

La situación de abandono de la escuela rural ha sido denunciada reiteradamente. Nadie se ha ocupado, sin embargo, de las posibilidades de llevar a cabo en ellas una labor pedagógica y didáctica en una línea renovadora. Este es el objetivo y el contenido del libro.

La programación general y por áreas de la enseñanza, la relación de la escuela con el entorno, y el uso de recursos pedagógicos son algunos de los temas tratados.

Se trata, pues, de un texto práctico con muchas sugerencias e ideas para ayudar a los maestros que hoy o en el futuro trabajen en una escuela unitaria.

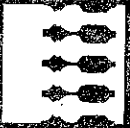
La escuela unitaria

Jesus Jiménez

Laja

La escuela unitaria

Jesus Jiménez



Serie didáctica

Escuadernos de
Pedagogía

Editorial Laja

PRÓLOGO

«Despreciadas por la Administración, de tercera categoría dentro de la planificación educativa, y olvidadas por los teóricos y pedagogos, las Escuelas Unitarias tienen carácter "residual" dentro del sistema educativo español.» Con esta denuncia comienza Jesús Jiménez la exposición de las páginas que siguen.

Si el autor —a la vez que maestro, licenciado en Historia— no estuviera respaldado tanto por su ejercicio diario en una de estas «escuelas incompletas» como por el conocimiento puntual y exacto que posee de por dónde camina hoy la enseñanza básica en este país, tales afirmaciones podrían parecer gratuitas e incluso demagógicas. Pero, al contrario, Jesús Jiménez, no sólo no ha caminado «su escuela rural» por tentadoras ofertas de comisiones de servicio en los pagos madrileños —que las ha tenido—, sino que, además, se le encuentra inmerso en todos los movimientos de renovación pedagógica surgidos en los últimos años en Aragón.

La Escuela de Verano de Aragón (EVA), la revista «Al rebullón» y los grupos Clarión y Tremedal, entre otros muchos, son sólo cuatro ejemplos de sus campos de acción. Es colaborador habitual entre otros medios de in-

Diseño y realización de la cubierta: Raul O. Pane

© Jesús Jiménez Sánchez, 1982

Prólogo de Agustín Ubieta Arreta

Propiedad de esta edición (incluido el prólogo y el diseño de la cubierta):

Editorial Laia, S. A., Constitución, 18-20, Barcelona-14

Primera edición, noviembre, 1983

ISBN: 84-7222-171-7

Depósito legal: B. 37.302 - 1983

Impreso en Romanys/Valls, Verdagué, 1, Capellades (Barcelona)

Printed in Spain

formación, de «Cuadernos de Pedagogía», «Andalán», «Heraldo de Aragón», «El Día», etc.

Sabe trabajar en solitario —ésta es una muestra—, pero más bien es hombre aglutinador, de tarea en equipo. Sin salir del ICE zaragozano, lugar social desde el que escribió estas líneas, su nombre está inscrito al menos en seis publicaciones colectivas: «La localidad y su entorno: programación para su estudio en la escuela (6.º EGB)», «Aragón en España. Programación para un estudio de la región en relación con España (7.º EGB)», «España en relación con el mundo actual. (Programación para su estudio en 8.º de EGB)», «Programación de Historia del Arte y de las Civilizaciones (1.º BUP)», «Programación de Geografía humana y económica del mundo actual (2.º BUP)» y «Programación de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos (3.º BUP)».

Asimismo ha colaborado con diversos artículos en la serie dominical «La educación y su estructura» que, coordinada por el ICE cesarAugustano, aparece en el diario «Heraldo de Aragón».

Con otros muchos maestros aragoneses, también sensibilizados con el problema, ha organizado ya tres «encuentros sobre las escuelas del medio rural aragonés», en los que han participado más de trescientos docentes.

Con motivo de las «III Jornadas sobre el estado actual de los estudios sobre Aragón», celebradas en Tarazona (Zaragoza), en octubre de 1980, Jesús Jiménez fue indispensable entre los integrantes de la mesa redonda sobre «La educación en el medio rural aragonés» para diseñar la parcela correspondiente a la Educación General Básica. En tal marco y ante la fiebre supresora de escuelas, sus palabras fueron diáfanas: «Es necesario un planteamiento, que será distinto para cada caso, de lo que supone o puede suponer la supresión de la escuela para un pueblo. Y este planteamiento deben realizarlo con luz y

taquígrafos representantes de la Administración y del pueblo afectado teniendo presente intereses locales, comarcales y regionales. Cerrar una escuela puede ser cerrar un pueblo.»

Jesús Jiménez no sólo conoce en profundidad su escuela rural, sino también los «santos» que se han vestido con los despojos de aquélla, es decir, las Concentraciones Escolares y las Escuelas-Hogar. No arremete contra ellas de manera ciega o visceral. Trabajando como trabaja cerca de ellas puede destacar sus logros, pero también sus defectos, para concluir que ni económica, ni social, ni pedagógicamente, el balance sea tan positivo como para eclipsar a las Escuelas Unitarias, sobre todo cuando «cerrar una escuela puede ser cerrar un pueblo».

Las últimas investigaciones serias que conozco sobre este tema —aparte las notas de prensa más o menos apresuradas—, son bastante clarificadoras al respecto. Un equipo salmantino ha venido a demostrar la carencia de decisivas ventajas económicas entre concentrar a los alumnos frente a mantenerlos en sus pueblos. Por otro lado, la investigación sobre «Las Concentraciones Escolares y las Escuelas-Hogar de Aragón», realizada por el ICE que dirijo, tampoco decanta sensiblemente la balanza a favor de ambas soluciones máxime cuando no se está en condiciones de poder confirmar ni desmentir que los alumnos concentrados aprendan más y mejor que los alumnos de las unitarias, puesto que ese estudio comparado está por realizar. Lo que sí se sabe es que en las Escuelas-Hogar, el 45 % de los alumnos que llegan a quinto año ya han repetido algún curso. Todavía quedan tres por supe-
perar.

Tampoco en el ámbito de la convivencia y de la comunicación se han dado resultados excesivamente positivos. Los muchachos de los pueblos en clara regresión, que quizá se mantendrían con la escuela abierta, tienen

pocas oportunidades de comunicación, es cierto, pero frente a ello, sólo el 40 % de los que estudian en una Escuela-Hogar admiten que sus mejores amigos los han conocido en el nuevo centro, en tanto que los que acuden a las Concentraciones, llegados diariamente de pueblos donde hay otros compañeros de su edad, creen que la convivencia y comunicación con alumnos de pueblos distintos al suyo es escasa.

Los autores del estudio que acabo de glosar—Ramón Garcés su director, Crisina Barrios, José A. Giménez y Tomás Escudero—no aceptan como criterios válidos para concentrar y, por lo tanto, para ayudar a despoblar, ni el reducido número de alumnos ni la mengua de los costes educativos, porque, en definitiva, la supresión de la escuela de un pueblo es coadyuvar a su muerte.

Defender las escuelas rurales y, por ende nuestros pueblos, es un deber, sobre todo cuando los criterios que han servido para desmantelarlas no son contundentes. Aportaré un dato más para la reflexión. Se trata de un artículo de Tomás Escudero «*Interacción de la madurez académica y el medio socio-geográfico: algunas evidencias empíricas*», altamente revelador. Medida esta madurez en las disciplinas de ciencias, lengua y matemáticas al final de 8.º de EGB, la estratificación del medio escolar utilizada fue la de localidades de menos de mil habitantes, de mil a cinco mil, de más de cinco mil y, por último, la capital. Tras analizar los datos recogidos y formular una serie de pertinentes observaciones, que por razones obvias omito, llega a una conclusión inesperada para muchos: «Creemos —dice en la conclusión— que estos datos nos proporcionan una base científica suficiente, para concluir que, en el dominio cognoscitivo y en el nivel de 2.ª etapa de EGB, la formación del alumno se vea significativamente influenciada por el medio socio-geográfico en el que está ubicado el centro escolar. En

suma, no nos atrevemos a sacar una conclusión de tipo positivo y decir que en tal medio es en el que más madura académicamente el alumno. Sin embargo, sí creemos tener suficiente información para extraer una conclusión de tipo negativo, *el desarrollo académico en el medio rural no parece ser inferior al medio urbano, es más, la interacción, caso de que exista, puede que marque una tendencia en sentido contrario.*»

«Conscientes —prosigue el artículo— de que nos hemos movido únicamente en el dominio cognoscitivo—en otros creemos abiertamente en las ventajas del medio rural—, y conscientes de que es este dominio el que más preocupa al padre de alumno del medio rural, nos atrevemos a sugerir a este padre que, mientras no aparezcan evidencias empíricas que le aconsejen hacerlo, no haga esfuerzos por enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad, si cuenta con centros adecuados en su entorno, porque, a lo mejor, ese esfuerzo no tiene ninguna influencia positiva real y, a lo peor, es contraproducente.»

En contrapartida y para terminar sobre la influencia que la permanencia de la Escuela en el pueblo puede tener, me voy a permitir transcribir parte de la introducción de un guión cinematográfico propio, base del cortometraje titulado *El porqué de los despoblados*, de nuestra serie didáctica *Comprender Aragón*. El tema es árido y repasa las causas diversas del abandono rural: la creación de un pantano, la mecanización del campo, el simple cambio de las tácticas guerreras, la estrategia política, la intransigencia religiosa, la confrontación ideológica, las guerras, las pestes, etc.

La aridez del tema, como se ha indicado, me obligó a redactar un texto un tanto literario. Las cámaras se adentran en las calles y casas de un pueblo abandonado, pero todavía en pie, aunque no le quedan ni barandas de balcones, ni puertas, ni vigas de madera. Todo ha sido despojado:

«Las campanas de la iglesia llamaron a fiesta, tañeron a muerto, congregaron a la vecindad, avisaron el fuego. Faltó el boticario, luego el médico. El veterinario no tuvo sustituto; el herrero murió. Nadie enseña en el escuela. ¿Quién me ayuda a defender mi alma, mi cuerpo, mi asno, mi hijo, mi predio? Hay que marchar...

»Ese camino va, iba, a los huertos. Al río y a la fuente. No sé si conducía a una esclavitud libre o a una libertad esclava. Cantaros para agua de jofaina y olla iban y venían. Mozas los llevaban. Asnillos con cuévanos de berengenas y escarolas. Caracoles del ribazo tras la lluvia. Por aquí pasé el amor del pueblo hurtando miradas de inquisición. ¿Vale mucho más la acera asfaltada que me lleva a la fábrica con el albor contaminado? *¡Si al menos se hubiera quedado el maestro!*

»Mi casa. Solar de treinta generaciones de ganapanes. ¡Ni hierro en el balcón tras el que nací! ¿Qué butres comerán despojos de acero! Mi calle: la Mayor, la más larga. Los trasiegos de ayer, hoy son ortigas y zarzas. *¡Si al menos hubiese quedado el maestro!*

»Mi pueblo. ¿Sólo un nombre en el último carnet de identidad? ¿Sólo unas ruinas que apenas si aguantarán el trueno opaco de la tormenta de la primavera nueva? Quienes tuvimos que desarraigarnos —*¡Si al menos hubiera quedado el maestro!*—, quienes tuvimos que desarraigarnos sabemos que un pueblo abandonado supone mucho más.

»Cuando expira un pueblo de piedras y adobe, se desplomman las tradiciones y leyendas de su fantasía; se acaban danzas y albadas de fiestas en común. Se olvidan, se agostan los juegos. Y formas de rezar y maneras de pecar. Y pierde el arte y el alma colectiva...

»¿Por qué murió mi pueblo? ¿Por qué tantos y tantos son sólo hoy pueblos de tinta en papel de historia? Con-
teste la historia, si se atreve, a tanto porqué...»

Jesús Jiménez no es la Historia, eso es evidente, pero no quiere ni puede permanecer impasible ante un hecho por el que tal vez pasado mañana se nos pidan cuentas a quienes estamos configurando el hoy. Porque, además, tampoco está dando palos de ciego en ésta su defensa de la escuela rural y, más concretamente, de las Escuelas Unitarias. Y si bien al profano pudiera parecerle que está predicando en desierto, creo que existen cada día más indicios reveladores de que eso no es así.

Su reivindicación no emana de un sentimentalismo fácil y sensiblero; proviene del enfrentamiento diario con la realidad de su aula y de su pueblo. También él ha oído eso de «Si al menos hubiera quedado el maestro!», pero piensa en un maestro con formación adecuada y específica para trabajar en unas escuelas especiales, inmersas en unas agrupaciones humanas asimismo especiales. Propugna la desurbanización de la enseñanza, la adaptación al medio, y que la EGB abdique de su, para él, «estructura discriminatoria para el mundo rural». Su escuela no es sólo la Escuela, es toda la comunidad.

Jesús Jiménez ha contrastado durante nueve años con «sus» alumnos de Sierra de Luna aquello que predica. Ha experimentado una y mil veces. Y ha tropizado y vuelto a empezar, hasta perfilar un plan coherente de actuación, siempre flexible, en función de los condicionantes diversos que entran en juego a la hora de enseñar y aprender. Él sabe muy bien que en el mundo de la docencia no valen píldoras «curalotodo» o «enseñalotodo».

Por eso, esta aportación, es sencilla, y únicamente una programación pensada y experimentada del trabajo posible en una Escuela Unitaria. «Muchos de los inconvenientes que tiene una Escuela Unitaria son ajenos a la misma, y bastantes de sus ventajas son propias de este tipo de centros», dirá entre sus líneas. «Justamente en aportar ideas para potenciar las ventajas y

INTRODUCCIÓN

superar los inconvenientes está la clave de este libro...»
Se me olvidaba decir que el autor de este sencillo, pero sincero prólogo, despertó al mundo de la cultura en escuelas unitarias de ocho y veinte alumnos, cuando el erario nacional, para mantenerlas, era más exiguo que en estos tiempos; aquellos eran los del estraperlo y el azúcar negro.

Agustín UBIETO ARTETA*

Zaragoza, octubre de 1982.

Se habla, y mal, de escuelas «incompletas» haciendo referencia a aquellas escuelas *graduadas*, *unitarias* y *mixtas* que no alcanzan las ocho unidades de un Colegio Nacional de EGB, hijo predilecto de la Ley General de Educación de 1970 y de cuantas disposiciones y planes ministeriales se han sucedido hasta la fecha.

Las escuelas graduadas, unitarias y mixtas tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicadas en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares y son «despreciadas» por la Administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos.

Por otra parte hay que tener en cuenta que cada uno de estos centros tiene unas peculiaridades propias, debido principalmente al número de niveles de enseñanza que se atienden simultáneamente, en una misma clase. Así, generalmente en las escuelas graduadas conviven niños y niñas de dos niveles distintos de escolaridad, en las escuelas unitarias, cuatro niveles, y en las escuelas mixtas

* Agustín Ubieta es colaborador del periódico. «El Día» en temas educativos.

el único maestro debe atender a los ocho cursos de EGB. Aquí, para unificar, habláremos únicamente de la *escuela unitaria* aunque nos refiramos a cualquiera de los tres tipos de centros «incompletos» citados.

La escuela unitaria, que es para el pueblo «nuestra escuela» con toda una filosofía de integración implícita en esta expresión, se encuentra en la confluencia de dos frustraciones:

La crisis del campo español

El medio rural ha sido colonizado por el medio urbano a través de unos planes de desarrollo que han «sangrado» al campo obteniendo de él mano de obra, capital y recursos alimenticios, y favoreciendo sobre todo al gran agricultor y a los monopolios de maquinaria, piensos y mercados. Para justificar esa dependencia del campo a la ciudad se utilizaron los mitos del «individualismo», inculado por el caciquismo, y la «ignorancia» de las gentes del pueblo, mantenida por quienes tenían el deber de desterrarla.

Hace unos años, el pequeño agricultor se vio forzado ante el dilema de pasar a ser obrero industrial, obrero agrícola o seguir «malviviendo» con sus escasas posesiones. A partir de aquí se produce el fenómeno de la emigración a la ciudad y en los pequeños núcleos rurales se aprecia un envejecimiento de la población que acarreará una falta de servicios, entre ellos el de la educación.

A comienzos de los años ochenta la crisis se generaliza y el paro laboral afecta tanto al campo como a la ciudad.

Sin embargo, y sin descifrar totalmente los motivos, podemos señalar que la ciudad sigue teniendo hoy un gran atractivo para el habitante del medio rural a pesar

de haberse contenido en gran parte el fenómeno migratorio. En un estudio realizado por el sociólogo Ramón Garcés sobre las Concentraciones Escolares y Escuelas-Hogar aragonesas,¹ cuyas conclusiones seguramente pueden aplicarse a otras regiones españolas, el 50 % de los niños y el 80 % de las niñas afirman que en el futuro desearían vivir en un lugar distinto de su pueblo —la ciudad—; entre los padres, el 8 % desean que sus hijos continúen su profesión —generalmente agricultores—, el 30 % aproximadamente desean que sus hijos estudien y después vuelvan al pueblo, y el 60 % desean que estudien y vivan en la ciudad.

La crisis del sistema educativo

No es demagogia, sino dolorosa constatación, afirmar que para las esferas oficiales la escuela unitaria no existe. Existe un local, unos niños, un maestro que, de alguna forma, podrían equipararse a las palabras equipamiento, estadística y nómina. Existe un campo bucólico donde buscar votos de fin de semana.

La tecnocrática y desarrollista Ley General de Educación justificó en los principios «centros graduados», «grupos homogéneos» y «enseñanza por áreas», su Transformación y Clasificación de Centros Docentes: «...en las zonas rurales con pequeños núcleos de población atendidos por escuelas mixtas, unitarias y pequeñas graduadas se procederá a la agrupación en la cabecera de comarca...»

Hoy, el sistema educativo español está en crisis de una manera global. En lo que se refiere a la escuela uni-

1. GARCÉS CAMPOS, Ramón. *Análisis de las concentraciones y Escuelas-Hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1982.

taria podemos concretar esta crisis en los siguientes apartados:

— En algunas regiones se ha producido una contención de la «fiebre» de concentraciones escolares de los años setenta, salvo «cabezonadas» de ciertos Directores Provinciales de Educación en busca de medallas. Los motivos son diversos —peligros derivados del transporte escolar, oposición de padres y Ayuntamientos— y no es el menos importante el incremento en los últimos años de los costes económicos. Concienzados estudios² sobre el tema han demostrado que el coste por alumno de una concentración escolar con treinta alumnos por aula es igual al coste por alumno de una escuela unitaria con once alumnos por aula.

— Los tres principios antes señalados —gradación, homogeneidad y especialización— se discuten hoy en profundidad, siendo la alta tasa de fracaso escolar el telón de fondo de esa discusión.

Cada día más se realizan estudios que hablan de la conveniencia de una enseñanza individualizada por ciclos más que por niveles, de una globalización y enseñanza interdisciplinar y de un necesario contacto de la escuela con su entorno. Justamente, estos planteamientos pedagógicos pueden desarrollarse excelentemente en una pequeña escuela unitaria.

— Existe una gran disociación entre la vida y la escuela, sometida a unos programas, unos esquemas educativos y unos textos escolares bien alejados del mundo rural.

2. GARCÉS CAMPOS, Ramón. Op. Cit. GRANDE RODRIGUEZ, Miguel. *Los costes de las concentraciones escolares*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 79, julio-agosto, 1981.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA ESCUELA UNITARIA

Queremos señalar aunque sea brevemente las posibilidades y limitaciones de una escuela unitaria para que sirvan de marco de referencia a los planteamientos didácticos que se realizan en capítulos posteriores.

Antes de entrar en el tema hay que indicar dos matizaciones.

No existe un modelo único de escuela unitaria y por lo tanto ventajas e inconvenientes, posibilidades y limitaciones son relativas, dependiendo de cada centro en concreto.

Muchas de las posibilidades que tiene una escuela unitaria son debidas a las especiales características de este tipo de centros y muchas de sus limitaciones le son ajenas. Esto induce a pensar que si los organismos competentes en la materia se decidiesen a potenciar las primeras y subsanar las segundas, la escuela unitaria comenzaría a perder ese carácter «residual» en el que está sumida.

Limitaciones

Muchas han de ser las dificultades actuales y poca la

rentabilidad económica e ideológica de las pequeñas escuelas situadas en el medio rural cuando la enseñanza privada prefiriere instalar sus centros educativos en el medio urbano. Sin entrar en detalle, queremos señalar que para los niños y niñas del medio rural no existe esa «libertad de enseñanza — libertad de elección de centros» que ciertos sectores de la sociedad tan demagógicamente proclaman; en los pequeños pueblos existe un único centro escolar y a él, les guste o no les guste, tienen que enviar los padres a sus hijos salvo que estén dispuestos y posean los medios económicos suficientes para costear su educación en una localidad distinta.

La necesidad de una escuela en cualquier núcleo de población, salvo imponderables, como una bajísima matrícula escolar, es evidente. A finales del siglo XX no puede por menos que considerarse la educación como un servicio público, independiente de cualquier tipo de rentabilidad.

Provenientes del estado actual de abandono del medio rural

El ámbito social es reducido, contribuyendo a ello el envejecimiento de la población, el fatalismo, el caciquismo y la influencia familiar prolongada en las relaciones de unos niños con otros.

En muchas localidades rurales faltan los servicios sociales más importantes, no existe una mínima infraestructura cultural y, además, se está destruyendo su propia identidad al sustituir la cultura autóctona por un mundo, generalmente urbano, que se presenta idílicamente deformado, sobre todo a través de la televisión.

La concienciación social sobre la importancia de la escuela como factor de cambio no suele ser suficiente en

los núcleos rurales y en demasiadas ocasiones se la identifica con una guardería-garaje de niños. Si a esto añadimos las dificultades económicas que la inmensa mayoría de las pequeñas corporaciones municipales padecen, será fácilmente comprensible, pero no justificable, el que los edificios escolares presenten importantes deficiencias físicas y materiales y que falten espacios adecuados para deportes, talleres, bibliotecas y laboratorio.

Consecuentemente con la situación descrita, hay que tener en cuenta cuál es la situación real de muchos de los niños y niñas del medio rural: muchos de ellos pasan meses enteros sin salir de su pueblo y el contacto con el mundo exterior queda reducido, en muchos casos, a contemplar los programas televisivos. Ante este panorama, se hace necesario que la escuela no se convierta en un factor más de regresión presentando una cultura «enlatada» a través de los libros de textos; como veremos en capítulos posteriores hay posibilidades de ampliar el mundo expresivo del niño dentro de la clase — texto libre, asamblea, actividad dramática, etc.—, en su pueblo, abriendo la escuela a la comunidad local por medio de la revista escolar, murales en la calle, estudio del entorno, teatro abierto, etc., y, por último, más allá de su localidad, con visitas a poblaciones cercanas, excursiones, colonias escolares, intercambios de alumnos, etc.

Debias al abandono administrativo

Para la Administración las escuelas unitarias son centros residuales a extinguir en un futuro no lejano; esta afirmación que pudiera parecer gratuita no es sino una dolorosa constatación.

En el Estatuto de Centros Escolares las escuelas unitarias no son ni tan siquiera citadas como tales, lo que lleva

a suponer que en cierta medida carecen de «legalidad» y por tanto de autonomía administrativa, pedagógica, financiera y de evaluación, quedando adscritas a un colegio público de ocho o más unidades de EGB. Estos planteamientos oficiales están muy lejos de los presentados por colectivos progresistas que reclaman para la escuela rural su consideración como subsistema específico diferenciado³ con unos criterios y una política propia en aspectos tan variados como módulos profesor-alumnos, tipos de centros, contenidos, metodología, formación del profesorado, planificación educativa, mapa escolar, etc.

Analizando en profundidad las propuestas educativas oficiales de los últimos años, podemos decir que la actual estructura de la EGB es discriminatoria para el mundo rural en el sentido de que no existe esa «igualdad de oportunidades» tantas veces prometida, y nunca llevada totalmente a cabo, desde esferas ministeriales, ni antes, ni durante, ni después de acabar los estudios básicos y obligatorios. Concretemos estas afirmaciones.

—Hoy, todavía, no es obligatoria la enseñanza preescolar, a pesar de que su obligatoriedad y gratuidad haya sido tantas veces prometida y de que, incluso, el Cielo Inicial comprenda preescolar y los cursos primero y segundo de EGB.

Es bastante infrecuente que una pequeña población menor de mil habitantes disponga de parvulario. Esta carencia se ha intentado solucionar con diversas fórmulas, muchas veces al margen de los cauces educativos oficiales.

En muchas escuelas unitarias se atiende a los niños y niñas que han cumplido los cinco años de edad realizando actividades conjuntas entre ellos y los que estudian 1.º de EGB.

3. *Ibid.*

20

En Galicia, con hábitat disperso, se llevó a cabo el programa *Preescolar na casa* en más de cien lugares.⁴ Es una actividad educativa impartida por los padres con la ayuda de un material didáctico-pedagógico y unos orientadores expertos en educación preescolar que se encargan de visitar a los padres y que, de cuando en cuando, se reúnen en cada una de las localidades en las que se lleva adelante este plan educativo de cara a programar la acción, facilitar el material didáctico y su comprensión, orientar a los padres y revisar lo realizado, teniendo en cuenta la situación particular de cada niño.

En otras regiones, las diputaciones provinciales, el ayuntamiento de la localidad o los padres sufragan una clase guardería-parvulario atendida por una persona del pueblo; en este caso es sumamente conveniente que exista un contacto con la escuela y se programe conjuntamente las actividades a llevar a cabo.

—Al finalizar la EGB, los adolescentes del medio rural, que en muy pocas ocasiones han recibido ayudas de orientación profesional, se encuentran con una doble alternativa: quedarse a vivir en su pueblo o marcharse a realizar estudios de Enseñanza Media. Cada día son más los que salen fuera del pueblo a continuar estudios, privilageo reservado hace unos años para unos pocos. Pero todavía hay jóvenes que pasan directamente de la escuela a su casa o a trabajar en el campo.

Aquellos que definitivamente se quedan en el pueblo para ayudar a sus padres en las labores agrícolas, ganaderas o domésticas son poco a poco asimilados por el ambiente circundante. Se suele producir la preocupante situación de que muchos niños y niñas que durante sus

4. Costra Ricco, Antón. *O ensino en Galicia*. Edit. do Cerne. Santiago de Compostela, 1980.

21

estudios de EGB siguieron un interesante ritmo de trabajo escolar y de lecturas, al cabo de pocos años fuera de la escuela han perdido todo interés por el mundo de la cultura y su concienciación y participación en tareas municipales y sindicatos agrarios es poco frecuente.* Habrá que cuestionarse hasta qué punto la escuela, atosigada por unos programas centrados sobre todo en la transmisión de conocimientos, no tiene cierta responsabilidad en el poco interés del joven campesino por la cultura; habrá que realizar un giro sustancial en programas y mentalidades para conseguir que la escuela prepare para la vida —no solamente para estudios superiores— y fomente actitudes positivas hacia las manifestaciones culturales.

Los que optan por continuar estudios medios tienen que desplazarse, en el mejor de los casos, a la cabecera de comarca y sus familias deben sufragar los costes de viaje y estancia, ya que las ayudas de Promoción Estudiantil no llegan para todos y, en ocasiones, no son equitativamente distribuidas. Con los condicionantes propios del medio rural es fácil deducir, e interesantes estudios lo avalan, que las preferencias sean mayores hacia la Formación Profesional que hacia el BUP y que sea muy bajo el número de hijos de pequeños agricultores y obreros campesinos que acceden a estudios superiores.

Una solución a medio camino entre las dos opciones presentadas puede estar representada por la formación agraria. Por desgracia faltan en el agro español Escuelas Familiares y Centros de Capacitación agrícola para los alumnos que acaban la EGB. Habrá que alentar y potenciar las experiencias que en algunos lugares y a distintos niveles se están realizando, como granjas-escuelas, escuelas campesinas, escuelas naturistas, escuelas-huerto, es-

* Se produce un «analfabetismo de retorno» (Ciarí), ya que muy pocos continúan leyendo al abandonar la escuela.

uelas de la naturaleza y cualquier otro tipo de iniciativas de carácter comunitario y de signo renovador enraizadas en el medio rural.

En definitiva, y para concluir, creemos que es necesaria una oportunidad para la igualdad con opciones libres. Que cada cual, debidamente orientado, tenga la oportunidad de elegir un trabajo o un estudio a su gusto, pero que aquél o aquélla que elija el campo como medio de vida pueda seguir una formación integral que lo dignifique como persona y lo prepare para ser elemento potenciador de su propio entorno.

— En la escuela unitaria existen dificultades de personal. Se produce una excesiva dependencia de la figura del maestro; las sustituciones por pequeños períodos de tiempo —una semana por enfermedad del profesor, por ejemplo— no suelen producirse y los niños quedan esos días sin escolarizar si no se cuenta con otro maestro en el pueblo.

Por otro lado, las ayudas al profesorado rural por parte de los organismos oficiales son escasas, como veremos en un capítulo posterior. Las visitas de la inspección técnica de EGB se prodigan poco y tal como están concebidas puede dudarse de su eficacia; en contadas ocasiones, que resultan loables excepciones, el inspector de zona participa activamente en programaciones de trabajo en las escuelas unitarias de su dependencia.

— Los textos escolares responden a una programación burocrática y centralizada del conocimiento que margina del proceso de aprendizaje las peculiaridades, diferencias y características de las distintas realidades del Estado español, tanto en lo que se refiere a nacionalidades o regiones como a las zonas rurales, urbanas o suburbanas.

Los contenidos de los textos escolares están dirigidos preferentemente hacia un mundo urbano y para compro-

barlo basta con revisar los que actualmente están en el mercado. Además, cada texto escolar suele estar dirigido a un curso concreto de la EGB y en la escuela unitaria, como veremos posteriormente, se hace precisa una programación y un trabajo con varios cursos al mismo tiempo.

—La escuela unitaria padece una alarmante falta de material escolar. Por una parte no se envía material nuevo, por consiguiente muchas de ellas disponen de un mobiliario anticuado y carecen por completo de material de apoyo, de laboratorio, audiovisual, de plástica, etc., mientras en otros centros estatales el material y mobiliario permanece almacenado y sin utilizar. Por otra parte el dinero enviado por el Ministerio de Educación para material fungible es muy escaso, a pesar del aumento cuantitativo registrado en los últimos años, y su forma de distribución se presta fácilmente a corrupciones de todo tipo.

Derivadas del hecho de ser una escuela unitaria

En una escuela unitaria conviven niños de distintas edades y distintos niveles educativos, llevando cada grupo de trabajo un ritmo distinto. En clase suele haber lógicamente un murmullo constante que puede dificultar la concentración en el trabajo; además, cuando el maestro se dirige en voz alta al grupo, para explicar una duda por ejemplo, puede molestar o distraer a los restantes equipos. Al cabo del tiempo se produce una habituación a este modelo de clase y los alumnos logran, en parte, abstraerse de lo que sucede en el resto de la clase y centrarse en su equipo.

La existencia de muy pocos niños en un nivel o grupo que a simple vista puede parecer una ventaja para un trabajo más individualizado, puede ser una limitación para

ellos ya que ven emprobecidas sus posibilidades de enriquecer una experiencia con otros compañeros.

La falta de autonomía administrativa de la escuela unitaria, que antes hemos señalado, dificulta un trabajo serio, reposado y de atención exclusiva a la marcha de la propia clase ya que exige estar pendiente de unos futuros exámenes en el centro receptor.

El maestro ha de ser especialista en todas las áreas y desarrollarlas a distinto nivel según los grupos de alumnos. Esto exige un gran trabajo para preparar las clases, confeccionar el material apropiado —máxime con el poco material de apoyo existente en una escuela unitaria—, evaluar a diferentes niveles... Y todo esto debe afrontarlo normalmente él solo, al no contar con otros compañeros en el pueblo con quienes compartir inquietudes, contrastar experiencias y programar iniciativas comunes.

