

El misterio de la biblioteca Mil.lènim o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado

The Mystery of the Mil.lènim Library: How to Promote Collaborative Relationships Through Student Participation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-198

Esperança Tarrés Serra

Gemma Boix Pino

Natàlia Nadal Pedrero

M.^a Assumpció García Cornellà

Escola La Farga. Salt, Girona, España.

Ignasi Vila Mendiburu

Universitat de Girona. Girona, España.

Resumen

La pedagogía crítica acentúa la falta de neutralidad de la escuela respecto a las relaciones de poder que existen en la sociedad. Su propuesta consiste en modificar las relaciones de poder en el aula en el sentido de transformar las relaciones coercitivas -las que reproducen las relaciones existentes- en relaciones colaborativas partiendo del reconocimiento y la participación de los alumnos en las actividades escolares. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos de las actividades es que los niños produzcan «textos identitarios», entendidos como artefactos que los alumnos se pueden apropiar para promover su desarrollo cognitivo. El artículo muestra el trabajo educativo integrado desde Educación Infantil hasta 6.º de Primaria de una escuela de la provincia de Girona en la que el 97% de los alumnos es de origen extranjero y cuyo propó-

sito es incrementar las habilidades lingüísticas orales y escritas en la lengua escolar, así como la utilización de otros lenguajes multimedia. La unidad didáctica consiste en la elaboración de un cuento a lo largo de un curso escolar por parte de todo el alumnado con la ayuda de los profesores, de dos autores y de tres ilustradores. Cada ciclo escolar decide los personajes y el escenario y explicita textualmente el transcurso de la acción. Los ilustradores producen las imágenes y los autores posibilitan la transición de aquello que ha elaborado un ciclo al producto del siguiente. La actividad basada en la participación y la utilización de procedimientos democráticos de decisión se inserta en la propuesta educativa y lingüística de la escuela, así como en sus concreciones curriculares. Los resultados muestran que los textos construidos por los niños se apoyan en sus «fondos de conocimiento» sociales y familiares y constituyen una fuente de progreso en la consecución de las competencias básicas y en la construcción de valores democráticos.

Palabras clave: pedagogía crítica, participación, identidad, comprensión lectora, fondos de conocimiento.

Abstract

Critical pedagogy emphasizes school's lack of neutrality toward social power relationships. Its aim is to change power relationships in the classroom by transforming coercive relationships (which mirror existing relations) into collaborative relationships, in order to promote student recognition and participation throughout all teaching and learning activities. From this perspective, the construction of students' identity texts (understood as devices that students can appropriate to promote their cognitive development) is one of the goals of school activities. This paper shows how content and language are integrated in learning activities from kindergarten to sixth grade in an elementary school in Girona, Spain, in which nearly 97% of the students are of immigrant origin, and where the school's aim is to promote linguistic proficiency in the school language (Catalan) and use of multimodal systems. The teaching unit includes different activities in which, over the course of the school year, a unique story is developed by all students of the school with the help of their teachers, two authors and three illustrators. Each class decides on the characters, the setting and the explicit course of the story's action. The illustrators produce the pictures, and the authors enable the transition between the stories created by one age bracket and the next. The whole activity is based on active participation and the use of democratic decision-making procedures that include and prize the school's linguistic and cultural diversity and the curricular contents. The results show how the identity texts the children build rely on the children's fund of social and family knowledge and how activities such as this are a valuable resource for promoting the achievement of basic skills and the construction of democratic values.

Key words: critical pedagogy, participation, identity, reading, funds of knowledge.

Introducción

La perspectiva constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje defiende que es necesario que el alumno se implique de manera activa en el contenido que se enseña y se aprende. Desde dicha perspectiva, la construcción de conocimiento siempre es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento mediada por alguien que suministra los instrumentos culturales para poder actuar con los contenidos objeto de aprendizaje (Coll, 1991).

En esta concepción se ha enfatizado la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), así como alguna de sus condiciones, por ejemplo, el papel de las ideas previas del alumnado. Sin embargo, la importancia del sentido de la institución escolar y de las actividades que se realizan para que los alumnos construyan conocimiento y dominen los instrumentos escolares ha recibido mucha menos atención (Coll, 1988; Coll y Falsafi, 2010; Cummins, 2001). Cada vez hay más pruebas empíricas de que, junto a la implicación cognitiva del alumnado, es tan o más importante su implicación afectiva o emocional a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, si el conocimiento se construye actuando con el objeto de conocimiento, difícilmente se puede actuar con «algo» que no tiene sentido para el alumno porque, desde la práctica educativa, se desechan (o se hace caso omiso de) los recursos y conocimientos culturales y lingüísticos que tiene el alumnado (Moll, Amanti, Neff y González, 1992).

