

EL PROYECTO DE INNOVACION DE AMSTERDAM (IPA)

LIC. P. DECKERS (*)
DR. C. VAN CALCAR (*)

1. INTRODUCCION

En 1971 se emprendió en Amsterdam un proyecto de innovación de la enseñanza, con el objeto de disminuir los problemas que los hijos de trabajadores experimentan en la enseñanza y aumentar sus posibilidades de desarrollo. El proyecto se conoce con el nombre de «Proyecto de Innovación de Amsterdam» (IPA = Innovatieproject Amsterdam). Su duración era de siete años y participaron en el mismo juntas escolares, personal docente, alumnos y padres de un número de escuelas de primaria y párvulos de barrios de trabajadores y de los llamados barrios de saneamiento, el Centro de Asesoramiento para la Enseñanza en Amsterdam (ABO = Advies - en begeleidingscentrum voor het Onderwijs) y el Instituto de Investigación para la Psicología Aplicada (RITP = Research Instituut voor Toegepaste Psychologie), denominado actualmente Fundación Centro para la Investigación de la Enseñanza (SCO = Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek). El proyecto contó con el apoyo financiero de las autoridades municipales y nacionales, así como de la Fundación para la Investigación de la Enseñanza (SVO = Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) y de la Fundación Bernard van Leer. Los jefes del proyecto eran los señores Dr. C. van Calcar y J. Schipper.

2. EL PERIODO ANTERIOR A 1971

La realización del IPA fue una continuación de otras tres investigaciones y actividades que habían contribuido a determinar la planificación del proyecto IPA. En el período de 1962-1968, se realizó en la ciudad de Enschede una investigación de los rendimientos de los alumnos de la escuela primaria en materia de cálculo. Según los resultados de este estudio, eran especialmente los hijos de la clase trabajadora quienes quedaban ya rezagados en el primer curso escolar, retraso que se acrecentaba al pasar los años. También se comprobó

(*) del Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (Amsterdam).

que la enseñanza de recuperación («remedial teaching»), no surtía efecto. Por otra parte, el número de alumnos con problemas era demasiado elevado. En base a esta investigación, se sacó la conclusión de que era necesario abordar un plan más ambicioso de mejora de la enseñanza, en el que la escuela habría de adecuarse a las condiciones de vida, a las necesidades y a las fases de evolución de los alumnos. A fin de poder introducir este mejoramiento se creó un sistema de asistencia externa.

El segundo punto de arranque del IPA fue el llamado «Servicio Consultivo de Emergencia de Amsterdam» (1970-1971), iniciativa de padres, maestros, estudiantes, investigadores y asistentes voluntarios. Este servicio señaló las pésimas condiciones de vida y enseñanza existentes en los viejos barrios urbanos de Amsterdam. Al mismo tiempo, la investigación demostró las consecuencias de estas circunstancias: grandes grupos de escolares amsterdameses, principalmente hijos de trabajadores, estaban muy retrasados en el primer curso. El Servicio Consultivo de Emergencia puso en marcha las siguientes acciones: plan para promover la mejora de la enseñanza; integración de los diferentes tipos y formas de ayuda; fortalecimiento de las relaciones escuela, familia, barrio; generalización de la teoría de que las escuelas que se enfrentan a graves problemas, tienen derecho a obtener medios o ayudas adicionales; iniciación o participación en diversas formas de acción colectiva.

El paso del Servicio Consultivo de Emergencia a un grupo de acción, el IPA, proyecto legalizado oficialmente, tuvo su origen en la denominada «investigación de primavera» de 1971. La municipalidad de Amsterdam optó por una política de apoyo pedagógico y prestó su ayuda a un proyecto septenal de renovación de la enseñanza en los viejos barrios urbanos. Fueron examinados todos los primeros cursos escolares de Amsterdam, mediante pruebas de ortografía y de comprensión de la lectura, cuyos resultados sirvieron para determinar las escuelas que precisaban un asesoramiento previo. Al mismo tiempo se invitó a varias de estas escuelas a participar en el IPA. De este modo, se consiguieron datos de situación que permitían comparar resultados posteriores.

La investigación de primavera demostró, efectivamente, que las escuelas localizadas en los barrios de saneamiento y barrios obreros experimentaban los mayores problemas y, por tanto, los hijos de obreros iban mal ya desde el primer curso. La dirección en que ha de buscarse la solución de un problema se determina por las causas que se consideran responsables del mismo. El dato de que los problemas se concentren en torno a una agrupación social bastante definida, señala hacia causas sociales y, por consiguiente, al sistema de enseñanza vigente, que es reflejo de la sociedad.

Mediante una investigación a gran escala, efectuada en Amsterdam, quedó confirmado el resultado de Enschede, según el cual, los hijos de obreros progresan menos que los otros niños, a pesar de poseer iguales posibilidades intelectuales. En opinión del IPA, esto se debe tanto a la posición social de los padres, que limita a los hijos a no recibir otras experiencias que las de sus propios padres, ofreciéndoles muy pocas posibilidades de adquirir otras experiencias de que carecen, como a la escuela que no consigue enlazar de forma absoluta, o al menos suficiente, con las vivencias de los niños.

El IPA, por tanto, ofrece soluciones orientadas a cambios sociales y escolares. Con ello no se pretende que las innovaciones sirvan de compensación por presuntas deficiencias entre los hijos de trabajadores, sino que forman parte de una generalizada aspiración a la modificación social. En el ámbito pedagógico, la intención es impartir a los alumnos un tipo de enseñanza cuya influencia persista en el futuro.

En este artículo nos ocuparemos especialmente de los aspectos pedagógicos. Dejamos al margen las actividades que se despliegan en el dominio de la acción colectiva, así como las referentes a las políticas a nivel urbano y nacional, que requerirían ser tratadas en otro artículo.

