

INFANTIL

Educación en
el Medio Rural



Ministerio de Educación y Ciencia



Educación
en el Medio Rural



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-104-7

I. S. B. N.: 84-369-2141-0

Depósito legal: M-11000-1992

Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNDS

Prólogo

Por sus características propias, la escuela rural presenta aspectos peculiares que merecen tratamiento específico. Como esos aspectos son aún más relevantes en la Educación Infantil, ha parecido oportuno incluir en la caja de los Materiales para la Reforma de esta etapa un documento con propuestas para el profesorado de estas escuelas.

La presente publicación, a su vez, está extraída de un texto más amplio, publicado en 1990 por el Ministerio de Educación y Ciencia, y que ha tenido buena aceptación en el medio rural. La coordinación y redacción del documento entero, tal como ahora aparece publicado, han sido a cargo del Servicio de Innovación y del Servicio de Ordenación Académica de la Escuela Infantil, del Ministerio de Educación y Ciencia. De la primera parte del documento fue autora María Dolores Rius.

El documento tiene dos partes diferenciadas:

La primera de ellas desarrolla un conjunto de líneas de organización e intervención educativa en las pequeñas escuelas rurales —más específicamente en la etapa de Educación Infantil—, desde la perspectiva de una metodología científica en la actuación en las escuelas rurales.

La segunda presenta un posible modelo de Educación Infantil para este tipo de escuelas que se propone como válido aquí y ahora en el marco del medio rural. En pocas palabras, interpreta —contextualiza— el currículo partiendo de características que definen la situación de tales escuelas.

La buena acogida que tuvo el documento, más extenso, sobre la escuela infantil en medio rural permite esperar que esta publicación cumpla su cometido dentro de los Materiales para la Reforma y sea realmente útil para los profesores.

Índice

| | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| POR UNA METODOLOGÍA CIENTÍFICA EN LAS ESCUELAS INFANTILES DEL MEDIO RURAL..... | 7 |
| La escuela rural y sus connotaciones humanas..... | 9 |
| La situación educativa de la escuela rural.... | 10 |
| La escuela rural infantil | 11 |
| Principios para un encuadre metodológico propio | 13 |
| La fuerza del equipo interdisciplinar..... | 14 |
| En el medio, para el medio y desde el medio | 18 |
| La autonomía personal, esencia del crecimiento..... | 23 |
| La escuela infantil dinámica..... | 29 |
| Una peculiar metodología constructiva..... | 35 |
| Corolario | 38 |

| | |
|--|----|
| EL MODELO DE EDUCACIÓN INFANTIL..... | 41 |
| Reflexiones desde los ámbitos de experiencia | 43 |
| Orientaciones didácticas | 51 |
| Principios metodológicos | 51 |
| Diseño de actividades | 69 |



Por una metodología científica en las escuelas
infantiles del medio rural



La escuela rural y sus connotaciones humanas

Ante el creciente fenómeno de la industrialización en los países llamados desarrollados, nos encontramos, en la actualidad, con una especie de tambaleo de los valores que debe aportar la comunidad rural al pluralismo enriquecedor de un país determinado.

En efecto, el cambio de modelos sociales desarrolla una serie de categorías mentales, en el campo o en la ciudad, que no son suficientemente asimiladas, ni siquiera en el transcurso de varias generaciones, puesto que el vértigo tecnológico, en cierta medida, no es respetuoso con el proceso más equilibrado del devenir histórico en el fenómeno humano.

Estos acontecimientos hacen que el **medio urbano** sea calificado como plataforma de una mayor calidad de vida y el **medio rural** se conciba como substrato en el que se retienen las raíces del ancestro.

Sin embargo esto no es así de claro y distinto. Existen luces y sombras que permiten generar el placer, nunca tan necesario, de la duda. Si es el medio urbano portador de un cierto paradigma de calidad totalizante, ¿por qué en el hervor de las grandes urbes superpobladas se produce un hormigueo cada fin de semana que acaba con un éxodo masivo al campo? Y si el medio rural se considera anacrónico y poco menos que inamovible, ¿por qué sus moradores no dejan de mercadear en la ciudad aquellos ingenios de la tecnología que pueden ser disfrutados como objetos garantes de la voluntad inequívoca de progreso?

Evidentemente, ningún planteamiento educativo puede prescindir de la realidad humana y constructora de la persona, ni de los ele-

mentos que circundan su medio, ni de las peculiares características que impregnan sus minúsculas sociedades, ni siquiera de las contradicciones históricas que se producen en el decurso de los años.

Hablar hoy de escuela rural, y más peculiarmente de escuela infantil en el medio rural, es adentrarse en el entramado de estos detalles sin perder de vista la globalidad de su sentido.

La situación educativa de la escuela rural

En realidad, el punto de partida en el que debemos comenzar nuestra reflexión corresponde a un análisis que caracteriza la escuela rural en la última década.

Es tradicional hablar del aislamiento de las poblaciones en la intrincada geografía de la Península Ibérica y se ha hecho ya un tópico la figura del **maestro de pueblo**, siempre solo, siempre inestable, siempre desarraigado. Estas características configuran un tipo de educador, una peculiar escuela y a la postre un determinado sistema educativo, que ha sido calificado en más de una ocasión por los propios padres destinatarios, como de segunda categoría.

Sin embargo, no se alude tanto a la particular forma de colonización que el medio rural ha sufrido por parte de la escuela pensada sólo para el medio urbano.

El maestro rural ha sido objeto de una estandarización subyacente en su forma de articular la enseñanza. Sus grupos de alumnos homogeneizados por las propuestas educativas, de cuya realización y resultados él podía dar cuenta meticulosamente niño a niño, se ha ido transformando en aulas de niños y niñas de distintas edades, yuxtapuestos unos a otros, cada uno con su libro de texto, perteneciendo a un nivel escolar distinto y sometidos a una programación peculiar propia, imposible de ser desarrollada más que a nivel individual.

De esta manera, el **maestro interlocutor**, pieza insustituible en el proceso educativo, animador de grupo y potenciador de relaciones humanas e intelectuales, ha dado paso al **maestro ejecutor**, obsesionado por el control individual de los programas y alejado cada vez más del grupo plural y enriquecedor de las experiencias, único soporte válido para favorecer procesos de aprendizaje con significado.

Es cierto que la masificación escolar en los grandes núcleos urbanos, fruto de la voluntad social y política de escolarizar a toda la población infantil y juvenil, ha necesitado de una agrupación racional de escolares y, entre muchos criterios, se eligió el de edad como uno de los más aproximativos. Pero no es menos cierto que este mismo criterio destruyó el concepto mucho más adecuado de grado en el medio rural, en el que no existen masas de población, sino grupos abarcables, profundamente vinculados por lazos familiares o vecinales, cuya razón de ser no es la edad, sino las relaciones de proximidad o inserción en un mismo hábitat.

Estas relaciones grupales aportan, de entrada, la cohesión humana de sus miembros y se distancian de las promociones escolares urbanas, en las que el desconocimiento inicial del alumnado ofrece un punto de partida diferencial.

Con ello no trato de calificar en términos comparativos la mejor calidad de una situación u otra. En efecto, la existencia de un núcleo grupal previo a la escolarización ofrece una dimensión de cercanía en el niño y la niña de pueblo que van a la escuela por primera vez. Por tanto, su adaptación al aula se ve favorecida y su proceso de socialización es más rápido. Sin embargo, esto mismo provoca la existencia de juicios previos en la conceptualización del sujeto que el educador debe tender a eliminar.

Como contrapartida, la niña y el niño de la ciudad viven como una agresión su inclusión primera en la escuela infantil, su proceso de socialización es más lento y la conquista del aula es una tarea progresiva. Pero la distancia inicial del sujeto respecto al grupo evita los prejuicios estereotipados que actúan como estigmatizadores de la persona.

Decididamente hemos de concluir que ambas situaciones no son, en modo alguno, homologables, y que la imposición de un sistema educativo rígido ha producido una colonización solapada del medio urbano sobre el medio rural en detrimento de este último.

La escuela rural infantil

La escuela rural infantil o, más precisamente, la escuela infantil en el ámbito rural, adquiere todas las connotaciones derivadas del contexto en el que se ubica y no puede entenderse al margen del mismo.

No es una escuela graduada, no es una escuela tecnificada, no es una escuela selectiva, pero es una escuela y, por tanto, es un **espacio para las relaciones humanas**, es un **contexto privilegiado para la comunicación** y es un ámbito en el que se estructuran por primera vez los **procesos de conocimiento** genuinamente humanos.

Por todo ello, la escuela infantil en el medio rural ofrece una peculiar forma de ser y aporta variables específicas que deben sincronizarse con otras dentro del marco enriquecedor de un sistema educativo dinámico, potenciador de las diferencias y respetuoso con las formas de vida de las distintas comunidades organizadas en núcleos de población diversos.

En ella, la acción educativa, lejos de ser excluyente, es múltiple y se teje mediante un entramado de relaciones en el que se combinan la acción del maestro con el soporte de la familia, articulada como clan, en la que padres, tíos y abuelos suelen estar presentes y, a su vez, la ayuda de los hermanos, primos, vecinos y amigos que actúan como catalizadores de los descubrimientos mutuos y el soporte del medio que obliga en más de una ocasión a aguzar el ingenio, dada la precariedad de sus recursos.

En estudios hechos recientemente el pasado cuatrienio, en nuestro país, hemos descubierto que el grado de madurez y el nivel de desarrollo de los niños y niñas que van por primera vez a la escuela en el medio rural es superior que el de los que acceden a ella desde el medio urbano. Evidentemente, el grado de autonomía externa que es posible en cada uno de los dos ámbitos explica la disparidad de esta situación inicial, que luego, contradictoriamente, no se conserva a lo largo de la escolaridad.

Todo ello nos debe hacer pensar que sí existe un estilo peculiar de organizar la escuela infantil en el medio rural, una particular manera de articular los procedimientos didácticos y una forma singular de introducir líneas metodológicas que favorezcan sistemas cualificados de aprendizaje.

En definitiva, la escuela infantil en el medio rural debe ser una escuela de calidad, no por mimetismo con el medio urbano, ni por la aceptación de elementos que se le imponen y que le son extraños, sino por la posibilidad de verificar su propia identidad, a través de la delimitación de sus rasgos de pertinencia específicos y la definición de las estrategias que configuran su peculiar forma de estar inculturada en un medio.

Estos hechos harán que la escuela rural infantil, lejos de concebirse como antípoda de la civilización del progreso, sea respetada a la vez como fuente de valores que cualifican su proceso educativo desde una cultura inédita y también como posible camino vertebrador hacia el intercambio social, económico y cultural de sus miembros. Su proyección en otros ámbitos afines pero diversos se realizará, en definitiva, de forma que el sujeto pueda integrarse en ellos a través de la superación del conflicto, pero sin pagar el tributo de lo traumático.

Principios para un encuadre metodológico propio

Dentro de un Proyecto de Reforma Educativa es necesario que se especifiquen todas aquellas peculiaridades que harán posible sus principios no sólo de forma genérica y formal, sino sobre todo de forma precisa y particular; de otra manera se corre el riesgo de formular una serie de proposiciones tan generales que no lleguen nunca a ser efectivas.

En el caso que nos ocupa es fundamental acotar el terreno metodológico partiendo de una organización didáctica pensada para el medio en el que se asegura la voluntad de incidir en la educación infantil dentro de la escuela rural, sino que se hace posible operativizar sus supuestos en términos de calidad.

Estos principios pueden ser formulados en un esquema sintético que permita su conceptualización a todos los educadores y sirva de base para su desarrollo.

1. *La educación infantil es siempre tarea de **equipo**.*
2. *La educación infantil se hace a partir del **medio**.*
3. *La educación infantil es camino hacia la autonomía **personal**.*
4. *La educación infantil requiere una escuela **dinámica**.*
5. *La educación infantil demanda una metodología **peculiar**.*

He ahí unas líneas paradigmáticas que han de ser explicadas convenientemente, pero sobre todo han de ser objeto de reflexión, tema

de debate enriquecedor, punto de partida de la acción coordinada de cuantos incidimos en el proceso educativo y referente obligado en la evaluación permanente del trabajo realizado, para que los esfuerzos no se diluyan en la rutina mecanicista del día a día, sino que se dignifiquen en la comprobación de nuestros propios avances y en la rectificación responsable de nuestros yerros.

La fuerza del equipo interdisciplinar

La vieja tradición del maestro de pueblo, vocacionado, trabajando en solitario, y creando su propia escuela, no es una leyenda y todavía forma parte de nuestros recuerdos no muy lejanos. Su aislamiento y soledad lo hacían a menudo objeto de ternura, y su autoridad, ganada desde el poder del saber, generaba relaciones desiguales con la comunidad a la que se debía, pero de la que recibía también gratitud y dádivas.

Este modelo de educador propició notables personalidades entregadas a la difícil tarea de promoción de la cultura en un medio adverso, pero generó, al mismo tiempo en otros casos, parcelas incontestables de personalismo que deben ser superados por otros supuestos.

La profesionalización de los equipos

El **maestro** y la **maestra rural**, profesionales al servicio de una tarea, son una pieza más del engranaje comunitario, y su autoridad emana del encargo social que reciben de la colectividad a la que pertenecen, respecto a la educación de sus miembros más jóvenes. Este objetivo, que comparten con otras instituciones, se concreta en el cometido de impartir instrucción como fin peculiar y específico. Por eso, su situación es de participación en el conjunto institucional y su incidencia no tiene verdadero sentido al margen de la comunidad educativa en la que se insertan.

Este quehacer educativo abarca diversos ámbitos de actuación, pero ninguno de ellos supone pérdida de autonomía para el maestro, sino contribución a una empresa común mediante una función diversificada de la que, a su vez, se deriva un enriquecimiento personal y profesional y una cualificación más estricta para él mismo.

El **educador infantil** en la escuela rural tiene el compromiso explícito por la encomienda que se le hace, de romper el aislamiento ancestral y de crear foros adecuados en los que la conversación, el diálogo y el debate sean fuentes de formación permanente y medios de contraste de la propia obra realizada.