La pedagogía crítica (Freire, 1970) muestra que las relaciones sociales en el contexto del aula son relaciones de poder o, dicho de otra manera, que la educación escolar nunca es neutra respecto a las relaciones de poder existentes en la sociedad. Más en concreto, Cummins (2001) distingue entre relaciones coercitivas y colaborativas de acuerdo con la distribución de poder en las aulas en particular y en la institución escolar en general. Las relaciones coercitivas se refieren al ejercicio del poder de un grupo en detrimento de otro grupo subordinado. En las microinteracciones que se producen en el aula se considera que cuanto más poder tiene un grupo, menos tienen los otros, que quedan subordinados a ese grupo dominante y que, a la vez, son percibidos como inferiores. En sentido contrario, las relaciones colaborativas actúan a partir de la presunción de que el poder no está fijado, sino que se puede generar en las relaciones interpersonales e intergrupales. El poder se crea en las microinteracciones sociales en el aula y los participantes lo comparten en lugar de imponérselo unos a otros. En este tipo de relaciones sociales, los participantes adquieren poder de manera que todos y cada uno de ellos afirman su identidad y ganan eficacia para provocar

cambios en su vida o en las situaciones sociales. Pero, no cabe duda, la creación de relaciones colaborativas en el aula implica la existencia de relaciones sociales simétricas en las que alumnos y profesores progresen conjuntamente desde la participación en la resolución de problemas complejos.

Este artículo presenta una experiencia educativa realizada en el curso 2010-11 con alumnos de origen extranjero cuyo objetivo era desarrollar competencias lingüísticas en la lengua escolar. El núcleo central de la experiencia consistió en que toda la escuela –desde los niños de 3 años hasta los de 12– elaborara conjuntamente un cuento, para lo que se contó con la participación de todo el alumnado, que fue guiado por un grupo de profesoras y acompañado por un grupo de autores e ilustradores en el marco del proyecto curricular del centro (en el cual se atienden especialmente las necesidades lingüísticas y artísticas del alumnado) (Nadal, 2007). Hemos dividido el artículo en tres partes. En la primera, exponemos las características de la escuela, de sus alumnos y del contexto social en el que viven. En la segunda, presentamos la experiencia realizada con un énfasis especial en sus inicios, su desarrollo y conclusión. Finalmente, mostramos los beneficios obtenidos y los discutimos desde la perspectiva de la relevancia de la participación y la creación de relaciones colaborativas de poder.

La escuela La Farga de Salt (Girona) y su contexto social

El contexto social

La Farga es un escuela pública de dos líneas de Educación Infantil y Primaria situada en la población de Salt (Girona). Esta población de unas 30.000 personas alberga más de un 40% de personas de origen extranjero que tienen un elevado grado de movilidad. En los años sesenta del siglo pasado, Salt era una población rural que creció de la mano de las personas inmigrantes debido a un fuerte proceso de industrialización.

A partir de 1990, gracias a la prosperidad económica –agricultura, pequeñas empresas, construcción y servicios–, la proximidad con Europa y una aplicación permisiva de la ley de extranjería vigente en aquellos años por parte del extinto Gobierno Civil de la época, la provincia de Girona se convirtió en un polo de atracción de personas extranjeras que venían fundamentalmente del Magreb y del África subsahariana.

Eran personas socializadas en comunidades agrarias con un perfil educativo bajo. La población de Salt, por su proximidad con la ciudad de Girona y la existencia en ella de viviendas asequibles, se convirtió en uno de los puntos más importantes de recepción de personas extranjeras. Con el tiempo, la población extranjera de Salt se ha diversificado y en la actualidad viven en ella personas de más de 100 países. Igualmente, se han diversificado las características de la población extranjera y, por ejemplo, ya en el año 2006, un 14,9% tenía estudios universitarios y el analfabetismo se había reducido al 11,14%. El municipio de Salt recibe constantemente a personas extranjeras, las cuales no siempre se quedan, sino que se dirigen a otros municipios o a Europa. Una de las características de dicha población es, junto a la movilidad, su carácter transnacional, de manera que –especialmente entre las personas africanas– se forman redes comunitarias, familiares y sociales que se extienden por numerosos países, incluido el de origen.

La población extranjera se distribuye por edades de forma diferente a la población nacional. En concreto, en la franja de edad de los 0 a los 16 años, el porcentaje de extranjeros alcanzaba en 2010 el 54,47%, mientras que en la franja de edad de más de 65 años se reducía al 4,13%.

Esta realidad se refleja en las escuelas e institutos, en los que el porcentaje de alumnado extranjero es muy elevado. Además, en la localidad hay tres escuelas privadas concertadas que también tienen población de origen extranjero, aunque con un porcentaje muy inferior al de la escuela pública.

