



# Revista Electrónica Interuniversitaria de FORMACION del PROFESORADO

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

Vol. 1 Núm. 1 (1998)

## El Pelouro: Una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica

Lourdes Castro Sánchez & Pedro Herrero García, Universidad de  
Valladolid

### 1. Introducción

*"Empecemos a cambiar la educación y empecemos por cambiar nosotros mismos"; "¿Enseñar... o dejar aprender?"; "La pasividad es muy cómoda, pero tenemos que activarnos para aprender mucho más."* Estas frases eran firmadas en grandes murales por los alumnos de cuarto de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de Valladolid nada más volver del centro gallego de O Pelouro. Algo había cambiado, pero ¿Qué tipo de impacto supuso la experiencia? ¿Qué pasó allí para que el idealismo empezara a dinamizar sus reflexiones? ¿Era hueru idealismo o acaso la chispa necesaria para empezar a reflexionar críticamente sobre el entramado de la acción educativa?

### 2. La vida por, en y para la educación en o Pelouro

¿Qué es El Pelouro? Formalmente podría decirse que se trata de un centro de innovación pedagógica e integración ubicado en Caldelas de Tuy (Pontevedra). Comenzó a dar sus primeros pasos en el curso escolar 1972-1973 de la mano de sus dos creadores: Teresa Ubeira Santoro y Juan Rodríguez de Llauder, quienes trataron, a través de la conjunción de los enfoques pedagógico y psiquiátrico de los que proceden respectivamente, crear un proyecto sin parangón en el panorama educativo de nuestro país. Ellos son los que hacen que no pueda entenderse esta experiencia

de otra manera, son algo más que los fundadores, son el motor que genera la intención última de todo lo que allí acontece, de forma que es difícil concebir toda la magnitud del Pelouro sin su presencia intencional.

En la actualidad es un centro concertado en el que conviven un centenar de niños y niñas de todas las edades entre los que hay autistas, superdotados, con síndrome de Down y con diversos problemas mentales y emocionales. Están escolarizados desde educación infantil hasta secundaria, incluyendo Formación Profesional y un centro de empleo para los mayores de edad -*Pelouro Axeito*- levantado por los propios alumnos sobre las ruinas de una antigua abadía que forma parte de un núcleo de turismo rural que estos mismos gestionan.

Este entramado educativo se asienta sobre un concienzudo planteamiento global, la filosofía del Pelouro ([Molina García, 1997](#)), que nace fundamentalmente de una concepción unitaria de "niño" y de una dedicación y entrega total a la infancia. Esta forma particular de ver la educación se traslada a la acción en forma de principios pedagógicos relativos a concepciones muy concretas de la infancia como periodo vital óptimo para la vivenciación de experiencias constructoras de la personalidad, de la enseñanza-aprendizaje como proceso paidocéntrico, o la socialización a través de la integración. Una propuesta que parece sencilla, pero que conlleva una intensa tarea de reflexión y replanteamiento de sus principios psicopedagógicos y terapéuticos: La experiencia activa y vivencial de aprendizaje en términos de error y acierto que van constituyendo la experiencia, la aventura del ensayo y la prueba, la originalidad y la invención guiadas por el deseo, la búsqueda de la autosuficiencia sin especialización temprana, el ahorro de la frustración y la construcción permanente de nuevas expectativas de futuro, la no limitación de las fuentes de estímulos biológicas, sustituir la competitividad por la solidaridad y la competencia sin parámetros comparativos, desarrollo de la propia conciencia del ser, sin eliminar el peligro y el riesgo, enfocando la evolución individual al desarrollo y comprensión de todos.

El Pelouro esgrime claramente su postura opuesta al modelo de *Escuela de contenidos*, donde priman la competitividad, la rigidez organizativa, el cognitivismo, la especialización, los horarios alienantes, las limitaciones psicológicas (horizontales y verticales) o la excesiva burocracia. Todo ello conlleva una homogeneización del proceso de enseñanza debido a las normas niveladoras y un sometimiento del niño considerado como un recipiente en el que se deposita una *papilla metodológica* por parte del educador, que queda como mero trasmisor académico inmotivado, sin criterio pedagógico, opositor, sumiso y delegado de una enseñanza orientada al tener y no al ser. Un claro reflejo de todo ello es por ejemplo el resultado de la aplicación del principio de integración, que sobre el papel es realizable, pero que en la práctica no consigue llevarse a cabo en toda su magnitud.

