

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN COLEGIO INCOMPLETO

BEGOÑA TOMÁS MARCO

COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE SARRIÓN

RESUMEN: Se expone el planteamiento y desarrollo de la experiencia llevada a cabo en el Colegio Público de la localidad de Sarrión (provincia de Teruel, Comunidad Autónoma de Aragón), con el fin de lograr la atención a la diversidad en la escuela rural. El artículo describe detalladamente los objetivos, materiales, aspectos técnicos y desarrollo temporal del trabajo por proyectos.

Los proyectos atienden a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones existentes en las aulas actuales, consiguiendo una integración escolar real.

PALABRAS CLAVES: Educación. Educación Infantil. Escuela rural. Atención a la diversidad.

ABSTRAT: The approach adopted and efforts made in the public school at Sarrión in the Spanish province of Teruel (region of Aragon) to ensure in order to get attention to diversity in the rural school. The article contains a detailed description of the objectives, materials, technical aspects and temporal development of project work. The projects serve the diverse interests, abilities and motivations that exist in today's classrooms, getting a real school integration

KEY WORKS: Education. Infant education. Rural School. Attention to diversity.

La realidad educativa actual ha sufrido importantes cambios con respecto a los últimos años. Nos encontramos con una gran pluralidad de culturas, diferentes estructuras familiares y nuevas formas de entender y transmitir los valores. Puesto que la escuela debe ser un reflejo de la sociedad, debe ofrecer respuestas ajustadas a los cambios que en ella se producen.

En la escuela rural nos encontramos además con un mayor número de familias inmigrantes e itinerantes (por motivos laborales, de paso...), la escuela se valora de forma diferente, siendo difícil mantener la relación familia-escuela y provocando una baja motivación en los niños.

Ante esta realidad educativa de la escuela del medio rural, es necesario plantearse un reto en el ámbito social y cultural.

El CEIP de Sarrión es un colegio rural incompleto situado a 37 km. de Teruel dirección Valencia. Cuenta con una matrícula de 90 alumnos y una plantilla de 9 maestros. Para abordar este reto sociocultural que se nos plantea, contamos con un Plan de Atención a la Diversidad (PAD), basado en el Real Decreto 217/2000 del Gobierno de Aragón de Atención al alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y en la Orden 1701 y 1702 de 25/06/2001:

“Por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en *situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas* o que manifieste *dificultades graves de adaptación escolar.*”

“Por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de *discapacidad física, psíquica o sensorial* o como consecuencia de una *sobredotación intelectual*.”

Como se indica en dicha Orden, actualmente debemos atender a una gran diversidad de alumnado, debiendo tener en cuenta, dentro de este gran abanico, las características individuales de cada uno.

Para atender a esta diversidad de alumnado contamos con:

Medidas organizativas: maestros tutores, especialista en Audición y Lenguaje y Equipo de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (EOEP).

Priorización apoyos:

- Deficiencias sensoriales y psíquicas.
- Dificultades de comunicación.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje.

Prioridad etapas:

- Infantil.
- Primaria.

Prioridad espacios:

- Dentro aula.
- Fuera aula.

A la hora de programar estos apoyos en la escuela rural, debemos tener en cuenta la peculiaridad de las aulas internivelares, los espacios pequeños y limitados del centro y los horarios itinerantes del EOEP y los especialistas en AL o Pedagogía Terapéutica (PT).

EXPERIENCIA: PROYECTOS INTEGRADORES. OTRA FORMA DE ATENDER A LA DIVERSIDAD

Con este proyecto el CEIP de Sarrión obtuvo una Mención Honorífica en los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 2006, dentro de la Modalidad de Innovación Educativa.

Somos conscientes del reto sociocultural al que se enfrenta la escuela rural y puesto que buscamos ofrecer una educación de calidad, surgió en nuestro centro el trabajo por proyectos en la Etapa de Infantil. Esta forma de trabajo atiende a la sociedad multicultural y a la diversidad de alumnado.

Los proyectos en Infantil:

La metodología por proyectos en Infantil se basa en el método de los centros de interés de Ovidio Decroly. Trabajar por proyectos consiste en un proceso global de acercamiento del alumno a la realidad que da respuesta a sus intereses, mediante sesiones colectivas (toda la Etapa de Infantil) y actividades individuales de aula que se realizan por niveles.

El trabajo por proyectos favorece la observación y la experimentación, asociar hechos, experiencias y recuerdos, consolidar aprendizajes y permite utilizar diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica, plástica...)

Con esta forma de trabajo conseguimos dar respuesta a las necesidades, inquietudes e intereses de nuestro alumnado, favoreciendo el razonamiento lógico. Los niños/as son participes de su aprendizaje, experimentan, manipulan, dialogan, siendo capaces de llegar a sus propias conclusiones. La motivación es mayor, puesto que partimos de su entorno inmediato, y esto hace que se impliquen mucho más en la realización de las actividades, construyendo su propio aprendizaje.

Con esta metodología de trabajo se benefician todos los alumnos, pero en especial aquellos que presentan alguna dificultad (extranjeros con desconocimiento del idioma, alumnos con alteraciones del lenguaje oral/escrito, deficiencia visual...). Esto se debe a que les resulta más fácil entender los conceptos, ya que manipulan y amplían vocabulario dentro de contextos funcionales y no sólo a partir de una ficha de trabajo. En definitiva, los proyectos atienden a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones existentes en las aulas actuales, consiguiendo una integración escolar real.

Desarrollo Experiencia:

Esta experiencia fue iniciada el curso escolar 2004-2005 en el aula de Infantil 3 años, desarrollando 3 proyectos. Posteriormente se fue ampliando la participación a toda la Etapa de Infantil y aumentando el número de proyectos por curso.

Profesionales implicados:

- Miembros de la comunidad educativa: alumnos y tutoras de la Etapa de Infantil, especialista en AL y familia de los alumnos.
- Miembros externos de la comunidad educativa: personal de servicios del municipio (cartero, guardia civil...)

Apoyos interdisciplinares con los proyectos: se consigue un trabajo conjunto en el aula que da lugar a un apoyo entre:

- Tutores y especialista en AL.
- Alumnos de la misma edad y diferentes edades.

Los proyectos y su programación: el trabajo por proyectos implica diseñar una programación con objetivos y contenidos adaptados a las características del aula atendiendo a:

- Diferente nivel de desarrollo y edad: 3 – 4 – 5 años
- Diferente nivel de capacidad: sensorial, lingüístico...
- Diferente nivel de conocimiento del idioma y condición sociofamiliar.
- Diferentes culturas: europea, sudamericana y árabe.

Al realizar su programación, partimos de dos fichas modelo:

- Guión de trabajo: en la que se señalan los objetivos, temporalización, personas implicadas..., y
- Ficha modelo sesión: en la que se especifican los materiales, objetivos, actividades y adaptaciones llevadas a cabo en cada una de las sesiones.



GUIÓN DE TRABAJO

TÍTULO PROYECTO
JUSTIFICACIÓN
OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES A TODAS LAS SESIONES
PERSONAS IMPLICADAS
TEMPORALIZACIÓN



Ficha modelo sesión

	Nº SESIÓN		
PROYECTO			
ESPACIO		ALUMNOS	
MATERIALES			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN			
ACTIVIDADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
		INMIGRANTES	DEF. VISUAL

Adaptaciones físicas – espacios: trabajar por proyectos requiere unas adaptaciones teniendo en cuenta:

- Intención y tipo de proyecto.
- Varios grupos: diferentes niveles.
- Más profesionales en el aula.
- Un espacio para cada alumno: buena colocación y distribución para que todos puedan participar.

Adaptaciones materiales – fichas de trabajo: trabajar por proyectos supone:

- No utilizar material curricular editado estandarizado.
- El tutor realiza su propio material.
- El material parte de las propias experiencias e intereses de los alumnos, siendo más adecuado a su ritmo y posibilidades.

De este modo, los materiales se adaptan a las características de los alumnos; por edad, deficiencia...

Proyectos desarrollados: A continuación se presentan algunos de los proyectos llevados a cabo y el trabajo realizado con cada uno de ellos.

- Proyecto “Los Oficios”: conocimiento del entorno social más cercano.

Proyecto “LOS OFICIOS”



JUSTIFICACIÓN
A la hora de trabajar los oficios pensamos que una de las mejores formas de que conozcan diversas profesiones es invitando a los padres y las personas más cercanas de nuestro entorno a la escuela y que sean ellos mismos los que les cuenten en que consisten sus trabajos.
TÍTULO PROYECTO
LOS OFICIOS
OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES A TODAS LAS SESIONES
· Conocer los diferentes oficios · Conocer y manipular los utensilios característicos que se utilizan en cada oficio.
PERSONAS IMPLICADAS
Centro: maestras de 3 y 4 años Familia: padres y madres de los alumnos Entorno inmediato: veterinaria
TEMPORALIZACIÓN
14 sesiones.

DESARROLLO SESIONES

1ª	SESIÓN	
PROYECTO LOS OFICIOS: apuntar preguntas próxima sesión		
ESPACIO		ALUMNOS
Aula de 3 y 4 años		De 3, 4 y 5 años
MATERIALES		
Papel y bolígrafo		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN		
Apuntar las preguntas que quieran hacer la próxima sesión los alumnos, referentes al oficio.		
ACTIVIDADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
		INMIGRANTES DEF. VISUAL
	Dialogamos con los alumnos acerca de las preguntas que quieren hacer al papa fontanero que nos visitara en la próxima sesión.	Le preguntamos que herramientas le gustaría tocar. Y así puede traerlas el papá.





2ª	SESIÓN		
PROYECTO LOS OFICIOS: visita papa fontanero			
ESPACIO		ALUMNOS	
Aula de 3 y 4 años		De 3, 4 y 5 años	
MATERIALES			
Grabadora y cámara digital de fotos			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> · Conocer el trabajo que desempeña un fontanero · Manipular las diferentes herramientas que utiliza. 			
ACTIVIDADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
		INMIGRANTES	DEF. VISUAL
	Nos visita el padre de uno de nuestros alumnos que es fontanero. Nos trae gran cantidad de herramientas que podemos tocar y manipular y que comparamos con las herramientas de juguete que tenemos en clase en nuestra caja de herramientas		Es ayudado en la exploración de las herramientas por el papa y su hijo, quienes explican con detalle cada una de ellas.



Visita de un papa camionero.



Visita de la veterinaria del pueblo.



3°	SESIÓN					
PROYECTO LOS OFICIOS: ficha de trabajo						
ESPACIO		ALUMNOS				
Cada grupo en su aula		De 3, 4 y 5 años				
MATERIALES						
Ficha de trabajo, lápiz, rotuladores y pinturas.						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN						
<ul style="list-style-type: none"> · Plasmar de forma gráfica alguna de las herramientas manipuladas en la sesión anterior. · Escribir los nombres de algunas herramientas. 						
ACTIVIDADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD				
		<table border="1"> <tr> <td>INMIGRANTES</td> <td>DEF. VISUAL</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Realizamos una ficha de trabajo relacionada con la visita del día anterior.</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Escribe en la máquina Perkins y los dibujos los hace con materiales en relieve.</td> </tr> </table>	INMIGRANTES	DEF. VISUAL	Realizamos una ficha de trabajo relacionada con la visita del día anterior.	
INMIGRANTES	DEF. VISUAL					
Realizamos una ficha de trabajo relacionada con la visita del día anterior.						
Escribe en la máquina Perkins y los dibujos los hace con materiales en relieve.						



- Proyecto “**Los Experimentos**”: razonamiento lógico-verbal. Reflexión sobre relaciones entre diferentes elementos del entorno.

Proyecto “**LOS EXPERIMENTOS**”

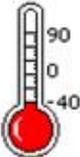


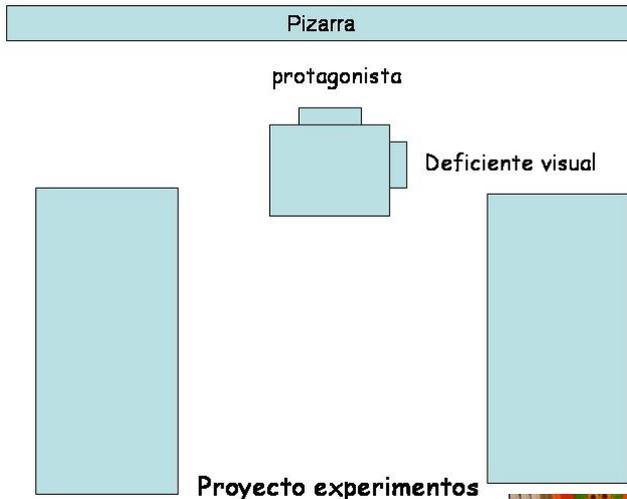
TÍTULO PROYECTO “EXPERIMENTOS”
<p>JUSTIFICACIÓN Los niños en infantil adquieren sus conocimientos manipulando, observando, experimentando... Por todo esto, un trabajo basado en la elaboración de experimentos puede ayudar al niños a analizar procesos de su realidad, que sabe que ocurren pero no saben porque se producen; haciéndolos partícipes de esta manera de la construcción de su propio aprendizaje.</p>
OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES A TODAS LAS SESIONES
<p>Vivenciar los fenómenos producidos por la interacción de elementos comunes del entorno más inmediato del niño. Reflexionar sobre ellos, de tal manera que den respuesta de forma guiada a los diferentes pasos del método científico.</p>
PERSONAS IMPLICADAS
<p>Centro educativo: Tutoras de las aulas de infantil 3, 4 y 5 años. Familias: Padres y madres de los alumnos.</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN: Las sesiones de realización del experimento se efectúan siempre los martes de cada semana. Las actividades individuales de lectoescritura y numeración se hacen durante los días posteriores dependiendo de la programación de aula.</p>



DESARROLLO DE SESIONES



1ª	SESIÓN						
PROYECTO EXPERIMENTOS: Realizamos el experimento							
ESPACIO: Aula de 5 años		ALUMNOS: 3,4 y 5 años					
MATERIALES: Los propios para cada uno de los experimentos. Normalmente los materiales están duplicados para que lo puedan realizar de forma simultánea el niño que lo ha trabajado en casa y el resto de compañeros.							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN: Seguir correctamente los pasos dados, para la elaboración del experimento. Reflexionar sobre lo que ocurre. Sacar conclusiones de qué está pasando.							
	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD					
		<table border="1"> <tr> <td>INMIGRANTES</td> <td>DEF. VISUAL</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Lectura del título del experimento y explicación del motivo de elección por parte del alumno que lo lleva a cabo. Presentación de los materiales necesarios para la elaboración del experimento. Puesta en práctica de lo ensayado previamente en casa con las familias. Realización simultánea por parte del resto de alumnos y reflexión posterior por parte de todos.</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Situación próxima al niño que explica el experimento manipulando materiales para tomar conciencia del proceso.</td> </tr> </table>	INMIGRANTES	DEF. VISUAL	Lectura del título del experimento y explicación del motivo de elección por parte del alumno que lo lleva a cabo. Presentación de los materiales necesarios para la elaboración del experimento. Puesta en práctica de lo ensayado previamente en casa con las familias. Realización simultánea por parte del resto de alumnos y reflexión posterior por parte de todos.		Situación próxima al niño que explica el experimento manipulando materiales para tomar conciencia del proceso.
INMIGRANTES	DEF. VISUAL						
Lectura del título del experimento y explicación del motivo de elección por parte del alumno que lo lleva a cabo. Presentación de los materiales necesarios para la elaboración del experimento. Puesta en práctica de lo ensayado previamente en casa con las familias. Realización simultánea por parte del resto de alumnos y reflexión posterior por parte de todos.							
Situación próxima al niño que explica el experimento manipulando materiales para tomar conciencia del proceso.							



Adaptación espacio.

Explicación experimento, mientras deficiente visual explora materiales.



2ª	SESIÓN	
PROYECTO EXPERIMENTOS: Escribimos los materiales utilizados y dibujamos lo que ha pasado.		
ESPACIO Cada nivel en su aula	ALUMNOS 3,4 y 5 años	
MATERIALES Ficha de trabajo, lápiz y colores.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN Trabajar la lectoescritura y el dibujo. Conocer los materiales empleados. Desarrollar correctamente los pasos a seguir.		
	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
		INMIGRANTES DEF. VISUAL



<p>Escribimos los materiales utilizados en el experimento, en la ficha de trabajo. Se dibuja dentro de la misma ficha lo que ha ocurrido en el experimento.</p>	<p>Escritura en braille de los nombres de los materiales utilizados, en la máquina Perkins. Dibujo del proceso utilizando materiales en relieve</p>
---	---

- Proyecto “**Nuestras Mascotas**”: hábitos de higiene y cuidado de los animales domésticos.

Proyecto “**NUESTRAS MASCOTAS**”



JUSTIFICACIÓN
Los niños suelen hablar entre ellos de las mascotas que tienen en casa. Aprovechando que vamos a trabajar en clase el tema de los animales domésticos, proponemos la posibilidad de que traigan sus mascotas a clase.
TÍTULO PROYECTO
NUESTRAS MASCOTAS
OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES A TODAS LAS SESIONES
<ul style="list-style-type: none"> · Conocer diferentes animales domésticos y sus costumbres. · Trabajar vocabulario específico de la Unidad Didáctica de los animales domésticos.
PERSONAS IMPLICADAS
<p>Centro educativo: tutoras de Infantil y especialista en Audición y Lenguaje. Familias: padres, madres y tíos de los alumnos que vinieron al colegio a traer las mascotas.</p>
TEMPORALIZACIÓN
3 sesiones

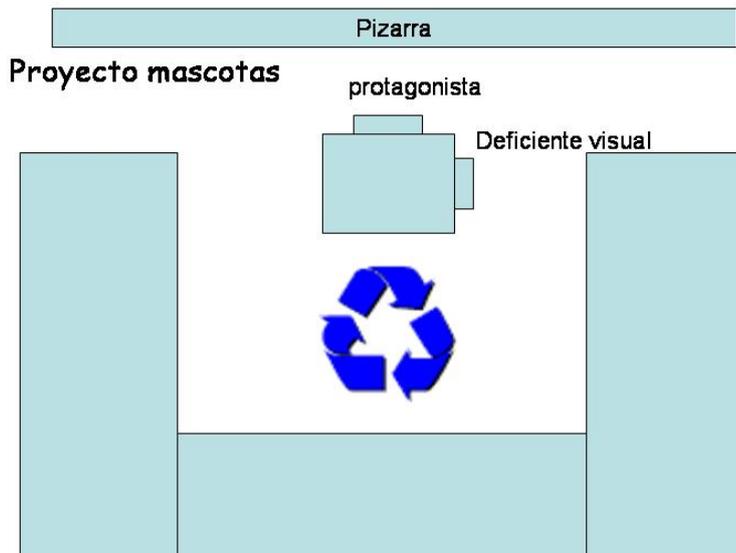
DESARROLLO SESIONES



1ª	SESIÓN		
PROYECTO NUESTRAS MASCOTAS: ¿qué mascotas tenemos en casa?			
ESPACIO Aula de 3 años		ALUMNOS De 3, 4 y 5 años	
MATERIALES Papel y bolígrafo			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN			
Saber si tienen mascotas en casa. Entender el concepto de mascota.			
	CLASE	INMIGRANTES	NEE
	Hablamos con los alumnos sobre las mascotas que tienen en casa y la posibilidad que hay de traerla al colegio, dependiendo del animal del que se trate. Decidimos mandar una nota a los padres para que apunten la mascota y la posibilidad de traerla al colegio o no		



2ª	SESIÓN		
PROYECTO NUESTRAS MASCOTAS: llevamos las mascotas al aula			
ESPACIO Aula de 3 años		ALUMNOS De 3, 4 y 5 años	
MATERIALES Los animales traídos a clase por los alumnos.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> Trabajar el sexo de los animales. Trabajar las características de cada uno de los animales domésticos 			
	CLASE	INMIGRANTES	NEE
	Los niños traen sus mascotas al colegio. Se colocan en una mesa en la que todos pueden verles, las enseñan a sus compañeros y contestan a las preguntas que les hacen sobre ellas.		se coloca en la mesa al lado del niño que enseña su mascota, para tocarla, mientras éste explica y contesta a las preguntas.
			



Adaptación espacio para que deficiente visual pueda tocar las mascotas mientras el protagonista explica y luego el protagonista pueda desplazarse por el centro para que el resto de alumnos también la toquen.

3ª	SESIÓN	
PROYECTO NUESTRAS MASCOTAS		
ESPACIO		ALUMNOS
Aula de 3 años		De 3, 4 y 5 años
MATERIALES		
Ficha de trabajo, lapices, gomas, rotuladores y pinturas.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar el sexo de los animales. • Trabajar las características de cada uno de los animales domésticos 		
	CLASE	NEE
	Realizamos una ficha de trabajo sobre la sesión anterior. 	realiza la ficha con materiales en relieve para el dibujo y la lectoescritura la realizó en dactilorrítmica.

- Proyecto “Mis Primeras Recetas”: hábitos de higiene y salud a la hora de comer. Técnicas e instrumentos culinarios básicos.

Proyecto “MIS PRIMERAS RECETAS”

TITULO PROYECTO "MIS PRIMERAS RECETAS"
<p>JUSTIFICACIÓN Es importante en edades tempranas que los niños tengan unos hábitos alimenticios correctos. Con la realización de las recetas también se trabaja la importancia que tiene la higiene en la manipulación de alimentos, tanto la de las personas como la de los utensilios e ingredientes que se van a emplear.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERALES A TODAS LAS SESIONES Conocer los diferentes alimentos y sus cualidades. Manipular utensilios e ingredientes. Valorar la importancia de los hábitos higiénicos en la alimentación.</p>
<p>PERSONAS IMPLICADAS</p> <p>Centro educativo: Tutoras de las aulas de 3, 4 y 5 años.</p> <p>Familias: Padres y madres de los alumnos. Miembros externos de la comunidad educativa: Dependientas y cajeras de las tiendas del pueblo.</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN</p> <p>Las sesiones de realización de la receta se efectúan siempre en jueves por razones organizativas. Las actividades individuales de lectoescritura y numeración se hacen durante los días posteriores dependiendo de la organización de aula.</p>



DESARROLLO SESIONES



1ª	SESIÓN				
PROYECTO MIS PRIMERAS RECETAS: Hacemos la receta					
ESPACIO Aula de 5 años	ALUMNOS 3, 4 y 5 años				
MATERIALES. Utensilios básicos de cocina (platos, cucharas, cuchillos de punta redondeada, tenedores, bandejas, boles...), ingredientes de la receta y carteles con los nombres de los utensilios y de los ingredientes					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN Distinguir entre utensilios, ingredientes y saber para que sirve cada uno. Tomar conciencia de la realización de una receta.					
ACTIVIDADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
		<table border="1"> <tr> <td>INMIGRANTES</td> <td>DEF. VISUAL</td> </tr> <tr> <td>Es la primera vez que realizamos la sesión por eso agrupamos por un lado los ingredientes y por otro los utensilios que necesitamos, explicando para que sirve cada cosa. Colocamos los carteles al lado del ingrediente o utensilios que corresponda. Siendo los propios niños los que deducen y leen estos carteles. Trabajando de esta manera la lectura comprensiva.</td> <td>Reproduce con la dactilométrica en braille alguno de los carteles relacionados con los ingredientes y utensilios.</td> </tr> </table>	INMIGRANTES	DEF. VISUAL	Es la primera vez que realizamos la sesión por eso agrupamos por un lado los ingredientes y por otro los utensilios que necesitamos, explicando para que sirve cada cosa. Colocamos los carteles al lado del ingrediente o utensilios que corresponda. Siendo los propios niños los que deducen y leen estos carteles. Trabajando de esta manera la lectura comprensiva.
INMIGRANTES	DEF. VISUAL				
Es la primera vez que realizamos la sesión por eso agrupamos por un lado los ingredientes y por otro los utensilios que necesitamos, explicando para que sirve cada cosa. Colocamos los carteles al lado del ingrediente o utensilios que corresponda. Siendo los propios niños los que deducen y leen estos carteles. Trabajando de esta manera la lectura comprensiva.	Reproduce con la dactilométrica en braille alguno de los carteles relacionados con los ingredientes y utensilios.				



