

# Transformación de una escuela en escuela cooperativa: historia de un proyecto intercultural

Rafaela García López <sup>1</sup>  
María Jesús Martínez Usarralde <sup>2</sup>

## Resumen

El artículo revisa el proceso de creación y los principales elementos que se han tenido en cuenta para transformar un centro escolar concreto, perteneciente a la ciudad de Valencia (España) con un significativamente alto índice de alumnado inmigrante, en un centro escolar con un proyecto cooperativo, mostrando con ello las principales virtudes y obstáculos hallados en dicho proceso, al tiempo que ayuda a reflexionar y a concluir con futuras propuestas de trabajo para mejorar el proyecto iniciado.

Palabras clave: alumnado inmigrante, aprendizaje cooperativo, centro escolar, educación intercultural, escuela cooperativa.

---

1 Catedrática de Universidad. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia (España). Correo electrónico: rafaela.garcia@uv.es. Perteneció al GIASU (Grupo de Investigación de Aprendizaje Servicio Universitario) y al MEDUV (Grupo de Mediación Educativa de la Universidad de Valencia).

2 Profesora Titular de Universidad. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia (España). Correo electrónico: m.jesus.martinez@uv.es. Es directora del GIASU (Grupo de Investigación de Aprendizaje Servicio Universitario) y también pertenece al MEDUV (Grupo de Mediación Educativa de la Universidad de Valencia).

# Transformation of a school into cooperative school: history of an intercultural project.

## Abstract

This article revises the creation process and main elements that are set in order to transform a particular educational center into an educative centre with a cooperative project. This center belongs to the city of Valencia (Spain), with a significant high index of immigrant students. Presenting the main virtues and obstacles founded in its process, at the same time that helps to reflex and to conclude with future proposals in order to improve the initial project.

Key words: educational center, cooperative school, immigrant students, intercultural education, cooperative learning.

Recibido: 15 de marzo de 2013

Aceptado: 30 de mayo de 2013

## Introducción

Son muchas y diversas las escuelas que funcionan en Estados Unidos de forma cooperativa; sin embargo, en España, resulta difícil encontrar alguna que responda completamente a esta metodología y organización, existiendo, por tanto, muy pocas en nuestro país (García, Traver y Candela, 2001). Podemos afirmar que éste fue un movimiento que, bajo la influencia de Estados Unidos (Stevens, Madden, Slavin y Farnish, 1987; Bridgeman, 1997), triunfó en España en la década de los años setenta (Rué, 2001), pero que no progresó, debido sobre todo a las políticas educativas vigentes entonces, que ponían muchas dificultades a la hora de planificar en los centros educativos grupos flexibles y, en definitiva, cambios en la organización escolar.

Además se pusieron de moda otros modelos de escuela muy parecidos, como escuelas aceleradas (Levin, 1988; Hopfenberg et al., 1993), mejora de la escuela (Dansereau, 1985), comunidades de aprendizaje y escuela inclusiva, entre otras. Estos movimientos, sin duda eficaces, trasladaron a un segundo

lugar la importancia de las escuelas cooperativas, donde todos sus miembros trabajaban cooperativamente, como se demuestra en nuestro trabajo: los profesores diseñaban los contenidos de aprendizaje de las diferentes materias cooperativamente (Levin, 1988); los alumnos trabajaban esos contenidos a través del aprendizaje cooperativo y las familias hacían sus asambleas cooperativamente. Puede afirmarse que, con nuestra experiencia y alguna otra, se terminó con esta modalidad. Por ejemplo, ahora funciona ofertar cursos a los profesores sobre aprendizaje cooperativo (como promueven autores muy mediáticos como Kagan y otros), pero no centrados en cambiar la organización escolar, sino en incorporar técnicas a lo ya establecido (Bragulat, 1987).

El propio creador de las Escuelas Aceleradas, Levin (1987), nos afirma categóricamente que sus escuelas funcionan como un todo cooperativo. Levin (1987) indicó que la focalización de este tipo de escuelas debe centrarse en el trabajo cooperativo y colaborativo de todos para solucionar los problemas, más que intentar buscar quién o quiénes son los culpables de la situación. Se potencia, por lo tanto, el aprendizaje cooperativo: la cooperación es una fuerza productiva (Bonafant, 1992).

En este artículo vamos a intentar, brevemente, relatar cómo se puede pensar que otra escuela es posible; nuestra experiencia en unos años nos ha demostrado que podemos pasar de una escuela en la que no se puede impartir ninguna enseñanza por problemas de disciplina; en la que no se puede aprender nada, ni siquiera a leer ni escribir; en la que la falta de respeto hacia la diversidad es total; en la que la no consideración de la autoridad del profesorado es reforzada por las familias de los escolares; obviamente la participación de los padres y madres es nula. En definitiva, las condiciones son terribles, pero las personas no dejaron de intentarlo formándose y cambiando tanto las metodologías de enseñanza como de planificación y organización, diseñando, en realidad, otra escuela que ha funcionado mucho mejor, aunque sin conseguir milagros: lo que entendemos por fracaso escolar sigue siendo muy alto, pero al menos los niños aprenden las instrumentales básicas, a comportarse correctamente y a aceptar la diferencia.