Los movimientos de renovación pedagógica en la escuela rural han generado en nuestro país **grupos de trabajo** en los que las dificultades se comparten, el apoyo se hace realidad y la demanda se articula y se canaliza. Pero es absolutamente necesario dar un paso más y transformar estos grupos en verdaderos **Equipos de Zona**, aglutinados tal vez alrededor de un Centro de Recursos, o institucionalizados como Colegios Rurales Agrupados, donde la puesta en común de los problemas propios y el trasvase de las metodologías individuales, fruto de la intuición personal, den paso a la reflexión, al estudio, la actualización científica de los procesos de conocimiento, la creación de una organización que haga posible la investigación "in situ", la confrontación de sus resultados, la rectificación de sus hipótesis iniciales y la configuración de nuevos marcos de intervención educativa más avanzada desde el punto de vista humano y tecnológico.

Los **Equipos de Zona** en el medio rural no son una entelequia, existen en nuestro país experiencias que los avalan y datos que refrendan su eficacia. Su cometido no es única y exclusivamente mantener las relaciones humanas, por suerte bien consolidadas en nuestra cultura ibérica-mediterránea, ni siquiera establecer nuevas formas de relación grupal, tarea siempre necesaria, sino impulsar, configurar y construir juntamente con toda la comunidad educativa el **Proyecto Educativo de Zona**.

Por tanto, la primera tarea de los maestros y maestras de la escuela infantil en el medio rural es **institucionalizar** sus relaciones profesionales, mediante seminarios permanentes de estudio y trabajo didáctico que permitan viabilizar la inquietud por una pedagogía dinámica, al tiempo que conviertan sus contenidos en materia de transformación de la propia escuela, que no por aislada, debe ser privada de los mejores procedimientos didácticos, sistematizados en programas de mayor calidad.

Esta primera iniciativa de crear **Equipos de Zona** supone el compromiso de describir con rigor los roles y funciones de sus miembros, de definir la mutua participación de cada uno de ellos en la tarea y de solicitar la supervisión necesaria de la acción conjunta, como garantía de evaluación del propio trabajo mediante la observación objetiva.

Pero el término ruralidad es más rico y complejo todavía y da paso inmediatamente a configurar una serie de relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, con la que se comparte la responsabilidad de educar.

La participación de los padres

Es necesario conectar con los padres, educadores natos y responsables de nuestra tarea, hasta tal punto que no puede ser realizada sin su colaboración. Es preciso, en la mayoría de las veces, informar sobre sus derechos, tan desconocidos en el medio rural, propiciar su agrupamiento, asesorar sobre la constitución de asociaciones favorecidas por la ley y animar a su federación, como estructura sólida en la que ampararse y desde la que ejercer responsabilidades propias. Esta tarea del Equipo de Zona, propiciando jornadas de reflexión conjunta, aceptando iniciativas de la comunidad familiar constituida en una Asociación de Padres, hace que los problemas más complejos no se enquisten y sean analizados, afrontados y generalmente resueltos.

La colaboración de los padres

Los padres y madres del medio rural, sin embargo, no son personas incultas, en el sentido más genuino de la palabra. Son hombres y mujeres **de oficio**, guardan en su haber cultural primitivo todas aquellas habilidades que formaron la primera conceptualización del homo faber, y, aunque ayudados en la actualidad por la tecnología moderna, no han perdido la memoria de la labor artesanal bien hecha. Saben cuándo hay que plantar cada cultivo, poseen vivo todavía el fragor de la forja del hierro, soplan el cristal en el fuego, cocinan la actualmente envidiada dieta mediterránea, aborrecen la caza furtiva, respetan la veda del río, cuidan la reproducción de los animales, conocen la intensidad de las tormentas en pleno océano y saben qué viento va a soplar cuando la luna tiene cerco. Estos hombres y mujeres poseen la cultura de la Tierra, que no debe ser aniquilada por la civilización postindustrial si no queremos perder el sentido de las cosas y el significado de los nombres de las cosas.

Padres y madres que debemos incorporar a la escuela como **asesores**, como **colaboradores**, como servidores de la comunidad

a la que pertenecen y como garantes de valores cuestionados hacia los que de nuevo la ciudad vuelve los ojos.

La escuela de padres

Su **saber**, sin embargo, no esta exento de tabúes y limitaciones ancestrales que no han podido confrontar en los libros. La escuela infantil debe ser una ventana abierta a la formación permanente de los adultos, padres y madres de los alumnos, que no por vivir en un medio recluso han perdido la capacidad de crecer y el placer del aprendizaje. La escuela de padres, si es necesaria en cualquier medio, debe hacerse imprescindible en el medio rural.

La colaboración interprofesional

Sin embargo, padres y educadores no estamos solos, ni siquiera en el medio rural. Otros profesionales, no demasiados y a veces eventuales, se ocupan también del cuidado de esta población infantil que nos compete: el médico rural, desde cuyo puesto ejerce una función a la vez técnica y humana, los ATS rurales y las comadronas, son miembros de un Equipo de Salud, no siempre estable y en algunas ocasiones itinerante, que deben compartir con nosotros sus preocupaciones sobre la educación infantil, al tiempo que nosotros compartimos con ellos los interrogantes sobre las variables biofisiológicas que describen la población en la que estamos, punto de asentamiento de cualquier proceso educativo. La necesaria armonización de esfuerzos y la delimitación adecuada de actuaciones potenciará la eficacia de los recursos no siempre suficientes en este ámbito.

La coordinación con las instituciones

Pero la comunidad rural articula mediante minúsculos o grandes Ayuntamientos o bien con sucedáneas pedanías la estructuración social, política y económica del bienestar ciudadano. La escuela infantil como institución no puede existir al margen del centro donde se toman las decisiones que repercuten en toda la colectividad. Es imprescindible una ordenación mutua de la escuela con estas instituciones, una toma de contacto con sus servicios, una exigencia de su mantenimiento y mejora y una constante voluntad de colaboración

en aquellas iniciativas que no podrían ser organizadas por la escuela, pero sí disfrutadas por sus miembros, a través de los programas municipales.

Cada uno de estos campos nos lleva a ver cómo la educación nunca es tarea de un solo individuo. La sociedad que más apuesta por el futuro mejor planifica la educación de sus niños. El **maestro rural**, inserto en el medio en el que trabaja, debe sentir, como miembro de un equipo plural, que su tarea no es tan gravosa al ser compartida con otros, ya que le hace comprender que, al tiempo que pone su esfuerzo al servicio de la tarea educativa, dispone de un grupo en el que apoyarse y solucionar los conflictos.

Esta implicación interdisciplinar es la garantía del desarrollo de los pueblos, que, mientras piden medios que faciliten la generosidad de su esforzada tarea, aportan también su trabajo, su coraje y su compromiso.

En el medio, para el medio y desde el medio

La Educación Infantil no tiene sentido al margen del medio en el que uno nace. Los primeros procesos de adaptación se generan en el hábitat familiar. Allí es donde el niño estructura su organización neurobiológica, allí donde se despiertan los sentidos, allí donde los sonidos, las formas, los colores y las palabras empiezan a tener significado.

En el medio

La escuela rural infantil recibe a los niños tempranamente, e inicia una función de prolongación del receptáculo familiar, en tanto en cuanto la sensibilidad por los valores humanos del lugar, el respeto a las costumbres, la **empatía** con el medio y la inserción profesional en el mismo hagan de los maestros y maestras sujetos de interacción educativa.

El educador debe conocer el medio, estar en el medio y sufrir el medio para comprender y gozar del medio. La huida física o psicológica del medio crea actitudes alienantes que no pueden ser acalladas

con las palabras y que se convierten en elementos nocivos para el niño y para la propia realización profesional del docente. Evidentemente no estoy defendiendo la obligación forzosa de vivir en el lugar de trabajo. Actualmente, los medios de transporte son muchos y eficaces, pero vale más un minuto de inserción en el lugar que cien días de agobio por su imposición y el maestro que trabaja en un medio determinado, si quiere ser eficaz como educador debe acabar por amarlo, aunque su estancia en él no sea definitiva, sino sólo eventual.



Por otra parte, el maestro y la maestra de la escuela rural infantil han de conocer desde el inicio de su tarea algunas características del medio rural que inciden en los planteamientos pedagógicos de su quehacer educativo.

La precocidad de la autonomía motriz

La primera meta educativa en la escuela infantil es la construcción del "yo corporal", pero esta experiencia pasa por la descentración que el niño hace de su cuerpo respecto a los objetos. En este sentido, el medio actúa en principio como una "bolsa de aguas" exógena, en donde no se dilucida bien qué es el cuerpo y qué son los objetos.

En la población rural, al contrario de lo que pasa en el medio urbano, las dimensiones del hábitat familiar ofrecen una mayor

amplitud, y esto facilita la construcción de un esquema espacial dinámico mucho más ágil. La pluralidad de los objetos y la manipulación de los mismos que el niño hace en el medio rural reproducen ontogenéticamente las condiciones necesarias para la génesis de los procesos de bipedestación y manipulación con gran precocidad, de forma que el dominio del espacio y su conquista motriz pronto llegan a ser objetivos cubiertos. Es este un elemento positivo que incide sobre la madurez biológica y neurológica del niño rural y que debe ser tenida en cuenta en los programas escolares.

La novedad en los procesos perceptivos

Sin embargo, toda tarea perceptivo-motriz que represente la simple ubicación de las relaciones en el plano de las vivencias que el niño del medio rural ha obtenido en el espacio real ofrece una verdadera dificultad inicial para el mismo. En efecto, la cultura escrita aparece con un índice de desarrollo inferior a la cultura oral, mucho más rica que en las ciudades, lo cual hace que los procesos discriminativos, el desarrollo grafomotor y las conductas perceptivo-motóricas representadas en el plano, no obtengan generalmente la fluidez que ofrecen en el dominio del espacio y se distancien de los resultados obtenidos por niños y niñas de las mismas edades en el medio urbano.

Esta situación inicial obliga a una mayor preocupación por compensar desde la escuela las ausencias incipientes del medio de forma sistemática, teniendo un mayor cuidado en la potenciación evolutiva de los contenidos de representación plástica y del desarrollo coordinado de la desinhibición-inhibición en la construcción de los procesos grafomotores, para que su temporalización más progresiva permita la consecución de sus aprendizajes de manera adecuada.

Para el medio

Junto a esta tarea de estar en el medio existe de forma paralela el encargo de educar para el medio, ello comporta, por parte del educador, el desarrollo de actitudes respetuosas con el medio en el que viven sus alumnos, de manera que esta preocupación se convierta en un compromiso de inculturación real en el mismo.

Esta disposición se traduce no sólo en el conocimiento de las costumbres, sino también en la indagación del significado de los hechos

que ocurren a su alrededor, para poder transformar su contenido en materia de transmisión cultural, que inserte el entorno en todos y cada uno de los procesos de aprendizaje.

El fenómeno del desclasamiento

Por otra parte, el maestro y la maestra de la escuela infantil saben que tarde o temprano se va a producir en sus alumnos y alumnas un fenómeno de “desclasamiento” respecto a las generaciones que los arrojan y a las formas de vida que éstas representan.

Este hecho forma parte de la crisis de crecimiento intelectual del sujeto cuando la educación abre horizontes distintos a los que se observan en la propia comunidad rural que el individuo percibe como más cualificados. En este sentido, es un indicador de progreso personal; sin embargo, su tratamiento educativo ha de potenciar actitudes de interpretación comprensiva acerca del medio en el que se generan las contradicciones, de modo que sus variables caducas sean integradas en el meollo de los nuevos descubrimientos como parte de su proceso histórico.

En la propia escuela infantil, y por influencia del lenguaje televisivo, cada vez se produce más este fenómeno, creando una situación peculiar en la que la prolongación del estadio del **pensamiento mágico** infantil retarda la construcción de los procesos operatorios basados en la propia experiencia conceptualizada.

Es importante diseñar acciones educativas que puedan desmitificar los valores absolutos que se adjudican a los juguetes y chucherías promocionados por la sociedad de consumo, que los niños y niñas de pueblo, a veces, no tienen por lo menos con tanta profusión, pero desean con avidez. La escuela puede verificar, mediante la experiencia y el trabajo didáctico, que las cualidades de tales objetos ensalzadas por la publicidad, no se corresponden a la realidad objetiva.

La innovación integradora

Toda actitud innovadora, si realmente lo es, no parte nunca de cero, puesto que en la validez de sus hallazgos se incorporan las aportaciones anteriores, sin las que no habría sido posible avance alguno.

El medio rural necesita una escuela transformada en la que, más que el dominio de los artilugios tecnológicos, se enseñe a pensar,

incluso sobre el significado de la revolución tecnológica, para transformar su uso en un acto consciente del que se valoran todas las consecuencias y posibilidades. La escuela infantil es el primer peldaño en esta tarea. Los medios de comunicación de masas, especialmente la radio y la televisión, no están ya lejos de cualquier medio rural alejado de las grandes ciudades, y el niño tiene derecho a que su maestro hable de sus programas, dialogue sobre sus preferencias y valore el impacto que producen sus contenidos. La televisión es una ventana abierta al mundo, en muchos lugares único “centro cultural” posible. No debe minimizarse su influencia en la mente infantil, ni desperdiciar el aporte del mundo de la imagen en el desarrollo de los procesos de conocimiento.

Se educa para el medio y los ancianos, generaciones sabias en la captación de las actitudes, quienes admiran de nosotros, los maestros y maestras insertos en su medio, la sabiduría del respeto como punto de partida de todo avance pedagógico.

Desde el medio

La escuela como institución, además de su función de preservar las raíces de lo más íntimo del medio, lleva implícita la semilla de transformación del medio. Al tiempo que la actitud respetuosa con lo propio, la escuela rural infantil debe potenciar la carga de innovación necesaria para que se cualifique su cometido y propiciar el sentido crítico que da la autonomía personal, para enfrentarse a situaciones nuevas con la suficiente madurez.

En efecto, la escuela infantil, implicada en el medio rural, dirige sus objetivos educativos a metas avanzadas y trabaja desde el medio como punto de arranque para la comprensión de otros espacios culturales.