3. OBJETIVO DEL IPA

El objetivo general que se propuso el IPA fue desarrollar medios, procedimientos y estructuras en los campos de la influencia educativa y del medio ambiente, utilizando las normas de la investigación activa, para conseguir la disminución constante de los problemas educativos de los hijos de trabajadores. Para alcanzar este objetivo se han formulado un número de puntos de partida y metas finales.

En relación con el proceso educativo:

- Evolución de la enseñanza colectiva hacia la individualizada, poniendo el énfasis en el trabajo de grupo, a fin de fomentar la colaboración y contrarrestar la competencia.
- Modificación de la concepción del papel que desempeña el educador, el cual, en lugar de dirigir el proceso de enseñanza, deberá actuar más como auxiliar de dicho proceso y del descubrimiento de los alumnos.
- Integración de las actividades de enseñanza y de expresión.
- Elección del mundo privado y la experiencia personal del alumno como puntos de partida para la enseñanza.
- Evaluación de los alumnos orientada al progreso de cada uno en relación con la materia de enseñanza, en lugar de juzgarlos por la comparación de unos con otros.
- Fomento del intercambio de pareceres entre el profesorado de cada escuela y entre diferentes escuelas
- Incremento de la relación entre la escuela de párvulos y la escuela primaria con el fin de conseguir una integración programática a largo plazo.

El IPA persigue además:

- En el ámbito de las relaciones escuela-familia, una mayor afinidad entre las experiencias vividas por los niños en casa y en la escuela, de suerte que la escuela adquiera mayor significado para el niño y aumente el interés y la participación de los padres.

- Por lo que se refiere a las relaciones escuela-barrio, parte del principio de que el deseo de aprender surge de la convicción, a través de la experiencia, de que la adquisición de conocimientos y destrezas es útil. Para que esta utilidad sea evidente, no debe haber una diferencia demasiado grande entre el ambiente en la escuela y el ambiente en el barrio donde crece el niño. Por tanto, deberán emprenderse en el barrio toda clase de iniciativas que permitan aumentar las posibilidades de juego y desarrollo.
- Con respecto a la democratización, el IPA es la continuación institucional del Servicio Consultivo de Emergencia, órgano integrado en el amplio movimiento de emancipación de los años sesenta, que aspiraba a una democratización interna y externa. El IPA puede considerarse como el componente pedagógico de aquel movimiento. Las condiciones para que la renovación y la democratización de la enseñanza tengan probabilidades de éxito, son: la aceptación, la cooperación y el mejoramiento a gran escala. El lema del IPA era: «no democratice a solas».
- En cuanto al estudio de acción, como se refleja en los antecedentes del IPA, la investigación ha demostrado de forma objetiva el retraso escolar de los hijos de trabajadores. Pero la simple comprobación de este hecho no era suficiente, puesto que no se trataba de una investigación simplemente teórica, cuyo objeto sería la función comprobante de una situación, sino que se pretendía con ella concretar la dirección que ha de seguir un proceso de modificación. La posibilidad de utilizar los resultados de una investigación para llevar a cabo modificaciones deriva de la opinión de que los resultados de investigación no son neutrales: representan una situación deseable o indeseable. El IPA surgió porque el retraso de los hijos de obreros se consideraba indeseable. La investigación de resultados de actividades, programada con el propósito de poner fin a una situación indeseable, puede evitar que se tome un camino erróneo, ya que los nuevos resultados son valorados en función de los objetivos que se persiguen. La investigación activa es, pues, un estudio al servicio de la evaluación y va orientada a hacer factibles las decisiones sobre el desarrollo del proyecto, adoptadas después de haberlas tratado con todos los interesados.
- Por lo que se refiere a los objetivos mínimos, las modificaciones continuarán orientándose hacia una profundización de las características existentes en la primera enseñanza, como es buscar el rendimiento en la enseñanza colectiva, en la que el docente se sitúa al frente del aula y se dirige a toda la clase como conjunto. Al formular de nuevo las finalidades, el IPA propone como primer paso una selección de objetivos mínimos entre los existentes. De esta manera se orienta la enseñanza de forma consciente hacia determinados objetivos y puede liberarse energía para otras finalidades. Mediante esta propuesta se elabora al mismo tiempo una estrategia que permite efectuar la transición, en forma gradual y sin despertar recelos, hacia un nuevo plan de enseñanza y nuevos contenidos pedagógicos.
- El personal docente es considerado como la figura central en el proceso de innovación. Si algo merece crítica, ese algo no será el profesorado, sino los medios auxiliares que el IPA ha facilitado. El maestro(a) conserva su derecho

a utilizar un método de trabajo propio. Por consiguiente, no es considerado como objeto de investigación, sino como co-formador y co-evaluador del proceso de modificación. Esto conducirá, entre otras cosas, a la aparición de un nuevo concepto de evaluación.

4. DISEÑO DEL IPA

El IPA inició sus actividades en el curso escolar 1971-1972, con el asesoramiento y apoyo de un número bastante reducido de escuelas de párvulos, escuelas de primera enseñanza (14 de cada nivel) y con tres escuelas experimentales. El plan de innovación se efectuó, de acuerdo con las técnicas científicas vigentes en aquel momento, implantando las innovaciones sistemática y gradualmente. Por ello las innovaciones introducidas en las escuelas experimentales habrían de ser comprobadas antes de que fueran llevadas a otras escuelas. La innovación, además, habría de llevarse a efecto según el llamado *modelo de evolución longitudinal*: en el primer año de la innovación se limitaría al primer grado de escuela primaria. La extensión a otras escuelas no se efectuaría hasta algunos años más tarde, es decir, después de haberse elaborado las experiencias adquiridas.