La evolución del alumnado extranjero en la escuela pública ha sido desigual. Así, la escuela en la que se ha realizado la experiencia educativa fue pionera en la escolarización de los alumnos extranjeros que llegaban a la población. Estos alumnos comenzaron a llegar en un momento en que la natalidad había descendido y, como la escuela tenía dos líneas, había plazas libres que eran cubiertas por estos nuevos alumnos. Este hecho fortuito –y la dejadez de la Administración municipal y autonómica– se convirtió en una espiral, ya que una buena parte de las familias nacionales modificó la matrícula de sus hijos para enviarlos a otras escuelas que también tenían plazas vacantes o a escuelas de municipios cercanos. La escuela quedó estigmatizada por gran parte de la población de la localidad y en muy pocos años modificó todo su alumnado. Para hacerse una idea del proceso, en un curso académico del comienzo de la década del 2000, la escuela recibió a lo largo del año escolar alrededor de 100 niños de nueva incorporación.

La población extranjera vive en edificios construidos a partir de 1970 que, poco a poco, las personas de la región han ido abandonando. Es una amplia zona del pueblo –la zona centro–, en la que se oye hablar decenas de lenguas. Las casas son relativamente pequeñas para el número de personas que las habitan, lo cual significa que los

niños pasan el día en la calle. La crisis ha golpeado duramente a esta población, que ha pasado a alargar las filas del paro, de modo que una buena parte vive en los límites de la pobreza.

La escuela

En el curso 2010-11, en la escuela había matriculados 420 alumnos de Educación Infantil y Primaria. El 97% era de origen extranjero. En cada nivel había dos aulas y había 37 profesores que sumaban 36,5 dedicaciones completas.

Los países de origen del alumnado eran 18. Destacaban Marruecos y Gambia con un 46,36% y un 32,65% de alumnos respectivamente. El alumnado latinoamericano representaba un 10,49% y el asiático era únicamente un 0,87%. Había hablantes de 13 lenguas y, por tanto, en las aulas estaban presentes cuatro, cinco, seis lenguas o más.

La movilidad del alumnado es alta. A lo largo del curso siempre hay alumnos que cambian de residencia y alumnos que llegan nuevos para ocupar la plaza vacante. También hay alumnos que, durante el curso, viajan con su familia a su país de origen y pueden estar dos o tres meses sin acudir a la escuela. En los últimos años, esta fuente de movilidad se ha reducido enormemente a causa de la crisis y, en cambio, una parte del alumnado ha regresado a su país de origen, mientras que el padre se ha quedado solo. Cuando un alumno falta un mes a la escuela se le da legalmente de baja, pero si la escuela tiene constancia de que va a volver se le guarda la plaza.

La gran movilidad de las familias extranjeras de Salt significa que los grupos clase se modifican año tras año, de modo que de los 25 niños que empiezan en la escuela en Educación Infantil son pocos los que acaban la Primaria en la misma escuela. No obstante, este fenómeno, muy extendido durante la década de los 2000, se ha reducido en los últimos años.

El nivel educativo de las familias, especialmente de las africanas, es bajo. Las familias latinoamericanas y asiáticas tienen un nivel educativo más alto que, en muchos casos, alcanza la Educación Secundaria.

Desde la década de los años noventa del siglo pasado, la escuela organiza actividades extraescolares por la tarde -deporte, informática, lengua extranjera, etc.-. Además, en la población de Salt hay una biblioteca pública infantil y juvenil a la que acude un buen número de alumnos de la escuela bien a extender su tiempo de estudio, bien a participar en actividades relacionadas con la lectura y el uso de los libros. Por último, la gran mayoría de las familias desconoce el catalán e, incluso -especialmente las

madres-, tiene un nivel bajo de castellano y, por tanto, importantes dificultades para acompañar el trabajo escolar de sus hijos o familiares. Hace años que, desde la dirección de la escuela y con el apoyo del claustro de profesores, funciona una escuela de madres con notable éxito que tiene como objetivo estrechar relaciones entre la escuela y las familias.

El claustro de profesores es bastante estable. Además, en los últimos años se han incorporado a él docentes que han solicitado la escuela voluntariamente para participar en su proyecto educativo.

La escuela está bien equipada. Tiene un aula de informática y cuenta con ordenadores en las aulas, además de un carro con ordenadores portátiles que está a disposición de todas las aulas de acuerdo con las necesidades de las asignaturas durante la realización de la actividad escolar. Tiene un gimnasio y un patio diferenciado en dos espacios: uno para el alumnado de Educación Infantil y otro para el de Primaria. Las aulas de Educación Infantil están en un edificio distinto de las de Primaria, aunque la entrada se realiza por la misma puerta.

