

SISTEMA AMARA BERRI. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO GLOBAL

Emilio MARTIN
amaraberrri@hezkuntza.net

Director del C.P. Amara Berri

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de un proyecto global obliga a hacer una reflexión continua sobre los elementos que lo integran, incorporando aspectos y reinterpretando los ya existentes. Este carácter vital requiere unas competencias que, desde la creatividad, lo consoliden y lo hagan crecer, manteniendo elementos esenciales, pero adaptándolo al tiempo que en cada momento nos toca vivir. Por lo tanto no podemos entenderlo solamente desde la perspectiva de un sector o una etapa educativa determinada, sino desde la interrelación y la coherencia entre todos ellas.

ANTECEDENTES

A partir de 1972 se puso en marcha lo que se conoció como la experiencia de Durango. Partiendo de esa concepción, en el año 1979 se inicia en Donostia el proyecto: “La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto” impulsado por Loli Anaut y el equipo de profesores y profesoras del colegio público Amara Berri. A lo largo de todos estos años se ha ido pasando por unas etapas de puesta en práctica, profundización y generalización que lo han convertido en sistema (BERTALANFFY, 1976). Decimos sistema porque todos los elementos: humanos, físicos, intencionalidad educativa, organización, actividades vitales, metodología, recursos,... etc. están en constante interrelación y sólo desde esa constante interacción sistemática adquiere sentido cada uno de ellos. No es un método, sino un sistema de trabajo; un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis y toma de decisiones. Cuando se pregunta por las fuentes del proyecto recordaré unas palabras de Loli ANAUT (2004) en su libro “Sobre el sistema Amara Berri”:

Al hablar de contexto estable, yo puedo recordar a Bruner, por lo del currículo en espiral, aunque no se refiera al tipo de contexto que utilizamos. Si pienso en Ausubel, por lo de aprendizaje signifi-

cativo o en Vigostsky, en cuanto a la zona de desarrollo próximo o potencial, yo sé que ambos conceptos están presentes en esta metodología, aunque no nos expresemos con esas palabras. Cuando Piaget afirma que no se produce el conocimiento si no existe actividad mental constructiva individual y propia, vamos enseguida a nuestro principio de actividad. Y al pensar en el contexto como organización física puede recordarme algo a los “rincones” del Método Faure y de hecho hay quien lo confunde, sin embargo, mientras aquellos “rincones” los marcaba la diferenciación de áreas o materias, en este caso, por el contrario, lo marca la actividad vital donde las materias se interrelacionan. Y si nos paramos en los esquemas o técnicas cognitivas que usa el alumnado, podemos recordar a Gowin o a Novak. Y aspectos del lenguaje que me hacen pensar en Ignasi Vila. Perdonad, parece que no puedo parar. Y cuando le damos tanta importancia a la relación social para la evolución de los esquemas conceptuales pienso en los escritos de Cesar Coll y en éstos y en diferentes aspectos recordaría a otros autores de la última Reforma educativa: Alvaro Marchesi, Isabel Solé y a un Luis del Carmen que a mi entender, en aquel momento, jugó un papel importante en Euskadi en cuanto a formación del profesorado. Y así podríamos seguir, pero ya basta. La experiencia de nuestra realidad sistémica nos hace pensar que afortunadamente esto y mucho más nos ha influido y nos sigue influyendo, ahora bien vuelvo a repetir: como equipo, nunca hemos intentado beber en las mismas fuentes ni desarrollar una determinada teoría.

Decimos sistema abierto, como la propia vida, capaz de asumir elementos nuevos, creando nuevas interacciones sin perder su ordenación sistemática.

En el año 1990 se considera a Amara Berri como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, reconociéndole las dos funciones que llevaba desarrollando hasta el momento: la investigación y renovación pedagógica así como acciones relacionadas con la formación del profesorado de otros centros. Durante estos años se ha configurado la red de centros, que cuenta en la actualidad con 20 escuelas en Euskadi y algunos centros en otras Comunidades.

CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO: EJE DEL PROYECTO

Todo este proyecto parte de la intencionalidad educativa que se basa en la concepción que tenemos del alumnado. Situamos a cada alumno y a cada alumna en el eje de nuestro proyecto y pretendemos que ante cualquier análisis o actuación no perdamos de vista a este alumnado sino que busquemos su desarrollo, situándolo por encima de otros intereses del profesorado, de las familias o de cualquier entidad. Concebimos a cada alumno y a cada alumna como un ser global. Es la persona quien nos interesa, su personalidad, sus relaciones sociales, sus aprendizajes,...; con unos intereses y motivaciones: juego e imitación del mundo del adulto, y pensamos que cada persona, diferente de las demás parte de un esquema conceptual y emocional determinado, y tiene su propio potencial.