Conocer otros medios

Educar para el medio no es suficiente, de otra manera daríamos paso a la configuración de *ghettos* cerrados, cuya validez quedaría recluida en la propia autocontemplación de los valores. Los educadores de la escuela infantil saben que el medio sólo se dimensiona en contacto con otros medios. Por ello, la gran preocupación porque los niños y niñas escondidos en un valle o ubicados en el monte salgan con sus compañeros de escuela y conozcan otros lugares, vean

el mar, se asomen a la cabecera de su comarca o contemplen el bullicio de la capital, es una inquietud que debe institucionalizarse en la planificación anual del centro o mejor de la zona.

Las salidas de los niños y niñas a los albergues, a los centros rurales de investigación educativa, a las granjas-escuela, las visitas a otros medios afines diferentes, los viajes en un tren escolar, vivenciando el uso de un transporte desconocido, las colonias organizadas, en las que se estructura la convivencia fuera del ámbito familiar, abren nuevas experiencias en el sujeto y lo hacen capaz de descubrir e interiorizar aquello que vivió en su espacio propio, pero que ahora puede contrastar y comparar con espacios distintos.

Compartir lo propio y descubrir lo ajeno

Y no sólo los niños, sino toda la comunidad educativa que participa en muchas ocasiones del evento, proporcionan la experiencia profunda de compartir lo que se conoce, al tiempo que se descubre lo desconocido desde la propia escuela promotora del hecho. De esta forma, se experimenta cómo no se contradice la inserción en el propio medio como raíz de identidad con la extensión hacia otros medios como madurez comunicativa y socializadora.

El medio, por tanto, como centro de identidad, como portador de raíces culturales y como trampolín de despegue hacia nuevos intercambios está presente en toda escuela rural infantil renovada.

La autonomía personal, esencia del crecimiento

Pero he aquí una nueva meta de la escuela infantil en el medio rural: ser el espacio privilegiado en el que se producen las transformaciones más genuinamente humanas: *el nacimiento de la comunicación, la construcción del conocimiento y el desarrollo del lenguaje*, que configuran dentro del crecimiento personal del sujeto el componente máspreciado de su autonomía intelectual.

Sabemos que no existe desarrollo intelectual sin autonomía personal y pensamos que no existe autonomía propia sin emancipación del sujeto. Pero estos principios, que pueden diluirse en el mar de las grandes intenciones, en la escuela infantil, han de ser operativizados

y convertidos en sustancia propia, de forma que sus contenidos impregnen toda acción educativa. En el medio rural esta es una necesidad de primer orden, no olvidemos que el único centro de cultura institucionalizada es, en la mayoría de los casos, la propia escuela. Para ello, también la institución escolar debe conocer de qué puntos arranca la configuración de la autonomía en la sociedad rural.

La valoración del grupo por encima del sujeto

La comunidad rural, que ha visto sin temor la emancipación psicomotriz de sus niños y ha permitido la conquista amplia de su propia territorialidad, conserva esquemas propios en la configuración de la propia afirmación personal infantil, que procede de la valoración del grupo por encima del sujeto que acaba imponiéndole normas derivadas de la costumbre: "Esto es así porque siempre se ha hecho así", o configuradas en el espacio familiar vivido como una micro sociedad patriarcal: "En esta casa eso no se hace".

Esta peculiaridad hace que los adultos, en sus relaciones con los niños, prefieran la autoridad consuetudinaria a la autoridad racional, por lo que se elude a menudo el debate o la explicación razonada en la normativa de convivencia.

La etapa infantil del "nonismo" que favorece y desarrolla la construcción del "yo-mismo-distinto-de-los-demás" cuando las relaciones adulto-niño se expresan en términos de diálogo o de discusión razonable, tiende a desvirtuarse si esta actitud no forma parte de la comunicación entre ambos. De esta manera se preserva la estructura de "clan", pero este comportamiento adulto va en detrimento de la configuración del "self", es decir, la capacidad de ser uno mismo.

Por tanto, la escuela debe esforzarse en plantear actividades que nazcan de los propios intereses infantiles, conocer las ideas previas que los niños aportan sobre ellas y propiciar la discusión sobre su forma de realización, para descubrir al niño puntos de partida distintos, procedentes de las aportaciones de sus compañeros o del propio maestro.

Sólo si el maestro y la maestra de la escuela rural infantil están atentos a todas estas peculiaridades, auspician la capacidad de opinar, conceden el favor del debate, permiten el error y la duda y dispensan el pluralismo en las propuestas como técnicas de procesamiento de la información, podrán favorecer la autonomía del pensa-

miento dinámico y contrarrestar la imposición de estereotipos ancestrales.

Es cierto que la escuela infantil es un ámbito privilegiado para la socialización, pero ninguna socialización es posible si no parte de la propia identificación personal. Antes de expandirse a los otros, el niño debe ser "él mismo" y sentirse "él mismo". He aquí una de las aportaciones más importantes en la construcción de la autonomía personal en la sociedad rural.

La cultura oral

Otra peculiaridad propia del medio rural es que éste debe considerarse, por antonomasia, el medio de la cultura y la tradición oral. Los puntos referenciales para la ubicación de los caseríos, las masías, las haciendas o las pedanías son elementos de relación espacial con sus moradores: "al lado de la casa del rubio", "detrás del pozo seco". En gran cantidad de pueblos no existe indicación escrita, ni letrero que guíe al viajero. Sus únicos medios de información son los moradores de las casas cuyos datos dan sólo para recorrer un pequeño tramo al final del cual la parada se hace nuevamente obligada.

Estas características conforman la peculiaridad del medio en el que incide la escuela, organizada muchas veces desde la imposición de una cultura escrita sin asimilar que actúa, en realidad, como hipoteca inicial de un proceso que no puede todavía desarrollarse porque no se tiene en cuenta que se parte de otro código.

A cada forma de vida le corresponde una cosmovisión peculiar y, por tanto, una conceptualización diferenciada de los hechos, que no debe ser rechazada por desconocida, sino respetada como un paradigma distinto, confrontable con otros paradigmas y punto de partida para su construcción. La escuela rural infantil debe tener muy en cuenta estas variables si no quiere convertirse en un instrumento colonizador.

Hablar de lenguaje en el medio rural es hablar de variedad de lenguas, de patrimonio de hablas, de riqueza de léxico, de abundancia de modismos, de crisol de palabras a medio hacer que desvelan su sentido histórico perdido ya en la formulación lexicográfica terminal. Los maestros de la escuela rural infantil han de conocer toda esta categorización lingüística si quieren comprender el pensamiento de sus alumnos. El lenguaje coloquial es verdadero lenguaje y sólo

poniendo su código en contacto con el lenguaje culto del maestro puede crecer, desarrollarse y diversificarse, generando códigos competentes y distintos en función del contexto y del destinatario.

Toda programación de lenguaje oral en la escuela rural infantil debe, además de potenciar los mecanismos para su maduración y desarrollo, tener en cuenta el léxico propio de la zona, las construcciones y los modismos específicos, las estructuras peculiares de su expresión, y mediante un continuo trasvase sinonímico, acercar mediante un cotejo de equivalencias, otras formas, otro vocabulario, otras estructuras y otras expresiones pertenecientes a un lenguaje más estandarizado. Lengua propia y lengua estándar son dos términos de la misma realidad lingüística y no se excluyen ni desplazan, sino que permiten el enriquecimiento continuo del hablante cuando ambos se encuentran en contacto.

La inmersión en la cultura escrita

Pero el lenguaje dispone en nuestra sociedad avanzada de un código más estricto, el código escrito, que se prodiga menos en el medio rural que en el urbano. Y éste es el reto más importante de la escuela rural, posibilitar el acceso a la lectura y la escritura no como una tarea de mimetismo colonizador, sino como un trabajo de creación en el que cada individuo puede generar códigos escritos propios. Ello comporta partir de la generación de signos aculturales, que sufren, por contacto en la interacción con el maestro un proceso de inculturación en una lengua, codificada mediante signos gráficos, que ya no es la lengua oral del origen propio, sino el vehículo de comunicación de millones de hablantes.

Aprender a leer y a escribir es una de las tareas más comprometidas de la escuela rural; en ella va la verdadera emancipación intelectual de sus miembros, la generación de reglas internas que permiten el nivel de igualdad frente a otros grupos en la resolución de los conflictos sociales y el grado de madurez necesario para una adaptación en medios desconocidos o adversos.

La escuela infantil rural ha de tener en cuenta que su aportación en este sentido no sólo es imprescindible, sino que en la mayoría de los casos es única y por lo tanto debe ofrecer un proceso metodológico científicamente actualizado que facilite el acceso, en el ciclo siguiente, de todos los niños a la lengua escrita

mediante la decodificación lectora o la codificación del propio pensamiento en el texto.

La obligación profesional de asegurar la presencia del lenguaje escrito en el aula, la utilización de su diversidad de formas: iconográficas, pictográficas o alfabéticas, el contacto con la información escrita en los medios de comunicación de los que dispone, siempre más precarios que en las ciudades, el amor por los libros y el deseo de escribir y leer por el placer de hacerlo, son acciones pedagógicas propias de la educación infantil.

Por otra parte, el maestro o maestra debe saber que la lectoescritura no es fruto de la aplicación de un método, sino un triple proceso de comunicación, cognición e inculcación que permiten construir una serie de frases lectoras, grafomotoras y escritoras en el sujeto desde temprana edad. Estas fases, definidas como:

- lectura y escritura perceptivas,
- lectura y escritura generadas por reglas combinatorias,
- lectura y escritura alfabéticas,
- lectura y escritura formalizadas en un sistema universal,

deben estar presentes en toda programación sistemática de la escuela rural como garantía de la consecución de uno de sus fines más importantes.

Si enseñar a leer y a escribir a un niño es liberarlo para el crecimiento intelectual, enseñar a leer y a escribir a un niño de la escuela rural es, además, darle instrumentos intelectuales para la comprensión de mundos que no están a su alcance y ponerlos a su disposición.

El desarrollo del pensamiento dinámico

En este proceso de autonomía intelectual, los niños y niñas de la escuela infantil rural han de iniciar, ya desde la primera infancia, una actitud de curiosidad científica frente a los objetos, los espacios, los hechos, los comportamientos y todo lo que les rodea.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento, al igual que la génesis del lenguaje, debe ser propiciado desde una dinámica creadora que permita la construcción mental de los conocimientos.

El medio rural ofrece un importante cúmulo de variables para construir un pensamiento dinámico, incluso desde las primeras edades. El descubrimiento de los objetos, el favorecimiento de las relaciones manipulativas que se transforman en relaciones objetales, el juego simbólico para permitir el distanciamiento de los objetos y la simbolización como primer esquema de representación, la génesis de estructuras mentales y el reconocimiento de las relaciones cualitativas y cuantitativas en los objetos que pronto pasan a ser representadas, son los hitos sobre los que se debe estructurar todo programa de desarrollo del pensamiento si queremos potenciar su operatividad lógico-mental.

De ello se deriva una escuela rural infantil que además de ser un espacio de juego es un ámbito en el que se ponen las bases de la construcción de los aprendizajes significativos.

La desidentificación cultural

Por último, quiero hablar de un fenómeno que hace del medio rural una encrucijada de culturas a veces yuxtapuestas y no asimiladas que inciden directamente sobre las estructuras mentales del niño.

A medida que las rentas no son escasas y han pasado los años de la necesidad, se observa una preocupación por introducir en el hábitat rural la comodidad y el confort que se presume en la casa urbana. Este hecho no parece ofrecer dificultad ninguna, pero la utilización de los espacios reformados indica una superposición de culturas incompatibles en la mente de sus moradores. Al lado del salón "de cine", "puesto" y decorado como el de los pisos de la ciudad, que se muestra y expone sólo a la vista de parientes, amigos y vecinos, sigue existiendo la salita para el uso familiar diario. Frente a la cocina "televisiva", que han montado los operarios de los grandes almacenes de la ciudad en la casa de campo, y que sólo se abre cuando se enseña a los visitantes, existe el fogón en la era, que es el verdadero lugar de cocinar y no se prescinde de él en favor de otras comodidades ya poseídas.

Esta ambivalencia cultural de la sociedad del tener y el aparentar, que no permite disfrutar de lo que se posee honestamente ganado por el esfuerzo, crea en sus miembros más jóvenes interrogantes sobre los objetos de identificación y es preciso incidir sobre ellos de forma que su utilidad sea relativizada en función de la persona y no mitificada por sí misma si creemos de verdad en la emancipación cultural y humana de los hombres y mujeres de la mar o del campo.

La escuela infantil dinámica

Si la escuela infantil en sí misma representa el quehacer dinámico en educación exigido por los propios destinatarios, cuyo proceso evolutivo supone una maduración y un desarrollo siempre en continuo crecimiento sistemático, en el medio rural esta dinamicidad se convierte en uno de los rasgos distintivos más beneficiosos para el niño.

Las agrupaciones heterogéneas

En primer lugar nos encontramos en la escuela rural una diferencia significativa respecto a la escuela urbana referida a los criterios de agrupación del alumnado. En la ciudad, las masas de población han obligado a clasificar a los alumnos por edad cronológica para poder atender a su escolaridad total y buscando una homogeneidad en los grupos. En el campo los reducidos núcleos de población posibilita el criterio más adecuado de ciclo o grado, en el que se obtienen grupos heterogéneos de alumnos de diversas edades cronológicas.



Foto de Rafael Martínez. Cedida por Comunidad Escolar.

Este hecho, en general, ha sido vivido de forma negativa por los maestros rurales, quienes poco a poco han perdido el modelo clásico de organización por grados y han permitido la introducción de disfunciones como la organización por niveles, aunque no existieran más que uno o dos sujetos de cada edad.

Sin embargo, el modelo de los agrupamientos heterogéneos de la escuela rural en la que niños y niñas configuran un grupo caracterizado por el desnivel de las edades diversas se ha demostrado más favorable a la interacción educativa y, por tanto, más propicio a la génesis de aprendizajes con significado.