Possibilidades

A pesar de las grandes limitaciones que tiene una escuela unitaria, ajenas muchas veces a ella misma como hemos visto, es posible una pedagogía progresista cercana al niño; algunas de las más interesantes experiencias pedagógicas modernas, como las técnicas Freinet o la escuela de Barbiana nacieron en el mundo rural.

En una escuela unitaria es posible establecer una relación directa entre escuela y entorno, entre maestro, padres y alumnos. En este sentido se puede decir que el medio rural es un medio pedagógico ideal porque es un medio pedagógico próximo y concreto.

Centremos el tema señalando dos posibilidades que, si bien no son exclusivas de la escuela unitaria, este tipo de centro las hace más fáciles de convertir en realidad que

un centro escolar masificado y enclavado en el centro de una ciudad.

— *Ampliación del ámbito escolar*

En un pueblo pequeño no existen grandes dificultades para que la escuela pueda ampliarse fuera del horario escolar con la realización de actividades culturales después de las horas lectivas o los días de vacaciones, con salidas al entorno y la programación de actividades extraescolares en las que puedan participar todos los habitantes del pueblo.

Para que todas estas posibilidades puedan llevarse a efecto se precisa una mayor utilización del edificio escolar durante toda la jornada, pudiendo convertirse en los periodos de vacaciones en un club juvenil, en lugar de reunión, en sala de conferencias, de proyecciones, etc., y una programación conjunta de actividades culturales por parte de ayuntamiento, padres y profesores.

— *Una enseñanza individualizada*

En la escuela de una pequeña localidad, que de alguna forma es una prolongación de la gran familia local, puede establecerse una relación directa y un trabajo conjunto de los padres y el maestro.

Ese contacto puede proporcionar la posibilidad de llevar a cabo una enseñanza individualizada y centrada en el niño.

— La escuela unitaria posibilita una adaptación al progreso de cada niño, al ser muy pocos los alumnos por aula, siguiendo su proceso de maduración.

— La evaluación puede ser continua y no dependiente de un examen y una calificación. El proceso de recuperación queda facilitado y puede realizarse tanto durante el mismo curso escolar como en los cursos sucesivos, ya que los niños permanecen con el mismo maestro varios años y el trabajo en una escuela unitaria se realiza generalmente en equipos compuestos por alumnos de distintos niveles.

— En una escuela unitaria hay un mayor margen para llevar a cabo las experiencias educativas que en un centro con varias clases, ya que el maestro no tiene que depender de unos horarios y espacios comunes y que, por otra parte, es menor el control burocrático y jerárquico.

— El contacto y convivencia de niños y niñas de distintas edades es más enriquecedor y más acorde con la vida diaria, donde convivimos personas de ambos sexos y de todas las edades, que una clase compuesta solamente por alumnos de la misma edad.

LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES

Las concentraciones escolares tienen su precedente en las agrupaciones escolares, a comienzos de los setenta, en las que se hacía depender a las escuelas unitarias y mixtas de los grupos escolares con un objetivo claro de jerarquización y un carácter más administrativo que pedagógico.

Pero es a partir de la Ley General de Educación y más concretamente de las Órdenes ministeriales para la Transformación y Clasificación de centros, 30-XII-1971 y 14-I-1972, cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas. Esto era concomitante con las propuestas del III Plan de Desarrollo Económico y Social que pretendía «urbanizar» todo el espacio nacional con la creación de cabeceras de comarcas o núcleos de expansión y pretendía en sus proyectos educativos «la concentración escolar de 200.000 puestos en zonas rurales».

De entonces a hoy la historia de la educación en el mundo rural sigue el hilo conductor de las concentraciones escolares. En 1971-72 se produce un ritmo alto de creación de puestos escolares en las provincias consideradas rurales. En 1973 se abre un largo paréntesis en el que

prácticamente no se crean nuevos puestos debido a una reducción presupuestaria y a la oposición social creciente a las concentraciones. En 1978 se aprueba en los Pactos de la Moncloa un presupuesto extraordinario de 40.000 millones de pesetas para 1978-79 y se crean nuevos centros completos, lo que supone un avance de las concentraciones escolares, aunque muchos de estos puestos están mal dotados al no poder superar los treinta millones que señalaban las inversiones en Reforma, Ampliación y Mejora (RAM). A partir de 1980 vuelve a producirse, salvo casos excepcionales en algunas provincias, un frenazo al plan de concentraciones debido al recorte de presupuestos para la enseñanza estatal.

Como puede observarse la voluntad política de los sucesivos responsables de la cartera de Educación durante los diez últimos años ha sido la de continuar un plan de concentraciones y solamente los recortes presupuestarios han servido de freno. Sin embargo hay que notar, para mayor contradicción, que no ha existido una política específica para el medio rural; no se han presentado decretos, órdenes ministeriales ni planes referidos a este medio y ha tenido que esperarse hasta 1982 para disponer de una normativa sobre transporte escolar después de diez años de funcionamiento.

Tampoco puede hablarse de una política global de las Escuelas-Hogar que han tenido en estos años una evolución desigual y no siempre paralela a las concentraciones escolares; han sido más propiamente las direcciones provinciales del Ministerio de Educación quienes se han servido de las mismas según sus criterios y necesidades.

Para justificar el plan de concentraciones escolares se han apuntado una serie de *ventajas* que teóricamente conlleva este tipo de centros:

— Se facilita la escolarización obligatoria a los alumnos que viven en áreas de población diseminada o escasa.

— La concentración escolar dispone de mejor edificio, equipamiento y material escolar que las pequeñas escuelas unitarias, pudiendo estar dotada de biblioteca, laboratorio, gimnasio, sala de usos múltiples...

— La utilización de un comedor escolar bien atendido puede ser positivo para que el niño adquiriera unos hábitos sociales y deje de ser el «rey» de su casa.

— Se posibilita una mayor calidad de enseñanza, sobre todo a nivel de conocimientos, por la existencia de grupos homogéneos de alumnos —en este sentido están concebidas la programación, promoción y evaluación oficiales y, por consiguiente, los textos escolares— y de un profesor especializado en un área determinada para el Cielo Superior de EGB.

— Se amplía el horizonte del niño que asiste a la concentración escolar hacia una mayor socialización, superando un mal entendido localismo ancestral y haciendo del colegio comarcal un centro de irradiación cultural.

Pero estas posibles ventajas de las concentraciones escolares no pueden hacer olvidar los también posibles *inconvenientes* o costes, acentuados en las escuelas-hogar:

— La concentración escolar supone un salto peligroso para el niño que pasa de tener un solo maestro a varios profesores, pudiendo

perderse el contacto directo maestro-alumno que existía en su etapa anterior.

—Es casi imposible comenzar con una clase homogénea cuando los alumnos han llegado desde distintos centros y con diferentes niveles educativos.

—Es muy difícil llevar una programación conjunta entre los profesores de la concentración escolar y aquellos que han quedado en los núcleos de población cercanos atendiendo a los primeros niveles de enseñanza.

—La relación del centro de concentración y del tutor en particular con los padres que viven en las localidades concentradas se hace muy difícil. Estos padres difícilmente podrán conocer a los profesores de sus hijos y participar en la Asociación de Padres.

—El niño pasa la mayor parte del día fuera de su casa y los horarios escolares y de transporte no le dejan tiempo para jugar.

—El transporte escolar es peligroso, como lo han demostrado trágicamente algunos accidentes en los últimos años.

—Los costes económicos de las concentraciones escolares, y sobre todo de las escuelas-hogar, son altos como hemos señalado en un capítulo anterior.

—Puede producirse una desvalorización del medio de procedencia de los alumnos; los residentes en la localidad donde está ubicada la concentración escolar cuentan con más facilidades que sus compañeros que residen en los núcleos concentrados.

Ventajas e inconvenientes aparte, lo que interesa realmente es cómo se han llevado a cabo las concentraciones escolares. Son centros de características muy desiguales en razón del número de niños concentrados, núcleos de población de procedencia, rutas de transporte, características de la zona donde se sitúa la concentración, etc. Goya Carmena y Jesús Regidor detectan en estos centros una problemática común sumamente compleja que condensan en cuatro puntos:⁵ las limitaciones de los nuevos edificios y sus dotaciones —edificios sin terminar, material escolar enviado con retraso...—, las deficientes y desiguales condiciones en que se realiza el transporte escolar, la deficiente y desigual atención prestada al comedor escolar y la inadecuada estructura organizativa interna que no se ajusta a las necesidades específicas de estos centros.

Con lo hasta aquí señalado se habrá llegado a la conclusión de que no puede hacerse una valoración general sobre concentraciones escolares que sirva para todos los casos ya que cada situación es diferente. Por ello, previamente a la realización de cada concentración escolar o escuela-hogar, debe realizarse un estudio exhaustivo de los diferentes aspectos educativos, sociales, económicos, etc., de la zona afectada por parte del MEC, ayuntamientos, padres y profesores afectados. Si los resultados del estudio conjunto demuestran la necesidad de un centro de este tipo, éste debe reunir las siguientes condiciones:

—No ser una macroconcentración. El centro de concentración debería contar con ocho unidades de EGB y preescolar y disponer de otros servicios educativos.

5. CARMENA, Goya y REGIDOR, Jesús. *La política educativa y la escuela rural*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 79, julio-agosto 1981.

- En la concentración escolar hay que asegurar que el módulo profesor-alumno no sobrepase la cifra de 1/30 por aula, que el profesorado esté adscrito antes de comenzar el curso y que se eviten problemas de prioridades en el profesorado concentrado.
- Se debe garantizar la existencia real y su utilización de las ventajas pedagógicas y materiales —laboratorio, biblioteca, audiovisuales, etc.— ofrecidas a los niños concentrados.
- Seguridad en el transporte y limitación del tiempo de viaje a media hora.
- El ciclo inicial debe permanecer siempre en el pueblo de origen y se necesita una coordinación y planificación conjunta de estas escuelas con la concentración escolar.
- Las concentraciones escolares deben continuar el ambiente natural y social de origen; las concentraciones escolares en áreas urbanas rompen esta condición al trasladar a ellas a niños procedentes del medio rural.
- La localización y el estilo educativo de los centros de concentración deben favorecer una verdadera comercialización tendiendo a una integración de toda la zona y no a un desarraigo de la mayor parte de ella en favor de la población cabecera de comarca.
- La concentración escolar no es solamente un problema pedagógico, sino también político, económico y social y, por tanto, es necesario que intervengan en su gestión, desarrollo y administración los ayuntamientos, asociaciones de padres y profesores del pueblo receptor y los de los concen-

trados. No pueden admitirse concentraciones escolares o escuelas-hogar planificadas desde un despacho oficial. Por otra parte habría que compensar de alguna forma —creación de bibliotecas, instalaciones culturales, etc.— a los pueblos que han sufrido la supresión de su escuela: a veces, cerrar una escuela, supone cerrar un pueblo.

HACIA UNA PROGRAMACIÓN DEL TRABAJO EN UNA ESCUELA UNITARIA

El concepto de programación ha sido tan manoseado como poco llevado a la práctica de una forma eficaz, siendo uno de los elementos decisivos en toda reforma educativa.

No vamos a entrar aquí en planteamientos teóricos sobre programación, sino que preferimos centrarnos en cómo programar el trabajo de cara a una escuela unitaria.

Presupuestos básicos para una programación en una escuela rural

A la hora de realizar una programación para una escuela unitaria rural hay que tener en cuenta distintos factores, y no solamente educativos. Los niños que llegan a ella lo hacen, en parte, con unas características muy similares al niño de la gran ciudad y, en general, con características peculiares del pueblo donde han nacido; tienen en común, por ejemplo, la misma televisión y quizá los mismos juegos, pero su escenario es distinto.

La escuela como tal, tiene hecha una opción clara en

favor de la ciudad: su lenguaje, sus contenidos, su organización, por ejemplo, están al servicio de una sociedad urbana industrial. El personal encargado de esa transmisión es también urbano y aun cuando sus raíces sean rurales, forman parte del grupo de «elegidos» del mundo rural que han conseguido la meta de «huir del campo». Esta opción urbana tiene sus repercusiones para los alumnos, no ya porque la escuela esté formando a un ciudadano donde debería formar a un agricultor —lo cual puede ser inviable ya que tal vez ni lo desean y, además, están obligados a compartir mesa y lenguaje con el ciudadano—, sino porque, sobre unas bases culturales determinadas de lenguaje, normas, valores, etc., queremos construir un edificio que no encaja con dichas bases.

Será, pues, muy importante conocer profundamente unos presupuestos básicos de donde partir en toda programación. Veamos cuáles son.

El lenguaje de los alumnos

La enseñanza tiene que partir del lenguaje propio y familiar. En las zonas bilingües donde los alumnos aprenden en la escuela correctamente dos idiomas, seguramente aparecerán menos dificultades académicas que en aquellas otras zonas donde, hablando castellano, se usan giros y palabras como correctas «sin serlo» y sin encontrar en la escuela una expresión adecuada. En cualquier caso, hay que partir del lenguaje coloquial y no del artificial que suelen presentar los textos escolares.

Creemos que es necesario:

- Conocer las palabras usadas por los alumnos y para ello hay que fomentar su libre

expresión y el diálogo con ellos, así como conocer y observar sus juegos.

- Realizar un juicio crítico de los libros utilizados en clase. Sería interesante que los niños de los pueblos tuviesen libros donde las ilustraciones, los ejemplos, las narraciones, etc., partiesen de su entorno vital y no sucediese como actualmente, donde todo el contexto del libro es ciudadano; en tal caso, la ciudad se convertiría en una lección de semaforos, parques, hospitales, industrias, museos...

— Conocer la actualidad del pueblo.

Las conversaciones de los campesinos suelen girar durante bastante tiempo en torno a problemas claves, conocerlos puede significar la posibilidad de desarrollar la capacidad lingüística de los niños. Resulta muy triste oír repetidamente a los agricultores aquello de «a palabras me gana, a razones no»; mientras los alumnos no adquieran el léxico suficiente para expresar sus razones, serán unos marginados y seguramente explotados.

- Estudiar ciertas características socio-lingüísticas de la comunidad rural, como giros propios de la localidad o expresiones populares. Hay que tener en cuenta que frente a la sociedad ciudadana-industrial, en continua evolución, la sociedad rural es mucho más estática, entre otras razones porque el escenario cambia muy poco, y se mantienen durante mucho tiempo las expresiones lingüísticas y las manifestaciones folklóricas.

Las normas y valores del mundo rural

La comunidad rural tiene unas normas y valores propios que conviene tener presentes. ¿Qué condiciona los premios y castigos?, ¿qué reglas aceptan y cuáles no las gentes del medio rural?, ¿qué critican y qué no critican?, ¿qué hacen y qué no hacen?...

La forma de acercarse al tema puede ser a través del diálogo con los niños, con sus padres y con las restantes personas del pueblo, de la observación de su comportamiento y de sus costumbres y de alguna pequeña investigación social sobre adultos y chicos. Una vez conocidas las cartas con las que estamos jugando podremos actuar en uno u otro sentido.

El problema es complejo y tiene connotaciones ideológicas y políticas de difícil solución. ¿Deben inculcarse en los alumnos los mismos valores y normas de sus padres?, ¿puede el profesor transmitir algo que seguramente no comparte?, ¿la escuela tiene como finalidad el conservar la sociedad en que se mueve o el transformarla y mejorarla?, ¿en qué sentido hay que enfocar esa transformación?... El planteamiento puede parecer abstracto, pero siempre que estamos enseñando al alumno algo distinto de lo que le enseña su pueblo, estamos presentando una doble opción a elegir: o el pueblo y los padres o la escuela; su progreso en los estudios y su interés por la escuela dependerá en gran parte de esa decisión.

El cuadro de referencia de los alumnos

Es muy importante conocer el mundo de intereses y el cuadro de referencia de los niños. Toda enseñanza que pase, incluso aunque solamente se disfrace, por este mundo de intereses, se convertirá ella misma en interesante.

Tal vez donde mejor podemos observar el cuadro de referencia e intereses de los niños sea en sus juegos, porque lo más importante que hacen los niños seguramente es jugar. Tenemos que conocer estos interrogantes: ¿dónde juegan?, ¿a qué juegan?, ¿cómo juegan?, ¿con quién juegan?, ¿con qué juegan?, ¿qué y cómo se expresan jugando?...

De dónde partir

Teniendo como marco los presupuestos básicos señalados para una escuela rural —el lenguaje cotidiano y autóctono, las normas y valores y el cuadro de referencia y juegos de los niños— habrá que preguntarse de dónde partir para realizar una programación de trabajo en una escuela unitaria, si de los programas oficiales y/o de los intereses y vivencias de los niños, con toda la carga de compromiso personal para el maestro que esa decisión conlleva.

El Documento Base de los Programas renovados de la EGB, abril de 1980, establece unos niveles básicos de referencia que todos los alumnos deben alcanzar obligatoriamente antes de acabar cada ciclo o terminar, en su caso, la escolarización; de esta forma, dice textualmente el documento citado, se «evitará el riesgo de la indefinición de los programas y se posibilitará el control del rendimiento de los alumnos, del profesorado, de los centros y del propio sistema educativo». Esta obligatoriedad contrasta con el espíritu de «directrices y sugerencias para la acción y la experimentación» que presentaban las Orientaciones pedagógicas de 1970, entendiendo la educación como «una tarea permanentemente inacabada», a las cuales se acusa, por su indeterminación, de producir desorientación en el trabajo escolar y de ser responsables,

junto a otros factores, de altas tasas de fracaso escolar.

Parece razonable la existencia de unos niveles «mínimos» para todos los centros educativos, pero en los Programas renovados obligatorios existe una verdadera inflación de objetivos, sobre todo de aquellos que hacen referencia a conocimientos. Tal formulación de objetivos, que podríamos considerar «máximos» en demasiadas ocasiones, puede crear una especie de angustia en el maestro por «cumplir» todos los objetivos a fin de que sus alumnos adquieran el «nivel» exigido obligatoriamente por los programas y hace posible la existencia de controles burocráticos, por parte de la inspección de EGB principalmente, en la escuela unitaria.

Ante esta situación actual, hay que afirmar con energía que la escuela unitaria, como cualquier otro tipo de centro educativo, debe tener completa autonomía para adaptar la labor escolar a sus alumnos, sin confundir intencionadamente autonomía con desorganización, indefinición con desorientación. Esta autonomía existió en cierta forma en tiempos de la II República cuando los maestros de escuelas unitarias elaboraban los programas en función de sus necesidades y posibilidades y la inspección los sancionaba con o sin modificaciones.

En una escuela unitaria existe un mayor campo de maniobra que en un colegio nacional completo de ocho o más unidades. El maestro atiende dentro de una misma aula a varios cursos al mismo tiempo y, por tanto, puede secuenciarlos a su ritmo los objetivos de cada ciclo educativo; al ser el mismo profesor para todas las materias, éste puede utilizar métodos globalizadores sin la necesidad de seguir taxativamente los tiempos marcados para cada asignatura en los programas oficiales; al no tener un control directo, jerárquico y convivencial—por la inexistencia de director escolar y compañeros— puede realizar con sus alumnos un mayor cúmulo de innovaciones en

su clase, tanto en el aspecto puramente didáctico como en las relaciones personales profesor-alumno. Para todo ello hace falta perder el miedo a los fantasmas burocráticos y sancionadores que durante muchos años han amenzado a tantos buenos maestros y tener ganas de llevar adelante una pedagogía progresista, teniendo en cuenta al niño y trabajando en coordinación con sus padres, como veremos en un capítulo posterior.

En una escuela unitaria y desde dentro de la «legalidad» habrá que suprimir temas, refundir contenidos, precisar objetivos y secuenciarlos en una programación globalizadora que abarque los distintos niveles que conviven en una misma aula.

Desde un punto de vista práctico y como una fórmula un tanto salomónica, podemos realizar estos planteamientos:

—Al iniciar cada curso escolar el maestro entresaca de los programas oficiales unos objetivos verdaderamente mínimos que constituyan los niveles básicos de referencia para todo el curso. Para extraer estos contenidos mínimos se «peinan» los programas oficiales «podando» los temas superfluos y teniendo en cuenta que muchos temas se repiten a lo largo de todo un ciclo de la EGB.

Se explica detalladamente este primer proyecto de programación a los padres de alumnos en la primera reunión general y, una vez aprobado, se expone en clase.

—La concreción en bloques temáticos y el camino para conseguir esos objetivos mínimos—lo que quiere decir que deben de estar al alcance de todos los alumnos—de-

penderá de cada grupo de alumnos y de cada niño en concreto. Será necesario partir de centros de interés nacidos en la propia clase, y en elaboración como proyectos de trabajo participarán conjuntamente el maestro y los niños, aunque éstos sean de corta edad.

— De esta forma se produce una cierta «adaptación» de los obligatorios programas oficiales —salvando así los posibles y molestos controles— y se adquieren los contenidos mínimos necesarios para aquellos niños que puedan cambiar de centro escolar —por ejemplo asistir a una concentración escolar a partir de la segunda etapa de EGB— o finalizar la escolaridad obligatoria. Pero la dinámica diaria de la escuela parte de la propia iniciativa e intereses de los niños.

Características de una programación

Toda programación debe servir de guía. A la hora de realizarla, por tanto, hay que formularse estas dos preguntas: ¿qué es lo importante; qué interesa aprender? y ¿qué son capaces de aprender los alumnos? Referida a una escuela unitaria, la respuesta debe ir precedida de una consideración: la EGB tiene un fin en sí misma y, por ello no puede realizarse una programación repleta de contenidos y subsidiaria de unos estudios superiores, ya que bastantes de los jóvenes que acaban los estudios básicos en el medio rural no continúan posteriormente enseñanzas regladas.

Una programación, que en una escuela unitaria debe

ser entendida como un plan de trabajo, debería tener estas características:

- Ser un instrumento pedagógico que sirva al maestro. No son válidas programaciones teóricas o copiadas de las que presentan algunas editoriales; la programación se hace para utilizarla, no para presentarla, por ejemplo, en las visitas del inspector.
- La estructura de la programación debe ser abierta, es decir, se han de poder realizar cambios, supresiones, ampliaciones, etc., por parte del maestro y de los alumnos.
- Ser flexible, adaptada a varios niveles y a los intereses de los niños, respetando sus iniciativas y diferencias individuales.
- Tener en cuenta una gran variedad de actividades que se desarrollarán en clase, en pequeños grupos o individualmente. Habrá que preveer asimismo actividades de recuperación y desarrollo.
- Ser aglutinadora de áreas de enseñanza, con un sentido globalizador y primando los aspectos psicológicos sobre los epistemológicos.
- Adaptarse al entorno, partir del medio, lo que algunos tratadistas han llamado programas de sectores de vida.

Componentes de una programación

En toda programación hay que definir objetivos: decidir métodos, técnicas y modos de presentación; seleccionar contenidos; determinar experiencias y actividades;

prever recursos didácticos y material de apoyo; seleccionar una bibliografía; precisar el tiempo; confeccionar el guión; obtener datos mediante evaluación para analizarlos posteriormente; y evaluar el proceso, los alumnos y el propio profesor.⁶

En sucesivos capítulos irán apareciendo apartados de este proceso enfocados siempre desde y para la escuela unitaria. Ahora vendría señalar unas simples ideas sobre los objetivos; punto fundamental en una programación, condicionante para todos los demás.

DEFINIR LOS OBJETIVOS

Algunos criterios para la selección de objetivos

— Análisis de lo que esperamos que sea el alumno.

No existe una enseñanza «neutral», ni por parte del sistema educativo ni por parte del profesor; cada profesor tiene una «filosofía» de la educación que, consciente o inconscientemente transmite en su clase, y cada sistema educativo tiene un nivel como meta, unos fines que pretende conseguir. La posibilidad de que el profesor se libere o no, de que sea más o menos transmisor de una ideología, depende de muchos factores que no vamos a analizar aquí, pero sí queremos señalar que uno de esos factores —y muy importante— es el propio profesor, sus ganas de cambio y renovación.

— Análisis de los alumnos, de sus necesidades, intereses, lagunas o áreas en blanco, en el campo de los conocimientos y errores que se cometieron en cursos anteriores.

— Análisis de la materia, señalando lo más importante, lo más educativo y las relaciones que pueden establecerse con otras materias afines.

Ventajas de una buena formulación de objetivos

Facilita la tarea para el resto de la programación. Permite saber qué enseñar y a qué nivel; ayuda a programar contenidos, elegir la metodología, señalar las actividades y saber a qué atenderse y qué evaluar.

Acerca la tarea escolar al alumno, sabe qué es lo importante, lo motiva y orienta pudiendo él valorar su progresión. Para esto, lógicamente, es necesario que el alumno conozca los objetivos, que participe en su formulación.

TIPOS DE OBJETIVOS

Objetivos operativos

Aunque no vamos a entrar a fondo en su formulación —remítimos a la sistematización que realizó Bloom— queremos señalar brevemente los tres tipos.

Formales generales. Es preciso que se formulen atendiendo al alumno, a lo que puede y debe conseguir, y no en función del contenido de la materia o del propio profesor. Pueden dividirse en tres apartados según sus campos de acción: cognoscitivo —conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y evaluación—, afectivo —reacción, respuesta, valoración, organización— y psicomotor.

6. UBERTO ARTETA, Agustín. *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*. «Educación Abierta». ICE de la Universidad de Zaragoza, 1981.

Formales específicos. Deben describir lo que tiene que hacer el alumno a través de verbos eminentemente operativos y centrarse en el resultado final. Deben estar formulados de manera que puedan ser atendidos por todos los alumnos, es decir, estableciendo un nivel mínimo.

De conducta. Representan la conducta inmediata frente a las actividades que, de forma directa, deben desarrollar los alumnos, y se refieren, por tanto, a una programación a corto plazo, a la programación de un tema o unidad didáctica, eslando supeditados a los objetivos formales. Es imprescindible que requieran la realización de una actividad y se formulen por medio de verbos de conducta como clasificar, resolver, elegir, resumir, relacionar, describir...

— *Objetivos expresivos*

Frente a la línea conductista que representan los objetivos operativos, de educación formativa que espera unas respuestas en forma de «conductas» y de control de conocimientos y destrezas, los objetivos expresivos buscan la libre iniciativa del alumno, no admiten resultados previos, ofrecen posibilidades de elección y no esperan que todos los alumnos respondan de una manera parecida.

Tipos de programación

Muchas han sido las clasificaciones de programación que se han realizado atendiendo a distintos criterios. Las más generales podrían ser las siguientes: programación larga-corta, vertical-horizontal, integrada-diferenciada y cíclica-lineal. Aquí trataremos de adaptar esos diferentes tipos de programación a la escuela unitaria teniendo pre-

sente siempre que lo interesante para la acción educativa es un plan de trabajo útil al maestro y a los niños más que una formulación teórica de objetivos, contenidos y actividades.

Programación larga y corta

Al comentar más adelante de dónde partir para realizar una programación del trabajo en una escuela unitaria, hemos hecho mención de la necesidad de trazar a comienzo de cada curso escolar las líneas generales para las cuales va a transcurrir la vida cotidiana de la clase y de señalar unos niveles verdaderamente básicos que respondan a unos objetivos mínimos que trataremos de alcanzar a lo largo de todo el curso. Esa tarea, que es labor del maestro sobre todo, debe ser compartida por los padres, a quienes convendría explicar detenidamente el plan global del curso, y por los propios niños con quienes será necesario precisar esos objetivos. Para que esos buenos propósitos que suelen hacerse al comienzo de cada curso no se queden en el mundo de las intenciones, convendría que esos objetivos mínimos se fijaran por escrito y multiplicados se entregaran a todos los padres; de esta forma, al final de curso, todos los que han participado en la tarea escolar podrían tener unos puntos de referencia para comprobar si este o aquel alumno ha alcanzado los objetivos previsto y la evaluación y promoción de los alumnos tendría un sentido más dinámico, objetivo y participativo.

Una vez trazadas las grandes líneas para todo el curso escolar conviene concretarlas en bloques temáticos homogéneos, a ser posible con un sentido globalizador, señalando los objetivos fundamentales y avanzando la forma de trabajo —la investigación sería la más convenient-

te— con la señalización de algunas posibles actividades, metodología y material necesario para lograr los objetivos propuestos. Este tipo de programación de grandes bloques temáticos o temas generadores es muy importante en una escuela unitaria ya que se trata de realizar un «programa» específico para ella; realizarla es muy costoso y lleva tiempo, pero también puede realizarse en equipo con otros compañeros de la zona y servir de pauta, con las debidas adaptaciones, para años sucesivos ya que, de esta forma, con el trabajo en equipo puede paliarse el inconveniente de que el maestro no puede conocer y dominar por igual, lógicamente, todas las áreas de enseñanza.

Este tipo de programación corta dependerá de la profundidad y extensión con las que se desee investigar en cada tema, pero de una manera general conviene que bimensualmente se confeccionen unos planes de trabajo marcando los bloques temáticos y quincenalmente se concreten los proyectos de investigación sobre esos bloques, dejando siempre abierta la posibilidad de incorporar otras investigaciones o recordar las que están en marcha cuando haya decaído el interés de los alumnos.

También conviene precisar que las programaciones tipo que siguen ciertas guías para el profesorado no pueden utilizarse al pie de la letra, entre otras razones porque responden a un modelo determinado de texto escolar y en la escuela unitaria parece necesario, como veremos más adelante, que se disponga de textos de varias editoriales. Estos libros del profesor, cuantos más mejor, pueden servir de ayuda, pero una programación de trabajo tiene que adaptarse a cada escuela en concreto dependiendo de los alumnos y de los niveles que conviven en la misma clase; evidentemente, no puede ser igual una programación para una escuela mixta con ocho niveles que para una escuela unitaria con dos niveles.

Por último hay que señalar que el concepto de programación no puede tomarse solamente en un sentido didáctico, sino como un *plan de trabajo*, del que hablaré más posteriormente; en el que participan alumnos y maestro y que abarca aspectos de organización del centro como atención a la biblioteca, limpieza de la escuela, coordinación de talleres y reparto de responsabilidades en los trabajos comunitarios, de metodología, agrupamientos de alumnos, temporalización de las actividades, recursos didácticos, criterios de evaluación...

Programación vertical y horizontal

Para una escuela unitaria se necesita sobre todo una programación vertical que abarque varios niveles al mismo tiempo, al menos los tres cursos que componen cada ciclo de la EGB.

Esta programación intercurros puede facilitar el trabajo del maestro, evitar la dispersión de tareas, posibilitar una enseñanza individualizada y contribuir a un trabajo cooperativo en equipos.

Sin desechar por completo una programación horizontal para algunos temas, se hace preciso en una escuela unitaria utilizar todas las posibilidades disponibles para un trabajo intercurros. Algunas podrían ser éstas:

— En muchos casos una programación intercurros se integrará en torno a los proyectos de investigación que, como señalaremos después, convendría que tuviesen un sentido globalizador. Cada alumno o grupo de alumnos, según los casos y muchas veces independientemente del curso al que están oficialmente adscritos, participará en el proyecto según su capacidad y en un apartado del mismo ya que en principio, parece razonable que el objeto

de investigación sea único para toda la clase. Pongamos un ejemplo: al realizar un estudio sobre «el agua» un grupo de alumnos puede analizar en el laboratorio sus propiedades químicas y composición, otro puede visitar el río de la localidad y estudiarlo, otro realiza un estudio sobre la importancia del agua para la vida humana, otro estudia los animales que viven en el agua, un niño describe cómo utilizaban el agua para el aseo personal sus abuelos, otro entrevista al encargado de clorar el agua potable del pueblo, etc.