Este concepto de individualización está estrechamente ligado al concepto de diferencia, de diversidad, englobando en él a todas y cada una de las personas que formamos parte de la comunidad escolar como seres únicos y diferentes. La diferencia y la diversidad configuran la escuela: diferencia física, psíquica, socio-cultural,... y es considerada como una cualidad y no como un factor discriminante. La diferencia enriquece y constituye el propio sistema.

De la socialización-interacción como ámbito de contraste surge la identidad del individuo y del grupo. No hablamos de integración, de acomodación, sino de interacción, de dar y de recibir.

Interacción posibilitada por una estructura organizativa, en la cual se da diversidad de contextos, de agrupamientos y de personas.

ACTIVIDADES VITALES EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Esta forma de ver el alumnado nos marca una manera de programar, de evaluar, de diseñar e implementar una estructura organizativa que permita el desarrollo global de la persona, que conecte o haga aflorar sus intereses. Decimos que la vida es global y por lo tanto creamos actividades vitales donde el alumnado pueda vivir y ser, y porque vive va a aprender.

Por lo tanto las programaciones no se centran en unidades didácticas. No programamos por materias, sino a través de actividades-juego, actividades vitales donde las materias se interrelacionan, aunque predomine una de ellas. Estas actividades son lo que llamamos *contextos sociales, estables y complementarios*.

Estos contextos tienen un componente *social* que favorece que afloren las emociones, que se produzca una interacción que haga evolucionar los esquemas conceptuales y actitudinales y que se desarrolle la identidad del individuo y del grupo. Estas situaciones de aprendizaje cooperativo hacen que la situación que se genera sea imprevisible, irrepetible y viva.

Una estructura organizativa en la que los contextos son *estables* y se rota por ellos periódica y sistemáticamente, permite al alumnado profundizar en el cuerpo de conocimiento que cada contexto posibilita. El aprendizaje está supeditado al esquema conceptual de cada momento.

El poder trabajar en una misma actividad en momentos de mayor distancia temporal hace que se aborden las temáticas desde esquemas conceptuales de mayor desarrollo, ya que han ido evolucionando progresivamente.

El ser estable no es sinónimo de cerrado, de monótono y de no creativo, sino todo lo contrario. Implica un constante desarrollo de la sensibilidad educativa para captar las situaciones personales y las relaciones sociales que se generan, así como el desarrollo de la creatividad para intervenir favoreciendo los procesos. No son contextos estáticos, sino sistémicos e interactivos.

Los contextos son *complementarios* porque en cada uno se posibilitan desarrollos conceptuales diferentes y se generan situaciones sociales, de trabajo individual o colectivo que permiten vivir situaciones desde la pertenencia a diferentes grupos.

Consideramos que esta organización en contextos de aprendizaje como una estrategia clave en la intervención con el alumnado. Cualquier estructura organizativa no genera lo mismo. Ésta, entre otros aspectos, genera pensamiento social autoestructurante.

Es clave por la propia sistematización que permite un tipo de actuación y aprendizaje. Sin embargo hay desarrollos que el contexto posibilita que sólo se dan si existe una intervención directa desde la intencionalidad marcada en el proyecto educativo. Sin esta intervención, el contexto puede perder su sentido y se puede convertir en una mera puesta en escena donde se recitan metodologías más directivas.

Esta forma de programar nos lleva a una forma de evaluación que emana y responde al Proyecto Educativo. Evaluar desde este Proyecto Educativo es seguir el proceso madurativo de cada alumno o alumna así como el de todos los elementos curriculares y humanos que inciden en él. Desde esta concepción, planteamos algunas características o criterios que la definen:

Todo proceso de evaluación es *para avanzar* y no tanto para medir. Es un marco de formación y de crecimiento personal tanto para el alumnado como para el profesorado y parte de la reflexión sobre la práctica y la consciencia de cada persona sobre sus avances y dificultades.

Este seguimiento se hace *atendiendo a la globalidad* del individuo. Nos interesan todos los campos del desarrollo de la persona (personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares). Hay que tener en cuenta que cada persona tiene un esquema conceptual y un potencial determinados y cambiantes en el tiempo y en los diferentes contextos.

El concepto de *proceso* es fundamental. No se trata de valorar resultados finales, sino el recorrido seguido por cada alumno y cada alumna.

El pasar por cada contexto periódica y sistemáticamente posibilita tanto al profesorado como al alumnado ser cada vez más conscientes de su propio proceso, y ésto solo es posible si la evaluación es constante, continua y basada en la consciencia sobre la esencia de la actividad que se realiza, los previos al aprendizaje, la planificación, el desarrollo y el seguimiento o valoración.

El profesorado debe ser consciente de su intervención y del proceso que sigue cada alumno o alumna, así como de posibilitar en el alumnado la consciencia sobre su propio proceso.

Utilizamos una metodología de móviles y de fines, en la que el *juego* está presente.

El juego es una actividad natural que sirve para disfrutar, experimentar, interiorizar y exteriorizar vivencias. Conecta con los intereses y motivaciones personales y propias de la edad. Conecta con la vida.

