



La escuela rural y los proyectos de trabajo

En el presente artículo se realizan una serie de reflexiones en torno a la labor docente que se desempeña en los centros de las zonas rurales. En base a ellas, se llega a la conclusión de que uno de los planteamientos didácticos con más posibilidades, dadas las especiales características de estos colegios, es el que presenta el enfoque constructivista que se desarrolla a través de los proyectos de trabajo. Se hace, pues, un alegato de los principios educativos que enmarcan la LOGSE y de algunos autores contemporáneos como Hilda Weissman, Miriam Nemirovsky, E. Ferreiro, Carmen Díez Navarro, etcétera.

Tratamos de hacer visible dicha conexión mediante una breve explicación de cómo se gesta, se desarrolla y se concluye un proyecto desde la perspectiva del maestro.

EL ENTORNO RURAL Y LA ESCUELA

Este proyecto de trabajo se ha desarrollado a lo largo de dos meses de actividad durante el primer trimestre del curso 2001-2002, concretamente durante octubre y noviembre.

Para situar la cuestión, es necesario explicar las especiales características del grupo al que nos estamos refiriendo. Nos encontramos en el Colegio Público San José Obrero, de Rincón del Obispo, una pequeña localidad muy cercana a Coria, situada en el noroeste de la provincia de Cáceres.

Como ocurre en otras muchas escuelas rurales, el número de alumnos ha ido descendiendo en los últimos años de forma alarmante; hecho este que ha provo-

cado distintos cambios en la fisonomía y distribución del propio colegio. Por supuesto, el número de docentes también ha disminuido y ahora sólo cuenta con dos (los maestros especialistas son compartidos con otros centros). Consecuentemente, las clases han tenido que ser redistribuidas, lo que ha afectado de forma notable a la configuración de los grupos. Así, en el aula de Educación Infantil se dan cita niños de los tres niveles del segundo ciclo de esta etapa, además de los niños del primer ciclo de Educación Primaria. En total, el aula cuenta con nueve alumnos, un número escaso pero en el que converge una gran variedad de edades.

Si incluso dentro de un grupo de la misma edad nos encontra-



mos con una gran diversidad de intereses, momentos evolutivos, situaciones sociofamiliares, aficiones, etcétera, es evidente que en un grupo con distintas edades las versiones, motivaciones, objetivos, niveles de implicación... han de ser múltiples y variadas; hecho que se complica por el especial momento de dificultad que atraviesa el magisterio.

Por ello, y teniendo en cuenta



que el desempeño de nuestra profesión implica grandes dosis de creatividad, imaginación, comprensión, responsabilidad, etcétera, se plantea la necesidad de dar un giro a la pedagogía tradicional, al seguidismo de los dictados de las editoriales, para pasar a tomar nuestras propias decisiones en torno al desarrollo de nuestra profesión. Por tanto, la revisión de la propia práctica docente debe ser minuciosa y constante, y la concepción de la escuela convencional, como mínimo, objeto de análisis y reflexión. Se hace necesario buscar fórmulas eclécticas que generen interés y que traten de contextualizar las situaciones de aprendizaje, haciéndolo más cercano, formativo y funcional.

Por todo ello, nos hemos embarcado en el planteamiento que supone el enfoque constructivista, un enfoque cuyos principales trazos recoge la LOGSE, pero que curiosamente es ignorado, despreciado o simplemente desconocido por muchos profesionales.

EL TRABAJO CONTEXTUALIZADO

“La educación debe (...) esforzarse (...) por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas”. Esta reflexión, que recoge el libro *La educación encierra un tesoro* (J. Delors y cols. Santillana Ed.-Unesco, 1996), indica una dirección muy apropiada para resolver las tensiones actuales

entre lo local y lo mundial. Así, los cambios producidos en los últimos años en el ámbito rural llevan a modificar en muchos aspectos el concepto que antes se tenía de lo rural.