*Alumnos relacionando los carteles de los ingredientes y los utensilios.
Trabajo asociación nombre escrito-objeto y lectura.*



Alumnos elaborando receta, comiendo y compartiendo.



2º	SESIÓN	
PROYECTO MIS PRIMERAS RECETAS: Anotamos en una ficha los utensilios utilizados		
ESPACIO: Cada nivel en su aula		ALUMNOS: 3,4 y 5 años
MATERIALES: Ficha de trabajo, lápiz y colores		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN: Plasmar los utensilios utilizados. Conocer la utilidad de los utensilios. Trabajar la lectoescritura y el dibujo.		
ACTM ADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
	Puesta en común de la receta del día anterior. Plasmar los utensilios utilizados en una ficha de trabajo. Dibujamos algunos de los objetivos.	INMIGRANTES DEF.VISUAL Escritura en braille de los nombres de los utensilios utilizados en la máquina Perkins. Dibujo de utensilios mediante materiales en relieve.



3º	SESIÓN	
PROYECTO NUESTRA RECETAS: Anotamos en una ficha los ingredientes de la receta.		
ESPACIO: Cada nivel en su aula.		ALUMNOS: 3,4 y 5 años
MATERIALES: Ficha de trabajo, lápiz y colores.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN: Conocer diferentes ingredientes y saber para que se pueden utilizar. Trabajar la lectoescritura y el dibujo.		
ACTM ADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
	Puesta en común de los ingredientes utilizados. Escribimos los ingredientes utilizados en una ficha de trabajo. Cada niño dibuja el ingrediente que ha traído a clase en la misma ficha de trabajo en la que ha escrito el nombre de los ingredientes.	INMIGRANTES DEF.VISUAL Escritura en braille de los nombres de los ingredientes utilizando la máquina Perkins. Dibujo de ingredientes utilizando materiales en relieve.

4°	SESIÓN						
PROYECTO NUESTRA RECETAS: Ordenación de las secuencias del proceso de realización de la receta.							
ESPACIO: Cada nivel en su aula.		ALUMNOS: 3,4 y 5 años					
MATERIALES: Ficha de trabajo, hoja con fotografías (secuencias) de la elaboración de la receta, tijeras, pegamento, lápiz y colores.							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS SESIÓN Ordenar correctamente secuencias de tres viñetas. Trabajar la lectoescritura y los ordinales 1º, 2º y 3º.							
ACTIVIDADES	GRUPO CLASE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD					
		<table border="1"> <tr> <td>INMIGRANTES</td> <td>DEF. VISUAL</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Recorte de las secuencias. Ordenación y colocación de las mismas en la ficha de trabajo. Situar los ordinales correspondientes encima de cada una de las secuencias. Escritura de una acción debajo de cada secuencia que nos ayude a saber que se estaba haciendo en ese momento. </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Esta misma actividad se realiza de forma oral. </td> </tr> </table>	INMIGRANTES	DEF. VISUAL	Recorte de las secuencias. Ordenación y colocación de las mismas en la ficha de trabajo. Situar los ordinales correspondientes encima de cada una de las secuencias. Escritura de una acción debajo de cada secuencia que nos ayude a saber que se estaba haciendo en ese momento.		Esta misma actividad se realiza de forma oral.
INMIGRANTES	DEF. VISUAL						
Recorte de las secuencias. Ordenación y colocación de las mismas en la ficha de trabajo. Situar los ordinales correspondientes encima de cada una de las secuencias. Escritura de una acción debajo de cada secuencia que nos ayude a saber que se estaba haciendo en ese momento.							
Esta misma actividad se realiza de forma oral.							



Otros proyectos desarrollados han sido:

- **“Los Bebes”**: se trabajan hábitos de higiene y cuidado básico. Las relaciones entre hermanos.
- **“La Altura”**: relaciones básicas de medida.
- **“Las Edades de mi Familia”**: principales conocimientos lógico temporales y numeración.
- **“Juegos Populares y Tradicionales”**: tradiciones culturales.
- **“El Tiempo”**: Conceptos básicos espacio temporales. Fenómenos atmosféricos.
- **“Noche Vieja en el Cole”**: tradiciones culturales.
- **“Caperucita Roja”**: introducción a la literatura infantil. Técnicas de animación a la lectura.
- **“Conocemos los Animales”**: acercamiento a los animales salvajes y a su hábitat.
- **“Cuéntame un Cuento”**: valor de la interacción lectora entre padres e hijos.
- **“El Cuerpo Humano”**: nuestro cuerpo, los sentidos, huesos, músculos, órganos internos, su funcionamiento...
- **“El Club del Desdentado”**: tablas de doble entrada, registro de datos.
- **“Los dinosaurios”**: evolución de la vida en la tierra.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras llevar a la práctica esta experiencia e ir año tras año mejorando el trabajo por proyectos, hemos podido comprobar que:

- Trabajar adaptando las rutinas, actividades y organización del aula, permite que **TODOS PUEDAN PARTICIPAR**.
- Se favorece que la diversidad de alumnado permanezca en el aula, mejorando el sentido de grupo.
- Se plantean los mismos objetivos para todos los alumnos, teniendo en cuenta la realización de adaptaciones a quien lo necesite (materiales, organización...).
- Los alumnos se vuelven tolerantes y aprenden a trabajar juntos, valorando las aportaciones de sus compañeros. Se ayudan entre ellos, realizando un aprendizaje cooperativo y no competitivo.
- La existencia de una gran riqueza intercultural en el aula, da lugar a una gran riqueza educativa.
- Se favorece el razonamiento lógico, la investigación, la manipulación y el aprendizaje a partir de su entorno inmediato y de los temas que más les interesan.
- Los alumnos aprenden significativamente, siendo participes y protagonistas de sus propios aprendizajes.
- La participación de las familias en los proyectos, hace que valoren positivamente el trabajo escolar.

En ocasiones infravaloramos la escuela del entorno rural pensando que será más pobre y tendrá menos recursos. Sin embargo, los tiempos han cambiado y la educación en el medio rural es una educación de calidad que esta llevando a cabo proyectos innovadores y que da respuesta a los retos socioculturales de la sociedad actual.

BIBLIOGRAFIA:

Decreto. 217/2000, de 19 de diciembre, de atención a alumnos con necesidades educativas especiales (BOA 27/12/200).

Orden 1701, de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentren en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOA 6/7/2001).

Orden 1702, de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual (BOA 6/7/2001).

La interpretación del arte e historia en la Comarca del Maestrazgo. Una experiencia didáctica a través colaboración entre instituciones educativas y administrativas.

Sofía Sánchez Giménez
Técnico de Patrimonio Cultural
Comarca del Maestrazgo

La Comarca del Maestrazgo es un extenso territorio formado por 15 pueblos escasamente poblados pero con un patrimonio monumental, histórico y natural ingente que debe ser protegido y conservado. En la comarca existen seis Conjuntos Históricos que demuestran el valor y consideración con que ha sido premiada la conservación de este patrimonio.

Para lograr tomar las medidas necesarias para esta conservación se necesitan medios económicos, pero también y sobre todo, la sensibilidad, el cariño y la vigilancia que solo los habitantes de la comarca pueden dar a lo que es suyo y forma parte de su identidad.

Y como tantas otras cosas, ese cariño y cuidado que necesita nuestro patrimonio cultural y natural, se forja desde que un nuevo vecino llega al pueblo, desde la familia hasta la escuela, transmitiendo valores que tan útiles serán en el futuro.

Esta idea tan repetida es esencial y es el argumento principal de las líneas que siguen. La Comarca del Maestrazgo, a través de las competencias que han sido transferidas a las comarcas, está encargada de promover y difundir el patrimonio cultural de interés comarcal, así como investigar y acrecentar el conocimiento sobre dicho patrimonio colaborando con otras instituciones para lograr su protección y conservación. Y para lograr todo ello, la comarca cuenta con la ayuda de todos los vecinos que en mayor o menor medida puedan implicarse en el proceso, informando, interesándose, valorando y cuidando este patrimonio como algo propio.

Por todo ello, se considera esencial la colaboración estrecha entre la Comarca del Maestrazgo y los diferentes centros escolares, los CRA e institutos del territorio. Trataremos aquí de mostrar una experiencia llevada a cabo en los pueblos con colegio de la comarca, para lograr comunicar a sus alumnos con su entorno más cercano.

En ese proceso de comunicación con el entorno, el Maestrazgo, igual que otras zonas rurales tiene una dificultad que salvar. Los profesores cambian de año a año y con el nuevo curso, los que acaban de llegar, tienen que hacer un esfuerzo extraordinario por conocer el lugar de trabajo, los compañeros, sus alumnos y el territorio donde van a ejercer.

Este esfuerzo debería ser compensado y se deben de buscar caminos para facilitar que el

profesor o maestro pronto se integre en la vida social del municipio, que conozca el pueblo o pueblos donde va a ejercer, de manera que logre conectar lo antes posible con sus alumnos y que sea un vehículo para ayudarles a conocer lo que les rodea. En 2007 la Comarca del Maestrazgo puso en marcha una iniciativa que pretendía ser una herramienta para el profesor en esa extensa tarea.

Cuadernos Didácticos Comarca del Maestrazgo

Los Cuadernos Didácticos de la Comarca del Maestrazgo se crearon en 2007 a partir del trabajo desarrollado por el Departamento de Patrimonio Cultural de la comarca, pero pronto entraron a formar parte de un programa más amplio promovido por Agujama (Grupo Leader del Maestrazgo) con el título Culturaula que envuelve acciones extraescolares y actividades en torno al arte, la historia, la naturaleza y la geología.

Los tres cuadernos didácticos de la Comarca del Maestrazgo tienen por título ***Historia y Arte en nuestro entorno*** y han sido creados con el objetivo de acercar nuestro rico patrimonio histórico y artístico a los Centros Educativos de la Comarca y a cualquier otro que pudiese estar interesado en conocernos.

Son tres cuadernos divididos por edades, donde se trata de explicar la historia y el arte universales a través de ejemplos comarcales: la conquista cristiana del territorio, las iglesias góticas, los ayuntamientos y palacios renacentistas, la escultura barroca, el arte de vanguardia, o los conflictos entre carlistas y liberales presentados por tres personajes relacionados con la comarca: la Dama de las Sargantanas, Guillermo el Viajero y el Comendador Gonzalo de Funes.

Como complemento a los cuadernos se programaron visitas guiadas a las 15 localidades de la comarca en las que, a través de sus monumentos, y por medio de juegos didácticos apropiados a cada municipio se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Además dos viajes de los colegios e institutos que agrupan a todos los alumnos de la comarca permitieron trabajar los contenidos de los cuadernos in situ visitando el patrimonio de pueblos cercanos y contribuyendo así a reforzar el sentimiento de identidad de los pueblos del Maestrazgo.

Desde el primer momento, el programa partió del diálogo con los profesores y maestros de los colegios e institutos de la Comarca para garantizar el máximo aprovechamiento en el aula de los contenidos tratados.

Se parte, como base, del currículo vigente en Aragón, procurando tener en cuenta y potenciar el desarrollo de los objetivos propuestos en dicho currículo, así como los propuestos por cada centro.

Sobre todo, durante el desarrollo de las diferentes actividades y de la publicación de los

cuadernos se desarrollaron los objetivos perseguidos a través del conocimiento de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, siempre partiendo del análisis de nuestro patrimonio cultural. La enseñanza de esta área *“pretende que los alumnos adquieran conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas que sirvan para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven, de manera que puedan actuar e incidir sobre él con madurez y espíritu crítico”*.

El trabajo de los cuadernos en el aula servirá para promocionar esa mirada crítica que el alumno debe tener respecto al medio que le rodea a través de diferentes instrumentos como el debate e interacción, el intercambio de ideas, etc...

El alumno sale del aula para trabajar directamente sobre su realidad inmediata potenciando unas señas de identidad propias y diferenciadoras como ciudadanos de la Comarca del Maestrazgo, de la provincia de Teruel y de Aragón, atendiendo a las exigencias del currículo que favorece el “tener elementos específicos propios de la Comunidad a que va dirigido, en este caso, la Comunidad Autónoma de Aragón.”

Por medio de este programa didáctico el alumno se familiarizó con las herramientas necesarias para interpretar lo que le rodea; entre los objetivos propuestos se encontraban los siguientes:

Conseguir conectar las diferentes etapas de la Historia y manejar una cronología básica

Tener una visión histórica pluricultural en la que comprenda la diversidad de la que formamos parte.

Estudiar la evolución de las diferentes sociedades e instituciones a lo largo de la historia que han contribuido a la actual vertebración geográfica del territorio.

Además, el programa didáctico pretendió servir de apoyo a la **Educación Plástica y Visual** de los alumnos. Según explica el currículo Aragonés: *“Todos estamos de acuerdo en que la didáctica de la Educación Plástica y Visual parte de lo próximo para llegar a lo más lejano. De este modo, el patrimonio aragonés se convierte en una herramienta de trabajo de gran importancia, a través de la cual se transmitirá tanto el goce estético como actitudes de respeto, protección y mejora de un patrimonio cultural insustituible. El patrimonio aragonés, con sus rasgos definitorios, con toda su historia y su arte, permitirá al alumno conocer una cultura de mestizaje con raíces propias y, en este sentido, la Historia del Arte será una poderosa aliada, generadora del mundo de las imágenes del que se nutre. No se pretende el conocimiento, sino una actitud, un estilo y una predisposición ante la belleza. La Educación Plástica y Visual es un concepto amplio que desarrolla en los alumnos una madurez para comunicar y comunicarse, para ser más humano y para integrarse en el mundo de su cultura”*.

Las clases se apoyan frecuentemente en la imagen a través de los libros o recopiladas en presentaciones Power Point para transmitir conocimientos en el aula, pero en la mayoría de los casos su efectividad no es asimilable a la visión directa de la obra de arte. Por suerte, dentro de la Comarca del Maestrazgo, gozamos de un rico patrimonio artístico que se revela en sus iglesias, ayuntamientos y palacios. La comarca del Maestrazgo es un museo al aire

libre. Cualquier viajero percibe ésto nada más llegar. Casas de piedra, entramados medievales originales, muchas partes de muralla y portales, y un aire antiguo y auténtico que lo llena todo.

Los cuadernos contaron con la supervisión de Beatriz Agramonte, del CPR de Teruel y Herminio Lafoz profesor del Instituto Avempace de Zaragoza con amplia experiencia en el Área Didáctica y trabajadores incansables en la difícil tarea de construir ciudadanos. AGUJAMA (Asociación para el desarrollo de Gudar-Javalambre y Maestrazgo), supo ver la oportunidad y la necesidad de apoyar esta iniciativa y de ampliarla tanto territorialmente como temáticamente. Con AGUJAMA los cuadernos pasaron a formar parte de un proyecto más amplio que se bautizó con el nombre de Culturaula y que no solo abarcó la edición de unos nuevos cuadernos dedicados al arte y la naturaleza sino que proyectó actividades extraescolares y otro tipo de materiales didácticos tanto en la Comarca del Maestrazgo como en Gudar-Javalambre y se puso en marcha en otros territorios de Aragón, también con asociaciones dedicadas a gestionar los fondos LEADER.

Cuadernos Didácticos ADEMA

El proyecto financiado por AGUJAMA, ADRI-Calatayud y CEDESOR buscaba descubrir a los alumnos el patrimonio de sus pueblos y ciudades, aprendiendo a valorarlo e integrándolo como una parte más de su realidad cotidiana. De igual modo se pretendía explicar el origen histórico y la especificidad de sus territorios.

Para ello Gozarte, elaboró tres guías didácticas eligiendo un tema específico para cada territorio. Para Sobrarbe y Ribagorza el origen del Reino del Aragón, para Calatayud y Aranda la convivencia de culturas durante la Edad Media y su reflejo en el arte mudéjar, finalmente para Maestrazgo y Gudar-Javalambre las ordenes militares y la configuración de las primeras villas.

En la primavera del 2007 la Comarca del Maestrazgo junto al CPR de Teruel organizó un curso donde fueron presentados el patrimonio artístico e histórico de la comarca y los centros de interpretación junto a los cuadernos como herramienta didáctica que funciona como vehículo transmisor de conocimientos entre nuestro patrimonio y la escuela. El resultado fue alentador, ya que los profesores y maestros que asistieron se mostraron muy interesados en volver aquí con sus respectivas escuelas y recibimos ya alguna solicitud para llevar a cabo las visitas.

Los resultados del proyecto didáctico emprendido por la Comarca del Maestrazgo

Tanto los colegios como el instituto usaron los cuadernos didácticos publicados por la Comarca y por iniciativa propia realizaron numerosas actividades en torno al arte y a la

historia del territorio. Los alumnos de la Comarca sienten especial motivación hacia el conocimiento de estos bienes ya que lo sienten como algo propio a diferencia de los grupos que vienen de fuera.

Por otro lado, el apoyo de los equipos de profesores y maestros en los colegios y el instituto de la comarca fueron decisivos para obtener buenos resultados en la aplicación de los Cuadernos Didácticos. El trabajo en el aula, previo a la visita con los alumnos a los elementos patrimoniales más destacados de cada localidad, sirve por un lado, para motivar a los alumnos y por otro, para lograr el máximo aprovechamiento de la actividad.

Para fijar el conocimiento adquirido, también es muy importante lograr que el profesor se interese, resuma los momentos de la visita que pueden ser más útiles a su programación y los clarifique y remarque a lo largo del curso.

Querría nombrar aquí, como la idea que origina este proyecto fue compartida y acrecentada en el colegio de Castellote. Donde ese mismo año los carnavales fueron celebrados de manera especial. Los disfraces propuestos a los alumnos que debían elaborar ellos mismos se basaron en los trajes usados por las órdenes militares que poblaron el territorio de la comarca, templarios y sanjuanistas. Qué mejor manera para mostrar a los alumnos qué importancia tuvieron ambas órdenes en la formación del territorio, que organizar una fiesta de disfraces divertida, pero llena de contenido. Además de los disfraces, se elaboraron unos paneles resumiendo las características diferenciadoras de templarios, sanjuanistas, calatravos, etc...

Desde la Comarca del Maestrazgo se llevó a cabo otra experiencia que fue todo un éxito. Los alumnos del colegio de Cantavieja se dividieron en cinco equipos de cinco componentes. Cada equipo contaba con un mapa que marcaba cinco lugares del pueblo que se eligieron por su valor histórico y artístico. Cada equipo debía recorrer los lugares en el orden marcado resolviendo los enigmas que salían a su paso.

El orden fue el siguiente:

1º En el Museo de las Guerras Carlistas, el General Espartero, recibía al equipo explicándoles el caos en que se había sumido el Maestrazgo en el siglo XIX con motivo de las Guerras Carlistas. Los alumnos debían recorrer el museo para encontrar las respuestas a las preguntas formuladas por el general.

2º En la Iglesia parroquial, debían buscar algunas partes especiales escondidas en las bóvedas, paredes y cuadros de la comarca.

3º En la Plaza Cabrera, el General Cabrera provocaba un enfrentamiento entre liberales y carlistas uniendo a dos grupos en ese punto y trabajando, en este caso contenidos de las aulas de educación física.

4º En el recinto del Castillo, el último templario, Ramón Galliners, animaba a los equipos a encontrar las partes del castillo a través de objetos escondidos: Pan para el horno, hierro para la fragua, etc...y en el torreón (que hoy es una ermita), un cofre lleno de monedas premiaba al grupo al finalizar la prueba.

5º En la Iglesia de San Miguel, el castellán de Amposta, Gonzalo de Funes, allí enterrado, nostálgico de los tiempos en que construyó el oratorio, pedía al equipo que se vistiese y colocase en orden según se representa en la ceremonia tallada en una de las planchas de alabastro que forman el arcosolio.

En definitiva. Fueron los propios personajes que conformaron la historia de Cantavieja, los que presentaron cada monumento y animaron a los alumnos a resolver las pistas, enigmas y pruebas en torno al patrimonio cultural.

Para finalizar...

Finalmente haremos hincapié en la figura del maestro o profesor en el medio rural. Alguien con motivaciones y conocimientos suficientes para contribuir decisivamente al desarrollo de la comunidad en que se instala. El maestro es el puente entre la sociedad y la escuela, o mejor entre los bienes patrimonio cultural, la cultura y la escuela, es en definitiva el que ayuda a los alumnos a entender lo que les rodea a entender su entorno.

Tiene una misión difícil, pero atractiva; pasa más horas que nadie junto a los niños y adolescentes del pueblo y conoce a sus familias y se implica en la vida de la comunidad. Tiene, en definitiva, muchas probabilidades de ser un motor cultural del municipio.

Este puede ser un buen momento para impulsar la cultura y el disfrute de nuestro patrimonio natural y artístico no solo por los turistas que nos visitan sino por nosotros mismos y que el equipo de trabajo de la comarca, del parque cultural y de Agujama estamos abiertos a cualquier iniciativa o idea que surja desde las escuelas e institutos de la comarca

ECOTERRITORIO (2003-2008)

Proyecto realizado en colaboración con el Departamento de Educación de la Diputación General de Aragón.

Director: José Luis Aspás Cutanda, NIF: 18414246D

Centro de Educación Permanente de Cella

RESUMEN

Definimos Ecoterritorio como el espacio habitual de un ecosistema en el que interviene una población humana a lo largo del tiempo, a través de unas relaciones culturales que unen a los humanos y otras actividades tradicionales económicas y productivas ligadas a aquellos.

La persona es un ser en situación (vive en un espacio determinado) y fijación (vive en un tiempo determinado). Su interacción con el espacio, el tiempo, otras personas y los seres vivos da lugar a un entorno social, político, económico y cultural complejo.

El estudio del ecoterritorio permite comprender mejor la historia tejida a lo largo de los siglos por una sociedad, por un pueblo.

Nuestro objetivo principal ha sido el estudio del ecoterritorio cellense analizando la relación de la población con la naturaleza, a través de procesos de investigación-acción participativa, al tiempo que proporcionar un material útil para el conocimiento del medio.

ABSTRACT

We define an Ecoterritory as the regular space of an ecosystem in which a given human population interacts through time, by means of cultural relations which connect humans and other productive, economic and traditional activities related to them.

A person is a being in a situation (he/she lives in a given space) and fixation (he/she lives in a given time). Interaction with space, time, other persons and living beings, produces a complex social, political, economic and cultural environment. Studying an ecosystem allows us to better understand the history woven by a society and by the people through centuries.

Our main objective has been to study the Cellan Ecoterritory by analyzing the relationship between people and nature, through research processes, participation actions, along with useful materials to allow a better understanding of the environment.

Palabras clave: Educación, Medio ambiente, Participación, Acción educativa, Cella, Teruel

Key words: Education, Environment, Participation, Educational action, Cella, Teruel

1. INTRODUCCIÓN AL PROYECTO – AÑO 2003

En cualquier práctica educativa se tiende a escindir partes de un todo global para favorecer la comprensión y el aprendizaje; es decir “desintetizamos” lo que previamente la cultura de un lugar ha sintetizado, porque la cultura esencialmente es síntesis de todas aquellas vivencias de un pueblo puestas de manifiesto en sus costumbres, edificaciones, comidas, vestidos, cultivos, lenguaje,... y, también, las modificaciones realizadas en su entorno natural.