No se trata por lo tanto de motivar, sino que cada persona tiene sus propias motivaciones y la clave está en que el juego conecte con los intereses del alumnado y permita que éstos afloren.

No se trabaja tanto para un después, para un futuro, sino para un aquí y ahora a través de las actividades vitales, donde el alumnado puede vivir y ser, y porque vive, aprende. Estos aprendizajes se irán generalizando, permitiendo desarrollar nuevas capacidades.

En todo juego junto a un componente de esfuerzo, existe también bienestar, satisfacción en la superación de los retos. No obstante en la intencionalidad del juego no hay una base competitiva, sino de cooperación en la que el éxito no implica el fracaso del otro. Tiene como única norma el límite social, el derecho del otro, el derecho de los demás.

El aprendizaje a través del juego nos sitúa en una pedagogía de móviles y de fines porque al conectar éste con los intereses del alumnado, le mueve hacia el propio juego y a la vez cobra sentido en sí mismo, es decir, se convierte en fin. Desde ahí, y teniendo en cuenta que el alumnado imita el mundo del adulto, el profesorado diseña la actividad-juego, es decir, el contexto con una intencionalidad y como un auténtico medio de aprendizaje en el que cada persona es acogida desde el momento en que se encuentra y desde su forma de ser.

Estas situaciones de juego permiten vivir el aquí y el ahora. No educamos “para un mañana” ni “para una sociedad” cerrada. Reivindicamos que la escuela en sí misma es una sociedad abierta y que la vida de estas criaturas es vida plena.

El juego permite expresar el mundo interior y afectivo y por lo tanto se convierte en un medio de seguimiento para el profesorado que permite conocer mejor al alumnado.

Es inherente a todas las etapas de la vida. No se circunscribe solamente a la infancia. A edades más tempranas, el juego es más manipulativo, necesita más de la representación. Se puede caer en el error de que a otras edades no necesitan unos formatos tan lúdicos y caer en la trampa de quitarlos, y con ello eliminar la magia del juego.

Es un marco de creatividad, que se diseña con creatividad, que potencia la creatividad y que sólo desde la creatividad se mantiene vivo.

UNA METODOLOGÍA BASADA EN EL JUEGO Y LA VIDA PARTICIPATIVA

Hay contextos que tienen el “para qué”, es decir, el móvil y el fin en sí mismos; otros en la salida exterior, la radio, la prensa, la televisión, Internet, la exposición y los espectáculos.

Estos medios de comunicación no suponen un mero taller de aprendizaje de técnicas de grabación, filmación o edición, aislado del resto de actividades. Su origen y enclave responden precisamente al resto de actividades. Es decir, responde, da salida e incluso supone una motivación para las actividades que se realizan en los diferentes departamentos. Si comparásemos a la escuela con la sociedad, si partimos de las necesidades de imitación de los adultos que presenta el alumnado, así como el motor que supone el “juego” tenemos los elementos que permiten unos medios de comunicación como los que se hacen en la escuela.

El alumnado se sitúa en diferentes departamentos creando múltiples trabajos que desean expresar y mostrar. Desde la matemática hasta la plástica pasando por actividades con soporte lingüístico que pueden ser presentadas ante los compañeros y compañeras de diferentes formas.

El comienzo de un trabajo puede estar en la biblioteca, en la mediateca, en la experiencia concreta vivida en una salida, en una creación propia y original (texto literario, creación plástica, proyecto técnico,...). El desarrollo de éste puede ser individual o en grupo. El final puede ser una revista, una charla en directo, una redacción, una noticia o el diseño de una exposición, y es aquí donde se entroncan estos medios. Al igual que en la sociedad, deben servir para comunicar, para poner en conexión toda esa creación de unos con el deseo de saber de otros.

El “para qué” genera pensamiento; pensamiento social y autoestructurante, porque obliga a elegir, a planificar, a crear, a utilizar diferentes recursos, a tomar decisiones, a asumir responsabilidades, y propicia la adquisición de herramientas y recursos para la vida.

EL QUEHACER DOCENTE: UN TRABAJO EN EQUIPO

El desarrollo de un trabajo en equipo requiere un planteamiento metodológico común, en el que estén reflejados aspectos del PEC, del PCC insertos en una estructura organizativa adecuada a las necesidades del centro.

Se deriva un diseño común de intervención que implica realizar un trabajo en equipo y desarrollar unas estrategias comunes. La interrelación implica que el sistema esté necesariamente más estructurado.

Requiere una estrecha coordinación, desde unos mismos referentes. El tener la misma línea de intervención evita la dispersión e inseguridad en el alumnado y en el profesorado.

Supone una madurez personal y profesional del profesorado. Actitud de despegarse de lo mío para ser lo nuestro. Liberarse de la posesión (mi grupo, mi clase). Este planteamiento de trabajo en equipo enriquece al alumnado y al profesorado.