Por eso este es un tema clave para ellos, y con lo que llaman normalidad pretenden la no alienación de ningún niño a través del "etiquetado". Ésta consiste en atender y promover el desarrollo de su realización sociovital futura. Para que esto se dé, es necesaria la atención lo más tempranamente posible del niño, incidiendo en todas las áreas de su desarrollo. Esto no quiere decir que éstas se vayan a tratar por separado en función del trastorno o de la materia, sino que se trabajarán de forma polivalente y dinámica actuando en todos los espacios donde el niño se desarrolla y educa. Pretenden una incidencia psicoeducativa, higiénica e integral sobre el medio sociocultural en que vive el niño, el cual debe ser estimulante y adaptado buscando personas, medios, técnicas y acciones saludables. Esta postura práctica acerca de la integración sólo puede entenderse en un contexto donde convivan activamente todos los niños, cada uno con su diferencia, haciendo de ella un valor individual y colectivo que hace aflorar el talante verdaderamente humano de la convivencia social que con tanto empeño busca la educación. Por eso les gusta hablar de integración integral.

De la conjunción de estas ideas va naciendo el núcleo de su proceso educativo, la *maduración yoizante*, concepto que han creado ellos mismos y que viene a significar la construcción y afirmación del Yo en un marco-clima biológico saludable que integre valores, estímulos, conocimientos, informaciones, vivencias y sentimientos. Esto lo consiguen a través de una estimulación multiperceptiva del niño, es decir, una interacción funcional con todo lo que le rodea sin desperdiciar ninguna información, independientemente del canal sensorial del que provenga. De esta forma todo tiene su sentido pedagógico intencional, pero sobre todo vivencial, de forma que vivir sea madurar, sentir y *ser*.

Sea o no este modelo equiparable con el que todos conocemos (público o privado), queda patente la singularidad de la propuesta gallega. Sin embargo, queda explícita la posibilidad real de cumplir con los ideales y criterios curriculares impuestos por el estado y al mismo tiempo desarrollar una práctica pedagógica alejada del convencionalismo, que curiosamente consideramos irrealizable en otros lugares.

Los ejes básicos que vertebran la práctica se articulan de tal manera en todo lo que hacen, que el visitante que se acerca a El Pelouro queda abrumado y es capaz de percibir el valor de la gran cantidad de información y de motivación que puede suscitarle cada rincón, en cada instante, pues no hay detalle que no sea partícipe en tal objetivo. De alguna manera, todo ello configura un clima especial, un estilo de hacer educación muy particular y alejado de lo conocido que se transmite a través de la casa y sus dependencias (no escuela ni aulas), el talante de los mediadores (no profesores), la libertad de movimientos (opciones temporales, grupos y actividades), la presencia de lo tradicional, siempre con el niño como principio y final.

## **2. El eterno asunto de la teoría y la práctica**

Hemos pensado que este puede ser un punto de partida ideal para ir analizando la experiencia del Pelouro e ir describiendo todo aquello que hemos visto, ya que representa un tema desde el que emergen multitud de implicaciones en todos los sentidos y a todos los niveles, que tienen mucho que ver con nuestras preocupaciones como educadores en plena formación. Nos va a posibilitar introducir al lector en los entresijos de la aventura de aprender en el Pelouro e invitarle mientras a reflexionar, de la misma forma que lo hemos hecho tras nuestra visita.

Comprobamos como estudiantes, que esta famosa dicotomía que hoy día intenta afrontarse por los cauces de la investigación-acción, sigue representando un cariz problemático para los docentes noveles. De hecho, no resulta extraño observar cómo la mayor parte de las preocupaciones que los educadores en ciernes reflejan en sus memorias de prácticas, están referidas a las dificultades para hilvanar una intervención coherente entre la respuesta a las necesidades que parecen adivinar en los alumnos y las interpretaciones teóricas en torno al acto de enseñar que han recibido en clase, y que van desde una evaluación adecuada de las mismas hasta el intento de desempeñar el perfil autoformado de maestro/a ideal, y pasando, no pocas veces, por un obcecamiento en aplicar los principios didácticos al pie de la letra. Esta inquietud, que sin duda genera aprendizaje a través de los años de experiencia, en el mejor de los casos consigue que la negociación con el "problema" desemboque en una conducta dialógica precisa y equilibrante entre teoría y práctica que se ve plasmada en acto: replanteamiento, coordinación con el resto de profesionales, actualización, dinámica, variedad y adecuación metodológica, apertura a los demás sistemas implicados, etc; y en otros puede llevar a situaciones más cotidianas como la separación tácita entre "teóricos" y "prácticos", o la conversión de esa preocupación inicial en un problema insalvable que irradia malestar y falta de

realización de los profesores/as y que repercute en el niño.