Recientemente, en el verano de 1988, el Centro de Investigaciones de Ginebra publicó un Informe en el que se hacían públicos los resultados de una serie de estudios dedicados a esclarecer cómo influye la homogeneidad o la heterogeneidad cronológica y aún psicológica en grupos de escolares. Las conclusiones, sorprendentes para muchos, vinieron a confirmar en una investigación "de laboratorio" cómo un desnivel abarcable incide muy positivamente en los aprendizajes de todos y cada uno de los sujetos del grupo heterogéneo y, en cambio, la uniformidad más estricta paraliza el crecimiento de los grupos homogéneos y reduce el techo de la progresión sistemática del aprendizaje colectivo e individual.

Estas experiencias, ocasionaron gran satisfacción a los que ya en la investigación "de aula" hemos confrontado este hecho ininidad de veces y vienen a demostrar cómo el contexto rico o pobre en el que se produce la comunicación no es indiferente respecto a los resultados que se obtienen en los procesos de aprendizaje, recordando el dicho que se conserva en nuestra tierra "niño de padres viejos y hermanos mayores, niño sabio".

La escuela rural, colonizada como ya he comentado, por estructuras de la burocracia urbanizante, ha olvidado en más de una ocasión esta realidad y ha convertido en situaciones de angustia hechos que pertenecían simplemente a la más elemental psicología normalizada.

Por clarificar la cuestión podemos recordar cómo nuestros maestros nos promocionaban de un grado escolar a otro cuando nos veían **preparados**, y en este concepto no contaba la edad cronológica. Pero todavía más, eran los maestros de pueblo quienes se preocupaban de que sus alumnos pudieran acceder al Bachillerato y les ayudaban a preparar su examen de ingreso que debían realizar en la ciudad. En esta ocasión nadie se escandalizaba si un alumno tenía

nueve, diez, once y hasta doce años cuando cumplía con la obligación académica de aprobar el ingreso. Hoy, sin embargo, y por una tendencia tecnocrática deshumanizante, un niño puede poner en peligro su vida y, aún más, si no obtiene el aprobado que le permita promocionar de curso dentro del rígido esquema cronológico.

La escuela rural puede, por su propia naturaleza, luchar contra estas pseudoexigencias sociales y demostrar que la preparación psicológica e intelectual de sus alumnos consigue niveles de calidad homologables y aún más conscientes que los de la propia escuela urbana si sabe valorar positivamente este dato y comprende que la organización didáctica de los alumnos se conforma a la esencia del proceso más que a la letra del mismo.

La organización de los espacios

Una segunda característica de la escuela rural es la reducción física del habitáculo en el que se ubican los alumnos, compuesto generalmente por uno o dos cuerpos de edificación.

Esta precaria estructura arquitectónica configura un solo lugar para el grupo, lo cual sirve de marco de cohesión, pero, sin embargo, debe ser tratado con gran cuidado por parte del maestro si no se quiere que degenera en un elemento negativo.

Sabemos que la estructuración del espacio es fruto de la estructuración del pensamiento en el adulto, pero, sin embargo, la convivencia en espacios estructurados favorece la estructuración interna comunicativa y cognitiva en el niño e incide en el intrincado mundo de las relaciones grupales.

La escuela infantil en el medio rural debe estar constituida por un espacio capaz de diferenciar grupos, tareas y funciones. En efecto, la escuela compartida con alumnos de dos ciclos ha de permitir una distribución específica del mobiliario en la que se distingan espacios propios de cada uno de ellos como condición física de pertenencia. No olvidemos la relación que los límites del espacio tiene en la génesis de la personalidad infantil equilibrada, tanto por exceso como por defecto, y asimismo por roturación como por desfiguración del marco útil.

Por otra parte, el espacio ha de ser organizado mediante rincones, ángulos o nidos significativos, definidos por los propios objetos

en los que la actividad docente cambie de sentido y genere relaciones dinámicas y constructivas. En ellos se depositan los materiales didácticos: las construcciones que facilitan la manipulación, los muñecos a los que se transfiere parte del propio yo, los juguetes domésticos con los que se imita a los adultos, el baúl en el que se esconden los disfraces para la representación fantástica de los deseos, las pinturas con las que se expresan y proyectan las vivencias, los instrumentos grafomotores con los que se inicia la comunicación escrita, los libros que retienen la fantástica mitología infantil y, en suma, toda suerte de materiales estructurados y desestructurados, inhibidores y desinhibidores que hacen posible la articulación de los aprendizajes infantiles.

Por último, los espacios prefigurados que devienen a la vez receptáculos del material didáctico son objeto de una de las actividades más difíciles de regular en la escuela infantil, como es la dialéctica constante entre orden-desorden, ordenado-desordenado, que a la vez es necesaria en la propia maduración psicológica del sujeto. También esta variable debe ser contemplada, y más si cabe, en la pequeña aula rural, donde la organización de los espacios fija la necesidad de articular trayectorias significativas y obliga a la organización y reorganización de los objetos hasta encontrar los límites de su ubicación coherente.

La distribución del tiempo

En la escuela rural infantil el tiempo es un complejo mundo de experiencias internas y externas que interiorizar. En primer lugar *tiempo* es **estadios de desarrollo**. Es éste un concepto suficientemente demostrado en la psicopedagogía del siglo XX, pero que la escuela todavía no acaba de hacer suyo y en verdad que es absolutamente necesario. En segundo lugar, tiempo es **planificación temporal**, es decir, esquemas de realización a corto, medio y largo plazo de nuestros propósitos. En tercer lugar, tiempo es **organización horaria** o distribución diaria de actividades. Y, por último, tiempo es **promoción terminal** o realización última de nuestros proyectos.

Esta conceptualización múltiple del tiempo debe estar presente en los maestros de la escuela infantil, lo cual permite definir los objetivos educativos de forma adecuada a los procesos internos de desarrollo y ordenar los momentos de trabajo articulando un *horario fle-*

xible respecto a ellos. De esta manera, tiempo psicológico y tiempo real tienen sentido y se sincronizan pedagógicamente.

Las programaciones cíclicas

Una nueva característica de esta escuela infantil dinámica del medio rural es la peculiar forma de configurar estrategias de programación de los contenidos de trabajo didáctico.

En efecto, el trabajo con grupos heterogéneos implica **programaciones cíclicas** que permitan la estructuración de los núcleos temáticos de forma adecuada y eficaz. En este sentido, es importante distinguir tres tipos de núcleos que categorizan procedimientos distintos de aprendizaje:

- a) Núcleos concéntricos.
- b) Núcleos procesuales.
- c) Núcleos experienciales.

En los primeros debemos incluir los temas vitales que pertenecen a la realidad propia del sujeto y que describen la construcción de los principios de identidad, territorialidad y pertenencia al grupo. Así, temas como "el cuerpo", "la casa", "la familia", pertenecen a esta categoría.

Cada uno de estos núcleos temáticos se dimensiona y amplifica de año en año, de forma que las experiencias, vivencias, simbolizaciones y signos conceptuales van creciendo de dentro a fuera con la edad y, por tanto, a una misma propuesta corresponden respuestas cualificadas por el grado de madurez y desarrollo que se enriquecen entre sí, pero que no se contradicen.

Por otra parte, están los núcleos procesuales, referidos al desarrollo de las capacidades sensoriales, perceptivas y representacionales del niño como "los colores", "las formas", la aproximación a la lectura y la escritura, la construcción del número y el descubrimiento de las relaciones lógicas.

En la propuesta de núcleos procesuales se produce también una respuesta diferenciada respecto al grado de desarrollo, pero la interacción plural de cada alumno en el grupo no modifica internamente la comprensión personal del sujeto, puesto que depende de un conocimiento inédito.

En tercer lugar, existen los núcleos experimentales referidos al conocimiento del propio hábitat o medio, como los temas sobre “las plantas”, “los animales”, “el agua”.



En este caso las propuestas pueden ser monográficas y cambiantes cada año, de forma que dentro del ciclo infantil aparezcan todas de forma secuenciada.

Cada uno de los núcleos descritos dentro de una programación cíclica generan **actividades polivalentes**, que permiten el trabajo colectivo, grupal o personal, pero que se diseñan en función de un sólo objetivo común: incorporar a la acción externa observable las operaciones comunicativas, cognitivas y sociales que construyen por dentro un sujeto integrado.

La evaluación continua

Después de cuanto llevamos dicho es fácil concluir que todo el bagaje didáctico de la escuela rural infantil como organismo vivo y dinámico no puede ser evaluado de otro modo que mediante la **evaluación continua**.

Evaluación continua quiere decir prever el punto de partida y las variables conocidas por los estadios de desarrollo del niño de cero a

seis años y verificar su crecimiento, su reconstrucción, su estancamiento puntual o regresión y su posterior lanzamiento.

Evaluación continua, además, quiere decir dejar espacios abiertos para la incorporación de las variables que surgen en el proceso, introducidas por el grupo o por el sujeto y hacer el seguimiento de su evolución.

Por último, evaluación continua significa retroalimentación respecto a la nueva programación de la tarea y rectificación de los puntos de partida no acertados, de forma que las programaciones sean también instrumentos dinámicos de trabajo.

Una peculiar metodología constructiva

Una vez concluido el análisis de la escuela rural infantil, dentro de los parámetros de lo institucional y teniendo en cuenta las características que definen su dinamicidad, es fácil deducir que de ellas se deriva una particular forma metodológica que define su fisonomía específica y que es menester enunciar y explicar.

Su sentido se encuentra enraizado en los esquemas explicitados anteriormente, pero dada su importancia, pueden aislarse de ellos y constituir un verdadero paradigma didáctico.

La globalización

Es evidente que la escuela infantil es un receptáculo en el que todos los componentes del grupo se caracterizan por poseer un pensamiento sincrético y una personalidad integrada, en la que los distintos niveles madurativos son habitualmente aislados para el estudio, pero que en el niño se dan a la vez.

Estos niveles se pueden describir como:

- Nivel biofisiológico.
- Nivel neurológico.
- Nivel perceptivo.
- Nivel comunicativo.
- Nivel cognitivo.
- Nivel psíquico-afectivo.

En realidad el desarrollo se produce en una coordenada transversal que afecta a todos y cada uno de estos presupuestos madurativos y produce a la vez maduraciones y aprendizajes. Por tanto, no podemos decir que el sujeto de la escuela infantil ha de madurar para poder aprender, sino que madura y genera aprendizajes que le permiten volver a madurar y volver a generar nuevos aprendizajes. Por ello podemos hablar de un **proceso globalizado** que hace posible vivir todo a la vez, pero con diferenciados niveles de respuestas a las experiencias que el sujeto se proporciona o le proporcionan. Este es el significado de la **globalización infantil**.

Por ello **globalizar** no es programar actividades alrededor de un tema, como lo ha entendido la metodología activa, **globalizar es tener en cuenta el grado de desarrollo de cada uno de los niveles madurativos del niño o del grupo en un momento determinado** y esto aplicarlo en todas y cada una de las acciones educativas que pueden ser: experiencias, proyectos, núcleos temáticos, centros de interés o simples actividades.

Este planteamiento tiene su especial concreción en los **Proyectos Integrados de Aprendizaje**, que permiten una integración total entre las propuestas de aprendizaje conformadas a los procesos del sujeto, quien, en su realización, genera nuevos puntos de partida al introducir variables no contempladas "a priori", pero que aparecen y deben ser necesariamente integradas. De esta manera las programaciones globalizadas adquieren una muy superior calidad.

La dinámica procesual

En efecto, el maestro y la maestra de esta escuela renovada deben dar cuenta de los procesos internos que se producen en el niño cuando se genera una situación de aprendizaje.

Este hecho comienza por el conocimiento de los estadios de desarrollo que describen un mismo proceso. Es ahí donde se juega su capacidad de incidir adecuadamente sobre los alumnos. Para ello es necesario un conocimiento actualizado de las distintas áreas científicas que se utilizan: psicomotricidad, lenguaje, matemáticas, plástica, educación musical y, sobre todo, su tratamiento psicopedagógico que describe cómo la incorpora el niño en su proceso de conocimiento.

Evidentemente, la escuela infantil es un período psicológicamente cohesionado por la organización de las maduraciones, la configura-

ción de los estadios de desarrollo, la adquisición de los primeros aprendizajes, pero estas realidades internas pueden ser comprendidas e interpretadas a través de una observación fiable que dé luz en cada momento sobre las producciones infantiles y ayude a interpretarlas y valorarlas en función de los procesos internos que subyacen a las mismas. En este sentido, debe hablarse de una **metodología procesual**.

La creación de contextos

La tercera característica de la metodología en la escuela infantil parte del principio que nos dice que no existe aprendizaje descontextualizado, es decir, sin que pueda crear significados ligados a las experiencias propias. Esto hace que debamos tener muy en cuenta en el medio rural que los aprendizajes son procesos de conocimiento dentro de la propia representación de los hechos vividos y no "importados". He aquí, por tanto, una actitud fundamental que debe animar todas y cada una de las programaciones: **su contextualización**.

En este sentido, la referencia al medio tal como la hemos analizado anteriormente puede dar luz para conseguir los fines que se persiguen, teniendo en cuenta que un mismo aprendizaje no se vincula a los contenidos de un tema específico, sino a las operaciones mentales que hace el sujeto con cualquier contenido siempre que éste adquiera **significado en un contexto**.

El modelo interactivo

En la escuela infantil el maestro pasa a formar parte de la propia estructura metodológica, ya que por sí misma, dado su dinamismo interno, no es un lugar de reproducción de modelos, sino un espacio en el que se crean relaciones humanas, culturales e intelectuales entre los sujetos, los cuales **pasan a ser modelos dinámicos e interactivos**, que permiten la confrontación de las ideas propias y el nacimiento de los conceptos.

En este sentido, el maestro es el **modelo interactivo privilegiado**, ya que su situación de respeto y conocimiento del mundo infantil le hace cercano a sus descubrimientos y conflictos, y a la vez, su pertenencia al mundo adulto proporciona a los niños el único modelo cultural dentro del aula. Por ello forma parte del **compo-**

nente metodológico de la escuela rural si es capaz de insertar en su persona los valores del medio.

Los estratos de comunicación

Por último, es necesario centrar los **estratos metodológicos** en los que se asienta la comunicación, único cimiento del aprendizaje significativo.