La pluralidad de formas de ser, de intervenir, de ofrecer diferentes puntos de vista, distintas perspectivas de enfoque, distintas sensibilidades o apreciaciones, enriquece el desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales del alumnado y del profesorado.

Desde el punto de vista de la evaluación posibilita que se pueda hacer un seguimiento del alumnado más exhaustivo y más contrastado. El alumnado tiene posibilidad de conectar con más profesores/as y más posibilidades de manifestar diferentes facetas de su personalidad, como de sentirse acogido.

Este concepto de trabajo en equipo implica un concepto específico de tutoría.

La *acción tutorial* se hace en todo momento y desde todo el profesorado. No está tanto en función del tiempo, sino en la calidad de los encuentros.

Sin embargo tanto el profesorado, el alumnado y sus familias saben que hay un referente que coordina todas estas acciones, el tutor o la tutora.

- No debemos entender la tutoría como un aspecto burocrático o de ley, ni de técnica, sino una voluntad decidida individual y en equipo del centro educativo. Es una parte inherente a la función educativa.
- La enmarcamos en el Proyecto Educativo. Decimos que la meta es un desarrollo armónico y global de cada alumno o alumna en el que tienen en cuenta y se trabaja el desarrollo personal, las relaciones sociales y a los aprendizajes curriculares. Es decir, nuestra función no es sólo dar conocimientos y procedimientos sino también trabajar valores, normas y actitudes para la vida, un desarrollo global de la persona, preparar y orientar para la vida.
- Por ello, la acción tutorial no es una tarea puntual sino una acción continua y parte esencial del proceso educativo por parte de la institución escolar. Es uno de los aspectos más importantes de nuestro trabajo como educadores.
- En él participan todos los profesores, sean o no “tutores”, que intervienen directa o indirectamente con el alumno, y tienen incidencia en el resto del personal y en la familia.

Todos somos tutores

- Todo profesor, esté designado como tutor o no, debe estar implicado directamente en la tarea tutorial.
- Si el objetivo es el desarrollo global e íntegro de la persona, todos los docentes estamos directamente involucrados con la tarea de impartir conocimientos y procedimientos, pero también con la de educar en valores, normas y actitudes. Todo ello se desarrolla en todo lugar y momento de la vida escolar. En toda y cada una de las aulas y también fuera de ellas. Por tanto compete a todo el profesorado y al centro en su conjunto el logro de dichos objetivos. Cuando hablamos de trabajar valores, normas y actitudes para la vida, habría que recordar los recogidos en el Proyecto Educativo y en cualquier caso debatir entre el profesorado para alcanzar acuerdos al respecto.
- Esta función plenamente incorporada a la tarea de enseñanza-aprendizaje debemos hacerla con criterios de responsabilidad compartida y coordinada entre el equipo docente.
- En nuestra estructura son muy importantes las reuniones de seguimiento del alumnado. Suele ser más fácil reunir sólo a los tutores de referencia, pero hay que garantizar el flujo de información de todos los demás que intervienen con cada alumno o alumna, porque al fin y al cabo todos somos tutores.

La acción tutorial es continua, aunque se plantea en un horario definido según las edades y se desarrolla a través de un programa preestablecido.

Las familias no tienen una referencia única, sino que reciben opiniones contrastadas y las líneas de intervención comunes del equipo de profesores.

La pluralidad de profesorado trabajando en equipo posibilita un tipo de estructura organizativa que permite y favorece:

- una mayor riqueza de diseño y de profundización en los programas
- una mayor especialización pero desde un marco común.
- un seguimiento del alumnado más amplio y más contrastado
- que el nuevo profesorado se integre y aporte.
- la existencia en el centro de marcos estables de funcionamiento y de formación.

LA FORMACIÓN CONTINUA COMO COMPETENCIA DOCENTE

En este concepto de escuela que debe preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante y que debe desarrollar capacidades para enfrentar y resolver problemas, también a los docentes se le plantean nuevos retos. Las materias son cambiantes, pero es que la vida en sí misma supone un continuo cambio. La escuela del siglo XXI no debe estar preparada solamente para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino sobre todo un proceso de pensamiento, debe enseñar a aprender, a pensar.

Desde esta concepción el concepto de formación que manejamos debe responder a esos nuevos retos.

- La formación está *fundamentada en la concepción que emana del proyecto educativo*. El proyecto educativo, es el que sirve de árbitro para centrar cualquier análisis, debate o toma de decisión.