El IPA no era partidario del modelo longitudinal, sino del llamado *modelo global*, en el que las innovaciones se aplican simultáneamente en mayor número de grados, al tiempo que se ofrecen a la escuela posibilidades de apoyo opcional.

A partir de 1973 se amplió el IPA con un gran número de escuelas de párvulos y de primaria, esparcidas por toda la ciudad, aplicándose el *modelo de evolución global*. Al mismo tiempo, se incrementó el número de escuelas experimentales con una escuela de párvulos y otra de primaria en cada una de ellas, realizándose en las mismas experimentos de integración.

5. INICIATIVAS EN EL PRIMER CICLO

Los programas de activación, o libros de temas, destinados a las escuelas de párvulos y a los dos primeros grados de la escuela primaria, han desempeñado un papel importante como preparación para introducir las innovaciones en la escuela.

Los programas de activación están constituidos por libros en los que el conjunto de materias se agrupa en torno a un tema o concepto central. Tienen por objeto servir de ejemplos concretos sobre cómo combinar la consecución de los objetivos habituales en la enseñanza, con una nueva forma de educación, que se caracteriza por plasmar en los temas las experiencias de los niños y también por mantener una colaboración estrecha entre escuela, familia y barrio.

En la elaboración de la serie de libros de temas (16 para la escuela primaria y 10 para la de párvulos) se ha aplicado, en principio, una transición gradual del mundo familiar y cotidiano al mundo desconocido y lejano. La rutina diaria de ir a la escuela constituye el tema del primer libro para la escuela primaria. Se titula: «Vengo de casa, voy a la escuela» (hol. «Ik kom van huis, ik ga naar school»).

El primer libro de la escuela de párvulos se titula «En casa» (hol. «Thuis»). Los libros de temas ayudan al alumno a ampliar su esfera de actividad, a través de pequeñas excursiones que se interrumpen para dar paso a otras funciones que se repiten habitualmente como «comer», «dormir», etc. Los últimos libros de la escuela primaria llevan a los alumnos al «puerto», «fuera de la ciudad» y, por último, «de regreso a la ciudad».

Cada libro contiene un esquema en el cual se indican las posibilidades del programa, distribuido en cuatro apartados principales: descripción del tema, sugerencias para una elaboración creativa, sugerencias prácticas y medios didácticos en forma de juegos. Como en los libros se insiste en la independencia de los alumnos, también se ofrecen medios auxiliares prácticos y otras sugerencias.

Un aspecto importante que se recoge en todos los libros de temas es el que puede resumirse bajo el concepto «comunicación», ya que el idioma oral y escrito es un medio auxiliar necesario para adquirir conocimientos y para entenderse mutuamente. Por esta razón, se ha estimulado particularmente el empleo de los conocimientos lingüísticos que los niños ya dominan, mediante conversaciones en clase, elaboración de libros por los propios niños, etc. Dada la importancia de la comunicación, se ha confeccionado también, para los grados superiores de la escuela primaria, un libro de temas titulado «Formas de comunicación en torno a la escuela» (hol. «Communicatievormen rond de School»), en el que se incluyen sugerencias para mantener correspondencia. Por otra parte, con el libro de temas «Correo» se ha empezado a comprender en la escuela de párvulos la importancia que tiene el idioma escrito como medio de comunicación y ha servido también para animar a los niños a mostrar sus habilidades para la expresión escrita. De ahí que se haya impulsado la confección de los llamados *garabatos de párvulos*, vayan o no vayan acompañados de dibujos, como intentos, no legibles aún, pero sí traducibles, para comunicar a otros algo por escrito.

No cabe esperar, aunque tampoco ha sido ésta la intención del IPA, que los programas introduzcan un cambio por sí solos, ya que la necesidad que se experimenta constantemente de que la enseñanza enlace con las experiencias diarias de los alumnos, hace que esto resulte imposible. Los libros de temas han sido concebidos como ejemplos concretos y el IPA aconseja que se haga de ellos, así como de todo el material existente, un uso flexible.

6. RESULTADOS EN EL PRIMER CICLO

El IPA desea aumentar las posibilidades de enseñanza de los hijos de trabajadores. Para lograrlo se requiere, en primer lugar, detener la oxidación de sus talentos, comprobada ya al comienzo de su carrera escolar. En opinión del IPA este objetivo se habría alcanzado si se pudiera demostrar que:

- había disminuido el porcentaje de rezagados,
- había aumentado el nivel medio,
- los más adelantados no fueran refrenados por las innovaciones.

Para comprobar si se habían cumplido estas tres exigencias, se realizó una investigación sobre los resultados obtenidos en lectura técnica, lectura comprensiva y ortografía, en el primer grado de las escuelas que participaban en el proyecto iniciado en 1971. Como elementos de comparación se utilizaron, entre otros, los datos de *statu-quo* de la investigación efectuada en la primavera de 1971.

De la investigación se desprende que en el primer año de innovación apenas puede hablarse de resultados. Al final del segundo año se obtuvieron, en general, resultados positivos, a excepción de una escuela con problemas muy graves, en la que hubo que esperar al tercer año de innovación para conocer los resultados. Por otra parte, si bien disminuyó el porcentaje de rezagados, el problema no desapareció aún definitivamente, retrasándose después progresivamente aquellos alumnos que no consiguen el nivel medio en el primer grado.

La causa de este retraso se encuentra en la forma en que se sigue impartiendo la enseñanza. En el caso a que nos hemos referido, el sistema de enseñanza colectiva no facilita el desarrollo individual de los alumnos. La solución para los retrasados debía buscarse también en la individualización y diferenciación de la enseñanza.

