

## **La observación: una estrategia para la reflexión y el cambio**

Poco más de dos años transcurrieron desde el momento en que constituimos nuestro equipo educativo<sup>1</sup> y el inicio de la experiencia de la organización de las clases según los planteamientos de la Pedagogía de los Espacios (rincones), para ponernos manos a la obra e iniciar una tarea de observación que conformaría nuestro trabajo psicopedagógico durante más de un lustro de actividad docente, y modificaría substancialmente nuestras concepciones educativas.

Fue relativamente sencillo abandonar prácticas ancladas en las fichas y los libros de texto, nos sobraban intuiciones y teníamos el convencimiento de que si sugeríamos a los niños y niñas una experiencia más amplia, imprevisible y compleja, podríamos dar salida satisfactoria al tema que más nos ocupaba en aquellos momentos: atender la diversidad del alumnado que componía el entretejido social de nuestras aulas y, además, hacerlo de la forma más coherente posible desde procesos de enseñanza-aprendizaje que resultaran significativos para ellos.

Conseguimos caminar esos primeros recovecos de nuestra andadura pedagógica gracias al tesón puesto en las reflexiones del equipo, siempre planteadas desde la propia práctica y, también, gracias a la ayuda de personas tan relevantes en ese momento como Pia Vilarrúbies, a quien aprovecho, una vez más, para rendir agradecimiento puesto que tuvo la valentía, y la sabiduría, de no darnos nunca respuestas, sino que nos ayudó a construir nuevas preguntas con las que avanzar en nuestra tarea innovadora, y de ahí sí surge un aprendizaje que deja huella. Otros asesores y asesoras externos siguieron los pasos de Pia y a todos ellos les agradecemos su colaboración.

Habría muchos elementos a recuperar de esos primeros tiempos de apasionados cambios, de largas horas de discusión acalorada. Este documento intenta relatar la continuidad de esos inicios, porque tuvimos la necesidad de dar respuesta a una incertidumbre que se empezaba a gestar en tres ámbitos distintos y complementarios. La incertidumbre es fácil de describir y aún hoy tiene una gran relevancia: ¿aprenden suficientemente los niños y niñas todos aquellos contenidos recogidos en el currículum a partir de actividades realizadas en los distintos rincones de la clase? Podríamos sofisticar la cuestión, pero en la base siempre encontraríamos esa misma inquietud. Los tres ámbitos donde emergían tales dudas eran el propio colectivo del equipo, no sólo el de parvulario y ciclo inicial sino también de todo el claustro del centro, el colectivo de las familias y el colectivo de los colegas de fuera de la escuela. Habíamos hecho una apuesta muy fuerte y no nos podíamos quedar con las dudas, había muchas miradas vueltas hacia nosotros, de manera que nos dispusimos a abrir un nuevo frente de reflexión cuyo eje fundamental se centraría en una intensa actividad observadora.

En aquel tiempo tuvimos la intuición de que sería gracias a la observación sistemática que podríamos dar respuesta a esas inquietudes. Hoy tenemos la certidumbre de que un proyecto educativo y una tarea pedagógica innovadora, que aspire a cambios enriquecedores en todas las direcciones, no puede avanzar sin este abordaje. En el fondo no tenemos otra forma de conocer a los niños, y la manera como construyen sus

---

<sup>1</sup> Cuando hago referencia al equipo pedagógico me estoy refiriendo a las personas que por aquel entonces (principios de los años ochenta) configurábamos el equipo de parvulario y ciclo inicial de la Escuela Pública "Els Convents" de Martorell, y tengo el placer de nombrar a cada una de esas personas con las que tanto he compartido y de las que tanto he aprendido: Carme Gracia, Rosa Gracia, Àngels Marco, Mariví Porta i Fina Tió. Lo que aquí expongo no es una elaboración personal sino el resultado del trabajo en equipo que estuvimos desarrollando durante más de diez años consecutivos.

procesos de aprendizaje, si no es con una observación atenta y activa que nutra de contenido las hipótesis básicas de nuestra actividad docente.