- El objetivo de cualquier formación es el *crecimiento personal y grupal*. Es una postura, una actitud ante la vida; es tomar conciencia de que cualquier situación posibilita el crecimiento personal; es tomar conciencia de que lo vivido en el centro repercute en otros ámbitos de la vida y viceversa. El crecimiento grupal se genera de la interacción que surge entre las personas, siendo conscientes de que el grado de implicación o de aportación personal potencia o frena este proceso.
- Este proceso formativo *acoge a todos y a cada uno de los miembros de la Comunidad educativa*.
 Profesorado, alumnado, familias son acogidos en su diversidad, en lo que cada persona es o manifiesta en una situación, ámbito o estructura determinada.
 Las familias son una parte fundamental en la educación de sus hijos e hijas. Entendemos que su participación en la gestión de la comunidad escolar es totalmente necesaria para mejorar la calidad educativa, mejorar las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa e implicarse en la toma de decisiones. La escuela actual no es algo aislado sino que está en continua interacción con todos los elementos de la sociedad. Esto mismo la hace más compleja, y debemos estar todos implicados.
- La formación está *contextualizada en las estructuras organizativas* del centro.
 Es alrededor de la tarea marcada para cada estructura, donde se conforma el equipo. Y es la tarea desde donde se reflexiona.
 Las estructuras se complementan, cada una abarca distintos ámbitos de funcionamiento del centro: aulas-departamentos, paralelos, seminario completo, sector, ciclo, S.A.E., reuniones con las familias, económica...
- Una misma persona interviene desde distintas estructuras, es decir, trabajando con distintos equipos y sobre temáticas diferentes.
- La *reflexión sobre la práctica* es el elemento que enmarca la formación.
 Es instrumento de diagnóstico y de mejora; se produce aquí, ahora y la hacemos en equipo. Cada uno desde el esquema conceptual y emocional en el que se encuentra (ritmo individual) reinterpretando sistemáticamente, por tratarse de estructuras estables, lo existente, la historia del centro, lo ya hecho, para seguir creando el cuerpo cultural (concepción y estilo de hacer) del centro y mejorar la práctica. Todos creamos el sistema.
- *Es un concepto de formación que modifica cualitativamente la gestión*.
 Todos gestionamos el centro. Una mayor o menor formación o interiorización de la concepción del proyecto educativo puede frenar o potenciar la gestión en el aula, en las reuniones con las familias,... Aporta una visión global del Centro que trasciende lo personal o grupal.
- *Es continua y sin fin*.
 Los desarrollos no se dan por concluidos porque lo más importante no son los resultados sino los procesos. Los documentos, al igual que la formación, aunque sean fruto de una reflexión, nunca se dan por acabados. El profesorado nuevo, por ser nuevo, y el antiguo, por encontrarse en otro momento de su evolución, puede reinterpretar los contenidos de cualquier documento para hacerlo suyo y para mantenerlo como un elemento vivo.
- *Se genera desde dentro, no uniendo*.
 Es una característica de sistema. No une elementos ajenos sin más, porque podría dejar de ser lo que es. Si partiendo de una necesidad personal, alguien se prepara

leyendo o aprendiendo una teoría y la quiere aplicar directamente al sistema existente, eso sería unir desde fuera. Si, por el contrario, esa teoría la interioriza, y desde ahí, con su determinada sensibilidad hacia el tema, aporta en cualquier estructura organizativa, lo que se genere a partir del contraste en equipo, formará parte del cuerpo cultural del centro.

La priorización de los temas de formación debe responder a los intereses del Centro. Son éstos los que determinan los planes de formación, sin que esto vaya en detrimento de las opciones individuales que cada uno libremente, en función de sus posibilidades pueda desarrollar. Para priorizar habría que tener siempre claro el mapa del centro: los desarrollos, lo que falta, lo que es requisito previo para conseguir lo siguiente, el tiempo con el que se cuenta, etc.

El equipo se hace alrededor de la tarea y requiere un previo: querer. La propia estructura organizativa “obliga” a trabajar en común y lo que genera equipo es tener una responsabilidad común, compartir espacios y tiempos desde una perspectiva de colaboración.

Los grupos y tareas adquieren su sentido cuando corresponden a la estructura organizativa real del Centro y la llenan de contenido desde una visión compartida y en un proyecto global.

Un diseño de trabajo bien definido para cada estructura con un lenguaje claro y sencillo, donde todas las personas puedan conectar, decir algo y puedan profundizar en las funciones, descubrir el proyecto, mantenerlo vivo.

Es necesaria la coordinación de todas las estructuras y de sus diseños, siendo conscientes de que existen distintos ritmos, tanto individuales como colectivos, pero deben estar encaminados en unos objetivos comunes.

Una adscripción del profesorado en la que existan grupos plurales que posibiliten el crecimiento de los equipos.

Es importante explicitar en las estructuras del centro el cuerpo cultural de la escuela. Se consideran las reuniones como marcos de formación y crecimiento en común, con libertad a la hora de aportar y desde una acogida afectiva y profesional.

El liderazgo en la estructura organizativa es algo fundamental, pero se trata de un liderazgo dinamizador, que genere ilusión y reparto de responsabilidades. Se busca generar una estructura mucho más de “tela de araña” en la que todos los nodos son importantes para sujetar el proyecto. Para ello es necesario hacer un trabajo de formación en las funciones y no solamente en las tareas a realizar.