Sin llegar a afirmar lo que J.M. del Barrio Aliste manifiesta en su artículo “¿Existe la escuela rural?” (*Cuadernos de Pedagogía*, nº 251, octubre de 1996), en el que expresa que “no puede hablarse de escuela rural porque sencillamente la ruralidad, en sus viejos trazos y uniformidades, ya no existe”, sí es lógico pensar que los modelos que siguen inspirando la labor docente en la escuela en general, y en la escuela rural en particular, deben cambiar para adaptarse a los nuevos tiempos.

Una de las características más significativas de la escuela rural son los agrupamientos flexibles entre alumnos de diferentes ciclos. Estoy muy de acuerdo con Roser Boix y sus colaboradoras cuando aseguran que “aunque en un principio puede parecer compleja, porque estamos habituados a la distribución por grados, es importante destacar que esta estructuración propicia una forma de trabajar y de actuar activa, innovadora, cercana a la realidad de los alumnos y alumnas, y alejada de las didácticas tradicionales y autoritarias. (...) Encasillar a los alumnos por cursos presenta ciertas ventajas pedagógicas, pero también supone alejarse de la realidad colectiva en la que vivimos” (Roser Boix, Rosa Elena Codina y María Guilera. “Una escuela para todos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247, mayo de 1996).

Ahondando más en esta cuestión, me gustaría destacar las palabras que una maestra rural expresó en esta misma revista: “Se valoran los pequeños grupos de alumnos, heterogéneos, naturales, donde es más fácil integrar

las particularidades de cada uno, donde las relaciones en el grupo y con el medio son más espontáneas. (...) la escuela rural puede ser el laboratorio de la nueva escuela del futuro”. Y ese futuro ya está aquí y ha transformado muchas cosas, pero otras permanecen impasibles a los cambios en sus estructuras y métodos, por lo que cabe pensar que algo no marcha bien.

Las tendencias actuales en la enseñanza apuntan hacia un proceso de aprendizaje en el que el alumno construya su propio conocimiento, al tiempo que se familiariza con una forma de trabajo bastante análoga a la labor del método científico.

Toda esta labor es de por sí difícil, pero las dificultades aumentan considerablemente cuando el proceso de aprendizaje se realiza en el marco de una escuela unitaria, en la que conviven los alumnos cuyas edades oscilan desde los tres hasta los 12 años. Sus intereses, sus formas de trabajo, sus posibilidades intelectuales, etcétera, son totalmente diferentes en unos y otros. Pensar en realizar distintos trabajos para los alumnos de diversas edades carece de sentido en este tipo de escuelas.

¿De dónde puede venir la solución? La clave parece estar en el empleo de una metodología que, cumpliendo los requisitos idóneos para un aprendizaje adecuado, proponga una serie de actividades que permitan a cada alumno, o grupos de alumnos, profundizar hasta donde les sea posible, sin ningún tipo de limitación.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos trabajan en el mismo tema, pero va a ser la profundidad en el estudio la que va a marcar las diferencias entre unos y otros. Este tipo de trabajo exige, por parte del profesor, una actitud investigadora sobre aquello que

ocurre en el aula y, más concretamente, sobre cómo va manifestándose la diferente manera de pensar de los diversos alumnos, para así ir adecuando las actividades y su secuencia a las características de su pensamiento.

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Por otro lado, la etapa de Educación Infantil es susceptible de recibir diferentes tratamientos. La exigencia de orientar y dar un sentido inequívocamente educativo a esta etapa conduce a la necesidad de hacer explícitos los principios metodológicos que deben enmarcar y guiar la acción pedagógica en este primer momento de nuestro sistema educativo.

Asimismo, las necesidades personales del grupo y de cada uno de los niños, los diversos contenidos de aprendizaje y sus distintas características, y las habilidades específicas de cada maestro exigen actividades de aprendizaje que puedan satisfacer las necesidades singulares de cada contexto educativo y las intenciones educativas que se proponen.