Tenemos que reconocer que ha habido apoyo de la administración, ha dado los permisos correspondientes y ha sido una experiencia supervisada por un inspector que nunca intervino negativamente; es decir, ha dejado al centro hacer todo lo que proponía como innovación. En otras palabras, la Consejería de Educación no ha hecho nada; que ya es bastante, no ha aumentado los recursos ni personales ni materiales, pero también es cierto que no ha tenido ninguna injerencia en el desarrollo del proyecto. Vamos a intentar demostrar, al hilo de la ponencia, que esta institución escolar es un artefacto cultural, una entidad viva que desarrolla a su vez, una forma diferente de entender

la escuela. Veamos si es posible pensar otra escuela en la que se vivan las relaciones interpersonales también como objetivo educativo; una escuela que pasa de tener la obsesión de enseñar para el PISA a una escuela que además de transmitir conocimientos tenga la obsesión de educar para la vida.

## Descripción del centro objeto de estudio

El colegio Santiago Apóstol (Valencia-España) es un centro de Educación Infantil y Primaria, católico, de titularidad privada, pero que se gestiona totalmente con dinero público. Tiene consideración de centro de Educación Compensatoria porque reúne más del 30% del alumnado en “situación de necesidad de compensación” (gitanos e inmigrantes), lo que supone recursos humanos y materiales extras por parte de la Administración pública. Se encuentra ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Valencia (El Cabañal) y como ya se ha dicho la mayor parte del alumnado es de origen social, cultural y económico bastante precario. Es un centro pequeño, de una sola línea, con escasos recursos económicos y espacios limitados. La institución dispone de una plantilla de 11 profesores y profesoras generalistas de Educación Primaria, 3 especialistas de Educación Infantil, un especialista de aula de apoyo a la integración en Educación Primaria, un especialista en Educación Secundaria y una Psicopedagoga que atienden a 11 aulas (3 de Educación Infantil, 6 de Ed. Primaria, 1 de ESO y 1 de Educación Especial). Asisten un total de 150 alumnos y alumnas. Reciben apoyo externo desde el Centro de formación y Recursos para el Profesorado (CEFIRE) y tienen un plan de formación compartido con otros centros de la zona marítima. En el servicio de comedor reciben ayuda de voluntarios (ONG universitaria) y monitores contratados. En la actualidad, lo que era impensable hace unos años, tienen una profesora de refuerzo escolar pagada por una asociación gitana. La organización pedagógica general, en la actualidad, está basada en los grupos flexibles: los grupos-clase de unos 16-20 niños y niñas es distribuido en tres grupos de nivel, cada uno de ellos con un profesor. Sigue existiendo un alto nivel de absentismo escolar y de fracaso escolar (ninguno de ellos estudia secundaria).

Las necesidades más frecuentes que presentan los alumnos y alumnas de esta escuela son clasificadas por los profesores y profesoras, en tres bloques:

- a) Personales, como la falta de hábitos de higiene, vestido, alimentación y desajustes personales en el autoconcepto, autoestima y conductas hiperactivas y violentas. Más de 25 alumnos/as utiliza diariamente el servicio de duchas del colegio, ya que en sus viviendas no disponen de agua corriente.

b) Necesidades de carácter social, tales como la carencia de hábitos sociales y condiciones desfavorables para el estudio e inaceptación de la diversidad cultural.

c) Necesidades educativas, como la irregularidad en la asistencia, falta de recursos de acceso al currículum, falta de adecuación entre los aprendizajes y las competencias que les correspondería por la edad y finalmente, dificultades de permanencia en el sistema educativo.

Por otra parte, respecto a las necesidades de las familias, el profesorado destaca la poca valoración de la escuela y la falta de participación en la comunidad educativa. A las reuniones de padres, antes de la intervención, sólo acudían un 8 %, en su mayoría mujeres.

*El alumnado se caracteriza por:*

Un retraso notorio en la escolarización. La mayoría de los alumnos (76%) tienen una escolarización irregular debido a causas diversas: absentismo – reiterado o periódico-, escolarización tardía, itinerancia familiar. Algunas de las familias trabajaban como temporeros en determinadas épocas del año, lo que conlleva importantes periodos de absentismo escolar. Pertenece a una minoría en situación de desventaja social, raza gitana. Casi la totalidad de la población del Centro se enmarca en este grupo social.

Existe otro grupo que pertenece a una minoría cultural en situación de desventaja social, son los inmigrantes. Hasta ahora, el Centro ha recibido fundamentalmente inmigrantes de zonas de habla hispana procedentes de Guinea Ecuatorial, Colombia y Cuba. Otro grupo procede de residencias en zonas desfavorecidas por carencia de vivienda digna. El barrio en el que se sitúa el centro ha sufrido una importante degradación en los últimos años y nuestras familias habitan en las zonas más decadentes, cuentan con un menor número de servicios: las casas no cuentan con lo mínimo para ser consideradas como vivienda digna.

Presenta necesidades básicas personales. En estos momentos 25 alumnos o alumnas de este centro utilizan diariamente a las nueve de la mañana el servicio de duchas del colegio, ya que sus viviendas no disponen de agua corriente. Por otro lado, presentan un déficit alimentario que nos lleva a tener que facilitarles el desayuno debido a la falta de recursos económicos y a una baja atención familiar.

La mayor parte del alumnado presenta problemas de aprendizaje y/o de conducta. El racismo es un problema candente. Muchos niños gitanos traen a la escuela sentimientos de rechazo hacia todo lo “payo”, incluida la autoridad del maestro. Una vez ha empezado el curso, se reciben de forma continuada

alumnos y alumnas de matrícula extraordinaria procedentes de la Oficina de Escolarización (Ayuntamiento) o del piso de Acogida de Mujeres o de del Tribunal Tutelar. Esta dificultad añadida supone un constante reajuste y adaptación.