La Educación Infantil en la escuela rural, es ante todo, un colectivo heterogéneo como ya hemos descrito, pero en él se establecen relaciones grupales cualificadas y, también, relaciones personales más estrictas.

Esta situación hace que la metodología adecuada en el aula pase por las **actividades colectivas** que permiten reconocer el punto de partida de los hechos, **actividades grupales** que llevan a una profundización y discusión de los mismos y **actividades interpersonales** que favorecen una interlocución y una interacción más comprometida adulto-niño. Todas ellas son igualmente necesarias y el corrimiento hacia lo asambleario o lo individualizado presenta un error importante en los planteamientos metodológicos, ya que evita niveles de experiencia, reflexión, discusión y decisión que el niño y la niña necesitan para hacerse personas.

En este sentido deben entenderse los instrumentos tutoriales que han de dar amplia cabida a las relaciones colectivas, grupales e interpersonales entre niños-maestro, tanto como las que se mantienen entre padres-maestros.

Corolario

De todo cuanto hemos analizado podemos concluir que la escuela rural infantil es, en suma, un centro difusor de la cultura, en el que no sólo los niños progresan y aprenden, sino toda la comunidad educativa se cuestiona a sí misma y se mira en el espejo de sus miembros más jóvenes, objeto de esperanza y proyecto de futuro.

El crecimiento cultural que comporta hace que podamos distinguir minuciosamente los habitantes de la ribera y diferenciarlos de

los del altiplano, los moradores de las mesetas y distinguirlos de los pueblos marineros, los ocupantes del valle y no confundirlos con los de la sierra.

Esta cultura de la tierra configura escuelas ricas en valores sociales y humanos que no deben ser estandarizados por la imposición de un sistema rígido, pero a su vez, sus habitantes deben conocer la evolución del progreso en un intercambio cualificado, respetuoso y comprometido.

La escuela infantil en el medio rural hace posible desde los primeros años que la ósmosis se produzca, que el trueque verifique la voluntad solidaria del conocimiento mutuo, que la reciprocidad, la correspondencia, la curiosidad y el canje se conviertan en actitudes *permanentes de comunicación entre medios que, lejos de ser rivales, se necesitan y se respetan.*



El modelo de Educación Infantil



Reflexiones desde los ámbitos de experiencia

El modelo educativo, basado en el carácter de globalidad del pensamiento del niño y en su forma de aprender de forma activa y experiencial, contempla un conjunto de objetivos y contenidos que, para facilitar la planificación del educador, se pueden estructurar en ámbitos o áreas de experiencia.

¿Qué supone hablar de ámbitos de experiencia?

Esta expresión no es casual, y se contrapone a los conceptos de "áreas de conocimiento" o de "asignaturas", que pueden aparecer en otras etapas. En Educación Infantil, nos estamos refiriendo más a actividades que los niños realizan que a conceptos o contenidos que han de ser transmitidos por los adultos. Se trata de una concepción del aprendizaje basado en lo que el niño hace o experimenta. Como la experiencia no está fragmentada, queda claro el carácter de globalidad de lo que el niño hace o aprende, aunque al profesor le resulte útil para planificar el hacerlo desde los diferentes ámbitos y sacar el máximo provecho con respecto a cada uno de ellos.

¿Con qué áreas o ámbitos de experiencia se va a trabajar?

En el currículo oficial se opta por tres:

- Identidad y Autonomía personal.
- Medio físico y social.
- Comunicación y Representación.

Como ámbitos en torno a los que organizar las experiencias, estas áreas deberán concebirse sin perder de vista el sentido de globalidad y de profunda interdependencia que entre ellas se da.

Para conocer en profundidad el currículo oficial remitimos al documento *Currículo de la Etapa*, en el que se explican con detalle los objetivos, contenidos, organización en ciclos y principios metodológicos.

¿Qué elementos interesa resaltar en el medio rural?

Haremos una breve reflexión, sin ánimo de exhaustividad, de algunos aspectos que conviene resaltar referidos a cada una de las áreas.

Podríamos caer en el error de pensar que el medio en el que se inserta la escuela está presente en todo lo relacionado con el *área del Medio físico y social*. Y sin embargo no es así, ya que el medio incide de una forma global en cada uno de los ámbitos de experiencia en que se desenvuelve la vida del niño.

Pensemos, por un momento, en la construcción de la identidad psicológica del niño o niña como resultado de sus experiencias con el medio físico y social. Es en ese medio, y en estrecha interdependencia con él, en donde adquiere su autonomía personal.

Identidad y Autonomía personal

Centrándonos en el ámbito referido a la *Identidad y Autonomía personal*, deberemos analizar, desde la perspectiva de la pequeña escuela rural, lo que nos ofrece el medio, los recursos de que disponemos, para que el niño conozca y controle progresivamente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, adquiera control dinámico de su cuerpo, se forme un autoconcepto positivo de sí mismo, utilice normas y hábitos de salud, higiene y nutrición.

Desde que los niños comienzan a andar disfrutan de una gran libertad para moverse, para descubrir por su cuenta, ver, oír, tocar, oler, etc. Las huertas, los campos, los diferentes lugares de trabajo y actividades productivas, la proximidad de la vida en todas sus dimensiones, la familiaridad con las gentes, etc.; hacen que el medio rural ofrezca contextos ricos en situaciones de aprendizaje y relación: se ve, se oye, se siente, se experimenta... casi siempre de primera mano, aunque en la actualidad los pueblos se vayan pareciendo cada vez más a las ciudades en sus modos de vida.

Los movimientos del cuerpo, la concepción de los espacios, la exploración de las posibilidades motóricas del propio cuerpo, el gusto

por el ejercicio físico, la actitud de ayuda y colaboración, entre otros aspectos, tienen una lectura muy positiva desde la escuela rural.

Reflexionemos también sobre la normas de relación, de cooperación y recurso al adulto, la iniciativa en las tareas diarias..., en un medio en donde los pequeños se desenvuelven con bastante autonomía, aunque, en algunos casos, se trata de un medio en donde las relaciones sociales son más cerradas.

Los contenidos referidos a la adquisición de hábitos de alimentación, salud, higiene, a las actitudes y valoraciones sobre la enfermedad..., se verán muy mediatizadas por las características culturales del medio. La escuela en algunos casos puede servir de elemento innovador, introduciendo algunas novedades en dichos hábitos culturales, enriqueciendo y colaborando en el progreso de todo el pueblo. En este sentido, introducir un nuevo alimento en lugares en donde su uso se desconoce, por medio de una fiesta, comida, visitas, etc., organizar una campaña de salud (higiene dental...) con los responsables sanitarios son actividades que pueden tener una importante repercusión en los hábitos de los niños.

Sabemos que estos contenidos educativos que abarca el *área de Identidad y Autonomía personal* no pueden ser trabajados en sí mismos, aisladamente. Desde una perspectiva globalizadora, estarán presentes en todas las actividades que realicen los pequeños en la escuela.

Señalaremos algunos elementos de reflexión referidos al *área del Medio físico y social*.

Medio físico y social

Se parte de que la autoimagen de la niña o niño es el resultado de sus experiencias con la realidad física y social. Resulta de suma importancia, por tanto, que el medio social no sea infravalorado o minusvalorado por el adulto, ya que puede incidir en una actitud de rechazo hacia el contexto en el que vive. Desde esta afirmación, *trabajar en la escuela rural significa tener presente lo que de positivo tiene ese medio, lo que puede ser valorado y así contribuir a crear la mejor autoimagen de la niña o niño en el contexto de sus relaciones sociales. Para ello, la maestra o maestro tendrá una valoración ajustada de este entorno, huyendo de concepciones idílicas, por un lado, o despreciativas, por otro.*

En la escuela rural, trabajar contenidos de carácter actitudinal como valorar la importancia de los animales y plantas, interesarse

por conocer las características de los seres vivos, respetar y cuidar el medio natural, valorar los ambientes no degradados ni contaminados, colaborar en su mantenimiento, cobra un máximo interés.

La cercanía que supone el medio natural y social y las posibilidades de exploración, en los pequeños pueblos, nos permiten abordar con facilidad los siguientes contenidos en educación infantil:

- Las primeras relaciones sociales, la familia, la escuela, la orientación en los espacios habituales, la valoración de las normas de convivencia...
- La exploración y manipulación de los objetos del entorno, las actitudes de curiosidad y respeto hacia ellos.
- Las actitudes de observación y exploración del medio natural más cercano.
- El conocimiento de la vida animal y vegetal, su cuidado y su valoración.



C. P. Vinaceite (Teruel).

La escuela rural se encuentra, de una forma natural, más abierta al medio, tanto natural como social. Es necesario **contextualizar** todos estos contenidos y encontrar un sentido global y un significado para el niño. Así, acercarse al concepto del paisaje, observar sus modificaciones, contribuir a su mantenimiento, adquirir actitudes de respeto por el entorno y de interés por conocerlo y conservarlo son posibilidades que la maestra o maestro tienen a su alcance.

Frente a estas posibilidades, también es necesario tener en cuenta aquellas deficiencias que pueden estar presentes:

- Aislamiento frente a otras realidades que también pueden resultar de interés para los niños, y para las que habrá que dotarse de los recursos necesarios (medios audiovisuales, salidas, correspondencia, etc...).
- El mantenimiento de algunos valores sociales, en los que habrá que situarse críticamente (el papel de la mujer, el individualismo, etc.).
- El desconocimiento del medio rural por parte del maestro o maestra, con una imagen no ajustada de esa realidad.
- La carencia de recursos sociales comunitarios que apoyen y complementen la tarea educativa. Incluso, a veces, la escasa valoración social de la función en la escuela.

Con respecto al *área de Comunicación y Representación*, vemos que la condición del medio en donde se desarrolla la comunicación es un factor clave: la comunicación y representación se establecen sobre el medio y con el medio. Esto, desde la escuela rural, enclavada en un medio a veces cerrado o colonizado por unos instrumentos de comunicación ajenos a los propios, a los conocidos y utilizados, tiene una lectura de singular importancia. El maestro o maestra debe analizar cuál es la situación del medio, en sus aspectos comunicativos, para graduar y tratar adecuadamente los contenidos de esta área.

La escuela es un lugar en el que se amplían y diversifican las experiencias comunicativas que el niño ya ha vivido en su vida familiar, potenciando intercambios comunicativos con otros niños y adultos y enriqueciendo las diversas formas de representación, para favorecer expresiones progresivamente más complejas y afinadas. La escuela debe procurar que los contenidos de la comunicación sean ricos y variados, diversificando las experiencias a medida que progresa el conocimiento y la interacción con el medio. Se evidencia de nuevo el carácter global de las adquisiciones de esta etapa.

El medio rural utiliza fundamentalmente el **lenguaje oral** como instrumento de comunicación. El tipo de lenguaje que se utiliza es muy variado de unas zonas a otras, incidiendo en la mayor o menor complejidad del mismo la ubicación geográfica (mayor o menor aislamiento), la tradición y costumbres autóctonas, la evolución más reciente, el tipo de economía, etc. En Educación Infantil, la escuela

Comunicación y Representación

partirá siempre de las características peculiares del medio concreto, teniendo en cuenta las experiencias previas de los niños y niñas, así como su historia personal. A partir de ahí se propondrá ampliar, diversificar y enriquecer las capacidades lingüísticas, para ir accediendo a un lenguaje más convencional.

La aproximación al lenguaje escrito cobra en el medio rural una peculiar importancia.

En un medio tradicional, en el que se conserva la primitiva imagen de una escuela "nacida" para enseñar a leer, la planificación de las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, en educación infantil, debe tener en cuenta las expectativas sociales, por un lado, y la motivación, intereses y desarrollo evolutivo de los niños y niñas, por otro.

La riqueza y diversidad que ofrecen los agrupamientos heterogéneos (segundo ciclo de Educación Infantil con alguno o algunos ciclos de Primaria) constituyen aspectos positivos para plantear el acceso al código escrito sin perder de vista los principios psicopedagógicos en los que se basa esta etapa, en especial:

- La construcción de aprendizajes significativos, relacionando lo nuevo con los esquemas y aprendizajes previos, basándose en la motivación de los alumnos.
- Globalización, proponiendo a los niños actividades y proyectos que respondan a su interés y que le vean una finalidad clara, requiriendo el concurso de contenidos de distinto tipo y de distintas áreas.
- El principio de actividad, la realización de experiencias y el trabajo sobre contenidos referidos a procedimientos. Es a través de la acción y experimentación como el niño construye sus aprendizajes.

Por otra parte, se afirma en el currículo: "... la enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, pero esto no debe impedir el tratamiento de ese sistema, ni la respuesta de los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo".¹

Antes de iniciar el aprendizaje sistemático del código convencional, lo que se realizará en el primer ciclo de Educación Primaria, el

¹ Anexo del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (B. O. E. n.º 216 de 9-9-91).

niño se irá familiarizando y aproximando a ese mundo por medio de juegos, cuentos, experiencias diversas que consigan una motivación y curiosidad hacia los textos escritos.

En lo que se refiere a la forma de representación matemática, señalaremos que el origen del conocimiento lógico-matemático hay que situarlo en la actuación del niño sobre los objetos y en las relaciones que establece entre ellos. El maestro interviene para que, progresivamente, su actuación sobrepase la manipulación y llegue al pensamiento lógico. Cuando ayudamos al niño a explorar la realidad buscando relaciones, comparando, diferenciando, midiendo, etc., estamos contribuyendo a conseguir los objetivos educativos de esta etapa. Los principales recursos didácticos, en Educación Infantil, son los materiales naturales con los que el niño convive. Seriar, comparar, ordenar, clasificar materiales como hojas, piñas, bichos, conchas, frutas, etc., son actividades muy utilizadas en Educación Infantil, y el medio rural puede ofrecer gran variedad de situaciones y recursos para llevarlos a cabo.



Las distintas formas de comunicación y representación plástica, musical y corporal están en el medio rural mediatizadas por las características concretas de cada lugar y de cada cultura.

En general, las producciones artísticas vienen del mundo urbano y generan un proceso de aculturación que debe ser tenido en cuenta



P. Gamboa. Cedita por Comunidad Escolar.

desde la escuela, de tal modo que se cultive la sensibilidad respecto de los valores propios y los procedentes de otros entornos.