—Otras veces pueden aprovecharse los temas que se repiten cíclicamente en distintas materias para realizar un estudio «escalonado» de los mismos. Pongamos el ejemplo de la teoría de conjuntos: podemos comenzar su estudio partiendo de las nociones más simples y elevar poco a poco el nivel al tiempo que los alumnos van «descolgándose» según su capacidad; de esta manera se repasan ciertas nociones que podrían estar olvidadas para los alumnos de cursos superiores y se realiza una enseñanza individualizada.

—En ocasiones la propia estructura de los programas oficiales, con objetivos globales para todo un ciclo de EGB, facilita una programación intercurso. Es el caso de Ciencias Sociales en el ciclo medio ya que pueden estudiarse aspectos de la localidad, comarca y región en los tres cursos al mismo tiempo; por ejemplo al estudiar el relieve un grupo de alumnos se referirá principalmente al de su localidad, otro enmarcará los datos obtenidos por el grupo anterior en el relieve de la comarca o de la región...

—En otros casos, por fin, una determinada técnica de trabajo posibilita una programación vertical intercurso. La utilización del texto libre para el estudio del lenguaje es un ejemplo que confirma lo anterior.

Programación integrada y diferenciada

Fijándonos en la estructura de los contenidos del programa podemos plantear una programación diferenciada para cada una de las distintas materias que atiende a criterios psicológicos. El mundo propio del niño tiene la unidad y plenitud de su propia vida, mientras las distintas materias de estudio o asignaturas fraccionan y dividen el mundo; el abuso de la lógica formal que esto lleva consigo va en contra de la motivación, imprescindible para toda la acción didáctica. Se hace necesaria, por tanto, una globalización en la labor escolar que vaya unida al proceso de maduración psicológica del niño. Mucho más necesaria en una escuela unitaria, ya que así se facilita el trabajo coordinado entre los diferentes niveles o cursos existentes en la misma aula.

Esquemáticamente, y tomándolas con la necesaria cautela, vemos que las etapas de desarrollo que señala Piaget coinciden con los tres ciclos de la EGB. El ciclo medio discurriría dentro de la etapa de las operaciones concretas propiamente dichas, y el ciclo superior coincidiría con el comienzo de las operaciones formales.

Siguiendo este esquema podemos hablar de globalización en los ciclos inicial y medio y enseñanza interdisciplinaria en el ciclo superior, siendo esta última no tanto la posibilidad de ver un problema desde diversos aspectos como el recurrir a instrumentos preparados por las diversas disciplinas.—Historia, Biología, Antropología, Matemáticas, etc.— para llegar a relacionar entre sí los distintos resultados. Globalización y enseñanza interdisciplinaria son posibles y convenientes en una escuela unitaria ya que ayudan a resolver problemas de la vida cotidiana, crean métodos de estudio e investigación, y en ellos cada «asignatura» potencia a los demás y es más fácil evitar lagunas de conocimientos.

Desde luego no vamos a estudiar aquí, por salir fuera del ámbito de este trabajo, las corrientes globalizadoras que partiendo de O. Decroly han ido adaptándose en los distintos países y en cierta medida han llegado a nuestros programas oficiales. Solamente queremos señalar que es necesario adaptar algunas de esas ideas a la escuela unitaria siguiendo en parte la interpretación que Frenet hacía de Decroly cuando decía que un buen método no debe ser ni exclusivamente global ni exclusivamente analítico, sino que debe ser vivo, con un recurso equilibrado y armonioso adaptado a todas las posibilidades que el niño lleva consigo, empeñado en superarse, en enriquecerse y en crecer.

«Al aparecer un interés por aprender, descubrir, analizar, investigar y profundizar en un tema determinado es cuando nace el tema de estudio y la búsqueda de medios para alcanzar aquello que nos interesa saber. Y es a través de esta búsqueda donde de forma natural nos vamos a encontrar con unos problemas que, necesariamente, vamos a tener que resolver, y donde también es posible que tengamos que echar mano de las diferentes disciplinas porque así se tercia en nuestro estudio, pero nunca con una intencionalidad de globalizar todas las áreas sino precisamente todo lo contrario: servirnos de ellas ya que así lo requiere nuestro trabajo.»⁷

Los centros de interés nacerán del propio niño si sabemos respetar su ritmo de maduración, confiar en sus posibilidades y crear unos canales adecuados para que pueda expresarse como los textos libres, la correspondencia, la asamblea... Además, hay que aprovechar las posibilidades que brinda una escuela unitaria situada en el

7. MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR. *Documento emanado del seminario sobre globalización realizado en Asturias*. «Colaboración», núm. 27.

campo, con cercanos centros de interés y un laboratorio vivo y permanente.

—Un método para ordenar gran parte del trabajo de la clase en los ciclos inicial y medio puede basarse en montajes de todo tipo. Un *montaje* es un centro de interés del cual surge espontáneamente un trabajo con sentido para los niños, sin limitación de tiempo y que aglutina al mayor número posible de niños (ver ejemplo núm. 2). Estos montajes habrá que encuadrarlos dentro de la programación general del ciclo para que tengamos unos niveles mínimos a los cuales referirnos; no podemos centrar toda la tarea escolar en montajes ya que no todos los días surgen centros de interés.

En los ciclos medio y superior —ya hemos señalado que pueden utilizarse también los montajes en el ciclo medio— habrá que estructurar el trabajo en torno a proyectos de investigación en un sentido globalizador, aprovechando la existencia de un «maestro único» para todas las materias y niveles.

Los centros de interés (Decroly), temas generadores (Freire) o unidades de trabajo (Dewey) pueden nacer libremente de la iniciativa de los alumnos, como era el caso de los montajes, o «crearse» un tanto artificialmente para completar los niveles mínimos marcados por cada escuela a comienzo de curso y no dejar grandes lagunas; estas dos formas no son contradictorias ni excluyentes, sino complementarias.

El propio Decroly presentaba cuatro centros de interés en torno a las necesidades de alimentación —alimento, respiración, etc.—, lucha contra la intemperie —frío, calor, medios para vestirse, etc.—, defensa contra peligros y enemigos varios —limpieza, higiene, lucha contra las enfermedades, etc.— y necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar y divertirse, de desarrollarse. Cada necesidad era estudiada desde tres puntos de vis-

ta—ventajas, inconvenientes para el hombre y comportamiento práctico—, según cuatro modos diversos—directamente mediante la experiencia diaria, indirectamente mediante recuerdos personales y documentos relativos a hechos, fenómenos y objetos actuales y del pasado— y con tres tipos de ejercicios—observación, asociación y expresión—. Esto suponia para Drecoly hacer un programa, «fabricar» de antemano los centros de interés que tienen que surgir del propio niño.

En una escuela unitaria, con una gran escasez de medios materiales y didácticos, con la imposibilidad de que el maestro sea un especialista en todas las materias y con el corsé de unos programas oficiales, habrá que ser realistas y no esperar a que surja absolutamente todo de la iniciativa de los alumnos. Sin cortar para nada esa iniciativa, habrá que «crear» en muchas ocasiones algunos centros de interés entre toda la clase, niños y maestro. Si esos centros de interés están próximos al niño, como en el caso de las «necesidades» de Decroly o de otros temas que se refieren al estruendo del medio, seguramente se consiga que interesen y motiven al niño y que éste haga suyo el proyecto de investigación.

Algunos ejemplos

Adjuntamos seguidamente algunos ejemplos de programación que se han utilizado en escuelas unitarias.

Estos ejemplos no son en ningún caso «modelos» a seguir, sino simples ayudas.

Se presentan a distintos niveles—siguiendo más o menos fielmente los programas oficiales, pensando en los distintos ciclos de la EGB, en un desarrollo temporal más o menos largo, etc.— con la intención de que puedan ser útiles a un amplio y diverso colectivo de maestros que

llevan tiempo trabajando en una escuela unitaria, para los que empiezan ahora y para los alumnos de Magisterio interesados en el tema.

Tratan de ejemplificar lo aquí expuesto sobre programación, pero, volvemos a repetir, hay que tener muy en cuenta que cada centro debe programar su trabajo concreto y esa programación debe hacerse conjuntamente entre el maestro y los alumnos, lo que no quita que se utilicen como ayuda textos preparados al efecto y las aportaciones de compañeros como la que presentamos.

EJEMPLO 1

Componentes en la programación de un tema

1. Unidad temática.
2. Objetivos: específicos y de conducta.
3. Contenidos.
4. Metodología:
 - a) Métodos:
 - de enseñanza individualizada: enseñanza programada, enseñanza por unidades...
 - de enseñanza socializada: asamblea, panel, discusión...
 - b) Técnicas.
 - c) Modos de presentación: exposición, discusión, debate, seminario, interrogatorio, estudio de casos, estudio dirigido, investigación.
5. Actividades y experiencias.
6. Recursos didácticos y material necesario.
7. Bibliografía.
8. Tiempo necesario para llevar adelante el estudio de la unidad.
9. Evaluación.

EJEMPLO 2

Ejemplo de Montaje en Ciclo Inicial

1. Los niños traen libremente objetos a clase.
2. Se elige uno de esos objetos y se estudia aplicando todos los sentidos (forma, color, tacto, peso, etc.).

3. Cada niño/a realiza un dibujo-retrato del objeto a estudiar.
4. Se confecciona una ficha sobre ese objeto.
5. En la ficha se escribe un cuestionario base para el estudio. Las preguntas pueden salir de los propios niños, pero como tipo valen estas: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿de dónde viene?, ¿cómo se produce?, ¿para qué sirve?, ¿con qué se relaciona?, experimentos que podemos realizar. Cada niño contesta estas preguntas, individualmente o por equipo, y anota las respuestas en su propia ficha.
6. Cada niño redacta un texto sobre el objeto estudiado.
7. Entre todos se inventan problemas cotidianos (con operaciones matemáticas a ser posible) más o menos relacionadas con el objeto y se resuelven.

EJEMPLO 3

TEMA: Viajamos por tierra

NIVEL: CICLO INICIAL

1. Motivación

Un alumno, o varios, cuentan su recuerdo de un viaje.

2. Objetivos y Actividades

Objetivo 1: Distinguir e identificar medios de transporte utilizados por tierra (común para los dos cursos).

Actividades para 1.º EGB

- Enumerar y escribir nombres de vehículos utilizados para viajar por tierra.
- Escribir medios de transporte colectivo.
- Señalar los medios de transporte más utilizados en la localidad.
- Dibujar un tractor y un coche.

Actividades conjuntas para 1.º y 2.º EGB

- Narrar un viaje en tren o en coche.
- Hacer una relación de transportes terrestres.
- Señalar diferencias entre una motocicleta y un coche familiar; entre un coche y un autobús; entre un autobús y un tren...

- Visitar una estación de ferrocarril o de autobuses.
- Entrevistar al jefe de estación de ferrocarril o al conductor del autobús que llega al pueblo.
- Confeccionar sobre un mural un tren con cajas de cerillas y ambientarlo.
- Jugar al tren inventando códigos de señales de parada, puesta en marcha, frenazo...
- Aprender una canción sobre el tren.
- Escribir la vida en una estación: hacer billetes y venderlos, jefe de estación, andenes...

Actividades para 2.º EGB

- Clasificar transportes terrestres según la energía que los mueve (gasolina, electricidad...)
- Citar algunos vehículos de tracción animal que antes se utilizaban en el pueblo.
- Explicar el significado de «ferrocarril».
- Hacer una clasificación de los distintos tipos de trenes.
- Escribir formas de viajar en la ciudad que no existen en el pueblo.
- Señalar los pasos necesarios para realizar un viaje: ir a la estación, informarse del viaje deseado, sacar el billete...
- Preguntar a sus abuelos sobre cómo viajaban ellos, cuántos coches había en el pueblo cuando eran niños...
- Dibujar un carruaje de caballos.
- Pintar varias señales de tráfico.

Objetivo 2: En lenguaje, centrar el trabajo en la narración, fijando en 1.º EGB, las mayúsculas y su empleo; en 2.º EGB los signos de puntuación.

Actividades para 1.º EGB

- Escribir marcas de coches conocidos.
- Escribir el nombre de tres localidades próximas. Escribir una frase con cada una de ellas utilizando las mayúsculas.

Actividades para 2.º EGB

- Describir en el cuaderno los preparativos de un viaje.
- Narrar un viaje con el vehículo familiar e ilustrarlo con viñetas.

Objetivo 3: En matemáticas: en 1.º EGB identificar el concepto de medida, y en 2.º EGB identificar el concepto de distancia y longitud aprendiendo a medir longitudes utilizando el metro y el decímetro.

- Actividades para 1.º EGB
- Medir el tiempo empleado en el trayecto de casa a la escuela.
 - Medir a palmos un coche.
 - Inventar un problema de sumar.
 - Hacer ejercicios para interiorizar los conceptos de cerca/lejos, distancias, izquierda/derecha, delante/detrás.
- Actividades conjuntas para 1.º y 2.º EGB
- Anotar a qué hora llega al pueblo y parte del mismo el autobús público.
 - Recorrer una distancia andando y corriendo y medir el tiempo empleado en cada uno de los casos.
- Actividades para 2.º EGB
- Medir un coche en metros y en decímetros.
 - Medir la anchura de una calle, en metros.
 - Hacer un metro de cuerda.
 - Inventar problemas de medidas.
3. *Vocabulario.*
Autobús, tren, motocicleta, ferrocarril, pasajeros, andén, estación, tractor, carruaje, tranvía, transporte urbano, billete, semáforo, vía, camino, carretera, paso a nivel, nombres de animales de tiro.
4. *Tiempo*
Una semana
5. *Material*
Billetes de varios medios de transporte, papel cuadrículado, material para dramatización, reloj, metro, cartulina y cajas de cerillas, disco *Cosas de niños* de Ana Belén y Miguel Bosé.

EJEMPLO 4

PROGRAMACIÓN PARA EL CICLO MEDIO CIENCIAS SOCIALES

El plano (no utilizar todavía el concepto de escala)

1. OBJETIVOS PARA LOS TRES CURSOS
- Ser capaz de situarse en el plano (clase, localidad).
 - manejar correctamente el plano.

2. ACTIVIDADES

	3.º curso	4.º curso	5.º curso
Hacer	plano / croquis de la clase	itinerario / croquis de casa a la escuela	croquis del pueblo
Interpretar	plano de la clase ● situar en él elementos, mediante dibujos y signos convencionales	plano del pueblo ● situar calles, plazas, ayuntamiento, iglesia, mediante dibujos y signos convencionales	plano del término municipal ● situar la población, caminos, casas de campo, etc. mediante signos convencionales
Plástica	dibujo del pueblo (individual) — lo realizarán los tres cursos maqueta de la clase (la realizarán entre todos los alumnos)		

ESTUDIO DE UN PAÍS CIENCIAS SOCIALES CURSO 7.º-8.º

1. *Objetivos*

- Desarrollar aptitudes de análisis y síntesis.
- Adquirir un método propio de trabajo.
- Saber hacer e interpretar mapas, esquemas, fichas.
- Relacionar un estudio geográfico con una cultura, interpretando las interferencias mutuas.
- Adquirir un mínimo vocabulario básico.
- Comprender que un país es un todo e interpretarlo como tal.
- Relacionar el país estudiado con otros países de su área económica-social-política y con el resto del mundo.
- Interpretar las posibles relaciones del país con España y, si es posible, con la región.

2. *Contenidos*

- Geografía Física.
- Geografía Humana.
- Geografía Económica.
- Población.
- Apuntes históricos.
- Actualidad del país.

3. *Metodología*

- Cada alumno elige un país de Europa o del resto del mundo.
- Estudio individual del país elegido a través de mapas-libros, correspondencia (embajada del país o consulado del país), prensa (estudio de la prensa: recortar noticias, lectura de la misma, resumen y pegar lo al dossier).
- Se realizará un dossier del país (fichas de trabajo).
- Acabado el estudio se realizará una exposición a los compañeros:
 - exposición en friso o tablero;
 - diálogo y preguntas;
 - relaciones del país elegido con otros países estudiados por otros compañeros;
 - enmarcar el país en el continente europeo y en el mundo.

4. *Actividades*

- Son libros para cada alumno.
- El profesor orienta y asesora, pero deja completa iniciativa. Previa-

mente habrá entregado a cada alumno un esquema de trabajo con objetivos y contenidos.

- Interesa que los dossiers sean creativos y no se limiten a copias de libros (si hay copia, que exista interpretación de lo leído).
- Recoger bibliografía, fotografías...

5. *Material*

- Prensa: periódicos, revistas, radio, noticias de televisión.
- Folletos turísticos, de embajadas...
- Mapas.
- Fotografías.
- Friso o tablero para la exposición.

6. *Tiempo*

- 4-6 semanas.
- La última semana, exposición a la clase de todos los estudios.

7. *Bibliografía para el alumno*

- Enciclopedias varias.
- Libros de texto de diversas editoriales (biblioteca del aula).
- Manuales de Geografía de la biblioteca.

8. *Evaluación*

- La calificación del estudio se realizará de dos maneras:
 - Calificación de los restantes compañeros al escuchar la exposición del trabajo.
 - Calificación del maestro valorando:
 - técnica de trabajo (recogida de datos, organización...);
 - medios posibles que tenía a su disposición para realizarlo;
 - creatividad;
 - síntesis y opinión del propio alumno (expresada al final del estudio);
 - exposición a la clase.

EJEMPLO 6

NIVEL 8.º EGB CIENCIAS SOCIALES

1. *OBJETIVOS MÍNIMOS*

- Conocimiento de datos geográfico-históricos elementales.

ÁREAS DE ENSEÑANZA

- Capacidad de insertar un dato geográfico y un hecho histórico en las coordenadas espacio-tiempo.
 - Dominio de un vocabulario básico.
 - Posesión de un método de trabajo:
 - búsqueda e interpretación de fuentes;
 - realización e interpretación de mapas, cuadros, esquemas;
 - manejo de bibliografía y textos;
 - comentario de textos.
 - Tomar conciencia de su papel en la sociedad, analizándola y presentando alternativas a la misma.
 - Conocer y analizar la localidad y las comunidades autónomas y su incidencia y relación en/con el país.
 - Tomar conciencia de la realidad que rodea al alumno como ciudadano de una nación y del mundo en relación estrecha y como participante de la hora que le ha tocado vivir desde su propia perspectiva de adolescente.
2. **CONTENIDOS**
- Estudio geográfico del mundo actual (aspectos generales)*
- Zonas climáticas.
 - Los continentes.
 - La economía, en relación con la población.
- Estudio social, económico y político del mundo actual*
- Modos políticos:
 - democracia
 - sistemas autoritarios/poder personal.
 - revoluciones
 - Modos de producción:
 - esclavismo
 - feudalismo
 - capitalismo
 - socialismo
 - Colonialismo/imperialismo.
 - Entorno de vida:
 - medios de comunicación.
 - la religión
 - sistemas de valores/vida cotidiana
 - arte y cultura
 - Comunidades humanas/hombre-ciudadano del mundo.
 - Perspectivas de futuro.

Escapa de la intención de este trabajo la confección de un programa específico y detallado para la escuela unitaria en el cual se marcasen objetivos, contenidos y posibles actividades para cada una de las áreas de enseñanza.

Hemos insistido que en la escuela unitaria hay que tender hacia programaciones que, partiendo de los intereses de los niños, tengan un sentido globalizador tanto horizontalmente, coordinando todas las materias, como verticalmente, atendiendo a los distintos niveles o cursos que conviven en la misma clase. Aún más, cada centro escolar debe disponer de la autonomía suficiente para programar libremente su trabajo en cada momento.

Sin embargo, los programas oficiales suelen seguir un camino inverso al señalado al estructurar unos programas comunes para cualquier tipo de centro y, además, obligar a su cumplimiento. Desde esferas oficiales se prepararon hace años unas programaciones específicas para escuelas unitarias, cuando este tipo de centro era el predominante en el país, programaciones que hoy están, lógicamente, desfasadas, pero que fueron un interesante intento de adaptación de los programas generales a las característi-

cas peculiares de la escuela unitaria. Un ejemplo puede ser el «Programa mínimo de escuelas unitarias y gradudas incompletas» publicado por Juan F. García y José Crespo en 1967 en el que se hace referencia al estudio de la localidad y se introducen ideas asociadas sobre temas generales.

Con nuestro estudio pretendemos, desde la óptica de la escuela unitaria, proponer unas ideas generales que puedan servir de marco de referencia para todas las áreas de enseñanza; centramos un poco más en el área de Lengua por ser elemento fundamental para todo el trabajo escolar; introducir la enseñanza de la Agricultura como una posibilidad en el mundo rural; y hacer referencia a dos formas de trabajo importantes y generalmente poco atendidas, como son las monografías de investigación y las técnicas de trabajo intelectual.

Ideas generales para todas las áreas de enseñanza

«Todo lo que se le enseña a un niño se le impide que lo descubra» decía Piaget señalando la necesidad de un aprendizaje inductivo.

En una escuela unitaria es preciso que los alumnos trabajen por su cuenta, que sean ellos quienes formulen sus propias conclusiones individualmente o en grupo y que el maestro se limite a orientar, asesorar y coordinar. Esta forma de trabajo se hace necesaria no sólo porque las últimas investigaciones pedagógicas la consideran como la más positiva, sino porque es la única posible en una escuela unitaria; con varios niveles en una misma aula es materialmente imposible «explicar» todos los temas a todos los grupos y no tiene sentido el esquema tradicional «explicación-ejercicios-control».

Este procedimiento inductivo será tanto más motiva-

dor cuanto mayor sea la importancia que dé a los intereses del niño y a su entorno. Por ejemplo, en Ciencias Naturales se puede comenzar a partir del conocimiento del propio cuerpo, en Lengua, de la expresión oral y escrita, en Matemáticas, de experiencias y problemas de la vida diaria, en Ciencias Sociales, del estudio de la localidad...

Aunque hay que insistir más en las materias fundamentales —lengua y matemáticas— dedicándoles más tiempo no por ello puede relegarse el estudio de las restantes materias. La actividad dramática, la formación musical, la expresión plástica y otros talleres tienen una indudable importancia en la formación integral de la persona. Y convendría olvidar el peyorativo de «marias» a temas como la educación para el consumo, la educación sexual, la educación física...

En todas las materias conviene insistir más en las técnicas que en los conocimientos sin tener miedo a suplirlos con contenidos o añadir otros nuevos, a no «acabar» el libro de texto, a no seguir el programa al pie de la letra...

Esta postura nos llevará a potenciar la creatividad a través de un fomento de la expresión personal en todas las áreas; por ejemplo, inventar problemas, expresar libremente conceptos y situaciones matemáticas, inventar crucigramas y jeroglíficos, narrar viajes, hacer redacciones introduciéndose en el «túnel del tiempo», componer poemas... Las múltiples sugerencias de Gianni Rodari, poeta, escritor de cuentos, maestro y pedagogo pueden ser muy útiles; él fue capaz como nadie de emplear instrumentos expresivos inmediatamente funcionales para el «trabajo pedagógico que ha imaginado» en palabras de Italo Calvino.

Este apoyo a las técnicas de trabajo y a la creatividad personal no puede hacer que nos olvidemos de una «cultura general», necesaria a todos los alumnos y que tal vez muchos de ellos no consigan al finalizar una EGB

llena de contenidos muchas veces superfluos; es importante el manejo de los códigos del lenguaje, la interiorización de una correcta ortografía, la expresión escrita con un sello personal y legible, aunque no caligráfica...

En una escuela unitaria existe la posibilidad de profundizar en unas materias más que en otras en función de los alumnos. En 8.º de EGB, sobre todo, puede enfocarse la clase de una forma muy distinta si los alumnos van a continuar enseñanzas regladas de BUP o FP o si, directamente, van a trabajar; en este caso pueden olvidarse muchos de los temas de los programas oficiales y seguir una enseñanza menos académica, pero que dote a los que se quedan en el pueblo de unos instrumentos de trabajo culturales, de lo que antes hemos llamado una «cultura general» —saber escribir una carta, rellenar una instancia, resolver problemas cotidianos, enjuiciar un programa televisivo...— y, sobre todo, fomentar unas aptitudes positivas hacia el mundo de la cultura.

Todo el trabajo escolar puede quedar reflejado en los cuadernos escolares y no en los libros de texto, ya que, como hemos señalado anteriormente, éstos pueden ser comunes para toda la clase. No se trata de que los niños busquen el preciosismo en bonitos cuadernos, pero sí que se habituen al orden, a la limpieza y a un cierto sentido estético.

También sería conveniente que los alumnos se acostumbraesen a trabajar, sobre todo en el ciclo superior de la EGB, con carpetas y fichas y que algunos de esos trabajos quedasen en el centro como material común, utilizables por el resto de los actuales y futuros compañeros.

El lenguaje como área fundamental

Solamente queremos analizar a grandes rasgos y a ti-

tulo de ejemplo el área de Lenguaje porque pensamos que está presente en toda la tarea escolar, pero lo mismo podría hacerse con el resto de las áreas de enseñanza.

El lenguaje, según Lázaro Carreter, «no es una "asignatura" con la que se cumple recorriendo un programa teórico y práctico sino un saber que no acaba de completarse nunca y que se integra en la personalidad, la fortaleza, la configuración y la capacidad y perfecciona progresivamente»; es un instrumento social —comunicación— e intelectual —estructura del pensamiento.

Para el estudio del Lenguaje hay que emplear una metodología activa que vaya encaminada al descubrimiento de valores estéticos en el lenguaje, a la expresión y comunicación propiamente dichas y al descubrimiento de las normas que estructuran la lengua.

Parece necesario partir del lenguaje cotidiano, de la lengua autóctona, de cómo hablan y de qué hablan los niños del medio rural. Para esto el texto libre puede ser una técnica muy apropiada. A través del texto libre el niño va expresando sus inquietudes y vivencias; y las expresa para comunicarlas a los demás, por lo tanto conviene que los textos de los niños se lean públicamente en clase, que se difundan a través de la imprenta escolar o de murales y que sean analizados por todos los alumnos.

Es muy importante el dominio de la lectura y escritura comprensiva; en la falta de ese dominio tal vez esté una de las claves de la alta tasa de fracaso escolar. La utilización de la técnica del comentario de textos puede contribuir desde los primeros niveles de enseñanza a que los niños comprendan lo que leen y pierdan el miedo a la letra escrita.

Enseñar Lenguaje es enseñar a utilizarlo más que enseñar cosas sobre él. La Gramática puede reducirse al estudio de unas ideas esenciales para responder a difícil-

tades planteadas cotidianamente, convirtiéndose entonces en gramática viva.

El aprendizaje del lenguaje no puede limitarse al aula. Cada día es más importante el lenguaje de la imagen o el empleado por los medios de comunicación. Los niños pueden aprender esos códigos y emplearlos redactando un guión radiofónico, un periódico escolar, dibujando una historieta, confeccionando un cartel publicitario, haciendo fotografías...

Como veremos en capítulos posteriores, es muy importante fomentar el hábito lector en los niños, utilizando obras de literatura infantil en los primeros ciclos e introduciendo, progresivamente y alternando con las anteriores, algunas obras clásicas de la literatura universal, nacional y regional.

Por último hay que destacar el carácter del lenguaje. No se puede escribir en la escuela tan sólo para que el maestro lo corrija y dé su calificación, sino para comunicar alguna cosa a los demás y para fijar los propios pensamientos a fin de conservarlos como un patrimonio precioso; en este sentido conviene que cada niño posea su «libro» personal de textos libres.

Presentamos aquí un «plan de Lenguaje» como ejemplo. Este plan se ha utilizado con resultados bastante satisfactorios en algunas escuelas unitarias. Como decíamos al señalar unos ejemplos de programación, en ningún caso pretende ser un modelo a seguir, sin otra ayuda.

EJEMPLO 7

Plan de lenguaje

Ciclos medio y superior
Periodicidad semanal

70

LENGUA HABLADA

Objetivos

- Participación (orden, oportunidad, precisión...).
- Nivel de atención.
- Fonética y ortología.
- Toma de notas y confección de resúmenes.
- Vocabulario y léxico.

Métodos y técnicas

- Conversación: un alumno, rotativamente, prepara un tema y lo expone a la clase.
- Entrevista colectiva, debate o diálogo sobre el tema expuesto.
- Teatro y descripción orales.

LENGUA ESCRITA

Expresión escrita

Objetivos

- Corrección caligráfica, personal y legible.
- Ortografía progresiva según la edad.
- Corrección morfológica y sintáctica.
- Enriquecimiento del léxico.
- Cohesión en el planteamiento del tema.
- Estética.

Técnica predominante: el texto libre según la técnica de Freinet

- El texto o textos los escribe el niño cuando y en el lugar que quiere.
- Lectura oral de todos los textos y elección de uno o dos de ellos.
- El texto elegido se escribe en la pizarra y es analizado por toda la clase tanto en su forma (léxico, morfológica y sintaxis, ortografía, etc.), como en su contenido.
- Se publica el texto, corregido entre todos, en la imprentilla y se distribuye a todos los alumnos.
- Cada niño tiene su «libro» de textos libres; el maestro los irá revisando y comentando con el autor a lo largo de la semana.

Otras técnicas

- Narración y descripción escritas.

71

- Redacción sobre un tema dado.
- Diálogo escrito (aproximación a la técnica teatral).
- Informe escrito sobre un tema.

Comprensión escrita

- Selección de textos para su lectura y comentario. Puede seleccionarlos el maestro o los propios niños cuando algunos compañeros les hayan aconsejado unas determinadas lecturas.
- Lectura expresiva: velocidad, entonación, pausas...
- Lectura comprensiva y comentario del texto: ejercicios orales y escritos, individuales y colectivos sobre vocabulario, análisis del tema; síntesis del mismo; crítica y valoración de lo leído; género literario al que pertenece el texto; encuadre histórico-literario del texto (a graduar según la edad de los niños).
- Otras técnicas, como el subrayado o el fichero.

LITERATURA

Véase capítulo posterior sobre lecturas escolares.

MEDIOS DE COMUNICACION

Véase el esquema que se presenta más adelante para el estudio de la actualidad en la escuela.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Pueden sugerirse muchas, muy interesantes: inventar cuentos, poesías, adivinanzas; comentario de imágenes, fotografías, lectura de artículos de actualidad; realizar trabajos sobre la prensa; coleccionar un diccionario «casero» con palabras empleadas en la vida cotidiana; realizar una historieta con texto inventado sobre dibujos recortados; rellenar impresos como instancias para becas, censos, solicitudes de carnets, etc.; escribir cartas de todo tipo; interpretar una nómina, una libreta de ahorros, un recibo doméstico, etc.; hacer ejercicios de pregunta-respuesta entre un grupo; escenificaciones de todo tipo; entrevista colectiva a una persona; definir objetos cotidianos sin mover las manos; inventar juegos de palabras; preparar crucigramas y jeroglíficos y resolver otros ya preparados; poner letra nueva a canciones conocidas; etc.

MATERIAL

No es necesario un libro de texto único e individual y parece más conveniente disponer en clase de textos distintos y diversos libros de lectura que puedan utilizarse colectivamente.