### **Primera etapa: congruencia de la relación entre actividades y objetivos**

Con la ayuda de Pia Vilarrúbies nos dispusimos a desarrollar una acción que, vista después en la distancia, resulta de sentido común. Si lo que nos preocupaba era saber si, con el dispositivo pedagógico que habíamos desplegado, dábamos salida a todos los objetivos del currículum, qué mejor que tenerlos presentes y analizarlos en su relación con las actividades que realizábamos, cuando además teníamos cada vez más claros el contenido y el sentido de esas actividades.

Construimos una pauta de doble entrada. En la coordenada vertical situamos tres niveles de información. En el más exterior colocamos las diferentes áreas curriculares, en el del medio distribuimos esas áreas en sus apartados más generales, y en el interior, referidos a cada uno de esos apartados, dispusimos algunos de los objetivos más significativos de cada uno de ellos. En la coordenada horizontal colocamos todas las actividades que estábamos realizando por aquel entonces, desde las que considerábamos más indiferenciadas desde el punto de vista escolar, como por ejemplo el patio o los distintos rincones del espacio simbólico, hasta aquellas rodeadas de un mayor grado de halo escolar, como por ejemplo la biblioteca o los distintos rincones del espacio cognitivo<sup>2</sup>.

Durante unos cuantos meses cada persona del equipo estuvo observando qué iba ocurriendo en cada una de esas actividades, con respecto a los objetivos que teníamos planteados en la pauta. Cada vez que encontrábamos una correlación significativa entre la actividad y uno de los objetivos, marcábamos una cruz en la intersección correspondiente. Muy pronto nos empezamos a animar al darnos cuenta de que la pauta se iba llenando significativamente de cruces<sup>3</sup>. Una vez terminado ese periodo del proceso pusimos en común las pautas y las observaciones que había hecho cada uno de nosotros, y nuestra sorpresa fue sobresaliente: prácticamente todas las pautas habían quedado inundadas de cruces, con lo cual se ponían en evidencia dos hechos: por una parte, que con la gran variedad de actividades y estrategias que estábamos desarrollando se conseguía dar salida a los objetivos curriculares, y por otra, quizás incluso más importante a la larga en nuestro trabajo de investigación, porque esta primera ya la intuíamos, que lo interesante de la estructura que habíamos creado no era sólo potente por la cantidad de posibilidades que ofrecía sino porque también permitía itinerarios distintos para cada uno de los niños y niñas de la clase, es decir,

---

<sup>2</sup> Es importante resaltar que nuestras clases, desde P3 hasta el segundo nivel del primer ciclo de primaria, están organizadas en tres grandes espacios: el del juego simbólico, el motriz y el cognitivo. Escogimos estos tres ámbitos en función de las necesidades más manifiestas de los niños de estas edades. Es de imaginar cuales son las acciones que se desarrollan en cada uno de esos espacios, que están estructurados a partir de multiplicidad de rincones con una finalidad más o menos común. En algunas clases tenemos en el espacio motriz tanto actividades de motricidad amplia como fina, aunque en general la motricidad amplia la desarrollamos en el patio, las salidas y, específicamente, en la sala de psicomotricidad. La motricidad fina, o espacio manipulativo, se estructura fundamentalmente a partir de la expresión plástica: pintura, modelado y el rincón de los inventos (desarrollado a partir de materiales de reciclaje), así como el rincón de la carpintería y el del agua. En el espacio simbólico se ubican los rincones de la casita, los disfraces, la peluquería, la tienda, y todas aquellas variedades que se pueden sugerir en este ámbito y que se van modificando y complementando con el paso del tiempo y de los niveles educativos. En el espacio cognitivo se encuentran los rincones más específicamente de contenido conceptual, como el de la experimentación de la escritura, la biblioteca, el rincón de las experiencias, de los juegos de reglas, del ordenador, y una larga lista de otras posibilidades. Esta estructura siempre nos ha dado un gran resultado y con el tiempo la hemos ido perfeccionando. Hay una correlación lógica entre la organización espacial y la temporal, dedicando una tercera parte del tiempo semanal, por decirlo de alguna manera, a las actividades en esos tres espacios. En la zona donde ese encuentra el espacio simbólico suele ser el lugar donde llevamos a término las puestas en común, que en nuestro caso ocupan también casi otra tercera parte del tiempo global, dedicando la tercera parte restante a actividades de gran grupo como pueden ser la lectura de cuentos, los títeres y el teatro, la música en sus distintos apartados, las salidas y un largo abanico de otras actividades. No existe, por tanto, un lugar específico para el trabajo en común, con una mesa y una silla para cada niño o niña, sino que cuando queremos hacer una tarea colectiva aprovechamos la propia estructura de los rincones.