Por último, el equipo directivo, elegido democráticamente por el claustro, ejerce un notable liderazgo educativo y, además, la escuela cuenta con apoyos externos tanto en forma de programas (por ejemplo, ayudas específicas para la organización de una asociación de madres y padres) como de asesoramiento desde la Universidad de Girona.

El proyecto La Màgia dels Llibres

Antecedentes y criterios que orientan la educación lingüística

A lo largo del curso escolar 2004-05, la biblioteca escolar de nombre Mil·lènim que llevaba funcionando ya 10 años reformuló sus objetivos. La biblioteca, además de ser un recurso para el conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, se convirtió en el corazón transversal de la educación lingüística en las distintas áreas curriculares (Biblioteca Mil·lènim, 2011). Desde entonces su trabajo se ha coordinado intencionalmente con el de las otras bibliotecas escolares de las escuelas de Salt y con las dos bibliotecas municipales. A ello ayudó la creación del Plan de Entorno del municipio, uno de cuyos objetivos era la coordinación de todos los agentes educativos para for-

mular un proyecto educativo consensuado que promoviera la igualdad y la cohesión social y que impulsó un plan de lectura para todo el territorio (Solé, 2006).

La experiencia acumulada en los años anteriores ayudó a comprender mejor que la educación lingüística no debía quedar constreñida al área de lengua, sino que se correspondía con un esfuerzo educativo transversal desde todas las áreas curriculares y que, además, debía guardar coherencia con el resto de propuestas educativas en las que participaba la infancia cotidianamente.

Esta orientación quedaba justificada por las necesidades lingüísticas del alumnado y sus familias. Así, de acuerdo con lo mencionado en el apartado anterior, casi todos los alumnos establecían su primer contacto con la lengua de escolarización cuando llegaban a la escuela. Previamente, su vida había transcurrido en su lengua inicial y así continuaba durante años ya que, entre otras cosas, la competencia lingüística en catalán o en castellano de la mayoría de las familias era muy limitada (Vila, Siqués y Roig, 2006). Esta realidad determinaba que el desarrollo, de habilidades lingüísticas del alumnado en catalán y su transferencia al castellano constituyera uno de los ejes centrales de la actividad escolar. En el caso del alumnado africano, había un problema añadido: únicamente utilizaban su lengua en contextos informales, ya que la mayoría no la conocía como lengua de lectura y escritura. Ello significaba que no podían utilizar habilidades lingüísticas con propósitos académicos desarrollados desde su lengua para poder aprender las lenguas escolares mediante la transferencia. Ello hacía aún más costoso en términos de tiempo de adquisición el aprendizaje de las lenguas de la escuela (Oller y Vila, 2011).

En este marco de referencia, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se vertebraba educativamente desde los siguientes criterios:

- El contexto escolar es la fuente más importante del progreso lingüístico del alumnado. Por tanto, las cuestiones relacionadas con la educación lingüística vertebran el proyecto curricular. Así, como ya hemos señalado, el proyecto definido por la biblioteca escolar se convierte en la batuta que integra los distintos instrumentos que forman parte de la orquesta, el currículo. Tanto es así que el horario escolar semanal incluye en todos los ciclos un tiempo para la Biblioteca, tutorizado por la persona responsable, en el que se sistematiza el conocimiento lingüístico trabajado en las aulas.
- Las actividades lingüísticas escolares deben guardar coherencia con las actividades lingüísticas en los otros contextos de la vida de la infancia, especialmente las que tienen lugar con las familias y en las bibliotecas municipales. Ello 'obliga' a un proyecto coordinado en el que los distintos profesionales (profesores, pro-

fesionales de las bibliotecas, centro de recursos pedagógicos, etc.) implicados en actividades educativas intencionales relacionadas con la lectura trabajen de forma concertada y, sobre todo, persigan los mismos objetivos educativos. Y, también, 'obliga' a incorporar a las familias a dicho proyecto con dos objetivos complementarios. De una parte, para conocer y reconocer sus prácticas educativas lectoras, allí donde existen, como fuente de modificación y sentido de las propias prácticas educativas escolares; y, de otra, para que las familias incorporen prácticas lectoras, bien en su lengua, bien en las lenguas escolares, en consonancia con los usos específicos del lenguaje en el contexto escolar.

- La educación lingüística no puede limitarse a la lengua en sentido estricto, sino que requiere una perspectiva multimodal que integre los distintos lenguajes, tanto los escolares como los que están presentes más allá de la escuela (The New London Group, 1996). Por eso, la educación lingüística debe integrar el lenguaje del arte en todas sus manifestaciones, la imagen, el lenguaje matemático, el corporal y la lengua oral y escrita. Igualmente, debe permitir que el alumnado participe en prácticas sociales y culturales que utilicen distintos medios y recursos.