EL TRABAJO EN RED: UNA NUEVA COMPETENCIA DOCENTE

Desde el deseo de que mejore la calidad de la enseñanza, la apertura del centro a otros profesionales e instituciones de dentro y fuera de la Comunidad que quieren conocer o formarse en este sistema es práctica habitual.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco reconoce oficialmente a Amara Berri labores relacionadas con la formación del profesorado, para lo cual le dota de un equipo de asesoramiento que asume funciones de coordinación y dinamización de una red en la que actualmente participan 20 centros.

Partimos de que es positivo para los centros y para el Sistema Amara Berri mantener y fortalecer el proyecto de trabajar conjuntamente todos los centros.

- Colectivamente se ha hecho un esfuerzo y una inversión muy fuerte y muy importante a lo largo de muchos años con un compromiso de consolidar esos proyectos.
- Existe un importante capital humano y con una gran capacidad de trabajo en equipo, que debemos mantener y seguir incrementando.
- Se han vertebrado los centros, lo que permite desde una perspectiva sistémica la incorporación de nuevos elementos sin que el centro se resienta de una manera notable.
- Los centros no solo son partícipes del Sistema Amara Berri y lo comparten, sino que se ha generado una disposición de los centros a trabajar en red. Todo ello nos conduce a posicionarnos y a que apostemos firmemente por impulsar el trabajo colectivo del conjunto de los centros.
- Se ha dado una fase previa de acogimiento e implantación por parte de los centros en la que ha primado una pertenencia voluntaria desde una decisión de la base (la escuela / el claustro) y se ha adquirido un compromiso de seguir investigando.
- Se ha generado un marco común en el que confluyen un planteamiento pedagógico y de concepción de escuela, unos principios de participación, implicación y corresponsabilidad y que han posibilitado un tipo de estructuras organizativas y un cuerpo cultural que apuesta por un proyecto global.
- Un estilo de formación en red potencia que cada centro educativo desarrolle la mejora continua, el cambio, la innovación desarrollando un trabajo en equipo, que “haga escuela”.

Este proceso, desarrollado hasta el momento nos lleva a la configuración de la red del Sistema Amara Berri.

- Donde se establecen relaciones de intercambio de conocimiento, desde el principio de actividad.
- Donde se generan relaciones de mayor igualdad en las que todos aprendemos de todos, por medio del debate, la investigación, la creación, el contraste y la reflexión sobre la práctica. El progreso dado por cada uno individual y colectivamente favorece que el progreso de cualquier parte ayude al avance de las demás partes.
- En las que se desarrollan estructuras desde la globalidad, se acogen todos los campos y pueda participar el conjunto de la comunidad escolar.
- Que responda a la diversidad de los centros, adaptándose a las necesidades actuales y futuras de cada uno.

Desde una estructura de red nos planteamos unos objetivos básicos:

- Unir la labor de investigación de los centros que trabajamos en un marco común.
- Hacer frente colectivamente en red a los nuevos retos que plantea la sociedad.
- Desarrollar elementos que fortalezcan la comunicación, presenciales y telemáticos, y nos ayuden a mejorar la participación en los procesos.
- Rentabilizar procesos individuales en el trabajo en equipo
- Generar unos estilos culturales comunes basados en la colaboración, en la comunicación, en la solidaridad,...
- Potenciar la formación permanente del profesorado.
- Desarrollar otras estrategias de fortalecimiento de la red.

Un proyecto global exige un enfoque interdisciplinar. La vida, aunque se entienda como un todo, puede ser ofrecida de manera parcial. Por ello pensamos que un sistema como éste permite el desarrollo de competencias que ayuden a buscar, en equipo, la coherencia entre la concepción del proyecto educativo y la práctica y permitan responder a los nuevos retos y necesidades que nos surjan.

BIBLIOGRAFIA

- ANAUT, Loli (2004): *Sobre el sistema Amara Berri*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- ANUT, Loli et al. (2002): *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Ed. Grao, Barcelona, págs.77-86
- ANAUT, Loli (2000): "Amara Berri Telebista", *Cuadernos de Pedagogía*, 289, págs. 50-52.
- ANAUT, Loli (1995): "La globalización como proceso vital", *Cuadernos de Pedagogía*, 235.
- ANAUT, Loli (1995): "Organización del alumnado", *Aula*, 40-41 Julio-Agosto, págs. 50-55
- (1989) "Experiencia de globalización", *Eskola*, nº22.. Junio.
- ANUT, Loli y EQUIPO (1989): *En una escuela pública*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- BERTALANFFY, L. (1976): *Teoría general de los sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- EQUIPO DE AMARA BERRI: (1999): *I Premio Karmele Alzueta, 1996-97*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- EQUIPO DE DURANGO (1979): *La escuela que pudo ser*, Editorial Zero. Madrid
- EL PAIS Educación (2003): "Una forma distinta de aprender". 13-October-2003.
- CARBONELL, Jaime (1995) "Innovación Educativa en "Amara Berri"", *Cuadernos de Pedagogía*, 235, págs- 28-35.
- EGAÑA, Arrate (2004) "Loli Anaut, visión de futuro", *Cuadernos de Pedagogía*, 337, págs. 65-67.
- LUNA, Francisco (2001) "La escuela Amara Berri, como proyecto vital", *Cuadernos de Pedagogía*, 303, págs. 44-50.
- MARIN, M, "El juego, como sistema de aprendizaje", EL PAIS, 2006