<sup>3</sup> Para cada pauta que fuimos construyendo con el tiempo elaboramos una leyenda con unos códigos que servían para precisar mejor la información recogida.

que no se trataba de que fuera imprescindible que todos ellos hicieran todas las actividades sino que engranando algunas de ellas podían conseguir los mismos resultados que otros engranando otras.

Este es un principio que después hemos reconocido en las teorías que explican el funcionamiento de los sistemas abiertos, que etimológicamente se llama “equifinalidad”<sup>4</sup>; en esa época tan sólo sabíamos que aquello funcionaba de esa manera, ha sido mucho más tarde que lo hemos encontrado explicado en otros contextos. Ésta es, todavía, una idea que se ha desarrollado poco en el campo educativo, y permitiría desarticular los presupuestos que tienen sus raíces en los planteamientos jerarquizados y sistemáticos de una programación cerrada.

### **Segunda etapa: la evolución natural del interés de los niños por el conocimiento**

Los resultados de estas observaciones e investigación no quedaron estancados en este punto. A parte de darnos una gran confianza en lo que estábamos haciendo, hecho que impulsó en gran medida nuestra labor pedagógica y empezó a dar sus frutos tanto en nuestras propias clases, como en nuestra relación con las familias, así como en las actividades de formación que por aquellos tiempos empezamos a realizar, iniciamos una segunda fase que nos llevó a un nuevo descubrimiento, que también intuíamos pero que no sabíamos como justificar. Para explicar esta nueva tarea resulta indispensable remitirnos a una ejemplificación que se encuentra en el primer anexo.

Como puede verse dispusimos un diagrama de intersecciones, en el que cada apartado general representaba uno de los tres grandes espacios que teníamos en las clases, y dentro de ellos colocamos los diferentes rincones que se realizaban en función de lo que observábamos que ocurría en la práctica, y en cada nivel educativo, y que aparecía como más representativo. Por ejemplo, pongamos por caso el rincón de juegos sociales, o de los inventos, o de la carpintería, los tres en el espacio manipulativo o motriz. En los inicios de P4 esos rincones los situamos, por las observaciones que habíamos hecho, en el espacio estrictamente manipulativo, en cambio, observadas las acciones que desarrollaban los niños en esos mismos rincones pero en primero de ciclo inicial, nos dimos cuenta que correspondían al espacio específicamente cognitivo. Y eso, con sus matices, ocurría en gran medida con la mayor parte de los rincones. Es decir, observamos que se daba una progresión “natural” de los distintos rincones hacía las intersecciones o el mismo centro neurálgico del espacio cognitivo.