## Objetivos que se persigue con el proyecto escolar cooperativo

Teniendo presente las anteriores circunstancias que caracterizan a este centro y teniendo en cuenta que el fracaso escolar es elevadísimo, por no decir del 100% (los alumnos/as de esta escuela no llegan a la educación Secundaria, por lo que nunca llegan a conseguir el certificado de escolarización básico). En muchos casos son derivados hasta los 16 años (edad laboral) a un Taller ocupacional.

Teniendo en cuenta estas circunstancias y viendo que la organización y el currículum actual no conseguía ni que aprendieran las instrumentales básicas, el equipo de profesores y profesoras, un asesor del CEFIRE y dos técnicos especialistas en educación cooperativa y escuelas cooperativas de la Universidad de Valencia deciden lanzarse a la aventura de transformar esta escuela, cuya organización responde al modelo vigente, según la ley, por otra escuela caracterizada por un modelo cooperativo (una de las personas del equipo técnico había estado visitando en New York escuela aceleradas y escuelas cooperativas y su experiencia fue decisiva para implantar el modelo en nuestro colegio). Se consideró que quizá aplicando los principios derivados del aprendizaje cooperativo se podría facilitar la madurez de los alumnos en todos los aspectos: cognitivo, afectivo y relacional. También se producirán mejoras en el trabajo en grupo del profesorado y aumentará la implicación de las familias en el Centro.

En resumen, la transformación pretendida con nuestra intervención se centró en los siguientes campos: sensibilización hacia el aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo por parte del profesorado; capacitación en metodología cooperativa (técnicas para aplicar con los alumnos y alumnas el aprendizaje cooperativo eficazmente); planificación de la docencia, con estructura cooperativa, para estudiantes socialmente deprivados; sensibilización y colaboración de padres y madres, a pesar de las dificultades; intervención directa con los profesores y de éstos con sus alumnos.

La idea era transformar las metodologías, los contenidos de enseñanza (procurar que fueran más significativos), la organización y planificación de la docencia (configurando grupos flexibles y planificando el currículum conjuntamente) y, sobre todo, transformar la relación educativa, haciendo mucho más protagonista al alumnado, escuchando su voz.

Los objetivos que se propusieron fueron:

**a) Con el alumnado:**

- *Desarrollar la capacidad de cooperación, aprender a relacionarse y a trabajar juntos.*
- *Incrementar el sentido de la responsabilidad y autonomía.*
- *Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.*
- *Desarrollar las capacidades de comunicación.*
- *Favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad y cooperación necesarias para superar prejuicios.*
- *Aprender a sacar conclusiones colectivas basadas en el consenso y el respeto a las diferencias.*
- *Aprender significativamente profundizando en los tres tipos de contenidos.*

**b) Con el profesorado:**

- *Aprender a trabajar en equipo.*
- *Desarrollar experiencias de planificación y organizativas de aula y de las relaciones de comunicación basadas en el aprendizaje cooperativo.*
- *Formarse a través de los procesos de indagación e investigación y saberlos aplicar.*
- *Observar aquellos aspectos de la organización, de la metodología, de la evaluación, de las actividades, de los materiales y del horario que es preciso cambiar para mejorar la cooperación en el centro y atender mejor a la diversidad.*
- *Elaborar materiales curriculares cooperativos.*
- *Distribuir equitativamente el éxito escolar entre el alumnado.*
- *Mejorar su autoeficacia y autoconocimiento.*

**c) Con los padres y madres:**

- *Adquirir un estilo educativo familiar que favorezca la educación integral.*
- *Dar a conocer a las familias el centro, el alumnado, el profesorado y la nueva metodología cooperativa.*
- *Despertar el interés por la educación de sus hijos, por el colegio y por el profesorado.*
- *Favorecer pautas de actuación para mejorar la convivencia escolar y familiar.*
- *Potenciar la toma de decisiones para la resolución de situaciones educativas problemáticas.*
- *Mejorar la autoestima de las madres y los padres.*
- *Aumentar la asistencia, participación y colaboración de las familias.*

**Metodología: diseño de proyectos para el plan cooperativo del centro escolar**

Todos los proyectos diseñados han tenido más o menos una estructura común. Todos parten de una justificación teórica y práctica de la propuesta y de la

pertinencia de realizarlo en este centro. Después hay un apartado dedicado a los objetivos que se pretenden con el proyecto; proceso seguido y evaluación del mismo. Por cuestión de espacio plantearemos los títulos de los proyectos y los objetivos de cada uno.

Para poder crear una escuela cooperativa se desarrollaron diversas estrategias para intervenir desde distintas perspectivas. Por un lado, se ha trabajado pacientemente y sistemáticamente con los profesores y profesoras de este Claustro; con esta expresión queremos indicar que la tarea ha sido ardua: cambiar la mentalidad, actitud y formas de hacer del profesorado no son tareas fáciles. Creemos, sin embargo, por los resultados obtenidos, que lo hemos conseguido.

Se decidió, de forma sistemática, diseñar y aplicar un Proyecto de Formación Permanente que comenzó en el curso 1992, aunque nosotros (equipo técnico) nos incorporamos en el año 1997. Todos los cursos de Formación del Profesorado han sido aprobados y subvencionados por la *Conselleria de Educació*.

Aunque nuestra intervención directa fue con el profesorado, y excepcionalmente con el alumnado, ésta nos parecía insuficiente ya que los destinatarios finales eran los alumnos y alumnas necesitados de compensación educativa. Debíamos poder constatar que toda la formación que estaban recibiendo se traducían en unas actuaciones concretas y en una mejora real del alumnado. Así pues, el profesorado tenía que hacer realidad todo lo que a nivel teórico estábamos desarrollando, tanto en lo referente a las actitudes y valores como en el currículum específico de cada nivel. Y todo ello a través de proyectos de trabajo y con otras técnicas cooperativas.