ANEXOS

Educación Primaria				
Ciclo	Departamentos - Aulas		Contextos Para qué o salida social de la actividad	
1er ciclo	Charlas	1ª lengua	MEDIATECA Y ZONA DE RECURSOS <i>Medio natural y social</i> <i>Organización del alumnado</i> <i>Servicio de atención</i> <i>específica</i>	Medios de Comunicación <ul style="list-style-type: none"> ▪ radio ▪ prensa ▪ televisión ▪ internet ▪ exposición ▪ espectáculos
	Marionetas	2ª lengua-Arte		
	El barrio	Matemática		
	Inglés	3ª lengua		
	La radio	1ª lengua		
	El teatro	2ª lengua-Arte		
	La prensa	Matemática		
	Educación artística	Arte-Música		
Educación física	Ed.física			
2º ciclo	Chorro de palabras	1ª lengua	MEDIATECA Y ZONA DE RECURSOS <i>Medio natural y social</i> <i>Organización del alumnado</i> <i>Servicio de atención</i> <i>específica</i>	Medios de Comunicación <ul style="list-style-type: none"> ▪ radio ▪ prensa ▪ televisión ▪ internet ▪ exposición ▪ espectáculos
	Exposición y subasta	Matemática		
	Saski naski	2ª lengua		
	Inglés	3ª lengua		
	Palabras mil	1ª lengua		
	Comercial	Matemática		
	Investigación	2ª lengua Medio natural y social		
	Educación artística	Arte-Música		
	Educación física	Ed.física		
3er ciclo	Torbellino	2ª lengua	MEDIATECA Y ZONA DE RECURSOS <i>Medio natural y social</i> <i>Organización del alumnado</i> <i>Servicio de atención</i> <i>específica</i>	Medios de Comunicación <ul style="list-style-type: none"> ▪ radio ▪ prensa ▪ televisión ▪ internet ▪ exposición ▪ espectáculos
	Con manos, pies y cabeza	Matemática		
	A los cuatro vientos	Medio natural y social		
	Inglés	3ª lengua		
	Charlas	1ª lengua		
	Laboratorio	Medio natural y social		
	Educación artística	Arte-Música		
	Educación física	Ed.física		

Un ejemplo de un departamento del medio natural y social en el 2º ciclo de Ed. Primaria

DEPARTAMENTO: Ikerketa-Investigación						
Contextos	Tiempo	Actividad	Recursos	Metodo de trabajo	Adaptaciones curriculares	Para qué
La ciudad	1 mes 2,5h	Salida a la ciudad. Observación. Recogida de datos.	Planos Internet Material audiovisual Material bibliográfico ...	Búsqueda de información Entrevistas Visitas Organización de datos	Adaptaciones físicas Ayuda de intérprete de lenguaje de signos.	Charlas Prensa web
Los parques	1 mes	Salida a un parque o zona forestal. Experimentación con plantas	Planos Material bibliográfico Material de laboratorio Fotografía Material manipulativo ...	Observación Recogida Elaboración Puesta en común	Ayuda de intérprete de lenguaje de signos.	Exposición Prensa web
Los animales	1 mes	Observación de documentales, recogida de datos y puesta en común.	Documentales Internet Material audiovisual	Observación Búsqueda de información Elaboración de álbum	Material en castellano. Ayuda de intérprete de lenguaje de signos. Presentaciones en power point	Realización de una charla ante el público Elaboración de un álbum
Experimentos Zona meteorológica	1 mes	Experimentos. Jugando con la física Recogida de datos	Material de laboratorio. Caseta meteorológica	Recogida de datos Método científico Organización de actividades	Material gráfico adaptado	Televisión Exposición Radio web

Un ejemplo de un *método de trabajo** en el 3er. ciclo de Ed. Primaria
Departamento: a los cuatro vientos - Contexto: a través e la historia
Elaboración de un árbol genealógico

** Metas inmediatas o de acción. Actividades a realizar que están en progresión. Por estar en progresión, se convierten en método de trabajo. Método que debe ser lo suficientemente amplio como para que cada uno vaya creando su propio recorrido. Para el profesorado, es un instrumento clave de intervención y de seguimiento.*

MÉTODO DE TRABAJO

ÁRBOL GENEALÓGICO

Análisis de la familia

1. Hago un pequeño esquema sobre mis familiares cercanos, utilizando todos los datos posibles: nombres y apellidos, procedencia, fecha de nacimiento, pueblo, trabajo, etc...