La conclusión que se puede extraer de estas observaciones es altamente significativa. Podemos afirmar, sin asumir demasiados riesgos interpretativos, que una estructura pensada de una forma coherente según las necesidades de los niños y niñas, organizada de una forma clara y desarrollada de una forma flexible, permite un avance, de una forma no directiva y encorsetadora, de los intereses de los niños y favorece su inmersión y centración hacía los aspectos más cognitivos. Es decir, la forma en que nos planteamos nuestra forma de trabajar respondía a otro de los presupuestos básicos de nuestro sistema educativo que explicita que a medida que los niños van pasando de nivel y etapa deben ir incorporando cada vez más una cota de aprendizaje con unas bases conceptuales más potentes. El resultado de estas observaciones puso rápidamente en entredicho el hecho de que sólo a partir de una enseñanza regular, sistemática, jerarquizada, ..., los niños y niñas pueden conseguir los objetivos curriculares, por ejemplo, aprender a leer y a escribir, o a desarrollar los conocimientos

---

<sup>4</sup> Para llegar a una misma finalidad se puede partir de inicios diversos. “Teoría de la comunicación humana”, Paul Watzlawick, Herder (1967)

sobre los números, las bases de los primeros algoritmos y un montón de otras competencias intelectuales.

Estas reflexiones continúan siendo, muy a pesar nuestro, ideas demasiado innovadoras en algunos contextos educativos actuales en los que se considera que una actividad precoz, regulada a partir de una serie de pre-requisitos, afianza mejor los procesos de aprendizaje. Hace ya muchos años que pudimos comprobar que esto no es necesariamente de esta manera, pero como la innovación educativa, es decir, la investigación-acción desarrollada por los propios maestros y maestras no ha sido potenciada desde las administraciones educativas, no se ha podido dar en muchos colectivos de educadores este tipo de observaciones que nosotros realizamos, y que tanta confianza y seguridad en nosotros mismos nos facilitaron para poder continuar avanzando en una dirección de congruencia educativa. Mucho más adelante nos percatamos de que esta nueva reflexión, a la que nosotros habíamos llegado gracias al fruto de nuestras observaciones sobre las realidades cotidianas de las clases, la teoría de los sistemas ya la había bautizado con una frase que hoy resulta suficientemente divulgada, aunque prácticamente en el único ámbito profesional donde no se aplica es justamente el educativo: la suma de las partes no es el todo, o lo que es lo mismo, el todo es mucho más que las partes, es decir, que por mucho que nos obstinemos en ir paso a paso pensando que los niños serán capaces, al final del proceso, de unir esas partes y elaborar el objetivo final que nos proponíamos inicialmente, no tenemos ninguna garantía de que eso ocurra de tal forma.

De hecho, una lectura a fondo del constructivismo pone en entredicho esas prácticas y pone de manifiesto que sólo cada individuo puede acabar construyendo sus capacidades cognitivas, y para ello necesita de los contextos sociales, y que, difícilmente podemos saber a priori cuales son los procedimientos y laberintos que va a seguir para desarrollar esa construcción, por tanto, es mucho más rentable crear estructuras sugestivas, ofrecer multiplicidad de situaciones experienciales y espacios para compartir y dar sentido a esas experiencias, para permitir que cada niño o niña construya su propio itinerario de aprendizaje. Son temas que reconocemos como muy viejos pero que aún hoy pesan como una losa sobre nuestra realidad docente, y más aún cuando las circunstancias del contexto educativo son tan desfavorables, con la pretensión de medir más la eficacia formal que la calidad de fondo. La observación es una de las pocas herramientas que nos pueden ayudar a salir del atolladero; la observación que después es reflexionada por los colectivos, por los equipos de maestros y maestras, aunque hay que resaltar que para observar no sólo hacen falta las pautas y los recursos sino también un cambio en las expectativas y las actitudes.

### **Tercera etapa: la observación sistemática como reguladora del aprendizaje de los niños y niñas**

Construida la base que nos daba seguridad en los planteamientos pedagógicos que habíamos iniciado estábamos ya en disposición de dar un salto cualitativo muy importante. A partir de ese momento ya no volvimos a plantearnos la observación como una herramienta que de entrada intentaba dar respuesta a nuestras inseguridades, sino que más bien la utilizamos para profundizar en nuestras hipótesis psicopedagógicas y, fundamentalmente, y creo que nos sentimos muy orgullosos y satisfechos de ello, para conocer mucho mejor a los niños y niñas con los que teníamos el placer de trabajar, tanto desde una perspectiva más personal como desde una perspectiva más cercana a los procesos de aprendizaje que les permiten construir su andamiaje cognitivo.