Cuando hablamos de entorno, de medio, o de ambiente nos estamos refiriendo a una unidad homogénea que rodea a “algo”. Cuando nos referimos al ambiente de un pueblo estamos delimitando todo aquello material o inmaterial (como los sentimientos hacia lo propio) que ha afectado o afecta a la vida de ese lugar. Es decir, podemos referirnos

como “Unidad Ambiental” a una porción de territorio que responde de forma uniforme al desarrollo de una actividad humana.

Tanto el concepto ecosistema como el de unidad ambiental, por definición, no tienen límites predefinidos y se puede extender hasta la totalidad de la biosfera o, como algunos autores denominan, la ecosfera o ecosistema mundial. Pero habitualmente cuando desde algunas ciencias (como por ejemplo la biología) se acuñan estos conceptos, las personas, el hombre como especie animal, queda excluida. Sin embargo otro concepto como el de noosfera sí incluye a los humanos; noosfera es un concepto inventado por Vernadsky y vendría a representar una envoltura nueva, diferente a la biosfera, e insistiéndose en la importancia de las personas en ella, es decir “una envoltura de la Tierra con influencia inteligente”.

Esta significación del concepto noosfera asignado a una unidad territorial determinada le aplicamos el concepto de Ecoterritorio. Nuestro ecoterritorio incluye una serie de pueblos de la provincia de Teruel, enmarcados en el ámbito del Centro Público de Personas Adultas de Cella.

Durante varios años, el equipo de trabajo del Centro Público de Personas Adultas de Cella lleva desarrollando un trabajo basado en la investigación por parte de las personas participantes en sus aulas. Este método de trabajo, muy motivador, centrado en la investigación acción participativa, tal como se ha indicado anteriormente, ha conducido a diversas publicaciones sobre los temas estudiados: Investigaciones acerca de LA PALABRA como instrumento de transmisión cultural; LA HISTORIA, contada por los propios protagonistas, y captada por sus hijos o nietos y, por lo tanto, sentida mucho más cercana; LA ALIMENTACIÓN desde la visión personal y práctica de los productos de la tierra, han producido resultados que se pueden considerar satisfactorios.

2. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN

Atendiendo a las premisas anteriores los objetivos propuestos se basan en la investigación por parte de las personas adultas de los aspectos del medio natural tales como las características que definen la relación de las sociedades personales con el medio en su ecoterritorio:

- Alcanzar, mediante la metodología de la investigación acción participativa, el conocimiento del entorno y la relación de las poblaciones humanas con el mismo.
- Conseguir que las personas participantes se consideren generadores/as y protagonistas de su propio aprendizaje y que sean conscientes de que generan “conocimiento”, no sólo personal sino colectivo, facilitando una información para el resto de la ciudadanía.
- Que el conocimiento generado por parte de las personas participantes se difunda al resto de la población.

3. PLAN DE TRABAJO

El método del trabajo, tal como se ha indicado anteriormente, sería el de investigación acción participativa, con una formación inicial previa mínima para que la persona

participante pueda iniciar el proyecto y con sucesivos módulos de formación atendiendo a los requerimientos que surjan a lo largo de la investigación.

Las personas participantes van a ser las protagonistas de la investigación. Son ellas las que van a aportar las bases sobre las que se va a realizar el estudio y van a llevar a cabo la investigación con el apoyo del equipo del Proyecto.

El ámbito territorial del Centro determinará la extensión territorial de la investigación. Toda la sierra de Albarracín se tendrá en cuenta, a sí como la zona rural de la comarca de Teruel.

4. METODOLOGÍA

La Investigación Acción Participativa es una estrategia deliberada de investigación que se enfoca en la búsqueda de respuestas concretas a las diversas cuestiones que caracterizan a la comunidad, a su entorno y a su historia.

La actuación llevada a cabo en Cella desde el año 1995 se plantea a través de:

1. Identificación de cuestiones.
2. Recolección sistemática de datos.
3. Reflexiones sobre las referencias obtenidas.
4. Análisis de los datos recolectados.
5. Acciones concretas basadas en los datos obtenidos (generalmente publicación de los datos).
6. Evaluación de dichas acciones.
7. Finalmente, la redefinición de las cuestiones.

La asociación de los términos investigación y acción tienen el objetivo de resaltar la esencia de este método, en el cual se intenta poner en práctica las cuestiones y respuestas desarrolladas con la participación activa de la comunidad.

De esta manera se busca de forma concreta y activa ampliar el conocimiento sobre, y buscar la respuesta a, las cuestiones que caracterizan la comunidad.

Postulados de la Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa requiere una atención y un respeto consciente a la diversidad humana.

Las cuestiones que enfrentan las personas en las comunidades son más fáciles de entender y solucionar por medio de observar y compartir con las personas dentro de su contexto social, cultural, económico e histórico.

La Investigación Acción Participativa es un proceso de colaboración participativa entre la comunidad, la universidad y el personal que posee la obligación ministerial de servir de las comunidades.

La Investigación Acción Participativa está basada en el respeto y aprecio al saber popular, así como a la gran capacidad humana de desarrollar conocimiento colectivo.

Este conocimiento colectivo es únicamente posible si existen estructuras democráticas y participativas.

La participación activa de la comunidad es necesaria en todos los niveles: en la identificación de la cuestión a estudiar, identificación de los recursos, análisis de datos, puesta en práctica de las posibles respuestas y evaluación.

La Investigación Acción Participativa busca impulsar las ciencias de la conducta humana a promover el conocimiento y, a través de él, el bienestar de los seres humanos y sus comunidades de forma comprometida y efectiva.

5. LOS RESULTADOS

Antes de iniciar el Proyecto Ecoterritorio se realizaron estudios sobre la Palabra, la Historia, la Gastronomía tradicional y la Memoria a través de la imagen.

El desarrollo del proyecto permitió iniciar otros estudios y completar alguno de los iniciados.

Memoria a través de la imagen

Área curricular

Investigación Acción Participativa, abarca todas las áreas siendo las más significativas Sociedad y Naturaleza.

Tema del proyecto

Acercar a las personas adultas a las nuevas tecnologías a través de la recopilación de imágenes antiguas. En un principio se trabaja el almacenamiento digital, después se publican obras impresas, se hacen CDs interactivos y, en 2007, se realiza un DVD.

Resumen del proyecto

Se comenzó la actividad a lo largo del curso 1997-1998. La idea surgió al tiempo que se realizaba el taller "Artilugios Informáticos". El Centro de Educación de Personas Adultas de Cella, junto a la Asociación para la Formación de Personas Adultas "Aula Cella Cultural" promueven una acción dirigida a la recopilación de fotografía antigua de las localidades a las que asistimos. Al tiempo se muestran las posibilidades de los medios tecnológicos. Esto nos permitió enseñar a las personas los procesos de almacenamiento digital.

La actividad, consistente en la elaboración de una **exposición**, la elaboración de una **obra impresa**, la edición de un **CD-ROM interactivo** y la realización de una **página WEB de Cella**, supuso un punto y aparte en las acciones a desarrollar. A partir de este momento se plantearon y propusieron otras acciones de dinamización a través de la investigación acción participativa.

La actividad no concluyó aquí, sino que hasta este año se han celebrado exposiciones y recopilaciones de fotografía antigua en Cella, siendo ya una costumbre que en torno al día de la patrona (15 de mayo, Santa Rosina) se celebre una Semana de Puertas Abiertas a la Cultura de Cella en el que la labor recopilatoria de imágenes queda plasmada en una exposición, una obra impresa y un CD interactivo.

Se han publicado 7 libros sobre Cella, 2 sobre Villarquemado, 1 de Celadas y 1 de Gea de Albarracín.

En el año 2007 se ha editado un DVD que contiene alrededor de 2000 fotografías recopiladas hasta el momento, titulado "Cella: un siglo en imágenes", que recoge casi dos mil imágenes, estructurado en los siguientes temas:

El pueblo: 68 fotografías.

La fuente: 37 fotografías.
La iglesia: 17 fotografías.
El bautizo: 20 fotografías.
La infancia: 273 fotografías.
Escolares: 43 fotografías.
Primera Comunión: 44 fotografías.
Los amigos y las amigas: 273 fotografías.
Las peñas: 24 fotografías.
Las fiestas: 101 fotografías.
Los quintos: 12 fotografías.
La mili: 110 fotografías.
El baile: 13 fotografías.
La boda: 23 fotografías.
La familia: 317 fotografías.
El trabajo: 154 fotografías.
El deporte: 19 fotografías.
Los retratos: 294 fotografías.
Los Celfa: 12 fotografías.
Acontecimientos: 41 fotografías.
Retratos en la fuente: 30 fotografías.

Objetivos del proyecto

- Fomentar la participación en la vida social y cultural de la población adulta destinataria.
- Realizar un proceso formativo en torno a las nuevas tecnologías e informática.
- Fomentar la autoestima de los participantes en el desarrollo de la actividad.
- Producir un impacto social que colabore al asentamiento de la identidad cultural del municipio.
- Realizar una exposición que recoja el fondo fotográfico antiguo del municipio, para mostrar la evolución del mismo.

Descripción de todos los agentes implicados en la experiencia y su grado de participación

El Centro no solamente cuenta con sus profesionales para realizar sus acciones. Los ayuntamientos, la agencia de desarrollo, el servicio social de base, la asociación Aula Cella Cultural (de la que forma parte), profesionales de la Universidad y de Formación del profesorado y otros agentes, participan en las acciones a desarrollar, cada uno desde su experiencia. El proyecto Memoria a Través de la Imagen permitió continuar con las metodologías utilizadas y todos los años se inician procesos diferentes. Hasta el momento hemos publicado 22 obras impresas.

Fundamentación teórica del proyecto

En el Centro se realizan tareas de formación y socialización de las personas que viven en el medio rural, con cursos reglados y acciones diversas que posibilitan la relación entre las mismas y su participación en la vida social.

Desde que una persona cruza las puertas del Centro pasa a formar parte de una comunidad cuyo principio básico es la formación a través de la investigación, la acción

y la participación. El esfuerzo que requiere esta acción permite una actitud creativa que posibilita la curiosidad y el interés hacia el aprendizaje. Todo ello compartido con todas las personas que realizan acciones formativas en el centro. Esto lleva consigo la adquisición de un talante positivo, un descubrimiento compartido y la realización de tareas a través del aprendizaje cooperativo.

Descripción de la metodología utilizada

La **Investigación Acción Participativa** es una estrategia deliberada de investigación que se basa en la búsqueda de respuestas concretas a las diversas cuestiones que caracterizan a la comunidad, a su entorno y a su historia.

El **aprendizaje cooperativo** es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo. Se caracteriza por ser un proceso que requiere de la acción y la participación en el desarrollo del aprendizaje.

Permite a las personas participantes trabajar juntas en la consecución de las tareas asignadas para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. Entre los miembros destacamos: expertos biólogos, Directores de NNTT y otras muchas personas que comparten su tiempo con los participantes, aportando sus conocimientos técnicos sobre el tema a trabajar.

Criterios y herramientas para la evaluación del proyecto

Una evaluación de los procesos de Investigación Acción Participativa y del aprendizaje cooperativo ha de ser permanente, continua, compartida, seria y responsable.

Para llevar esto a cabo y realizar una evaluación continua y compartida de estos proyectos de aprendizaje, los profesores y personas que han participado en ellos fundamentan su reflexión (u evaluación) en la crítica formativa de lo conseguido, en la reflexión profunda y cooperativa del proceso y del producto y en el aprendizaje del error u errores que las diferentes fases de los proyectos nos hayan podido acarrear.

Esta reflexión compartida entre participantes, la autocrítica (que ha de ser constructiva y fortalecedora, antes que destructiva y debilitadora) propia de los procesos de Investigación Acción Participativa y una mirada pausada y consensuada a la consecución o no de los objetivos que los proyectos llevan asociados, constituyen los mecanismos de evaluación que el grupo de participantes (tanto no docentes como docentes) en dichos proyectos utilizan para evaluar de manera conjunta, participativa, consensuada y continua dichos proyectos.

Esta evaluación o reflexión conjunta de los proyectos no se puede entender como el último paso de una serie de etapas que el proyecto debe cubrir, sino que teniendo en cuenta el espíritu de Investigación Acción Participativa que ampara y envuelve a estos proyectos; debemos considerar esta reflexión conjunta como el siguiente paso para desarrollar nuevas e interesantes investigaciones que sigan vinculando a las gentes del lugar con la filosofía participativa y de investigación que desde estos proyectos impulsados por el Centro de Educación de Personas Adultas de Cella se han y se deben seguir realizando.

Conclusiones y valoración de los resultados obtenidos

Van a cumplirse trece años desde que comenzamos esta tarea educativa. Estamos convencidos de que la labor realizada favorece la integración de las personas en la vida social, política, económica y cultural. Esta inserción, tanto para los residentes

nacionales como para los residentes de procedencia extranjera, provoca un cambio en el talante, un aumento de la autoestima y un conocimiento extraordinario a través de los procesos de Investigación Acción Participativa y el Aprendizaje cooperativo.

La acción lleva aparejada un componente democrático excepcional. La colaboración entre instituciones y entes de ámbito público o privado favorece la igualdad y, a través de ella, la participación.

La Flora de Cella

El producto de este Proyecto ha sido un CD interactivo que recoge un material muy útil para el conocimiento de la Flora de Cella, con incidencia en los siguientes aspectos:

ESPECIES CULTIVABLES

Cáñamo, patata y remolacha.

ESPECIES SILVESTRES

Achicoria, amapola, camarroja, cardillo, colleja, estanco, guardalobo, hinojo, lechera, malva, pan de pajarica, sabuco y tardaneta.

ESPECIES LEÑOSAS

Abeto, acebo, adelfa, agracejo de hoja roja, ailanto, álamo blanco, árbol del amor, árbol del Paraíso, arce negundo, aucuba, avellano, azahar de China, azarollo, boj, castaño de Indias, catalpa, cedro bastardo, cedro de Atlas, cedro del Himalaya, Chamaeciparis, chopo, ciprés común, ciprés de Arizona, ciruelo de hoja roja, cotoneaster, durillo, enebro, espirea, espliego, evónimo, falsa acacia, falso abeto, forsitia, hiedra, higuera, laurel, laurel cerezo, lilo, madreSelva arbustiva, mahonia, manzanilla sanjuanera, manzano, melocotonero, membrillero, morera, níspero de Japón, nogal, olmo, parra, pino, pino carrasco, pino laricio, piracanta, plátano de paseo, plumero de la Pampa, retama de olor, roble quejigo, romero, rosa de Siria, rosal, sabina, sabina rastrera, salvia, sauce blanco (híbrido), sauce llorón, sauce tortuoso, saúco, tamariz, tejo, tuya occidental, tuya oriental, vid vírgen, yuca y zarza.

HERBARIOS Y ARTESANÍA

HERBARIO DEL TÍO CHETA – (En paréntesis el nombre original) – Ajedrea (jedrea), amapola (ababol), bledos (bredos), cardo estrellado (morgama), cola de caballo (cola caballo), diente de león (estanco), efedra (jinestra), eruca (orugas), espliego (espligo), fenal (rabo de burro), heliantemo (jirasol), helianthemum (esporgachotas), hierba de Santiago (zuzón), hinojo (Y nojo), lechetrezna (lechiterna), llantén menor (plantainas), malva (malba rosa), manzanilla sanjuanera (camamilla), manzanilla loca (margaritas), marrubio (mal rubio), pamplina (cenicilla), pino silvestre (pino silbestre), pipirigallo (esparceta), rabo de gato (cola de gato), reseda (cañas de aladro), romero (romero), tardaneta (tardanetas), tomillo (tomillo), usillos (cama roja) y uva de oso (gayubo).

HERBARIO DE DIEGO HERNÁNDEZ – Algunas especies – Abeto, alarce, albaricoquero, alcornoque, árbol del cielo, arce negundo, arce negundo palmeado, arce negundo variegata, avena loca, bola de nieve, castaño de Indias, castaño de Indias variedad flor roja, chopo, chopo cano, ciprés común, fresno, gualda, haya, liriodendro,

majuelo, manzanilla sanjuanera, membrillero, menta, olivo, pino de Oregón, roble, roble pubescente, romero, sauce blanco y sauce tortuoso.

ARTESANÍA DE ELOY HERNÁNDEZ – Trabajos con madera – Herramientas, percheros, bastones, mesas, marcos, cuadros y esculturas.

JUEGOS EDUCATIVOS

Juego de identificación de especies con materia natural

Juego de simulación de identificación de especies

Juego sobre algunas especies leñosas corrientes en Cella I

Juego sobre algunas especies leñosas corrientes en Cella II

Juego sobre algunas especies cultivables corrientes en Cella

Juego sobre algunas especies silvestres corrientes en Cella

VOCABULARIO

Vocabulario

Juegos con el vocabulario tradicional de Cella

FASES DEL PROYECTO

Proyecto

Fases del Proyecto

Memoria del Proyecto

Colaboraciones

Autores

La fauna de Cella

El producto de este Proyecto ha sido un CD que recoge un material muy útil para el conocimiento de la Fauna de Cella, con incidencia en los siguientes aspectos:

ESPECIES DOMÉSTICAS

AVES

Gallina clueca, paloma, pato, tito.

MAMÍFEROS

Burrucho, cabra, macho, oveja

ESPECIES SALVAJES

ANFIBIOS

Rana

AVES

Avión, bubuta, búho real, cardelina, corneja, focha, golondrina, graja, gurrión, lechuza, mochuelo, perdigacho, picaraza, polla de agua, ruiseñor, tordo, turcazo, vendejo, verderol, zarcero

CRUSTÁCEOS

Cangrejo de río

ARTRÓPODOS

Abeja, abejorro, alacrán, garrapata, mosca, tábano

MAMÍFEROS

Conejo silvestre, farnaca, gineta, güina, jabalín, musaraña, nutria, rabosa, rata de agua, tajado, topillo, topo

PECES

Anguila, barbo, lamprea, samarugo

REPTILES

Ardacho, culebra de agua, sargantesa, víbora aspid, víbora latasti

FESTIVIDADES

Matapuerco

San Antón

INVESTIGACIONES PARTICULARES

Animales disecados

Preguntas comunes sobre la fauna

Colección de nidos

JUEGOS

JUEGOS

Juego con egagrópilas: identificación de especies con materia natural

Juego con aves de Cella

Juego con otros animales de Cella

Juego con peces de Cella

VOCABULARIO

VOCABULARIO SOBRE ANIMALES

Vocabulario general

Voces usadas con los animales

Vocabulario del ganado caballar

Vocabulario del ganado lanar

Vocabulario del ganado vacuno

VOCABULARIO SOBRE EL MATAPUERCO

FASES DEL PROYECTO

Proyecto

Fases

Memoria

Colaboraciones

Autores

El factor humano

Elegimos tres obras significativas realizadas por la población humana sobre el medio:

La Fuente de Cella

El acueducto romano Albarracín-Cella

La laguna del Cañizar

Elaboramos un DVD con tres documentales sobre cada una de estas obras. Además añadimos un capítulo dedicado a la degradación del medio, que recoge fotografías de

espacios antes y después (glaciares que desaparecen, la selva amazónica, la desecación de lagos,...).

Ecogastronomía vs. gastroeconomía

Nuestra zona de trabajo es heterogénea, rica; abundante en diversidad de suelos y cultivos; ambientes diversos que facilitan lo diferente. Pero la cercanía no puede dispersarse tanto y siempre se encuentran lazos culturales, que a pesar del tiempo no se han perdido. De izquierda a derecha los bosques de pino albar, silvestre, de los bosques de Orihuela con su follaje verde azulado, están al otro extremo de las llanuras descubiertas y rojizas que dan el nombre a Alfambra; colores rojizos de rocas blandas como las arcillas. De norte a sur los campos de Alba y Torrelacárcel, contrastan con los rodenos, de colores y formas que siempre sorprenden.

En la actualidad las fronteras para las materias primas prácticamente han desaparecido. Sin embargo hasta hace pocas décadas las costumbres alimentarias se fundamentaban esencialmente en las materias autóctonas, es decir aquellas que se podían conseguir en el ambiente más próximo, lo cual facilitaba su frescura, su adquisición tanto por abundancia como por el precio. Esta condición, sumada a la necesidad de estar bien alimentados (el acto de alimentarse es voluntario, discontinuo y educable) para poder trabajar y supervivir el máximo número de años en buenas condiciones de salud, es decir que la nutrición (el acto de nutrirse en involuntario, continuo y no educable, depende del buen funcionamiento de nuestro organismo) fuese correcta.

El alimentarnos bien supone un continuo en el aprendizaje y por supuesto en los avances científicos; hoy en día la comunidad científica nos sorprende día si día no con nuevos descubrimientos, que explican el porqué de forma tradicional los alimentos consumidos eran casi perfectos en la mayoría de las ocasiones; otras veces no tanto. De una forma más o menos intuitiva los pobladores de nuestras tierras consumían alimentos, que poco a poco serían más elaborados, con más ingredientes, de tal manera que satisficiera, tanto el paladar como paralelamente no ocasionasen alteraciones nutricionales en nuestro organismo. Otro aspecto fundamental sería la conservación de los platos cocinados; por una parte las materias primas tendrían que cumplir unas condiciones concretas de perdurabilidad; por otra parte, algunos de los platos elaborados también deberían de poder ser transportados fácilmente para saciarse el apetito en largas jornadas de campo de uno o varios días fuera de casa.

También es necesario tener presente la energía necesaria para el cocinado. Si bien los alimentos crudos pueden ser consumidos, las personas fueron aprendiendo las ventajas de cocinarlos. Algunas enfermedades no eran adquiridas si se cocinaban los alimentos; las digestiones serían también más llevaderas, tras el guisado mediante calor, así como también más fácil y agradable el masticado.

El combustible inicial sería la madera (con sus posibles variantes como el carbón vegetal) de las diversas especies leñosas del entorno. Primero se consumiría el combustible más próximo y con mayor poder calorífico, para recurrir a las zonas más alejadas o a los arbustos para cuando lo otro faltase o resultase muy laborioso el transporte.

Los utensilios utilizados para el cocinado es otro aspecto a tener en cuenta. Las diversas perolas, cacerolas, sartenes, elaboradas de diversos materiales, habitualmente también hechos por artesanos locales. Para la fabricación de las de cerámica también son necesarios los hornos, que asimismo consumirían madera.

Las materias primas por tanto, utilizadas para alimentarnos y para la elaboración de los platos tradicionales, han sido variados y en la mayoría de los casos, propios del medio. Por ejemplo la sal, ingrediente hoy en día indispensable en muchos de nuestros platos no es frecuente en nuestra provincia, por lo que debería traerse de otros lugares.

En este proyecto se pretendía que los integrantes de este territorio diverso en matices intercambiasen conocimientos, pensamientos, lecturas, vivencias y “descubrieran” aquello que han tenido en sus manos desde la más “dura infancia”, en los más de los casos, y lo plasmasen documentalmente, junto con aquello nuevo que sin duda también aprendieron. Los platos y guisos también están repletos de colores y matices, como el suelo, la vegetación y las gentes.

El producto de este Proyecto ha sido un DVD que recoge un material muy útil para el conocimiento de la gastronomía popular, con incidencia en los siguientes platos:

LAS MIGAS
LOS GASPACHOS
EL GAZPACHILLO
LAS MAGDALENAS
LAS SOPAS DE PASTOR
LAS SOPAS VUELTAS
EL ESCABECHE DE CIERVO
LOS HUEVOS Y LAS TAJADAS
LAS ROSQUILLAS
CUERVA (Bebida popular)
LAS PATATAS FELISA
EL MATAHAMBRE
LA TORTILLA AL AJIPEBRE
LA CARNE A LA PASTORA

Ecopatrimonio

A lo largo del curso 2007-2008 se realiza una investigación sobre el patrimonio de Cella utilizando la metodologías de Investigación Acción Participativa y Aprendizaje cooperativo.

