autonomía con respecto al adulto en general (que no hacia el profesor únicamente).

Los aspectos que se valoran son los siguientes: actitudes y valores, relación con los iguales y con los adultos, respeto de normas, estrategias y planificación del trabajo, comunicación oral y escrita, matemáticas, conocimiento del medio, educación física, lengua inglesa, educación artística y educación musical.

Auto-evaluaciones

Cada alumno se evalúa a sí mismo. Hay dos tipos de evaluación. La primera de ellas está constituida por una tabla referida a los avances y dificultades que cada cual percibe y que se refiere a aspectos como los siguientes:

- *Al trabajo en el colegio:* Asambleas, Lectura silenciosa, Proyecto, Palabras, Números, Exploratorio, Talleres, Música, Inglés, Educación física.
- *Al trabajo en casa:* Agenda, Carpetas, Guía de casa, A las actitudes personales, Cuidado y recogida de material, Concentración en el trabajo, Limpieza, Organización de bandeja, archivador... y Esfuerzo en el trabajo.
- *A las actitudes sociales:* Trabajo en equipo, Ayuda a compañeros/as, Resolución de conflictos, Relación chicos/chicas, Relación con los adultos/as del colegio (profesores, cuidadoras de comedor...)

En el propio documento que se proporciona al alumnado se le pide que relea tanto los avances como las dificultades, de modo que pueda alegrarse por los primeros y seleccionen de entre las segundas las que crean más importantes, con la rotunda intención de superarlas. Finalmente, deberá escribir cómo tendría que plantearse el siguiente trimestre. Todo se elabora de una manera individual.

En el segundo tipo de evaluación cada alumno ha de señalar las cosas que él mismo percibe haber aprendido en los diferentes ámbitos curriculares (Lengua castellana; Proyectos; Matemáticas; Asambleas; Música, Educación Física e Inglés) y no curriculares (lo aprendido a nivel personal y a nivel social), con el objetivo de que el alumno formule sus propuestas de mejora. A continuación se intenta indagar sobre el tipo de relación que el alumno/a mantiene con sus compañeros y la opinión que le merecen el grupo en general y sus maestros de ciclo para desembocar de nuevo en su propuesta personal para el próximo curso (en lo relativo a las dinámicas, al centro en sí, etc.). Al final del documento se incluye un espacio para que el alumno escriba su nombre y añada su firma.

Entrevistas con los padres

Las entrevistas con los padres se realizan con el tutor del grupo de una manera individualizada. Si su hijo acaba de incorporarse al colegio, se llevarán a cabo tres entrevistas a lo largo de todo el curso (la primera de ellas al inicio, para que el maestro conozca las peculiaridades del niño y sus dificultades.) Si, por el contrario, no es su primer año en Trabenco, se llevan a cabo un total de dos entrevistas. La primera es en febrero/marzo (como seguimiento) y la segunda en mayo/junio (para dar cuenta de todo el proceso). La comunicación y coordinación con las familias es casi permanente.

Por último, también se evalúa en las asambleas con padres y madres de cada ciclo. En ellas los padres hablan sobre cómo se evalúa, las dinámicas en el aula, la manera de atajar los conflictos y rivalidades en la escuela. En definitiva, se interviene tanto en cuestiones curriculares como no curriculares.

Seguimiento en las aulas

Obviando la observación que el profesor realiza en su día a día con los alumnos, para esta sección utilizaremos dos ejemplos de dinámica observados en tercer ciclo de primaria. Semanalmente el maestro reserva un tiempo para dedicarlo exclusivamente a entrevistar personalmente al alumno que corresponda. Esta entrevista da lugar a una autoevaluación autorizada por parte del alumno.

Además, existen los denominados *retos* –invitaciones a mejorar–, los cuales se llevan a cabo en una situación asamblearia. Cada semana le toca a uno de los alum-

nos ser objeto de los retos. Durante la sesión se establecen en primer lugar dos rondas de turno de palabra. En la primera el alumno objeto de los retos permanece callado, anotando cuanto sus compañeros le formulan. Se trata de observaciones referidas a su comportamiento, a su manera de relacionarse con los demás, etc. que deben decirse en voz alta pero en positivo (por ejemplo, “que sepa escuchar a la gente”, o “que sea más flexible”), y explicarse en caso de ser necesario. También el maestro participa en la dinámica y formula su reto.

En la segunda ronda, sin embargo, los compañeros deben formular un aspecto que les guste, una virtud, de la persona objeto de los retos. Cuando termina esta ronda, y a modo de juego ritualizado, los alumnos corren en desbandada a darle un fuerte abrazo. A continuación, será esta persona la que deberá explicitar cómo se ha sentido y si tiene algo que comentar frente a lo que se le ha formulado. Es, con todo, una dinámica que alfabetiza emocionalmente de una manera muy clara, tanto por parte de quienes formulan retos y virtudes como de quien es objeto de dichas formulaciones.

Juntas de evaluación

Las sesiones de evaluación se realizan por ciclos. En ellas están presentes los maestros del ciclo correspondientes además de la especialista en Pedagogía Terapéutica (en el caso de tener alumnos de ese mismo ciclo a su cargo) y las maestras de Educación musical, Lengua inglesa y Educación física (en general el equipo resultante es mayoritariamente femenino). En cada sesión hay un moderador y no existe en la práctica una figura central que imponga sus criterios, sino que el debate se desarrolla en pie de igualdad con fluidez y espontaneidad. Estas sesiones son fundamentales para la redacción del informe de evaluación, pero también para la propia auto-evaluación del centro y del profesorado. En ellas se marcan nuevas orientaciones y estrategias de cara al siguiente curso (también para que los diferentes alumnos logren desarrollar al máximo sus potencialidades en todos los niveles). Nadie habla de notas numéricas, sino que se evalúa cualitativamente, pasando de uno en uno por todos los niños y por todos los ámbitos evaluativos descritos anteriormente.