7. EXPERIMENTOS DE INTEGRACION

Aunque pasados algunos años la situación mejoró, todavía había alumnos con bajos rendimientos en lectura y escritura al finalizar el primer grado escolar. Dos eran, al parecer, los factores responsables de estos resultados. En primer lugar, la escuela primaria no disponía de suficientes medios para adaptarse a las aptitudes y desarrollo individual del alumnado, ni los libros de temas podían satisfacer tal necesidad. Por otra parte, el profesorado de la escuela primaria no había sido formado para trabajar de forma individualizada. En segundo lugar, la falta de continuidad entre la enseñanza de párvulos y la primaria era otro factor que incidía en este resultado negativo, pues se daba la circunstancia de que en aquella época existía aún en Holanda una marcada separación entre la enseñanza de párvulos, en la que la maestra impartía las clases adaptándose a los deseos que los niños manifestaban por aprender y la escuela primaria, en la que aprender era una obligación y el alumno tenía que seguir el ritmo impuesto por el maestro. Desde hace algún tiempo se están preparando acciones a nivel nacional para transformar ambos sistemas en una escuela continuada, objetivo que obtendrá estado legal en 1985.

Se decidió empezar a aplicar un experimento de integración en 6 centros de párvulos y en 6 de primaria, tomando como puntos de partida:

- a) la utilización de todas las posibilidades de desarrollo individual y continuo para alumnos de 4 a 8 años, y
- b) la ampliación y diferenciación de la oferta de experiencia.

El primer punto de partida supone: la desaparición de cualquier diferencia en la forma de concebir la enseñanza para los niveles de párvulos y de primaria, tomándose como modelo para la primaria el aplicado a la enseñanza de párvu-

los; que se dispone de suficientes medios materiales y de organización para llevar a cabo la reforma, tanto a nivel individual como de grupo; que ha de ofrecerse al personal docente una preparación adecuada para que pueda identificar y asesorar en el proceso de desarrollo individual de los alumnos y, finalmente, que los materiales y actividades estén orientados al desarrollo individual.

Mediante la instalación de los llamados «*rincones de experiencia*» en las aulas y pasillos, se consigue ampliar la oferta de experiencias para que la escuela se parezca más a la realidad cotidiana y el alumno trabaje más individualmente y en grupo. El IPA se ha inspirado con frecuencia en iniciativas que ya se habían experimentado en el campo de la enseñanza. El sistema Montessori, por ejemplo, fue una de las fuentes de inspiración. Los «*rincones de experiencia*» proceden de las «*Infant Schools*» inglesas. Un «*rincón*» contiene una serie completa de materiales en torno a un determinado tema: cálculo, lengua, cocina, etc. Podría definirse como un libro de temas materializado. Los alumnos interesados en un determinado aspecto, pueden trabajar en el «*rincón*» correspondiente, ya sea individualmente o en pequeños grupos, con un material que ha sido ordenado según el grado de dificultad.

8. ENSEÑANZA DE ARITMETICA

8.1. Evoluciones en el primer y segundo ciclo

Si los alumnos hacen ejercicios de cálculo sin haber aprendido a trabajar con conceptos lingüísticos de aritmética (en alguna medida), es muy probable que no lleguen a desarrollar una noción de los principios aritméticos. Por ello, en el IPA la práctica de las destrezas técnicas de cálculo no se inicia hasta que el alumno domina los conceptos lingüísticos de aritmética. En los libros de temas se ofrecen sugerencias a este respecto.

Mediante la división en fases, introduciendo primero los conceptos lingüísticos y sólo después la práctica de destrezas técnicas de cálculo, se modificó el contenido de la enseñanza de matemáticas en el primer ciclo de la escuela primaria. En el segundo ciclo no se modificó el contenido, sino el método didáctico, ya que las experiencias de Enschede habían demostrado, como ya se ha indicado en el apartado 3 al hablar de los objetivos mínimos, que introducir dos modificaciones radicales a la vez (más contenido, más método) era demasiado para las escuelas que tienen un gran número de hijos de obreros.

Las modificaciones del método didáctico de aritmética para el segundo ciclo se conocen bajo el nombre de «*diseño aritmético amsterdamés*» (ARA = Amsterdamse Rekenaanpak). El ARA hace posible que los alumnos profundicen de forma individual y continua en la materia central. El contenido aritmético existente se trasladó a fichas, cada una de las cuales contiene un número de ejercicios sobre una parte determinada de cálculo. Las fichas están ordenadas según el grado de dificultad, en sentido ascendente. Para la comprobación de las respuestas se dispone de fichas de corrección. Cada cinco fichas se hace una de control, que es revisada por los profesores y les sirve de base para anotar los progresos del alumno. El ARA difiere bastante del sistema de enseñanza anterior, basado en libros de metodología aritmética explicada de forma colecti-

va. En el ARA las lecciones no están supeditadas a clases concretas, sino que se programan para todo el colectivo escolar; cada alumno trabaja según su nivel, revisa su propio trabajo y solicita ayuda del profesor o de otros alumnos cuando los problemas son demasiado grandes; las clases de matemáticas están dirigidas a alumnos de diferentes grados, pero de igual nivel. Estas modificaciones didáctico-metodológicas confirieron a la enseñanza un carácter tan distinto, que algunos padres empezaron a temer que sus hijos ya no aprenderían más a calcular. Para disipar este temor, antes de implantar el ARA se decidió consultar personalmente a través de una encuesta a todos los padres de una de las escuelas integradas en el plan, facilitándoles información sobre el ARA y brindándoles la oportunidad de hacer comentarios. Durante las reuniones de Padres de alumnos y maestros se discutieron los resultados y se decidió conjuntamente introducir el ARA. A comienzos de 1974 se implantó en varias escuelas.