Los inicios del proyecto La Màgia dels Llibres

El objetivo del proyecto era la elaboración a lo largo del curso escolar de una historia imaginaria mediante la participación de todos los alumnos, tres ilustradores y dos autores. El proyecto estaba coordinado y dirigido por la responsable de la biblioteca escolar y en él participaron las maestras que realizaban tareas de Biblioteca¹, la especialista de Educación Plástica, la de Lengua Extranjera² y la de Música.

Inicialmente, desde la biblioteca escolar y en colaboración con las otras bibliotecas escolares y con los responsables de las dos bibliotecas municipales, se escogió un grupo de personajes que fueron presentados en las distintas aulas. La presentación se hizo de manera multimodal (cuentos, fotografías, música, dibujos, etc.). A la vez, los alumnos de cada ciclo escolar (Educación Infantil y ciclo inicial, medio y superior de Educación Primaria) decidieron en asamblea un personaje y un escenario en el que debía de transcurrir el cuento.

⁽¹⁾ En el horario escolar, al menos una hora a la semana se dedica a la Biblioteca en la que, además de participar la persona responsable, participan personas tutoras.

⁽²⁾ Algunas sesiones con el alumnado de ciclo superior se realizaron en lengua inglesa.

Las actividades se realizaron a lo largo del primer trimestre. Inicialmente, en pequeños grupos, los niños discutieron acerca de los personajes propuestos, mostraron sus preferencias y dieron razones para su elección. Igualmente, dialogaron acerca del escenario y sus características. Posteriormente, pusieron en común sus conclusiones y, mediante procedimientos democráticos, reunidos en asamblea, consensuaron tanto el personaje como el escenario.

La elección de personajes fue variopinta y, en algunos casos, los alumnos eligieron alguno de los personajes presentados, mientras que en otros la elección implicó otros nuevos. En la elección había una princesa, un mago, una reina, un dragón, un hombre deformado, pero también un niño y una niña o dos hombres que evocaban a personajes reales de la escuela.

El alumnado de Educación Infantil eligió una habitación de una casa («mi habitación») como escenario de su cuento; el de ciclo inicial, un castillo y el de ciclo medio, un bosque. El alumnado de ciclo superior escogió el espacio de la biblioteca escolar.

Una vez elegidos y consensuados los distintos escenarios y personajes, en pequeños grupos, durante la horas de jornada escolar de Biblioteca, Lengua y Plástica, los alumnos realizaron la descripción de los personajes y los escenarios elegidos. La descripción oral y escrita iba acompañada de dibujos que posteriormente se enviaban a los ilustradores. Todas las descripciones se discutían en asamblea y, al igual que durante el proceso de elección de personajes y escenarios, desde el consenso y mediante procedimientos democráticos, se establecía una descripción compartida.

El alumnado de Educación Infantil describió «su habitación» como un lugar en el que había una cama grande, chucherías, juguetes, flores, una luna y un sol, cuentos, una alfombra de color rosa, un armario con ropa, un cuadro, muñecas, un aro de baloncesto, papeles y lápices para escribir y en el que las paredes estaban pintadas con los colores del arcoíris.

El alumnado de ciclo superior sofisticó su escenario convirtiendo la biblioteca escolar en un lugar mágico que, cuando cerraba, liberaba a todos los personajes de los cuentos. Tanto era así que, por la noche, mientras duraba el encantamiento, al abrir la puerta, se veían tres volcanes de diferentes colores (rojo, azul y amarillo) que tenían diferentes significados. El volcán azul lanzaba burbujas de múltiples colores que nunca estallaban («eran como de goma»). En su descripción aparecían las siguientes características:

La temperatura que fa a dins de les bombolles és sempre de 22 graus. Quan plou a fora poden tocar un botó i s'obre una teulada i deixen entrar l'aigua quan ells volen.

Cada bombolla és la casa d'algú, un parc, una platja, la biblioteca, el CAP³, etc. Hi ha unes bombolles més petites que són fantàstiques per jugar.

El alumnado de 2.º curso de Educación Infantil (cuatro años) eligió como personajes a un niño y una niña que fueron descritos así:

El nen és de pell negra i es diu Mahamadou. Té 5 anys, els cabells negres i els ulls blaus. Porta un jersei vermell i uns pantalons blaus perquè és del Barça. Li agrada jugar a pilota i anar en patinet. També li agrada la música i toca el jambé. Sempre està content.

La nena té la pell de color rosa, els cabells llargs amb trenes i els ulls blaus. Es diu Mariamu i té 6 anys. Porta un vestit blanc i vermell i sabates vermelles. Li agrada molt jugar a cotxes i a pilota i també ballar. Li agrada estimar.