Por todo ello, partiendo de una de las premisas básicas de la LOGSE –“La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza”– y siguiendo los criterios que promulga dicha ley en cuanto a la flexibilidad y apertura de los documentos del propio centro, de los proyectos a realizar y del enfoque que ha de darse a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, trato de desarrollar una intervención educativa que asegure tanto la coherencia vertical (atendiendo a todos los niveles educativos) como horizontal (en un mismo nivel, por todas y cada una de las áreas). Por otro lado, estos

principios, según el propio Diseño Curricular Base de Educación Infantil, se relacionan con una concepción constructivista del aprendizaje. Procediendo según estas líneas básicas el trabajo en el aula, se desarrolla a través de proyectos de trabajo.

El proceso metodológico general seguido en el estudio de los diversos temas es el siguiente:

- Planteamiento del problema.
- Solicitud de respuestas inmediatas a los alumnos, con la finalidad de activar sus esquemas de conocimiento sobre el tema y conocer sus ideas previas sobre el mismo. Para ello, respondemos a tres grandes cuestiones:

- ¿Qué sabemos?
- ¿Qué queremos saber?
- ¿Dónde buscamos?
- Primera aproximación al tema de trabajo: visita a la biblioteca del centro.
- Consulta en diversos libros, con la finalidad de comprobar si lo que se ha “descubierto” se corresponde con los conocimientos existentes sobre el tema.
- Posible vuelta a la realidad o a los modelos, para afinar más en las comprobaciones e intentar comprender los posibles desajustes advertidos en las consultas.
- Respuesta a la pregunta planteada inicialmente.
- Dependiendo del proyecto de trabajo que se desarrolle, el final puede ser la elaboración de un dossier, el desarrollo de experimentos que pongan en práctica los conocimientos recién adquiridos, etcétera.

Otro de los planteamientos básicos asociados a este enfoque, y que enlaza directamente con mi propósito de desarrollar unidades de trabajo íntimamente relacionadas con la vida cotidiana y las vivencias de los niños, es el establecimiento de un proyecto de trabajo sobre el entorno, que hace que el alumno se vaya acer-

cando al “placer de descubrir” a través de plantear hipótesis e inferencias, aunque éstas estén lejos de las teorías científicas, ya que generan el desarrollo de procedimientos, la asunción de actitudes y, en resumen, la capacidad de aprender, enseñar a pensar, a ser, el placer por descifrar enigmas, la curiosidad...

En este sentido, la labor del docente es la de establecer la pregunta, generar la duda en los niños, para relativizar las hipótesis y teorías que ellos mismos han creado.

Teniendo en cuenta todo ello, y partiendo de que una de las características fundamentales de los proyectos de trabajo ha de ser la motivación, entendida como la actitud positiva de los niños ante el tema de estudio, nos encontramos ante la base de un trabajo fructífero.

Para tener en cuenta este principio, la observación diaria en distintos momentos y situaciones me dio pistas sobre el posible punto de partida: el mundo de los toros (no en vano, vivimos en una zona donde todas las fiestas giran en torno a la tauromaquia). Por ello, me fui haciendo a la idea de que ésta sería una buena excusa para tratar contenidos que había recogido en la programación anual. Sin embargo, los niños siempre te sorprenden.

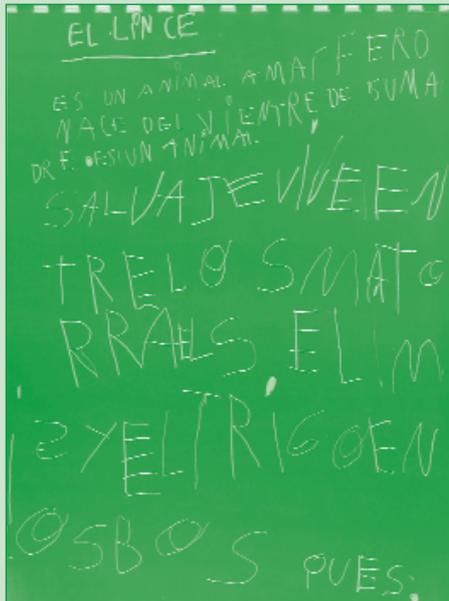
Un día estábamos hablando sobre la sospechosa muerte de las ovejas de una granja en la que vivían dos de nuestros alumnos, y tras aventurar varias hipótesis sobre la autoría de dichas muertes, Andrés comenta:

–¡Habrá sido un lince!