8.2. Problemas de continuidad

La modificación del contenido aritmético en los dos primeros grados de la enseñanza primaria, en combinación con el modelo de desarrollo longitudinal, había suscitado problemas en 1973. Los alumnos accedían a tercer grado con una preparación y unas habilidades distintas a las anteriores. Como el IPA se iba implantando gradualmente cada año, no todo el profesorado y a veces tampoco el director, estaban directamente implicados en las innovaciones que se venían practicando. Por esta razón, algunos maestros de tercer grado acariciaban las mismas expectativas que antes sobre el nivel de los alumnos en materia de cálculo. Los problemas se agravaron porque los libros de temas fueron introducidos sin precisar en medida suficiente su carácter orientativo. Ello dio lugar a que en algunos grados se utilizaran como programa completo de enseñanza, para lo que, sin embargo, no eran lo suficientemente completos. En realidad, puede sacarse la conclusión de que es imposible alcanzar nuevos objetivos conservando las viejas prácticas.

El nivel obtenido en matemáticas fue objeto de gran preocupación entre el profesorado de los grados superiores, quienes manifestaron su inquietud de forma pública y violenta. En las cinco escuelas afectadas se realizaron pruebas de cálculo para determinar el nivel del alumnado de tercero y cuarto grado. Los resultados, medidos según las normas tradicionales, mostraron que el nivel de matemáticas en los grados terceros era inferior y en los grados cuartos igual al nivel alcanzado en 1971.

8.3. Cambio de rumbo

Como consecuencia de la investigación y resultados obtenidos en materia de cálculo, se introdujeron en el proyecto los cambios siguientes: se preparó un programa de ayuda de aritmética para los alumnos que quedaban rezagados; se modificó la forma de asesoramiento, que se adaptó a las necesidades de las escuelas, al tiempo que el director del centro se convertía en la figura central de las innovaciones; se modificaron los sistemas de evaluación por considerarlos poco transparentes, lo que llevó a un plan de evaluación para 1977 que fue sometido a debate público; se inició la elaboración de nuevas pruebas de len-

gua y cálculo, porque el contenido de las que se empleaban ya no satisfacía y su utilidad era escasa.

En 1975 volvió a efectuarse una investigación. Los resultados en matemáticas fueron aproximadamente iguales a los de 1971 en los grados cuarto y quinto. El porcentaje de retrasados había disminuido y el de adelantados había aumentado. La situación se había equilibrado.

9. ENSEÑANZA DEL IDIOMA

9.1. Marco teórico

El idioma evoluciona en relación con las circunstancias socio-económicas y culturales. En razón de las diferencias que se dan en estas circunstancias, cabe distinguir diversos sistemas lingüísticos. Basándose en una investigación, Bernstein formuló su teoría de dos sistemas lingüísticos: uno, el lenguaje popular o limitado, es decir, un idioma común y corriente, apropiado para la casa y la calle; otro, el idioma formal y culto propio de todo aquello que supera el lenguaje común, como la argumentación, la ciencia, la cultura, la política. El idioma limitado pertenecía a la clase obrera, que tendría escaso o nulo acceso al segundo idioma. En cambio, las clases media y acomodada dispondrían de ambos idiomas. En base a esta hipótesis, resulta obvia la explicación del retraso escolar de los hijos de trabajadores, ya que éstos desconocerían el idioma formal y culto empleado en la escuela. Frente a esta teoría de pobreza de idioma entre la clase trabajadora (hipótesis del déficit), el IPA sostiene que no es idioma lo que les falta a los hijos de obreros, sino que carecen de aquello para lo que el idioma sirve, de aquello sobre lo que el idioma trata. Su pobreza de idioma es derivada: la pobreza se encuentra a nivel material, a nivel de condiciones de vida y bienes culturales. Frente a la hipótesis del déficit, el IPA ofrece la hipótesis de la cultura: la pobreza idiomática no constituye una característica de los hijos de obreros que, comparados con otros, poseen otras experiencias no menores. Su idioma, su lenguaje, es diferente porque su medio ambiente es diferente y en su entorno existe, en terrenos específicos, una carencia de aquello de lo que la lengua de cultura constituye un reflejo.

En muchos aspectos el IPA concuerda con el criterio de Labov, que rechazó la hipótesis del déficit: no hay que pensar que algunos sistemas lingüísticos hayan de ser inferiores, puesto que cada idioma domina sus propias posibilidades y su realidad. Los sistemas lingüísticos sólo son diferentes. El lenguaje de los trabajadores no es inferior al de la clase media o al de la clase más elevada: es tan perfecto y tan utilizable como cualquier otro lenguaje. El IPA, sin embargo, se resiste a esta hipótesis de diferenciación. El idioma, en efecto, está vinculado a la situación y en este sentido, es equivalente a cualquier otro idioma, pero el uso de esa lengua queda de hecho limitado a las condiciones de vida y para los trabajadores las condiciones son limitadas y distribuidas de forma desigual. Por consiguiente, el idioma culto tendrá que llegar a incorporar el idioma de los hijos de obreros, para que los trabajadores tengan mayor acceso a la realidad social y cultural.

La consecuencia que de este análisis se deriva para la enseñanza es que, por una parte, ésta debe ofrecer, sin solución de continuidad, el máximo posible de experiencias y oportunidades de desarrollo relacionadas con la lengua de cultura. Por otra parte, la enseñanza sólo tendrá un significado para los alumnos si enlaza con sus propias experiencias, en una perspectiva de la mayor amplitud posible.