La propuesta consiste en valorar aquellas manifestaciones propias de la comunidad, actuales o ya pasadas, e introducirlas como material de trabajo en el aula. Será preciso, también, rescatar aquellas producciones de valor, que en algún caso provendrán igualmente de medios urbanos (música, poemas, danzas, obras de teatro...).

Y, de una forma sistemática, aprovecharemos la gran riqueza que puede suponer el medio natural para trabajar contenidos de representación, como la percepción de colores, matices, sonidos, silencio, olores..., buscando un enriquecimiento continuo de las posibilidades expresivas de los niños y una actitud de sensibilidad y valoración de la belleza de los distintos elementos del paisaje.

Orientaciones didácticas

El modelo educativo que se propone para la Educación Infantil no conlleva la práctica de un método en particular; sin embargo, conviene reflexionar sobre los principios metodológicos que deben guiar la actuación docente en esta etapa.

Se analizarán a continuación estos principios, desde la óptica de la pequeña escuela rural.

Principios metodológicos

Las relaciones con la familia

En la labor educativa, y más especialmente en la etapa de Educación Infantil, no debemos olvidar el papel que la familia desempeña en la educación de los niños y niñas.

Entre ellos y el centro se establecerá una coordinación y comunicación efectiva. La presencia de padres y madres no se reducirá a aspectos formales ni anecdóticos, si queremos que sea beneficiosa para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

El centro organizará los encuentros individuales y reuniones generales, la participación en actividades, salidas, talleres, o las invitaciones al aula para conocer la actuación de su hijo, su integración en



C. P. Novales.

el grupo, la relación con el profesor. Todo ello sin olvidar que la responsabilidad de la tarea educativa en la escuela es de los profesores.

En un núcleo rural el maestro o maestra puede, con mayor facilidad, entrar en contacto con los padres, conocer sus hábitos, sus formas culturales y de relación, sus costumbres de vida.

Partir de ese conocimiento previo para planificar y organizar actividades es asegurar que los aprendizajes sean significativos e interesantes para el alumno.

Cuando estamos abiertos al conocimiento de las familias y a intercambiar información con ellos se nos van a ocurrir muchas ideas sobre su posible colaboración con la escuela. Tal vez un oficio, un taller, una industria, para ser visitados, para llevarlos a la escuela, se pueden constituir en auténticos proyectos sobre los que aprender e investigar. La riqueza cultural, el folclore, la tradición oral, pueden ser rescatados y convertirse en temas de trabajo en la escuela. Las habilidades de los padres y madres pueden ser de interés para montar un taller, para hacer un huerto escolar, para ayudarnos en la elaboración de algún mueble o material. Su conocimiento del medio natural puede ayudarnos en el estudio que se realiza en la escuela, en la interpretación de los fenómenos físicos...

A través del contacto con los padres podemos detectar algunas necesidades de formación, y encauzarlas con la colaboración de las

instituciones correspondientes. Por ejemplo, algunas charlas sobre alimentación, medidas de higiene y salud, crianza de los bebés, aspectos educativos con los hijos...

Además, planificar actividades que aportan a ese medio elementos positivos de innovación, es contribuir al progreso y a la mejora de calidad de vida del mundo rural.

Aspectos relacionales y afectivos: la construcción de un clima de seguridad

En las pequeñas escuelas, en las que conviven niños más pequeños con otros mayores, la creación de un clima distendido y afectuoso no es sólo un factor que contribuye al crecimiento personal, sino condición necesaria para que éste pueda darse.

Los niños, además, necesitan una relación con el profesor mediante la cual se sientan valorados y queridos.

En la escuela rural la relación del profesor con la comunidad es más fácil. En un pequeño pueblo puede conocer a las familias de una forma más natural. Ello facilita que el niño tenga más confianza en el profesor, y, para los más pequeños, que se sientan seguros y confiados en el acceso a la escuela.

El que exista un clima y una relación afectuosa no se opone a la existencia de normas, retos y exigencias, sino que éstas cobran un mayor sentido, desde la propia participación en la elaboración de las mismas y la verificación de su importancia para la convivencia. En este proceso los mayores pueden desempeñar un papel importante, ayudando a los más pequeños a comprender la necesidad de establecer normas, y corresponsabilizándose con ellos en algunas tareas.

En una escuela en la que conviven niños de diferentes edades se puede dar, si las condiciones son adecuadas, un clima de auténtica colaboración entre el alumnado.

No vamos a extendernos en comentar la facilidad de la "adaptación" de un niño de tres o cuatro años a la escuela, cuando le supone ir a un lugar conocido y cercano, reservado, hasta ese momento, a los "mayores", y al que él, por primera vez, puede acudir, acompañado de sus hermanos, primos y amigos. La ayuda que, para este niño o niña, supone esta cercanía afectiva le va a facilitar enormemente su acceso a la escolaridad.

El maestro aprovechará este ambiente, esas relaciones que ya se dan entre los alumnos, para planificar su intervención de forma que no coarte aquellos elementos positivos que van a favorecer el aprendizaje. Una de las principales formas de aprender, de conocer, es precisamente a través de la imitación de modelos. Para un pequeño, realizar una actividad con un mayor le puede suponer un gran aprendizaje. A los mayores les puede ayudar a sistematizar su propio conocimiento, a verbalizarlo, a perfeccionarlo.

La separación permanente, en el aula, de los niños por edades, evita el contacto y la interacción, evita la posibilidad del aprendizaje por imitación.

Parece, por ello, más conveniente el ir hacia unas agrupaciones más flexibles en las que se puedan combinar grupos por edades para realizar algunas actividades, y grupos heterogéneos, para otras.

Debemos reflexionar si algunas de las actividades que quedan restringidas a los pequeños pueden ser igualmente útiles a los mayores (construcciones, modelado, etc.). Estos podrían enriquecer los procesos en marcha y adquirir ellos mismos conceptos, procedimientos y actitudes beneficiosas para su aprendizaje.

Organizar actividades en las que expresamente convivan edades diferentes (equipos de observación en las salidas, preparar una dramatización...) supone rentabilizar lo que de positivo tiene un grupo heterogéneo.

El aprendizaje significativo y la globalización

El aprendizaje no se produce por la acumulación o suma de nuevos conocimientos, sino que supone una actividad mental intensa en quien lo realiza. Para que sea significativo, es decir, para que el niño pueda atribuir un significado a la realidad que es objeto de su interés, debe poder relacionar significativamente lo nuevo que se le presenta, o que es objeto de su interés, con lo que ya conoce.

Cuantas más conexiones o relaciones pueda establecer entre esas dos partes, más significativo será el aprendizaje realizado. Este proceso se favorecerá si los profesores creamos un ambiente en el que se tengan en cuenta las propuestas de los niños, por ejemplo: les encantan los animales, y estamos haciendo el proyecto que ellos han propuesto de construir una casa para un grillo que han encontrado en la última salida. Estaremos propiciando la globalización si crea-

mos un ambiente que facilite el que los niños pongan en marcha y perfeccionen sus estrategias de observación y exploración de la realidad, los tanteos y el descubrimiento (en el proyecto anterior los niños podrán dibujar el grillo si, guiados por el profesor, observan el número de patas que tiene, la forma de su cuerpo; podrán descubrir qué tipo de comida necesita al darle a la vez varios alimentos y descartar el animalito siempre los mismos, podrán comparar el tamaño de este animal con el de otros que ya conocen). Los aprendizajes realizados de esta forma contribuirán a su desarrollo personal, obligándoles a actualizar conocimientos previos de tipo diverso, a reestructurarlos y a ampliarlos.

Los profesores procurarán que en la resolución de cualquier problema o proyecto en el que estén insertos los niños, se requiera del concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distintos tipos y/o de distintas áreas.

A veces no se podrá globalizar y habrá que realizar actividades puntuales como cuando contamos un cuento o realizamos un juego de exterior.

Lo que no se debe hacer es globalizar artificialmente, realizando actividades distintas alrededor de un tópico, pues en este caso estaremos favoreciendo el aprendizaje acumulativo (en el caso de "El estudio de las prendas de vestir": ropas de verano, ropas de invierno, cantar la canción de los vestidos, recortar prendas de vestir..., resolver problemas con tema de vestidos...).

En definitiva, estamos globalizando cuando organizamos pequeños proyectos, investigaciones o actividades, que parten de los intereses de los niños, que conectan con sus experiencias previas, y que ponen en marcha procesos de aprendizaje relacionado con los distintos ámbitos de experiencia del niño.

Estamos globalizando cuando el niño comprende el sentido de la actividad, cuando ésta tiene una finalidad o funcionalidad, y cuando se implica en ella de una forma activa, que le obliga a actualizar sus conocimientos previos, a reestructurarlos y enriquecerlos, estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo.

En la escuela rural el principio de globalización se sigue cuando todo el grupo se ve inmerso en un proyecto, con sentido claro, como podría ser la organización de una fiesta, la realización de una salida, la publicación de una revista, la preparación de una representación

teatral y musical, la observación y estudio de algún hecho o acontecimiento... y cuando este proyecto implica poner en marcha un proceso activo de construcción de significados amplios y diversificados.

La organización del espacio, los materiales y el tiempo

Antes de entrar en la utilización del espacio como recurso metodológico de primer orden en educación infantil, comentaremos brevemente la situación de partida de muchas de las escuelas rurales.

Hablar del espacio en la escuela rural es tocar un tema delicado, ya que diferentes circunstancias han dado como resultado, en la mayoría de los casos, unas escuelas envejecidas y deterioradas. Factores como el paso del tiempo, la dura climatología, el empobrecimiento de los pequeños Ayuntamientos, las inversiones siempre insuficientes en nuevos edificios, y algunos otros, han incidido en el estado actual de la escuela rural.

Estas escuelas suelen ser antiguas, con altas ventanas que impiden ver el mundo exterior a los más pequeños, visión considerada como distracción en una pedagogía aún no tan lejana. Los altos techos dificultan la consecución de una temperatura agradable, los suelos fríos suelen completar la escasa confortabilidad. Si para todo el alumnado estas condiciones físicas limitan las posibilidades de utilización adecuada del espacio, en el caso de los más pequeños, la importancia de su adecuación es determinante para el proceso educativo que se va a desarrollar.

El profesor y, en su caso, el equipo docente, colaborará con las instituciones en la mejora de la infraestructura del Centro. Por otro lado, es necesario utilizar adecuadamente el espacio disponible y sacarle el máximo partido. A veces, los mismos padres pueden limpiar y adecentar una leñera, una entrada, un hueco bajo la escalera, un porche o un rincón al aire libre, y así ampliar el espacio del aula.

Espacio

En las pequeñas escuelas se intentará disponer el *espacio* del centro en función de las diferentes necesidades y edades de los niños. La disposición que hacemos del espacio es una fiel plasmación de nuestra concepción educativa.

En lo que respecta a los más pequeños, objeto de reflexión de este documento, la configuración del espacio es uno de los principales recursos metodológicos de los que dispone el educador.

La disposición del espacio y de los materiales no es un hecho fortuito, circunstancial o anecdótico, es, por el contrario, una elección pedagógica, y, en esta etapa, de una singular importancia.

Un **espacio** que tenga en cuenta a los niños más pequeños no puede olvidar:

- *Un lugar para el movimiento*, una de las necesidades básicas de los pequeños. Puede ser una zona exterior, limpia y sin peligros, un porche, pasillo, entrada o una zona de algún aula. Podemos colocar algunos materiales que inviten a la acción (colchoneta, barras, rampas...).

En la zona de juego exterior, no evitar obstáculos (árboles, desniveles...) y adecuar algún rincón para jugar con arena, agua, deslizar móviles, juego simbólico (una casita o cabaña...).

- *Un lugar para la tranquilidad y el descanso*, para estar "leyendo" con algún amigo, o para estar solos y descansar. El proceso de socialización de los niños exige, en determinados momentos y para algunas actividades, la posibilidad de estar solo, de encontrarse con uno mismo.
- *Un lugar para la actividad y el juego*, donde poder construir, clasificar, pintar, modelar, recortar, imitar la realidad, "leer" imágenes y láminas, escuchar música o cuentos (imprescindibles los auriculares para no molestar a los demás). En esta zona, es conveniente tener mesa y sillas para que realicen las actividades más precisas, pero también el suelo (alfombra, linoleum, corcho cálido, a ser posible) es un espacio enormemente utilizable por los pequeños.
- *Un lugar adecuado para desarrollar su autonomía en sus necesidades higiénicas habituales*. Nos estamos refiriendo a unos servicios higiénicos, que permiten su utilización autónoma por parte de los más pequeños (grifos a su altura, espejo para verse la cara, papel higiénico, toalla y jabón, cadena manejable...). La incidencia que la escuela rural tiene en la adquisición de hábitos de salud e higiene es de enorme importancia. Actividades como lavarse las manos, cepillarse las uñas, lavarse los dientes, vestirse y desvestirse autónomamente para ir al baño, aprender a pei-

narse..., constituirán contenidos de trabajo básico con los más pequeños.

Además de estas cuatro prioridades, los pequeños también compartirán el resto de los espacios del centro con los mayores.



Escuela Rural La Solana del Pino.

En algunos momentos podrán constituirse grupos heterogéneos para realizar algunas actividades, en las que la interacción entre las diferentes edades se aprovecha en toda su riqueza. Los pequeños también podrán acudir a los distintos rincones o zonas de la escuela y, en la medida de sus posibilidades, aprender de los mayores. Por ejemplo, la zona de biblioteca, el rincón de experiencias, la mesa de plástica...

La distribución del mobiliario puede ir variando a medida que se van creando nuevas necesidades o nuevos proyectos.

¿Qué criterios se tendrán en cuenta para la organización del espacio del aula?

Las necesidades educativas de un grupo heterogéneo hacen necesario tener en cuenta las siguientes posibilidades:

- La necesidad de reunir a todo el grupo-clase para conversación, explicación o desarrollo de un proyecto conjunto.

-
- Mesas para trabajar barro y arena, situadas cerca de alguna puerta.
 - Zona de juego simbólico, con elemento para la dramatización y juegos de imaginación.
 - Mesa de agua y pileta, con suelo impermeable y elementos para actividades artísticas.
 - Mesas para el trabajo en grupo.
 - Estantes con materiales, mesas o expositores.