La enseñanza de la Agricultura

La enseñanza de la Agricultura tiene en este país una larga tradición que podemos seguir a lo largo de todo el siglo pasado. En 1813 las Cortes de Cádiz decretan la obligatoriedad de enseñar agricultura desde la escuela primaria. En los años de la II República, los estudios de Agricultura se intensifican en gran medida a través de las cátedras ambulantes, las enseñanzas agrarias en los cuarteles y, sobre todo, la educación de adultos. «Ese viejo espíritu se altera, dice el historiador y pedagogo aragonés Eloy Fernández Clemente, tras la guerra civil —hasta la alusión a la Fiesta del Arbol tiene incluso hoy resonancias republicanas—, aunque en los años cuarenta y cincuenta se procura volver a intensificar en las Escuelas Normales de Maestros, la creación de cotos escolares —excelente idea mal entendida y apoyada desde las provincias— y, en definitiva, la lenta incorporación de esquemas pedagógicos renovadores truncados en buena parte tras 1939 porque provenían de la Institución Libre de Enseñanza, el movimiento de la Escuela Nueva o los ministros republicanos, como el maestro primario Marcelino Domingo.»⁸

Hoy, con unos programas escolares tan urbanizados como hemos visto en capítulos anteriores, la enseñanza de la agricultura queda diluida en algunos epígrafes de las

8. FERNÁNDEZ CLEMENTE, Eloy. *Algunas notas sobre la enseñanza de la agricultura*. «Al Rebullón», núm. 1, diciembre, 1979.

áreas de experiencias y en la celebración de algunas conmemoraciones anuales como la fiesta del árbol o el día mundial del medio ambiente.

No es que vayamos a plantear aquí la necesidad de una «asignatura» de *Agricultura*, que posiblemente fuera considerada como otra «maría» más a añadir a unos programas sobrecargados. Pero sí queremos señalar que puede ser interesante en una escuela unitaria rural el tratar monográficamente algunos temas de agricultura y ecología, como podremos ver al hablar del estudio del entorno, aprovechando ese laboratorio permanente y próximo que es el campo.

Las razones para este tipo de estudios son muchas. Los temas suelen ser muy motivadores para los niños; se fomenta el amor a la naturaleza; se pueden realizar estudios globalizados en los que conecten varias ciencias experimentales como Física, Botánica, Zoología, Minerología, etc.; se puede intercalar el trabajo manual y el intelectual; y en él pueden participar algunos padres y otros profesionales de la localidad —tractorista, pastor, veterinario, etc.— de quienes el maestro y los niños pueden aprender muchas cosas interesantes.

La enseñanza de la agricultura se lleva cabo cada día y fuera del horario y ámbito escolar. Los niños del medio rural oyen constantemente en sus casas conversaciones sobre los campos y las cosechas, visitan los campos con sus padres y familiares, ayudan en algunas faenas agrícolas y, sobre todo, comparten con su familia la dura vida del campesino. El campo y todos sus problemas es un centro de interés muy motivador ya que los niños viven esos problemas; la escuela no puede permanecer al margen, enconsetando algunos temas de agricultura —estudios de los cereales, por ejemplo— dentro de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales. El estudio de temas agríco-

las hay que encuadrarlo en un estudio general del entorno, como veremos más adelante, y estructurarlo a través de trabajos monográficos que nazcan de centros de interés elegidos por los niños.

Muchas veces será necesario realizar una salida escolar al campo para que los niños reflexionen conjuntamente con el maestro, y a ser posible con algún campesino, sobre algunos fenómenos de la naturaleza o algunas faenas agrícolas que tantas veces han visto, pero sobre las que no se han detenido a pensar. Otras veces los niños traerán a clase plantas, alguna pequeña herramienta, diversos tipos de tierras, etc., para analizarlas y estudiarlas detenidamente. En ocasiones se realizarán estudios, debates, encuestas, entrevistas, sobre modos de vida del agricultor y ganadero (sus problemas, los precios de los productos, los intermediarios, el calendario de las labores agrícolas, los sistemas cooperativos, las inversiones en maquinaria agrícola, la comercialización de los productos, etc.)⁹

De una forma permanente se realizarán experiencias agrícolas con el coto o huerto escolar. Creemos que sería muy interesante que todos los centros educativos urbanos o rurales dispusiesen de un pequeño huerto escolar donde los niños pudieran experimentar, realizar pequeñas plantaciones de semillas, observar el crecimiento de las plantas, cuidarlas y conservarlas, etc. En una escuela rural es fácil que, si el centro no dispone de coto escolar, pueda conseguirse un pequeño trozo de terreno cercano a la escuela cedido por el Ayuntamiento o algún vecino de la localidad para que los niños lo utilicen para sus experiencias.

9. SALANOVA, Juan. *Experiencia en una escuela unitaria*. Comunicación presentada al III Encuentro de Escuelas del medio rural aragonés, mayo, 1982.

Monografías de investigación

Se ha señalado anteriormente la necesidad de llevar a cabo el mayor número posible de experiencias, investigaciones y experimentos realizados dentro y fuera del aula y la importancia de los estudios monográficos, en torno a los cuales puede vertebrarse un trabajo interdisciplinar y globalizador válido al mismo tiempo para los diferentes niveles que coexisten en una escuela unitaria.

Con estas monografías se pretende introducir la investigación como sistema de trabajo en la escuela atendiendo a razones *psicológicas* —la investigación estimula el desarrollo cognitivo con el consiguiente perfeccionamiento de las habilidades y estrategias intelectuales, obliga a verificar, valorar y elegir, el alumno va construyendo sus propios conceptos, etc.— y *didácticas* —requiere una metodología activa, un trabajo interdisciplinar y en equipo, etc.—, como indican autores como Dewey, Piaget («entender es inventar o reconstruir una reinención»), Ciani, Tonucci y otros. Para una escuela unitaria rural podríamos añadir a las razones anteriores algunas otras particularidades de tipo *didáctico* —la «economía» de trabajo para el maestro al participar varios alumnos en una misma tarea, el intercambio de experiencias y la ayuda mutua entre los niños mayores y pequeños, la posibilidad de utilización como laboratorio permanente de un medio muy rico didácticamente— y *social*, como la creación de hábitos de vida «científicos» en unos niños que se mueven en un mundo como el rural donde abundan los prejuicios, los «porque sí», el fatalismo y otras fórmulas más o menos «mágicas».

El proceso de investigación puede y debe ser adaptado a los diferentes periodos evolutivos y puede comenzarse desde muy temprana edad, como dice Ciani, «el conocimiento científico, es decir, la indagación encaminada al

conocimiento del mundo, comienza en el acto de nacer»¹⁰

X. R. Jares y M. Suárez Pazos señalan tres grados de investigación que suponen distintos niveles de sistematización y que pueden coincidir con la actual división en ciclos de la EGB, aunque no debe entenderse su aplicación de una forma rígida y mecánica:¹¹

—Primer nivel o nivel de tanteo experimental, que comprende las siguientes fases: observación, manipulación de objetos, actividades ensayo-error, somera descripción verbal, plástica, corporal...

—Segundo nivel o nivel de aproximación al método científico, que consta de los siguientes pasos: elaboración de datos y comunicación de los resultados por medio de fichas de investigación, conferencias, monografías, trabajos interdisciplinarios, etc.

—Tercer nivel o nivel de aplicación al método científico, que comprende las conocidas fases de: 1.º planteamiento del problema y formulación de hipótesis; 2.º de limitación del plan de investigación —selección de muestras, control de variables, diseño—; 3.º comprobación de hipótesis —recogida, organización y cuantificación de los datos, análisis e interpretación, verificación, confirmación o rechazo de las hipótesis—; 4.º valoración de los resultados, y 5.º su co-

10. Ciani, Bruno. *Nuevas técnicas pedagógicas*. «Reforma de la Escuela» Barcelona, 1981.

11. Jares, X. R. y SUÁREZ PAZOS, M. *A propósito de la investigación del medio*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 79, julio-agosto. 1981.

municación mediante técnicas semejantes a las del nivel anterior.

Como vemos, pues, el primer carácter de la investigación infantil está constituido por el vínculo de ésta con la actividad motriz; habrá que ejercitar la observación de sí mismo y describir lo observado. Poco a poco ese vínculo disminuye y la actividad intelectual acaba por adquirir una dimensión autónoma de carácter cada vez más abstracto, pero siempre habrá que partir de experiencias reales motivadas ya que la inteligencia, según Piaget, no es otra cosa que «acción interiorizada».

Los que hemos llamado segundo y tercer nivel de investigación siguen poco más o menos el esquema típico de investigación de Dewey y las diferencias entre ellos están en la dificultad y amplitud del objeto de estudio y en el mayor o menor rigor metodológico. Desarrollemos brevemente ese esquema:

1.º *Planteamiento del problema y formulación de hipótesis*

Para que se desarrolle convenientemente una investigación es preciso que exista una situación problemática para el niño o grupo que va a efectuar la investigación. Esa situación será motivadora si parte de los intereses de los niños, de sus necesidades.

Habrà que crear el cauce, como dijimos en un capítulo anterior, para que esos intereses puedan expresarse en clase —a través de textos libres, conversaciones, asambleas, correspondencia...— y el maestro podrá azuzar o enfriar esos intereses en función de las posibilidades de trabajo que puedan generar, elegir los datos esenciales y enmarcar la investigación dentro de la programación general del curso.

Si es cierto que «puede investigarse sólo acerca de lo que se tiene al alcance, sobre lo cercano» según dice Tonucci,¹² habrá que comenzar a investigar por lo inmediato al niño, él mismo, para ampliar paulatinamente el campo de investigación a medida que aumentan sus conocimientos, partiendo de ellos, ampliar esa frontera de lo inmediato a su entorno próximo. El paso siguiente será la investigación de ambientes más lejanos, no tangibles, cuando el niño del ciclo superior de EGB disponga de instrumentos y técnicas de trabajo que le permitan que sus «manos» lleguen a ellos. Pongamos un ejemplo, un equipo de segunda etapa de EGB quiere estudiar algunos problemas de la agricultura española y para ello comienzan su trabajo observando, analizando y extrayendo conclusiones de la agricultura en su pueblo, en su comarca y en su región o nacionalidad; una vez asentados algunos conocimientos y, sobre todo, utilizadas ciertas técnicas —encuestas, gráficas de sectores de producción, estudio del clima local a través de procedimientos directos, seguimiento de noticias sobre el tema en la prensa, etc.— en los estudios anteriores, pueden abordar el tema de la agricultura a nivel nacional y comprender algunos de sus problemas.

Habrà que tener muy en cuenta el peligro de las «falsas investigaciones», como dice Tonucci. A veces los niños «investigan» sobre algunos problemas tal vez demasiado complejos y sin el dominio de las técnicas necesarias limitándose a copiar textos sueltos, dibujar y recordar imágenes de viejos libros de texto y enciclopedias. Eso no es una investigación. El recurso al libro no debe significar jamás recepción de resultados, sino un trabajo per-

12. J. TONUCCI, Francesco. *La escuela como investigación*. «Reforma de la Escuela», Barcelona, 1979.

sonal que interprete e interiorice los datos del texto reconstruyendo mentalmente lo leído.

2.º *Delimitación del plan de investigación*

Una vez elegido el tema sobre el que queremos investigar debemos precisar los fines de esa investigación respondiendo a la pregunta «¿qué queremos saber?»

Si, como hemos dicho, la investigación tiene que partir de los niños, tienen que ser ellos mismos quienes planteen sus interrogantes. Una técnica útil para ello puede ser la «lluvia de ideas» en la pizarra, es decir, cada niño va anotando en ella cuantos «¿por qué?» tenga interés de resolver; una vez elaborada la lista de preguntas, éstas se agrupan por temas y se estructuran con la ayuda del maestro.

Posteriormente se forman los equipos de trabajo libremente, pudiendo formar equipo alumnos de distinto nivel o curso siempre que la investigación sea para toda la clase o para más de un nivel. Puede cada equipo tratar un tema diferente o, mejor, un aspecto distinto de un tema común para toda la clase.

El maestro se reúne con cada uno de los equipos y realiza conjuntamente el plan de trabajo, señalando el calendario de la investigación—recordemos lo dicho anteriormente sobre tipos de programación— y definiendo los medios a emplear, como visitas, entrevistas, recogida de datos, etc., así como los instrumentos necesarios, lápi- ces, magnetófono, máquina de fotos, papel milimetrado, libros, etc.

3.º *Realización de la investigación*

Una vez diseñado el plan de investigación pasamos a su realización recogiendo, organizando y cuantificando los datos, analizándolos, interpretándolos, etc.

Habría que indicar dos ideas a tener en cuenta. Por una parte, que es una búsqueda en la que participa cooperativamente todo el equipo; por otra, que la misión del maestro consiste en colaborar y asesorar en todo momento, en la línea del directivismo pedagógico.

4.º *Valoración de los resultados y su comunicación*

Cada equipo tiene que hacer un balance de lo anotado, observado, recogido y elaborado, aunque hay que tener en cuenta que en una investigación como la que proponemos interesa más el proceso que los resultados concretos.

Con los datos recogidos, cada equipo se prepara un dossier en el que pueden incluirse fotografías, recortes de prensa, dibujos, cuadros y gráficas, anotaciones personales, etc., y al que se le pueden adjuntar otros elementos como diapositivas, cinta magnetofónica, película super-8, etc., según los medios empleados.

Posteriormente, cada equipo presentará a toda la clase su proyecto de investigación por medio de un informe y una «conferencia» (Freinet). El resto de los compañeros pueden hacer críticas, formulando preguntas, plantear problemas, pedir explicaciones a la metodología concreta propuesta, etc.

El dossier elaborado, añadiendo las aportaciones surgidas a raíz de su presentación en clase, puede quedarse en el aula como un elemento de la biblioteca de trabajo, pudiendo publicarse parte del mismo en la revista escolar.

Técnicas de trabajo intelectual

El Ministerio de Educación, en la introducción a los Programas Renovados del área de Lenguaje, dice que «el dominio de las técnicas de trabajo intelectual ha de proyectar en el alumno la consolidación de hábitos como el del análisis y síntesis, la capacidad de elocución, de investigación, selección, ordenación, elaboración e interpretación de datos y gráficos; de clasificación, jerarquización y valoración». Estos «buenos propósitos» no se conforman con la realidad actual.

Las técnicas de trabajo intelectual son la llave para todas las materias y su no dominio se traduce en altas tasas de fracaso escolar; así, es tristemente frecuente comprobar cómo alumnos que cursan 8.º de EGB no comprenden lo que leen, no saben subrayar, ni realizar un resumen, ni tomar apuntes...

Es muy importante, por tanto, dedicar tiempo suficiente, desde los primeros años de escolaridad, a que los alumnos vayan adquiriendo unas técnicas de trabajo intelectual y un dominio de las materias instrumentales. En una escuela unitaria pueden realizarse ejercicios colectivos y diversificar después según los distintos niveles.

No vamos a presentar aquí un índice de técnicas de trabajo intelectual ni a profundizar en ellas. Sólo queremos señalar algunas importantes:

—Algunas tienen una relación directa con el área de Lenguaje —ya hemos dicho que el lenguaje está presente en todo el trabajo escolar— y son la conversación, la narración y descripción orales y escritas, la redacción, el diálogo, el dominio de un vocabulario básico, el comentario de textos y las exposiciones orales.

—La lectura. En ella intervienen dos procesos que deben actuar conjuntamente: el proceso físico que se traduce en velocidad lectora —hay procedimientos de lectura rápida ampliando el campo visual al leer o acostumbando al alumno a llevar la vista a un lugar determinado—, y el proceso mental que se traduce en comprensión, éste es el más importante en los niveles básicos.

—Interpretación de signos: matemáticos, geográficos...

—Realización de esquemas, bien utilizando llaves, bien esquemas numéricos.

—El subrayado. Hay varios procedimientos de subrayado, pero todos coinciden en subrayar sólo lo relevante y jerarquizar las ideas según su importancia siguiendo un método propio de cada persona. En la escuela hay que emplearlo, aunque haya alumnos que no lo consideren conveniente, sobre todo porque del subrayado se obtienen otras técnicas muy útiles como el esquema y el resumen.

—Resumen y síntesis, que sigue a un subrayado de un texto. En el resumen se extraen las ideas más importantes respetando, o no, las palabras empleadas en el texto.

—El guión es un esquema de lecturas múltiples, que se realiza como elemento auxiliar a una exposición oral.

—Toma de notas y apuntes.

—Interpretación y elaboración de gráficos y escalas, partiendo siempre de datos y elementos cercanos al niño.

—Realización de un fichero escolar con re-

VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA UNITARIA

- cortes de prensa, con trabajos realizados en clase...
- Saber preparar un informe sobre un tema determinado.
- Poseer ciertas destrezas manuales, manipulando objetos, ensartando piezas, ordenando puzzles...
- Proponer un proyecto de trabajo, como organizar un campeonato, ordenar el trabajo de la clase confeccionando un plan del día.
- Realizar un presupuesto económico.
- Manejo y utilización del catálogo de la biblioteca escolar, de los índices de los libros...

Admitamos el término *vida cotidiana* para referirnos a lo que acontece día a día en la escuela, incluyendo algunas consideraciones sobre el horario y la distribución del tiempo, la organización de la clase, la necesaria creación de un ambiente escolar agradable tanto en los aspectos físicos —acondicionamiento del aula— como humanos —relaciones del maestro con los alumnos y de éstos entre sí—, la ampliación del marco de la escuela más allá de sus muros y el control de los resultados obtenidos en el trabajo escolar.

Horario y distribución del tiempo

Parece evidente la necesidad de una distribución racional del tiempo escolar según un plan de trabajo. Prescindir por completo de un programa y un horario escolar seguramente conlleva un grado de improvisación tal que haga perder de vista unos objetivos básicos. Pero, ¿qué tipo de horario es válido para una escuela unitaria?

Casi todos los autores que se ocuparon hace unos años de la escuela unitaria —desde hace cerca de quince

años no se ha publicado un trabajo extenso sobre el tema—aportaban su horario ideal; incluso la Dirección General de Enseñanza Primaria publicó en 1959 y en su revista «Vida Escolar» un concurso de horarios para escuelas unitarias. Los había de todos los tipos: unos se atañían a lo que marcaban los programas oficiales del momento; otros dejaban una mayor autonomía a la iniciativa de la clase; los había «curiosos», como el que dividía cada mes en cuatro semanas—la de oro, la azul, la verde y la negra—y en cada una de ellas se estudiaba solamente una asignatura; otros contemplaban la jornada única matinal, etc.

Creemos que no puede ofrecerse un modelo de horario válido para todas las escuelas unitarias: cada tipo de escuela unitaria necesita un horario propio que dependerá del número de niveles educativos que convivan en clase, de la edad de los niños, de la ubicación geográfica del centro—en un hábitat disperso habrá que tener en cuenta los desplazamientos— y de la programación escolar.

Creemos que es necesario hacer dos reflexiones comunes a todas las escuelas unitarias:

—El secreto de un buen horario es que todos los alumnos realicen alguna actividad, que no existan tiempos «muertos»; lo cual no quiere decir que no se deje tiempo libre a los niños para que lo utilicen a su gusto.

—El horario ha de ser flexible. Un cierto grado de improvisación es lógico y conveniente en una escuela unitaria; el maestro no es una máquina ni los alumnos son piezas a fabricar.

Las horas de entrada y salida de clase no tienen que marcarse pendientes del reloj; la clase acaba cuando finaliza la tarea escolar. La hora del recreo y de los descansos dependen de la marcha de la clase; a veces puede salir un equipo al recreo mientras el resto acaba un trabajo

y viceversa o el tiempo de recreo puede ser más largo...

Las distintas materias y tareas escolares pueden distribuirse de diferente manera a lo largo del plan de trabajo semanal o quincenal en función de la programación prevista. Se trata de romper el corsé que sitúa una determinada materia siempre el mismo día de la semana y a la misma hora.

En el momento de confeccionar un horario para una escuela unitaria hay que tener en cuenta unos criterios psico-biológicos—que algunos autores llaman de higiene escolar—, pedagógicos y sociales.

Criterios psico-biológicos

El horario escolar será tanto más flexible cuanto menor sea la edad de los alumnos. Los niños de los primeros cursos de escolaridad no mantienen la atención durante largos lapsos de tiempo, tienen que cambiar de actividad con frecuencia y necesitan una mayor atención por parte del maestro que los alumnos de los cursos superiores.

Conviene tener en cuenta la curva de rendimiento escolar, que depende también de la edad de los alumnos.

La clase de la mañana se inicia con un periodo de adaptación de unos quince minutos pasado el cual la atención va aumentando, poco a poco, hasta alcanzar una meseta que se mantiene durante una hora aproximadamente; a partir de entonces comienza a descender y vuelve a subir, aunque menos, después del recreo. Por la tarde la curva de rendimiento sube mucho menos que por la mañana.

Según este esquema parece recomendable situar a primera hora de la mañana las actividades que exigen una mayor concentración y esfuerzo y procurar que las actividades de la tarde sean más libres y creativas.

El tiempo destinado a recreo tiene una función importante ya que el niño cambia por completo de actividad, se expresa libremente y sale del recinto cerrado de la clase; lo ideal sería que toda la clase fuese un recreo permanente, que el niño trabajase a su aire y a gusto.

Según la curva de rendimiento que hemos señalado, parece que la hora más apropiada para el descanso será aproximadamente una hora y media después de haber comenzado la jornada por la mañana, y una hora para el descanso de la tarde, caso de que sea necesario. La duración del tiempo de recreo y de los descansos puede ser muy variable, dependiendo de las actividades concretas de cada jornada.

Criterios pedagógicos y didácticos

El horario está en función de una programación, es orientativo y su función consiste en distribuir en el tiempo los objetivos marcados y asumidos por la clase. En este sentido la duración de un trabajo dependerá más del trabajo mismo, de su interés para los alumnos, que del tiempo previsto en el horario escolar.

Cuando las circunstancias lo requieran puede alterarse por completo la distribución de los tiempos dedicados en un principio a cada materia. Pongamos un ejemplo: «Una tormenta ha arrasado hoy las cosechas» es un tema mucho más importante que cualquier otro del programa oficial; habrá que olvidarse seguramente de la marcha cotidiana de la clase y analizar este grave problema para la localidad desde varios puntos de vista, hablando con los agricultores, visitando los campos, presentando propuestas para evitar el pedrisco, entrevistando al Ayuntamiento para que solicite ayudas para los damnificados,

escribiendo a niños de pueblos vecinos para comprobar si a ellos también les ha afectado... Temas vivos de la actualidad local, regional, etc., pueden ser excelentes centros de interés para los alumnos y constituirse en eje de toda la actividad escolar durante una o varias jornadas.

En una escuela unitaria existe la posibilidad de liberarse de la esclavitud de la hora; los espacios de tiempo pueden ser amplios dividiendo la mañana en un «antes» y un «después» del recreo y la tarde en otros dos espacios más cortos de tiempo. Hay que propiciar un cúmulo amplio de actividades consiguiendo que cada niño o cada grupo de trabajo vaya a su ritmo.

Creemos que los horarios-mosaico no sirven, ya que el maestro tendría que andar «saltando» de grupo en grupo y de tema en tema, se dificultaría el trabajo globalizado y no se respetaría demasiado una enseñanza individualizada.

En cuanto a la distribución de las distintas materias hay que tener en cuenta las características e importancia de cada una de ellas. A modo orientativo y siguiendo en parte la distribución de las veinticinco horas semanales que señalan los Programas Renovados para la EGB podemos señalar la conveniencia de que las materias fundamentales—Lenguaje y Matemáticas—se traten en la primera sesión de la mañana, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza en la sesión después del recreo y los talleres, biblioteca, prensa, etc., en la sesión de la tarde, dejando tiempos libres en los que los niños puedan realizar aquellas actividades que prefieran.

También es conveniente, si no se realiza una globalización, que al menos coincidan en un mismo día materias afines como pueden ser Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

Este plan de distribución de las materias puede repararse a lo largo de los cuatro primeros días de cada se-

mana dejando libre el viernes para reciclaje, completar temas que han ido quedando inconclusos a lo largo de la semana, realizar la asamblea semanal de revisión de clase, dejar tiempo libre para trabajos personales...

Como método de organización puede prepararse un plan de trabajo semanal e ir concretando diariamente ese plan en la pizarra para señalar la tarea escolar de cada jornada, aprovechando los quince minutos de adaptación al comenzar la clase de la mañana.

Por último señalaremos la necesidad de dejar amplios espacios de tiempo para la libre actividad y el trabajo individualizado.

Criterios sociales

Existen, por último, unos criterios que debemos tener en cuenta a la hora de confeccionar un horario escolar para una escuela unitaria y que se derivan de la ubicación del centro y su integración en la comunidad rural.

Cada centro debería ser autónomo para, de acuerdo con los padres de los alumnos, comenzar a una determinada hora la clase, hacer jornada única, etc., teniendo en cuenta factores como el tipo de habitat —concentrado o disperso—, las faenas agrícolas, el clima de la localidad, las costumbres locales...

Organización de la clase

El problema de la clasificación de los alumnos de la escuela unitaria en grados preocupó largamente a pedagogos y maestros durante muchos años. Para esa clasificación se barajaron criterios que tenían en cuenta aspectos como la edad biológica, la edad de instrucción o men-

tal, el grado de madurez social o el dominio de las técnicas instrumentales, según lo cual cada escuela unitaria realizaba su propia clasificación de los alumnos. Generalmente se utilizó el sistema de tres grados o secciones, a cada una de las cuales le correspondía un tipo de enciclopedia, único libro de texto.

La Ley General de Educación de 1970 acabó con estas clasificaciones y supuso el reconocimiento legal de la graduación por niveles o cursos que correspondían a los ocho años de escolaridad obligatoria. Esa graduación, curso-año, había sido anhelada durante años como un ideal de eficacia pedagógica por parte de muchos profesores, padres, autoridades locales y tecnócratas gestores de la planificación educativa. Su reconocimiento legal con carácter absoluto suponía la desaparición de derecho, aunque no inmediatamente de hecho, de las escuelas unitarias y la potenciación de la escuela graduada en todo el país a través de las concentraciones escolares.

Los programas renovados de 1980 implican un nuevo cambio de rumbo, ya que se trata de sustituir el curso como unidad organizativa por el ciclo, de mayor amplitud temporal. Este cambio puede ser sumamente positivo para la escuela unitaria, sobre todo si ésta atendiera solamente a alumnos de un ciclo de la EGB; en tal caso se volvería en cierta forma al sistema anterior a la ley Villar, con la diferencia fundamental de que ahora cada escuela unitaria acogería solamente a uno de aquellos primitivos tres grados. Con una organización escolar basada en el ciclo es posible una programación y un trabajo intercurso, fijando objetivos generales para todo un ciclo y adaptando la tarea escolar a cada niño ya que generalmente la matrícula de una escuela unitaria suele ser baja y permite realizar, hasta cierto punto, una enseñanza individualizada. Concretemos, pues, algunas formas de tra-

bajo en clase, en función del número de alumnos, de la edad de los mismos y de la programación o proyecto de trabajo que se pretenda llevar a cabo.

Trabajo individual

Freinet decía que «al niño no le gusta el trabajo en rebaño, le gusta el trabajo individual o el trabajo en equipo en el seno de una comunidad educativa» y su teoría del tanteo experimental está en la base de su pedagogía. Estas dos formas de trabajo —individual y, sobre todo, en equipo— son muy importantes en una escuela unitaria, aprovechando que el maestro conoce muy bien a sus escasos alumnos y puede establecer con ellos una relación muy directa e individualizada.

Hemos citado la palabra individualizada y no individual. Un trabajo individualizado supone una acomodación a cada niño —escuela a la medida— y por lo tanto debe ser constantemente mejorado y corregido, adaptado a cada tipo de centro en concreto según sus posibilidades y diferente para cada niño o grupo de niños, dedicando una especial atención a quienes más necesitan del apoyo del maestro.

Podemos plantear al menos tres formas de educación individualizada que harán posible un trabajo autónomo, necesario en cualquier tipo de centro e imprescindible en una escuela unitaria.

En primer lugar es preciso no ya «aceptar» y «permitir», sino incluso hacer progresar, armonizar y canalizar, sin romper ni negar nada, al niño como persona, teniendo en cuenta no sólo su cabeza sino también su cuerpo. Para ello es preciso una utilización adecuada del espacio escolar, una atención preferente al cuerpo sin descuidar por ello los aspectos intelectuales de la escuela, la consi-

deración detallada de los aspectos de comportamiento de cada niño, el no rechazo de aspectos que puedan resultar «incómodos» como la agresividad o la sexualidad infantil y el respeto a la lengua materna. En definitiva se trata de posibilitar e incluso potenciar la expresión personal del niño, y para conseguir que cada niño sea en clase como es en realidad fuera de ella —desescolarizar la escuela— pueden utilizarse cuantas técnicas didácticas desarrollen la creatividad como el texto libre, la actividad dramática, la plástica libre, el juego en la escuela...

En segundo lugar podemos situar los trabajos libres que los niños realizan en clase. Estos trabajos pueden ser un complemento y ampliación del programa escolar cuando se trate de pequeñas monografías, pero también pueden ser trabajos propios que desarrollen capacidades y aptitudes personales y que respondan a aficiones y gustos personales. Pongamos un ejemplo: un niño, en el tiempo libre que contempla el horario escolar, decide seguir profundizando en una investigación que está llevando a cabo con otros compañeros porque le gusta el tema, mientras otro niño prefiere dedicarse a completar sus colecciones o a practicar su hobby favorito.

Por último hay que señalar la importancia de un trabajo individualizado que consista en la realización de un mínimo de actividades personales sobre los temas comunes a todo un equipo, curso o clase. No puede olvidarse este tipo de trabajo individual y personal si queremos que cada niño interiorice un mínimo de conceptos básicos y llegue a dominar las técnicas fundamentales de cada materia.

El tipo de actividades que pueden realizarse individualmente dependerá —como la cantidad de actividades— de cada materia en concreto o de cada proyecto de trabajo y de la edad de los niños, teniendo siempre en cuenta que todos y cada uno de los niños deben poder

alcanzar los objetivos mínimos y básicos señalados en la programación escolar.

Cómo presentar esas actividades es un problema que puede resolverse de muchas maneras. Una vez, al elaborar un proyecto de trabajo para un equipo se señalarán las actividades que deben realizar todos los integrantes del equipo de una forma individual o cómo se han «repartido» algunas actividades, otras veces será el maestro quien indique a cada alumno en particular qué ejercicios tiene que realizar o qué *fichas de trabajo* tiene que completar.

Comentemos brevemente el sistema de fichas de trabajo que, partiendo de Dottrens, se ha adoptado en muchas escuelas; Freinet en concreto daba gran importancia a las fichas de trabajo y presentaba varios grupos de ellas en su fichero escolar —de documentación, fichas-madre— que presentaban las líneas de un trabajo a desarrollar, de ejercicios.

En nuestro país, a raíz de la Ley General de 1970 y hasta el curso 1977-78 en que dejaron de editarse, se produjo una auténtica «invasión» de fichas y llegaron a utilizarse como único medio de enseñanza-«aprendizaje». Esta excesiva cantidad de fichas, propiciadas seguramente para negocio de editoriales y suplicio de niños que debían cargar con abultadas carteras llenas de libros, deformó por completo el concepto de enseñanza individualizada y personalizada; el trabajo escolar se limitaba en muchas ocasiones a que cada niño completara individualmente varias fichas en cada jornada escolar y la preparación de las clases podía ser muy fácil para los maestros que siguiesen este sistema—casi la única alternativa que se les ofrecía en aquel momento—por lo que su responsabilidad en el fracaso de este sistema hay que valorarla en sus justos términos.

Las fichas que proponemos como método de trabajo

individualizado tienen una concepción muy distinta de estas fichas elaboradas por los editoriales, muchas veces con un lenguaje no comprensible para los niños y sobre temas que no les interesan. Para que una ficha tenga plena validez didáctica sería deseable que hubiese sido confeccionada por el propio maestro que conoce a sus alumnos, redactada con el lenguaje propio de ellos, amena, poco extensa, remitiendo de entrada a la manipulación de objetos, a la observación y a la experiencia o a varios textos y fuentes.