9.2. Iniciativas y problemas en la escuela

Los libros de temas han sido concebidos para la escuela de párvulos y para los dos primeros grados de primaria. En los grados superiores es cada vez más necesario adquirir un mayor número de destrezas y conocimientos técnicos. Si la enseñanza temática domina demasiado tiempo, existe el peligro de que se descuiden esas destrezas. El IPA ha tratado de salvar ambas líneas, por una parte, mediante la descripción de proyectos, temas y actividades con un marcado énfasis en la adquisición y dominio lingüístico, lo que permite continuar la innovación en el segundo ciclo. Por otra parte mediante la sistematización del conjunto de disciplinas (compárese con el ARA), al objeto de desarrollar el total de asignaturas en el marco de un sistema temático. Pasó algún tiempo hasta que el proyecto se convirtiera en realidad. A ello contribuyeron algunos esquemas lingüísticos desarrollados en el segundo ciclo. En ellos, cuentos redactados por los alumnos sirvieron de punto de partida para las clases de lengua, también se fomentó la correspondencia escolar entre alumnos de diversos centros y se creó un proyecto en el que algunos artículos de periódicos constituían el tema de enseñanza. En todos estos proyectos se insistía en que los alumnos hicieran uso de las habilidades que ya dominaban, como hablar, escuchar, leer y escribir, para contrarrestar el efecto de un ejercicio sistemático excesivo.

Durante el desarrollo de los proyectos mencionados se presentaron tres problemas: se observó una carencia de medios de documentación para la elaboración de las materias de estudio; tampoco fue posible archivar sistemáticamente la información aportada por los alumnos, lo que puso de manifiesto la necesidad de contar con un centro de documentación adecuado y de fácil acceso que, al mismo tiempo, ejercería una influencia favorable en la actitud de los alumnos con respecto a las fuentes de información. Otra dificultad provenía de la falta de material de ejercicios, adaptada a los problemas lingüísticos que se habían comprobado. Los ejercicios se encontraban únicamente en el fascículo de método de lenguaje y no era ni siquiera fácil su localización dentro del mismo. El tercer problema estaba relacionado con el sistema habitual de enseñanza en forma colectiva y basado en la utilización de libros de método. El empleo de los libros permite al profesor saber qué partes de la gramática se han tratado ya y en qué medida, así como prever lo que hará al día siguiente. Sin embargo, en la enseñanza a base de proyectos el profesor carece de la seguridad que le presta el apoyo de los libros, recayendo en él la total responsabilidad de elaborar, tratar y desarrollar la materia de estudio en medida suficiente.

9.3. Una solución

La enseñanza a base de proyectos no podría prestar suficiente atención al ejercicio de destrezas si no dispusiera de un sistema práctico que la remita a la materia de enseñanza. Para lograr este objetivo se procedió a inventariar y cla-

sificar por grupos todos los ejercicios de gramática de los libros de temas y de los libros de texto habituales. En el esquema lingüístico los grupos se enuncian bajo dos categorías principales: dominio del idioma (hablar, escuchar, leer y escribir) y profundización del idioma (ortografía, morfología, formación de las palabras, semántica, sintaxis y estilo).

El empleo del esquema lingüístico ofrece dos posibilidades: la de poder anotar lo que se ha hecho en clase, tanto en relación con las actividades de dominio del idioma como en la profundización del mismo, compensando así la falta de libros de texto. Teniendo en cuenta que en la enseñanza del idioma todos los objetivos forman un conjunto ordenado, el esquema desempeña, además, la función de fomentar la elección de determinados objetivos mínimos, a que nos hemos referido en otro apartado de este trabajo.

Los ejercicios correspondientes a cada grupo del esquema lingüístico se han pasado a las fichas y éstas, a su vez, al ejercicio correspondiente del fascículo de método de lenguaje. Como los fascículos están redactados siguiendo una línea de dificultad progresiva, el lugar que ocupan los ejercicios indica también el grado de dificultad. Con ayuda de las fichas pueden encontrarse ejercicios adaptados al nivel de desarrollo del alumno individual y referentes a problemas lingüísticos ya tratados.

10. ESCUELA, FAMILIA Y BARRIO

En los debates sobre las causas de los problemas que afectan a los hijos de obreros, unas veces se culpa a los alumnos y otras a la escuela. Como ya se ha indicado, los hijos de obreros carecen de experiencias y de posibilidades. Sin embargo, la escuela durante demasiado tiempo ha ignorado esta realidad, por lo que deberá adaptarse a las circunstancias reales. Pero, a su vez, la escuela se siente impotente para compensar una falta de experiencias y posibilidades que tiene su origen en causas sociales. En tales circunstancias es fácil que surja la idea de señalar culpables individuales, quedando encubiertas las verdaderas causas de los problemas y dando pie a conceptos como «pobreza de idioma», «programas de compensación», etc. El IPA no ha desarrollado su trabajo basándose en tales conceptos, puesto que parte de la base de que únicamente si se conocen las verdaderas causas, es posible ofrecer soluciones adecuadas.

La escuela no puede actuar de forma independiente. Por tanto el IPA propone, además de la adopción de medidas generales a nivel municipal y nacional, que exista una estrecha colaboración entre la escuela, la familia y el barrio, que es el primer entorno de los alumnos de párvulos y de primaria. Las actividades relativas a este entorno se resumen en el IPA bajo el concepto «*trabajo de campo*» y comprende tanto las actividades que desarrolla la escuela para explorar el barrio, el medio ambiente y las condiciones de vida de los alumnos, como las actividades de los «*trabajadores de campo*» y demás miembros del equipo asesor y las de los padres y otras organizaciones de barrio.

El trabajo de campo del IPA era un elemento fijo de asesoramiento. A título de ejemplo citamos algunas de las actividades llevadas a cabo en este trabajo de campo.