Esta concepción dialéctica y sus derivaciones dentro de la cultura docente, donde se han instalado entre cierto consenso como un currículum oculto, tienen un origen claramente educativo. Como no podía ser de otra manera, en la formación inicial (en la permanente se da más un mantenimiento) de los profesionales está el origen de esas ideas. En este sentido, puede decirse que la visita al Pelouro ha significado para nosotros, sobre todo, el encuentro con un marco de interacción entre dos conceptos que habíamos concebido exentos de retroalimentación, o cuya conjunción estaba asociada a los grandes pedagogos, generadores de teoría a través de la práctica y constructores de la práctica a partir del minucioso conocimiento y análisis de la teoría. Además, ha abierto el enfoque interpretativo del tema, pues demuestra la conveniencia de adoptar determinados apartados de la teoría para adaptarlos a las particulares condiciones contextuales y así construir una teoría propia y ajustada que da lugar a una práctica coherente y compensada entre ambas entidades.

Los maestros nos formamos en y bajo la concepción social del magisterio que trasvasada al ámbito profesional, genera la sensación de que esa tarea de conjunción entre la teoría y la práctica desborda nuestras posibilidades, incluso concediendo a quienes no están en contacto con sus alumnos, un óptimo conocimiento de la infancia y la capacidad de prescribir las pautas sobre cómo ha de educárseles. Eso a lo que [Gimeno](#) (1992) llama "intervencionismo pedagógico" y que es asumido por el profesorado a partir de los diseños curriculares base, es junto con la burocratización el principal enemigo de la flexibilidad, apertura y pluralidad del proceso de interpretación, evitando la reflexión en la práctica: un guión pautado más que una guía. Gerrit Koch se refiere a este y otros asuntos relatando en un artículo su experiencia en el Pelouro como *mediador* mientras estudiaba magisterio en la Escuela de Santiago de Compostela, y asegura que la primera consigna que recibió fue la de "olvidarse de la planificación". Sin embargo, no concibe la experiencia como ajena a planteamientos teóricos, sino como integradora de las orientaciones teóricas pasadas por la reflexión y enfocadas a la investigación en la práctica. Esta perspectiva nada tiene que ver con la idea de concebir la planificación como un intento de plasmar los principios pedagógicos, didácticos y psicológicos en unos contenidos que se aplican a la práctica siguiendo el guión, sino más bien con una pretensión de cuestionar esas orientaciones, adaptarlas, mejorarlas o rechazarlas según se adecuen a las necesidades e intereses de cada alumno y en cada contexto específico. Por supuesto, este planteamiento filosófico, que no es novedoso sino que está presente sobre el papel en cualquier orientación didáctica actual, se extiende a la organización del Pelouro, que aprovecha sus posibilidades y tiene en cuenta sus limitaciones (espaciales, personales, materiales, etc) para adaptar todo lo que está a su alcance en aras del aprendizaje óptimo, incluida la planificación de las áreas, horarios, distribución y uso del espacio, etc, en cuyo desarrollo se manifiesta esta concepción.

En este sentido, la escuela gallega articula esa planificación de acuerdo con una enseñanza centrada en el alumno, en la cual el profesor tiene un papel de mediador. Por ello, no puede decirse que el Pelouro construya su práctica desde la nada, aunque su planteamiento sea el de la investigación-acción abierta, sino que más bien puede decirse que se considera la situación dialéctica entre teoría y práctica como algo inherente al acto educativo y que sirve como marco flexible a las situaciones e interacciones respecto a los individuos, pues todos los interventores participan de pleno en su discusión.

#### **4. Propuesta curricular sobre el papel**

Los principios teóricos que parecen aplicarse con facilidad en la práctica activa del Pelouro, si bien no se plasman en una propuesta detallada de planificación, sí tienen un referente claro en unas bases curriculares que establecen, esto es: objetivos y contenidos, metodología (estrategia: modelo en acción). Sin embargo, pese a que este aspecto puede considerarse análogo con el resto de centros educativos, hay que preguntarse por qué O Pelouro es tan diferente al resto. Koch considera que este rasgo distintivo radica en la concepción curricular del centro dentro del sistema educativo y desde un planteamiento interpretativo abierto, mientras que la escuela tradicional acata el currículum y lo desarrolla como si esta tarea constituyese un trabajo meramente reproductor, y la trasmisión de la cultura nunca puede ser considerada como tal. [Gimeno Sacristán](#) (1988, 34) define perfectamente la idea de currículum que el Pelouro parece defender: *el currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. (...) Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.* Parece evidente, que la particular ubicación y organización del Pelouro dotan de originalidad a su práctica.