Algunos profesores priorizan el trabajo en grupos y usan un sistema de rotación para acceder a las diferentes áreas; otros, por el contrario, podrán organizar el trabajo desde una perspectiva más individual para cada niño. La mayoría utiliza sistemas intermedios.

Esta disposición no es más que una posibilidad entre miles. Cada escuela, cada profesor, introducirá estas reflexiones en el análisis de las posibilidades de su espacio.

En este plano, por ejemplo, no aparecen dos elementos que hay en todas las escuelas, la pizarra y el espejo. Pensemos por un momento cuál sería su mejor colocación y el uso que se puede hacer de ellos, dependiendo del lugar elegido.

Bill Forward¹, en la misma obra, cita algunos elementos prácticos que enumeraremos:

- Se puede aprovechar el mobiliario estandarizado, utilizándolo de otras maneras; los pupitres situados contra la pared pueden constituir tranquilos lugares de estudio individual. Colocados juntos, fomentarán grupos de trabajo.
- Si alejamos los armarios de la pared, tendremos elementos divisores del espacio, y podremos utilizarlos por detrás como expositor. Si los colocamos horizontalmente sobre uno de sus lados, puede convertirse en elemento divisorio de baja altura, utilizando el lado superior para colocar libros o materiales diversos.
- Al estar varios niños en diferentes áreas trabajando a la vez, conviene reducir el ruido por medio de alfombras u otro tipo de suelo cálido.

¹ *Teaching in the smaller school*. Bill Forward. Cambridge University Press, 1988.

- La zona “sucia” con agua y pintura puede incluir caballetes con los materiales a mano para pintar, superficies para el barro, fácil acceso a la piqueta. Es importante que el suelo sea de terrazo, linoleum u otro material fácilmente limpiable.
- Los materiales e instrumentos para el desarrollo de las actividades estarán a la vista e invitarán a actuar con ellos.

En lo que respecta al *material*, además del estructurado (bloques lógicos, rompecabezas, contrucciones...) se procurará conseguir otro menos definido que fomente el juego simbólico y que el niño proyecte sus conocimientos de la realidad, sus fantasías..., como por ejemplo, un cesto con prendas de ropa, cajas con elementos como chapas, tapones de plástico, tubos, fotos de revistas, utensilios en desuso que el niño puede usar o desarmar.

Hay un elemento que no debería faltar en las aulas donde acuden los niños y niñas de Educación Infantil. Es el espejo. No debemos olvidar que, en muchos casos, los niños no tienen en su casa espejo a su altura. No suelen llegar a los del cuarto de baño, no abundan espejos de cuerpo entero y, si los hay, suelen estar en las zonas de adultos. A menudo, y quizá más en el medio rural, el pequeño que no tiene espejo en la escuela no vive la experiencia de ver su cuerpo, sus facciones en detalle, sus movimientos, sus posturas, reflejados fielmente y con exactitud. Sabemos la importancia que esto tiene para la formación de una imagen ajustada de sí mismo, para el conocimiento y control del propio cuerpo, para situarse en el espacio, para recrear e interpretar e inventar situaciones, en definitiva, para conocerse mejor.

Por ello, un rincón con espejo amplio, que permita la visión de cuerpo entero, con una alfombra delante, unos almohadones, será el lugar apropiado para que los más pequeños jueguen tranquilamente, lean un cuento o escuchen una canción.

El medio rural es rico en materiales naturales, muy aprovechables desde el punto de vista lógico, como piedras de distintos colores, tamaños, texturas, pesos, formas..., semillas, frutos, hojas, flores...

El medio natural, “in situ”, es la principal riqueza de la zona rural y será aprovechada desde la escuela. Con los más pequeños, un simple “paseo” por los lugares a los que no suelen acceder, o los que frecuentan, es una fuente inagotable de los fenómenos observados,



Con un sistema flexible, los niños van a tener posibilidades de desarrollar hábitos de colaboración y ayuda, de aprender a organizar su propio trabajo y de adquirir estrategias de aprendizaje autónomo.

indagar, buscar razones, llegar a nuevos conceptos más ajustados a la realidad. El paisaje, desde esta óptica, se convierte en el "material" por excelencia en la escuela rural. Sobre él realizaremos actividades como representarlo plásticamente, interpretarlo corporalmente aproximándonos a un conocimiento científico de la realidad y a unas actitudes de valoración de los aspectos más positivos de la misma.

Al organizar la *distribución del tiempo*, tendremos en cuenta los ritmos biológicos de los niños, sin olvidar nunca los momentos de fatiga que habrá que respetar, procurando que haya un espacio dentro del aula de tranquilidad y reposo donde el niño pueda relajarse cuando lo necesite; aprovechando los momentos de máximo rendimiento para las actividades más intensas o de movimiento. Siempre se alternarán las actividades individuales y las de grupo, las que exigen atención con aquellas que se basan en el movimiento y la manipulación.

Se favorecerá la toma de conciencia del tiempo, la reflexión sobre el carácter temporal de todas las cosas: nacemos, crecemos y morimos igual que las plantas y los animales; los actos que realizamos tienen un comienzo y un fin...

Se favorecerá también el aprendizaje de una utilización cada vez más autónoma del tiempo propio, gracias a una apreciación precisa de las duraciones, una ampliación de las capacidades de anticipación. La percepción del tiempo se organizará y se perfeccionará en los niños a través de experiencias diferenciadas: juegos de reconstruir la película de un día, desde que se levantan hasta que se acuestan, que puede hacerse de manera oral o por medio de dibujos; ordenar las fotos de una salida cronológicamente; cultivar plantas de crecimiento rápido para que se den cuenta del ciclo (semilla, planta, flor).

Para este fin, la utilización de las fotografías puede ser de enorme utilidad para observar los cambios de la naturaleza a través del tiempo.

Posibilidad de organizar el tiempo en un aula a la que asiste un grupo heterogéneo de alumnos:

Partimos de la base de que podemos organizar el espacio del aula para desarrollar diversas actividades al mismo tiempo y, por otra parte, de que los alumnos se agrupen flexiblemente, según las necesidades educativas e intereses. El profesor, pues, combina momentos dirigidos a todo el grupo, con trabajos en pequeños equipos y actividades individuales.

Prestemos atención a esta posible distribución de tiempos y organización de la actividad en el aula:

9,30: Entrada. Reunión conjunta. Conversación. Plan de trabajo.

10,00: Trabajo en grupos y actividades individuales. El profesor trabaja con los grupos, mientras otros alumnos

desarrollan actividades individuales en las distintas zonas.

11,00: Recreo.

11,30-12,20: Trabajo en grupos y actividades individuales.

Los niños se turnan, formándose los grupos con los que no han trabajado todavía en ellos.

12,20-12,30: Recogida. Síntesis del trabajo. Salida.

15,00: Reunión conjunta. Presentación del trabajo.

15,15-16,15: Actividades relacionadas con el proyecto o unidad didáctica. Temas relacionados con el entorno natural y social, incluyendo aspectos lingüísticos, lógico-matemáticos, experimentales, artísticos, tecnológicos. Los alumnos se agrupan según sus intereses.

16,15-17,00: Actividades libres. Juegos. Cuentos. Canciones. Posibilidades de organizar talleres con ayuda de los padres...

Este tipo de organización permite que el profesor dedique un tiempo al trabajo en grupos, realizando actividades más dirigidas, con vistas a asegurar algunos aprendizajes. Al mismo tiempo, otros niños realizan actividades individuales en los rincones o zonas de juego y trabajo, desarrollando sus intereses, aprendiendo a elegir y a organizar su actividad autónomamente.

Por otro lado, el grupo en su conjunto se verá unido en la realización de un proyecto colectivo, posibilitando la organización de actividades diversas, en las que los niños ven un significado y una finalidad directa.

Momentos de distensión, de encuentro, de juego, de intercambio entre menores y mayores se buscan y facilitan al final de la tarde.

¿Qué condiciones requiere este tipo de planificación de la actividad?

- Espacios físicos que permitan reunir el grupo entero, trabajar en pequeños grupos y realizar actividades individuales autodirigidas.
- Recursos materiales suficientes en las zonas de trabajo para permitir la utilización autónoma de los mismos.
- Preparación minuciosa de los diferentes trabajos para los niños en su actuación individual, en pequeño grupo o en el

proyecto colectivo de trabajo. Las actividades individuales deben prepararse con cuidado, ya que se puede caer con facilidad en la rutina y pérdida de tiempo.

- El profesor debe observar continuamente la adecuación de cada actividad propuesta, el desarrollo y aprendizaje de cada niño y adecuar sus objetivos a las necesidades de cada uno.

Con un sistema flexible como el que hemos visto, en el que no todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo, éstos van a tener posibilidades de desarrollar hábitos de colaboración y ayuda, de aprender a organizar su propio trabajo y de adquirir estrategias de aprendizaje autónomo.

La función del educador

Para poder poner en práctica los principios hasta ahora citados se necesita de un educador que se pueda identificar con ellos, por tanto un profesor que ayude a progresar al niño recogiendo sus intereses y propuestas, fomentándoles y motivándoles, planificando y realizando proyectos y actividades globalizadas donde estén presentes la acción, la experimentación y siempre el desarrollo de la sensibilidad ante la belleza y el cuidado del medio en el que están inmersos, de respeto a los valores, costumbres y tradiciones.

En las aulas con grupos heterogéneos, el maestro debe observar quizá con más detenimiento y precisión cada uno de los grupos o ciclos que tienen y cada uno de los objetivos o capacidades que debe lograr modificando el proceso educativo cuando sea preciso, si algún niño o niños lo requieren.

Todo ello en un marco de confianza, que en las zonas rurales se verá facilitado por la proximidad, cuando no por la inmersión del profesor en la comunidad. El que los niños se den cuenta que el profesor ya conoce a sus padres, que ha sido invitado alguna vez a su casa, *que es valorado por ellos, va a facilitar el que exista en la clase un clima de confianza mutua entre niños y profesores.*

El profesor en múltiples ocasiones está transmitiendo al niño esta confianza: cuando asiente con la cabeza a algo que el niño ha dicho, cuando le toca un hombro para que continúe la tarea, cuando le sonríe, cuando le anima a continuar porque se ha confundido o ha cometido un error en algún trabajo que le está suponiendo un esfuerzo.

Requieren estos principios metodológicos de un profesor que confíe en las capacidades de progreso de cada niño, muy diferentes

a veces las de unos y las de otros, y que cuando detecte algún problema en alguno de ellos pueda dar pautas a los padres para que sea posible su tratamiento en caso de que así se requiriese, avisar a los equipos psicopedagógicos de la zona, si los hubiese, planificar alguna ayuda por parte del profesor dentro del horario escolar, en algún momento que sea posible.

Se requiere de un profesor que facilite la interacción entre los niños (a veces en las zonas rurales, debido a los prejuicios, estereotipos, rencillas entre las familias, puede suponer una dificultad en las relaciones entre los mismos fuera del aula y dentro de ella), para lo cual el profesor organizará grupos pequeños de niños para realizar actividades o juegos que pueda colaborar a facilitar o mejorar estas relaciones.

Además el que existan grupos pequeños de trabajo o juegos supone un enriquecimiento del niño al poder confrontar puntos de vista diferentes, la búsqueda de nuevas concepciones y, en resumidas cuentas, su progreso intelectual, afectivo y social.

En centros con pocas unidades, será tarea del equipo docente la elaboración del Proyecto Educativo en el que se tendrá muy en cuenta el medio en el que está inmersa la escuela, la organización de la misma para que pueda llevarse a cabo, la distribución de los recursos y las decisiones curriculares que orientan la práctica educativa.

En las escuelas unitarias, todo lo dicho anteriormente tendrá que elaborarlo el maestro; quizá no llegará a ser tan extenso o minucioso como se podría desarrollar en un **equipo**, pero no hay que olvidar que es tarea imprescindible para el buen funcionamiento del centro. El profesor puede establecer un grupo de trabajo con los compañeros de los pueblos cercanos y elaborar conjuntamente el Proyecto. Otro elemento básico en la puesta en marcha y evaluación del Proyecto es mantener una continuidad mínima en el centro, elemento básico de la calidad educativa en el medio rural, aún a sabiendas de lo que presupone estar en un pueblo donde los medios de vida y condiciones de trabajo son más duras y menos gratificantes. Si esa continuidad no puede llevarse a cabo, siempre habrá aspectos del centro que el profesor en su estancia podrá mejorar para que la tarea educativa pueda realizarse de forma más digna, como puede ser: el utilizar adecuadamente el dinero que llega del M. E. C., el solicitar a los Ayuntamientos la pintura, arreglo de los servicios, el pedir a los padres que arreglen armarios o hagan un teatrillo.

En otros aspectos como, por ejemplo, la participación de los padres en el centro, puede ser de gran ayuda la formación de los

mismos para que el desarrollo de los niños pueda llevarse a mejor término, proponiendo o escuchando las peticiones de temas que a los padres les interese tratar sobre aspectos de los niños en el aula o en las familias. El profesor puede desarrollarlos, ofrecer revistas, libros, recomendar programas de radio o televisión que puedan resultar interesantes.

Veamos, seguidamente, las ventajas de un trabajo cooperativo:

Muchas escuelas rurales constan de dos unidades, en ellas los alumnos se agrupan por edades; uno de los profesores se hace cargo de los mayores (tal vez, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria) y otro de los pequeños (Educación Infantil y primer ciclo de Primaria).

Las ventajas que puede aportar una colaboración entre ambos profesores al trabajar de forma cooperativa pueden ser muchas. Las clases abiertas permiten a los profesores flexibilizar su organización de grupos, pudiéndose mezclar los niños con intereses comunes en determinados proyectos o actividades.

El movimiento de los niños, del grupo de pequeños al de mayores, y viceversa, permite afrontar la diversidad de necesidades educativas como, por ejemplo, el que algunos de los mayores "del grupo de pequeños" vayan a realizar ejercicios matemáticos con los mayores, o que alguno de éstos utilice los bloques de construcción con los pequeños.