En lo que se refiere a los padres y la escuela:

- adaptación de la enseñanza a la vida en el hogar y fuera del mismo;
- información a los padres sobre el trabajo de sus hijos en la escuela, en un lenguaje comprensible para ellos;
- participación de los padres en las tareas de la escuela;
- reuniones de padres y maestros y veladas para los alumnos;
- charlas con los padres, a nivel individual, acerca de sus hijos;
- trabajo de comisiones de padres, representantes de todos los padres.

En cuanto a los equipos de asesoramiento escolar:

- un proyecto con amplia información sobre juguetes didácticos;
- información sobre las posibilidades de formación;
- visitas sistemáticas a los padres;
- encuestas a los padres, facilitándoles información, para estimular su participación;
- contactos con centros de barrio, casas de barrio y grupos de trabajo interesados en mejorar las condiciones de vida.

11. OBJETIVO DE LA EVALUACION FINAL

El IPA concluyó en 1978 después de haber completado un gran número de investigaciones, orientadas a la evaluación final, que se desarrollaron en el curso escolar 1976-1977.

11.1. El modelo de evaluación

El objetivo de la evaluación es específico del IPA y consecuencia de su enfoque de la investigación, expresado con el término «*investigación activa*» que, como se expone en el apartado 3, está al servicio de la evaluación. Con este concepto se desea expresar un número de acciones llevadas a cabo para determinar, reflejar e interpretar resultados que son consecuencia de actividades realizadas para alcanzar un fin determinado. De hecho, evalúa todo aquel que se ocupa, de forma consciente, de transformar una situación indeseable en una deseable. La única diferencia radicaré en que las exigencias en la determinación y exposición de resultados serán más específicas en un investigador que en una persona que no lo sea. Este último sólo necesitará efectos visibles. Por lo que se refiere a la interpretación (valoración a la luz de los objetivos), ambos son representantes válidos y por tanto ambos participarán en la evaluación final, como sucedió en el IPA. Hemos indicado ya, a grandes rasgos, dos componentes del modelo de evaluación: *la evaluación del objetivo*, en la que se busca, a través de la investigación, lo que los alumnos han logrado tras 7 años de IPA, y la llamada *evaluación del tono*, en la que emiten su parecer las personas

directamente implicadas en el proyecto (padres y personal docente). El tercer componente del modelo se denomina *evaluación del sistema*, orientada hacia los cambios que han tenido lugar en instituciones tales como la escuela, el barrio, la familia, etc. El elemento de motivación utilizado para introducir este componente, ha sido mencionado en diferentes ocasiones, al tratar de las causas responsables de la desigualdad de oportunidades de los hijos de obreros.

Los tres componentes del modelo de evaluación son, pues, evaluación del sistema, evaluación del objetivo y evaluación del tono. En la evaluación del sistema se averigua si se han creado condiciones bajo las cuales puede cambiar la conducta del alumno con respecto a la dirección de los objetivos. Aunque las instituciones sociales entran también en el ámbito de este componente y sería muy deseable su evaluación, el IPA se ha limitado a la escuela, la familia y el barrio. En la evaluación del sistema se examinan también los recursos facilitados (como libros de temas), los procedimientos (como el ARA), las provisiones materiales, las formas de organización y cooperación, en función de los beneficios que reportan. La evaluación del objetivo se ocupa de los cambios en la conducta de los alumnos, tanto en lo que se refiere a rendimientos cognoscitivos y habilidades, como a evolución social y emocional. Con ayuda de diversos instrumentos de investigación se describen estos cuatro aspectos de la conducta de los alumnos y se redacta el informe correspondiente. Para la evaluación del tono se recogen las impresiones y pareceres de comisiones de padres y de grupos de padres que participaban activamente, y se repite el proceso de encuestar a los padres. Al final se pudo disponer de los hechos más importantes que habían tenido lugar durante el IPA, recogidos en perfiles escolares ampliamente descritos.

11.2 Interpretación de los resultados de la evaluación final

La evaluación final tuvo lugar mucho antes de cumplirse totalmente el objetivo final. Sus resultados tienen, por tanto, carácter provisional, lo que significa que su valor continúa siendo discutible con respecto al objetivo final. En teoría, existen muchos caminos para llegar a la meta, pero hasta que ésta no se alcanza, no puede saberse cuál es el camino más adecuado. Las razones en que se apoya la interpretación de los resultados, siguen siendo predominantemente teóricas y subordinadas a hipótesis acerca de la realidad, precisamente porque la verdadera dirección que conduce a la meta es todavía incierta. De ahí que los mismos resultados puedan llevar a la adopción de decisiones diferentes para continuar la experiencia. Si, por ejemplo, los rendimientos de los hijos de los trabajadores han mejorado, se puede decir que el IPA ha logrado su objetivo únicamente dentro de la hipótesis de que las posibilidades de enseñanza y evolución de estos alumnos mejoran cuando aumentan sus rendimientos. Fuera de esta hipótesis la afirmación no sería válida, ya que muchos maestros no conceden valor a los simples rendimientos mayores dado que su teoría se basa en que la mejora de tales posibilidades no consiste únicamente en alcanzar un desarrollo cognoscitivo, sino también una evolución social y emocional. Aunque los resultados de la evaluación final puedan considerarse como la identificación de una situación, no puede anticiparse el valor de estos resultados para la consecución del objetivo final.

12. LOS RESULTADOS DEL IPA

Los resultados del IPA han sido descritos en gran número de informes parciales. En este trabajo de conjunto nos limitaremos a señalar algunos resultados globales, teniendo en cuenta que las causas de tales resultados no son idénticas en todos los casos.