Si bien como hemos indicado se trata de un centro concertado, y por tanto dependiente de la Xunta de Galicia y debe atenerse al currículo común, lo que podría llamarse Proyecto educativo de centro no es sino ese plan cultural al que se refería Gimeno, centrado en desarrollar una perspectiva eco-psico-neuro-bio-afectivo-socioambiental y pedagógica que identifique su propia identidad como centro Neuro-psicopedagógico. Lógicamente, no es posible encontrar publicadas las líneas curriculares del centro en cuanto a objetivos, contenidos o criterios de evaluación, pero sí algunas de las directrices que marcan su tendencia curricular. Es chocante comprobar lo laborioso que puede resultar llegar a esbozar sobre el papel la sencillez y naturalidad con la que la educación ha de llegar a cada ser humano, y lo más complicado aún que resulta poner en marcha el arte de que la condición humana infantil pueda descubrirlo convirtiéndola en realidad. Así, lo más consecuente parece analizar su diseño curricular en el marco de lo que ellos denominan "Modelo en acción", donde englobaremos desde la práctica su planteamiento organizativo, didáctico, metodológico, etc.

## 5. Del papel a la práctica

La organización, que como hemos visto parte inexorablemente de la teoría, se confunde con la didáctica hasta el punto de que se plantean bajo un mismo prisma. Están presentes autores ilustres como [Piaget](#) (1972), que aporta su proceso de asimilación, [Ausubel](#) (1978) y la asimilación cognoscitiva (1978) o Leontiev con el proceso de Apropiación (1979), a los que intenta conjugar con un proceso de "cambio cognitivo", del que habla Vigotsky ([Kozulin](#), 1994) con la zona de desarrollo próximo o cambio "catastrófico" de Bion. La intención es llegar a conseguir un verdadero constructivismo holístico siendo el niño el agente de su proyecto, un yo activo implicado en la producción de su propio aprendizaje, que maneja y aprovecha sus buenos y malos momentos, implicándose en todo momento para construir su yo, su persona. Allí el niño y el adulto se relacionan y conviven con personas de edades diferentes (*verticalidad*) y con sus semejantes cronológicamente hablando (*horizontalidad*) para ampliar el conocimiento de las manifestaciones de la vida mediante el encuentro con el otro y consigo mismo. Con esto se pretende que el niño sea competente y autónomo para resolver los problemas que se le plantean. Necesitará actuar de forma positiva, descubrir, ensayar, y transformar la realidad de forma creativa si fuera preciso, sin miedo a equivocarse y a retroceder porque eso

hace consolidar su desarrollo educativo y favorece el *ser* y no el *tener* (*atributos*) un yo maduro. Para ello cuenta con la figura del yo mediador, del maestro capaz de transmitir la emoción necesaria en cada momento y aprovechar la que emana del niño, capaz de establecer el nexo de unión para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también capaz de retirarse en el momento en que el propio niño necesite ser el mediador, ser maestro de sus iguales o incluso ser maestro del maestro. Allí el profesor vive con, por y para el niño con una dedicación y entrega total que hace que su compromiso vital y personal con éste sea constante día y noche.

Todo ello está enclavado en unas coordenadas espacio-temporales que van más allá del lugar o del contexto. El enclave en la naturaleza, plantas, animales, acontecimientos atmosféricos, etc., produce un entorno que posibilita interacciones estimulantes y vivas, donde puede desarrollarse el proceso educativo que también es biológico, pues está ligado con el crecimiento y desarrollo evolutivo. Esto hace que las cosas no sólo se sitúen en el pasado, presente o futuro sino que se presenten ante el niño como condición indispensable para desarrollar la acción y solucionar los problemas de forma que los tiene que manejar, pero lo más importante, los tiene que vivir y sentir.

Para ello es necesario que sean espacios dinámicos, polivalentes, versátiles y motivadores y con vida (Ubeira y Rodríguez de Llauder, [1983](#), [1984](#)). Los espacios o entornos educativos son variados, de forma que nos podemos encontrar dentro de las casas, jardín de infancia y "colegio", con un gran espacio común dividido en rincones o talleres en los cuáles se realizan las actividades tanto individuales, en función del interés y momento evolutivo del niño, como grupales. De la misma forma podemos contar con los espacios exteriores e interiores para animales, plantas, polideportivo y un jardín que acoge a todos los edificios, e incluso si es necesario, se traslada el escenario de enseñanza-aprendizaje al río, al pueblo o a alguna ciudad cercana. Ningún espacio es parcelado ni exclusivo de un determinado grupo de niños sino que todos se benefician de ellos en cualquier momento y en diferentes niveles en función de sus necesidades. Esto es más factible que se dé en el Pelouro que en el aula ordinaria ya que se encuentra enclavado en un entorno natural privilegiado que facilita muchos aprendizajes al posibilitar la experiencia directa con el objeto de estudio en muchas ocasiones. Lo que sí es posible en las clases tradicionales, es optimizar el aprovechamiento de los recursos de que dispone y organizar de forma flexible el aula y el centro de forma que se dé cabida a la transformación total. Evidentemente esto requiere un cambio de mentalidad que implica el consenso actitudinal de los diferentes profesionales reflejado a nivel de proyecto curricular de centro, y dejar a un lado la idea de prefijar todo, incluidas las tareas que se deben llevar a cabo en cada espacio.