Colaboran en la misma educadores/as de personas adultas del Centro de Educación Permanente de Cella, el asesor de nuevas tecnologías del CPR de Teruel y un profesor de la Universidad de Zaragoza con sede en el Campus de Teruel. La participación de la población fue extensa y completamente satisfactoria.

El resultado es un DVD que contiene diferentes documentales sobre aspectos inéditos de Cella:

El castillo

El ayuntamiento

La nevera

El peirón de la Fuensanta

La fuente

El acueducto romano Albarracín-Gea-Cella

La presencia de la inquisición en la localidad

Una presentación de bodegas, patios y casones del pueblo

Patrimonio oral: los apodos.

Lexicografía

Las palabras que siempre hemos utilizado para referirnos a lo nuestro, lo aprendido a través del contacto con nuestros mayores, la forma peculiar de llamar a algunas de nuestras cosas (personas, objetos, acciones, etc.) más próximas y queridas, componen el vocabulario o léxico de nuestra vida.

Lo demás lo aprendemos a través de la cultura estándar u oficial y, cada día más, a través de los medios de comunicación de masas (televisión y radio principalmente).

Nuestra forma de comunicarnos procede del aragonés, el navarro, el castellano y el árabe.

Nuestras formas de hablar no son en ningún momento vulgarismos, ni palabras mal dichas, ni expresiones malsonantes. Son uno de los legados culturales más importantes que permanecen en el pueblo desde su origen.

Ahora es el momento idóneo para recordar todas estas expresiones que han conformado nuestra niñez y nuestra juventud.

La palabra nos devuelve el recuerdo y nos acentúa la memoria. Y es necesario tener memoria para recordar el pasado, interpretar el presente y mirar al futuro con la sabiduría que puede proporcionarnos la experiencia.

La palabra de los abuelos para los nietos y las nietas, la de los padres y madres para los hijos e hijas.

La palabra que sostiene la memoria.

Son muchas las personas que han colaborado en la replega de palabras que conforman el vocabulario de Cella. Damos las gracias a todas ellas por habernos ayudado a presentar la publicación. Damos las gracias a los habitantes de Cella, residentes o no, pues estamos seguros de que muchas personas no por no vivir en el pueblo dejan de amarlo y respetarlo (creemos que la mayoría de las personas que han tenido el honor de visitar, estar o vivir una infancia en el municipio). Cella es algo vivo que requiere del apoyo y la ayuda de todos y todas para hacer del mismo un ejemplo de adaptación al futuro.

El resultado es un libro que se articula en torno a tres apartados: Vocabulario, apodos y un repertorio de topónimos cellanos. El vocabulario se articula, asimismo, de modo temático: La casa, la dispensa y la cocina, el cuerpo, enfermedades, estados de ánimo, el vestido, el trabajo del campo, utensilios diversos, oficios, juegos, los nombres del ganado caballar, lanar y vacuno, voces usadas para dirigirse a los animales, el matapuerco, verbos reflexivos aplicados a las personas y los animales, plantas, medidas, nombres, adjetivos, verbos y el tiempo.

6. CONCLUSIONES

El interés de los contenidos que se pretendían trabajar con estos proyectos se centraban en familiarizar a los ciudadanos y ciudadanas con la población humana y su relación con el medio mediante unos materiales multimedia que complementasen la enseñanza tradicional, y que ofrecían posibilidades no sólo desde el punto de vista de aprendizaje de aspectos de fauna, flora, acciones humanas sobre el medio, alimentación y nutrición, sino con todos aquellos otros relacionados con la etimología de los nombres, historia, leyendas, usos medicinales, culturales o folclóricos relacionados con los grupos humanos.

Nos hemos reunido con personas, hemos obtenido sus conocimientos y hemos desarrollado CDs interactivos y documentales tras haber llevado a cabo trabajos de investigación en grupo.

Relación de participantes en el Proyecto Ecoterritorio

ASPAS CUTANDA, JOSÉ LUIS
CARRASQUER ZAMORA, JOSÉ
CUTANDA PÉREZ, ELOY
CELEIRO CAMARASA, JUAN JOSÉ
FERRER RUBIO, VICENTE P.
GIL ASENSIO, SONIA
HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, JOSÉ MANUEL
IBAÑEZ GÓMEZ, MARTA
LICER GUILLÉN, RUTH
MARTÍNEZ CABALLERO, FRANCISCO
MORA LILAO, MARÍA JESÚS
MORA LILAO, OLGA
Ecoterritorio, Centro de Educación de Personas Adultas de Cella (Teruel)



EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A LO LARGO DE LA VIDA

Begoña Vigo Arrazola y Enrique García Pascual

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de Zaragoza

Esta ponencia constituye una reflexión conjunta acerca de la educación en el medio rural y la diversidad a lo largo de la vida a partir de dos temas: la diversidad y la heterogeneidad como característica específica de la escuela rural y como reto para la mejora; la importancia de la educación a lo largo de la vida como elemento de mantenimiento y fortalecimiento del desarrollo sociocomunitario en el medio rural.

Nuestra experiencia investigadora del ámbito rural procede de dos ámbitos diversos: la educación de personas adultas y la atención a la diversidad en la Escuela Primaria. Ésta nos permite reconocer y realzar la importancia de la colaboración y el trabajo en red desde dos ámbitos, institucionalmente diferenciados, pero con una finalidad y un propósito compartido: la diversidad en el medio rural a lo largo de la vida.

La finalidad que nos proponemos en esta tarea es contribuir a la mejora y al desarrollo de la atención a la diversidad que caracteriza el medio rural en sí mismo y que se incrementa en el momento actual, desde el reconocimiento y la valoración de las realidades existentes.

La intención es doble. En primer lugar, presentar el medio rural de esta Comunidad como un ejemplo de diversidad y de atención a la diversidad. En segundo lugar, reconocer la importancia de la colaboración y el trabajo en red con una finalidad común en un contexto en el que la diversidad es la norma.

Los objetivos más concretos se perfilan en cada uno de nuestros ámbitos: Desde el ámbito de la educación de personas adultas se pretende reflejar una realidad heterogénea, cambiante, en crisis, en reconstrucción. Desde el ámbito de la Educación Primaria, a partir de la reflexión sobre distintas experiencias e investigaciones y el análisis de la propia realidad de nuestra Comunidad se pretenden destacar las potencialidades existentes para la atención a la diversidad.

De este modo, partimos de un contexto compartido y unas exigencias comunes que, en esta exposición, se vertebra con la situación existente en la Educación de Adultos y con las prácticas que se desarrollan en la Educación Primaria. El trabajo concluye con las aportaciones que se derivan de la aproximación de dos realidades que comparten el interés por contribuir a la mejora y al desarrollo de la atención a la diversidad. La interdependencia y el enriquecimiento entre uno y otro ámbito se constituyen como base para el fortalecimiento y desarrollo del medio rural.

UN CONTEXTO COMPARTIDO Y UNAS EXIGENCIAS COMUNES

Abordar el tema de la diversidad en el ámbito rural a lo largo de la vida requiere atender a la interacción del marco socio-educativo, legislativo, pedagógico y, geográfico que confluye en las distintas instituciones formales y no formales de educación.

En el marco socio-educativo, la globalización y las exigencias que se derivan de la misma orientan una práctica basada en modelos de calidad.

En Europa, ante las expectativas de Lisboa para 2010, un reto fundamental es mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos (Barcelona, 2002) y lograr el desarrollo de un triángulo “educación-innovación-investigación” (Bruselas, 2007) orientado al logro de buenos resultados de todos los estudiantes. De modo más concreto, en el Green Paper (2008), se abre un debate para la atención a la inmigración en el sistema educativo desde una acción en red con familias y comunidades.

En España, en el marco legislativo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) avanza en la dirección de una educación de calidad. La atención a la heterogeneidad de la población en una escuela para todos se explicita entre las consideraciones del preámbulo.

En el marco pedagógico, las distintas formas de explicar la organización educativa y su funcionamiento condicionan los distintos significados de diversidad. De un modo sintético, sin obviar las diferentes tipologías de modelos teóricos de la Organización Educativa (Borrell, 1989 Sabirón, 1998) y sin entrar en la exhaustividad de un análisis que supera el objetivo de esta presentación, se pueden señalar dos significados básicos (Vigo, 2006). Cuando la organización y el funcionamiento institucional responden a modelos racionalistas, estructuralistas o basados en los recursos humanos, la diversidad la constituyen los individuos que se diferencian de la homogeneidad en un grupo de la misma edad y de capacidades y cultura similares; éstos reciben una atención específica o especializada que permite compensar las dificultades. Cuando la organización educativa se explica desde modelos del Desarrollo Organizativo, basados en la calidad, la diversidad la conforman cada uno de los alumnos; las dificultades de uno o de varios alumnos son las dificultades de una escuela abierta que aprende a favorecer el desarrollo de todos los implicados.

En el marco de las instituciones educativas las exigencias para su funcionamiento se apoyan en modelos de calidad. Estas exigencias interaccionan con una cultura institucional basada en formas de hacer más próximas a los modelos racionalistas. Los cambios en educación no se producen por el hecho de legislar (Bernat, 2003) y, en ocasiones, la legislación produce el efecto contrario a lo que se pretendía. Así, la práctica del profesorado ante la diversidad de sus alumnos pasa, en muchos casos, por centrarse en solicitar recursos específicos para atender a los alumnos que se distancian del grupo medio sin cambiar las formas de hacer.

En el marco geográfico, en la Comunidad de Aragón confluyen las exigencias del contexto más amplio al que pertenece y las condiciones de una realidad en la que el 47% de la población se encuentra en el 95% de su territorio. La dispersión de la población es un hecho y las implicaciones de la diversidad en las aulas de Primaria o de Adultos una realidad experimentada. Es significativa la cantidad de escuelas que, agrupadas en CRAs (Centros Rurales Agrupados) o en Centros Incompletos, se distribuyen por el territorio de Aragón (Escolano y cols, 2002) o los Centros de Educación de Adultos.

En este contexto, nuestra Comunidad se presenta, sea por las condiciones territoriales o por otros factores, como un escenario de prácticas educativas próximas en

muchas ocasiones, a las actuales exigencias de calidad (Roche, 1995; Salanova, 1983; Berlanga, 2003).

UNA REALIDAD DIVERSA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Ramírez (1972: 23-25) describe el mundo rural como “un mundo estático en todos los aspectos (físico, cultural, económico, religioso y social)”. (...) “Existe un gran uniformismo social, cultural, religioso y económico. Apenas se diferencia el modo de vivir, la cultura y la posición económica de la mayoría de las personas que suelen tener la misma religión” “Los hombres rurales viven en una gran inmovilidad física”. “El hombre rural es un hombre apoyado preferentemente en el pasado y enraizado en él.”

Año 2008, “año de la Expo”, un día cualquiera del mes de marzo, en el Centro Público de Educación de Personas Adultas de un pueblo aragonés:

9:30 Llega Fátima, ha dejado a sus niños en el colegio, y ha convencido a su marido para que la deje ir a la escuela. Viene a aprender español. Hace poco que llegó a España y si no fuera por las clases que recibe en la “escuela” sólo oiría árabe.

10:00 Lorenza vino con su marido que vino a trabajar con el boom inmobiliario. Quiere trabajar como enfermera y se ha apuntado a un curso del INEM.

10:00 Luciana vino con su marido a trabajar a una fábrica de pasta. La lengua no es problema para ella, pero quiere aprovechar el tiempo. Los niños van a la escuela y ella también. Ha hecho 3 cursos Mentor en 2 meses. Aunque no sea de la Lombardía, quiere sacar la máxima rentabilidad a su matrícula.

10:00 Jesús tuvo un accidente laboral y quedó parapléjico. Con el tiempo ha ido recuperando parte de sus capacidades. Él lo agradece al Centro de Adultos: le apoya, le sirve y viene a hacer lo que toque: cuentas, crucigramas, dictado, o “investigaciones” sobre el territorio.

10:30 Llegan Néstor, Malena, Jessica, David son algunos de los “objetores de secundaria”. Llegaron los 17 años y no conseguían superar las malditas “matemáticas”, o “lenguaje”, o “inglés”, o “ciencias naturales” de la E.S.O. o todas simultáneamente. “Los profesores les tenían manía”. “Aquello parecía un cuartel, era peor que estar en casa”. Pero en casa tampoco pueden estar, sus padres, especialmente sus madres, ven que necesitan el título de la E.S.O. para andar por la vida. La madre de Malena obtuvo el título yendo a las clases de adultos y ahora piensa que su hija puede hacerlo del mismo modo.

11:00 Irene es una maestra que nunca ejerció. Así es la vida. Ahora los hijos son grandes y ya no la necesitan. Por eso, ha vuelto a la “escuela” a recordar lo que aprendió y a aprender lo que no se sabía entonces.

11:00 Pepa nunca estudió. Su escolaridad está asociada al CPEPA. Primero, asistió a alfabetización, de eso hace unos 25 años. Aprendió a leer rápidamente porque ponía mucho interés. Luego vinieron las enseñanzas iniciales. Los profesores la animaron para que se pusiera a estudiar Graduado Escolar. Cuando acabó, siguió con los programas de extensión cultural. Y llegó la LOGSE, que estableció la titulación

mínima un poco más “arriba”, pero como estaba entrenada en poco más de dos años se saco el GESO (Graduado de Educación Secundaria Obligatoria). Ahora, a sus setenta y tantos años, asiste a los cursos de Memoria (“la edad no perdona”) y participa en el taller de literatura. Siempre que puede se presenta a concursos literarios. Los de “Evaluacepa” le van a publicar un texto que hizo para narrar sobre “Mi pueblo, mi Centro de Adultos, mi aula y mis profesores”.

11:00 Pilar viene por la mañana a las clases de Memoria, pero aprovecha para hacer lo que más le gusta: utilizar el ordenador. Navega por Internet como una “nativa digital” pero desea aprender sobre programas de comunicación, videoconferencias y ese software para ponerse en contacto con sus nietos que tiene repartidos por medio mundo.

15:00 Llega Pedro. Está jubilado pero le gusta viajar, conocer tierras y gentes nuevas. Por eso, es consciente que necesita saber inglés para moverse por el extranjero y para poderse comunicar con personas de esas tierras lejanas o con las personas que acuden a su pueblo buscando un poco de paz y tranquilidad.

18:00 Whahae llegó a España en una patera y no sabe explicar bien cómo llego a este pueblo de Aragón. Después del trabajo acude a aprender español e inglés. Sabe que para encontrar trabajo se necesita dominar idiomas. Así que cuando no tiene trabajo acude a las clases

19:00 Andrés tiene trabajo, pero, como dicen los anuncios de la radio, su jefe le pregunta si tiene un título para ascenderle de categoría y poder cobrar más. El miró en las academias privadas pero pedían un dinero que el no se podía permitir, así que en el Centro de Adultos encontró los cursos que le interesaban a un precio razonable.

19:00 Rosa también tiene trabajo pero le piden que sepa usar el ordenador. Hoy todos lo saben y ella es una “inmigrante digital”. Así que se armó de valor (tenía vergüenza, miedo, “el que dirán cuando me vean ir a la escuela”) y se presentó a la directora del CPEPA que le acogió y le informó lo que era mejor para sus intereses y compatible con sus capacidades y conocimientos. Está pensando en apuntarse a alguna actividad más.

He tratado con este relato de exponer la diversidad de alumnos que acuden a un Centro de Educación de Personas Adultas:

- Desde los más jóvenes que huyen de la metodología cuartelera de algunos institutos de Bachillerato hasta las personas más ancianas que todavía tienen ilusión por aprender.

- Mujeres y hombres, éstos siempre en menor número aunque en los últimos tiempos han perdido la “vergüenza”

- Españoles y extranjeros, del pueblo o de otros pueblos, analfabetos o con títulos, parados y empleados.

En resumen, toda una diversidad que es atendida según sus necesidades. En un Centro de Personas Adultas no se dice a nadie NO. Se le pregunta qué quiere hacer dentro de las posibilidades que ofrece el Centro. A veces, la oferta no es todo lo rica que se desearía por escasez de recursos económicos, humanos o bien por las trabas que la

Administración pone al pensar con parámetros urbanos. No obstante, se hace lo que se puede para intentar satisfacer los intereses y las expectativas de la población.

En parte es coincidente con los siete destinatarios que considerábamos prioritarios y para la educación permanente en general en otras publicaciones (García y otros, 2004; García, 2005): inmigrantes, analfabetos absolutos, analfabetos funcionales y tecnológicos, jóvenes desempleados, trabajadores, mujeres y ancianos.

En conclusión, la realidad rural como la realidad urbana está inmersa en una situación crítica caracterizada por el cambio. Sus gentes son diversas y diversa debe ser la respuesta formativa que se ofrezca.

UNA REALIDAD DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ENTRE LA “DESVENTAJA” Y LA CREATIVIDAD

En las reflexiones y las investigaciones sobre la escuela rural coexiste un doble discurso en torno a la atención a la diversidad. De una parte, el discurso destaca la situación de desventaja de la escuela rural respecto de la escuela urbana. De otra, el discurso representa ejemplos de auténtica creatividad en la práctica escolar.

El discurso sobre la desigualdad de oportunidades en la escuela del medio rural (Sauras, 2000) se define desde el discurso y el razonamiento de “oposición” a la escuela urbana (Popkewitz, 1998). A la escuela rural se le atribuyen condiciones para el propio funcionamiento (*ibidem*, 1998). Sus prácticas educativas quedan definidas por las condiciones de partida y por el discurso administrativo, ante una escuela “genérica” que enfatiza la compensación a través de recursos “extraordinarios” para, como señala el mismo autor, incluir a los que antes fueron excluidos. Sin embargo, las características propias de la escuela rural han llevado a considerar su tratamiento específico y diferenciado a partir de una organización y estructura acordes con las necesidades de cada contexto (Lorenzo y Santos, 2004), en un sentido, a veces, muy aproximado al que se proponen los modelos de calidad.

La escuela rural tiene necesidades, y se enfrenta a un cambio de las prácticas y relaciones desde el punto de vista didáctico y organizativo. El desarrollo organizativo en las circunstancias particulares de cada escuela perfila la diferenciación. En este marco pedagógico, las necesidades de cada actor están confrontadas e integradas en un contexto natural, en el que los recursos humanos articulan “una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (Boix, 2004). Específicamente, el profesor se centra en la enseñanza, planifica, desarrolla y evalúa la instrucción de todos sus alumnos.

Estas acciones como señala Bernat (2003) reflejan la creatividad de la escuela rural. Sin embargo, en las reflexiones sobre la escuela rural éstas se interpretan, en muchas ocasiones, como resultado del esfuerzo para responder a las exigencias de un contexto con limitaciones respecto a la escuela urbana.

Cuando se profundiza de un modo más sistemático en las percepciones de los profesores de nuestra comunidad sobre las acciones que desarrollan en la escuela, en su

discurso coexisten rasgos de creatividad sobre sus prácticas organizativas y didácticas y un grado, a veces, de insatisfacción respecto a las condiciones de estructura y funcionamiento de la escuela urbana. En cualquier caso, se reflejan grandes potencialidades en relación con las exigencias de una sociedad cada vez más diversa, que desde el punto de vista institucional apuesta por modelos de calidad.

Los resultados de un estudio desarrollado durante los cursos 2006-2008 a partir del análisis de las percepciones de los profesores de la Comunidad Autónoma de Aragón de Centros Incompletos y Colegios Rurales Agrupados (Vigo y otros, 2008), descubren el doble sentido que atribuyen a las prácticas que desarrollan. De una parte, muestran la insatisfacción con muchos de los aspectos que favorecen la atención a la diversidad en una organización basada en la homogeneización; de otra, la satisfacción con muchas de las variables que distintos estudios proponen para la mejora de la escuela.

El discurso de los profesores se aproxima a las exigencias de los modelos que apuestan por la calidad. Los profesores se muestran satisfechos con la cercanía de la escuela y el ambiente, los agrupamientos de alumnos que, generalmente están formados por alumnos de dos cursos académicos, alumnos con desfase curricular, con necesidades educativas especiales e incorporados tardíamente o con la motivación y la colaboración entre los profesores de una misma escuela. En el aula, el clima de trabajo y respeto, las altas expectativas y el conocimiento que tienen de sus alumnos o el seguimiento que realizan de los mismos constituyen otros ejemplos.

Las percepciones de los profesores se distancian de estos modelos de calidad cuando silencian la colaboración con las instituciones y la comunidad o cuando señalan su insatisfacción con la dotación de recursos personales, la asistencia al centro de los equipos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales o cuando entre los recursos materiales prioritarios prevalece el libro de texto para cada nivel. En este sentido, la referencia funcional es una escuela como la urbana, en la que la estructura más generalizada basa casi todos sus niveles de actuación en la homogeneización.

A la vista del discurso de los profesores se puede destacar la existencia de grandes potencialidades para la atención a la diversidad pero también se estima que es necesario reforzar el sentido y el valor de sus prácticas frente al referente de la escuela urbana en un contexto educativo cada vez más diverso.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La práctica que se desarrolla en los contextos señalados hace de la diversidad y de la atención a la diversidad un continuo a lo largo de la vida. En ocasiones, la colaboración es más explícita.

Para mostrar la relación de las dos realidades señaladas: la atención a la diversidad en la educación primaria y la diversidad en la educación de adultos, indicamos la experiencia de una localidad turolense, Andorra, en la que se desarrolla una práctica de colaboración intergeneracional: “Disfruta la experiencia”:

Básicamente, se trata de que las personas de la llamada “tercera edad” cuenten a las niñas y los niños de la escuela cómo era su tiempo de juventud: ¿Cómo se hacían las

magdalenas, la matanza del cerdo, etc.? ¿Cómo eran las fiestas, el baile, etc.? Esta práctica sirve para reconocer y reforzar los valores, la cultura o la identidad de un contexto pero también para desarrollar las competencias y objetivos propios de Educación Primaria.

Algunos de sus responsables señalan que lo más importante es tener una identidad, que se concreta en el lema y el logotipo del que disponen desde 2007, aunque sus actividades comenzaron en 1999.

Los principios que se dan en esta experiencia son:

- a) La coordinación de diversas instituciones, algunas del ámbito educativo formal, otras del no formal, otras del ámbito de la sanidad y el bienestar social.
- b) La labor y el trabajo del voluntariado. La participación es la que permite que todo el trabajo salga adelante. Participación en las decisiones y en la ejecución.
- c) El trabajo en equipo y en red, con profesionales provenientes de diversas disciplinas.
- d) La autofinanciación a través de premios y subvenciones.
- e) Los premios son un elemento muy importante porque permiten no sólo la financiación de las actividades; sino que los miembros se motivan para desarrollar la actividad de la mejor manera y porque se sienten gratificados cuando reciben el premio.
- f) Y por supuesto, es una actividad intergeneracional, que señala que los Centros de Personas adultas son espacios abiertos a la participación de todos.

A la vista del análisis realizado desde el ámbito de la educación de personas adultas y desde la Educación Primaria se explicitan diferentes consideraciones para la mejora de la atención a la diversidad en el medio rural a lo largo de la vida.

-Valorar el papel de apoyo que puede ejercer la comunidad ante la diversidad.

-Revisar el compromiso y la implicación de las instituciones locales con la educación.

-Desarrollar la colaboración y el trabajo en red de forma interdisciplinar e interinstitucional con una finalidad común en un contexto en el que la diversidad es la norma.

-Incentivar la estabilidad de los profesionales de la educación en el medio rural.

-Reforzar las realidades rurales como un ejemplo de diversidad y de atención a la diversidad.

-Reconocer la colaboración y el liderazgo de los profesionales de la educación con la comunidad como potencial para atender las necesidades derivadas de la heterogeneidad.