El alumnado de ciclo inicial eligió una princesa que fue descrita de la siguiente manera:

Porta un vestit llarg de color lila i groc i un barret bonic acabat en punta de color rosa. S'assembla a la Bella Dorment. Té la cara quadrada i porta ulleres. Els seus cabells són llargs i marrons. A les mans hi porta henna (hi té dibuixos). De vegades es posa guants llargs. Sol portar una flor a la mà. Les sabates de la princesa són de cristall i brillants. Sempre es posa moltes joies: collarets, arracades, braçalets... És bona i generosa, li agrada fer regals. És molt treballadora, rica i «guapa» però a vegades s'enfada molt.

La descripció del superhéroe o de la superheroína manifestaba las múltiples influencias culturales en las que vive la infancia:

És jove, té molts músculs i és alt o alta com els arbres del bosc. Els seus ulls són blaus; el nas aixafat, metàl·lic i ple de punxes; la seva boca és ampla amb uns llavis gruixuts i unes dents verdes i primes com l'herba d'un camp de futbol; les seves orelles són punxegudes com les d'un follet i vermelles com un dimoni. Els cabells són com els d'en Goku i porta una gorra especial per a cabells aixecats. Els seus pits són molt peluts i un és de dona i l'altre d'home. Té uns

³ El Centro de Atención Primaria (CAP).

braços molt llargs i a cada mà hi té 6 dits, les cames també són molt llargues i els peus són punxeguts com un ganivet.

A vegades és un noi o una noia normal que fa de mestre i té dos fills i a vegades és un superheroi o una superheroïna. És valent-a perquè té molta força. És vergonyós-a, cridaner-a i nerviós-a. A vegades es deixa portar per la ràbia, trenca coses i insulta als malvats. És molt mentider-a i té molta imaginació.

Pot escalar, volar, caminar sobre l'aigua i respirar sota l'aigua. Quan està en perill pot fer dues coses, a vegades es torna invisible i diu: «transformació» i es transforma en un animal diferent cada vegada, i d'altres es transforma en un moc i s'amaga.

Li agrada ajudar a la gent quan tenen problemes i defensa sempre al seu poble. Menja verdures i fruites, els plàtans li donen superforça. Llegeix sempre contes de por, revistes i còmics. Sempre que pot es disfressa.

No li agrada anar a la platja ni fer caca, quan seu a la cadira sempre se li escapen els pets.

La descripción de la reina no era usual e incorporaba rasgos como que era «muy sexi y un poco pija» o que «llevaba minifalda», pero a la vez «cuidaba muy bien a sus hijos, jugaba con ellos y les hacía la comida». El mago, por su parte, era de raza blanca, pero «un poco moreno de piel».

Con las descripciones y los dibujos realizados por los niños, los ilustradores elaboraron unas láminas en las que aparecían los distintos escenarios y cada uno de los personajes. Así, cada clase tuvo la lámina de su escenario elegido y el dibujo, de acuerdo con la descripción realizada, de los personajes escogidos.

La elaboración del cuento

En enero de 2011, la autora escribió el inicio del cuento que cada clase debía completar. Una vez escrito el inicio, el alumnado de 6.º de Primaria debía continuarlo y así sucesivamente. Los autores únicamente participaban cuando el cuento saltaba de un ciclo a otro y también escribieron el final.

La autora, de acuerdo con el escenario elegido por el alumnado de ciclo superior -la biblioteca escolar-, su descripción -un lugar encantado- y el personaje -un mago- inició el cuento. En resumen, consistía en que un alumno entraba en la biblioteca, descubría un libro de encantamientos y se transformaba en un mago.

Una vez iniciado el cuento, los alumnos de 6.º de Primaria, en pequeños grupos, elaboraron la continuación, la cual estaba limitada a 60-80 palabras. Posteriormente discutieron las distintas propuestas y consensuaron una.

Estic volant!!!... Va dir el mag Daniel.

Es començava a pondre el sol. De cop, va veure un forat rodolant al mig de la biblioteca. S'hi va acostar, hi va entrar i en va sortir a l'altre costat.

Oh! Quina meravella!!!

Tres volcans: un de vermell, un de groc i un de blau.

El blau llança bombolles!

Va quedar sense paraules...

Después, y de acuerdo con el mismo proceso, los alumnos de 5.º curso continuaron con su personaje.

No s'ho podia creure a dins de les bombolles hi havien persones, cases, escoles... fins i tot li va semblar veure un drac amb dos caps! Va decidir entrar a dins d'una de les bombolles i va ser quan va veure a un home deformat. En mag Daniel molt decidit s'hi va acostar i li va dir: Hola! Com et dius?