- Se comprobó un mejoramiento de los rendimientos cognoscitivos en el primer ciclo.
- El clima socio-emocional en las escuelas no había sufrido deterioro a pesar de la multiplicidad de cambios. En determinados puntos se comprobó incluso un mejoramiento.
- En el segundo ciclo no se pudo constatar ningún mejoramiento en la aplicación del proyecto. Se comprobó que la composición del alumnado de los viejos barrios había estado sometida a fuertes cambios en el transcurso de los años. La afluencia de niños procedentes de minorías étnicas fue señalada como un grave problema.
- Se comprobó que se habían producido cambios esenciales en la práctica docente y el acercamiento de los alumnos, como ha quedado reflejado en los perfiles de 6 escuelas de párvulos y de primaria.
- Durante los últimos años de aplicación del IPA se han puesto en marcha los dispositivos para la creación de una escuela básica nacional para niños de 4 a 12 años. Al mismo tiempo se ha establecido una política de estímulo para las escuelas que tienen que afrontar muchos problemas. Los puntos de partida de la escuela básica y de la política de estímulo son muy semejantes a los del IPA, por lo que, a partir de 1978, se ha emprendido una labor conjunta de realizaciones a nivel local y nacional.
- Basándose en los resultados de la evaluación final, el municipio de Amsterdam y el servicio de Asesoramiento para la Enseñanza en Amsterdam (ABC) han aceptado el punto de partida de la «*discriminación positiva*» inspirado en el del IPA, para la renovación de las escuelas de los barrios con condiciones socio-económicas difíciles. También se dedica especial atención a las minorías étnicas y se prometen ulteriores cambios para la enseñanza.
- Una comisión internacional visitó Amsterdam durante una semana y estableció contactos con escuelas, grupos de padres, juntas escolares, autoridades municipales y representantes de todos los partidos políticos, recorriendo también los barrios viejos. Su opinión final fue que, salvo en algunas reservas, el IPA avanzaba en buena dirección.
- Una vez finalizado el IPA, se llevó a cabo un proyecto de evaluación externa a nivel nacional. El ángulo de incidencia que se eligió para la evaluación externa, condujo a una valoración negativa para el IPA, lo que redundó en una toma de posición por parte de algunos científicos, que organizaron un congreso en el que se aplicaron diversas corrientes científicas, incluidas la evaluación interna y externa. La balanza en este congreso se inclinó hacia un juicio positivo.

Finalmente, la Fundación SLO ha editado un folleto en el que se recogen las experiencias obtenidas por el IPA sobre enseñanza de la lengua. La redacción de estas experiencias ha sido concebida para un público lo más amplio posible.

BIBLIOGRAFIA

- BOS, P. VAN DEN, S. VAN SCHAİK: *3 películas sobre el Proyecto de Innovación de Amsterdam, también con subtítulos en inglés*. Amsterdam, RITP, 1972 y 1975.
- BERG, A. VAN DEN y V. J. WELTEN: *Het Innovatieproject Amsterdam gewogen*. (El proyecto de innovación de Amsterdam pesado). Síntesis del informe final, conclusiones y recomendaciones de una investigación de evaluación externa. La Haya, Imprenta del Estado, 1981. Serie SVO, volumen 49.
- CALCAR, C. VAN: *Action Research, the only way*. Amsterdam, RITP, 1973.
- CALCAR, C. VAN: *Innovatieproject Amsterdam*, (Proyecto de Innovación de Amsterdam), Parte I: *Bronnenboek* (Libro de fuentes). Amsterdam, VAN GENNEP, 1976.
- CALCAR, C. VAN: *Innovation Project Amsterdam, Volume I: A Summary*. Amsterdam, RITP, 1976.
- CALCAR, C. VAN: *Innovatieproject Amsterdam, Deel II: Tussenstand*, Amsterdam, VAN GENNEP, 1976.
- CALCAR, C. VAN: *Innovation Project Amsterdam, Volume II: A Summary*. Amsterdam, RITP, 1977.
- CALCAR, C. VAN: *Innovatieproject Amsterdam, Deel III: Eindverslag, een opening*. Amsterdam, VAN GENNEP, 1980.
- CALCAR, C. VAN: *Innovation Project Amsterdam, Final report: An opening. A Summary*. Amsterdam, SCO, 1979.
- DECKERS, P.: *Activiteitenobservatie*. Amsterdam, RITP, 1978.
- FERNING, L., K. BROOKSBANK, W. DE COSTER y W.D. WALL: *The Amsterdam Innovationproject, Advisory Mission 4-10*, november 1979, Report. La Haya, Bernard van Leer Foundation, 1980.
- Informatieblad* van het Institut voor Onderwijskunde der R.U. Groningen, 14e. jaargang, nummer 2/3, februari 1983. (Hoja de Información del Instituto de Pedagogía de la Universidad Estatal de Groninga, Año 14.º, número 2/3, febrero de 1983). Información sobre un congreso con motivo de una evaluación externa.
- LENTZ, L.: *Taaloderwijs Anders Ddfijken* (Experiencias sobre enseñanza temática en el IPA. Vol 1) DNSCHELE.
- LEUVDN, C.: *Taaloderwijs* (problemas y temas de trabajo Vol. 2) *Ander Ddfijken*.
- RUPP, J.: Van Leesbusexperiment naar de school als ervaringsplaats, in: *Comenius*, 1981. (De experimento de bus de lectura a la escuela como lugar de experiencia).
- SCHAİK, S. VAN, A. NOOT, H. BAGGERMAN y C. HÜLSENBECK: Retratos de Eskuela: *Cartas de Amsterdam* (parte I), seguida por *Indicaciones prácticas* (parte II). Assen, Van Gorcum, 1980.