Es así como diseñamos y aplicamos con los alumnos y alumnas proyectos tales como el proyecto de habilidades sociales cooperativas, el proyecto del mercadillo de los jueves, el proyecto intercultural, el proyecto de familia y el proyecto de aprendizaje cooperativo en el aula. También hemos elaborado y aplicado otros proyectos que aquí no desarrollamos a fin de no alargar excesivamente la addenda; así, aplicamos también el proyecto de absentismo escolar, el proyecto de duchas y lavado de ropa, el proyecto interinstitucional (en el que participan los servicios sociales, inspección educativa, asesor externo, monitor gitano, voluntariado de la Universidad Politécnica y profesorado de las Universidades Literaria de Valencia y Jaume I de Castellón, servicio de salud...), el proyecto de agrupamientos flexibles curriculares (lenguas y matemáticas), el proyecto de talleres interdisciplinarios, el proyecto de duchas y alimentación, el proyecto de taller de ocio y tiempo libre, el proyecto de talleres de salud e higiene.



También se ha trabajado con las familias a través de la elaboración de tres vídeo-cartas dirigidas a padres y madres; en ellas los propios alumnos y alumnas, por medio de la técnica del *role-playing*, transmiten a sus padres y madres información del centro y contenidos relacionados con la formación de los hijos. De este proyecto nos sentimos todos satisfechos ya que, gracias a él, se pasó de tener una asistencia del 8% de las familias cuando se les convocaba, a acudir a las citas prácticamente la totalidad de ellas. Por otra parte, se han llevado a cabo en el centro jornadas de puertas abiertas, exposiciones de los trabajos de los alumnos y de las alumnas y en 2002 se llevó a cabo con gran éxito una Exposición Gitana de Jesús Salinas, titulada Arcángeles Morenos. Acudieron a visitar esta exposición, además de las familias, distintos colegios del barrio y diversas autoridades locales y de *Conselleria*. Esta actividad forma parte del proyecto intercultural.

El centro consiguió el Primer Premio Nacional a la Calidad de los Proyectos de Educación Compensatoria 2002, otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Todos los proyectos aplicados con los alumnos y alumnas van siempre precedidos de un componente teórico que han formado parte de las sesiones de formación del profesorado; finalizada esta parte se pasó al diseño práctico de los proyectos.

Proyecto de Formación del profesorado. Los objetivos finales fueron:

1. Concienciar al profesorado de la necesidad de trabajar por proyectos como medida específica y efectiva para el tratamiento de la diversidad cultural.
2. Motivar al profesorado para que en sus planteamientos metodológicos tomen conciencia de trabajar habitualmente por proyectos.
3. Conocer las fases y procedimientos necesarios para elaborar proyectos.
4. Elegir un tema nuclear para trabajar todo el centro un proyecto concreto: el proyecto “el mercadillo de los jueves”, “la familia”, etc.

Los objetivos parciales se concretaban en:

- Detectar las ideas previas del profesorado respecto a proyectos.
- Saber plantear el tema con el alumnado.
- Concretar las actividades del docente y del alumnado.
- Aprender a elaborar índices y síntesis de los proyectos.
- Elaborar criterios y pautas para evaluar los proyectos.
- Realizar un proyecto práctico con todo el alumnado del centro.

Y, básicamente, los contenidos pretendían responder a una serie de preguntas que consideramos fundamentales: ¿En qué consisten los proyectos de trabajo? ¿Qué finalidad tienen? ¿Qué organización de aula implicaría su aplicación? Seguimos con la elección del tema del proyecto, las actividades del docente después de elegir el proyecto, la elaboración de las hipótesis. ¿Cuál podría ser

el motor de conocimiento, el hilo conductor? ¿Qué previsión de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y actividades podíamos hacer?

Se planteó el desarrollo de los proyectos sobre la base de una secuencia de evaluación. ¿Qué saben? ¿Qué y cómo aprenden? ¿Qué han aprendido? ¿Establecen nuevas relaciones con lo que ya sabían? ¿Serán capaces nuestros alumnos y alumnas de generalizar lo aprendido a situaciones parecidas? ¿Qué actividades tendría que realizar el alumnado? ¿Comenzaríamos elaborando actividades de clase con grupos cooperativos o plantearíamos actividades individuales? ¿Serían capaces nuestros alumnos y alumnas de realizar un dossier de síntesis de conclusiones? ¿Qué cuestionario diseñaríamos para la evaluación de los proyectos de trabajo?

**Proyecto de habilidades cooperativas.-** Considerando las características específicas del alumnado del centro de intervención, se hacía imprescindible trabajar las habilidades sociales y cooperativas.

*Bloque 1.* Adquirir hábitos de cortesía (8 - 20 de septiembre). Saluda, al entrar y al salir, a sus compañeros y profesores. Pide permiso para entrar y salir del aula. Sabe dar las gracias.

*Bloque 2.* Respetar turnos (20 - 30 de septiembre). Respeta turnos de palabra. Respeta turno de acciones en los juegos. Respeta las opiniones de los demás.

*Bloque 3.* Comunicar (1 - 31 de octubre). Cuenta algo a alguien. Muestra sus logros. Da una explicación. Describe algo a un compañero. Recuerda a sus compañeros las normas del aula. Inicia una comunicación apropiada. Mantiene una conversación. Finaliza adecuadamente una conversación. Se comunica con precisión. Formula una respuesta. Escucha propuestas de los compañeros y compañeras.