-Contemplar la responsabilidad compartida para liderar y reforzar la atención a la diversidad desde la formalización de proyectos y la sistematización de experiencias de intercambio.

Referencias bibliográficas

- BERLANGA, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira editores.
- BERNAT, A. (2003). Prólogo. En S. Berlanga. *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira editores.
- BOIX, R. (Coord.) (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- BORRELL, N. (1989). *Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Humanitas.
- ESCOLANO, S. (Dir.) (2002). *Mapa Escolar de Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- GARCIA y otros (2004). Siete principios, siete destinatarios y siete recursos de la educación permanente. *Anuario de Pedagogía*, 6, 181-224.
- GARCÍA, E. (2005): Dell'Educazione degli Adulti alla Educazione Lungo tutto l'arco della vita. Sin publicar a disposición digital en [http://moodle.unizar.es/file.php/575/COURSE_6212204_M/my_files/24delaepa_alaep2.pdf]
- GRANELL, F., RAMOS, J. M., CLARÍ, A., ZURRO, A. I. y POLO, A. M. (2001). La escuela rural y atención a la diversidad. *Actas del Primer Congreso de Escuela Rural en Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- LORENZO, M. M. y SANTOS, M. A. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. *Revista de Educación*, 335, 215-229.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona: Pomares-Corredor.
- RAMÍREZ, G., M^a S. (1972). *Métodos de educación de adultos*. Madrid: Marsiega.
- SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Zaragoza: Mira editores.
- SAURAS, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-45.
- VIGO, B. (2006). Proyecto Docente Bases Pedagógicas de la Educación Especial. Pruebas de Habilitación Nacional al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad.
- VIGO, B., ABÓS, P., BERNAL, J.L., BUENO, C., JULVE, C., RAMO, R. y SORIANO, J. (2008). Memoria de investigación "La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón" Convocatoria CEDDAR_2006.

BLOGS Y WIKIS: VISIBILIZACIÓN DE PROYECTOS ENTRE ESCUELAS RURALES Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA

M^a Esther del Moral Pérez
Departamento de CC de educación
Universidad de Oviedo
emoral@uniovi.es

RESUMEN

La escuela del s. XXI está protagonizando un gran avance al insertarse en los nuevos escenarios virtuales mediados por las TIC, al aprovechar la potencialidad educativa de las herramientas de la *Web 2.0* y ponerlas al servicio de la mejora cualitativa de la enseñanza, lo cual está haciendo posible el intercambio de experiencias educativas y la realización de proyectos colaborativos con escuelas de otros países.

Con Internet se han reducido las fronteras y distancias, abriéndose nuevas vías a la comunicación y posibilidades beneficiosas para el desarrollo de la Escuela 2.0. El acceso a los recursos ya no está limitado, y se ha minimizado la brecha entre la escuela rural y la urbana

Las escuelas visibilizan, a través de sus propios *blogs*, las actividades educativas realizadas conjuntamente entre el profesorado y el alumnado, generando entornos conectivistas que propician la socialización y la construcción compartida del conocimiento entre todos en el escenario tecnológico constituido por la *blogosfera*.

Palabras clave: escuela rural, *web 2.0*, *blogs*, *wikis*, proyectos colaborativos, innovación.

ABSTRACT

The school in the 21st century is suffering a great advance in the context of the new virtual scenes with the ICT. Today it is necessary to take advantage of the tools of the web 2.0. The school must put it to the service of the qualitative improvement of the education. These tools are making possible the exchange of educational experiences and collaborative projects with different schools of other countries

The borders and distances have diminished with Internet. New routes exist for the communication and beneficial possibilities for the development of the 2.0 School. The access to the resources already is not limited, and the gap has been minimized between the rural school and the urban school.

The schools make visible the educational activities done between the professorship and the pupils by means of his blogs. It is generating environments connectivist that cause the socialization and the shared construction of the knowledge between all the educative agents in the technological scene named bloggersfere.

Key words: rural school, web 2.0, blogs, wikis, collaborative projects, innovation.

INTRODUCCIÓN

Como ya se ha manifestado en otras ocasiones, no son las tecnologías *per se* las que contribuyen al desarrollo de la escuela rural, si no ese profesorado capaz de incorporar las innovaciones tecnológicas emergentes a su actividad profesional, y de aprovechar las potencialidades educativas que ofrece el contexto en el que llevan a cabo su práctica docente (Del Moral, 1999). De ahí que sea importante atender a su formación no sólo inicial, si no a la continua, fomentando iniciativas que propicien su actualización en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y favoreciendo, especialmente, el reconocimiento del trabajo tan encomiable y abnegado de los maestros y maestras rurales.

Las dotaciones tecnológicas que se han hecho recientemente en la escuela rural, a nivel institucional en numerosas comunidades autónomas dentro del Programa Escuela 2.0, pretenden que ésta incorpore los avances de hoy, para no perder las oportunidades que brinda la Sociedad del Conocimiento. Entre esas herramientas tecnológicas que se han distribuido se encuentran las *pizarras digitales* y los *tablets pc* para los estudiantes..., los cuales pueden mejorar el aprendizaje, favorecer la realización de actividades conjuntas a partir de *wikis*, *blogs*, etc... y la adopción de metodologías colaborativas como las *webquests*, permitiendo el desarrollo de numerosas capacidades cognitivas así como la adquisición de las competencias digitales, tales como aprender a navegar, procesar información, comunicarse en la red, conocer los riesgos del ciberespacio, utilizar las distintas aplicaciones de la *Web 2.0*, etc. Eso sí, siempre y cuando exista una formación especializada del profesorado, que realmente contribuya a minimizar la brecha entre la escuela rural y la urbana.

El éxito de la integración curricular de las nuevas tecnologías radica en la adecuada utilización didáctica que el docente haga de ellas, y del aprovechamiento de las ventajas que éstas ofrecen al favorecer el acceso *on line* a infinidad de materiales multimedia interactivos, los cuales constituyen una fuente de recursos didácticos que dotan de un componente motivacional añadido a las actividades escolares, propiciando la atención a la diversidad (Del Moral 2000).

Es evidente que las aportaciones que el fenómeno tecnológico originado por la *Web 2.0* y las numerosas herramientas, que ésta ha generado, han hecho posible que se conozcan las innovaciones y los proyectos que, silenciosamente, desarrollan numerosos docentes en el ámbito de la escuela rural, y que de no ser así, pasarían desapercibidos (Del Moral, 2007). Además, están permitiendo el intercambio de experiencias entre los estudiantes y el profesorado de lugares distantes, generando escenarios propicios para el aprendizaje cooperativo.

OPORTUNIDADES OFRECIDAS POR LAS HERRAMIENTAS COLABORATIVAS DE LA WEB 2.0

Desde la óptica del constructivismo social, el aprendizaje supone la participación en una comunidad y no se limita a la mera adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, sino que se trata de un proceso de participación social.

En este sentido, las herramientas colaborativas de la Web 2.0 están generando contextos virtuales que contemplan “espacios sociales” favoreciendo la creación de comunidades de aprendizaje orientadas al intercambio de información entre los miembros de las mismas; el acceso a recursos compartidos; la posibilidad de participar en la redacción de una publicación conjunta entre sus diversos miembros; etc., todo lo cual contribuye a la contextualización del aprendizaje y a que éste sea significativo (Del Moral y Villalustre, 2007).

Han ido surgiendo diversas aplicaciones y herramientas informáticas que conforman el denominado *software social* (Owen, Grant, Sayers, Facer, 2006), entre las que destacan: los *blogs*, *microblogs*, *wikis*, *social bookmarking*, *workflow*, etc., que pretenden ampliar las posibilidades de comunicación, interacción e intercambio de información entre los miembros de una comunidad de aprendizaje, facilitando el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento dentro de un espacio virtual.

Desde una perspectiva educativa, entre las herramientas colaborativas de la *web 2.0* que merecen especial interés se pueden citar los *blogs*, los *microblogs* y las *wikis*, de los cuales vamos a hacer una pequeña semblanza a continuación.

Los *blogs* o bitácoras son sitios *webs* dinámicos en donde los estudiantes o usuarios se transforman en una comunidad que comparte, organiza y reúne información referente a un tema de interés común. Poseen el formato de una publicación en línea, y se presentan como un diario, donde se identifica la fecha de cada entrada, las cuales pueden ser enriquecidas permanentemente incluyendo nuevos enlaces, noticias, documentos gráficos (fotografías, vídeos) etc., y permitir que cualquiera pueda manifestar su opinión al respecto, originando un diálogo activo entre los creadores y los lectores o visitantes de cada *blog*.

Es un hecho que los *blogs* se están convirtiendo en unos instrumentos de gran utilidad para el ámbito educativo. Sin lugar a dudas, se constituyen en unos espacios abiertos en la red Internet que, a modo de magníficos escaparates, permiten visibilizar las actividades escolares llevadas a cabo conjuntamente entre el profesorado y los estudiantes de diferentes niveles educativos. Y, especialmente, en los contextos rurales más aislados sirven no sólo para aproximarles a los recursos que habitualmente no tienen a su alcance, si no para encontrar medidas sencillas para aplicar en las aulas y en el entorno educativo que ayuden a mejorar la educación, compartir vivencias, experiencias, ilusiones y proyectos, dadas las asequibles dimensiones de su estructura se posibilita un trabajo más humanizado, una mayor participación de la comunidad, un contacto cercano con el entorno, junto a un sentido más funcional y reconocible del quehacer educativo.

Se pueden visitar los siguientes *blogs* para analizar las diferentes aplicaciones para las que se han concebido:

- **Premio mejor blog 2009** <http://escuelaruralvirtual.wordpress.com/>
- *Aula de infantil*: <http://fresaychocolat.blogspot.com/>
- *Diario de actividades de clase*: <http://cpmoraldueendesverdes.blogspot.com/>
- *Los alumnos/as protagonistas*: <http://colegerardo98.blogspot.com/>
- Los *blogs* habilitados en los centros logran una mayor implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as <http://colegiovirgendelasvinas.blogspot.com/>

- *Blog* de recursos para escuelas rurales <http://sanluisrural.blogspot.com/>
- *Blog* de profesores de escuelas rurales <http://www.escuelasrurales.com.ar/noticias/>
- Diario de un profesor <http://capileiratic.blogspot.com/2007/09/i-encuentro-de-escuela-rural.html>

Por otro lado, la utilización de los *blogs* desde una perspectiva didáctico-curricular favorece la adquisición y desarrollo, no sólo de las competencias digitales concretas, al tratarse de unas herramientas tecnológicas, si no también de otras más genéricas o transversales en los alumnos de los diferentes niveles educativos, como se señala en la Tabla 1.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES GENERICAS		
Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
*Toma de decisiones. *Comunicación oral y escrita en el propio idioma. *Habilidades para gestión de la Información. *Capacidad de análisis y síntesis. *Capacidad de organización y planificación. *Habilidades básicas en el manejo de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).	*Habilidades Interpersonales. *Trabajo en equipo. *Capacidad crítica y autocrítica. *Capacidad para trabajar en proyectos interdisciplinares.	*Diseño y gestión de proyectos. *Aplicación práctica de los conocimientos teóricos. *Desarrollo de habilidades para la investigación. *Capacidad para generar ideas innovadoras y el fomento de la creatividad. *Capacidad para generalizar lo aprendido a otros contextos.

Tabla 1. Competencias transversales que pueden desarrollar tanto estudiantes como docentes con los *blogs* (Del Moral y Villalustre, 2006b)

Por su parte, el fenómeno del *microblogging* o los *microblogs* son unos instrumentos que aúnan en un mismo espacio *web* el concepto del *blog* con el de red social y mensajería instantánea, y entre sus posibilidades educativas Vila Rosas (2009) destaca las siguientes:

- Tablón de anuncios, donde algunos docentes han empezado a aprovechar plataformas como la de *Twitter* para comunicarse con sus estudiantes, gestionar sus actividades, horarios, reuniones, actualización de contenidos sin recurrir al correo electrónico.
- Compartir enlaces, facilitando que todos los alumnos incorporen distintos hipervínculos relacionados con la temática abordada en la clase.
- Resumir textos, ejercitar la capacidad de síntesis para que con menos de 144 caracteres resuman un capítulo de una lectura.
- Crear la *bio* de un personaje relevante socialmente, actualizando su perfil día a día como si el mismo lo elaborara.
- Micro-encuentros, para favorecer la discusión conjunta sobre un tema previamente acordado.
- Micro-relatos confeccionados colaborativamente.
- Aprendizaje de otras lenguas, al introducir preguntas en un determinado idioma que deban responderse en el mismo.
- Amistades-*Twitter*, establecer contactos con escuelas rurales de otros países y animar a los alumnos a mantener activo el diálogo para conocer su cultura.

Por otro lado, encontramos las *wikis* en tanto herramientas que promueven la participación en la construcción compartida del conocimiento, y la adquisición de habilidades como el intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación de posturas opuestas, la resolución de conflictos positivamente, etc... La idea de comunidad de aprendizaje es clave para implicar a docentes y a estudiantes, dado que sólo a través de una interacción activa entre todos es posible generar recursos y desarrollar actividades más enriquecedoras, dentro de un contexto educativo concreto, -como puede ser el rural-, orientadas a una aplicación real.

Las *wikis* proporcionan una forma de aprendizaje participativo apoyado en las interacciones de los profesores y de los alumnos, creando comunidades virtuales de aprendizaje y grupos de trabajo espontáneos. Además, son capaces de propiciar un *aprendizaje activo y práctico* al invitar al alumnado a editar sus propias contribuciones y a compartir sus reflexiones con otros a través del debate. Les proporcionan la ocasión de observar y analizar los resultados de sus acciones, favoreciendo de este modo un *aprendizaje constructivo y reflexivo*. Al tiempo que les permite que sean ellos los que marquen sus objetivos de aprendizaje y controlen sus progresos (Del Moral y Villalustre, 2008)

La naturaleza abierta y flexible de las *wikis* las convierte en unas aplicaciones potenciadoras del *aprendizaje cooperativo y colaborativo*, al posibilitar a los alumnos de distintos entornos y escuelas relacionarse, compartir y contrastar diversidad de ideas y opiniones en relación a un mismo tema, pedir apoyo, comparar y negociar soluciones para un problema dado, redactar informes conjuntos, etc... Todo ello, hace que sean consideradas unas estrategias muy motivadoras al lograr materializar las tareas en aplicaciones reales.

DESARROLLO DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN RED

Hay que subrayar que la clave para hacer factible la ruptura del aislamiento de las escuelas rurales ha estado en la conectividad que ofrece la red Internet, y con ello la posibilidad de integrarse en la Aldea Global a través de su presencia y visibilización, de expresarse utilizando los instrumentos concebidos al respecto y de dar paso a la creación o co-creación conjunta del conocimiento a partir de las redes sociales.

Las redes sociales con carácter educativo, originadas en contextos virtuales, están haciendo posible la inclusión educativa de los sectores menos privilegiados, ya que trascienden la mera comunicación y aportan el valor añadido de la cooperación y colaboración, al hacer converger las funcionalidades de *blogs*, *wikis*, foros, *chats*..., permitiendo que las escuelas incorporen tanto reflexiones sobre las experiencias que llevan a cabo en sus aulas, como los resultados de las innovaciones implementadas etc. Y, simultáneamente, propician la ocasión de encontrar contactos con iguales para realizar conjuntamente alguna actividad o proyecto que afiance sus relaciones a través de tomas de decisiones y prácticas colaborativas que reviertan en el beneficio común. Con ello se logra que, a partir de grupos de interés, surja una comunidad de práctica, en este caso, integrada por docentes implicados en procesos de innovación didáctica en contextos rurales.

Así pues, las escuelas rurales pueden sumergirse en una nueva dimensión de socialización, no sólo a nivel personal con carácter comunicativo entre el profesorado y

los alumnos que los componen, si no también una socialización a partir del intercambio o elaboración de contenidos desarrollados entre todos. En este sentido, las comunidades de práctica que se consolidan dentro de las redes sociales suponen un espacio de encuentro entre los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, volcados en su mejora, a partir de una interacción continuada (Weger, 2001).

Hay que resaltar que consultados algunos de los docentes responsables de los proyectos llevados a cabo en distintas escuelas rurales, han coincidido en manifestar que el soporte ofrecido por la *Web 2.0* y el uso de sus herramientas tan contribuido al desarrollo, en primer lugar, de las competencias digitales, a través de la búsqueda de información, del intercambio de ficheros, subida imágenes a internet, grabación de *clips* de vídeo...; seguidamente de las competencias de trabajo en grupo, el fomento de actitudes de cooperación, colaboración y solidaridad; la capacidad de negociación para la ejecución de las diferentes tareas propuestas, etc.

Sin ánimo de afirmar categóricamente que las nuevas tecnologías están siendo las únicas garantes de la participación, la innovación y el desarrollo de proyectos colaborativos entre escuelas rurales, sin embargo, si hay que señalar que están constituyendo un motor propulsor de las mismas, poniendo rostro a los artífices de esas experiencias conjuntas, y asignándole un componente afectivo y emocional que fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad, y por ende, a la interacción para el aprendizaje y la comunicación entre los miembros que la integran.

PROPUESTAS PARA INICIAR PROYECTOS COLABORATIVOS ENTRE ESCUELAS CON BLOGS Y WIKIS

- Contando cuentos en el ciberespacio

Narración de cuentos entre los alumnos de distintas escuelas rurales de modo conjunto a partir del uso de *wikis*, donde todos son coautores del relato, todos construyen los personajes y escenarios y dan forma final al desenlace del mismo, suben las imágenes e ilustraciones que ayudan a contextualizar la historia, insertan el texto que narra las peripecias de los protagonistas, dando forma a una actividad colaborativa, susceptible de cambios y múltiples variaciones a tenor de las intervenciones de cada cual. Para, posteriormente, editarlo tanto en formato papel como en versión audiovisual, que tras integrar las voces reales de los alumnos que dan vida a los diálogos del cuento, y sonorizarlo se puede subir a un *blog* para que pueda ser visto por todos.

- Guías turísticas de su localidad o pueblo

Los alumnos de una determinada escuela rural invitan a otros de otra comunidad autónoma o de otro país, que dependiendo en cada caso, se trataría de utilizar un idioma u otro, pero la actividad sería prácticamente la misma, a través del diseño de un *blog*, deberían dar a conocer su localidad, destacando lo más representativo: su ubicación geográfica, a través de la herramienta de *google map* insertada en el *blog* para orientar el camino desde el punto de origen desde donde provengan; clima, paisaje..., a través de fotos realizadas por ellos mismos, mostrarán desde la gastronomía y folclore (canciones, trajes y bailes típicos...) retratando lo más emblemático del lugar; rutas culturales y artísticas del entorno próximo, etc..., incluyendo enlaces que pueda haber en la *web*; vídeos de elaboración propia con un mensaje de bienvenida del grupo de

escolares que les acogerá en su estancia, a modo de presentación. Crear un apartado de “enigmas de la localidad” que sirva para provocar comentarios en la mencionada entrada del *blog* y como elemento motivador para captar su atención durante la estancia real.

- Diseñando un viaje virtual

Entre los alumnos de distintas escuelas se puede proponer el diseño de un viaje a un determinado lugar utilizando una *wiki*, para ello deben documentarse para ubicar geográficamente el mismo, medios de comunicación posibles para ir, ventajas e inconvenientes de cada uno, elementos culturales propios: idioma, sistema económico y político que posee, religión, música, gastronomía, etc. Dicha *wiki* podrán elaborarla conjuntamente y así ir enriqueciendo y actualizando entre todos la información aportada. También se les puede solicitar que busquen en Internet imágenes representativas de sus lugares y sus gentes, vídeos y clips musicales, y finalmente, con todo ello montar un *blog* que recree el viaje virtual.

- Soluciones para un problema medioambiental previamente identificado

A partir de un estudio de caso, real o creado para este fin, contribuir a su resolución desde una perspectiva interdisciplinar. Sobre la temática medioambiental es posible identificar algún problema de contaminación, de cualquiera de sus manifestaciones (marina, fluvial, atmosférica, etc.) o deterioro del lugar del entorno próximo provocado por la acción del hombre, la extinción de algún animal o especie vegetal autóctona...

Previa explicación, se puede optar por una metodología de análisis DAFO (Debilidades, Amenazas Fortalezas y Oportunidades), ello les ayudará a identificar cada uno de los factores que pueden estar interfiriendo gravemente en la destrucción de su entorno natural. Y, junto a otros compañeros de escuelas rurales próximas proceder a enunciar posibles soluciones que ayuden a minimizar los riesgos detectados por cada grupo, y hacerlas visibles y accesibles a todos los participantes mediante un *blog* colectivo, los más pequeños podrán incluir sus propias ilustraciones y fotografías de aquellos lugares más degradados de su localidad o pueblo, para que sirvan de denuncia. E incluir un manifiesto, redactado entre todos solicitando a las autoridades competentes acciones que contribuyan a su recuperación.

- Recuperación de la memoria histórico-cultural del lugar.

Las escuelas rurales gozan de una gran ventaja puesto que en ellas convergen los distintos agentes sociales del medio en donde se encuentran. Las familias tienen unos estrechos lazos con los docentes, por lo que es fácil solicitar a los abuelos y abuelas que participen en alguna actividad colaborativa orientada a recrear la memoria histórico-cultural de un pueblo concreto y/o las localidades que integran las escuelas de un mismo CRA, haciéndoles protagonistas junto a sus nietos de narraciones digitales, a través de *blogs*.

Por un lado, pueden explicarles en qué consistían sus profesiones, incluso aquellas que se hallan en extinción debido a que los avances tecnológicos las han relegado a un segundo plano... Y por otro, ayudarles a recopilar poemas, canciones populares etc., fotografías de época y/o entrevistas a personajes que pudieron destacar en los distintos

ámbitos sociales -cultural, artístico, deportivo, político, económico, ...- nacidos en sus localidades o pueblos, y que ayudaron al desarrollo de los mismos de uno u otro modo, por ejemplo con la construcción de edificios u obras en beneficio de toda la comunidad, con el fin de que no queden en el olvido y sirva de reconocimiento póstumo, en su caso.

Esta actividad, además puede contribuir a minimizar la brecha generacional existente entre los nietos/as y sus abuelos/as respecto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

- *Retratos biográficos de mujeres ilustres (Top 10)*

Entre el alumnado de varias escuelas rurales, -y de países distintos si es posible a través de proyectos internacionales-, se procede a identificar a diez personajes femeninos que destacaron en los distintos campos del saber (ciencias, humanidades, artes, deportes...) que vivieron a lo largo de los tres últimos siglos (XIX, XX y XXI) en los países que previamente se hayan señalado. Para lo cual, deberán elaborar un friso del tiempo para situar a las protagonistas destacadas de cada siglo, en donde se indiquen los acontecimientos más relevantes que pudieron vivir, localizar en hemerotecas digitales fotografías de sus ciudades de origen, imágenes de sus obras y de hechos de interés que protagonizaron, así como proceder a identificar las repercusiones y la vigencia que tienen en la actualidad sus hallazgos, obras artísticas, actividad social y méritos de la índole que sean.

Para finalmente, redactar unas cartas virtuales -a través de una *wiki* colectiva- dirigidas personalmente a cada una de ellas, que sirvan para darles a conocer la trascendencia de su vida y obra. Por su parte, toda la documentación recabada sobre ellas puede ordenarse y presentarse mediante varios *blogs* de las distintas escuelas participantes con objeto de contrastar la selección hecha por cada una sobre “Nuestras *Top 10* mujeres de la historia”.