En cuanto al tiempo, apuestan por una lectura cualitativa, que supone no solamente considerar esta dimensión como una medida universal, sino ante todo bajo una perspectiva vivencial e interpretativa, sin olvidar la pedagógica o terapéutica, para cada sujeto en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Cada educando experimenta los acontecimientos de forma particular, y la organización se hace eco de ello, flexibilizando al máximo los horarios, ofertando diferentes opciones y proporcionándoles un clima de libertad que respeta los tiempos prefijados para todos.

Todo esto nos hace pensar en el papel que desempeña el maestro. Una característica clave en la vida del Pelouro es la actitud y el talante de sus *mediadores*, tan diferente del que podemos ver normalmente. Allí encontramos personas entregadas a una realización personal, no a un trabajo, conscientes de su permanente rol de educandos en cada situación que acontece y partiendo de su condición de facilitadores. Se sienten generadores del currículo, no reproductores, y aprenden a reconocer sin complejos el protagonismo discente. Ellos y ellas también son alumnos,

configurando una escuela exenta de representaciones formales y consciente de que el conocimiento no se trasvasa sino que se descubre y se comparte.

Solucionar los problemas implica ser consciente de los fallos y aprender a manejarlos hasta el punto de remodelar la acción si es necesario. Para abordar esas acciones que se "resisten" se precisa trabajar de forma interactiva, persistente y sincronizada entre niños y adultos, tomando siempre como herramienta lo que les rodea, lo "a mano", instrumentos contextualizados que se van a transformar en significativos a través de un proceso de cambio y de apropiación por parte del que aprende. Allí los recursos se usan como soporte y fuente de conocimiento, como medio para comprender un proceso y como facilitadores de un desarrollo óptimo de las capacidades del niño. Desde este punto de vista se considera recurso a cualquier cosa que les rodea. Todo vale, de todo se aprende, todo enseña.

Este modelo didáctico referido a lo espacial del que son protagonistas adultos y niños, puede definirse en términos de relación numérica. Lo que suele denominarse *ratio* escolar, en el Pelouro viene marcada por la proporción entre sujetos que actúan como agentes mediadores en cada situación de aprendizaje y el número de personas (niños o no) que constituyen cada módulo o grupo humano enfocado a la conquista de determinados aprendizajes.

Éstos se constituyen en grupos homogéneos que se estructuran no sólo en función de la edad y las diferentes deficiencias como ocurre en el aula ordinaria, sino en función de los intereses, afinidades u objetivos comunes. A su vez, los diferentes módulos, que pueden estar enfocados hacia temas tan dispares como el sistema circulatorio, la obra de Wasili Kandinsky o el proceso de elaboración de la pasta italiana, están a su vez compuestos por un número de "metamediadores" de una situación contextual más amplia que abarca todo el centro y lo que acontece en torno a él. Por supuesto no se trata de roles inmutables o intransferibles, sino de los papeles que de lo particular de cada situación obtienen cada uno de los implicados. Si bien es cierto que allí hay un adulto mediador por cada cinco niños (hay 20 para un total de 100 niños), nada tiene que ver este criterio con el que impera en las escuelas ordinarias, que limita el papel mediador del alumno y jerarquiza las fuentes de responsabilidad y poder, pero bien es cierto por otro lado, que en absoluto atenta contra la legislación establecida y que deja en manos del centro muchos aspectos organizativos, lo que exige una gran dedicación y compromiso por parte de todos los docentes. Se puede decir por tanto, que a priori podría investigarse la reducción de la ratio como un factor facilitador de cara a experiencias más variadas.