*Bloque 4.* Asumir roles (1 - 30 de noviembre). Ejerce el liderazgo / sumisión. Ejerce de portavoz y secretario y de controlador del tiempo. Se responsabiliza de cuidar los materiales. Reparte turnos en los juegos. Impone sus ideas en determinadas actividades. Cuestiona lo que se ha hecho. Da órdenes y las acepta y acata. Sabe dirigir el grupo.

*Bloque 5.* Dar afecto (1 - 23 de diciembre). Se conocen mutuamente. Pide la compañía de un compañero. Expresa compasión por sus compañeros y compañeras. Pregunta por los sentimientos de los demás. Se pone en lugar del otro. Se dan confianza mutua. Confía en los demás. Acepta como son los demás.

*Bloque 6.* Compartir / repartir (8 - 31 de enero). Comparte juguetes, útiles de trabajo, alimentos (“chucherías”), materiales, la nota asignada al grupo.

*Bloque 7.* Ayudar (1 - 28 de febrero). Pide colaboración para jugar. Corrige a sus compañeros. Presta ayuda indicando la forma de hacerlo. Reclama cosas. Pide ayuda. Solicita información o explicación. Da consejos. Se dan apoyo mutuamente.

*Bloque 8.* Colaborar (1 - 31 de marzo). Pide colaboración para jugar. Pide colaboración para realizar algo. Interviene para que todos obtengan buenos resultados. Coopera para identificarse con su grupo clase. Participa.

*Bloque 9.* Aprende a autogestionarse (1 - 30 de abril). Aprende a tomar decisiones. Resuelve constructivamente los conflictos. Asume responsabilidades individuales dentro del grupo.

*Bloque 10.* Cooperar (1 - 31 mayo). Cooperar para conseguir el objetivo común. Realiza actividades comunes con sus compañeros y compañeras. No da la tarea finalizada hasta que todos han terminado.

*Bloque 11.* Practicar la generosidad (1 - 23 de junio). Ofrece cosas a sus compañeros sin pedirselas inmediatamente. Responde amablemente a las peticiones. Da cosas sin esperar nada a cambio.

**Proyecto “El mercadillo de los jueves”.** Se pretendió a través de este proyecto acercar a los/as alumnos y alumnas a la realidad en la que viven para hacer los aprendizajes más útiles y funcionales y, por lo tanto, mejorar la motivación. Desarrollamos así el currículo oficial a través de la experiencia diaria que nuestros alumnos y alumnas viven en sus casas, en las familias y en el barrio, tratando de resolver problemas reales y facilitándoles las herramientas precisas para poder desenvolverse adecuadamente en la vida.

Con este proyecto se pretendía desarrollar las siguientes capacidades:

- *La iniciativa en los alumnos y alumnas para realizar pequeñas investigaciones.*
- *La creatividad, utilizando métodos y explicaciones alternativas a los diferentes interrogantes.*
- *La solución de problemas aplicando el método científico de resolución de problemas.*
- *La síntesis, utilizando diferentes fuentes de información (recogida, selección, ordenación, análisis, interpretación y presentación) y diferentes áreas de conocimiento.*
- *La articulación comprensiva del aprendizaje.*
- *La toma de decisiones a la hora de determinar lo que es relevante y que, por lo tanto, se debe incluir en el proyecto.*

- *La comunicación interpersonal, contrastando las propias opiniones y los diferentes puntos de vista de sus compañeros, compañeras y agentes implicados.*

Se realizó una primera previsión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; también se diseñaron una serie de actividades variadas y diversificadas. Aunque ésta fue la previsión, sin embargo, la incidencia en otras áreas y contenidos fue mayor. Las áreas básicas que se trabajaron fueron: castellano, valenciano, Lengua extranjera, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales, Temas transversales y Educación artística, entre otras.

Al realizar estas previsiones, tratamos de contestar a la pregunta siguiente: ¿qué pretendemos que aprendan los alumnos y alumnas con este proyecto? ... y, en la fase de aplicación, la verdad es que aprendieron mucho más de lo que nosotros habíamos previsto; y todo ello, porque el tema resultó interesante y motivador para el alumnado y para el profesorado. Para éstos rompía la monotonía de la clase basada en el libro de texto, lápiz y papel y les obligaba a emplear sus aptitudes creativas a tope. Para los alumnos, esta nueva forma de trabajar les resultó divertida y motivadora ya que los aprendizajes eran funcionales y útiles. Sobre el “terreno” tuvieron que tomar notas de todo lo que allí iba ocurriendo, preguntar a los vendedores, compradores y policía; comprobar las habilidades que se habían trabajado en clase; descubrir que las calles tenían un nombre; manejarse por medio de planos y, especialmente, darse cuenta de que lo que se estudiaba en clase tenía un sentido ya que lo iban a necesitar para poder vivir decentemente el día de mañana.

La realización de productos es lo que da vida al proyecto y que nos servirán tanto para evaluar todo el proceso, como para realizar una exposición al final de curso para que los padres y madres la vean. Estos productos pueden ser muchos; a modo de ejemplo enumeramos algunos de los que hemos realizado y que forman parte de las actividades realizadas por los alumnos y alumnas de los distintos niveles:

**Proyecto intercultural.** En el Proyecto de Formación teórica del profesorado sobre la Educación Intercultural se trataron los siguientes temas:

- Aspectos teóricos sobre la Interculturalidad desarrollados en este proyecto.
- Diseño de fichas para actividades cooperativas interculturales.
- Habilidades y técnicas específicas para la educación intercultural.
- Propuestas para la mejorar la convivencia pacífica entre culturas.