- *Contrastes: ¿Cómo somos y cómo nos ven?*

Con esta actividad se pretenden enumerar los rasgos idiosincrásicos de los pueblos de donde son originarios los alumnos de determinadas escuelas rurales, de la Comunidad Autónoma, país y continente en donde se integran a través de elementos como el idioma, la cultura, la etnia, la religión, las fiestas, la gastronomía, etc. Y contrastar lo que otros niños y niñas saben de nosotros mismos, junto a lo que nosotros sabemos de ellos, contrastando los rasgos reales con los que nos sentimos y se sienten identificados frente a las imágenes estereotipadas y reduccionistas que ambos tenemos de los otros, y que pueden llegar a ser visiones equívocas o discriminatorias, las cuales pueden condicionar nuestras conductas y comportamientos frente a los demás.

Ello puede servir para reflexionar sobre nuestras propias respuestas ante determinadas personas procedentes de otros pueblos, países, etnias, razas, religiones... Los resultados derivados de los análisis obtenidos a través de consultas mediante *wikis*, foros telemáticos, *mails*, *msm...*, por los alumnos procedentes de distintas escuelas rurales implicadas en el proyecto, pueden reflejarse de forma gráfica a través de recursos multimedia y editarse en un *blog*, junto a la redacción de un decálogo de convivencia en donde se recojan 10 buenas prácticas, orientado a reducir las diversas formas de discriminación y apostando por el respeto a la diversidad.

- *Los engaños de la publicidad sobre la dieta*

Se trata de un proyecto que ayude a analizar críticamente la publicidad, las estrategias psicológicas y elementos motivadores que utiliza para convencer a la audiencia, para imponer modas y costumbres, las cuales pueden ser perjudiciales para la salud, en concreto, será interesante identificar los distintos *spots* publicitarios que aparecen en TV que están dirigidos a promocionar productos alimenticios, bebidas refrescantes o con baja graduación en alcohol.

Desde el área de conocimiento del medio se pueden estudiar la composición y el aporte energético y vitamínico de los distintos productos anunciados, las cantidades que deben consumirse para que no sean perjudiciales, así como de los riesgos que su ingesta masiva puede ocasionar. Comprobar de qué consta la propia dieta, si habría que cambiar y/o añadir algo, y analizar en qué medida puede estar condicionada por la publicidad de algunos productos.

Si bien éstas son algunas ideas para iniciarse en el desarrollo de proyectos colaborativos entre escuelas, se pueden visitar otros muchos en curso llevados a cabo por distintas escuelas latinas dentro del portal <http://www.educar.org/proyectos> , los cuales se encuentran clasificados por nivel educativo y por temáticas, como derechos humanos, ecología, sistema solar, mapas de América, origen de las cosas, etc. También se permite adherirse a la comunidad virtual que constituyen, participar en foros temáticos, *chats*...

Otros interesantes proyectos colaborativos entre escuelas, descritos con más detalle en trabajos anteriores (Del Moral y Villalustre, 2007), ponen el énfasis en el uso de herramientas tecnológicas:

- *Lancenet*: <http://www.lacenet.org>
- *Atlas de la diversidad*: <http://www.atlasdeladiversidad.net>
- *Edumet*: <http://www.edebedigital.com/proyectos/3228/>
- *CESEC* Competencias Emergentes para la Sociedad del Conocimiento, localizable en: <http://www.ub.es/euelearning/cesc/V%20Congres%20Multimedia%20Educati.pdf> y <http://www.ub.es/euelearning/cesc/>
- *Public-art*: proyecto telecolaborativo de divulgación del arte público.
- *iEARN- Pangea*, localizable en: http://www.pangea.org/iearn/es/web_es.html

En el ámbito internacional se pueden encontrar otro tipo de proyectos colaborativos apoyados en redes telemáticas: <http://www.xtec.es/~nsalvado/spring/>

- *Telar todos en la red*: <http://www.telar.org/portada/portada.php>
- *Etwinning School partnerships in Europe*
- http://www.etwinning.net/ww/en/pub/etwinning/helpdesk_and_tools/css_helpdesk.htm
- *iEARN learning circles website*, también denominados Círculos de Aprendizaje.
- <http://www.iearn.org/circles/>
- *MyEurope*. Comisión Europea / *European Schoolnet*, para Primaria, ESO y con carácter interdisciplinar <http://myeurope.eun.org/ww/en/pub/myeurope/home.htm>

CONCLUSIONES:

Las ventajas que las escuelas rurales obtienen al participar en proyectos colaborativos apoyados en el uso de las herramientas de la *Web 2.0* (*blogs, microblogs, wikis, etc...*) son numerosas, las cuales van desde el enriquecimiento mutuo a partir del intercambio de información, experiencias educativas, desarrollo de proyectos colaborativos, ... a la elaboración de materiales didácticos, edición de publicaciones conjuntas plasmadas en la *web*, etc. Actividades que se orientan a favorecer la construcción compartida del conocimiento (Del Moral y Villalustre, 2007).

La constitución de *comunidades de práctica* en entornos virtuales contribuye a la dinamización de las experiencias colaborativas entre el profesorado de las diferentes escuelas, en los contextos rurales se logra un mayor acercamiento entre docentes con ámbitos de interés y/o investigación afines. Desde hace algunos años, las escuelas rurales apoyadas por los distintos proyectos institucionales que se han ido sucediendo, como Aldea Digital, -descritos en Del Moral y Villalustre (2006a)-, junto al desarrollo de las herramientas de la *Web 2.0* se encuentran en condiciones óptimas para romper con el aislamiento al que estaban sometidas. Y, tal como señalan Palomo y otros (2005), las TIC pueden considerarse unas potentes herramientas para impulsar la innovación, aunque no hay que olvidar que los verdaderos protagonistas de la misma son los incondicionales docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL MORAL, M. E. (1999): Las TIC y su contribución al desarrollo de la escuela rural. *Comunicación y Pedagogía*, nº 158, pp. 27-32.

DEL MORAL, M. E. (2000): “Proyectos innovadores y propuestas de intervención educativa para el desarrollo rural”. Contenido del Módulo 4 de la asignatura virtual *Educación en el ámbito rural*, ofertada al Campus Virtual Compartido del G9, ubicada en Campus Virtual de la Universidad de Oviedo. Oviedo.

DEL MORAL, M. E. (2007): “La contribución de las TIC’s al desarrollo y progreso de la escuela rural del S. XXI”. En Cid y Rodríguez (coords.) (2007): *A Fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago de Compostela. Nova Escola Galega. pp 67-78

DEL MORAL, M. E. Y VILLALUSTRE, L. (2006a): *Educación en el ámbito rural. Guía didáctica multimedia*. Ediciones KRK. Oviedo. [En Cd-Rom]. ISBN: 84-96476-72-3

DEL MORAL, M. E. Y VILLALUSTRE, L. (2006b): “Herramientas digitales para facilitar el “*blended learning*” y el desarrollo de competencias: *Webquest* y *Weblog*”. En Rodríguez, R. Y Hernández, J.: *Docencia Universitaria. Proyectos de Innovación Docente*. Documentos ICE. ICE Universidad de Oviedo. pp. 221-249.

DEL MORAL, M. E. Y VILLALUSTRE, L. (2007): Herramientas de la *Web 2.0* y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula Abierta* 1-2 , pp.105-116. http://www.uniovi.es/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i8/105_pdfs_am_AulaAbierta_35_2007.pdf

DEL MORAL, M. E. Y VILLALUSTRE, L. (2008): “Las wikis, facilitadoras del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias”. En Revista *Comunicación y Pedagogía*, nº 226, pp. 13-17

OWEN, M.; GRANT, L.; SAYERS, S.; FACER, K. (2006): “Social software and learning”. Accesible en http://www.futurelab.org.uk/research/opening_education.htm [Consultado en Abril de 2007]

PALOMO, R.; RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2005): *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Junta de Andalucía. Sevilla.

VILA ROSAS, J. (2009): *Twitter y microblogging con fines educativos*. En Revista *Comunicación y Pedagogía*, nº 238, pp. 26-29.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.

EDUCACIÓN Y TERRITORIO. ENCRUCIJADAS SOCIOCULTURALES

*M^a Alexia Sanz Hernández
Universidad de Zaragoza*

ANTECEDENTES

Puede decirse que en España ha existido escaso interés hacia lo rural como objeto de investigación, tanto desde un punto de vista general como en lo que a investigación educativa se refiere, si bien algunas de las sobresalientes excepciones en el ámbito de la innovación pedagógica e investigación en educación rural se han enmarcado precisamente en el contexto aragonés (Berlanga, 2003). En este sentido, la bibliografía más actual al respecto, suele coincidir en la identificación de tres elementos definitorios que en materia de educación rural sobresaldrían en el panorama nacional:

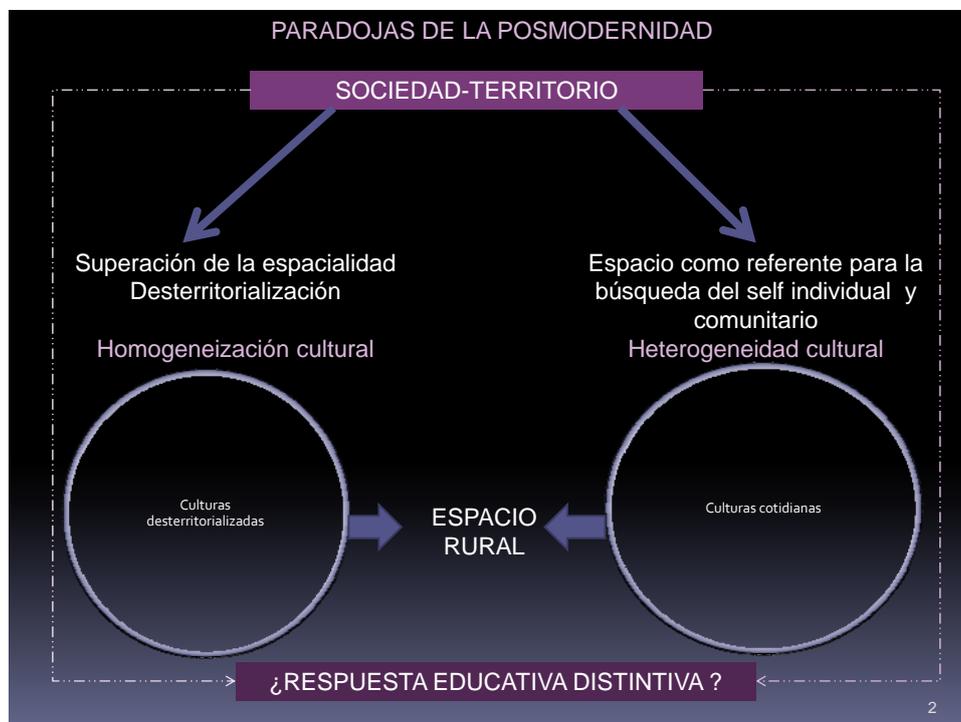
- La escasa formación inicial del profesorado en educación en espacios rurales
- La endémica falta de atención institucional a las particularidades de las escuelas rurales (escasez de desarrollo normativo, de políticas específicas, de recursos...)
- Un componente ideológico que raya el victimismo y que enlaza muy bien con el autoconcepto que sobre sí mismas han tenido las comunidades rurales en las últimas décadas (ahora en proceso de redefinición).

Dichas constataciones nos remiten a la evidencia de la invisibilidad de la escuela rural y patentizan la predominancia de modelos y patrones de corte claramente urbano. Es el imperio de la lógica urbana reafirmando, una vez más, uno de los rasgos que la modernidad ha traído parejo.

Más allá, en la denominada postmodernidad, la observación de las relaciones de nuestra sociedad con el territorio nos reclama la consideración de dos opciones culturales por excelencia. Por un lado, la tendencia a la superación de la espacialidad, posible gracias a la mejora de las comunicaciones, tanto territoriales como virtuales, ha tenido un efecto cultural importante que se ha traducido en el incremento de la homogeneidad cultural. Por otro lado, y a la par, la globalización cultural ha reactivado mecanismos de redefinición identitaria, búsqueda de distintividad por parte de los grupos y localidades y reivindicaciones de heterogeneidades culturales. En este sentido, podemos hablar de procesos que retoman el territorio como eje axial y que podemos aglutinar bajo la denominada *reterritorialización* (Lie, 2002).

Ambos procesos que ponen en contacto cultura y territorio se han vinculado al propio concepto de globalización desde su entrada en el debate (Beck, 1998; Castells, 1998; Tomlinson, 1999).

Figura 1.- Retos socioculturales: Cultura, territorio y escuela



En este escenario global, y en los contextos rurales en los que se van incorporando actores y elementos, cabe recuperar el debate sobre el papel que juega o debe jugar la escuela ante estas dos dinámicas aparentemente contradictorias: la participación en la conformación de modelos culturales desterritorializados y/o el fomento de modelos culturales reterritorializados, a menudo vinculados con la cotidianidad tradicionalmente ligada con el espacio habitado y practicado.

DESTERRITORIALIZACIÓN

El primer proceso deviene en conformación de las llamadas culturas desterritorializadas, caracterizadas por el desenclave de la experiencia y la transformación/separación de espacio y tiempo, imposible sin las transformaciones de carácter tecnológico de las últimas décadas.

Desde la aparición del lenguaje y la consolidación del mito como relato de la colectividad, la mediación de la experiencia constituye uno de los mecanismos básicos de configuración de las sociedades humanas. Los mitos, los ritos sociales y los relatos orales forman los mecanismos premodernos de mediación de la experiencia propios de la sociedad tradicional. La historia de las sociedades modernas también es la historia de sus dispositivos de gestión y control de la experiencia, ocupando hoy un lugar privilegiado los *medios* de comunicación social y con ellos las nuevas tecnologías. Las mediaciones intersubjetivas y simbólicas (Vygotski, 1979, 1991; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991; 1998) y las transformaciones de carácter tecnológico, aparecen como

síntomas ineludibles de este proceso de transformación social hacia las culturas desterritorializadas.

Durante las últimas décadas del siglo XX hemos asistido a una constante y meteórica evolución de las nuevas tecnologías en el mundo desarrollado. Esta evolución siempre ha tenido como escenario principal al medio urbano; pero hoy la inclusión de nuevas tecnologías en el medio rural es ya un hecho constatable. En la *era del acceso* (Rifkin, 2000), el problema ya no es quién produce, sino quién y cómo se accede a la cultura y al conocimiento. El debate acerca de cómo la presencia de nuevas tecnologías ha cambiado la forma de hacer y consumir cultura y cómo han abierto la posibilidad de una nueva existencia para los pequeños pueblos (lo que no se muestra en la tele o en Internet no existe), está abierto. Pero a la par se abre otro: la *desterritorialización* de la cultura y, con ella, la percepción de un cambio cultural ante el que hay que seguir dando respuestas desde cada contexto específico.

La contribución de la escuela como institución a este proceso de metamorfosis cultural es clara. De todos es conocido que la escuela fue uno de los primeros espacios en facilitar la apertura de ventanas al nuevo mundo conectado, a través del acceso a Internet (uno de esos ejemplos de invenciones tecnológicas originarias, no subsidiarias, que de vez en cuando aparecen en la producción cultural de los hombres, generando una dinámica expansiva irrefrenable enajenada a los propios individuos o grupos, y a sus propósitos, capaz de modificar por sí misma las demandas de las personas y establecer nuevas maneras de interactuar). Su entrada, al igual que sucedió en la ciudad, fue lenta, encontrándose con obstáculos similares: la falta de cualificación, el no dominio de los signos comunicacionales y de los medios, y la incapacidad de acceder a su lenguaje -a lo que se unió la lentitud de navegación sobre líneas telefónicas convencionales-. La invención había llegado y el discurso institucional empezó a estigmatizar nuevos riesgos situacionales: el alejamiento de las autopistas de la información. El discurso histórico y desgastado de la necesidad de las vías de comunicación para evitar la marginación personal y territorial da paso a un discurso similar: el temor a la brecha digital. Sobre territorios en muchos casos sin autovías o vías de comunicación vertebradoras, se apostó por las autopistas de la información.

La construcción de esta narrativa que en el fondo puede calificarse de riesgo, se soporta sobre las bondades de los nuevos inventos, medios y mediadores, por un lado, y los desastres vaticinados para el que permanece al margen. Como en otras cuestiones, el contexto rural aparece como la mayor víctima. A partir de la prensa, de los informes existentes y de los discursos institucionales, se han rescatado buenos ejemplos de iniciativas “exitosas” en los territorios rurales que nos desvelan un discurso y una praxis autocomplacientes e irreflexivos. Se trata de un proceso irreversible, que sin embargo no es inocuo en sus consecuencias. En tanto que conecta, la red de redes conforma; es una máquina de producción material, simbólica y cultural que también se asienta en la escuela rural revolucionando procesos y estrategias de intervención y animando debates interesantes.

En el medio rural aragonés, a partir del inicio de nuevo milenio, se empujaron notables iniciativas pedagógicas relacionadas con la implantación de nuevas tecnologías en la escuela rural, muchas de ellas enmarcadas en la pretendida atención a un medio que se reconoce especial¹: congresos², experiencias piloto de convivencia entre nuevas

¹ Así por ejemplo en los informes anuales del Consejo Escolar sobre la situación del sistema educativo español, la referencia a la escuela rural recoge un discurso asentado sobre la necesidad de compensar,

tecnologías y educación en el medio rural -el programa *Internet en la escuela* tuvo en Aragón dos escenarios conocidos: la iniciativa piloto de la localidad turolense de Ariño y la puesta en funcionamiento de las *aulas autosuficientes* en el CRA oscense de Arén-, acciones en el marco de iniciativas comunitarias –INTERREG, LEADER o PRODER-, o creación de portales educativos y redes.

Paralelamente iban emergiendo otras iniciativas en el campo de la educación en las que se ha puesto a prueba la capacidad de las nuevas tecnologías para mejorar la calidad educativa en el territorio rural español: Iniciativas como la llamada DIM (Didáctica y Multimedia) de la Universidad Autónoma de Barcelona, dedicada a compendiar material didáctico apropiado procedente de sitios Web que unen al empleo de enciclopedias virtuales, iniciativas desde la administración estatal como *Internet Rural*, *Internet en Bibliotecas* o *Internet en la Escuela*, u otras impulsadas desde centros educativos de todo el territorio español (*EducaRed* generado desde la empresa privada, *LinEx* en Extremadura, *Guadalinux* en Andalucía, *Liceo Virtual* en Madrid, *Las Ciberaulas* en el País Vasco, *Profesor Virtual - Mentorplace* en Madrid, *Aldea Digital*, etc.) son sólo algunos ejemplos que pueden servir para ilustrar los inicios de una tendencia irrefrenable.

La intención política y recurrentemente declarada era que en un futuro cada vez más cercano las escuelas dispusieran de un ordenador por cada alumno. La comunicación del riesgo de la brecha digital animó la alfabetización digital plasmada en un sinnúmero de iniciativas: *Aula-mentor* (que ofrecía “una formación para cualquier alumno en cualquier lugar a través de Internet”), autobuses y aulas itinerantes como *Todos en Internet*, perteneciente al programa *España.es*, promovida por Red.es o el programa *Internet Rural*, son algunos ejemplos que unían al declarado interés por hacer llegar las NTICs al medio rural, la pretensión de fomentar el desarrollo territorial de dichas áreas.

De esta forma, la escuela ha dado entrada a espacios culturales y educativos que coinciden en parte de su objetivo: la desterritorialización de la cultura. La función históricamente alfabetizadora de la escuela es reclamada por las administraciones en su anhelo discursivo de evitar la exclusión territorial, para entregarse a nuevos espacios culturales: la biblioteca, el local de la asociación, el telecentro³, el centro multiusos o la

dadas las especificidades del entorno y en atención a la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación.

² Uno de los primeros ejemplos de reflexión interrogadora acerca de la implantación de nuevas tecnologías en la escuela rural fue el Congreso “Escuela Rural en Aragón. Reto tecnológico, compromiso social e innovación educativa”, celebrado en abril del 2000 en Alcorisa (Teruel). En él se articularon medidas referentes al currículo, a la formación del profesorado, al trabajo en el aula, a los modelos organizativos y a la sociedad civil y el desarrollo rural. Pueden consultarse las Actas del 1º Congreso de Escuela Rural en Aragón, editadas por el Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón en 2001.

³ Un ejemplo paradigmático es el caso de la conformación de los telecentros, pensados para proporcionar a los habitantes de los pueblos servicios de administración electrónica, correo electrónico, banca electrónica, prensa on-line, formación a distancia, etc. En suma, servicios permanentes que evitasen innecesarios desplazamientos contribuyendo a eliminar las barreras geográficas. Aragón y Extremadura fueron las dos comunidades autónomas que más fuerte apostaron en el programa *Internet Rural*. Los mil quinientos telecentros existentes en 2005 se habían duplicado al iniciarse el 2007 en las 39 provincias españolas que se suscribieron al programa; de ellas Teruel fue la provincia con mayor número (216 telecentros en febrero de 2007, que representaba un 91,5 % de cobertura).

casa de la cultura. La dinámica es irreversible. Nuevos lenguajes, nuevos mediadores, nuevas comunicaciones.

Con muchas de las experiencias citadas, se pretendía derribar viejas creencias escépticas que ponían en entredicho la eficacia del binomio educación-tecnología. Como no podía ser de otra manera, en el caso de Ariño por ejemplo, se demostró la bondad del producto y ello cristalizó en la informatización integral de las aulas, por lo que el Gobierno de Aragón se dispuso a extender el uso del Tablet PC a otros muchos centros de la comunidad autónoma hasta abarcar el conjunto. Así el medio rural se transforma en uno de los potenciales compradores de estas revolucionarias mercancías presentadas como soluciones a su marginación, abandono y lejanía. Las “nuevas tecnologías” se exhiben como un imprescindible producto de consumo para la comunicación, para la formación y para el conocimiento; son de hecho un nuevo soporte comunicacional, que tiene una singular capacidad para manipular la información, de modo que lo que se resalta es la forma: el conocimiento de producción queda totalmente separado del conocimiento de consumo y el modo inmediato de comunicación da paso al modo mediado de comunicación (Navarro, en García y Navarro, 2002). En tanto que la escuela asuma acríticamente estos sistemas comunicacionales y reproduzca únicamente un modelo cultural desterritorializado, renuncia a procesos relacionales, directos y contextualizados que generan enclaves identitarios. Un lugar se define como tal en tanto que es relacional, histórico y vinculado con una identidad; la escuela no puede perder su esencia como lugar comunitario, a riesgo de convertirse en un *no-lugar* (Augé, 1995). La *ilocalidad* y desterritorialización permite efectivamente que el material educativo sea “vivido” en cualquier lugar del mundo, pero también puede contribuir a entenderlo “ajeno” en cualquiera de ellos.

En este marco, teóricamente tan solo los limitadores de la edad y el analfabetismo “digital” pueden actuar como obstaculizadores de la participación de estos nuevos escenarios. Ahora bien, de ahí a pensar que son la solución a los problemas de desarrollo territorial, educativo, laboral y económico de las zonas rurales, existe un gran trecho. De hecho, aún queda mucho que demostrar, y todo lo anterior, hace reflexionar sobre las nuevas resignificaciones sociales que tienen las relaciones humanas en la sociedad de hoy. Previsiblemente la *Era del Acceso* nos llevará a un debate donde lo axial, como sugiere Rifkin, no será solamente quien tendrá o no acceso sino, sobre todo, a interrogarnos acerca del tipo de mundos en los que merecerá la pena implicarse y a qué modos de experiencia valdrá la pena acceder. La escuela debe participar en ese cuestionamiento.

De la revisión de este proceso, parece desprenderse que mientras se pone el énfasis en los medios, en ocasiones se ha olvidado a los mediadores. La ingente cantidad de actividades formativas destinadas al profesorado en los últimos años no es condición suficiente para la participación en el impulso del desarrollo educativo y la creatividad cultural con las nuevas modalidades expresivas en los pueblos. Lo que nos lleva a reclamar la reconsideración de la relevancia del territorio como coordenada necesaria a incorporar en la manera en que pensamos y construimos la escuela.