Este tipo de ficha puede utilizarse como introductora de un tema para ir sugiriendo pasos, consultas de textos experiencias, observaciones, etc., y también como repaso y control de un tema ya tratado, a veces con fines autocorrectivos.

Pero realizar fichas para cada uno de los alumnos supone un trabajo muy costoso, ya que exigirá mucho tiempo al maestro. En una escuela unitaria, la única posibilidad que parece viable es que el maestro elabore algunas fichas conjuntamente con otros compañeros de la zona e intercambie el material y, por otra parte, utilice algunas fichas ya comercializadas habiéndolas revisado y adaptado a su clase previamente, ya que algunas de ellas tienen unas posibilidades técnicas—fotografías, mapas, gráficos, etc.—que un maestro difícilmente podrá realizar él solo en su escuela unitaria.

Trabajos comunitarios

Acabamos de señalar la necesidad de una enseñanza individualizada aprovechando todas las posibilidades que brinda una escuela unitaria, pero es preciso apuntar que no hay auténtica individualización sin socialización.

En el reducido ambiente demográfico de una pequeña comunidad rural todos los niños son amigos, en mayor o

menor grado según la edad, dentro y fuera de la clase, compartiendo el mismo tiempo de juego y el mismo escepto, su pueblo. Más aún, los niños que viven en este tipo de poblaciones no tienen otras posibilidades de tener amigos con quienes compartir diariamente sus preocupaciones e ilusiones que los otros niños del pueblo, exceptuando las estancias durante las vacaciones, de otros niños «de la ciudad» y los contactos con niños de pueblos cercanos o de otros lugares más alejados a través de la correspondencia. La escuela unitaria tiene que partir de esta situación, integrar la personalidad de cada niño dentro de la dinámica escolar a través de la asunción por parte de todos de los problemas individuales acostumbrados a vivir y a aprender juntos y abrir la comunidad escolar a su entorno próximo y a otros ámbitos; de esta forma se podrán desarrollar plenamente las capacidades individuales de cada uno.

Para realizar esta relación pueden utilizarse algunos instrumentos propios de la enseñanza socializada como la discusión organizada, la mesa redonda, la «conferencia» (Freinet) de la cual hemos hecho mención al hablar de las monografías de investigación, el panel, etc. En un apartado posterior nos detendremos sobre el trabajo en equipo, ciñéndonos a apuntar unas breves notas sobre la *asamblea* en la escuela.

La asamblea puede ser un buen momento de encuentro de todos los niños que, de alguna manera, han estado más o menos dispersos en trabajos individuales o en equipos y, sobre todo, puede resultar un interesante instrumento de autogestión de la escuela que haga partícipes y protagonistas a los niños de la marcha de la clase.

La propia dinámica asamblearia puede resultar sumamente positiva, sobre todo en un grupo pequeño como el que forman los alumnos y maestro de una escuela unitaria. Es importante que los niños se acostumbren a escu-

char a los demás, exponer sus opiniones de una forma ordenada, aceptar las críticas ajenas con tolerancia, cumplir los acuerdos, atenerse al tema...

Adquirir una dinámica asamblearia lleva tiempo y generalmente sólo al cabo de varios meses se consigue que en la asamblea hablen todos los niños y no lo hagan todos a la vez, se respete el orden del día, se considere al maestro como un igual y no como el «director» de la asamblea, etc.

Para que sea fructífera se requiere una organización de la misma. El «orden del día» puede ser preparado por un grupo de alumnos en algunas ocasiones y en otras por toda la clase. En el segundo caso, un sistema que podría utilizarse es la «lluvia de ideas», es decir, antes de comenzar la asamblea propiamente dicha todo aquel que lo desee escribe en la pizarra de la clase un tema, pregunta o sugerencia que le gustaría fuese tratado y, de entre todas las ideas escritas, se eligen aquellas que parezcan a la mayoría las más interesantes. El paso siguiente será la constitución de una «mesa» formada al menos por un moderador y un secretario; su designación puede ser debida a la elección por todos los alumnos o al empleo de un sistema rotativo, para que todos los niños realicen alguna vez estas funciones. Por último, sería muy conveniente fijar de antemano el tiempo aproximado que puede durar la asamblea.

Este tipo de organización puede utilizarse, siempre de una forma flexible dependiendo de la edad de los niños sobre todo, en muchos momentos de la vida diaria de la clase, como algunos que indicamos a continuación.

Si, como hemos citado en otras ocasiones anteriores, realizamos una programación global e intercurso para toda la clase, convendría que ese plan de trabajo fuese discutido por todos los alumnos y el maestro conjuntamente. Esta asamblea bien podría realizarse a primera

hora de la sesión matinal del lunes a fin de planificar el trabajo de toda la semana que se inicia.

Por otra parte será preciso tener en cuenta que un trabajo basado en gran medida en monografías de investigación sobre un mismo tema para toda la clase exige un sistema de discusión colectiva antes y después de la investigación. Antes, diseñando colectivamente y a grandes rasgos el proyecto de investigación para que seguidamente cada equipo de trabajo especifique y profundice en uno o varios aspectos del proyecto; después, realizando una puesta en común para revisar lo propuesto, comunicar al resto de los compañeros por parte de cada equipo los resultados obtenidos en la investigación, y concretar las ideas generales.

Pero la asamblea no puede quedarse solamente como una forma de trabajo referida fundamentalmente a aspectos didácticos. El sistema asambleario puede resultar muy válido para ir adquiriendo cotas, cada vez más altas, de autogestión escolar responsable. En este sentido pueden organizarse asambleas para analizar y tomar una postura solidaria de toda la clase ante temas como la disciplina o la vida cotidiana en el aula. Son asambleas de «revisión de vida», utilizando una terminología con referencias clericales, o consejos escolares y en muchas escuelas suelen realizarse el viernes por la tarde para, de esta manera, observar retrospectivamente la semana concluida y analizar los fallos, los avances, el cumplimiento o incumplimiento del plan de trabajo fijado en la asamblea del lunes anterior, etc., aportando elementos de mejora y de cambio para la semana próxima. En estos casos convendría que los acuerdos tomados se colocasen en un panel visible en la clase para que todos, alumnos y maestro, pudiesen atenderse a ellos.

A veces, cuando una circunstancia lo requiere, se organiza una asamblea en clase. Por ejemplo, si se ha produci-

do una noticia o suceso importante convendrá tratarlo entre toda la clase dedicándole el tiempo preciso aunque, seguramente, rompa el ritmo o el plan de trabajo prefijado.

Por último hay que señalar que convendría «ampliar» en cierto sentido el concepto de «asamblea». En todo tipo de centro parece necesario un contacto directo de todos los niños de la clase, tanto dentro como fuera del aula, aprovechando los tiempos libres previstos en el horario escolar. En una escuela unitaria, con una relación directa y profunda entre los niños y el maestro y de éstos entre sí, como declamos al comienzo de este apartado, ese contacto puede ser muy fluido y convendrá que toda la comunidad escolar reflexione en común y sin ningún esquema prefijado sobre cualquier tema, de una forma totalmente libre y según los intereses de los niños.

Trabajo en equipo

En las Orientaciones Pedagógicas ministeriales de 1970 se dedicaba al pequeño grupo de tres a seis alumnos un 27 % del horario de la 1.ª etapa de EGB y no se mencionaba el pequeño grupo en la distribución del tiempo escolar para la 2.ª etapa de EGB. Estos planteamientos didácticos hay que modificarlos radicalmente en una escuela unitaria y dedicar al menos la mitad del tiempo lectivo a un trabajo en equipos, siempre de una manera flexible, en función de las actividades programadas para toda la clase y de la edad e intereses de los alumnos.

La organización de pequeños grupos o equipos puede resultar muy eficaz en muchos trabajos escolares como elaborar proyectos de investigación y llevarlos adelante, planificar la utilización del tiempo escolar, cuidar del mantenimiento de la clase, proyectar actividades extracolegales, participar en la evaluación colectiva, etc.

Esta organización comporta algunas dificultades para el maestro que, en parte al menos, podrían paliarse con la utilización en la escuela de algunas técnicas de dinámica de grupos. Dificultades como descubrir las necesidades individuales de cada uno de los miembros del equipo, controlar el trabajo y la dinámica particular del grupo, etc.

Pero no vamos a profundizar aquí en las ventajas e inconvenientes de un trabajo en equipo, sino solamente hacer alusión, sobre todo, a dos aspectos hasta cierto punto característicos de la escuela unitaria:

a) *El agrupamiento de los alumnos*

Ya hemos señalado anteriormente la necesidad y conveniencia de una programación y de un trabajo intercur- sos en una escuela unitaria.

Aunque existan en clases grupos de trabajo más o menos estables con la idea de que todos los alumnos alcancen unos objetivos mínimos, que se corresponderían con los ocho cursos actuales de la EGB, en cualquier momento pueden surgir nuevos grupos para tareas más puntuales. Pongamos un ejemplo: en una escuela unitaria hay un equipo formado por todos los alumnos y alumnas matriculados en 6.º de EGB, con un total de cinco o seis alumnos —número relativamente frecuente en muchas de las actuales escuelas unitarias—, que habitualmente trabajan juntos en clase; deciden realizar un estudio demográfico de su pueblo y a ese equipo se suman dos compañeros que estudian 7.º de EGB y que están interesados en ese estudio.

b) *Los «monitores»*

En épocas pasadas fue muy empleado en las escuelas unitarias el sistema de «monitores»; hoy en desuso.

Los «monitores» o «instructores» eran alumnos mayores en los cuales el maestro delegaba parte de sus funciones e, incluso, de su autoridad. Estos «monitores» se convertían en «padrinos» de los más pequeños de la clase; les «preguntaban la lección», les enseñaban a leer, les corregían los ejercicios de cálculo, les «llevaban la mano» para aprender a escribir, cuidaban de que no «alborotaran» en clase, etc. En realidad eran como unos maestros para los más pequeños.

Este sistema de ayuda mutua, como lo han definido algunos autores, pudo tener cierta explicación en clases muy numerosas —cincuenta o más alumnos desde los seis a los catorce años—, con muy escasos medios materiales y didácticos y un sistema de enseñanza tradicional. Hoy está completamente desfasado y, como ya hemos dicho, la relación entre mayores y pequeños puede y debería realizarse a través de un trabajo en equipos verticales donde convivan niños de distintos niveles, pero siempre coordinados y asesorados por el maestro.

Trabajo simultáneo o explicación

Si basamos nuestra organización y programación en un trabajo por equipos complementado con un trabajo individualizado, la forma expositiva verbal o explicación de temas tendrá poco sentido en una escuela unitaria.

Desde nuestro punto de vista el esquema tradicional de explicación-estudio-ejercicios empleado en muchas escuelas tiene graves inconvenientes pedagógicos —dirigismo por parte del maestro, inhibición del alumno, en-

enseñanza magistral, control inadecuado, etc.— y no parece el más apropiado como sistema de enseñanza-aprendizaje. En una escuela unitaria este sistema, además, resulta particularmente complicado. El maestro debería preparar y programar varios temas diarios de distintas materias, explicarlos en clase a distintos niveles y corregir los ejercicios realizados por cada curso, lo que supondría la necesidad de un horario-mosaico que especificase claramente en qué lugar, atendiendo a qué curso de EGB, a qué materia en concreto, se encuentra el maestro en cada momento de la jornada escolar. Pongamos un ejemplo: con este sistema, en una escuela unitaria de cuatro niveles, el maestro debería preparar cada día cuatro o más explicaciones de distintas materias; debería explicar en una misma sesión de mañana, por ejemplo, los números naturales, enteros, racionales...

La «explicación» en una escuela unitaria debe tener un sentido distinto, más como complemento de la tarea escolar, como aclaración de dudas, asesoramiento y ayuda, que como introducción al estudio de todos y cada uno de los temas que contiene un libro de texto.

Si empleamos habitualmente en clase la investigación por equipos flexibles y verticales y el trabajo personal e individualizado, el maestro se limitará a coordinar y encabezar los proyectos que han elaborado los alumnos, explicando cuantas dudas aparezcan, citando las fuentes a las que los niños pueden acudir; aclarando los términos y conceptos que no comprendan, animando al equipo en su trabajo, planteando interrogantes que puedan motivar a los niños y estando siempre dispuesto para ayudar a resolver —no resolver él mismo— los problemas que los niños le planteen.

Esta propuesta no invalida la oportunidad de que en algunas ocasiones el maestro pueda explicar un determinado tema a un grupo o a toda la clase, a distintos nive-

les. En ese caso convendría partir desde el nivel inferior para elevar poco a poco el nivel; los distintos grupos o alumnos irán «descoligándose» a medida de que el nivel vaya elevándose y comenzarán a realizar ejercicios de aplicación en sus cuadernos con fichas preparadas al efecto. Pongamos el ejemplo de la teoría de conjuntos en Matemáticas, que hemos citado al hablar de programación intercurso; a pesar de que hoy sea muy discutido su empleo en los niveles de EGB, puede comenzarse la explicación desde lo más elemental —pertenencia, inclusión, etc.— e ir profundizando poco a poco desde aspectos concretos y familiares hasta formulaciones teóricas; de esta forma repasamos ciertas nociones que podrán estar apartadas u olvidadas y realizamos una enseñanza hasta cierto punto individualizada ya que cada niño se «descuelga» según su capacidad.

Estas «explicaciones» convendría que fueran muy pocas, siempre realizadas a través de una forma interrogativa más que expositiva y con una duración temporal en sentido inverso a la edad de los alumnos y a la dificultad del tema.

Ambiente escolar

El concepto «ambiente escolar» queremos interpretarlo en un amplio sentido, teniendo en cuenta los aspectos físicos y humanos que se conjugan en una escuela unitaria. Trataremos, pues, en este apartado aspectos referidos al espacio escolar y a las relaciones personales del maestro con los alumnos y de éstos entre sí.

El espacio escolar

A raíz de la Ley General de Educación de 1970 se

produce un descenso notable de unidades pertenecientes a escuelas mixtas, unitarias y graduadas debido a la política de concentraciones escolares, como vimos en su momento. A partir de entonces no se construyen prácticamente centros con menos de ocho unidades y los que «todavía» se mantienen en algunas localidades rurales son considerados generalmente como centros «residuales» a los que muy difícilmente llega, salvo casos excepcionales, algún tipo de inversión tanto para mejoras en el edificio escolar como para equipamiento escolar.

Muchas escuelas unitarias que perviven en la actualidad están ubicadas en viejos caserones en el centro de la población, sin condiciones higiénicas —luz, ventilación, calefacción— ni materiales —espacios libres, campos deportivos, laboratorios, etc.— adecuadas para una pedagogía progresista que venimos diseñando. Aunque los edificios estén en unas condiciones «aceptables», generalmente están diseñados en función de una enseñanza «tradicional» y no para una pedagogía activa donde los niños desarrollan actividades diferentes, agrupándose en forma diversa en equipos de trabajo y escogiendo el espacio más adecuado para cada actividad.

Habrà que partir, por tanto, de la realidad concreta de cada escuela aprovechando al máximo las posibilidades que ofrezca, tratando de mejorar sus condiciones actuales y ampliando el espacio escolar fuera del edificio, en el entorno cercano. Concretemos estas propuestas, perfilando algunos aspectos importantes.

Aprovechar el espacio disponible

En muchas escuelas unitarias el único espacio utilizable para actividades pedagógicas es generalmente el aula. Conventrá entonces aprovechar al máximo este espacio

104

y para ello podemos indicar algunas sugerencias que resulten útiles.

En primer lugar conviene conseguir una gran flexibilidad en la utilización del espacio del aula. Las mesas individuales de los alumnos pueden situarse según la conveniencia del momento y en función del trabajo que estén realizando; para un trabajo en equipo podrán agruparse varias mesas, para realizar una asamblea se situarán en círculo, para trabajos individuales se procurará preservar la intimidad y concentración de cada niño, etc. La mesa del profesor convendría situarla en un extremo de la clase, tanto para que no moleste en los cambios de mesas que se produzcan al variar la actividad como para evitar la sensación de que el maestro «vigila» a los alumnos o es el «centro de atención» de la clase.

Si existe espacio suficiente, conviene dejar una superficie libre de mesas y sillas. En el suelo puede colocarse una alfombra para que los niños, sobre todo los más pequeños, puedan jugar en ella, «luchando» con sus amigos, etc.

El aula puede estar distribuida en distintas zonas, algunas de las cuales podrían estar separadas con paneles verticales, donde los niños realicen determinadas actividades; estas zonas podrían ser el rincón de lectura con mesas y libros para leer libremente y sin ser molestados, el rincón de la compra con pesas y medidas para experimentar y realizar ejercicios de cálculo, el rincón de actividades manuales, o el rincón de prensa con periódicos y revistas.

Alrededor de la clase pueden situarse mesas y estanterías para colocar los libros de uso común, los trabajos manuales realizados, los ficheros de trabajo, las revistas escolares, la prensa recibida en clase, la correspondencia escolar, la imprenta, si se utiliza esta técnica Freinet...

En los muros del aula, además del encerado, puede colocarse un friso de la Historia para señalar y dibujar en

105

el la época histórica que se está estudiando en cada momento; algún mapa; murales y dibujos realizados por los niños; un panel de corcho para colocar los acuerdos tomados en las asambleas; los planes de trabajo; las programaciones generales; aspectos de organización como el «crítico, felicitó y propongo» que señalaba Freinet, etc.

En la escuela también podemos tener algunos pequeños animales como pájaros, peces, tortugas, etc., disponer del espacio adecuado para ellos y enseñar a los niños a amarlos y cuidarlos.

Una idea interesante puede ser que cada niño disponga de un espacio propio para guardar sus cosas y «tesoros», como libros, juguetes, colecciones, cuadernos, posatales, etc.

Por último, sería deseable cuidar la decoración del aula para que los espacios sean cálidos y en ese cuidado deben participar los niños. Es necesario educar el gusto estético de los niños y una decoración sencilla, acogedora, de colores y formas compensadas, que evite las noñerías, las estridencias y los elementos grotescos, puede contribuir a ello.

Podemos aprovechar algunos elementos naturales como flores y plantas traídas por los niños desde el campo cercano o el huerto escolar, cortinas, trabajos y dibujos de los niños, etc.

Esta decoración conviene variarla periódicamente, cuidarla y evitar que se cubra del polvo y envejezca.

Mejorar las condiciones actuales del espacio escolar

Los niños pueden participar en la decoración de la escuela, como antes apuntábamos, decidir sobre la distribución del mobiliario y sobre la ordenación de los objetos y materiales del aula.

Es necesario que los niños se apropien del espacio escolar, que lo hagan suyo para que se encuentren a gusto, que lo respeten y que proyecten y realicen mejoras en su escuela dejando su huella personal; ejemplos prácticos de esto último podrían ser la decoración de una pared con un mural; la colocación de algunos puntos de luz eléctrica por parte de los alumnos mayores y como un trabajo del área de Pre-tecnológica; el montaje de una estantería; la decoración de una puerta; el dibujo de un tablero de ajedrez en el suelo, etcétera.

Los padres de los alumnos pueden colaborar con la escuela y participar en su mantenimiento y mejora según sus oficios y habilidades; por ejemplo, si un padre es fontanero puede arreglar en un determinado momento un grifo que gotea, si es carpintero puede dirigir en algunos ratos fibras a los niños que preparen una estantería, etcétera.

Pero el mantenimiento y mejora de los centros escolares es una misión que recae directamente en los ayuntamientos y en el Ministerio de Educación. Los niños, sus padres y los maestros deben respetar y cuidar las instalaciones y pueden contribuir a su mejora, pero la obligación principal reside en los organismos oficiales citados.

El ayuntamiento de la localidad tiene la obligación legal de atender la limpieza y conservación del edificio, como veremos en un capítulo posterior.

El Ministerio de Educación, de quien dependen directamente todos los centros estatales de EGB, no suele atender suficientemente a la inmensa mayoría de las escuelas unitarias ni en cuanto a inversiones para mejoras y ampliación del edificio escolar ni en lo referente a nuevos equipamientos escolares de mobiliario, medios audiovisuales, aparatos de laboratorio, instalaciones deportivas, etc.

De una forma generalizada el MEC envía a todos los

centros estatales de EGB ciertas cantidades económicas, siempre escasas, para gastos de material por actividades docentes. De una manera esporádica, algunas direcciones provinciales del MEC conceden ayudas para pequeñas reparaciones a realizar en escuelas unitarias que lo necesitan; para conseguir alguna ayuda de este tipo el sistema más apropiado es la actuación y gestión conjunta ante el MEC del ayuntamiento local, los padres de los alumnos y el maestro.

Ampliar el espacio escolar

La labor escolar no debe circunscribirse únicamente al aula, sino que pueden aprovecharse todos los espacios disponibles del inmueble donde está situada la escuela e incluso de otros edificios cercanos con un acuerdo previo del ayuntamiento local y de la asociación de padres de alumnos. A veces existe un aula vacía que permanece cerrada por supresión, otras veces la casa del maestro está deshabitada, en algunas ocasiones el ayuntamiento dispone de algún local cercano a la escuela...

Estos espacios pueden tener múltiples usos, según sus dimensiones, iluminación, condiciones, ubicación, etc. Pueden emplearse como laboratorio, biblioteca escolar, sala de visitas, archivo escolar, talleres de actividades manuales—decoración, carpintería, costura, imprenta, cocina, etc.—, talleres de actividades artísticas—pintura, dibujo, construcciones, collage, teatro, música, etc.—, botiquín de primeros auxilios, espacio resguardado de ruidos para momentos de relajación, espacio de uso inespecífico, si es un local amplio y sin mobiliario, para múltiples actividades como actividad dramática, juegos, actividades libres...

Por último, el espacio escolar puede ampliarse fuera

de la clase y del edificio escolar a través de un estudio del entorno, como veremos más adelante en un capítulo específico sobre el tema.

Relaciones personales

El medio rural suele ser un mundo jerarquizado, sobre todo en las relaciones familiares, y con tendencia a la sumisión, uniformidad y monotonía. Sus propias normas y valores, como vimos en un capítulo anterior, se reflejan en la escuela: cada niño trae a la escuela su propia historia, sus prejuicios, intereses reprimidos, tendencias, hábitos, etc., que en gran parte proceden de su mundo familiar; los enfrentamientos y amistades familiares, por ejemplo, se transmiten con frecuencia de padres a hijos.

La estructura escolar impone una disciplina, una obediencia social—someterse a unas leyes y normas emanadas de una sociedad que utiliza al maestro para su aplicación— e intelectual, al obligar a los niños a hacer cosas que no comprenden muchas veces por temor a la nota y a la discriminación social.

En la escuela unitaria el control del maestro sobre los niños puede ser muy grande ya que muchos padres, que sufrieron una educación autoritaria, aceptan y ven con buenos ojos que sus hijos reciban una educación similar guardando el debido «respeto» al maestro, y control que, por otra parte puede extenderse fuera del ámbito escolar; en ocasiones, por ejemplo, algún padre o cualquier persona del pueblo acude a la escuela para que sea el maestro quien exija responsabilidades a los niños de alguna «techorria» realizada en el pueblo fuera de las horas lectivas.

Pero la escuela unitaria, con un contacto amplio y un conocimiento profundo de los niños, puede ser también

una comunidad viva y dinámica donde el niño vaya desarrollando su personalidad y su espíritu de cooperación a través de una autonomía progresiva.

¿Cómo conseguirlo?, ¿cuál es el papel del maestro?, ¿qué instrumentos podríamos emplear en la escuela para una «disciplina» más humana? Vamos a aportar algunas sugerencias que pueden ser útiles para una escuela unitaria.

En primer lugar habrá que plantearse qué entendemos por disciplina escolar. No un «orden» exterior conseguido a través de un sistema autoritario que fomente el egoísmo y la competitividad y que se empeñe en que los niños aprendan desde pequeños a obedecer, porque como decía Piaget, entonces, «el niño obediente será un espíritu sometido a un conformismo extremo, pero en realidad no captará ni el alcance real de las reglas a las cuales obedece, ni la capacidad de adaptarlas o de construir otras nuevas en circunstancias distintas». Habrá que entender la disciplina escolar como una interiorización de unas normas justas que nazcan de la vida social de los alumnos, de una comunidad escolar viva que tenga una estructura democrática y participativa y en la que cada niño coopere con sus compañeros en la elaboración de esas normas.

El maestro, consciente de su papel de transmisor de una ideología y de que los niños asimilan muchos aspectos de su conducta y tienden a identificarse con él sobre todo en los primeros niveles de escolaridad, debería cuidar de que los niños sean fieles a los compromisos adquiridos ante el colectivo de clase, ayudar a conjugar los intereses colectivos e individuales, potenciar la creación de una dinámica escolar que apunte a la cooperación y señalar la utilización correcta de un procedimiento democrático. De cara a los padres, el maestro puede dialogar con ellos individualmente y en grupo y ayudarles a que vayan captando esta vivencia educativa de participación

y la vayan poniendo en práctica dentro de su familia para que la línea educativa escolar y familiar no sean contradictorias.

Para conseguir el doble desarrollo de las personas dueñas de sí mismas y de su mutuo respeto será preciso un autogobierno que sea paralelo al trabajo intelectual en común, una comunidad de trabajo que alterne la actividad individual con la actividad en grupo. «Cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades fundamentales, decía Freinet, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos, sin requerir más que un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, es asunto del equipo o grupo.»

Una forma para que la comunidad escolar participe en esa vigilancia puede ser el *consejo escolar*.

Ya comentábamos en otro capítulo que la asamblea puede utilizarse en cuestiones de organización escolar. Esta asamblea o consejo escolar puede revisar la marcha de la clase —relaciones entre compañeros, mal trato del material, trabajo escolar, salidas y excursiones, etc.— y el cumplimiento de responsabilidades.

Para ello conviene que se confeccione un reglamento de clase entre todos los niños y el maestro, que las normas sean pocas y claras —puntualidad, no tirar papeles al suelo, dejar la clase ordenada al finalizar la sesión, etc.—, que sea aceptado por el grupo y por cada uno en particular y que sea controlado por el propio grupo a través del consejo escolar.

La escuela fuera del aula

En una escuela «por la vida y para la vida» como la que tratamos de diseñar en este trabajo tienen una gran importancia las actividades extraescolares y circunescolares.

Este tipo de actividades no han sido en muchas ocasiones valoradas suficientemente tanto por el profesorado como por los padres, pensando a veces que todo lo que no tenga relación directa con el currículum escolar es una pérdida de tiempo.

Actualmente comienza a notarse un cambio positivo en el sentido de conceder una mayor atención tanto a áreas consideradas en otro tiempo como «marías» —la actividad dramática, o la plástica, por ejemplo— como a las actividades realizadas fuera del recinto escolar o en el mismo edificio escolar, pero después de las horas lectivas. Este cambio se está produciendo gradualmente y gracias, en muchas ocasiones, a la labor que están desarrollando colectivos de maestros preocupados por una pedagogía cercana al niño.

La propia Administración educativa de este país ha comenzado a introducir este tipo de actividades en sus programas renovados y ha señalado en el Estatuto de Centros Escolares que los padres y la corporación municipal pueden «planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro» a través del consejo de dirección del mismo, pero estos buenos propósitos pueden quedarse en letra muerta si no se dota a todos los centros de medios materiales y legales que cubran tanto los gastos económicos como los riesgos físicos que toda salida escolar conlleva.

En una escuela unitaria, debido a su ubicación en una pequeña población y al contacto directo con los padres como veremos en su momento, es posible la realización de múltiples actividades dentro y fuera del aula «a pesar de» la poca atención recibida por parte de la Administración educativa.

Aquí presentamos algunas posibles actividades que podrían realizarse en una escuela unitaria y en las cuales podrían participar padres y otras personas del pueblo. No

incluimos en ellas el estudio del entorno cercano ni el análisis de la actualidad en la escuela que serán objeto de estudio en un capítulo posterior.

Clases fuera del aula

Con un pequeño y único grupo de alumnos, como sucede en una escuela unitaria, y con un horario flexible podemos plantearnos salir fuera del edificio escolar siempre que el plan de trabajo o las necesidades de los niños lo requieran.

Si las condiciones climáticas lo permiten podemos «sacar» la clase fuera del edificio escolar. Algunas veces los niños podrán trabajar en el patio de recreo individualmente o por grupos, llevando incluso las mesas de clase, o en el pequeño jardín escolar si existe; de esta manera puede facilitarse que cada grupo lleve adelante su trabajo sin molestar a los compañeros que quedan en el aula. Otras veces podemos salir al campo y desarrollar la clase en algún paraje acogedor, rompiendo de este modo la monotonía del espacio cerrado del aula.

En ocasiones será necesario estudiar el entorno realizando estudios sobre el terreno, visitando el pueblo, proyectando salidas al campo, etc., dentro de un plan de trabajo programado.

Charlas de expertos

Si pretendemos una escuela viva y que prepare a los niños para la vida, habrá que abrir la escuela a la vida, a la sociedad; será necesario «desescolarizar la escuela». Uno de los numerosos medios para llevarlo a cabo —algunos de los cuales han aparecido e irán apareciendo en

estas páginas— es la participación en la escuela de personas ajenas a ella.

A la escuela pueden acercarse distintas personas del pueblo, o que pasen por él, para dialogar con los niños.

En ocasiones puede organizarse una entrevista colectiva sobre un tema que están investigando los niños; por ejemplo, los niños están realizando un trabajo sobre maquinaria agrícola e invitan a un mecánico y a un agricultor para preguntarles en clase cuantas curiosidades tengan sobre ese tema a fin de completar y enriquecer su investigación.

Otras veces puede aprovecharse la visita al pueblo de algún personaje, que interese a los niños y entrevistarlo en la clase o invitarlo a la escuela; un ejemplo podría ser realizar una entrevista a un vendedor ambulante para que contase a los niños cómo es su vida «de pueblo en pueblo», con qué tipos de gente se ha encontrado, cómo son los pueblos que visita, etc.

También de una forma más estable podrían participar en la escuela otras personas que coordinaran algunos temas o trabajos y preparasen algunas actividades culturales y recreativas; por ejemplo, se puede invitar al médico para que imparta unas charlas sobre fisiología e higiene, a alguna madre o padre para que les enseñe cocina, trabajos manuales, música, fotografía, etc. Algunas de estas actividades podrían desarrollarse dentro del horario escolar, dejando un espacio apropiado en la programación, y otras podrían llevarse a cabo fuera de las horas lectivas.

Música

No vamos a señalar aquí unos criterios amplios sobre pedagogía musical que saldrían fuera del ámbito de este

trabajo, sino solamente indicar algunas posibilidades en este campo: la utilización de un fondo musical durante algunas horas de clase, sobre todo en las sesiones de la tarde; la realización de audiciones musicales y discorunum posterior; y la recogida de elementos del folklore local.

Este último punto es importante en un medio rural ya que muchas canciones de corro, coplas, bailes, cantos—auroras, gozos, albadas, tonadas, oliveras, sanjuanadas, mayos...— pueden perderse definitivamente. A los niños les motivará mucho seguramente el recoger las canciones que les canten los más viejos del lugar, grabarlas en cinta magnetofónica, estudiarlas y aprender a cantarlas.

Los «deberes»

Mandar deberes a los niños para que los realicen en sus casas después de la jornada escolar es una práctica frecuente en muchos centros educativos rurales y urbanos, estatales y privados.

Muchos padres piensan que sus hijos aprenden más de esta forma, aunque a veces sean ellos quienes les hagan los deberes, y que fuera de la escuela los niños se aburren o se marchan por el pueblo sin control alguno; los deberes es una forma más de control de sus hijos.