Nos propusimos en todo el centro alcanzar los objetivos siguientes:

- a) Conocerse, valorarse y aceptarse a sí mismo y a los demás.
- b) Aprender a ponerse en el lugar del otro.
- c) Mejorar la tolerancia intercultural a través del aprendizaje cooperativo.

- d) Conocer y valorar la riqueza cultural aportada por personas diferentes de nuestro centro y entorno.
- e) Buscar elementos comunes entre grupos culturales que permiten el enriquecimiento mutuo.

**Proyecto de familia.** Aunque este proyecto se titule Proyecto de Familia, sin embargo, está enfocado a trabajar la familia con los alumnos y las alumnas ya que el trabajo directo con los padres y madres se desarrolla y se ha ido desarrollando a través de la elaboración de vídeos, exposiciones, jornadas de puertas abiertas, fiesta de Navidad, de Fallas, día de S. Juan, reuniones de padres, entrevistas personales y con la escuela de padres que en la actualidad estamos diseñando.

Los objetivos son:

1. Pretendemos ayudar a los alumnos a poner de manifiesto el modelo de comunidad familiar a la que pertenecen.
2. Hacer reflexionar al alumnado sobre ese modelo familiar.
3. Concienciar a los alumnos y alumnas de la igualdad entre los sexos.
4. Recoger información e investigar sobre los diferentes modelos familiares según los pueblos.
5. Ser capaces de respetar y valorar todos los modelos de organización familiar; especialmente, el que es diferente al nuestro.
6. Analizar las características del modelo estándar de familia occidental, gitana y de otros pueblos, buscando diferencias y semejanzas.
7. Evidenciar el hecho de que las configuraciones familiares originan organizaciones familiares diversas.
8. Desarrollar el sentido de pertenencia a una familia.
9. Conocer y concretar los roles dentro de la estructura familiar gitana y paya.
10. Inculcar en las familias, a través de sus hijos e hijas, la importancia de la escuela.
11. Facilitar su participación en la vida escolar; involucrarlos a través de exposiciones de sus hijos, charlas, cuenta cuentos, canciones, talleres de cestería, mercadillo, deportes, duchas y fiestas, entre otros.
12. Captar el sentido ideal de familias diferentes: la familia como protectora de los hijos.
13. Identificar los roles dentro de la familia y sus posibles repercusiones.
14. Ser capaces de expresar emociones positivas sobre las familias, comunicando a los compañeros y compañeras los sentimientos y experiencias vividas en el seno familiar.

**Proyecto “aprendizaje cooperativo en el aula”.** Los objetivos fueron:

1. Potenciar la autonomía de los alumnos y alumnas para que consigan una autorregulación de sus aprendizajes.

2. Cambiar la estructura de la clase para darles la oportunidad de enseñarse unos a otros.
3. Ajustar los contenidos curriculares a las características de cada uno de los alumnos y alumnas, para que desarrollen al máximo sus capacidades según su ritmo, intereses y posibilidades.
4. Integrar a todos los alumnos y alumnas en el grupo clase que les corresponde por su edad.

## Resultados

Como principal resultado podemos afirmar, después de estos años, que es posible cambiar la escuela; y que ciertamente el cambio que hemos operado no ha servido para mejorar significativamente los resultados académicos, aunque, sin embargo, muchos niños y niñas que antes no sólo no eran capaces de leer y escribir tampoco se podía hacer nada con ellos por problemas de indisciplina y gracias al enorme esfuerzo realizado por el profesorado en encontrar un enfoque distinto, más significativo y relacionado con sus vidas, sí son capaces de aprender las instrumentales básicas y de modificar sus actitudes hacia los otros, hacia la diferencia y establecer relaciones sociales más respetuosas.

Por lo tanto, dadas las circunstancias de este centro consideramos un éxito la intervención y creemos que todos los proyectos llevados a cabo constituyen una herramienta útil para facilitar el aprendizaje del alumnado y reducir sus actitudes racistas, permitiéndoles acceder al bien de ser educados en el dominio de instrumentos básicos que les servirán para integrarse en un mundo cada vez más excluyente.

## Conclusiones

La primera conclusión es que, para pasar de una escuela que enseña para las pruebas PISA a una escuela que educa para la vida, se requieren las siguientes condiciones:

1. Un profesorado reflexivo, capaces de pensar por sí mismos; dispuestos a ensayar cambios en su propia práctica; que huyan de la rutina y que se crean y se entusiasmen por lo que están haciendo; un profesorado dispuesto a actualizarse permanentemente, a trabajar en equipo y a tener confianza en que todo alumno puede aprender.
2. Centros escolares relativamente manejables, no excesivamente grandes, no macrocentros, donde el claustro pueda llegar a consensos y caminar todos o casi todos en la misma dirección y con un claro liderazgo pedagógico de los equipos directivos.

3. Centros con un alto grado de autonomía. Por lo tanto una administración que sea flexible y facilite el cambio y la innovación.
4. Una idea compartida del sentido de la educación para la vida, traducida en un plan o proyectos.
5. Conocimiento de la realidad que caracteriza al centro; su ubicación y su relación con el entorno. Sus posibilidades y límites.