La elaboración del texto escrito era un proceso colectivo al que precedía una discusión oral sobre su contenido. Una vez acordados los rasgos principales de aquello que ocurría, los alumnos, en pequeños grupos, escribían su «historia», que posteriormente explicaban y compartían con el grupo clase, el cual, finalmente, consensuaba una única narración. A lo largo del proceso se utilizaban todos los medios disponibles, como los ordenadores o los proyectores de cuerpos opacos.

Finalizado el proceso, el autor escribía la transición al escenario elegido por el ciclo siguiente -en este caso un bosque- para que el alumnado pudiera darle continuidad de acuerdo con los consensos previamente establecidos.

L'home es va tombar i va exclamar:

- Daniel! Quina alegria veure't!

- Ui... Ens coneixem?

- Ja ho crec! Sóc en Cofoi, el teu company de la Farga!

- Cofoi! No t'havia conegut! Què t'ha passat?

Aleshores, en Cofoi li va explicar la seva història: la reina Menjapastissos l'havia convidat a un pastís deformat. I així havia quedat. Però a ell això no l'amoïnava gens...

Igualmente, los ilustradores recogían todos los textos y los dibujos realizados por cada clase para ilustrar su «parte» del cuento y lo convertían en una lámina que se entregaba a cada clase.

A lo largo de la secuencia didáctica, toda la escuela participaba en las elaboraciones que hacía cada curso, de manera que poco a poco el cuento iba configurándose, a la vez que se despertaba el interés sobre cómo continuaría.

Una vez finalizado, los alumnos discutieron posibles títulos. Finalmente, hubo ocho que recibieron un apoyo importante y durante la semana de las elecciones municipales se organizaron unas elecciones «generales» para decidir el título del libro. En la votación participaron todo los alumnos y el personal de la escuela, los dos autores y los tres ilustradores. Además, se animó a leer el cuento y a participar en la votación a todas las personas que durante aquella semana visitaron la escuela. El título elegido fue *La màgia dels llibres*, al cual siguió de cerca *El misteri de la Mil·lènium*.

La escuela eligió la semana de las elecciones municipales para mostrar la importancia del voto y de la participación electoral en un contexto democrático. En definitiva, se trataba de aprovechar el mes de mayo de 2011 para, desde la propia práctica escolar y en relación con un proceso participativo, mostrar tanto el funcionamiento de un proceso electoral (urnas, papeletas, voto secreto, identificación⁴, etc.) como su importancia en una organización democrática.

Por último, en la fiesta de final de curso, los alumnos pudieron comentar y explicar la experiencia vivida con los dos autores y los tres ilustradores.

A finales de mayo se consiguió el apoyo de la federación de comerciantes de Salt y de un buen número de negocios de la localidad para patrocinar la edición del libro, en el que constarían como autores todos los niños de la escuela La Farga. Así, antes del verano cada escolar pudo llevarse a su casa el libro ilustrado que había «escrito».

Discusión y conclusiones

Este proyecto se inscribe en el trabajo que se realiza habitualmente en la escuela La Farga de Salt. Forma parte de un conjunto de intervenciones pedagógicas que

⁽⁴⁾ Todos los alumnos tienen carnet de la biblioteca escolar.

intentan partir de los «fondos de conocimiento» (Moll et ál., 1992) que los alumnos han construido a través de prácticas sociales y culturales en su vida –la familia– y al interactuar con los medios de comunicación.

Esta manera de hacer, basada en la participación activa del alumnado, pretende utilizar conocimientos y destrezas desarrollados en otros contextos como fuente de la educación escolar y de identidad individual y como una manera de establecer mayor continuidad entre los saberes familiares y sociales y los escolares. El ejemplo descrito, la elaboración de un cuento de forma participativa por todo el alumnado, toma como punto de partida, desde la lengua oral, los conocimientos de los alumnos sobre escenarios y personajes, que son descritos de acuerdo con sus saberes, deseos, ideas y creencias. El alumnado de Educación Infantil elige un niño negro que toca el jambé y es del Barça; el de ciclo medio, una reina sexi, pija y con minifalda, pero entregada al cuidado de sus criaturas, o una princesa que lleva sus manos decoradas con alheña. Estas descripciones son inusuales en la cultura mayoritaria, pero son las que eligen estos niños –en su mayoría africanos– cuando describen personajes o escenarios que, por otra parte, forman parte también de su vida social y cultural.

Participando y estableciendo relaciones colaborativas, el alumnado construye «textos identitarios» (Cummins, 2001) que funcionan como artefactos que se apropian porque su identidad se ve reflejada en ellos. La apropiación de estos artefactos identitarios constituye tanto un espejo en el que el alumnado ve reflejada positivamente su identidad como un instrumento para promover su desarrollo cognitivo (Vygotski, 1979).