Algunos maestros que «ponen deberes» los entienden como una necesidad para completar todos los objetivos que marcan los programas oficiales ya que suelen ser tan amplios que en las horas lectivas no se abarcan, un instrumento de recuperación para los más retrasados o un medio de ampliación de temas fuera del programa.

Creemos que es impropio «mandar» deberes a los niños. Si realizamos una programación cercana al niño y basada en unos objetivos realmente mínimos, como indí-

cabamos en otro capítulo, y si llevamos a cabo una evaluación y recuperación continua como veremos más adelante, no tendremos necesidad de deberes extraescolares. Los niños necesitan jugar, actuar y expresarse libremente y los deberes implican todo lo contrario.

Con todo, si un maestro se decide a seguir con la práctica de los deberes, conviene al menos que no mande trabajos rutinarios, no obligue al niño a resolver problemas y ejercicios que no sea capaz de realizar por sí mismo y que esos trabajos no ocupen más de media hora del tiempo libre de los niños.

Otra cosa muy distinta a los deberes son las actividades que parten de los intereses y gustos del niño. La escuela puede organizar actividades culturales, recreativas y deportivas fuera del horario escolar con la participación de padres de alumnos y la ayuda del municipio. A veces quizá la marcha de la clase aconseje que los niños visionen un programa televisivo para analizarlo posteriormente en clase, lean algunas páginas de un libro, o realicen alguna entrevista o algún trabajo encuadrado dentro de la programación de estudio del entorno.

Por fin habría que citar la conveniencia de estimular al niño para que se exprese libremente en todos los campos —escribiendo cuentos, dibujando, realizando trabajos manuales fuera del horario y recinto escolar—. Pero esos trabajos creativos pueden revertir en la escuela y el maestro debe fomentarlos y ayudar al niño siempre que éste lo requiera.

Un museo local en la escuela

Si existe alguna dependencia sin ocupar en el edificio escolar o en un inmueble propiedad del ayuntamiento o, si no, en la misma aula, puede organizarse un pequeño museo local.

Los niños piden en préstamo a todos los habitantes del pueblo algunos objetos tradicionales que ya no se utilizan, como pucheros de barro, azadas, elementos del traje típico, etc. Todos estos objetos los clasifican y ordenan según materias.

Si el museo se organiza en una habitación propia los niños pueden decorarla y adecuarla para colocar allí los objetos reunidos y si es preciso organizarlo en el aula será preciso que se habiliten estanterías alrededor.

Organizando este museo escolar pretendemos conseguir algunos objetivos interesantes. Los niños se encargan de recoger, fichar y organizar los materiales y de su conservación y devolución —si es necesaria— a sus propietarios. Los niños comienzan a despertar un interés por los objetos etnográficos y a valorarlos como recuerdo de otras épocas; seguramente muchos vecinos del pueblo caigan entonces en la cuenta de que tantas y tantas cosas abandonadas en desvanes y corrales pueden tener una cierta «importancia». Los objetos reunidos en el museo pueden servir de eficaz ayuda para su estudio en la historia próxima y del entorno social y humano. Los habitantes del pueblo se acercan un poco más a la escuela, lugar que guarda en depósito «algo» suyo y que pueden visitar cuando lo deseen. Por último, los niños conocen y toman conciencia de lo propio de su localidad despertándose en ellos un sentimiento de respeto y cariño a su tierra.

Concursos y exposiciones

Puede resultar interesante que los niños organicen algunos concursos escolares a lo largo del curso y una exposición final de trabajos escolares al final del año escolar.

Los concursos, que pueden ser de todo tipo (de habilidad, de trabajos escolares, juegos, de creación), conviene que sean organizados por los propios niños y que sean ellos quienes decidan las reglas de participación y quienes cuiden de su cumplimiento. Conviene, también, no fomentar con los concursos la competición entre los niños, repartir los posibles premios entre todos los participantes y dejar libertad para que cada niño participe en cualquiera de la amplia gama de concursos organizados.

Asimismo es interesante una exposición de trabajos en clase al final del curso, no con la intención de desplumar a las autoridades locales ni de justificarse ante los padres, sino como una forma más de contacto entre la escuela y el pueblo. Los niños eligen los trabajos más creativos, los exponen en la clase—sin etiquetas nominativas— como un producto de todo el grupo y dialogan con los visitantes de la exposición, que puede ser aprovechada para organizar una fiesta final de curso en la que participen niños, maestros, padres y vecinos del pueblo.

Correspondencia escolar

Conviene que la escuela esté abierta no sólo a su entorno cercano, el pueblo, sino también a otras gentes y otros niños de otros ámbitos.

Creemos que es positivo ampliar el horizonte del niño escribiendo cartas a muchos y distintos organismos y personas de diferentes lugares; de esta forma los niños «desmitifican» muchos conceptos y por otra parte se convierten en difusores de la cultura local, de su lengua, sus costumbres y tradiciones, su folklore...

El interés por escribir debe surgir de los propios niños, aunque el maestro les oriente, les sugiera ideas y les facilite la tarea; pero tienen que ser los propios niños

quienes se responsabilicen de escribir la carta y de llevar la marcha de la correspondencia.

Se puede conectar con organismos, colectivos y personas de todo tipo como embajadas de países, periódicos, revistas, entes autonómicos, organismos oficiales, personajes famosos, escritores, etc. Los niños pueden, por ejemplo, enviar un escrito a televisión o la radio comentando este o aquel programa, realizar una entrevista por carta a un personaje, protestar ante un organismo determinado...

Existe el peligro de que los niños obtengan muy pocas respuestas y esto los desmoraliza, pero a veces se obtienen respuestas y ayuda de los sitios más dispares, lo que ilusiona a los niños. En cualquier caso los niños siempre pueden valorar la respuesta o no respuesta a sus cartas, sobre todo cuando se dirigen a organismos públicos y con un fin determinado.

Correspondencia interescolar

No sólo podemos comunicarnos con personas y organismos ajenos a la escuela, sino sobre todo con otros niños. La correspondencia escolar es una técnica Freinet importante que podemos emplear en una escuela unitaria y sobre la cual solamente daremos indicaciones, remitiendo a las publicaciones de C. Freinet para su ampliación.

La correspondencia escolar es un buen medio para que el niño se relacione con otros niños—máxime en un pueblo donde existen pocos niños; como sucede en las localidades donde están ubicadas las escuelas unitarias— y vaya ensanchando su mundo afectivo y social para que pueda expresarse dando a conocer a otros niños sus textos, su periódico escolar, etc. Por otra parte la correspondencia escolar puede servir para realizar un intercambio de material entre escuelas y para que los niños conozcan

cómo viven otros niños de un medio diferente al suyo, rompiendo a veces ciertos estereotipos creados sobre las regiones.

La correspondencia escolar supone un tiempo de iniciación y exige cierta continuidad. Al principio existe el peligro de que los niños se desmoralicen por no recibir respuesta inmediata y de que el maestro quiera obtener rápidamente unos rendimientos didácticos; habrá que animar a los niños a continuar con la experiencia y dejar que la correspondencia sea lo más natural posible para que los niños se cuenten lo que deseen, pero sin dejar pasar la oportunidad de enviar materiales interesantes y diversos, como fotografías, revistas escolares, postales, juguetes, colecciones, minerales, plantas secas...

Correspondencia escolar puede realizarse con todo tipo de centros, con escuelas de las localidades próximas a nuestra escuela, con otras de la misma región, de otras regiones o nacionalidades y de otros países; en algunos casos la correspondencia servirá como un medio para aprender un idioma. Lo más interesante sería que la correspondencia escolar se continuara a través de contactos posteriores entre los niños por medio de colonias escolares, excursiones conjuntas, intercambios escolares, como veremos posteriormente.

La correspondencia escolar puede realizarse de clase a clase para que luego los niños vayan eligiendo sus correosales con los cuales mantendrán directamente contacto. Cuando la correspondencia se realice en grupo pueden marcarse algunos temas para que las respuestas de la escuela correspondal sirva en los trabajos de clase; por ejemplo, en nuestra escuela estamos estudiando el hábitat de nuestra región: sería interesante escribir a escuelas de diferentes puntos de la región para que nos envíen fotografías, dibujos y descripciones de cómo son los pueblos y las casas de esos lugares.

Conviene llevar un control de las cartas recibidas y de las respuestas enviadas y colocar el correo colectivo en el panel de la clase para que sea conocido por todos.

Juguetes fabricados por los niños

Actualmente muchos niños sufren una saturación de juguetes generalmente muy tecnificados, caros y poco creativos; suelen tener en sus casas tantos juguetes que no juegan con ninguno.

La escuela puede ser un buen lugar para presentar una alternativa a este tipo de juguetes, muchas veces juguetes bélicos y sexistas.

Los niños pueden construir en clase sus juguetes con los materiales más simples y variados, utilizando objetos de la vida cotidiana. Con estos juguetes colectivos podrán jugar en clase y en el recreo y, si hay un espacio disponible, podrá pensarse en crear un lugar específico para el juego o «ludoteca».

También los niños pueden realizar una recopilación de los juegos y juguetes tradicionales de la localidad. Muchos de estos juegos se están perdiendo definitivamente y muchos juguetes, muy simples generalmente, han desaparecido de la escena, pero siempre existen personas mayores del pueblo que colaborarán gustosas a su recuperación enseñando a los niños a fabricarlos.

La actividad dramática

No vamos a descubrir aquí la importancia que tiene la actividad dramática para el desarrollo de las capacidades expresivas y motoras del niño y el fomento de su socialización ya que hay estudios y experiencias muy interesantes que pueden consultarse. Solamente queremos con-

cretar algunas ideas susceptibles de realizar en una escuela unitaria.

Además de un tiempo especial dedicado a la dramatización dentro de la programación general de la clase, podemos aprovechar la flexibilidad del horario de una escuela unitaria para dedicar pequeños espacios de tiempo entre una actividad escolar y la siguiente a que los niños realicen juegos dramáticos. Conventría que el maestro, participando activamente en el juego, propusiera a veces juegos de relajación y concentración para romper la dinámica y la tensión de la clase en algunos momentos.

Otro aspecto de la actividad dramática puede ser lo que tradicionalmente se ha llamado «teatro escolar», pero imprimiéndole un carácter nuevo con plena participación y elaboración por parte de los niños. Lo importante es que los niños atraviesen la línea mágica del teatro y se introduzcan plenamente en su mundo.

El teatro escolar será tanto más interesante cuanto más participen los niños. Ellos mismos pueden proponer el argumento de la obra a representar, escribir el texto e improvisar cuando la escenifiquen; otras veces pueden elegir un texto de un autor, pero conventría que en ese caso los niños pudieran hacer rectificaciones y aportaciones personales a la obra. Los niños pueden diseñar la escenografía y confeccionar el vestuario. El maestro se limitará entonces a estimular más que a dirigir el teatro escolar.

En una pequeña localidad rural este teatro escolar puede servir de contacto entre la escuela y toda la comunidad, participando de una u otra forma casi toda la población.

Una posibilidad es que un par de veces por curso, por ejemplo, se invite a todo el pueblo por medio de un cartel o pregón, para que asista a una representación teatral de los niños bien en un local del pueblo —la casa de la cultura, un salón amplio, un garaje acondicionado— o en la propia escuela.

Otra posibilidad es que los niños realicen «teatro en la calle». Sin avisar de su representación los niños escenifican algún texto en plena calle, en la puerta de la escuela, en el bar, a la salida de misa en la puerta de la iglesia, etc., invitando a los transeúntes a participar en la obra.

Por fin, queremos indicar que el teatro guiñol puede resultar muy interesante cuando los propios niños han escrito el libreto, confeccionado sus muñecos y construido el escenario. En aquellas escuelas unitarias donde existan niños de muy diferente edad, los mayores pueden representar algunas obras de guiñol para los más pequeños y para aquellos niños del pueblo que todavía no asisten a la escuela.

Fiestas y comidas

La escuela no puede ser solamente el lugar de estudio. La autonomía que tiene la escuela unitaria puede aprovecharse para utilizarla con fines más lúdicos.

Una posibilidad es organizar una fiesta en la escuela con motivo de una fiesta local, un cumpleaños, carnavales, vacaciones, etc. Los niños organizan la fiesta: compran comestibles, preparan música, organizan juegos, pasatiempos, concursos, bailes, etc.

Otra posibilidad es preparar una comida común en el campo, en un local del pueblo o en la propia escuela. Los niños organizarán todo lo necesario: prepararán el menú; realizarán la compra —aportando cada uno una cantidad de dinero— o mejor, traerán cada uno de su casa algo para la comida y lo juntarán después, guisarán, servirán la mesa, recogerán los desperdicios...

Excursiones

En un medio social cerrado, como suele ser el rural, donde algunos niños no salen de su pueblo sino en contadas ocasiones, la realización de excursiones puede servir para ampliar el mundo social del niño.

Algunos días podremos realizar una excursión a los pueblos vecinos andando, en bicicleta, en coches de padres de alumnos, etc. Una vez en el pueblo próximo conoceremos a los niños, jugaremos con ellos, comeremos juntos... De esta forma los niños harán nuevos amigos y se olvidarán las disputas ancestrales que tantas veces enfrentan a un pueblo con su vecino.

Otras veces la escuela puede organizar una excursión escolar en la que participen los niños de varias localidades cercanas y hasta padres de alumnos si se considera conveniente. Los niños organizan la excursión: preparan la hoja de ruta—trayecto, paradas...—, se encargan del abastecimiento, programan el tiempo de la excursión combinando los aspectos culturales con otros lúdicos y recreativo, etc. Excursiones de este tipo pueden realizarse a lugares muy diversos, pero queremos hacer especial mención de las excursiones realizadas a puntos de la propia región geográfica a fin de conocerla y estudiarla, utilizándolo para ello el esquema que presentamos en un capítulo anterior referido a las salidas escolares con las necesarias adaptaciones.

Algunas veces estas excursiones pueden tener una duración de dos días o más, sobre todo con niños y niñas mayores. Entonces puede aprovecharse para realizar con los niños una acampada. Ellos organizarán todo lo necesario: proveerse de tiendas de campaña, de comida y de los elementos imprescindibles para ello, preparar un fuego de campamento con canciones, dramatizaciones, etcétera.

Como puede deducirse de lo que precede, las excursiones tienen sentido si son los propios niños quienes llevan adelante la organización de las mismas limitándose el maestro a asesorar y ayudar cuando se le precise. Con las excursiones escolares en las que participen niños de varias localidades próximas puede llegarse a un mayor y mejor conocimiento de los niños de la zona que, a largo plazo, irá creando un sentimiento comarcal muy positivo.

Colonias e intercambios escolares

Hemos señalado en repetidas ocasiones la conveniencia de que los niños de una pequeña localidad conozcan a otros niños, salgan unos días de su pueblo a otros ambientes y mantengan correspondencia con otros niños de medios distintos. Las colonias escolares, los viajes de fin de curso y los intercambios escolares puede ser algunos instrumentos a utilizar para facilitar una mayor socialización de los niños.

En cuanto a colonias escolares solamente queremos señalar que para su elección no hay que atender solamente a la ubicación de la colonia y al desembolso económico que cada padre tiene que realizar, sino sobre todo a su organización y gestión; existen colonias escolares donde se emplean métodos autoritarios, otras en las que los niños y niñas se autoorganizan, etc.

Los intercambios escolares pueden ser un complemento y punto de contacto después de una correspondencia escolar continuada, tal como veíamos anteriormente. Pueden realizarse con niños de otros países y otras regiones para conocer un medio y una lengua distinta y con niños de una ciudad próxima para que los niños rurales y urbanos intercambien por unos días sus modos de vida.

Evaluación

Tal vez haya sido la evaluación uno de los temas educativos más sometidos a revisión y más desafortunadamente tratados en la práctica en los últimos años a raíz de su introducción por la reforma educativa de 1970.

Teóricamente, la evaluación se concibe como un medio para orientar el trabajo del alumno, conocer su nivel formativo y estimar el grado de calidad de la enseñanza que recibe. Esta posible definición implica que la evaluación tiene que realizarse sobre todos los elementos del proceso educativo incluida la propia evaluación, integrarse en la programación escolar y desarrollarse de una forma continuada. Y alude a tres procesos que, íntimamente unidos, hay que tener en cuenta en toda la evaluación: evaluación de resultados, recuperación y orientación.

Teóricamente también, y aplicado al mundo rural en concreto, tendrían que existir gabinetes psicotécnicos comarcales para atender la red educativa completa —EGB, BUP, FP, etc.— en un modelo parecido al sanitario, al que tanto gustan de referirse los tratadistas sobre el tema. Estos gabinetes podrían tener encomendadas labores de orientación, evaluación, higiene mental y conocimiento del niño, siempre como medio auxiliar del profesor-tutor, que es quien mejor conoce al niño en función de la convivencia diaria.

Pero en la actualidad ni existen estos gabinetes psicotécnicos —ni siquiera se dispone de un psicólogo escolar en muchas comarcas educativas— ni el concepto de evaluación antes señalado se lleva a la práctica. La evaluación se ha convertido en demasiadas ocasiones en un conjunto de pruebas o exámenes sancionadores de si el alumno ha alcanzado o no el nivel de conocimientos suficientes para su promoción de curso.

Con la actual estructura de ciclos de la EGB, al dar un margen temporal más amplio, puede favorecerse una recuperación y evaluación más flexible. Dependerá fundamentalmente de cómo se configure el proceso de aprendizaje y de cómo se interprete la evaluación final del ciclo: si se tiene en cuenta su función «sumativa» como sistema tradicional de exámenes clasificatorio y selectivo —habríamos adelantado de alguna manera la selectividad a final de cada ciclo— o su función «formativa», con un carácter de diagnóstico y ayuda. Este último planteamiento es el que queremos señalar aquí indicando algunas ideas que lo adapten a una escuela unitaria.

Evaluación

Si pretendiésemos en una escuela unitaria seguir al pie de la letra las disposiciones oficiales en materia de evaluación, tendríamos que dedicar gran parte del tiempo lectivo a evaluar y mucho tiempo personal del maestro a preparar las evaluaciones. En cada una de las cinco evaluaciones oficiales de un año escolar el maestro debería realizar tantas evaluaciones como cursos o niveles hay en su clase para cada una de las asignaturas; esto podría muchas veces suponer la necesidad de confeccionar de quince a veinte exámenes por evaluación y un total de cerca de cien exámenes a lo largo del curso escolar.

Esta tarea parece del todo imposible, salvo que las evaluaciones se convirtieran en «exámenes» en el sentido tradicional, es decir, una pequeña prueba que intente «evaluar» solamente conocimientos.

Creemos que este sistema no resulta válido en una escuela como la que tratamos de diseñar en estas páginas, por lo que nos queremos plantear cuándo, cómo y con qué instrumentos podemos realizar una evaluación en un

sentido formativo, más que sumativo tal como hemos apuntado.

Al hablar del *cuándo evaluar* todos los manuales señalan tres fases:

— *Evaluación inicial*

Pretendemos entenderla en dos sentidos: conocer al grupo de alumnos como tal grupo y a cada alumno en particular.

En el primer caso no se trata tanto de una evaluación, sino de una aproximación o exploración de la clase, sobre todo cuando se llega por vez primera a ella. El maestro, con ayuda del compañero que regentó la escuela anteriormente si es posible y a través de una continuada y atenta observación de la clase, puede ir dibujando durante los primeros días del curso el perfil de la escuela: qué conocimientos tienen los niños, cómo reacciona la clase ante los primeros problemas, cómo se organizan los niños, qué grado de libertad han asumido, cómo está estructurado el grupo, cómo se relacionan los padres, qué intercambios existen entre la escuela y el entorno... Partiendo de la situación real de su escuela podrá introducir ideas nuevas paulatinamente según los niños vayan asumiendo el cambio.

En cuanto a la evaluación inicial del alumno, seguramente hay que entenderla como una primera exploración para conocer el punto de partida de cada niño en particular. Lo más interesante puede ser un dossier que contenga la historia de cada alumno y en el que se hayan podido recoger a lo largo de sus años de escolaridad aspectos académicos, circunstancias personales y familiares, etc. Si al llegar por vez primera a una escuela unitaria el maestro se encuentra con un informe de este tipo, tratará de enri-

quecerlo durante el curso; si no se dispone de ese informe, sería conveniente comenzar su elaboración.

— *Evaluación continua*

El concepto de evaluación continua ha sido tan manoseado como mal llevado a la práctica diaria, consistiendo en muchas ocasiones en la realización de las cinco evaluaciones oficiales y/o «controles» semanales que pretenden evaluar fundamentalmente aspectos cognoscitivos.

Creemos que la evaluación continua debe tener otro sentido distinto de una prueba o examen. A nuestro entender debe tratarse de un seguimiento continuo del proceso de aprendizaje del alumno, comprobando si se han conseguido o no los objetivos programados de antemano.

Esto exigirá que en la evaluación participen conjuntamente el maestro y los alumnos, puesto que igualmente han participado en la programación escolar como vimos en su momento; que la evaluación continua influya en la marcha de la clase realizando las oportunas modificaciones de la programación inicial; y que se evalúe no solamente a los alumnos, sino también al profesor.

Respecto a la evaluación que realiza el maestro particularmente —de la autoevaluación del alumno trataremos más adelante— conviene señalar que no se trata de codificar todos los trabajos de los niños en una nota o calificación, sino de aportar elementos de ayuda al alumno a través de sugerencias, opiniones, correcciones...

En una escuela unitaria, con una convivencia durante todas las horas lectivas y con tan pocos niños, puede realizarse una educación personalizada. El maestro conoce muy bien a todos y cada uno de sus alumnos y ese conocimiento constituye ya una cierta evaluación.

Pero conviene sistematizar esta evaluación para ha-

certa más objetiva y productiva. Una sugerencia: puede ser interesante que el maestro confeccione una ficha de cada alumno, en la que irá anotando —semanalmente, por ejemplo— los trabajos que ha realizado, valorando la actitud del niño, la velocidad en la realización del trabajo, la ausencia de errores, el grado de dificultad superado, la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida escolar y extraescolar... Estas anotaciones —no calificaciones— se traducirán en la evaluación final.

Por otra parte hay que tener en cuenta que el maestro tiene que evaluar también a los grupos de trabajo como grupos, según los proyectos de trabajo que hayan llevado a cabo, y que esa evaluación completa la realizada sobre cada niño en concreto.

— Evaluación final

Si, a lo largo de todo el curso, se ha estructurado la clase en torno a una programación general que se ha diversificado en planes de trabajo llevados a efecto, carece de sentido una evaluación final de curso o de ciclo; ya se ha tenido ocasión de comprobar en repetidas ocasiones el proceso de aprendizaje del alumno y si éste ha alcanzado o no los objetivos propuestos.

Tal vez el único problema menor que pueda plantearse al maestro es la traducción de los informes que durante el curso ha realizado sobre los niños en una calificación para las actas oficiales.

En una escuela unitaria este problema puede ser importante, ya que al carecer de existencia legal han de presentarse las calificaciones en el centro al cual está adscrita; en ocasiones se obliga a los niños de escuelas unitarias a «examinarse» en el centro comarcal receptor, sobre todo a los alumnos de la segunda etapa de EGB y para la ob-

tención del título de Graduado Escolar. Esto supone una discriminación más para la escuela unitaria y su maestro al negarles la necesaria autonomía de programación y evaluación. Esa discriminación resulta inadmisibles si no se ha programado conjuntamente entre el centro receptor y sus escuelas unitarias adscritas, si no ha existido una intercomunicación constante a lo largo del curso, si las escuelas unitarias no han tenido acceso a los medios materiales y didácticos del centro comarcal y si las pruebas finales de curso no han sido preparadas conjuntamente por todos los maestros afectados.

Cómo evaluar

Hemos dicho anteriormente que el profesor evalúa continuamente al alumno por medio de la observación diaria de sus trabajos que queda reflejada en fichas personales. Pero en la evaluación pueden intervenir junto al maestro los padres, los compañeros y el propio niño.

El niño es el protagonista de su educación y nadie mejor que él mismo puede saber el esfuerzo realizado en la tarea escolar. ¿Cómo articular en la práctica esa auto-evaluación?

Un sistema interesante puede ser un contrato o *plan de trabajo*:

Semanal o quincenalmente cada niño, en coordinación con su equipo y con la ayuda del maestro, anota en una ficha su compromiso de trabajo, es decir las tareas que va a realizar durante esos días. Posteriormente y conforme vaya finalizando esos trabajos irá anotando en la misma ficha o contrato su opinión sobre lo realizado. El maestro revisará las fichas, comentará con cada niño las anotaciones realizadas por éste y hará las observaciones que considere necesarias.

También es muy interesante una evaluación en grupo, que los niños se acostumbren tengan cada vez más un carácter social.

Algunos trabajos del niño —textos libres, dibujos, manualizaciones, etc.— pueden ser valorados por toda la clase conjuntamente. Además las opiniones de cada niño son escuchadas y valoradas por todos en la asamblea de la escuela.

El trabajo de los equipos también puede ser evaluado por toda la clase. Como indicamos en su momento, cada grupo presenta a toda la clase cualquier investigación finalizada y lo hace como tal grupo; el resto de sus compañeros pueden evaluar, junto con el maestro, tanto el proceso como los resultados de la investigación y esa evaluación puede considerarse como «calificación» del grupo y añadirse a la ficha personal de cada niño.

Los padres pueden y deben dar su opinión sobre sus hijos, sobre la marcha de la escuela y sobre la labor del maestro, ayudando dentro de sus posibilidades para la mejora de la calidad de la enseñanza que ofrezca la escuela.

El maestro puede dialogar frecuentemente con ellos y, además, puede instarles a que anoten sus opiniones en los informes de sus hijos a fin de preparar un dossier lo más completo posible.

Recuperación

Más de un tercio de los alumnos que finalizan la EGB no obtienen el título de Graduado Escolar, «fracasan» en sus estudios básicos. El tema del fracaso escolar, incidido directamente en la calidad de la enseñanza, preocupa a amplios sectores de la sociedad, más en sus aspectos cuantitativos que cualitativos.

Santiago Molina, en un importante trabajo de investi-

gación, indica las tres variables que inciden con más intensidad en el fracaso escolar:¹³

- La procedencia social y cultural de los alumnos. El 94,02 % de los niños que fracasan pertenecen a familias cuyos padres, o bien son analfabetos, o bien tienen únicamente estudios primarios, el 3,96 % corresponde a niños cuyos padres tienen un nivel de estudios medios y el 2,02 % a padres con estudios superiores.

- El tipo de código lingüístico utilizado por los estudiantes. Hoy está suficientemente demostrado que cuando el niño accede a la escolaridad obligatoria llega a ella con un bagaje lingüístico perfectamente representativo del medio cultural en el que se ha criado. A lo largo del período de escolaridad obligatoria estas diferencias existentes entre el bagaje lingüístico de los niños procedentes de unas y otras clases sociales no sólo disminuyen, sino que aumentan año tras año.

- El clima social dentro del aula, con importantes diferencias según el método de enseñanza y el método de aprendizaje empleados.

Trasladadas estas variantes al medio rural, podremos convenir que el fracaso escolar será mayor en este medio que en el urbano ya que la mayoría de la gente del campo tiene únicamente estudios primarios, no existe un ambiente cultural rico, y las posibilidades del medio escolar se ven muchas veces mermadas por falta de atención administrativa.

Sin embargo habría que definir el concepto de «fracaso», tantas veces utilizado como sinónimo de no haber superado unas pruebas de conocimientos. Tratar en serio el tema del fracaso obliga a replantear todo el sentido que

13. MOLINA GARCÍA, Santiago. *La complejidad del fracaso escolar*. «Andalucía», núm. 326, junio, 1981.

tiene la escuela y la función que ésta realiza desde el punto de vista social, es decir, lo poco que se aprende en la escuela y lo inútil que es lo que se aprende.

A lo largo de estas páginas hemos venido trazando unas líneas que, en gran medida, pueden evitar el «fracaso» escolar en una escuela unitaria. Hemos hablado de la necesidad de una programación general para toda la clase que marque unos objetivos verdaderamente mínimos y asegurable para todos los niños; una vez conseguidos estos objetivos mínimos cada niño puede ampliar su campo, según sus intereses. Hemos insistido en la necesidad de una enseñanza individualizada y personalizada, con la cual podrían corregirse muchas deficiencias y dificultades personales, como las dislexias. Hemos presentado un sistema de evaluación basado fundamentalmente en la valoración continua por parte del maestro, los compañeros y el propio niño, de los trabajos realizados y de la actitud ante los mismos.

Todas estas ideas pueden posibilitar una progresiva desaparición de las notas, tantas veces consideradas como un factor más que discrimina al niño, lo traumatiza y lo estimula negativamente cara a la enseñanza. Las notas serían entonces sustituidas por las continuas anotaciones que se realizan en la ficha del alumno y la calificación del curso o de ciclo sería la cuantificación en el acta oficial del informe del alumno que ha ido elaborándose de una forma continua día a día.

En este esquema de evaluación que hemos diseñado los conceptos de recuperación y orientación tiene un auténtico sentido formativo. El maestro sigue muy de cerca los trabajos de los niños, les ayuda cuando lo necesitan, les indica ejercicios adaptados a cada uno hasta que han alcanzado el nivel mínimo que señalaban los objetivos programados; les orienta continuamente sobre su trabajo...

Cuando un niño necesite realmente «recuperar», sobre todo en las materias instrumentales, el maestro puede hacer un seguimiento más continuado de ese niño en concreto. Además, en una escuela unitaria con grupos flexibles y una programación intercurso como indicábamos en capítulos anteriores, el niño «retrasado» puede trabajar en una determinada materia con los compañeros de menos nivel y en las otras con su grupo habitual; no nos preocupa una graduación rígida de los niños por cursos de escolaridad sino una graduación adaptándola a cada niño en particular.

Orientación

Ya hemos señalado que evaluación, recuperación y orientación están íntimamente unidas y que deben tener un carácter formativo y continuo.

Además de esta orientación a lo largo de toda la escolaridad podemos realizar una orientación personal de cada alumno cuando termina sus estudios básicos.

Esta orientación debe realizarse siempre en estrecho contacto con los padres y teniendo muy en cuenta los deseos, posibilidades, expectativas y ambiciones del adolescente.

Una forma de realizarlo es por medio de charlas con los niños que finalizan la EGB y con sus padres para indicarle los posibles caminos o salidas al finalizar la escolaridad. Estas charlas generales se complementan con contactos directos y continuados a lo largo del último curso de estancia en la escuela; el maestro puede sugerir algunas posibilidades y dar su opinión sobre las preferencias de los padres y niños, teniendo presente el dossier o historia personal del alumno y las condiciones concretas del mapa escolar comarcal.

MATERIAL ESCOLAR

En la mayor parte de las escuelas unitarias se dispone de escaso, y generalmente anticuado, material escolar. Los medios tecnológicos y aulas polivalentes que citaban las Orientaciones Pedagógicas de la desarrollista Ley General de Educación de 1970 nunca llegaron a la mayoría de los centros estatales, y mucho menos a las escuelas unitarias.

El material no lo es todo, no cambia la escuela, pero la técnica de tiza y pizarrón no puede ser una solución eternamente provisional, lo que no quiere decir que despreciemos su utilidad demostrada, entre otras cosas porque en muchas escuelas unitarias es casi la única posibilidad.

Conviene plantearse el problema del material escolar desde la propia realidad de la escuela unitaria. No se tratará en este trabajo de teorizar sobre «tecnología educativa» —expresión muy utilizada actualmente— indicando tipos de materiales «deseables» pero difícilmente accesibles a corto plazo. Será más interesante, pensamos, indicar algunos materiales posibles hoy en la escuela unitaria y avanzar algunas ideas sobre cómo organizarlo y ampliarlo.