Los cambios de las escuelas cooperativas se producen en torno a los niveles de currículum, práctica pedagógica y organización escolar (Bragulat, 1987; Ovejero, 1994; García, Traver y Candela, 2001). Pero no son cambios superficiales, sino que se producirá una auténtica transformación de toda la escuela. Se crearán estructuras de gobierno que impulsarán el cambio, participando y aprovechando todos los recursos de la comunidad educativa que será la responsable de programar los objetivos de la escuela, de elaborar un plan para conseguir esos objetivos y de aplicarlo a su realidad concreta (Block; Everson y Guskey, 1994).

Lo innovador de estas escuelas es que no pretenden serlo a partir de reformas parciales, sino que proporcionan un programa integrado, creando una estructura metodológica que dota a los implicados de las capacidades necesarias para hacer efectivo el cambio (García, Traver y Candela, 2001). Un aspecto fundamental en las escuelas cooperativas consiste en aprender a trabajar juntos sobre la realidad para enfrentarnos y solventar los problemas (Hertz-Lazarowitz, 1992). El proceso sistemático para ello es la indagación. La indagación le da a la comunidad educativa una manera de abordar las cuestiones de la escuela con la creencia de que haciendo las cosas juntas, conseguiremos mejores resultados que trabajando solos. Este modelo educativo ayuda al profesorado a pensar juntos y a mirar analíticamente lo que está ocurriendo y encontrar las formas como enfrentarse a estos problemas. Una investigación colaboradora nos permitirá cambios verdaderos, reales y duraderos.

La escuela aplica las teorías de las inteligencias múltiples de Kagan (1981 y 1992) y sus técnicas de aprendizaje cooperativo que se fundamentan, a su vez, en Gardner (1983). Según este último autor, todos los niños son inteligentes de diferentes maneras; nuestra individualidad está formada por la combinación de diferentes inteligencias. Kagan utiliza un enfoque estructural, que consiste en que el maestro involucra y desarrolla las inteligencias, haciendo uso de estrategias de instrucción simples y lo importante es que estas estructuras pueden ser utilizadas como parte de cualquier lección. Al utilizar estas estructuras hace que comencemos a ver nuestros alumnos y alumnas de forma diferente, ya que descubrimos que cada uno de ellos son sabios en potencia, convirtiéndose el profesor en facilitador, guía y entrenador que estimula al alumnado a lo largo de su travesía por el descubrimiento. Esas estructuras también afectan a los alumnos y alumnas, ya que el aprendizaje se les hace divertido y se involucran en él, se sienten mejor consigo mismos y se vuelven más inteligentes (Aronson y Patnoe, 1997).

Con la presente descripción hemos pretendido no quedarnos sólo en el análisis de una organización estructural escolar, sino realizar la descripción de la filosofía de un proyecto, la explicación detallada de cómo realizar los cambios mediante el proceso de indagación, ser un recurso de apoyo para realizar el inicio de proceso hacia el cambio a una escuela cooperativa de una manera estructurada y profunda.

Lo anteriormente expuesto es sumamente importante para comprender en qué paradigma de pensamiento nos estamos moviendo y qué valores fundamentales lo sustentan; a menudo, los escritos que leemos sobre diferentes desarrollos de programas nos parecen realmente novedosos, pero muchas veces el profesorado se encuentra con serias dificultades para llevarlo a la práctica ya que es en el día a día, en la actividad continua del aula, donde verdaderamente tienen lugar los cambios duraderos y efectivos, donde los fenómenos de interacción son complejos y donde el papel del profesorado es cada vez más difícil. Esto viene a reforzar la filosofía de las escuelas aceleradas, ya que el hecho de dar responsabilidad a la comunidad educativa hace que toda la comunidad escolar sienta ganas de innovar en su aula y en su propia práctica educativa.

Otro aspecto muy importante que se desprende de la filosofía de las escuelas aceleradas es la importancia de que los alumnos y alumnas con desventajas socioeducativas puedan adquirir los mismos contenidos que el resto del alumnado (Cohen, 1986; Levin, 1987), llevándolos así a la corriente normalizadora de la educación entendida desde un punto de vista positivo. Esto se debe realizar a lo largo de la escolarización de primaria. De ahí la importancia de fijar para estos alumnos y alumnas metas o expectativas altas, acelerando el aprendizaje. El aprendizaje, así, estará basado en los aspectos fuertes de este alumnado que serán reforzados y no intentarán detenerlo en las áreas en las que ellos son más débiles.

Todos los métodos y estrategias que hemos abordado son válidos para cualquier aprendizaje, pero necesarios para el aprendizaje de los alumnos y alumnas con desventaja socioeducativa, como es el caso de nuestro Centro. Al ser métodos muy potentes, activos y sistematizados en su secuencia, facilitan enormemente el trabajo con este tipo de estudiantes, que en muchas ocasiones se sienten perdidos ante las prácticas pedagógicas más tradicionales, por ser éstas más abstractas, monótonas y pasivas.

Finalmente, quisiéramos poner otro ejemplo diferente al centro educativo estudiado en este artículo: El colegio público Escuela y Libertad de Badalona (Cataluña, España) nos ha llamado la atención por dos razones: porque su contexto no difiere mucho del nuestro y porque han sido capaces de crear una escuela con rasgos cooperativos a través de algo que, en principio, podría parecer insólito. Para entender mejor el funcionamiento de este centro queremos exponer, en primer lugar, que este colegio está formado por



unos 130 alumnos de Educación Infantil y unos 250 alumnos y alumnas de Educación Primaria. Son atendidos por 24 profesores y profesoras, por lo que la ratio es de 15 alumnos aproximadamente por profesor. El nivel cultural y social es bastante bajo. Esta escuela plantea todos los materiales didácticos y actividades extraescolares con un matiz marcadamente socializador.