En sentido contrario, la participación educativa del alumnado en situaciones coercitivas de poder promueve la producción de textos que, además de no reflejar su identidad, en muchos casos obligan desde esta negación al alumnado a renunciar a ella con consecuencias trágicas para su desarrollo cognitivo y social. En estas situaciones los contenidos del currículo no se relacionan con sus experiencias individuales y colectivas y tampoco se analizan los problemas sociales que son relevantes para sus vidas.

A veces, la participación del alumnado se limita a la organización de la vida escolar o a la resolución de conflictos, todo ello desde una perspectiva del trabajo de los valores y el ejercicio de la vida democrática. Sin negar dicha perspectiva, a nuestro entender el reto de la participación se sitúa en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje, desde las cuales es posible trabajar transversalmente los valores relacionados con la organización democrática de la sociedad. Por eso, de la experiencia que hemos descrito, no solo destacamos su potencialidad para implicar al alumnado en el trabajo escolar; fomentar su identidad positiva como aprendices o

promover su desarrollo lingüístico, cognitivo y social; sino que también revele que, cuando el alumnado participa en situaciones académicas simétricas, se trabajan valores y actitudes relacionadas con los instrumentos que permiten la vida colectiva y la construcción de proyectos compartidos en donde todas las personas puedan vivir juntas felizmente desde una cierta diferencia.

Así, el trabajo cooperativo, el uso de la asamblea como ámbito para el diálogo y el consenso, el establecimiento de relaciones intergeneracionales (alumnos, autores e ilustradores) al servicio de los proyectos de los alumnos (personajes y escenarios) o el establecimiento de relaciones estrechas entre la vida democrática en el centro escolar y la organización democrática de la sociedad (elección del título del cuento mediante los mismos procedimientos y al mismo tiempo que las elecciones municipales) son algunos de los elementos que, en nuestro caso, ejemplifican cómo el trabajo curricular relacionado con el desarrollo de habilidades lingüísticas puede ser también una fuente de construcción de valores y actitudes democráticas.

Pero no todo queda en el ámbito de la escuela. El consenso entre la biblioteca escolar y las bibliotecas municipales en el marco del plan de lectura del pueblo de Salt extendía el proyecto más allá de la escuela. Las personas responsables de las bibliotecas municipales participaron activamente en la selección de personajes y en la forma de presentarlos al alumnado. A la vez, este trabajo se hacía presente en la biblioteca municipal, de modo que el alumnado de la escuela que acudía allí veía reflejado su trabajo escolar y podía establecer continuidades educativas gracias a las personas que, conociendo el trabajo del centro y sus progresos, atendían sus necesidades lingüísticas.

Durante muchos años, la mayoría de los alumnos de La Farga, al finalizar la Educación Primaria, no había alcanzado las competencias básicas. Hoy en día, gracias a la convicción y el trabajo de los profesores, de acuerdo con el propósito de establecer relaciones colaborativas con sus alumnos, más del 70% alcanza las competencias básicas en comprensión lectora en lengua catalana y, además, cerca de un 8% se sitúa en la banda alta. La experiencia descrita en este artículo es un ejemplo de cómo trabajar educativamente en la escuela La Farga que, como acabamos de señalar, ha modificado en el plazo de seis años los resultados escolares de los alumnos. Ciertamente, a ello también ha contribuido el trabajo con las familias y la implicación de una parte del entorno social, especialmente las bibliotecas municipales.

Como continuación del trabajo realizado, la escuela, desde el liderazgo de la dirección, ha creado una comisión pedagógica, artística y cultural formada por la res-

ponsable de la biblioteca, las personas especialistas de Plástica, Música y Educación Física de todos los ciclos y representantes de las demás comisiones que funcionan en la escuela como audiovisuales, fiestas, biblioteca, etc. Su función consiste en explicitar y encontrar maneras en la práctica educativa para trabajar transversalmente todos los lenguajes en las diferentes áreas curriculares, así como consensuar la forma de trabajar los contenidos artísticos.

Ciertamente, aún queda mucho trabajo por hacer, pero no cabe duda de que el camino emprendido ya ha comenzado a dar frutos.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Biblioteca Mil·lènim (2011). *Bibliosalt, un projecte de centre i de municipi 2006-2011*. (Documento no publicado). Salt (Girona): CEIP La Farga de Salt. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/millennium/>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity. An Educational and Analytical Tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo: una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Horsori.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23, 3-22.

- Solé, I. (2006). *El pla de lectura. Document de discussió Curs 2006-2007*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/pla_lectura_document_discussio.pdf
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

Direcció de contacte: Esperança Tarrés Serra. Escola La Farga. Sant Dionís, 40; 17190, Salt, Girona, España. E-mail: etarres2@xtec.ca