Algunos materiales

El primer «material» básico y accesible a todos es el medio físico y social; como veremos en un próximo capítulo, los niños lo observarán, describirán, estudiarán, analizarán...

Pero queremos señalar aquí algunos materiales escolares de los que todas las escuelas unitarias deberían disponer:

- Biblioteca escolar (se estudia más detenidamente en un próximo apartado).
- Material impreso o multicopiado. Gran parte del material de este tipo se puede preparar por los propios niños manejando algunas técnicas de impresión que suelen ser muy motivadoras y de bajo coste económico. Algunas técnicas pueden ser: la imprenta escolar, el linótipo, la gelatina, el linóleo, la serigrafía, la xilografía...
- Pizarra. A veces se ha dicho que, bien utilizada, es el mejor material audiovisual ya que las imágenes son modificables, se pueden adaptar al nivel de los alumnos, ellos mismos pueden construirlas,— y otras muchas razones.
- Colecciones. De rocas, piezas encontradas, fotografías, recortes de periódicos, revistas, cromos...
- Material de laboratorio, al menos el imprescindible para experimentos sencillos.
- Equipo de metrología.
- Material audiovisual, al menos un magnetófono, un proyector de diapositivas y una cámara fotográfica.

- Material para Educación Física, como aros, colechonetas, cuerdas, pelotas, panderos...
- Material para Matemáticas, como bloques lógicos, regletas, escuadras, reglas...
- Material para Ciencias de la Naturaleza, como colecciones de minerales, material de apoyo para salidas escolares, objetos de distintos materiales, color y forma...
- Material para Ciencias Sociales, como atlas, globos terráqueos, mapas, planos locales, friso de la historia, láminas históricas, fotografías de monumentos...
- Material de música, como instrumentos musicales (panderos, flauta dulce, guitarra...), repertorios de canciones...
- Talleres, pudiendo equiparse paulatinamente algunos talleres como el de la electricidad, de construcción de materiales, de pintura...

Todo este material citado y algún otro que podríamos señalar además puede considerarse básico para todas las escuelas unitarias. Tal vez parezca ambicioso un proyecto tan largo, pero hay que tener en cuenta que en una escuela unitaria se atienden a varios niveles y a todas las asignaturas; cada asignatura exige un tipo específico de material, aunque, como hemos señalado en repetidas ocasiones, hay que tender en una escuela unitaria a trabajos monográficos e interdisciplinares que exijan un material polivalente.

El material escolar estará en función, pues, de la programación de la clase. Cuando se programe la actividad escolar se tendrá en cuenta el material escolar necesario para llevar adelante la programación.

La autonomía de una escuela unitaria hace necesario un depósito propio de material básico para utilizarlo cuando se precise según el proyecto de programación.

Lo ideal sería, como sucede en algunas zonas, contar con un depósito de material para toda la comarca, pudiendo utilizarlo todos los centros de la misma a través de una mancomunidad escolar. El centro comarcal dispondría de los materiales costosos, que prestaría por un tiempo a los centros que lo solicitasen, y las pequeñas escuelas contarían con un depósito propio de los materiales básicos que señaláramos anteriormente.

Cómo ampliar el material escolar de que disponemos

Hemos señalado que la mayor parte de las escuelas unitarias carecen casi por completo del material más básico. ¿Cómo conseguir para estas escuelas material escolar? La respuesta dependerá de cada situación en concreto; en unos lugares los ayuntamientos son más sensibles que en otros a este problema, en algunas zonas existen instituciones culturales que aportan ayudas...

En principio, el responsable directo es el Ministerio de Educación ya que debe equipar convenientemente a todos sus centros. Muchas veces esto no sucede; sobre todo en las escuelas unitarias, puesto que los créditos se destinan fundamentalmente a las nuevas creaciones de centros y la cantidad destinada para material fungible para todos los centros estatales suele ser escasa.

Ante la necesidad de material escolar la escuela unitaria—maestro, niños y padres—tendrá muchas veces que solicitar ayudas de todo tipo al ayuntamiento de la localidad, al ente autonómico, a las diputaciones provinciales, a otros organismos como el Ministerio de Cultura, Cajas de Ahorro, etc.

También se podrá adquirir algún material a través de las cuotas voluntarias que disponga la Asociación de Padres de Alumnos y de la construcción de materiales por los propios niños.

Es muy interesante que los alumnos fabriquen su material escolar en función de los trabajos que van a realizar, utilizando asimismo aplicación de las áreas de pre-tecnología y plástica. Con pequeñas aportaciones oficiales u oficinas, como hemos señalado, y utilizando objetos de la vida cotidiana, muchas veces de desecho, los niños pueden fabricar muchos materiales muy útiles para sus trabajos. De esta forma se buscan dos objetivos: por una parte, disponer de material en clase y por otra, que los niños conozcan cómo, de qué partes, etc., está compuesto el material.

Algunos ejemplos de material autofabricado pueden ser:

- juguetes;
- aparatos sencillos para realizar pequeños experimentos;
- fotografías, diapositivas realizadas por los niños;
- archivo sonoro, recogiendo en cassette canciones populares;
- diccionario con palabras, modismos, expresiones, giros, etc., propios de la localidad;
- instrumentos para imprimir y multicopiar material.

Cómo organizar el material escolar

Cada alumno dispone de un material básico de uso individual, como libros de texto, cuadernos de aplicación

y material auxiliar (diccionario, atlas, libros de lectura...). Este material, aunque sea de propiedad individual, puede y debe intercambiarse entre los niños, fomentando con ello el compañerismo y la amistad; por ejemplo, ya hemos indicado que no vemos conveniente la existencia de un libro de texto único para cada nivel, sino que creemos que es necesario que en clase se utilicen textos de distintas editoriales y que los alumnos los intercambien entre ellos.

Una interesante idea para que los niños compartan sus cosas es la cooperativa escolar. Los alumnos compran en común el material fungible más habitual en clase, como rotuladores, lápices, gomas, pegamento, cartulinas, pinturas, etc., y ellos mismos lo distribuyen, organizan y administran. Todo es de todos y como tal hay que respetarlo y cuidarlo, consiguiendo seguramente buenos resultados en lo social, económico —se gastan menos dinero que si lo compran de forma individual—, didáctico...

Para organizar el material de la clase conviene que se nombren comisiones que se encarguen del mismo por un tiempo. Ellos serán responsables del mantenimiento de la escuela y tendrán que presentar cuentas a la asamblea, aunque todos los que convivimos en la misma escuela, maestro y alumnos, tenemos que poner especial interés en respetar el espacio, mobiliario y material común contribuyendo a su limpieza y mejora.

También puede ser interesante el intercambio de material con los pueblos vecinos. Entre varias escuelas pueden reunir un importante fondo de material escolar común si cada escuela prepara un tipo de material, lo experimenta y usa, y cuando ya no lo utiliza lo intercambia con otra escuela. Pongamos un ejemplo: una escuela ha realizado unos muñecos de guiñol ya que el maestro conoce muy bien la técnica, después de haberlos utilizado varias veces deciden prestarlo a las escuelas próximas,

para ello envían a una escuela vecina una «malleta» con uno o dos muñecos, una ficha que explique cómo se confeccionan, un esquema sobre el sentido pedagógico del trabajo, etc.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Es un núcleo rural pequeño, la biblioteca de la escuela unitaria suele ser la única y, por lo tanto, es biblioteca de clase, de centro y de todo el pueblo, con un carácter semi-público, ya que está abierta para cualquier vecino durante algunas horas del día, por ejemplo después de las horas lectivas. A veces, incluso, se ha trasladado la biblioteca pública municipal a la escuela con el fin de darle mayor utilidad.

Material para la biblioteca

Las ideas pueden ser muchas, pero hay que contar siempre con la escasez de fondos económicos, que suele ser muy frecuente.

En la biblioteca escolar convendría disponer de estos fondos:

- Libros para el maestro de Pedagogía, Didáctica, guías escolares, revistas de educación, etc.
- Una enciclopedia general, manejable para los niños.

- Libros de texto de varias editoriales y sus correspondientes libros de soluciones.
- Varios diccionarios, tanto en lengua autóctona como de otros idiomas.
- Un diccionario «casero», preparado por los niños, que recoja palabras del habla local, giros, expresiones, refranes,...
- Obras de literatura universal.
- Libros de literatura infantil, que deben componer el apartado más importante de la biblioteca.
- Biblioteca de trabajo: monografías realizadas por los niños sobre distintos temas.
- Dossiers y monografías sobre diversos temas preparados por editoriales.
- Material sonoro, como cintas magnetofónicas, discos,...
- Fichero documental realizado con recortes de revistas y prensa.
- Revistas escolares.
- Archivo de correspondencia escolar.
- Revistas de todo tipo.
- Fichas de trabajo: de información —textos, datos, documentos—, de metodología —con indicaciones sobre cómo realizar una investigación, etc.—, de autoevaluación...
- Archivo de postales y diapositivas.
- Libros y textos realizados por los propios niños.

Para formar una biblioteca

Teniendo en cuenta las grandes limitaciones economi-

146

cas para la adquisición de libros y material escolar que generalmente padecen las escuelas unitarias habrá que tener sumo cuidado en hacer una selección adecuada con los fondos disponibles y será necesario intentar ampliar esos fondos recabando ayudas de distintos organismos y entidades.

El ayuntamiento de la localidad puede contribuir a la adquisición de libros para la biblioteca escolar; los Ministerios de Educación y Cultura pueden enviar libros, solicitándolos a través de la Asociación de Padres de Alumnos; los centros provinciales coordinadores de bibliotecas, dependientes en muchos casos de los organismos autonómicos, conceden fondos a las bibliotecas y en algunas provincias desplazan por varias localidades un bibliobús que realiza préstamos de libros.

Catalogación de los libros

Cada vez que se adquiere una novedad para la biblioteca, bien por compra o donación, es conveniente darla a conocer a todos los niños para que se interesen por ella.

En cada libro nuevo, el equipo de alumnos encargado de la biblioteca realizará su ficha —autor, título, localidad, editorial, año—; hacer la etiqueta o tejuelo y pegarla; y colocar el libro en su estantería correspondiente.

En una pequeña biblioteca escolar como suelen ser las que existen en las escuelas unitarias no se hace necesario un sistema de catalogación con el sistema de clasificación decimal universal. Basta con llevar un fichero por materias de todos los libros y colocarlos en estantes siguiendo su clasificación.

147

Cómo utilizar la biblioteca

Nuria Ventura dice que «la biblioteca debe ser un organismo vivo e imprescindible dentro de cualquier escuela, si realmente quiere llevarse a cabo una enseñanza activa, científica y documentada».¹⁴ Lo más conveniente es disponer de un local destinado únicamente a biblioteca para evitar la dispersión y pérdida de los libros y facilitar su libre consulta. Esto muchas veces no es posible en una escuela unitaria, siendo preciso reservar un espacio del aula, un rincón de lectura, para la biblioteca y para unas mesas donde se pueden leer y consultar la prensa o los libros, aunque también puedan utilizarse los libros en cualquier lugar de la clase para hacer un trabajo en equipo o como lectura personal.

Acabamos de señalar los dos grandes apartados de una biblioteca escolar: la biblioteca como lugar de consulta y ampliación —libros de texto, enciclopedias, monografías, etc.— y como lugar de imaginación en el sentido que Rodari daba al niño-que-juega, que lee para él mismo, «para satisfacer una necesidad personal de información o para poner en acción su imaginación». Al primero de ellos ya nos hemos referido en varias ocasiones en este trabajo y lo haremos al hablar del estudio del entorno, y del segundo hablaremos a continuación.

Seguramente la condición más importante en la utilización de la biblioteca sea, como dice Rodari, «dejar muy pronto a los chicos para que puedan buscar el libro que les conviene, en ese momento, para sus proyectos —no para los nuestros—, para sus necesidades intelectuales o morales —no para las que nosotros imaginamos— y que se lo busquen libremente, sin interponer barreras

entre ellos y los libros de todas las asignaturas.»¹⁵ Por tanto, no hemos de fijar límites demasiado estrechos dictando programas de lectura unidireccional, vías rígidas, intenciones pedagógicas, sino que es el niño quien hace «educativo» el juego a que se dedica o el libro que escoge para leer. Pero sí podemos promover iniciativas, como algunas que propone Marta Ferrés, de animación en el campo del libro infantil desde la biblioteca escolar:¹⁶

- Exposiciones monográficas sobre un tema determinado, al menos una vez al mes, incluyendo libros sobre el tema en cuestión.
- La hora del cuento, dedicando un tiempo semanal para que los niños expliquen a los demás un cuento que hayan leído o inventado, lo escenifiquen, lo comenten...
- Guías de lectura o listas de libros seleccionadas por temas para conmemorar una efemérides, para profundizar en un tema de actualidad...
- Lectura de libros en casa. Los niños leen un libro en sus casas y realizan una síntesis del mismo —dibujo o historieta con texto muy breve en los primeros cursos y resumen más amplio en los cursos superiores. Estos resúmenes se exponen a toda la clase, aprovechando los restantes alumnos para preguntar sobre el libro —contenido, personajes, estilo, ilustraciones, etc.— a quien lo haya leído. Finalmente el

14. VENTURA, Nuria. *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*. Larà, Barcelona, 1982.

15. RODARI, Gianni. *La imaginación en la literatura infantil*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 74, febrero, 1981.

16. FERRÉS, Marta. *La animación en torno al libro*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 74, febrero, 1981.

alumno lector opina si le ha gustado o no el libro y lo recomienda a sus compañeros; esa opinión se anota en un panel donde están escritas dos cabeceras: «libros que queremos recomendar» y «libros que criticamos».

EL ENTORNO EN LA ESCUELA

De cara a toda la población rural la animación desde la biblioteca escolar podemos plantearla desde diversas formas, como éstas:

Préstamo de libros a cualquier persona que lo solicite, sean padres, jóvenes, ex-alumnos...

Comentario de libros de divulgación, de poesía, etc., que los niños han manejado en la escuela, en la revista escolar ya que ésta, como veremos más adelante, llega a todo el pueblo y puede ser un buen medio difusor de la lectura entre la población.

Fiesta del libro o celebración anual sobre el libro, con exposición de libros escritos por los niños y de novedades adquiridas por la biblioteca escolar, dramatización de algún cuento, concursos sobre ilustración de un libro leído, regalo de libros a los niños, etc.

El estudio del medio y del entorno es un tema que ha estado presente siempre en cualquier tratado de didáctica de Geografía e Historia —Debesse, Franqueiro, Leiff-Rustin, Dubois, Faure, Ducastella, Franco Catalano, Cheyney, Luc, etc.—, en las recomendaciones de la UNESCO, en todos los pedagogos renovadores —Freinet, Dewey, Ferriere, etc.— y en todos los movimientos de renovación pedagógica (en todas las Escuelas de Verano y en otros encuentros de maestros han surgido grupos de trabajo sobre el tema).

Hoy el estudio del entorno está «de moda», como la ecología, por ejemplo, y se ha incorporado a los programas oficiales renovados, lo cual tampoco es nuevo porque ya en 1955 había programas escolares que dedicaban especial atención al estudio del entorno próximo.

En una escuela unitaria, donde el entorno es fácilmente observable y analizable por su inmediatez, será un vehículo para desarrollar formas de conocimiento, un estímulo para realizar actividades básicas, un material de primera mano y una gran fuente de experiencias.

Las funciones educativas del entorno como primer abecedario pueden quedar reflejadas en estos objetivos

planteados por el grupo Clarión para un estudio del medio:¹⁷

- Conocer la realidad del medio donde vive el alumno y la influencia en esa realidad de factores geográficos, históricos, sociales y económicos.
- Estar el alumno en disposición de construir sus propias conclusiones a partir de la experiencia e investigación personal y estar en situación de manejar conocimientos y técnicas que le ayuden a valorar su propio entorno y le sirvan para mejorarlo.
- Despertar en el alumno una conciencia crítica ante su entorno.
- Despertar en el alumno el sentimiento de cooperación dentro del pueblo, partiendo de la vivencia diaria de la escuela.

Estos objetivos, como puede apreciarse, aluden a contenidos, metodología y aspectos sociales. Se trata de conocer, comprender y analizar el entorno cercano a través de una metodología activa, pero también de tomar conciencia de ese entorno, ya que «todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo», según la Constitución española de 1978.

Podemos ampliar más el concepto de entorno a todo lo que rodea al niño, sea cercano o lejano. Su entorno lo forman la familia y el pueblo, pero también el mundo en que vive y del que recibe influencias a través de los medios de comunicación.

17. CLARIÓN, Grupo. *La localidad y su entorno*. «Educación abierta». ICE de la universidad de Zaragoza, 1978.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, hemos señalado tres apartados. En primer lugar nos centramos en el estudio del entorno próximo para proseguir con un estudio de la actualidad en la escuela y finalizar con la aplicación escolar de un medio de comunicación, la revista escolar para todo el pueblo.

Estudio del entorno

Inserción en los programas escolares

Los actuales programas oficiales centran el estudio del entorno en el área de experiencias socio-naturales de los ciclos inicial y medio y se refieren escasamente al tema en el ciclo superior. Nosotros creemos que el estudio del entorno hay que ampliarlo a todos los cursos de la EGB y referido de una forma interdisciplinar a todas las áreas.

— Un proyecto de investigación puede realizarse a todas las edades, graduando el tema y el método, como vimos en un capítulo anterior.

El estudio puede partir del conocimiento del propio cuerpo para ir ampliándolo progresivamente y en círculos concéntricos para llegar a la familia, la casa, la calle, la localidad, la región o nacionalidad...

En los cursos superiores parece conveniente partir siempre del medio próximo para cualquier estudio que se pretenda realizar. Pongamos un ejemplo: un equipo de la clase está estudiando la sociedad medieval; comenzará por analizar qué huellas materiales —iglesias, monasterios, castillos, etc.— y sociales —sistemas de posesión de tierras, pervivencias del caciquismo, etc.— perviven en su pueblo, en su comarca, en su región...

— El estudio del entorno tiene siempre un carácter

interdisciplinar y debe ser realizado de una forma global y, en una escuela unitaria, desde distintos niveles.

El entorno es seguramente la mejor fuente para confeccionar una programación global e intercurros por medio de centros de interés, como veíamos en un capítulo anterior.

— Algunas formas de insertar el estudio del entorno en el currículum escolar pueden ser las siguientes:

— Basar toda la programación de la clase en el estudio del medio a través de centros de interés o temas generadores. Esto supone confeccionar un programa específico adaptado a cada escuela unitaria. Es, seguramente, lo más rico e interesante, pero también lo más difícil, como señalábamos al hablar de programación escolar.

— Seguir la programación oficial, pero partir siempre del entorno para el estudio de todos los temas, siempre que sea posible: en el punto anterior hemos indicado un ejemplo para el estudio de la sociedad medieval.

— Introducir temas monográficos en forma de «cuña» que completen las actividades ordinarias del programa. Por ejemplo, al estudiar los ríos españoles, preparamos una monografía sobre el río que pasa por el pueblo.

— Aprovechar temas ocasionales, de actualidad, aunque rompan por completo la programación de la clase.

Algunas propuestas de estudio del entorno

El estudio del entorno lo podemos abordar desde muchos aspectos diferentes y de una forma interdisciplinar, como hemos apuntado. Muchas pueden ser las experiencias a desarrollar en un estudio de un medio cercano e interesante para el niño, como es su propio pueblo. Dependerá fundamentalmente de la edad de los niños y de las posibilidades materiales de la escuela para que se realicen unas u otras experiencias. He aquí algunos posibles estudios y/o experiencias.

Ambientales

- Investigación de ecosistemas acuáticos
- estudio de una charca, de un río, etc.— y terrestres — estudio de un bosque, de una pradera, etc.
- Estudio del relieve de la localidad.
- Estudio del tiempo y el clima.
- Estudio del suelo.
- Estudio de la flora y fauna locales.
- Contaminación.
- Defensa del medio ambiente y respeto a la naturaleza.
- Participación escolar en el adecentamiento del pueblo.

Económicos

- Estudios de sectores de producción.
- Medios de comunicación y transporte.
- Estudios de consumo.

- Estudios de profesiones.
- Estudios de determinados productos.
- Estudios sobre propiedad de las tierras.

Población

- Efectivos de población: censos, densidad.
- Movimientos de población: natalidad, mortalidad, migraciones.
- Estructura de la población: edad, sexo, profesiones.
- Modos de vida de la población.
- Hábitat.

Etnología y folklore

- Recoger juegos populares e infantiles.
- Fiestas y costumbres populares.
- Gastronomía local.
- La casa típica.
- El habla popular. El refranero.
- Los utensilios populares.
- Los vestidos tradicionales.
- Estudios lingüísticos sobre profesiones típicas.
- Recogida de datos sobre cofradías, casinos, hermandades...
- Instrumentos musicales tradicionales, cantos y bailes populares.

Historicos

- Estudio de topónimos.
- Recogida de leyendas.
- Acopio de piedras armeras mediante dibujos y fotografías.
- Recogida de datos metroológicos hoy en desuso y su equivalencia con el sistema métrico decimal.
- Trabajos en archivos municipales: libros de actas, padrones, catastros, censos, inventarios, licitaciones, resoluciones...
- Estudios de datos de Cámaras Agrarias, Juzgados municipales, Comunidades de regantes...
- Trabajos en archivos parroquiales: libros de nacimientos, defunciones, matrimonios, obituarios, diezmos...
- Visitas a lugares donde existan restos arqueológicos, pero teniendo muy en cuenta que los niños no deben excavar en el yacimiento sino dar cuenta a las autoridades oportunas.
- Biografía de algún personaje que haya vivido o visitado el pueblo.
- Dossier sobre la historia próxima del pueblo.

Metodología para un estudio del entorno

Llevar a cabo las propuestas o estudios que acabamos de señalar más arriba exige una metodología activa y creativa, basada en la observación, la experiencia y la investigación.

Vamos a señalar a continuación un esquema metodológico que puede ser útil para el estudio del medio o entorno, indicando los pasos a seguir.

a) *Presentación del tema*

Se indican los objetivos a conseguir. El maestro explica el vocabulario básico para el estudio del tema, señala las posibles fuentes, medios instrumentales y forma de llevar adelante el proyecto, en la línea del directivismo democrático.

b) *Realización de actividades*

Las actividades pueden realizarse individualmente, en pequeño y en gran grupo. Cada tema necesitará, para su estudio, la utilización de una técnica concreta, como encuesta, trabajo en archivos, entrevista, visita estadística, representación plástica—pinturas, mapas, gráficas, etc.—, salida al campo...

c) *Recopilación del estudio*

Puede realizarse por medio de murales, trabajos monográficos, realizando una aproximación a la historiografía local, filmando una película, una serie de diapositivas sobre la vida en la localidad, preparando un museo local...

d) *Conclusiones y alternativas*

En cada estudio del entorno es muy importante que

los niños aporten su valoración personal y posibles alternativas de cambio, desde su propia perspectiva de niños o adolescentes, por más que muchas veces sea poco comprensible para los mayores.

En definitiva se trata de que los niños «interpreten» el mundo y tomen conciencia desde su propia experiencia de que es necesario respetar y mejorar su entorno próximo.

La actualidad en la escuela

Parece cierto que «todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela» (I. Illich), ya que, según concreta T. Lemaresquier, «el 80 % de las informaciones que reciben los niños provienen de fuentes ajenas a la escuela, en tanto que ésta, por el contrario, les proporciona un 80 % de informaciones inútiles».

Ante esta situación, por tanto, la escuela no puede permanecer aislada del mundo que la rodea, sino que deberá interesarse por las influencias que los niños están recibiendo desde esa escuela paralela que son los medios de comunicación, analizándolas e integrándolas en el currículum escolar.

No se trata de crear otra «asignatura» más sobre actualidad dentro de ese cajón de sastre que son las Ciencias Sociales, sino de dedicar un tiempo diario al estudio de la actualidad en la escuela.

Este estudio de la actualidad a través de los medios de comunicación, que estaría en la línea de «desescolarizar la escuela» como formulan algunos pedagogos actuales, pretende estos objetivos:

— Abrir la escuela a la comunidad en la que está insertada.

- Fortnar al alumno en la comprensión de lo que sucede, en el espacio en el que vive sus historias personal y colectiva.
- Tomar conciencia de esa realidad como ciudadano, en relación estrecha y participipe con la hora que le ha tocado vivir, desde su propia perspectiva de niño.
- Valorar la libertad de expresión y la tolerancia en una sociedad democrática.
- Adquirir el manejo de unas técnicas instrumentales, fomentar la autoexpresión y la creatividad y crear hábitos lectores.

Radio y televisión

La influencia de la televisión en los niños es enormemente importante; no en vano el 63,9 % de la población infantil española pasa una media de tres horas diarias frente al televisor, según un estudio realizado en 1980 por el Ministerio de Cultura.

Estas cifras serán seguramente superiores para el medio rural, donde el equipamiento y las actividades culturales suelen ser muy escasas. La televisión es casi siempre la propuesta única y forzosamente fascinadora que une, a modo de cordón umbilical, a los niños del medio rural con el exterior.

Ante esta situación habrá que plantearse un análisis en la escuela de los programas televisivos, lo que supone desmitificar ese mundo idílico que se les presenta a los niños rurales a través de ellos y proporcionar a los niños elementos y claves para lograr un criterio propio.

Un procedimiento interesante para el análisis de programas televisivos puede ser el siguiente: en la escuela se decide qué programa televisivo se va a ver y se prepara

un guión sobre los aspectos que interesa analizar; todos los niños ven en sus casas el programa y, con ayuda de sus padres, toman notas siguiendo el guión previo; al día siguiente se organiza en la escuela una mesa redonda donde cada niño expone su opinión sobre el programa; se completa el estudio con una redacción o un dibujo sobre el programa televisivo analizado. Este procedimiento puede utilizarse para distintos tipos de programas de televisión, sobre todo para los reportajes y documentales.

La radio puede utilizarse más para el estudio de la actualidad que la televisión ya que ofrece una información inmediata y directa y puede escucharse en clase y comentarse de inmediato.

A nivel escolar, pueden ser interesantes los breves noticiarios que se emiten cada hora por distintas emisoras; podemos extraer la noticia más importante y profundizar sobre ella posteriormente.

La radio también puede utilizarse en clase para audiciones musicales, entrevistas...

La prensa

Para el estudio de la actualidad en la escuela, utilizamos fundamentalmente la prensa, por sus especiales características el lector controla su exposición al medio, se puede elegir un tipo de prensa u otro, se recibe el mensaje individualmente y es más sosegado que otros medios, permite abordar un problema con tranquilidad, es un medio apto para profundizar en los problemas, etc. La radio y la televisión, como acabamos de ver, pueden ser unos medios complementarios a la prensa para el estudio de la actualidad.

Pero antes de señalar los pasos a seguir en la utiliza-

ción de la prensa en la escuela conviene tener presentes tres observaciones. En primer lugar, la escuela tiene que estar suscrita a un periódico o el maestro tiene que llevar todos los días el periódico a clase, que, sobre todo con alumnos del Ciclo Superior, puede ser distinto. En segundo lugar hay que tener en cuenta que el estudio de la prensa debe ser continuado; en dos o tres meses comienzan a verse los resultados y no antes. Por último hay que procurar que alguna noticia seleccionada por los niños sea agradable, ya que, desgraciadamente, la prensa abunda en noticias de muertes, guerras, catástrofes, etc.

a) *Utilización de la prensa en los ciclos inicial y medio de EGB*

La utilización de la prensa en la escuela puede iniciarse desde el ciclo inicial de la EGB de una forma muy simple y ocasional, en el sentido de que el maestro deberá estar atento a noticias que puedan despertar el interés del niño de esta edad. El niño puede desarrollar su comprensión lectora a través de la lectura de noticias próximas a su entorno inmediato, despertándose entonces el interés por el mismo.

En el ciclo medio de la EGB puede sistematizarse bastante la utilización de la prensa en relación con el estudio de la localidad, barrio, comarca y región-nacionalidad que indican los programas oficiales actuales.

Las formas de llevar a cabo esa primera sistematización pueden ser muy variadas. Aquí presentamos una propuesta concreta que puede ser interesante, el *cucho de la actualidad*:

En cada una de las caras de un cucho grande de cartón —también sirve un panel en la pared— se escribe «escuela», «pueblo», «región» y «nación». Cada día los niños

escriben alguna noticia que haya sucedido en la escuela y en su pueblo, y las colocan en las caras del cucho destinadas a estos dos apartados; también recortan cada día dos o tres noticias regionales y nacionales del periódico y las colocan en sus caras respectivas del cucho. Al colocar las noticias se comentan brevemente. El viernes se realiza una puesta en común y se elige la noticia de la semana entre las colocadas en el cucho a lo largo de la misma.

A la hora de recortar noticias de la prensa hay que tener en cuenta que en el ciclo medio de la EGB las noticias elegidas tienen que ser simples y comprensibles para los niños. Bastará con algunos titulares de prensa, tal vez la entrada de la noticia y poco más y habrá que dar una gran importancia al estudio de la imagen por medio de procedimientos como poner pie de foto, realizar un collage con recortes de prensa, diálogos inventados sobre imágenes dadas, etc.

b) *Utilización de la prensa en el ciclo superior de la EGB*

En el ciclo superior de la EGB puede hacerse un estudio sistemático de la prensa y una utilización continuada de la misma como importante elemento de apoyo al estudio del mundo actual, al estudio de la lengua —vocabulario, análisis semánticos y estructurales, análisis y comprensión del lenguaje contemporáneo, síntesis y comentario de textos, distintos géneros periodísticos, etc.— y, sobre todo, a la formación de un lector crítico con capacidad para analizar y extraer conclusiones sobre el mundo que le rodea.

Un primer paso para esta sistematización será el análisis de un periódico. Para ello puede llevarse varios periódicos a clase y estudiar a lo largo de varias sesiones aspectos como el formato, secciones, titulación, ilustra-

ción gráfica, distinción de géneros periodísticos, a través de la realización de actividades concretas como localizar noticias, analizar secciones, comparar varios periódicos, análisis de publicidad, descifrar mensajes del humor gráfico, distinguir géneros...

Una vez familiarizados los niños con el periódico y habiendo comprendido su estructura y posibilidades, podremos utilizarlo como elemento habitual en la clase. Las formas de utilización pueden ser diversas y aquí presentamos un esquema o propuesta que puede resultar interesante, señalando unos posibles pasos a seguir:

- 1) En un panel colocado en una pared del aula se pintan los mapas de la región, de España y del mundo.
- 2) Todos los niños leen —oíean, más bien— el periódico durante los tiempos libres de clase, en la hora del recreo, en el intervalo de la comida, en el espacio entre dos tareas escolares...
- 3) Cada día se recortan cinco o seis noticias, las más interesantes para los niños, y se colocan en el mapa respectivo del panel escolar antes citado.
- 4) Todos los días se dedican cinco o diez minutos, al final de la jornada escolar, a comentar entre todos las noticias situadas en el panel ese mismo día.
- 5) Los alumnos mayores de 8.º de EGB hacen un resumen de la noticia elegida después de haberla leído íntegra y colocan su resumen en el panel.
- 6) Las noticias quedarán pegadas en el panel durante toda la semana escolar.
- 7) El viernes por la tarde se elige la «noticia

de la semana» en cada uno de los apartados internacional, nacional, regional y varios.

8) De cada una de las cuatro «noticias de la semana» elegidas se realizará un pequeño estudio por equipos según este posible esquema, que puede variar de acuerdo con el tema: retirar del panel toda la información aparecida sobre el tema a lo largo de la semana; aplicando las clásicas preguntas del qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué; ese estudio puede completarse con informaciones aportadas por la radio y la televisión, que dedican programas-resumen semanales, y con informaciones extraídas de textos, manuales, libros de lectura, etc.; y por último, el equipo explicará a todos los compañeros la noticia estudiada, con cierta profundidad y a la semana siguiente.