Su presupuesto anual, la previsión económica, es el que, de alguna forma, determina el funcionamiento del centro: salidas, excursiones, acampadas, compra de materiales, material fungible, etc. Con el dinero que aporta la Generalitat de Cataluña se hace un paquete común y lo que falta, previo la previsión de gastos, se divide por el número de niños y niñas. Si falta dinero para llevar a término todo lo programado, en ese caso los niños por igual, aportan la misma cantidad de dinero (de 100 a 150 €); si alguna familia no lo puede pagar todo de golpe, lo hace a plazos, y si existe algún caso excepcional, se solicitan becas u otro tipo de ayudas.

Han conseguido, con esta organización, que los padres y madres se impliquen en el quehacer de la escuela; de hecho, unas 50 madres están durante todo el horario escolar en la escuela impartiendo talleres o ayudando en las diversas actividades colectivas que se programan. Con este sistema, todos los niños y niñas tienen las mismas oportunidades, tanto a nivel de materiales como a nivel de excursiones, granjas y escuelas. Este diseño aparentemente económico les ha obligado a montar una estructura organizativa de tipo cooperativo. Los ciclos y los especialistas de las áreas recogen las demandas de todo el año y son los responsables de consensuar los materiales que van a necesitar, así como las actividades a desarrollar a lo largo del curso escolar. La Junta Económica es la encargada de valorar todas las demandas; éstas pasarán, en primer lugar, a lo que ellos denominan “Asamblea General de Padres y Maestros”, que está por encima del Consejo Escolar del Centro; en segundo lugar, antes de que se reúna el Consejo Escolar del centro, se reúne la Asamblea General de Padres y Madres para estudiar las propuestas o demandas que se hacen. La “Asamblea General de Padres y Madres” se convoca normalmente una vez al mes. Las decisiones se toman primero en la Asamblea y después pasan al Consejo Escolar.

En el aula se trabaja siempre en grupo; al compartir los materiales se les obliga a trabajar por equipos, implicándoles en las responsabilidades individuales y en el control de su aprendizaje y el de los materiales. “Aquí, todo es de todos y todos se responsabilizan, cooperativismo a tope”, afirma una de sus profesoras. Las programaciones se hacen todas por niveles, todo está consensuado. Se buscan temas para toda la escuela y todos se implican: padres (más bien madres, según se nos comenta), profesorado y alumnado. Los temas transversales también se llevan a cabo por medio de las decisiones de todos.

De esta manera, y con esta idea concluimos, existen pocos proyectos pedagógicos que se precien de considerarse verdaderas escuelas cooperativas, pero con la experiencia apuntada líneas arriba y, sobre todo, con la contribución concreta que hemos significado y sistematizado en este artículo hemos querido destacar cómo una experiencia de este tipo contribuye a una formación integral del alumnado vivenciada de manera completamente integrada y comprometida, llenando con ello, en definitiva, de sentido auténtico a la etiqueta de “cooperativo-a”.

## Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Aronson, E. y Patnoe, S. (1997): *The Jigsaw classroom. Building Cooperation in the Classroom*. New York: Longman.

Block, J.; Everson, T. S. y Guskey, R.T. (1994). Selecting and Integrating School Improvement Programs, *Remedial and Special Education*, 13(4), 13-32.

Bonal, X. (1992). Escuelas Aceleradas para alumnos desaventajados. *Escuela y Sociedad, Cuadernos de Pedagogía*, 13, 31-34.

Bragulat, J. (1987). *Sistema cooperativo de enseñanza*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Colección Tesis Doctorales).

Bridgeman, D. (1997). The influence of cooperative interdependent learning on role taking and moral reasoning: A theoretical and empirical field study with fifth grade student, *Disertación de doctorado*. Santa Cruz: University of California. Documento policopiado.

Cohen, E. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classrooms*. Nueva York: Teacher College Press.

Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy research. En J. Segal, S. Chipman y R. Claser (eds.): *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research* (pp. 356-269). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. En C. E. Weinstein, E.T. Goetz y P. A. Alexander (eds.): *Learning and study strategies: Issues in assessment, Instruction, and evaluation* (pp. 103-120). Orlando, FL: Academic Press.

Domènech, J. (1999). *Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo*, *Aula*, 59, 52-53.

García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS-ICCE.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Graves, N. y Gaves, T. (1985). Creating a Cooperative Learning Environment. An Ecological Approach. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learning* (pp. 403-435). New York: Plenum Press.

Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Cooperation and helping in the classroom: A contextual approach, *International Journal of Research in Education*, 13(1), 113-119.

Hopfenberg, W. et al (1993). *The Accelerated Schools. Resource Guide*. San Francisco: Ed. Jossey-Bass Inc. Publishers.

Kagan, S. (1981). Ecology and the acculturation of cognitive and social styles among Mexican American children, *Hispanic J. of Behavioral Sciences*, 3, 111-144.

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning resources for teachers*. S. Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

Levin, H. M. (1987). New school for the Disadvantaged, *Teacher Education Quarterly* 14(4), nº 1, Fall, 56-67.

Levin, H. M. (1988). *Accelerated schools for At-Risk Students*. New Brunswick: Center for Policy Research in Education, Rutgers University.

Ovejero, A. (1994). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Stevens, R. J.; Madden, N. A.; Slavin, R. E. y Farnish, A. M. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments, *Reading Research Quarterly*, 1(4), 13-22.



*Fotografía: Franz Sebastián González*