Los recursos materiales pueden ser utilizados por los alumnos de ambas clases. Por ejemplo, los libros de los mayores pueden servir para algún pequeño avanzado lector, o los juegos de lenguaje y matemáticas para algunos de los mayores con dificultades de aprendizaje.

Si uno de los profesores necesita trabajar con un pequeño grupo puede planificar estos momentos con su compañero para que le supervise al resto de los alumnos.

Los intereses y aficiones personales de los profesores pueden ser aprovechados por todo el alumnado. Por ejemplo, si a uno de los profesores le gusta el huerto escolar puede ser un buen dinamizador de ese trabajo para las dos aulas. Si a alguno de ellos le gustan más las salidas, quizás se puedan programar conjuntamente. Lo mismo puede pasar con el teatro, alguna afición que sirve para montar un taller, etc.

Aprovechando los recursos del medio, los acontecimientos del lugar y siempre los intereses de los niños se pueden programar conjuntamente con más facilidad unidades didácticas con actividades de diverso tipo y grados de dificultad que se adapten a los diversos grupos.

El espacio disponible pueden compartirlo y tener sólo una biblioteca de aula, gran variedad de zonas de trabajo u organizar varios talleres.

Si la colaboración entre los dos profesores es grande, los niños tendrán posibilidad de estrechar mucho más sus relaciones con alguno de ellos, con el que sientan más empatía. Si los profesores son de distinto sexo, facilitará a los niños la identificación sexual.

El apoyo y el intercambio entre compañeros y el análisis de los problemas y los logros efectuados son alicientes para no caer en la rutina a la que puede conducir la soledad.

La evaluación continua se puede hacer también conjuntamente aportando más riqueza a la misma al existir dos puntos de vista, al poder observar con más facilidad a los niños y comentar los progresos de los mismos.

Evaluación

El profesor establecerá cuáles van a ser los indicadores que permitan evaluar si un alumno está llevando a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado o si debe modificar en algo la intervención educativa.

Al formular los objetivos generales en términos de capacidades se está optando por un modelo de evaluación centrado en la adquisición de éstas, que pueden manifestarse en variadas conductas observables. Habrá que volver a los objetivos en el momento de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado como algo más allá de la mera suma de las distintas conductas concretas.

Esta forma de evaluar nos orienta sobre si el proceso educativo se está adaptando a las necesidades y particularidades de cada niño. Considerando así la evaluación, el error que pueda cometer el niño adquiere máxima importancia y por tanto no se debe considerar como algo negativo, sino como un dato que nos permite conocer el

momento en el que está el niño en la adquisición de cualquier capacidad. Por otro lado, el error del profesor al plantear su actuación, las actividades de enseñanza-aprendizaje y demás elementos del hecho educativo será objeto de reflexión y evaluación continua para reorientar su tarea. Para ello, la necesidad de compartir su experiencia con otros profesores adquiere un valor primordial.

La técnica de evaluación más apropiada en Educación Infantil es la observación continua y sistemática de los niños. Convendría organizarse para tener algún tiempo durante la jornada escolar, para que mientras los niños estén realizando alguna actividad que no requiera demasiado la presencia del profesor, éste pueda tomar nota de las observaciones que ha hecho anteriormente en cualquier espacio del centro.

En los grupos heterogéneos el maestro o maestra en su programación intentará definir, entre otros elementos, los objetivos y contenidos con los que va a trabajar, agrupándolos en ciclos, lo que le permitirá, a la hora de la evaluación, efectuar una revisión de dichos objetivos y contenidos y valorar la adquisición de las capacidades previstas.

Las observaciones que el maestro recoge de cada niño y que reflejan el momento del proceso educativo en el que está puede reflejarlas en un informe para los padres. El informe será fácilmente comprensible y explicativo del momento en que se encuentra cada alumno.

Diseño de actividades

Crterios

Las actividades que se diseñan para las aulas de Educación Infantil tanto en el medio urbano como en el medio rural deben reunir varias condiciones para que puedan resultar atractivas e interesantes para el niño:

- 1.º Antes de diseñar las actividades se procurará conocer las experiencias previas con las que cuentan los niños. Cada niño ha tenido experiencias distintas y variadas, por lo cual su nivel puede ser distinto. Por ello habrá que diseñar actividades que tengan en cuenta diversos grados de dificultad.

- 2.º Deben tener un objetivo claro para el niño. No se prolongarán forzosamente, pues se olvidarían del objetivo y perderían todo su interés.
- 3.º El profesor, para elaborar las actividades, debe recoger los intereses de los niños y canalizarlos, procurando que se trabajen los contenidos más relevantes. En el caso de las escuelas de las zonas marítimas serán probablemente las aves, los animales del mar, las playas, los barcos, las fiestas del lugar, y en las zonas de tierra adentro pueden ser los pájaros y sus nidos, los topos, mamíferos, los peces de los ríos. También surgirán temas de interés, relacionados con su cuerpo, algunos hechos o acontecimientos, fantasías, etc.
- 4.º En las actividades que se diseñen se procurará que esté presente el juego, pues es la actividad que más le gusta al niño y, por tanto, lo que más le motiva.



Estamos globalizando cuando el niño comprende el sentido de la actividad y cuando se implica en ella de una forma activa que le obliga a actualizar sus conocimientos previos.

C. P. Maestro Serrano. Salamanca.

- 5.º En las actividades que se realicen se procurará trabajar contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, y si es posible contenidos de las tres áreas; se trata de plantear actividades globalizadoras.
- 6.º En las actividades se debe respetar el ritmo de los niños, pues no todos van a desarrollarlas de la misma manera. También se tendrá en cuenta que sean adecuados los tiempos de trabajo, dejándolos descansar, cambiando de actividad o haciendo algún ejercicio de relajación. Siempre el paso de una actividad a otra debe hacerse con cuidado y sin cortes bruscos, respetando a los niños que son más lentos.
- 7.º Se procurará que las actividades individuales alternen con las colectivas o de grupo pequeño. En éstas últimas los niños confrontan puntos de vista diferentes, se estimula la búsqueda de nuevas concepciones, se facilita el progreso y el respeto por el trabajo propio, el de los demás y por los materiales e instrumentos que se utilizan.
- 8.º *El profesor no debe intervenir continuamente en las actividades o juegos de los niños, aunque sí observarlos con interés. Será especialmente sensible a la posibilidad de estropear lo que están haciendo en un momento determinado. Cuando intervenga lo hará con moderación, fomentando siempre la iniciativa de los niños en el momento que ésta decaiga, sugiriéndoles nuevas ideas y posibilidades. Las preguntas del profesor pueden estimular a los niños a establecer relaciones entre los objetos y los sucesos.*
- 9.º Durante la actividad y cuando los niños terminan de realizarla el profesor intentará que reflexionen sobre lo que hacen, verbalizándolo. De esta manera los niños pueden crear conexiones que anteriormente no podían hacer. Hay que tener en cuenta que el interés de los niños por hablar de lo que hacen es limitado, por lo cual no debemos abusar de estas reflexiones.

Es muy importante en estos primeros años desarrollar procedimientos, actitudes, valores y normas que contribuyan a crear en los niños hábitos de observación, exploración, recursos para resolver problemas, que gradualmente se irán perfeccionando y posibilitando la adquisición de nuevos y variados aprendizajes.

El profesor ayudará al niño a fijar la atención en aspectos relevantes, a retener datos significativos, a establecer relaciones, a des-

cribir, a comunicar verbalmente lo que piensa, oye, sabe o conoce y a reinterpretar y recrear la realidad.

A continuación se ofrecen algunas sugerencias de actividades. Son meros apuntes, que sólo pretenden abrir algunos caminos para que cada profesor en su escuela pueda realizar muchas otras, partiendo de su realidad y del grupo de alumnos.

La organización o puesta en marcha de proyectos colectivos de trabajo es una fórmula para que los niños aprendan significativamente, y para que vean un sentido y una finalidad clara al aprendizaje. Estos proyectos, unidades didácticas o unidades de programación, ofrecerán una variada gama de actividades para actuar en diferentes grados de dificultad e intereses, con un objetivo común claro y definido que motive a los alumnos.

El desarrollo de estos proyectos de trabajo puede tener una duración variable, una o dos semanas, o prolongarse durante un tiempo mucho más amplio, ocupando tan sólo una parte del horario escolar.

No se debe temer modificar el horario habitual para dedicarlo total o parcialmente a un proyecto de trabajo concreto. En algunas ocasiones, esto será imprescindible para que los niños aprendan de una forma significativa.

Lo que interesa, en un grupo heterogéneo, es ofrecer la posibilidad de actividades con diferente grado de dificultad, y en las que se puedan combinar trabajos de grupo con actividades individuales.

Algunos posibles proyectos

Fiesta La celebración de una *fiesta*, por ejemplo, puede constituir un elemento importante para el conocimiento y disfrute de la propia cultura.

Estas fiestas pueden estar relacionadas con:

- La vida del propio grupo (el cumpleaños de algún niño...).
- Algún acontecimiento (la primera nevada, la llegada de la primavera...).
- Las tradiciones populares (matanza, carnaval, navidad...).

No se trata de que los más pequeños entiendan el origen de la fiesta y todo su significado, sino que la vivan familiarizándose con sus ritos, canciones, danzas, vestimentas, acciones...

Al organizar una fiesta desde la escuela, habrá que tener en cuenta que todos los alumnos puedan participar, según sus posibilidades, en actividades de mayor o menor complejidad. Es importante que los niños vivan estas fiestas como suyas y que participen en su preparación y celebración: adornando la clase, preparando el disfraz, realizando una receta...

Se intentará respetar sus gustos y aficiones, y que cada niño colabore en aquellos aspectos por los que se interesa más. Se pueden hacer grupos en la clase, y mientras unos recortan o preparan confetis, otros cosen los disfraces o elaboran la tarta. La colaboración de los padres será muy buena ayuda.

La intensidad con que se viven estas fiestas en los pueblos, las comidas especiales, la utilización de signos y símbolos, la música, danzas y demás elementos del folklore popular propician el conocimiento de la cultura propia y su participación en ella.

También puede aprovecharse la facilidad y proximidad de acceder al entorno que nos rodea. El objetivo, claro para los niños, será observar y recoger aquellos elementos más significativos de éste y exponer-

Museo



C. P. Novales (Cantabria).

los para que los vean los padres y el pueblo en general. Se pueden emprender una gran variedad de actividades de observación y experimentación que ayuden a conocer mejor el lugar en que vivimos.

Durante el desarrollo de este pequeño proyecto, los pequeños y los mayores podrán realizar diferentes tareas según su grado de dificultad. La riqueza de un grupo heterogéneo hace posible que la colaboración entre los alumnos sea la principal línea de trabajo.

¿Qué cosas se pueden observar en las salidas, llevar a la escuela, analizar, comparar, documentarnos sobre ellas, experimentar con ellas, clasificar, ordenar, expresar a los demás lo que sobre ellas se ha aprendido y lo que sugieren?

Se empezará por los elementos más habituales: tierra y piedras del suelo, de diversas texturas, formas y tamaños, hojas de distintos árboles, trozos de corteza, frutos y flores, insectos o diversos bichos, rastros de animales (plumas, huellas...).

Se buscarán otros elementos como flores silvestres, hierbas aromáticas y, en las zonas costeras, conchas y otros residuos de animales marinos.



La fotografía, en este proyecto, es un instrumento que puede sustituir al afán de "captura" (de bichos y animales en general), evitando que el coleccionismo pueda dañar el medio ambiente y fomentando actitudes de valoración y respeto al mismo. También la fotografía puede plasmar diferentes momentos a lo largo de un tiempo más amplio en el campo, en un árbol..., y puede documentar algunos

hechos observados: un nido, una madriguera, un hormiguero, un avispero...

La grabación de sonidos naturales puede enriquecer el trabajo posterior: el viento a través de las hojas, los pájaros, el agua del río...



La observación y registro climatológico puede completar el museo, con datos y gráficos sobre la temperatura, pluviosidad, viento, días de sol, etc.

Algo similar puede plantearse con elementos propios de otros aspectos que configuran un entorno particular (vestidos, costumbres, utensilios diversos, etc.).

Los niños tendrán que discutir y decidir cómo clasificar el material: en bandejas, cajas de cartón, frascos transparentes, cartulinas...; elaborarán también carteles explicativos de los diferentes elementos recogidos, completando la información escrita con fotos, dibujos, gráficos o esquemas.

En estos trabajos, la participación de los mayores es básica.

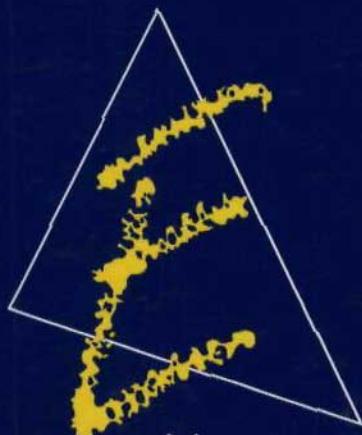
La interpretación y recreación sobre los objetos que se han conocido y analizado, buscando sus significados, creando a partir de ellos diferentes situaciones, expresando sensaciones y "jugando" con ellos, serán pasos sucesivos de acercamiento al medio y a la construcción del conocimiento.

Este proyecto podría desembocar en una pequeña fiesta con los padres al inaugurar la exposición; contando el contenido del museo



y su visión del mismo, los mayores serían verdaderos “guías” de los visitantes. Se podría ambientar la exposición con grabaciones de música seleccionada por los niños y los sonidos naturales grabados en las salidas. Sería también importante el contar con la colaboración de algún experto (biólogo, por ejemplo) que pudiera resolver dudas planteadas o hacer alguna explicación que completase la información recogida. En este sentido, personas del pueblo, “sabios” en el conocimiento de él —como pastores o agricultores, pescadores, guardas forestales—, pueden colaborar en la exposición aportando sus conocimientos y experiencias.

Diversas actividades, unidades didácticas, proyectos..., pueden plantearse a partir de los recursos que brinda la tradición oral, la cultura autóctona, etc., como se ha podido ver de una manera somera en los ejemplos anteriores.



Ministerio de Educación y Ciencia