Tanto el espacio y el tiempo como los recursos y las agrupaciones necesitan ordenarse y coordinarse entre ellos a través de las diferentes actividades que allí se desempeñan, de forma que el niño tenga fácil acceso a todo aquello de lo que necesita apropiarse. Freire (1974) habla de dichos elementos como medios al servicio de los fines de la educación que permitan a los educandos llegar a construirse como personas, transformar aquello que les rodea, entablar relaciones con los demás de reciprocidad así como crear cultura y hacer historia con el fin último de que sean seres auténticamente libres.

Todo esto lo llevan a cabo siguiendo un modelo que comienza diariamente con una asamblea. En gran grupo se les induce al pensamiento escolar libre que sirve para presentar propuestas y elegir las actividades o proyectos que cada uno quiera llevar a cabo en función de aquello que les motiva y de sus centros de interés. Posteriormente se trabaja de forma individual o se constituyen los grupos de trabajo en los cuales se incluye al mediador, que les va a guiar en la construcción de su aprendizaje según el tema elegido por los niños. Dichos temas siempre se trabajan de forma interdisciplinar con otras materias, relacionando conocimientos siempre que sea posible. Con los resultados obtenidos en este proceso van elaborando un material

o dossier que entra a formar parte del archivo del Pelouro; servirá como consulta y para recoger los aspectos curriculares trabajados así como para ampliar la información que se tenía sobre ese tema elaborando redes y mapas conceptuales principalmente. Al final de la jornada se vuelven a reunir para poner en común lo que han hecho durante el día. Así el resto del grupo se enriquece con los contenidos abordados, a la vez que los "expertos" (niños y/o adultos) que han llevado a cabo ese proyecto de estudio se autoevalúan observando si su aprendizaje ha evolucionado o no.

Esta programación no se concibe de forma rígida en ninguno de sus elementos; su flexibilidad y el aparente desorden que genera es fruto de muchas horas de reflexión, meditación y programación de la acción educativa que no descuida los mínimos propuestos por el ministerio.

Cuando hay un clima propicio para poner en marcha un proyecto educativo cimentado en el consenso de valores, acorde con las ideas del pensamiento complejo ([Ander-Egg](#), 1994) que rigen este modelo de escuela, las reuniones de grupo que llevan a cabo los mediadores adultos son fundamentales para la construcción intencional de nuevos acontecimientos, para el aprovechamiento conjunto de eventos ocasionales, de conflictos inesperados, para abordar en definitiva un afrontamiento eficaz de la vida. Son momentos para los replanteamientos, las propuestas, el estudio de las orientaciones, lo que podría considerarse un seguimiento continuo de todo el proceso en lo relativo a la dimensión intencional del mismo y que ponen en juego los adultos. Así, los viernes están dedicados en el Pelouro a esta tarea, además de los habituales encuentros diarios e intercambio de propuestas. En este sentido, es interesante plantear aquí la idea, muy demandada por algunos docentes, del tiempo sin contacto directo con los niños por parte de los profesores y las implicaciones que podría tener una disminución del horario de clases y un aumento del tiempo dedicado a la investigación-acción, lo cual se antoja harto complicado, como en el caso anterior de la ratio, en un sistema educativo que no contempla al profesional de la educación como agente capaz de gestionar y mejorar individual y colectivamente la calidad de la enseñanza de los centros, donde hay excesiva inestabilidad y una sobrecarga de funciones.

## 6. La puerta abierta del Pelouro

Nuestra vivencia en el Pelouro conllevó cierta euforia, un gran entusiasmo y afán de renovación que se pretendía transmitir a la propia facultad, pues representa el marco que ampara la transmisión teórica por excelencia y un núcleo institucional alejado tradicionalmente de la realidad práctica de las escuelas y sus maestros. De este modo, tomó forma la idea de crear en la facultad una semana dedicada a otras pedagogías que se denominaron "alternativas", la formación de un grupo abierto y permanente de reflexión crítica sobre temas educativos (al rescate de la "tertulia universitaria") que abogue por un desarrollo de la intelectualidad crítica en la cultura docente como indica Stenhouse, la preparación de una mesa redonda en la que participasen profesores, alumnos y cualquier persona que quisiera debatir sobre la enseñanza universitaria a partir de nuestra experiencia en el Pelouro, el apoyo al homenaje a Paulo Freire, o la confección de trabajos como el presente.