Nos propusimos hacer una observación sistemática de lo que sucedía en algunos de los rincones y actividades que estábamos llevando a cabo desde hacía bastante tiempo, para poder obtener información relevante sobre los aspectos que antes mencionaba, de forma que nos sirviera de base para la reflexión sobre nuestra tarea educativa. Los primeros pasos fueron tímidos y se limitaron a recoger, en una hoja en blanco, sin ningún tipo de pauta organizadora de la información, aquello que veíamos que hacían los niños en cada una de esas actividades. Imaginemos que hacemos referencia al rincón de los inventos, pues nos sentábamos con los niños y niñas y, a parte de ayudarles en las necesidades que aparecían y orientarles o clarificarles los proyectos sobre los que querían trabajar, o los materiales más idóneos que podían utilizar, ..., íbamos anotando todo lo que ocurría, o al menos las cosas que nos parecían más relevantes sobre las acciones que desarrollaban.

En un segundo momento recogimos, también en observaciones abiertas, y como complemento a las anteriores, qué es lo que hacían los niños pero teniendo en cuenta la referencia de lo que hacía cada uno. Contrastando y completando estas dos pautas tan abiertas pudimos empezar un tercer momento en el que ya habíamos sacado conclusiones sobre aspectos significativos del rincón desde dos direcciones: una que hacía referencia a las producciones que habitualmente realizaban los niños, qué tipos de materiales utilizaban, y las dificultades con las que se solían encontrar, y otra que hacía referencia a las actitudes con las que se situaban delante de la actividad y sus preferencias personales.

Con este material iniciamos un cuarto momento, mucho más relevante pero que no habría sido posible sin la riqueza de los anteriores, que consistió en desarrollar una primera pauta sistemática en la que contemplábamos algunos apartados nacidos de las conclusiones obtenidas hasta ese momento. Una vez llevadas estas pautas a la práctica en algunos rincones, es decir, realizadas observaciones a partir de su contenido, con los resultados obtenidos pudimos construir, finalmente, una pauta casi definitiva que recogía todos los pormenores de aquella actividad y nos ofrecía un abanico de posibilidades que antes ni podíamos imaginar. Por ejemplo, y quizás sea uno de los aspectos más potentes, esa pauta escenificaba, de alguna manera, en el caso de los rincones, la génesis<sup>5</sup> de la tarea que en ellos se podía desarrollar, y en el caso de algunas actividades más específicas como la escritura, nos permitió construir algo que, a pesar de que otras personas ya lo habían hecho<sup>6</sup>, para nosotros era totalmente nuevo: la génesis del aprendizaje de la misma escritura en el período que abarca de los cuatro a los seis/siete años, justo cuando se produce la adquisición de ese conocimiento de raíz cultural en los niños.

También nos permitió algo que nos iba a ser de gran ayuda desde ese momento, tener un conocimiento pormenorizado de la evolución de cada uno de los niños en ese ámbito concreto y, a la vez, cómo iba avanzando el grupo como colectivo en cada uno de los apartados de ese mismo ámbito. Para poder apreciar mejor estas informaciones es interesante fijarse detenidamente en la pauta que aparece en el segundo anexo,

---

<sup>5</sup> Cuando utilizo el concepto de génesis me estoy refiriendo a todo el proceso que se da desde los primeros indicios del conocimiento que encierra aquella actividad o rincón hasta llegar a los aspectos más elaborados una vez los niños adquieren la competencia sobre su contenido.