Se tiene en cuenta la individualidad de cada niño, la evolución de sus circunstancias (personales, familiares, curriculares, sociales, etc.). Uno de los aspectos en los que más hincapié se hace es en el del grado de autonomía del que gozan los alumnos con respecto del grupo o de la figura del adulto. Las impresiones contradictorias de cada docente se contrastan entre sí y dan mayor profundidad a las reflexiones resultantes. Asimismo, aflora el trato diferenciado que un mismo alumno puede tener hacia profesores distintos, lo cual les supone a estos un inevitable ejercicio de autorreflexión.

CONCLUSIONES

Un viejo proverbio chino dice lo siguiente: escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y aprendo. Hacer y aprender es lo que se practica en Trabenco. Antes de la irrupción del capitalismo y de la escuela de masas la mayor parte de la gente aprendía de un modo natural. El campesino aprendía a serlo trabajando con sus familiares, el artesano con otro artesano. De hecho, la escuela actual es un escenario de aprendizaje más o menos natural para la minoría cuyas familias –porque viajan, porque tienen libros, porque visitan exposiciones, etc.– constituyen una prolongación

de la escuela. Trabenco proporciona este aprendizaje natural. Si hay que saber de arte se visitan museos, se ven esculturas en la calle... Si hay que comprender la realidad actual se leen y comentan periódicos. Si hay que estudiar un tema se trabaja como un pequeño investigador.

Desde hace unos pocos años cada vez sabemos más sobre el modo en que aprende la gente. Hasta Piaget (1999) el verdadero lenguaje era el oral y el escrito hasta el extremo de considerar que solo se podría aprender a partir de los seis años con lo que en realidad lo que conocemos como escuela infantil no sería más que un aparcamiento maternal. Sin embargo, hoy sabemos que niños y niñas elaboran interpretaciones del mundo con el lenguaje corporal, expresivo y otros.

Igualmente sabemos que el conductismo y los enfoques analíticos, en general, están equivocados. Algo así como el 80% de la gente tiene un cerebro holístico (Thomas, 2006). Es decir, aprende teniendo primero una visión general del problema para después pasar a analizar parte por parte. Nuestra escuela, no así Trabenco, aún no trabaja holísticamente.

Trabenco es un centro de emprendedores. Lejos de trabajar con materiales curriculares prefabricados –sea en forma de textos, de fichas o de material estandarizado bajado de la red– las inquietudes intelectuales –que son infinitas– de niños y niñas son el punto de partida. Enseñar, en definitiva, consiste mucho más en saber escuchar que en saber hablar –por muy importante que sea esta última función–. Cuando se trabaja tratando de resolver problemas los contrastes entre las metodologías tradicionales y las activas se acentúan (Alsina *et al.*, 2009, pág. 121).

En las metodologías tradicionales el alumno...	En las metodologías activas el alumno...
Imita y copia.	Es estimulado para observar con todos los sentidos y asimilar mediante procesos de imitación y reproducción, pero también de imaginación y cambio.
Se limita a memorizar y a reproducir.	Tiene la oportunidad de crear y recrear, de pensar y comunicarse sin miedo a fallar.
Aprende cosas que no le sirven ni tienen sentido especial para él.	El aprendizaje se construye en base a la resolución de problemas, lo que posibilita que el alumno articule varios conocimientos, ponga en práctica los aprendizajes y sepa usarlos en diversas situaciones.
Asiste a un aprendizaje pasivo, siguiendo los contenidos establecidos por el libro de texto o el profesor.	Es protagonista de un aprendizaje constructivo y práctico que parte de los conocimientos, experiencia, dudas y desconocimiento que ya tiene antes de abordar un asunto.
No se siente motivado.	Se siente motivado y es animado a explorar nuevos territorios y a emprender proyectos. El docente parte de la consideración de situaciones cercanas a los intereses de los alumnos; situaciones que para motivarlos deben ser reales o realistas.
Tiene un rol pasivo.	Tiene un rol activo, ya que es él el encargado de aportar soluciones a los problemas que se plantean.

Centros como Trabenco marcan la senda por la que debe dirigirse la educación de la sociedad actual, una sociedad en la que los conocimientos científicos se duplican cada pocos años, en la que la condición de ciudadano es cada vez más compleja y requiere de prácticas participativas, en la que no sabemos en qué consistirán la mayor parte de los empleos que existirán de aquí a muy poco tiempo. Se trata, muy fundamentalmente, de preparar a la gente para tiempos tan inciertos como apasionantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, P.; DÍAZ, M.; GIRADLES, A. y GOTZON, I. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- APPLE, M. y BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- FEITO, R. (2010). De las competencias básicas al currículo integrado, *Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 55-79
- KINCHELOE, J. L. (2006). How did this happen? The right-wing politics of knowledge and education. En S. R. Steinberg y J.L. Kincheloe, *What you don't know about Schools* (pp. 31-32). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- MONEREO, C. (ed.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- MORRISON, K. A. (2007). *Free School Teaching. A journey into Radical Progressive Education*. Albany: Suny press.
- PIAGET, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- PUMARES, L. (2008). El colegio público Trabenco. Tres décadas de innovación educativa. En R. Feito y J. I. López Ruiz (eds.). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- THOMAS, P. L. (2006). The cult of prescription-Or, a student ain't no slobbering dog. En Shirley R. Steinberg y Joe L. Kincheloe *What you don't know about Schools*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.