–No, un lince no ha podido ser. Ya no hay lince, ¿verdad, Raúl?

–Pues mi padre, cuando era pequeño, vio un lince.

Enzanzados en este debate nos mantuvimos a la espera de hallar una solución, pero ésta no estaba



nada clara.

Eran los primeros días de clase y el grupo no había participado nunca en un proyecto de investigación. En esta situación, la tarea del maestro ha de ser directiva pero sin ser dirigente, mostrando el camino y alentando la creatividad de sus alumnos. Por ello, propuse solucionar tanto desconocimiento “investigando” (esta palabra les gusta mucho porque “suena” a misterio, “a cosa de mayores”) sobre el tema. Una visita a la biblioteca, “donde hay muchos libros”, fue la conclusión. Así, decidimos que, tras el recreo, haríamos una visita a ese lugar tan extraño y “desconocido”, hasta ese momento, para ellos.

De esta manera tan simple comenzó el proyecto. Yo pretendía que no fuera muy extenso. Sin embargo, como se puede comprobar ante la diversidad de actividades, el tema derivó hacia derroteros muy variopintos e interesantes.

LA TAREA DE LOS PADRES

La colaboración de los padres en la Escuela Infantil y Primaria cuenta con tradiciones muy diferentes en distintos países. En

algunos existen prácticas muy asentadas y experimentadas de participación. En otros, por el contrario, apenas se producen algunos casos aislados de colaboración. Sin embargo, cualesquiera que sean las tradiciones particulares, en unos países y otros se reconoce la importancia de la participación de los padres en la educación de los más pequeños.

Ya he definido anteriormente los términos en los que cambia la labor docente desde el momento en que afronta su trabajo desde una perspectiva constructivista, y en este nuevo planteamiento la familia es un pilar básico. Por este motivo, aproveché las primeras reuniones del curso para realizar un esbozo de los principales aspectos relativos tanto a las teorías psicopedagógicas y los principios metodológicos sobre las que se asienta como al trabajo que desarrollaríamos en clase, y cuál debería ser el cometido de los padres en este tipo de enseñanza.

El seguimiento a lo largo de todo el proceso, la aportación de materiales y, en cualquier caso, sus conocimientos, experiencias, etcétera deben hacer ver a los padres que la escuela ha de ser un lugar de encuentro y de marcado carácter social.

El trabajo en el aula

Partiendo de un objetivo general de la etapa de Educación Infantil como el que se describe en el epígrafe e) –“Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos–, fuimos desarrollando un proyecto que para cada grupo incluía una serie de objetivos mínimos y que cada niño se encargaba de abordar.

Los contenidos generales que

tratamos en la investigación sobre el lince fueron: las palabras, combinaciones de palabras y frases, punto al final de la frase, el texto informativo, el género y el número, antónimos y sinónimos, los números, introducción a la suma y a la resta, decenas y unidades, medidas de peso y de longitud, los animales: domésticos y salvajes, el paisaje, el agua, las plantas, el cuerpo, los sentidos y los alimentos.

Yo trataba de acercar la temática hacia el mundo de los seres vivos como eje vertebrador, pero los alumnos estaban más interesados en saber, por ejemplo, si había lince en los límites de nuestro pueblo. Con ello, me brindaron la oportunidad de introducir este tema.

Habíamos decidido realizar un dossier individual como resultado de la investigación, por lo que comenzamos el proyecto con las siguientes actividades:

- Portada. Cada niño decoraba a su gusto una hoja donde habíamos fotocopiado la cara de un lince. Por supuesto, era necesario escribir el nombre de cada uno, y para ello utilizamos las letras móviles.

- Colorea, pica y pega los alimentos que más le gustan a nuestro amigo el lince / Colorea, pica y pega los alimentos que más te gustan a ti.