9) Si una noticia es suficientemente importante se trabajará monográficamente en clase durante cierto tiempo, realizando un dossier sobre la misma.

10) De una forma más profunda y como programación de trabajo para el último curso de la EGB, puede realizarse un estudio del mundo actual tal como proponíamos en uno de los ejemplos de programación en su capítulo correspondiente. Mediante trabajos monográficos sobre temas concretos —la democracia, los colonialismos, los modos de producción, la religión, etc.— se puede realizar un estudio de la Historia en sentido retrospectivo y buscando las raíces de muchos de los problemas del mundo actual; partiendo de una noticia actual, se puede caminar hacia atrás, ayuda-

dos de mapas, textos y documentos, para observar y analizar cómo se han producido hechos semejantes a los actuales a lo largo de la Historia.

11) Confeccionar un periódico escolar, como veremos a continuación.

La revista escolar

Lo que aquí llamamos revista o periódico escolar pretende tener un ámbito escolar y extraescolar y en este último sentido puede ir más allá de la técnica freinetiana de la imprenta escolar, aunque comparta muchos de sus valores, como desmitificar el carácter «mágico» de la letra impresa y la figura del escritor, exigir un trabajo en equipo y una cooperación social, ocupar todas las actividades de los niños —sentidos, gusto estético, etc.—, servir de base para el aprendizaje de la lengua, difundir los escritos de los niños y socializar las ideas...

La revista escolar puede configurarse como un verdadero medio de comunicación local, muchas veces el único medio de expresión propio del pueblo.

Por tanto, los temas tratados no pueden ceñirse solamente al ámbito escolar, sino que tienen que abarcar todo el espacio de la comunidad local. En la revista escolar se tratarán temas escolares, pero otros se referirán a problemas, estudios sobre el pueblo, presentando una amplia gama que puede ir, por ejemplo, desde un estudio de población a una entrevista a un agricultor, desde un informe sobre el origen del pueblo a una crítica a la labor de la corporación municipal.

Los «periodistas» son generalmente los niños de la escuela, aunque no se cierre la puerta a cualquier vecino del pueblo que quiera escribir y colaborar en la revista

escolar, pero siempre teniendo en cuenta que la revista la confeccionan y gestionan los niños ayudados por el maestro y que ni éste ni otras personas pueden dirigir y hacer «su» revista, ya que entonces dejaría de ser la revista escolar que pretendemos.

En la confección de una revista escolar realizada por los niños pretendemos al menos estos objetivos:

- Despertar una conciencia crítica ante los problemas del pueblo, sentirse parte del mismo y cooperar en su mejora.
- Participación activa de los niños en la confección de la revista.
- Desarrollo de la expresión oral y escrita en una tarea interdisciplinar.
- Intercambio de revistas con otras localidades a través de la correspondencia escolar, lo cual estimula el conocimiento de otras realidades.

Conseguir estos objetivos es una labor que exige tiempo por lo cual la revista escolar no puede ser «flor de un año». Para que esto no suceda y la revista escolar continúe durante varios años, parece razonable en una pequeña localidad sacar a la calle cuatro o cinco números de la revista a lo largo de cada curso escolar, ya que existe el peligro de agotar los temas en un pequeño pueblo donde, generalmente, no suelen producirse noticias importantes.

La forma de editar la revista escolar dependerá de muchas circunstancias, entre ellas las posibilidades materiales de la escuela, la edad de los niños, el número de niños matriculados en la escuela unitaria, etc. Presentamos aquí una propuesta que puede resultar interesante para algunas escuelas, señalando los pasos a seguir:

1) Redacción

Se señalan en la pizarra todos los temas posibles a incluir en la revista por medio de una «lluvia de ideas», es decir, cada niño escribe en la pizarra el tema que considera interesante.

Se eligen, por votación, los temas más interesantes y se asignan libremente temas a equipos redactores.

Respecto al contenido de la revista escolar conviene que se aborden en ella diversos géneros periodísticos —noticias, informes, opinión, humor, entrevistas, etc.—, que el núcleo principal de la revista se estructure alrededor de un informe en las páginas centrales y que existan secciones fijas. El editorial, puesto que es la opinión de la escuela, lo escribirá un equipo, se leerá y discutirá posteriormente en clase y se aprobará por mayoría.

2) Confección

Los artículos pueden escribirse a mano o a máquina, en este caso conviene que los escriba el maestro.

Es muy importante que los niños participen en la maquetación e ilustración de la revista escolar y que los dibujos sean originales de ellos mismos.

La impresión dependerá mucho de las posibilidades del centro, desde la gelatina al offset, y condicionará en gran medida las ilustraciones ya que es muy distinto dibujar sobre un cliché de cera que sobre un papel, por ejemplo.

3) Distribución

Se tirarán tantos ejemplares como se prevea vayan a ser distribuidos por todo el pueblo, encargándose los niños de esa distribución.

ESCUELA Y SOCIEDAD

A lo largo de las páginas precedentes nos hemos referido en repetidas ocasiones a la necesidad de una interrelación fecunda entre la escuela y el medio social en el que está inserta. Hemos hecho referencia a la conveniencia de un estudio del entorno próximo como punto de partida de muchas investigaciones escolares y hemos apuntado una serie de propuestas para sacar la escuela fuera del aula.

Creemos que no puede existir un divorcio entre escuela y sociedad ya que ambas están íntimamente relacionadas a través de lazos mutuos de influencias. La influencia del mundo rural en la escuela unitaria es grande; sus estructuras de sumisión, conformismo, uniformidad y monotonía, tan frecuentes en el medio rural, se dejan notar en la escuela unitaria concretándose muchas veces en abandono de la misma y reflejándose en ocasiones en la historia personal de los alumnos. La escuela puede influir en ese medio rural, tanto en un sentido regresivo como en un sentido transformador del medio; este último camino es el que hemos tratado de desbrozar en las páginas anteriores por medio de propuestas concretas de trabajo.

Pero hablar genéricamente de escuela y sociedad puede resultar hasta cierto punto teórico y lejano a la realidad cotidiana de la escuela unitaria. Para que esto no suceda queremos centrar el binomio escuela-sociedad en dos apartados bien concretos: las relaciones de la escuela con los ayuntamientos y con los padres de alumnos; los primeros son la representación democrática de la comunidad local y los segundos están directamente afectados por ser sus hijos los sujetos principales de la educación.

Sin una decidida y eficaz colaboración de los padres de los alumnos y de los representantes democráticos del pueblo con «su» escuela, el papel de ésta quedará mermado y reducido a un intramuros que, siendo optimistas, podrá aportar un cambio a muy largo plazo. Con la conjunción y la coordinación de escuela-padres-ayuntamiento será posible un avance progresivo en la formulación de ciudadanos libres, a pesar de que las dificultades sean abundantes y muchas veces propiciadas por poderes extralocales.

Escuela y ayuntamiento

A nadie escapa la evidencia de las dificultades financieras de la mayoría de las haciendas municipales de este país, sea cual sea el tamaño poblacional del municipio. En las pequeñas localidades rurales la penuria económica puede ser en muchos casos alarmante, dependiendo en gran medida de la Diputación provincial respectiva para llevar a cabo cualquier proyecto municipal como el abastecimiento de aguas, asfaltado de calles, instalación adecuada de alumbrado público, construcción de un centro cultural o deportivo, etc.

Por otra parte las competencias de los poderes municipales no están suficientemente delimitadas y los ayun-

tamientos carecen de autonomía propia en muchos campos de la vida ciudadana.

Estos dos factores, escasez de recursos financieros y falta de competencias y autonomía municipal, pueden explicar muchas veces que no se dedique suficiente atención a algunos servicios públicos, entre ellos la educación. Todo esto implica, en una pequeña localidad rural, que en demasiadas ocasiones se atiendan muy precariamente las competencias legales que el ayuntamiento tiene con la escuela pública, es decir, su conservación, mantenimiento y limpieza.

Se hace imprescindible, pues, una Ley de Régimen Local que especifique funciones, competencias y obligaciones de los ayuntamientos y dote a éstos del suficiente grado de autonomía y recursos financieros para que puedan llevar adelante una política municipal adaptada a la propia comunidad local.

Mientras que ésta llega, habrá que ir «paracheando» con soluciones parciales muchos problemas que exigirán un replanteamiento a fondo. Una posibilidad es aprovechar la pequeña puerta que abre el Estatuto de Centros escolares de 1980 para que representantes del ayuntamiento participen en el consejo de dirección y la junta económica de los colegios públicos.

Pero esto, evidentemente, no parece suficiente. Hace falta, sobre todo, crear una conciencia de colectividad ciudadana respecto al tema de la educación, el que aquí nos ocupa. En una pequeña localidad rural esa concienciación se hace más necesaria, si cabe, ya que la escuela es el único foco cultural.

De esta forma, con autonomía, recursos y conciencia ciudadana, podrían abordarse eficazmente muchos de los principios de actuación de los ayuntamientos que a continuación señalamos de una forma indicativa:

- Estudio demográfico de la localidad, especificando las previsiones educativas para los próximos años.
- Competencias en construcciones y remodelaciones de la escuela, con los consiguientes apoyos exteriores.
- Facultad de decidir, en contacto con padres, en caso de una posible supresión de la escuela unitaria o de una concentración escolar o Escuela-Hogar.
- Posibilidad —lejana hoy en todo el país, excepto Navarra— de participar en la provisión de plazas de profesorado.
- Creación de una guardería infantil municipal.
- Equipamiento y mantenimiento de instalaciones anexas a la escuela, como un museo local, una biblioteca escolar, un huerto escolar...

El ayuntamiento y el estudio de la localidad

El ayuntamiento puede facilitar el conocimiento y estudio del entorno a través de múltiples iniciativas como algunas de las siguientes:

- Abrir los archivos municipales a los niños para posibles investigaciones sobre demografía local, catastros, historia local...
- Facilitar la entrada a monumentos artísticos si los hubiere.
- Dar todo tipo de información a los niños

por parte de funcionarios y autoridades locales cuando se requiera.

- Facilitar la asistencia de los niños a los plenos municipales, sobre todo si en el orden del día de los mismos se tratan temas referentes a educación, ocio, juventud...
- Editar alguna publicación sobre la historia, costumbres, etc., de la localidad.
- Colaborar activamente en las publicaciones infantiles, como la revista escolar de la localidad.

Actividades extraescolares

Los municipios podrán promover o realizar actividades relativas a la educación, dando la mayor utilidad posible al edificio escolar, tanto en horas extraescolares a lo largo del curso escolar como en períodos de vacaciones escolares, y tanto para los niños en edad escolar como para todos los vecinos de la localidad.

Para los niños pueden organizarse múltiples actividades extraescolares como éstas:

- Sesiones de cine infantil.
- Fiestas para los niños.
- Actividades de educación vial.
- Tiempo específico en las fiestas locales dedicado a los niños.
- Campañas de teatro.
- Exposición de trabajos escolares.
- Fomento de equipos infantiles de conservación de la localidad para realizar actividades como plantar árboles, ornamentar alguna plaza del pueblo...

— Intercambios escolares.
— Colonias escolares.

Para los vecinos de la localidad se pueden organizar múltiples actividades culturales. Utilizando el edificio escolar, lo único que aquí nos interesa, pueden organizarse clases de educación permanente de adultos, campañas y charlas para padres, semanas culturales, talleres para padres...

Escuela y padres

Al principio del presente capítulo señalábamos la gran influencia que ejerce el medio rural en la escuela unitaria condicionando a veces su funcionamiento. Esa influencia puede canalizarse en gran parte a través de la familia, lo cual se refleja en la historia personal de cada niño.

¿Qué tipo de influencia se produce entre la familia y la escuela en el medio rural? El grupo territorial de Salamanca del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular aporta estos elementos de reflexión:¹⁸

«La historia de los padres del medio rural es la de un círculo vicioso. Ellos han nacido en un mundo jerarquizado en todos los aspectos, donde no hay más que superiores que toman decisiones y subordinados que las cumplen...

Unos hijos de padres en los que predomina el carácter y las relaciones autoritarias tienen más posibilidades de ser educados en la represión, la amenaza y la intolerancia...

18. MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR. GRUPO TERRITORIAL DE SALAMANCA. *La escuela rural en Castilla-León*. «Colaboración», núm. 19. Granada, 1978.

Se produce una verdadera situación de explotación del niño rural en el trabajo, especialmente en ciertas épocas del año...

Se da la existencia de una miseria económica, cultural y psicológica al mismo tiempo. No es, a veces, tanto falta de dinero, como de estrechez mental y cultural. Se transmite a los hijos todo un sistema de valores raquíuticos, egoístas e individuales...

La deficiente alimentación, exceso de grasas, va a resaltar un factor que influye negativamente en el rendimiento escolar...

Finalmente, la familia rural, los padres, van a actuar como baluarte de principios políticos. Dada la escasez de medios culturales y de intercambio de opiniones, los hijos políticamente mantienen los postulados y razonamientos de sus padres.»

No compartimos totalmente estos puntos por considerarlos excesivamente esquemáticos, por más que pueden ser aplicados a muchas situaciones. La influencia de la familia en la escuela puede ser enormemente positiva si se habilitan los cauces necesarios para que los padres dejen de ser los convidados de piedra de la educación. Como decíamos en un capítulo anterior, al señalar los presupuestos básicos para una programación en la escuela unitaria, parece necesario partir del lenguaje de los alumnos, de su cuadro de referencia y de las normas y valores del mundo rural familiar; pero, ¿debe inculcarse en los alumnos los mismos valores y normas de sus padres?, y, si pretendemos transformar la sociedad, ¿en qué sentido debe enfocarse esa transformación?

A lo largo de las páginas de este trabajo se han aportado algunos elementos para esa transformación desde dentro de la escuela a través de métodos activos y participativos de los alumnos en la clase, con el fin de acercarnos a una escuela «por la vida y para la vida». Y esa

transformación seguramente no será posible sin una participación activa de los padres en la marcha de la escuela.

Para ello es necesario un cambio de mentalidad y de actitudes tanto por parte de muchos padres como por parte de la escuela. Aquéllos confunden en ocasiones la necesidad de formación con la obtención de títulos llegando a considerar a veces a la escuela como un «garage» de niños y ésta considera muchas veces a los padres como algo exterior a ella misma aplicándoles un papel marginal en la escuela. Ambos conceptos creemos que son erróneos y que necesitan una revisión a fondo, en la cual deben colaborar tanto los poderes públicos como toda la sociedad reconociendo el papel fundamental que la escuela representa en la vida de la comunidad y dotando a la institución escolar de medios y posibilidades de trabajo.

La relación de la escuela con los padres de alumnos necesita ser continuada, constructiva y participativa para que sea fecunda. Concretando esta relación en la escuela unitaria queremos aportar algunas sugerencias a dos niveles distintos, pero complementarios: Por una parte, en una pequeña localidad donde el maestro y los padres pueden conocerse y tratarse cotidianamente fuera del ámbito escolar, resulta muy fácil el contacto directo y personal y es preciso aprovecharlo para dialogar sobre la marcha de los hijos. Ese contacto puede sistematizarse con visitas de los padres a la escuela para analizar conjuntamente con el maestro la historia personal de su hijo utilizando para ello el dossier del alumno, tal como veíamos al hablar de orientación escolar.

Por otra parte existe un contacto institucionalizado a través de la *Asociación de Padres de Alumnos*.

A pesar de que el Estatuto de Centros Escolares de 1980 institucionaliza la participación de las APAs en el

consejo de dirección (art. 26) y la junta económica (art. 28) de los centros públicos, existe un grave vacío legal sobre su papel y sus competencias en la escuela, lo que puede explicar que se dediquen fundamentalmente al mantenimiento físico del edificio y a actividades extraescolares y que a veces invadan campos que no les son propios.

En una escuela unitaria, aprovechando el conocimiento mutuo de padres se puede muchas veces prescindir de formulismos legales; esto no quiere decir que no se legalice la APA, ya que su legalización y federación con otras APAs de la comarca aporta una mayor fuerza cara a organismos oficiales, sino que las reuniones de padres pueden ser hasta cierto punto informales.

En estas reuniones de padres pueden tratarse problemas materiales y físicos de la escuela como horarios, calefacción, mobiliario, etc., pero es interesante tender a introducir paulatinamente aspectos pedagógicos de la clase como explicar la programación escolar para los próximos meses, comentar la evolución de los alumnos, explicar las innovaciones educativas que el maestro piensa introducir en la clase...

En definitiva se trata de que los padres participen activamente en la escuela, como señalábamos más arriba. Esa participación se ve dificultada muchas veces por complejos de inferioridad —es frecuente oírles decir «mis hijos saben más que yo»— o por el poco tiempo disponible que dejan en determinadas épocas las faenas del campo, pero si se consigue esa mentalización de la que hablamos antes y la escuela está abierta a todos seguramente muchos padres participarán gustosos en la escuela.

Los cauces de participación pueden ser muy diversos y aquí señalamos algunos:

—Control y gestión económica del centro en coordinación con el maestro.

EL MAESTRO EN EL MEDIO RURAL

- Hacerse cargo de ciertos servicios, como el material escolar, la venta de libros de texto, etc.
- Participación en la marcha de la escuela con lecciones ocasionales, como veríamos al hablar de la escuela fuera del aula.
- Coordinar talleres de cocina, costura, labores del campo, música, etc., después del horario escolar.
- Ayudar a sus hijos comprándoles libros de lectura, explicándoles algunas dudas, comprobando su trabajo, viajando con ellos para conocer otros lugares, permitiendo su asistencia a excursiones, colonias, intercambios escolares...

Quando un maestro o maestra accede por vez primera a una escuela unitaria, generalmente su asombro y confusión deshacen el castillo de naipes que se había formado sobre la educación. En muchos casos tiene que comenzar desde cero una pedagogía que irá experimentando poco a poco a medida que va conformando su «brillo», por aquello de que «cada maestrillo...». Y tiene que comenzar desde el principio porque no se le ha preparado suficientemente para atender una escuela unitaria ni, a lo peor, para otro tipo de escuela.

Parece cierto que muchos alumnos que acaban sus estudios en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB tienen una deficiente preparación, sobre todo en aspectos de práctica pedagógica ya que existe generalmente una gran desconexión entre teoría y práctica. Las causas habrá que buscarlas seguramente tanto en los planes de estudios — contenidos no interrelacionados, insuficiente atención a una preparación pedagógica y psicológica, escasa actualización metodológica, etc. — como en el propio funcionamiento de algunas Escuelas Universitarias, con un profesorado desvinculado de la realidad escolar, una metodología tradicional, etc.

Esa falta de preparación se hace más patente para los maestros que acceden a las escuelas rurales, en concreto a las escuelas unitarias. Por una parte hay que tener en cuenta que las Escuelas del profesorado forman especialistas para las distintas áreas del ciclo superior de la EGB, educación preescolar y educación especial en ocasiones, pero no forman «especialistas» para los ciclos inicial y medio ni para la escuela unitaria, donde el maestro tiene que ser sobre todo un buen «generalista». Por otra parte se transmiten unos conocimientos demasiado «urbanizados» y, como confiesa María Villanueva, «la realidad nos viene demostrando que sea porque nuestro universo cultural es fundamentalmente urbano, sea por la procedencia —mayoritariamente urbana— del alumnado, las Escuelas de Maestros transmitimos una cultura excesivamente estandarizada y si a algún niño tenemos presente, es al que vive en la ciudad».¹⁸

Una prueba más de este culto a lo urbano es que algún pedagogo encamina sus investigaciones hacia la escuela rural, lo cual se traduce en una escasa bibliografía sobre el tema. Si algún maestro que llega por vez primera a una escuela unitaria desea suplir su falta de formación se encontrará seguramente con grandes dificultades para encontrar bibliografía actual sobre escuelas rurales, mucho más sobre escuelas unitarias.

Si tenemos en cuenta que muchos maestros llegan a una escuela unitaria con una mentalidad urbana, sin una sólida preparación teórica y práctica y en virtud de un concurso de traslados en el cual se han visto forzados a solicitar una plaza incluso fuera de su región, no sería de extrañar que se encuentren extraños en el pueblo y que deseen marcharse de él lo antes posible, como lo prueba

19. VILLANUEVA, María. *La formación de los maestros y la escuela rural*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 69, setiembre, 1980.

el que cerca del 40 % de los maestros de escuelas unitarias participaron en el concurso de traslados de 1980.

A esa inadaptación a la escuela unitaria por parte de muchos maestros pueden contribuir situaciones como las siguientes:

a) Trabajo difícil en una escuela unitaria, con niños de distintos niveles; en ella el maestro tiene que impartir todas las materias y actuar en cierta medida como asistente social, psicólogo...

b) En el medio rural el maestro está sometido en muchos casos a presiones y controles ideológicos. Siempre es «el maestro» y como tal tiene que comportarse.

Se analiza su vida con parámetros subjetivos muchas veces; a pesar de ser considerado casi siempre como «forastero», la sociedad rural le obliga en cierta medida a que acepte sus normas y valores.

c) El maestro se encuentra muchas veces solo y aislado, con dificultades para conectar con compañeros y asistir a cursos de reciclaje que, generalmente, se imparten en las ciudades.

Ante este panorama no es de extrañar que muchos maestros vivan en una ciudad próxima a la escuela y acudan diariamente al pueblo a impartir sus clases, con lo cual la integración en la vida del pueblo suele ser muy superficial.

Parece necesaria una integración social del maestro si pensamos en una escuela transformadora del medio, pero habrá que debatir en qué debe consistir esa integración. En otras épocas el maestro ha sido considerado como un «apóstol» de la pedagogía con una función eclesial que complementaba su labor escolar (organizando coros, asistiendo a procesiones, etc.); otras veces el maestro se ha convertido en un funcionario local (alcalde, secretario, oficinista de la Cámara Agraria o de una sucursal banca-

ria, etc.). Respetando profundamente los intereses personales de cada cual, pensamos con el centenar de maestros asistentes al II Encuentro de Escuelas Rurales de Aragón en 1981 que «el maestro es un trabajador, con un horario que cumplir y una labor que desarrollar y una vez fuera de la escuela es un vecino más, pudiendo participar como tal en la vida de la localidad».

Esa integración se facilitaría, o al menos se evitaría en gran parte la inadaptación, si se arribasen soluciones que tuviesen como fin una revalorización de la función docente, dotando al maestro y a la institución escolar de medios y posibilidades de trabajo.

Respecto al medio rural, y en concreto a la escuela unitaria, esas soluciones podría seguir algunas de estas líneas propuestas:

— Una mayor atención a la preparación del profesorado que tenga intención de impartir sus clases en el medio rural.

Qué tipo de preparación y cómo llevarla a cabo es hoy tema de debate y está por diseñar en un futuro plan de estudios y una remodelación de las Escuelas Universitarias, antiguas Normales.

No nos parece conveniente una diferenciación profunda entre maestro rural y urbano en estos momentos, tal como planteó hace años la UNESCO en Iberoamérica cuando instaló Escuelas Normales en el medio rural para formar mestros específicamente rurales.

Nos parece necesaria una formación amplia y común para todos los maestros tanto si van a dedicarse a un medio rural como urbano. Este primer ciclo único podría completarse con un segundo ciclo de especialización científico-práctica según el sector y el nivel al que el maestro se vaya a dedicar. Respecto a la escuela rural podrían estudiarse asignaturas como «estudio del medio ru-

ral», «metodología y organización escolar en la escuela unitaria», etc. Una última fase podría ser un período de prácticas en el medio donde se va a trabajar, algunas Escuelas del Profesorado han realizado interesantes experiencias para desarrollar las prácticas en el ámbito rural con períodos de un mes de duración durante el cual los futuros maestros han convivido con la población campesina y han estudiado sobre el terreno el medio rural y su escuela.²⁰

— Una mayor atención a la formación permanente del profesorado. Para ello se necesita que lleguen a la escuela unitaria documentos de apoyo para el profesorado, se le faciliten los trámites para cursar estudios a distancia, se realicen cursos y seminarios en la comarca, se dinamice la función orientativa de la Inspección...

Es preciso que se organicen encuentros de maestros en los cuales se ponga en común la vida cotidiana en la escuela, se presenten alternativas de trabajo, se valoren posturas comunes, se diseñen proyectos en conjunto...

— Un mayor estímulo y ayuda a las experiencias renovadoras que se estén llevando a cabo en escuelas unitarias, con aportaciones de material escolar, publicación y difusión de la experiencia...

— Incentivos administrativos para los maestros de escuelas unitarias, como una puntuación superior para los concursos de traslados, ya que tienen que desarrollar funciones administrativas que no les son propias como ad-

20. GRUPO DE ALUMNOS Y PROFESORES DE L'ESCOLA DE MESTRES DE SANT CUGAT. *La formació del mestre també exigeix un coneixement de l'escola rural*. «Perspectiva Escolar», núm. 36, junio, 1979.

ministrar los escasos fondos escolares, despachar la correspondencia escolar, etc.

— Una planificación de la enseñanza a nivel comarcal, responsabilizándose de ello una Mancomunidad Educativa Comarcal que realizara, con una gran autonomía, estas posibles funciones:

— Gestión y control del mapa escolar de la comarca a través de un Consejo Comarcal de Enseñanza con representación de ayuntamientos, profesores, padres-alumnos y sindicatos-asociaciones de empresarios más representativos.

— Coordinación de un equipo pedagógico comarcal en el que además de profesores colaborasen un psicólogo escolar, un asistente social, un médico escolar...

— Control de las necesidades de material y de su distribución, con la existencia de un depósito de material utilizable por todos los centros en el centro de la cabecera de comarca o centro receptor, como vimos en un capítulo anterior.

— Organización de actividades infantiles para toda la comarca, como excursiones conjuntas, colonias escolares, intercambios escolares, correspondencia escolar, revista escolar conjunta, celebración del «día de la comarca»...

— Coordinación del equipo de maestros de la comarca para realizar programaciones escolares conjuntas, intercambio de profesorado entre varias escuelas unitarias impartiendo cada maestro una materia en distintos centros...

A MODO DE CONCLUSIÓN

La escuela unitaria ha sido a la vez instrumento y víctima del proceso de desertización del campo. «De una parte ha sido instrumentalizada como institución conformatadora de una conciencia de inferioridad cultural, como portadora de una doctrina de desarraigo que hiciera individualmente envidiable ese trasvase colectivo de fuerza de trabajo del campo a la ciudad. De otro lado la escuela ha sido también víctima de esa misma ideología que pro-paga, ha sido devorada por esa racionalidad, basada en la rentabilidad y la burocratización».²¹

Así, en la última década se han suprimido gran cantidad de escuelas unitarias de pueblos menores de mil habitantes en favor de las concentraciones escolares y las Escuelas-Hogar, llevando a efecto las disposiciones emanadas de la Ley General de Educación de 1970 que dejaban en la «ilegalidad» a las pequeñas escuelas graduadas, unitarias y mixtas.

Pero, a pesar de tantas supresiones, todavía quedan

21. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. *Contra la escuela rural (editorial)*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 64, abril, 1980.

«de hecho» muchas escuelas unitarias, entre otras razones por la oposición de muchos pueblos a la desaparición de su escuela.

La defensa de la escuela unitaria no puede interpretarse como un impulso nostálgico, sino como una aceptación de una realidad actual y un compromiso para su mejora, para que deje de ser un instrumento de regresión y se convierta en un factor de progreso para la localidad donde está ubicada.

Las páginas que anteceden pretenden aportar algunas propuestas en este sentido, teniendo siempre muy en cuenta que habrá que adaptarlas a cada escuela en concreto.

Estas ideas no pueden llevarse adelante por cada maestro desde su clase, sino con la cooperación de cuantos participan en ella—niños, padres, comunidad rural—y de otros compañeros. El maestro o maestra de la escuela unitaria, que ha sentido muchas veces la soledad y el aislamiento, sabe muy bien que las posibles soluciones a tantos problemas con que se encuentra hay que buscarlas conjuntamente con otros compañeros.

Queremos finalizar con una llamada a la participación de los maestros de escuelas unitarias en Encuentros o Jornadas sobre el tema²² en los movimientos de renovación pedagógica, como las Escuelas de Verano y otros, para que exista, como señaló Freinet, «al lado de las organizaciones políticas y sindicales, una especie de tercera fuerza que es la conjunción de los educadores—muchas veces, por lo demás, activos y concienzudos militantes sindicales y políticos—comprometidos en la búsqueda de una pedagogía digna de nuestra época de democratización y progreso».²³

22. Encuentros o Jornadas sobre escuelas del medio rural se han realizado en Cataluña, Castilla-León, Aragón y otras regiones.

23. FREINET, C. *Las técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Siglo XXI. Madrid, 1982.

BIBLIOGRAFÍA

- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. *La escuela unitaria completa*. UNESCO, París, 1961.
- CEDODER. *Guía práctica para escuelas de un solo maestro*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.
- MALASSIS, Louis. *Ruralidad, educación y desarrollo*. UNESCO, París, 1975.
- L'Escola rural a Catalunya*. Primeres Jornades. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1979.
- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel. *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Edit. Escuela Popular, Granada, 1981.
- GARCÉS CAMPOS, Ramón. *Análisis de las concentraciones escolares y Escuelas-Hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1982.
- BERNAL AGUILO, José Luis. *Problemas y Alternativas a la Educación Básica en el medio rural* (Sobre la base de un modelo localizado en la provincia de Zaragoza, comarca del Jalón Medio). Tesis de Licenciatura en la Universidad Central de Barcelona.

Revistas

- «Cuadernos de Pedagogía», suplemento núm. 2. Barcelona, mayo, 1976.
 «Cuadernos de Pedagogía», núm. 79. Barcelona, julio-agosto, 1981.
 «Colaboración», núm. 19. Publicación del MCEP, Granada, 1978.
 «Perspectiva Escolar», núm. 36. Publicación de «Rosa Sensat», Barcelona, junio, 1979.
 «Al Rebullón», núm. 1. Publicación de la Escuela de Verano de Aragón. Zaragoza, septiembre, 1979.

En las revistas citadas y en otras revistas sobre educación han aparecido publicadas numerosas experiencias llevadas a cabo en escuelas unitarias. Dada la imposibilidad de reseñarlas aquí, conviene revisar el índice de las revistas especializadas en educación.

ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	5
INTRODUCCIÓN	13
POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA ESCUELA UNITARIA	17
LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES	29
HACIA UNA PROGRAMACIÓN DEL TRABAJO EN UNA ESCUELA UNITARIA	37
Presupuestos básicos para una programación en una escuela rural	37
De dónde partir	41
Características de una programación	44
Componentes de una programación	45
Tipos de programación	48
Algunos ejemplos	56
ÁREAS DE ENSEÑANZA	65
Ideas generales para todas las áreas de enseñanza	66
El lenguaje como área fundamental	69
La enseñanza de la Agricultura	73
Monografías de investigación	76
Técnicas de trabajo intelectual	82
VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA UNITARIA	85
Horario y distribución del tiempo	85
Organización de la clase	90
Ambiente escolar	103
La escuela fuera del aula	111
Evaluación	126
MATERIAL ESCOLAR	137
LA BIBLIOTECA ESCOLAR	145
	189

EL ENTORNO EN LA ESCUELA	151
Estudio del entorno	153
La actualidad en la escuela	159
La revista escolar	166
ESCUELA Y SOCIEDAD	169
Escuela y ayuntamiento	170
Escuela y padres	174
EL MAESTRO EN EL MEDIO RURAL	179
A MODO DE CONCLUSIÓN	185
<i>Bibliografía</i>	187