COTIDIANIDAD

En mayo de 2009, la población mundial superaba la cifra de los 6.781 millones de habitantes, y la población urbana había alcanzado el 50% del total, igualándose a la rural que había predominado históricamente. En España, la población rural se equiparaba a la urbana en los años sesenta. El Censo de Población de 1960 mostraba que el 57% de la población española seguía siendo rural, es decir residía en municipios de menos de 10.000 habitantes, pero tras el fuerte éxodo de esa década, el censo de 1970 ya reflejaba la drástica reducción de la población rural al 45%. En la actualidad sólo el 20% habita en asentamientos rurales.

El caso de Aragón es en ese sentido significativo puesto que las cifras indican que todavía el 32% de la población reside en municipios de menos de 10.000 habitantes, ocupando, no obstante, el 90% del territorio regional. Finalmente si descendemos todavía más y nos ubicamos en la provincia de Teruel nos encontramos con un territorio esencialmente rural donde el 65% de sus 146.324 habitantes, pueblan espacios rurales todavía. La ruralidad sigue siendo pues la naturaleza inherente a este entorno pese al sometimiento a los vaivenes de las tendencias culturales dominantes. La cuestión es si esa misma esencia justifica la necesidad de que la institución educativa se plantee la conveniencia o necesidad de dar repuestas distintivas en función del territorio. Parece obvia la aceptación de la premisa de que el talento está en todos los grupos y espacios, de modo que una sociedad que no localiza, potencia y redistribuye ese talento tampoco gestiona equitativamente esa potencialidad y la riqueza que es capaz de crear; por lo que estaría condenada a la segmentación y fragmentación.

Dados a debates conceptuales, los académicos se han pronunciado acerca de la existencia o no de la escuela rural (la escuela rural como tal ya no existe afirman algunos autores como Carmena y Regidor, 1985, o Corchón, 2000), cuando lo que subyace es una argumentación a favor o en contra del reconocimiento de su distintividad y consecuentemente de la necesidad de políticas educativas específicas diseñadas a propósito. En tanto que integrante del sistema educativo, parece lógico, atender sus necesidades (desde un punto de vista sistémico, la calidad del sistema se medirá atendiendo a la calidad del más insignificante de sus componentes). La política educativa en general no ha contemplado la idiosincrasia de la escuela en función de su enclave territorial; no obstante, en mi opinión, es ineludible la referencia al territorio para plantear un análisis de cómo debe ser la educación en él impartida.

Un argumento que arranca reivindicando nuestra atención se enraíza en la misma perspectiva experiencial. Bien podría intervenir en el debate anterior, el recién egresado universitario con su título de Maestro, que aterriza en un pueblo de 100 habitantes en el que se cuenta con un aula multigrado, una escuela unitaria, o “un centro incompleto” tal y como se ha descrito en recientes ordenaciones educativas, a la que acuden y en la que conviven niños y niñas con diferentes edades y procedencias geográficas, religiosas y culturales (gracias a lo cual la escuela no se ha cerrado en el pueblo).

Es este aterrizaje experiencial el que nos aporta claves enriquecedoras de ese debate y lo que justifica que nos detengamos ahora precisamente en los rasgos socioculturales que conforman el caleidoscópico paisaje cultural rural aragonés.

a) Lo rural como escenario de cambios profundos y de redefinición identitaria

Se ha oído muchas veces que la escuela rural era considerada y se autopercibía como la más pobre de todas las instituciones educativas. En este sentido, la escuela rural no hacía sino reflejar las relaciones de preponderancia de lo urbano con respecto a lo rural y trasladar a la escuela la infravaloración que de lo rural se ha patentizado tradicionalmente⁴. No obstante, no puede negarse el cambio de autopercepción que se está testimoniando en los contextos rurales, a menudo como reflejo de la percepción externa (Sanz, 2007). Hablar hoy de ruralidades requiere hablar de transiciones identitarias; sería interesante observar cómo se patentizan estas dinámicas en la escuela y qué papel está jugando la institución educativa en ellas.

b) Lo rural como escenario de fragilidad e inestabilidad demográfica

Los procesos demográficos característicos de los entornos rurales son conformadores de las dinámicas socioculturales que en este territorio se producen. Aragón es, tal y como se asume desde todos los niveles y con todas las implicaciones, un territorio eminentemente rural, en donde, sin embargo, cada vez es menor la población rural.

Según el Padrón municipal de 2008, solo trece localidades aragonesas (Huesca, Monzón, Barbastro, Fraga, Jaca y Sabiñánigo, Teruel y Alcañiz, y Zaragoza, Utebo, Calatayud, Ejea de los Caballeros y Tarazona), superaban los 10.000 habitantes. Estas localidades representaban el 10% del territorio autonómico pero aglutinaban al 68% de la población aragonesa (906.234). El resto de los municipios (717 concretamente), que suponen el 90% del territorio, es el escenario vital del 32% de la población. Además cabe decir que 148 de esas localidades no superan los 100 habitantes, concentrándose la mitad en la provincia de Teruel.

En Teruel, con 237 municipios, la distribución de los centros educativos por todo el territorio provincial (sin contabilizar la capital) nos da un saldo de 20 localidades con guardería y escuela infantil, 20 colegios públicos en las localidades más grandes, y 26 CRAs (centros rurales agrupados), aglutinadoras de 137 escuelas pequeñas. La escuela sigue abierta en el 66,25% del territorio, alrededor de 157 localidades, pero en los últimos años su organización, composición y dinámica ha cambiado notablemente por las realidades culturales sobrevenidas con suma rapidez.

De esta manera, se ha dibujado una cartografía cultural conformada por la procedencia geográfica de los moradores. En algunos casos se trata de habitantes procedentes de contextos urbanos y en otros coyunturales residentes de procedencias étnico- religiosas diversas que generan una amalgama cultural rica y variada.

Las dinámicas demográficas de los últimos años, la situación económica y la estructura del mercado laboral español en los años que caracterizaron el cambio de milenio, están en la base de la nueva caracterización cultural de la población que cohabita hoy estos entornos y consecuentemente de la evolución de las instituciones que se mantienen en ellos.

En 2008, la población inmigrante en la provincia turolense ascendía a 17.043 personas, de las cuales 3.797, (el 22,28%) tenían una edad comprendida entre los 0 y los 19 años, residiendo el 40% en los dos núcleos urbanos de la provincia (Teruel y Alcañiz); de

⁴ Una muestra lingüística de ello son los apelativos negativos que se asocian a términos vinculados a la ruralidad, algunos de ellos precisamente con claras conexiones semánticas con lo educativo, así por ejemplo, pueblerino, además de hacer referencia a alguien de un pueblo o aldea, es sinónimo de rústico o paleta; a su vez paleta, se relaciona con persona ordinaria e ignorante que vive en el campo o procede de un pueblo pequeño, y finalmente aldeano es aquel que habita una aldea, inculto y rústico.

modo que el 60% de los nuevos pobladores en edad de incorporarse a la enseñanza no universitaria se distribuía diferencialmente por las comarcas turolenses, dándose en algunas localidades una alta concentración de población extranjera y consecuentemente de población escolarizada foránea⁵.

Figura 2: Localidades turolenses con mayor porcentaje de población extranjera, 2008.

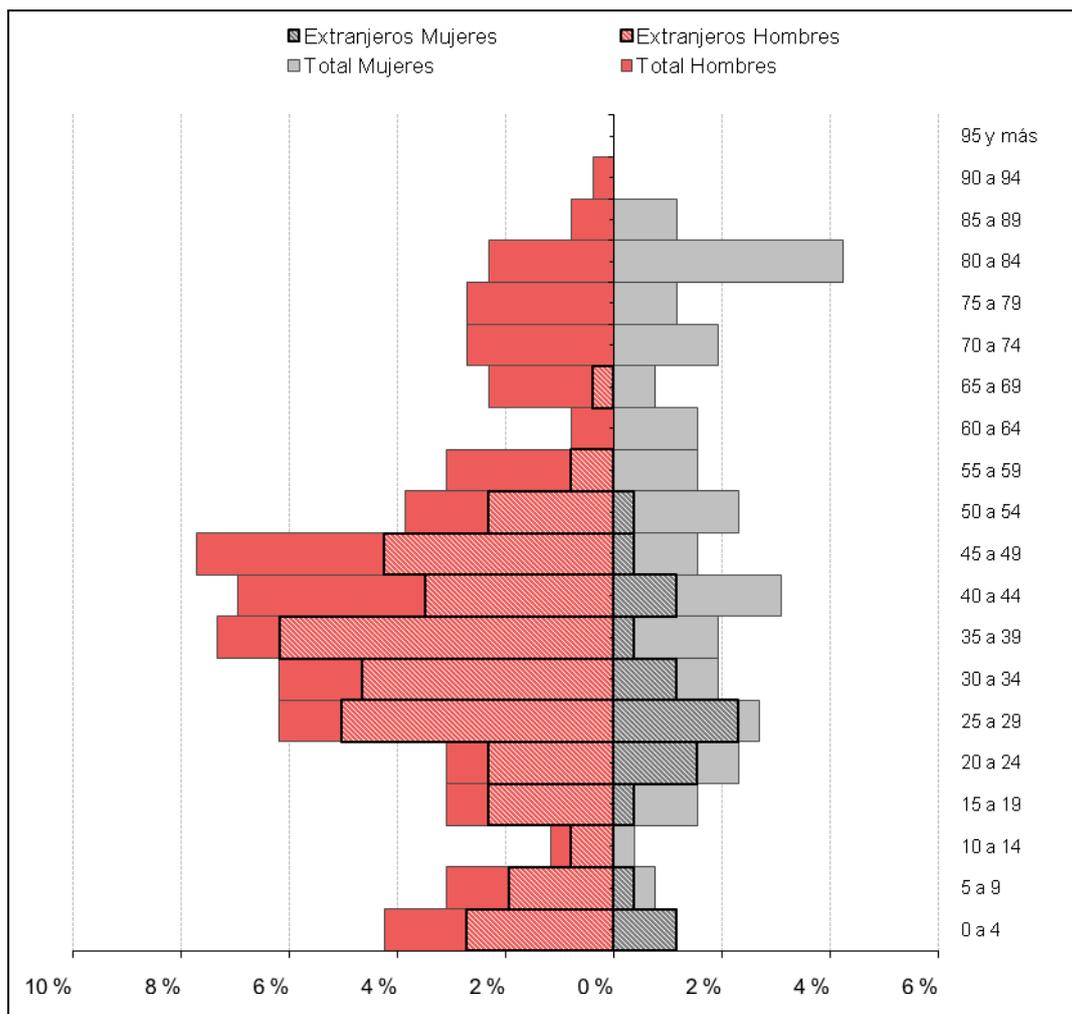
MUNICIPIO	Población extranjera	Población total	% extranjeros s/población total
Aguaviva	166	718	23,1
Albentosa	88	310	28,4
Cerollera (La)	43	125	34,4
Cuba (La)	22	68	32,4
Josa	10	33	30,3
Mata de los Olmos (La)	61	268	22,8
Puertomingalvo	120	259	46,3
Tronchón	28	111	25,2
Valdecuenca	15	60	25,0
Vinaceite	76	322	23,6

Fuente: IAEST, Gobierno de Aragón.

Si analizamos los municipios con mayor población inmigrante en esta provincia destaca llamativamente la localidad de Puertomingalvo, ubicada en la Comarca de Gúdar-Javalambre, en donde casi la mitad de la población actual es inmigrante. A la escuela de esta localidad vinculada al CRA Maestrazgo_Gúdar, ubicado en Mosqueruela, acuden más niños foráneos que autóctonos. De los veintiocho niños de entre 0 y 14 años, 18 son extranjeros (64%).

Figura 3: Pirámide demográfica de la localidad turolense de Puertomingalvo, 2008.

⁵ Baste recordar que en cinco cursos académicos el alumnado extranjero en la Comunidad Aragonesa se ha duplicado pasando de 11.429 alumnos en el curso académico 2003/2004 a 23.173 en el curso 2007/2008, según los datos oficiales del IAEST del Gobierno de Aragón.



Fuente: IAEST, Gobierno de Aragón.

En 2008, la población foránea suponía ya el 9,6 % de los empadronados en Aragón, comunidad autónoma donde mayor fue el aumento de extranjeros en 2007 con un incremento del 61,37% (especialmente en Zaragoza y Huesca)⁶. Sin embargo, en los entornos rurales, la relativa estabilidad demográfica y reducción de la recesión poblacional de la última década, que ponen de manifiesto las estadísticas, maquillan una inestabilidad cotidiana que se traduce en un ir y venir de familias por diferentes localidades. Este periplo migratorio familiar evidencia la preferencia por los contextos urbanos, como tendencia dominante. Consecuentemente las aulas rurales son para muchos niños lugares de paso provisionales, viéndose condicionada su estabilidad educativa, a los vaivenes del mercado laboral, la estructura económica local y la capacidad comunitaria para responder a las expectativas vitales (a menudo de supervivencia) de sus progenitores.

⁶ En los últimos años, en Aragón, la concentración de población inmigrada más elevada se ha venido registrando en comarcas como Campo de Cariñena, Gúdar-Javalambre y Valdejalón, donde la población extranjera ya representaba el 15% de la población en 2007. En las comarcas de Calatayud, Bajo Aragón, Bajo Aragón-Caspe y Bajo Cinca, Alto Gállego y Jiloca se supera el 10% también. En el otro extremo, destaca la escasa presencia de población inmigrante en las comarcas de Campo de Daroca o Campo de Belchite. Ver *Informe Empleo y Población en los municipios y comarcas de Aragón, 2007*. (<http://inaem.aragon.es>) y *Anuario Estadístico de Inmigración de 2007*, OPI. (Observatorio permanente de la inmigración. Secretaria de Estado de Inmigración. Disponible en <http://extranjeros.mtas.es/>)

Esta intensificación de los movimientos migratorios en la última década (unido eso sí a otros factores coadyuvantes) está en la base de otro proceso identificable en nuestro entorno rural y que incide igualmente en la educación, cual es la aparición y el fortalecimiento de las comunidades religiosas minoritarias. Estas confesiones han presenciado un dinamismo inusitado en el siglo actual con la incorporación tanto de nuevos adeptos inmigrantes que pertenecían a este tipo de comunidades en sus lugares de origen como a las conversiones desde el catolicismo. Las conversiones, cada vez más frecuentes por otro lado, vienen enmarcadas en un revisionismo religioso que la modernidad suscita y que alcanza desde la década de los ochenta también a los entornos rurales, donde ha existido si cabe mayor invisibilidad de las confesiones religiosas minoritarias. La expansión del hecho religioso minoritario y su distribución por la geografía aragonesa ha sido tan dispar, irregular o cambiante como el mismo flujo migracional, pero ha puesto de manifiesto nuevas necesidades educativas y la exigencia de nuevas políticas (Gómez, Sanz, Del Olmo y Franco, 2009).

El tratamiento particular de la enseñanza de religión ha ido resolviéndose de manera diferencial atendiendo a la petición que se iba cursando desde cada colegio público e instituto de enseñanza secundaria. Si focalizamos en la educación infantil y primaria, en la provincia turolense y durante el curso académico 2008/2009, se impartió religión católica a 7.574 niños, religión islámica a 147 y religión evangélica a 100 niños en los principales núcleos urbanos de la provincia, no siendo visible la demanda ni de la religión hebraica ni de la ortodoxa. Es en el caso de la religión islámica donde la demanda se concentra significativamente en el medio rural provincial y con más intensidad en los colegios públicos de Monreal del Campo y Alcorisa y los CRAs de Muniesa, Manzanera, Martín del Rfo y La Puebla de Híjar, dándose el caso de pequeñas localidades que han mantenido su escuela abierta gracias al alumnado extranjero y perteneciendo todos sus alumnos a la comunidad islámica.

Figura 4 : Enseñanza religiosa en centros de educación infantil y primaria de la provincia de Teruel, curso 2008/2009.

RELIGIÓN	CENTRO	NÚMERO DE ALUMNOS
RELIGIÓN CATÓLICA	COLEGIOS PÚBLICOS	5253
	COLEGIOS RURALES AGRUPADOS	2321
RELIGIÓN EVANGÉLICA	COLEGIOS PÚBLICOS	85
	COLEGIOS RURALES AGRUPADOS	18
RELIGIÓN ISLÁMICA	COLEGIOS PÚBLICOS	70
	COLEGIOS RURALES AGRUPADOS	77

Fuente: Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Teruel.

A su vez, y en lo que se refiere a la enseñanza evangélica, que se imparte en todos los colegios públicos de la capital a un total de 55 niños, se observa menor demanda en el entorno rural provincial, concentrándose en los colegios públicos de Albalate del Arzobispo (23) y Andorra (5), y el CRA de Rubielos de Mora (14). Gran parte de la enseñanza religiosa de estos niños es atendida por la Iglesia Cristiana Universal, enraizada en la provincia o desde la propia Iglesia de Filadelfia a la que se vincula gran parte de la comunidad gitana de varias localidades turolenses.

Esta sucinta cartografía religiosa nos aproxima a una realidad fácilmente cambiante en la que cabe observar que el componente religioso se convierte en una nueva coordenada en lo que a la gestión de la diversidad cultural en el seno educativo se refiere⁷.

c) Lo rural: de lo opuesto subalterno a la alteridad apetecible.

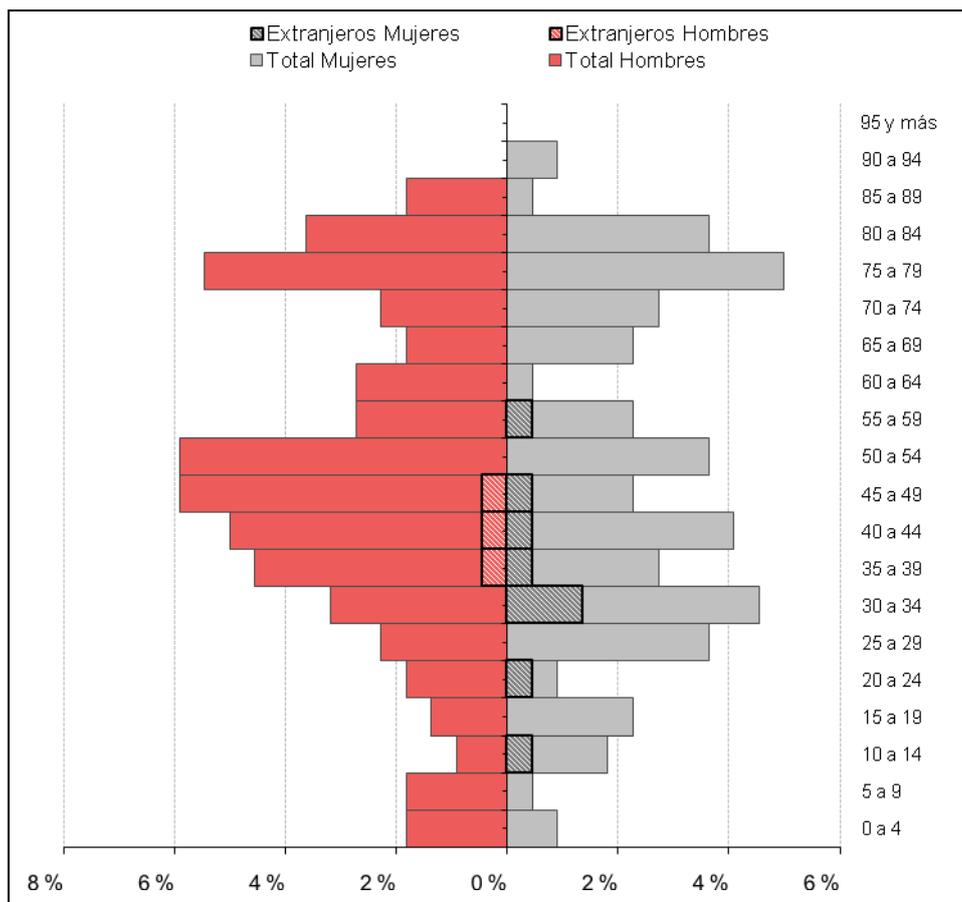
Los inmigrantes llegados al entorno rural procedentes de diferentes países (especialmente Rumanía, Marruecos, y diferentes países latinoamericanos), no son los únicos que conforman el crisol cultural con el que en las aulas de las localidades rurales podemos encontrarnos. Emergen recientemente otros socioestilos y pautas culturales vinculados a determinados grupos denominados neorurales o rururbanos, además de los estilos urbanos y rurales tradicionales.

El retorno de la ciudad al campo no es comparable en absoluto al proceso demográfico de éxodo rural que cuasivació la España interior en la segunda mitad del siglo XX especialmente, y en determinadas zonas se ha vinculado especialmente a la denominada neoruralidad. Este es un fenómeno tardío en España que se asienta sobre un marco valorativo cultural caracterizado entre otros por los siguientes rasgos: una nueva concepción de la territorialidad que implica la posibilidad de cambiar de vida cambiando de entorno, la ecología y sostenibilidad como valor axial, la función social del trabajo que no pretende productividad, la recuperación de la cultura popular y tradicional (alimentación, artesanía, diversidad económica...) y la autosuficiencia ligada a la tierra y la naturaleza.

Sin movernos de la comarca de Gúdar-Javalambre hallamos otra pequeña localidad, Olba, que ha atraído en los últimos años a población urbana llegada al municipio en busca de esa nueva vida. La población extranjera en esta localidad es escasa, únicamente un 5%, y de los 25 niños en edades comprendidas entre 0 y 19 años sólo uno es extranjero; no obstante, una parte importante de la población residente también es foránea proveniente de otras ciudades españolas, como Valencia o Madrid.

Figura 5: Pirámide poblacional de la localidad turolense de Olba, 2008.

⁷ A todo ello habría que sumar el incremento en el número de los alumnos que cada año solicitan cursar la asignatura "alternativa" a la enseñanza religiosa.



Fuente: IEAST, Gobierno de Aragón.

Sin duda, la presencia de estos grupos culturales matiza el sustrato valorativo que en la localidad se anima.

Este es un caso que nos permite ilustrar el influjo y atracción que ha podido ejercer el campo, contribuyendo a modificar la percepción devaluada de lo rural que antes mencionábamos, participando en la redefinición de lo rural como una alteridad apetecible para algunos colectivos, y de forma indirecta modificando la autopercepción que de sí mismas tienen las comunidades.

Estas atracciones y cambios de percepciones en relación con lo rural están en la base de procesos paralelos al de la urbanización creciente que estamos testimoniando desde hace cincuenta años en lo que a ocupación del espacio y distribución territorial se refiere. La dinámica más llamativa es la más reciente aldeanización que entre otras cosas se manifiesta con la instalación de población urbana en los núcleos rurales próximos a las grandes urbes, cambiando igualmente la esencia de las localidades hasta las que los tentáculos urbanos se extienden con rapidez.

Así población extranjera, neorural, rururbana o urbana se instala en un contexto rural en transición continua impregnada de interpenetraciones e hibridaciones culturales necesarias para la cohabitación cultural, que plantea nuevos retos socioculturales a la institución educativa.

RETERRITORIALIZACIÓN Y COHABITACIÓN CULTURAL

Algunos de los retos socioculturales sobresalientes con los que se encuentra en este momento la educación rural serían, de modo sucinto, la integración de la ruralidad como valor en el proceso educativo, de modo que lo rural no sea sólo un escenario sino contenido curricular, la gestión de la diversidad cultural, la recuperación del papel dinamizador de la escuela en la comunidad, la redefinición del perfil profesional del maestro rural y su revalorización profesional. Todo ello con un objetivo básico cual es la construcción de la ciudadanía participada. En este proceso el concepto de reterritorialización puede ayudarnos en el análisis y en la búsqueda de modelos integradores de las diversas tendencias que se dan al considerar el binomio educación-territorio.