Aquella mesa redonda, impulsada por el interés del grupo supuso un hito histórico en cuanto al éxito de convocatoria en actos propuestos por el alumnado, ya que era el curso de cuarto de psicopedagogía quien lo organizaba, y fue una primera llamada de atención o paso hacia el cambio que se viene demandando. En esta reunión se presentó un documento entrañable, donde cada una de las personas que estuvo en

Caldelas deTuy, dedicaba unas líneas en forma de prosa o de verso a la experiencia, y que reflejaban no sólo los sentimientos personales del encuentro, sino las inquietudes y preocupaciones profesionales de los estudiantes. Éstas se centraban, ante todo, en la importancia de una formación de mayor calidad, y en la apuesta firme por crear un perfil de educador intelectual y capaz, valorado y reconocido socialmente y en un sistema de enseñanza más flexible y menos dirigente, que potencie la función artística y creadora del hecho didáctico.

Pero quedan en el aire cuestiones que requieren algo más que ese entusiasmo pasajero y que configuran, abordándose cada día, el verdadero legado del Pelouro. ¿Cuál es nuestra misión como educadores?, ¿Cómo afrontar el periodo de formación inicial?, ¿Qué tipo de escuela queremos?, ¿Cómo construirla? Estas son las cuestiones que deben ser objeto de reflexión continua, porque su definición, lejos de presentarse como sencilla, requiere de un largo proceso de interiorización y convencimiento siempre modificable por parte de cada uno, y no sólo del aprendizaje teórico de algunos de los distintos e innumerables enfoques educativos que han visto la luz en la historia.

Una universidad que carece de orientación pedagógica consensuada hacia un perfil de educador, que se mueve en el ambiente de la falta de diálogo entre departamentos y cuyos planes de estudios están confeccionados para los profesores y no para los alumnos, no puede considerarse un foco de transformación y cambio, sino más bien de frustración y conformismo. Sólo desde un aprovechamiento de las oportunidades que el sistema deja al alumnado y desde una postura realmente comprometida y persistente, observada y analizada en experiencias al borde del sistema oficial educativo se pueden llegar a negociar e introducir formas alternativas de aprender y de enseñar.

Pensamos que la universidad debe recuperar la bandera de la vanguardia intelectual de la sociedad, debe ser el marco que ampare al atrevimiento ideológico y la crítica. Una vez libre de mayores empresas, léase la lucha por una democracia formal y representativa ([Dewey, 1995](#)), ha de convertirse en foro impulsor y perfeccionador de sus valores y escenario privilegiado y ejemplar de su práctica. Cuando preguntamos a los niños y niñas del Pelouro durante la asamblea al final del día qué opinaban sobre de la libertad, consiguieron responder con ese entusiasmo infantil que aflora cuando a uno le preguntan cosas de adultos: "Todos somos libres", "aquí los profesores sólo ponen los recursos", o "es hacer lo que te gusta sin hacer nada malo". ¿En qué ocasiones el sistema universitario facilita una construcción de los aprendizajes de manera "libre" y autónoma? ¿Por qué no aparece el debate y los alumnos aportan sus conocimientos, expectativas, intereses, opiniones para lograr un aprendizaje participante y enriquecedor para todos? Sin duda, mientras la cultura subyacente, incluida la propia del alumnado universitario, siga otorgando al profesorado la posesión del conocimiento válido y el poder decisorio de su futuro académico, no podemos imaginar a un alumno que no tenga que amoldarse a unos contenidos cerrados y que no pueda descubrirlos, sino asimilarlos acríticamente, viviendo una situación unidireccional.

Si hacemos un razonamiento en este sentido, cabe pensar que los profesores de las escuelas universitarias y facultades de educación son las personas que más han demostrado saber sobre las innumerables facetas del campo, y que por tanto son auténticos expertos en didáctica, pedagogía, educación especial o la enseñanza de las matemáticas. Si bien muchos de ellos huirían de autodefinirse en esos términos, a buen seguro afirmarán conocer las teorías más importantes en cuanto a la enseñanza, ya sea ésta general o específica, si es que cabe la separación, sí es cierto, que procede preguntarse por qué casi todas las asignaturas se dan de igual forma, sin variaciones metodológicas relevantes, sin tener en cuenta la heterogeneidad de cada clase, de cada curso, del propio contexto. Un maestro cuya

propuesta cumpla esas características sabemos que no es competente, pero también que está capacitado para aprobar unas oposiciones. Cabe pensar que tal vez la enseñanza universitaria, dada la edad de los educandos, no precise de mediadores, o que quizás considere que esos estudiantes no tienen nada que aportar a pesar de haber demostrado su interés por adquirir una formación concreta fuera de la enseñanza obligatoria, pero esta actitud es asumida como legítima y natural por la mayoría.