- Listado de alimentos / La rueda de los alimentos. Uno de los objetivos al trabajar el tema de la alimentación suele ser el de comer de forma sana y variada. Para trabajar estos aspectos, los niños coloreaban y traían al aula aquellos alimentos que previamente se habían trabajado en clase. También realizamos otras actividades: implantar un día semanal dedicado a la fruta, trabajar con las familias a través de los cupones de la escuela-hogar, alcanzar objetivos como la distinción de



olores, de sabores, de texturas o el reconocimiento de alimentos, etcétera.

- Distingue animales carnívoros / herbívoros.
- Animales salvajes / domésticos.
- Busca y colorea el mapa de Extremadura.
- Listado de pueblos extremeños. Esta actividad, como otras que exigían la realización de listados, la realizamos un mínimo de dos veces: al principio y al final del proyecto.
- Sitúa los pueblos en los que ha aparecido el lince en el mapa de Extremadura.
- Situamos nuestro pueblo en el mapa.
- Recorta por la línea de puntos y pega después el mapa de Extremadura.
- Une los puntos siguiendo los números.
- Pinta con los colores de la bandera de Extremadura.
- Listado de animales extremeños.
- Nos medimos. Tras conocer las medidas de un lince, se nos ocurrió compararlas con las nuestras, y procedimos a medirnos y pesarnos en clase. Esta tarea provocó una riada de actividades relacionadas con las medidas de peso, longitud, con la suma, la resta...

Toda esta batería de actividades se ve completada por los hábitos, rutinas que adornan la vida en cualquier aula de Educación Infantil, entre las que también se encuentra la promo-

ción de la lectura. A través de los distintos textos que aportan las familias y los que los propios docentes facilitarán a lo largo del proceso, nos vamos adentrando en cada uno de los temas que tratamos. De la misma manera, la variedad de contextos, situaciones y la utilización de distintos materiales didácticos favorecen expresamente la interiorización de los contenidos, el desarrollo de las actitudes y el manejo de los procedimientos programados.

VALORACIÓN

Las múltiples y variadas relaciones que ha establecido esta unidad han hecho que se alargara, quizá demasiado. En general, han sido satisfactorios el apoyo de las familias así como la implicación de todas las personas e instituciones a las que hemos solicitado colaboración. El hecho de que la clase se haya introducido de una manera espontánea en una dinámica de trabajo distinta, donde la labor cotidiana se realiza en un estado de placidez pero a la vez lleno de preguntas, de indecisiones y de dudas, propicia que los niños se involucren en uno u otro momento.

Por ser ésta la primera vez que estos niños y niñas contactaban con este planteamiento didáctico, en principio se mostraron algo desconcertados —“¿Y nuestros libros?”. “¿Y qué vamos a hacer en clase?”, se preguntaban a

menudo—; pero poco a poco han ido asumiendo hábitos, aprendiendo conceptos, desarrollando procedimientos, y se han ido generando entre el grupo actitudes muy positivas hacia todo el proceso en general, pero también hacia las nuevas fórmulas de trabajo (trabajo en equipo, planteamiento de dudas, asumir el error como paso previo del conocimiento, etcétera).

BIBLIOGRAFÍA

- F. Tonucci. “Un modelo para el cambio”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247. Mayo de 1996.
- R. Boix y otros. “Una escuela para todos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247. Mayo de 1996.
- J.M. del Barrio Aliste. “¿Existe la escuela rural?”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 251. Octubre de 1996.
- Cuadernos de Pedagogía*, nº 151 (septiembre de 1987) y 247 (mayo de 1996). Monográficos sobre el tema: escuelas rurales.
- J. Delors. *La educación encierra un tesoro*. Unesco-Santillana. 1996.
- C. Díez Navarro. *Proyectando otra escuela*. De la Torre. 1998.
- M. Nemirovsky. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós. 1999.
- C. Coll y otros. *El constructivismo en el aula*.



J. Raúl Gijón Rodríguez

C.P. San José Obrero.
Rincón del Obispo