<sup>6</sup> No hay que olvidar que estamos hablando de los años 80 y por aquel entonces el auge de los planteamientos constructivistas aún estaba por desarrollar, a pesar de que ya hacía tiempo que Ferreiro y Teberosky habían iniciado sus estudios ("Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Siglo XXI editores), y en nuestra tierra Pia Vilarrúbies ("Sobre l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura", Butlletí de Mestres 204/207), entre otras, ya había dado pasos muy significativos en esta dirección, que nosotros tomamos como punto de apoyo para nuestras investigaciones.

que muestra el análisis del rincón del mosaico<sup>7</sup>. Se puede observar como en la coordenada vertical aparece un espacio para los nombres de los niños y niñas, pero para cada niño hay más de una fila. Ello está pensado para que se puedan hacer varias observaciones a lo largo del tiempo y así poder comparar y evaluar los avances. En la coordenada horizontal se pueden observar los diferentes apartados y subapartados que sirven de referencia a los distintos niveles de la investigación de ese ámbito de la actividad, y en la esquina superior de la izquierda se puede ver la leyenda con los códigos que utilizábamos para esa pauta y que daban sentido a nuestras observaciones particulares.

### **El despegue hacia la autonomía: algunas conclusiones**

Son pautas tan completas que el trabajo de análisis da muchas posibilidades para la reflexión y para la elaboración de conclusiones, que nos sirven para mejorar cada una de las actividades y para poder intervenir con cada niño y niña de una forma más ajustada a sus necesidades específicas y a sus momentos evolutivos. Igual que hicimos con el rincón del mosaico repetimos la investigación y la elaboración de la posterior pauta del rincón de los inventos. Paralelamente estábamos utilizando una pauta de seguimiento de las sesiones de psicomotricidad, que es otro de los abordajes metodológicos que caracterizan nuestra escuela, y más adelante nos adentramos en otras pautas de observación muy significativas, que de alguna manera eran primas hermanas de la que nos permitió elaborar la génesis de la escritura, por ejemplo la pauta sobre el desarrollo del grafismo, la de las puestas en común, muy vinculada a la expresión oral, y la de la lectura, como complemento a la de la escritura.

Llegó un momento en que tuvimos que hacer un alto en el camino porque ya llevábamos algunos años haciendo sistemáticamente esta labor y ello requería de una gran dedicación por parte de los miembros del equipo. Sin embargo este receso nos sorprendió con un nuevo detalle de la importancia de lo imprevisible (no sólo nos hemos ido dando cuenta del paralelismo de nuestro trabajo con las teorías de los sistemas, sino también con las teorías del caos y de algunos de sus aspectos más significativos como los principios autoorganizativos e incluso los fractales<sup>8</sup>).

En el momento en que tomamos distancia de nuestra actividad efervescente y continuada, y pudimos mirar con mayor tranquilidad todo el trabajo que habíamos hecho, nos dimos cuenta que sabíamos un montón de cosas, de que habíamos comprendido algunas de las dinámicas más significativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la escuela en el trabajo con los niños y niñas y que, además, cada vez les conocíamos mejor a nivel personal. Este proceso produjo un efecto maravilloso en nuestra tarea educativa y nos condujo a algunas conclusiones interesantes: “mirando y escuchando” con atención, con interés, sin prejuicios, sin grandes expectativas o ideas preconcebidas, lo que hacen y dicen los niños en sus acciones “espontáneas y cotidianas”, con sencillez, sin “pre-ocupaciones ni presiones”, habíamos conseguido dotarnos de un bagaje psicopedagógico y actitudinal que nos permitía elaborar un montón de hipótesis sin la necesidad de utilizar las pautas que con tanto esfuerzo habíamos desarrollado.