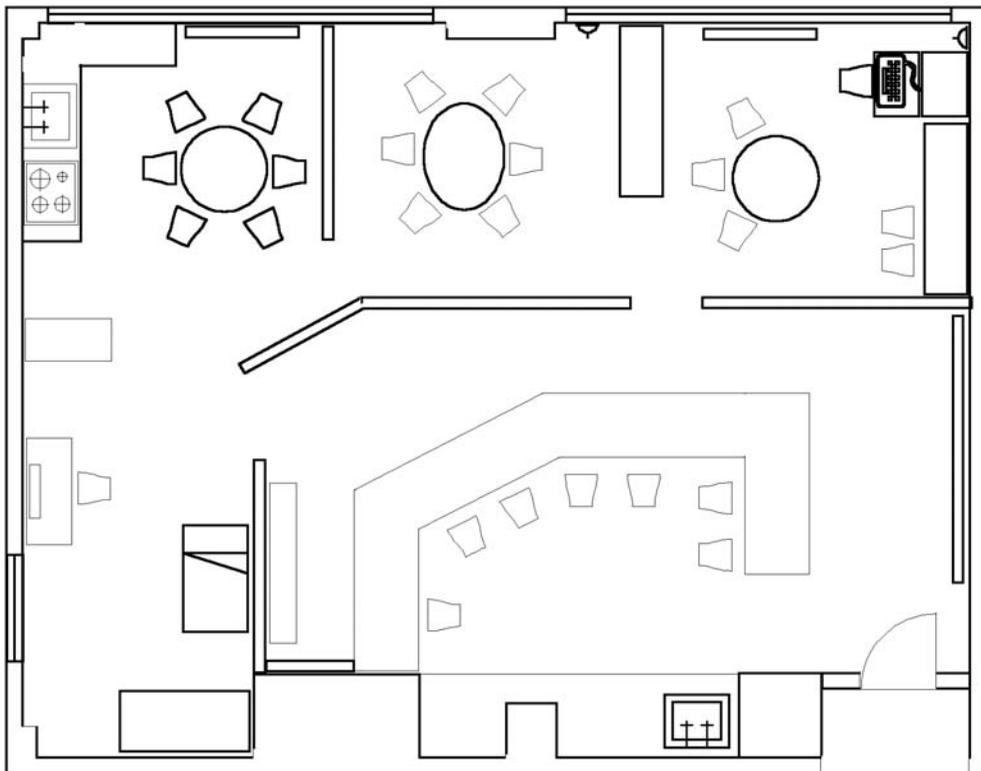
Visitar a los familiares y hablar con ellos, recoger información de los de más edad: preguntarles sobre sucesos, anécdotas etc... Consultar a tíos, padrinos, etc...

Si no tengo muy claras las relaciones de parentesco, hacer un esquema puede ser de gran ayuda.

2. Después de recoger los datos, completo el árbol genealógico: hermanos, padres, abuelos y bisabuelos.
3. Corto las fotos y las coloco en el árbol genealógico. En la parte superior (arriba) los bisabuelos y bisabuelas y en la parte de abajo los niños y niñas. (Si no tengo fotos de una persona, hago su dibujo o pongo algún objeto que le represente).
4. Escribo los trabajos que tuvieron cada uno de los familiares en las distintas generaciones. (*Recojo también los movimientos migratorios que hubo en las distintas épocas*).

Si quieres conocer más datos, continúa tu investigación, con la ayuda de algún adulto, utilizando otros archivos.

Organización espacial del departamento “el barrio” en el primer ciclo de Ed. Primaria



Algunas competencias que podríamos desarrollar:

Competencias de gestión

Conocimiento

- Diseño de contextos desde una perspectiva de globalización e interdependencia de conocimientos.
- Secuenciación de esos contextos en los diferentes ciclos y etapas.
- Conocimiento del entorno físico, social y cultural
- Gestión de la información para poder elegir y contextualizarla para el alumnado
- Conocimiento del cuerpo cultural y las bases teóricas, metodológicas en las que se va a trabajar
- Interculturalidad. Conocimiento de otras culturas y los instrumentos de inclusión en la escuela.

Personas -Organización

- Análisis y toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Atención al alumnado desde los principios metodológicos (individualización, socialización, actividad,...)
- Trabajo en la diversidad
- Técnicas de dinamización enfocadas a desarrollar entornos colaborativos.
- Técnicas para realizar el seguimiento del alumnado (evaluación y labor tutorial)
- Mediación y dinamización para favorecer la participación de todos los sectores de la comunidad escolar
- Convivencia y resolución de conflictos. Dinámicas grupales.
- Organización de la autoformación en los equipos del centro.
- Estrategias de trabajo en red.
- Interacción con los servicios del entorno

Competencias comunicativas

- Saber explicitar la práctica
- Comunicación de los programas, los procesos y los resultados (al alumnado, al equipo, a las familias, a otros profesionales, ...)
- Reflexión sobre la práctica (teoría-práctica)

Competencias tecnológicas

- Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.