Los estudiantes, por nuestra parte, no podemos descargar la responsabilidad de nuestra formación en los agentes externos que deben facilitárnosla, ni en el funcionamiento del sistema que ampara este proceso. Sin duda alguna, la cultura docente de la que hablamos al principio de este artículo, tiene aquí un gran peso. Los futuros educadores van adquiriendo progresiva conciencia del valor del papel social que desempeñan, y van percibiendo desde que ingresan en la institución universitaria, que éste es más bien escaso. Precisamente ahora, que los políticos hacen de la educación un renovado valuarte electoral, indicador de bienestar y futuro progreso social, y que la familia se suma a la delegación de funciones preventivas, correctoras e incluso milagrosas a la escuela, como señala [Savater](#) (1997), es cuando la labor docente está menos reconocida. En el caso de que el educador en potencia esté estudiando para aquello en lo que desea trabajar, lo cual no es cierto en un elevado porcentaje de casos, ya sabe que está en un campo saturado y para el que se le está transmitiendo que se precisan menos requisitos que para cualquier otra carrera. Esta situación es la de un alumnado poco cohesionado, sin expectativas comunes y sin proyectos compartidos desde un principio, lo que propicia que la falta de referencias sobre lo que debería ser el descubrimiento de los conocimientos en la universidad conlleve la asunción de la cultura imperante antes mencionada. Al no experimentar otras formas de enseñanza distintas a las que han vivido o sufrido en el instituto, los futuros profesores se acomodan al modelo escolar oficial, no siendo capaces de responder a los hechos diferenciales que cada niño, cada centro y cada zona presentan como originales y necesitados de una alternativa innovadora y original.

Pensamos que el contacto con experiencias diferentes, como la del Pelouro, el conocimiento de otras maneras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, representa un punto de partida para la renovación y la creación de una cultura estudiantil comprometida activamente con su propia educación y con la de sus futuros alumnos. Este puede ser el camino, que comienza siempre con pequeños pasos inseguros, para lograr, por ejemplo, que el magisterio sea por fin una licenciatura, o simplemente tener ganas de demostrar y demostrarse el valor de lo que los niños siempre tienen que decirnos y enseñarnos.

Evidentemente no hemos podido tratar todo aquello que venía a nuestra cabeza mientras escribíamos estas líneas, pero no nos resistimos a dejar la puerta abierta a la reflexión e inducir a aquel que se acerque a ellas a que desde una perspectiva crítica, haga un ejercicio de introspección y medite sobre temas como la relación entre la perspectiva universitaria del profesorado y futuros maestros, los pedagogos e intelectuales sobre la educación y los propios docentes, entre el estado y los diversos estamentos por los que pasa el currículo hasta llegar al niño, en el papel que juega el adulto en la educación que hoy se "vende", y por supuesto, el lugar que ocupa el niño respecto de todo ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER- EGG, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio

del Río de la Plata.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; y HANESIAN, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt.

DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1974). *La concientización*. Buenos aires: Búsqueda.

GIMENO SACRISTÁN, J (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

KOCH, G. (1995). Prácticas en innovación. Experiencias en el Pelouro. *Revista de la facultad de educación de Santiago de Compostela*.

KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza editorial.

LEONTIEV, A. N. (1979). *Actividad, conciencia y personalidad*. Moscú: Progreso.

MOLINA GARCÍA, S. (1997). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Granada: Aljibe.

PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

UBEIRA, T. y RODRÍGUEZ DE LLAUDER, J. (1983). La vida en el Pelouro: Un mundo para niños. *Cuadernos de pedagogía*, 107, 57-60.

UBEIRA, T. y RODRÍGUEZ DE LLAUDER, J. (1984). Hacia la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 37-43.

---

## AUTORES

Lourdes CASTRO SÁNCHEZ

Maestra diplomada en Audición y Lenguaje y estudiante de Psicopedagogía en la Facultad de Educación de Valladolid.  
Diplomada en el grado elemental de Música por el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid.  
Universidad de Valladolid, Facultad de Educación,  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar, c/  
Hernández Pacheco, 1, 47014 Valladolid.

Pedro HERRERO GARCÍA

Maestro diplomado en Educación Física en la E.U.E. de Palencia (Universidad de Valladolid). Estudiante de Psicopedagogía en la Facultad de Educación de Valladolid.  
Universidad de Valladolid, Facultad de Educación,  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar, c/

Hernández Pacheco, 1, 47014 Valladolid.

### Cómo citar este artículo en la bibliografía

Castro Sánchez, Lourdes & Herrero García, Pedro (1998). El Pelouro: Una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1lcs.htm>]

<- Atrás

[Volver al índice](#)

14360

© **Asociación Universitaria de Formación del Profesorado**

[AUFOPWeb](#), Noviembre 1998

[Luis Carro](#), Facultad de Educación, Universidad de Valladolid