Este es un gran descubrimiento que nos permitió dar un paso hacia adelante que ha ido dando sus frutos a lo largo del tiempo en el sentido que hemos podido ir

---

<sup>7</sup> Material muy útil de la casa Ascó que tiene una base cuadrada o rectangular y que permite encajar unas piezas, tipo chinchetas con una base bastante ancha, de formas circular, cuadrada, triangular y rectangular, de distintos colores. Las posibilidades de trabajar con este material son inmensas, en función de las edades y de los objetivos, desde seriaciones de colores y/o formas, hasta representaciones realistas de objetos.

<sup>8</sup> Para profundizar en esos aspectos se puede consultar “La trama de la vida”, Fritjof Capra, Editorial Anagrama (1996)

completando este itinerario con otras investigaciones. Es cierto que ya no utilizamos tan a menudo ni de una forma tan sistemática, sino más bien puntual, esas u otras pautas de observación, pero nunca podremos olvidar que ello fue posible gracias a todos los pasos, reflexiones y hipótesis que antes habíamos desarrollado. Y justo éste es uno de los grandes encantos de nuestra profesión: si conectamos con un filón de reflexión interesante, todo aquello que construimos nos sirve de base para aquello que queda por construir, y al final te das cuenta de que el resultado es algo similar a un árbol, que cada vez se va ramificando más y más, conquistando el espacio y produciendo, si se le va cuidando, más y más frutos, en un proceso que ya no se detiene.

Siguiendo esta metáfora del árbol, e intentando dejar constancia de algunas ideas relevantes, me atrevería a decir que el tronco se asemeja al trabajo en equipo, a pesar de que da una imagen de ser una sola cosa lo entiendo como un conjunto de personas diversas que, a pesar de los matices, tienen un objetivo común. Parece que en la actualidad se extiende una queja de que es difícil mantener equipos porque no hay suficiente estabilidad, pero a mí me gusta más mirarme esta idea del trabajo en equipo desde la dimensión del colectivo que aúna fuerzas por ilusiones e intereses comunes, que avanza interactivamente independientemente de si se hallan, o no, en el mismo centro. Se pueden encontrar muchas alternativas distintas, pero en primer lugar debe existir un deseo personal profundo. La copa del árbol me la imagino como la comunidad educativa, de una riqueza y variedad exuberante, y las raíces las entiendo como la labor silenciosa, pero efervescente y constante, para nutrir la actividad incansable del propio árbol, el espacio donde se recogen los elementos necesarios para elaborar la savia con la que alimentar el conjunto del árbol.

Para nosotros ha sido muy importante la ayuda de otras muchas personas que han tenido la gentileza de colaborar con nuestras demandas, y la formación continuada, tanto la que hemos hecho fuera de la escuela como aquella que hemos ido desarrollando internamente, ajustándola a nuestras necesidades del momento. También ha resultado significativo el hecho de coordinar nosotros mismos actividades de formación para otros colectivos de maestros y maestras porque ello nos ha obligado a sistematizar nuestra propia labor, así como escribir sobre nuestra experiencia.

Destacaría, como punto final, que los grandes cambios, aunque hayan sido muy importantes, no los situaríamos en los aspectos organizativos, metodológicos, ni en la sistematización de la observación, sino más bien en las actitudes, en el marco de la comunicación y las experiencias personales que se han ido desarrollando a partir de estas tareas, que nos han permitido darnos cuenta de que delante de nosotros no tenemos simplemente alumnos sino que, fundamental y principalmente, tenemos personas a las que podemos y debemos ayudar en su proceso de crecimiento global al mismo tiempo que nosotros continuamos creciendo junto a ellos. Y aprovecho esta reflexión sobre una temática y un proceso tan apasionante para hacer un reconocimiento público de la labor y el esfuerzo que realizan día a día muchos colectivos de docentes. Debemos tener el convencimiento de que nuestro papel continúa siendo muy importante y que, a pesar de los vientos desfavorables que soplan, no podemos caer en el desánimo ni dejar de continuar buscando aquellas prácticas educativas que mejor responden a esta idea del desarrollo personal compartido.

Carles Parellada Enrich  
Esparreguera, a 7 de mayo del 2001