La *reterritorialización* está relacionada con lo que Clifford Geertz describió como el proceso de recreación de la cultura en nuevas y diversas ubicaciones; en ese sentido, el concepto incluiría tanto las culturas locales como las materiales y las informativas o representativas (Geertz, 1988). No obstante, hoy la sociedad humana no es una yuxtaposición de culturas territoriales separadas, sino un conjunto de subculturas desterritorializadas que atraviesan transversalmente las localidades, de modo que encontramos elementos culturales similares en diferentes lugares del mundo, mientras que las culturas locales se diversifican. La hibridación cultural se hace más presente, propinada por la ida y venida de actores sobre el territorio: emigrantes retornados, inmigrantes llegados, visitantes y turistas contempladores, trabajadores ausentes y transeúntes. Miradas que se cruzan generando una mixtura de significados y resignificaciones que inciden directamente en el tipo de prácticas culturales fomentadas.

Igualmente, la escuela en lo rural se conforma en un espacio de coexistencia de conglomerados que puntualmente se resiste a las imposiciones, en un juego de intersubjetividades y socialidades tejidas comunitariamente, de las que parece ir apartándose. Los modelos culturales recogen un bien de identidad en la mayoría de las sociedades. Un punto de anclaje que une sus diferentes componentes y alimenta el sentimiento de pertenencia a una comunidad de valores, costumbres e ideas, que requieren mayor coherencia, si cabe, en un contexto de globalización de mercados al chocar con la tendencia homogeneizadora de comportamientos, hábitos de consumo y estilos de vida.

Estudios de Pierre Bourdieu (1998) o Jean Braudillard (1984), entre otros, muestran que en las sociedades contemporáneas buena parte de la racionalidad de las relaciones sociales se construye, y en este sentido hay una coherencia oculta entre los lugares donde los miembros estudian, habitan, vacacionean, leen o disfrutan, y en cómo se informan, educan y transmiten a los demás.

Se propone por lo tanto, el rescate del propio locus de referencia como clave interpretativa. La localización social del producto educativo (como el cultural), determina en grandes dosis la aprehensión y apropiación por parte de la gente, de los educandos. La localización social de la educación ha de ser el self comunitario, la esencia de la colectividad y la cotidianidad (más o menos imbuida de modelos ajenos, pero mantenedora de su esencia). Al igual que ocurre en los procesos de consumo cultural, los educativos deben estar imbuidos del reflejo comunitario en los artefactos y textos utilizados y escenarios diseñados, porque son estos los que atraen por su capacidad simbólica para resignificar la esencia identitaria. ¿Cómo no aprehender el conocimiento que ya nos pertenece? La educación en tanto que campo cultural es una

categoría del ser y del sentir y no sólo del saber; la escuela debe posicionarse en torno a qué tipo de cultura irradiar en el contexto rural, porque ello entronca directamente con la asunción de una manera de ser y estar en un espacio, con una forma de *practicarlo* y significarlo.

a) Educación vivida y significada

Esencializar la cultura rural no tiene sentido en un marco en el que los protagonistas de dichas estéticas y prácticas han desaparecido a la par que desaparecía una sociedad tradicional, cuya cultura, a veces mal denominada popular, se ha metamorfoseado en una cultura cotidiana transnacional (Cuisenier, 1999). La percepción de la desposesión inspira la reapropiación de nuevas rutas culturales de activación y reactivación de la creatividad cultural. Lo rural y su escuela se mueve entre las dos aguas: la evitación del aplastamiento simbólico y la enajenación de la cotidianidad rural por un lado, y la necesidad de doblegarse al imperio de la homogeneización cultural para no autoexcluirse del mundo conectado, por otro.

Obviamente no se está planteando la especificidad de una educación rural, sino reclamando la coexistencia de estéticas, praxis y modelos resignificados. El self rural se transforma al coexistir con lo ajeno generando productos que combinan la sedimentación de lo propio con las innovaciones resultantes de productos urbanos exportados a este nuevo territorio por colonizar, en el que se sigue desarrollando una creatividad peculiar fundamentada en la actividad, la habilidad para el reenfoque y el descubrimiento de nuevos usos. Nuevas mixturas en coyunturas complicadas para estos contextos. La escuela debe posicionarse en este proceso de reconstrucción.

El distanciamiento entre la *educación dada* y la *educación vivida y significada* debe reducirse en el entorno rural. En ningún contexto la educación debe participar en la separación del educando de su contexto practicado. Debe ayudarlo a *ser en y constituer* su mundo cotidiano. Por ello lo educativo (diseños curriculares, textos, recursos) no debe gestionarse como mercancía con el dominio impositivo de la fetichización que provoca un distanciamiento entre los artefactos educativos y la esencia comunitaria. Lo educativo debería conseguir el maridaje entre la ciencia, y el conocimiento cotidiano emanado de lo experiencial cercano. A la par, es imprescindible iniciar un bucle reflexivo coordinado que permita reconocer el valor educativo de lo subyacente en la cotidianidad rural.

Si en el espacio rural no se retoma el valor de uso de dicho producto educativo, llenándolo de significatividad comunicativa, nuevamente, y trasladándole un valor de símbolo (Braudillard, 1984), aquel carece de capacidad de atracción o genera como resultado el distanciamiento de los sujetos con su propio entorno.

Aunque la reflexión sobre el producto educativo ofertado en la política educativa no es nueva, no por ello debe abandonarse. Cabría exigir que la elección del contenido curricular no responda a las necesidades lógicas del mercado o marco sociocultural dominante, sino a las necesidades de la población y sus marcos socioculturales. La pluridimensionalidad de la realidad sociocultural debe corresponderse con una respuesta caleidoscópica mostrada desde una escuela que no cierre ventanas ni a la realidad propia ni a la ajena.

Así pues y en esta línea habría que tener en cuenta un modelo curricular que retomara la esencia de la comunidad recogiendo el bagaje cultural comunitario y el sustrato familiar por un lado y que reterritorialice el conocimiento y lo asiente en la cultura del hacer y

no exclusivamente en la del contemplar, en la cultura de la praxis (Bauman, 2002) y no la del espectáculo. En 1995, Negroponte (2000) nos adelantaba la descripción de un *mundo digital* de nuevas realidades y relaciones virtuales, de lugares sin espacio (culturas desterritorializadas, hemos avanzado), de *sociedades teledirigidas* (Sartori, 2000), que ocultan mostrando en función de censuras invisibles y cuotas de mercado o competencia (Bourdieu, 1997) y que estimulan la predominancia del *homo videns*, frente al *homo sapiens* o el *homo ludens*. La escuela debe retomar la capacidad de descubrir, de experimentar y de protagonizar. La vida es praxis y sentido.

b) Educación integradora y dinamizadora

En la planificación educativa debe atenderse a la coexistencia de diferentes grupos generacionales, pautas culturales y religiosas, socioestilos y sensibilidades y necesidades. Además, sobre el terreno y en la labor educativa, las instituciones deben contar especialmente con el tejido asociativo del contexto rural.

En el caso aragonés el tejido asociativo cumple un papel central en la dinamización educativa y cultural de los pueblos, mostrando un alto grado de voluntad y compromiso con las localidades donde radican y su capacidad movilizadora es notable, por lo que el trabajo conjunto y la imbricación con las redes sociales debe conformarse en un componente estratégico y axial (esto se ve especialmente relevante en el caso de la educación de adultos).

De esta manera, deberían postularse acciones educativas que reforzaran los vínculos con la comunidad fortaleciendo el capital social y manteniendo lazos que la modernidad va socavando (Putnam, 2003) y recuperaran actividades que han pasado a englobarse dentro de la categoría de ocio pero que cumplen funciones psicológicas y sociales básicas tanto en el entorno interno de la institución como en los vínculos necesarios a establecer con la comunidad rural. El ocio (entendido con la semantización que Dumazedier planteaba ya en 1971 y visto por otros como consumo improductivo) debe tener cabida en la escuela rural como inversión productiva, en tanto que genera capital humano en términos de Gary Becker o capital social en el sentido de Coleman o Bourdieu.

c) Educación contextualizada y comprometida

No puede negarse el cambio cultural que se ha producido en el papel que juega la escuela en las comunidades rurales; esta transformación está relacionada directamente con la inculturación del profesorado en su mayoría ajeno y externo a la comunidad, y el deterioro de la capacidad dinamizadora, formadora y cohesionadora de la institución. Forma parte de este marco interpretativo el análisis de la figura del maestro y los cambios que se han producido en la evolución de la profesión.

Si una figura ha sido medular en los procesos de creatividad cultural en el entorno rural tradicionalmente, esa ha sido la del maestro. Su posición, habitualmente distante a la comunidad pero incardinada en ella, experta y suficientemente vinculada afectivamente al territorio a la vez, inspiraba impulsos creativos, transformadores y dinámicos. Ellos aparecen recurrentemente en los relatos orales comunitarios o familiares como las figuras claves estrechamente responsables de ciertos cambios comunitarios percibidos como axiales. Pero también en relación con esta cuestión se percibe una fisura insuperable: se ha perdido un agente cultural de primer orden (con todo lo que ello implica especialmente en las localidades con un deterioro demográfico serio).

El perfil del nuevo profesor que emerge como tendencia generalizada, vendría dibujado como sigue: procedencia urbana, desconocimiento de la realidad de la escuela rural (unitaria en muchas ocasiones), falta de formación específica, desconocimiento e inexistencia de identificación con la cultura rural, escasa implicación con el entorno y compromiso con las comunidades (imposibilitada por el corto periodo de tiempo diario que pasa en la localidad y por la alta movilidad y rotación que se produce año tras año), escasa relación con las familias, el tejido asociativo o las iniciativas locales, condiciones laborales desventajosas y sensación de falta de reconocimiento tanto interno como externo a la institución educativa.

El maestro renuncia con demasiada frecuencia a jugar su papel protagonista en la vida cotidiana comunitaria. Consecuentemente la escuela se resiente en su capacidad para ejercer como referente cultural, como foro de vida social y como agente dinamizador.

En algunos casos la función de la escuela ordinaria se ha visto reforzada por la actividad desarrollada por los centros de educación de adultos que han ejercido un papel único, insustituible y compensatorio de la falta de dinamismo sociocultural en algunas zonas. Si bien su enfoque ha cambiado de rumbo hacia la formación digital y la cualificación profesional, hace unos años su cariz cultural era distintivo. El problema recurrente, sin embargo, es la tendencia generalizada a concentrar estos espacios educativos y culturales en las localidades de mayor tamaño, y aunque intentan irradiar actividad hacia municipios más pequeños, su capacidad es limitada.

Lo anterior nos lleva a reafirmar la tendencia a la difuminación de la escuela como institución social en las comunidades rurales, proceso estrechamente relacionado con la desubicación del maestro en un entorno necesitado de compromiso local, la casi extinción del *maestro de escuela* y su reemplazo por profesores de primaria con una nueva concepción de lo que implica ser profesor (*rol desterritorializado*), el excesivo interés político y administrativo en los medios y cierto descuido de los mediadores, unido al uso político del concepto de riesgo asociado a la brecha digital: la exclusión social anunciada, la transmisión de un modelo de consumo y producción cultural desterritorializado, que cuando contempla lo rural lo hace como objeto y no como sujeto y finalmente la tendencia generalizada de las programaciones curriculares a plantear exclusivamente modelos descontextualizados que enajenan la capacidad de identificación con un medio que en muchos casos se autopercibe moribundo y se autonega, incapaz de trasladar valores y actitudes de positividad.

Esta tendencia a la pérdida de presencia, de poder y de dinamización, es un indicador de alerta. El debilitamiento demográfico e instituyente no puede verse animado por el debilitamiento institucional. El papel de los CRAs (Colegios Rurales Agrupados) en este punto es esencial para rescatar el papel protagonista, involucrarse con el tejido asociativo y participar en la espiral de creatividad cultural que hoy necesita la sociedad rural. Deberíamos reconsiderar un modelo que aprovechara el entorno que posee, porque tal y como nos recuerda Maffesolli, la vida, la verdadera vida no se encuentra en las instituciones; está en todas las partes salvo ahí. Tendría que ser un modelo que hiciera que la escuela perdiera su carácter institucional recuperando ciertos rasgos que caracterizan a lo instituyente; aportando “informalización a lo formal”, es decir la generación en los focos institucionales de condiciones educativas que faciliten la apropiación y resignificación del conocimiento a la vez que se incardinan en el territorio. Y finalmente, un modelo que recuperara la figura del maestro con un doble

rol: como representante institucional pero también como parte de lo instituyente transformador.

NOTAS FINALES

En las líneas anteriores hemos desarrollado un aparatage analítico y teórico emanado a partir de una dilatada experiencia antropológica en el entorno rural. Al posicionarnos así se resalta el territorio “micro”, “periférico” y “subalterno” como clave a partir de la que interpretar, pero también como escenario que rescatar disciplinarmente. En estos viejos escenarios educativos y de creatividad cultural, se vienen configurando prácticas cambiantes de relevancia, que combinan sedimentación e innovación con astucia magistral, posiblemente en un intento por seguir subsistiendo y redefiniéndose. En este marco la escuela muestra grados de implicación diversos que van desde la dinamización e innovación, a la pérdida de sentido comunitario y difuminación institucional.

Cuando se piensa en la escuela hay que hacerlo desde el territorio que la contiene y en la que alcanza su verdadera significación. Los modelos democratizadores han impuesto la extensión de los servicios públicos y el acceso de la población a ellos mediante procesos de redistribución, pero la pretendida y discursiva solidaridad territorial no es sino diferenciación territorial no exenta de limitaciones. La política educativa no ha meditado sobre las propuestas teóricas centradas en la importancia de la experiencia en el aprendizaje y la relevancia de la cotidianidad. La educación dada debe tornarse en significada, lo que nos anima a entender la educación reterritorializada bajo los siguientes parámetros:

- ✚ Educación imbuida de praxis cultural. Los artefactos y textos relevantes y significativos tienen una funcionalidad más comunitaria que individual. La educación asentada sobre la cotidianidad no establece límites entre el aprendizaje y la experiencia.
- ✚ Innovación, sedimentación y colectivización. La educación reterritorializada se sustenta sobre la recombinación e hibridación de contenidos generados a partir de procesos de sedimentación y acumulación, pero también de innovación constante, y todo ello a partir de sustratos identitarios de las comunidades y el fondo de conocimiento de las familias (McIntyre, Kyte y Rightmyer, 2005).
- ✚ Recontextualización: Los materiales y conocimientos transmitidos pueden referirse a situaciones o lenguajes categoriales ajenos que no obstante pueden recontextualizarse y reutilizarse para resignificarlos. En ese sentido la escuela debe ser lugar de creatividad y transformación de las tendencias seguidistas e innovadoras a nivel superficial que se ven a sí mismas como epígono de la voluntad de otros.
- ✚ Hibridación, resignificación y creatividad.

En el contexto del paradigma de la complejidad y la reflexividad, estas no son sino reflexiones que enlazan con preguntas inexcusables para continuar transitando entre las fisuras del tiempo. El arte de preguntar es el arte de pensar (Gadamer, 1991) e inicia un ciclo hermenéutico que no tiene fin. Tal y como reclama Ricoeur (1988: 66), “ni en la crítica literaria ni en las ciencias sociales existe una última palabra... O bien si existe alguna, la llamamos violencia”.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M. (1995). *Non-places. Introduction to the Anthropology of Supermodernity*. Londres: Verso.
- BAUDRILLARD, J. (1984). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BAUMAN, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- BERLANGA, S. (2003). *Educación en el medio rural*. Zaragoza: Mira Editores.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CARMENA, G. & REGIDOR, J. (1985). *La escuela en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- CORCHÓN, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-tau.
- CUISENIER, J. (1999). *Cultura popular y cambio social*. *Arxius de Sociología*, 3.
- DEBORD, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- GADAMER, (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA CALVO, A. (1995). *Noticias de Abajo*. Zamora: Lucina.
- GARCÍA, J. M. & NAVARRO, P. (comp.) (2002) *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías*. Madrid: CIS.
- GEERTZ, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GÓMEZ, C., SANZ, M. A. DEL OLMO, N. & FRANCO, C. (2009). *Construyendo redes. Minorías religiosas en Aragón*. Barcelona: Icaria Editorial.
- GRIGNON, J. & PASSERON, J.C. (1992). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- LIE, R. (2002), *Espacios de comunicación intercultural*. http://www.portalcomunicacion.com/forum3/pdf/f3_esp.pdf
- MAFFESOLI, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. Mexico: F.C.E.
- MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- MCINTYRE, E., KYTE, D. W. & RIGHTMYER, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios. *Cultura y Educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, 17/2, pp. 175-195.
- NEGROPONTE, N. (1999). *El mundo digital*. Barcelona: Editorial B S.A.
- NORA, P. (comp.) (1984). *Les Lieux de Mémoire*. París: Gallimard.
- PUTNAM, R. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- RICOEUR, P. (1988). *Hermeneútica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia.

- RIFKIN, J. (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- SANZ, M. A. (2007). *El consumo de la cultura rural*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- SARTORI, G. (2000). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- THARP, R.G. & GALLIMORE, R. (1993). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, J. (1999). *Globalization and culture*. Cambridge: Polity Press.
- TURNER, V. (1982). *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. Nueva York: Performing Arts Journal Publications.
- VYGOTSKI, L, S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona:Grijalbo.
- VYGOTSKI, L, S. (1991). *Obras completas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1998). *Mind is action*. Nueva York: Oxford University Press.

LA ESCUELA RURAL: ENTRE LA REALIDAD Y EL DESEO

Salvador Berlanga Quintero
Maestro y Doctor en Pedagogía

“En la tarea educativa falta entusiasmo individual y colectivo, del que adolecen el profesional de la enseñanza y la sociedad en la que vive y, también, ideas claras de lo que se pretende de la Educación” .Josefina Aldecoa.

RESUMEN

En este artículo se analizan las políticas educativas dirigidas específicamente a las escuelas ubicadas en el contexto rural español en la segunda mitad del siglo XX.

Después de un primer análisis de la cuestión, se plantean algunos interrogantes como objeto de estudio: ¿Se constata una política educativa para la escuela rural en España? ¿Cómo se ha plasmado ésta en las escuelas del medio rural? ¿Ha existido y existe una auténtica igualdad de oportunidades? ¿Cómo ha incidido en el desarrollo de las comunidades rurales? ¿Se dan, en la actualidad, políticas educativas específicas dirigidas al medio rural? ¿Qué nuevas propuestas pueden plantearse?

La revisión de conocimientos – a partir de un breve análisis de las leyes educativas españolas más importantes - proporciona algunas claves para la comprensión del estado actual de la escuela rural y favorece, al mismo tiempo, la elaboración de reflexiones y propuestas para la acción dirigidas a las instituciones.

PALABRAS CLAVE

Política educativa, ámbito rural, propuestas, análisis, historia

ABSTRACT

This article analyzes specific educational policies addressing the schools of the Spanish rural context in the second half of the 20th century.

After analyzing the matter, some questions are suggested to be studied: Is it stated an educational policy for the rural school in Spain? How is this policy expressed in the schools of the rural environment? Has been there and is there an authentic equality of opportunities? How has it affected the development of the rural communities? Are there specific educational policies for the rural environment at the present time? What new proposals can be suggested?

The knowledge review, which comes from a short analysis of the most important Spanish educational laws, gives us some keys to understand the present condition of the rural school and helps, at the same time, to the formulation of reflections and proposals addressed to the institutions.

KEY WORDS

Educational policy, rural environment, proposals, analysis, history

INTRODUCCIÓN

Debo manifestar, en primer lugar, mi gratitud a la organización de estas Jornadas, particularmente a la Dra. Abós, por invitarme a hablar de lo que más me agrada y preocupa. Es un inmenso honor y, sobre todo, la oportunidad de coincidir en esta mesa con el Dr. Bernat, Director de mi Tesis, además de amigo y Maestro al que agradezco me haya acompañado siempre en el descubrimiento de las melodías polifónicas del conocimiento.

Querría que la mayoría de mis palabras fueran coincidentes, o al menos cercanas, a vuestros pensamientos e inquietudes. Como escribió el filósofo Savater respetables son las personas, las opiniones están para ser discutidas. Y digo esto porque pretendo plantear un conjunto de ideas útiles para la reflexión y el debate, más alguna que otra reivindicación siempre constructiva y bienintencionada.

Cuando repetía Unamuno que iba a clase para “sembrar guerra”, intentaba con ello enseñar a pensar para romper los conceptos establecidos. Pero el profesorado (el ciudadano en general) no ha sido ni es formado para ser un intelectual que ponga en entredicho los intereses del Estado y sus poderosos “argumentos” para aplicar políticas educativas reproductoras del *statu quo* (Giroux, 1997: 211). Y, en consecuencia, todo discurso, incluido el mío, debe ser acogido crítica y selectivamente.

He trabajado, siempre como maestro, para una generación de alumnos y alumnas de muchos pueblos de Aragón que han aprendido – o al menos lo he intentado - un poco más de lo que recogen los libros de texto, a querer un poco más sus territorios y, particularmente, a pretender construir proyectos con amigos y amigas de los pueblos vecinos que ya no son sus tradicionales enemigos. Durante este tiempo he tratado de transmitir a miles de niños y niñas del medio rural aragonés que se formaran para ser alcaldes o alcaldesas de sus pueblos algún día, y eso quiere decir mucho. Quienes me conocen saben bien que siempre persigo construir proyectos uniendo los esfuerzos de muchos porque uno sólo no es nadie y menos en el medio rural.

Después de esta contextualización personal entramos en materia. Dibujar unas pinceladas de lo que ha sido la escuela de más de medio siglo exige, para su comprensión, tener presente el tiempo y las circunstancias históricas en las que tuvieron lugar, porque siempre es preciso unir la Escuela al resto de la sociedad. Una reflexión sobre la escuela – tanto de ámbito rural como urbano- no se puede limitar a métodos de enseñanza o de dotación de recursos informáticos, porque la práctica pedagógica es eminentemente social y participativa (Bernat, 2000: 20).

1. UN POCO DE HISTORIA: DE LAS POLÍTICAS DE CONCENTRACIÓN AL NUEVO SIGLO

1.1. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR, UN NUEVO MODELO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PARA LA ESCUELA RURAL

Con criterios economicistas, racionalidad tecnocrática y coincidiendo con la llegada de Villar Palasí al Ministerio de Educación (1968-1973), España buscó una nueva legitimación para el sistema político más acorde con la evolución socioeconómica del país. Al mismo tiempo que se pretendía *européizar* España, se cerraron numerosas escuelas, fomentándose los grandes centros comarcales y las Escuelas-Hogar. La denominada Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de agosto de 1970, culminó el desmantelamiento de la escuela de ámbito rural iniciada en el decenio de los años sesenta, determinó toda la política educativa de esta década y los primeros años de la siguiente. Los escolares, a partir de ahora, no deberían decir que iban a la Escuela sino al *Colegio*, pero aunque resultó ser un paso importante en el proceso de consolidación del sistema educativo español despreció la peculiaridad de la escuela rural al venir marcada por una clara política de concentración (Carmena/Regidor, 1981).

1.2. EXPERIMENTACIÓN Y REFORMA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA

Se inician los años ochenta, una década caracterizada por la experimentación de reformas, con la publicación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de Enseñanza no universitaria. Esta Ley, que tampoco tuvo en cuenta las peculiaridades de la escuela rural, se preocupó únicamente de proteger los privilegios de los titulares de centros privados en detrimento de una enseñanza pública para todos tal y como se recogía en el artículo 27 de la entonces joven Constitución Española de 1978.

Este tiempo histórico de recuperación y lucha diaria por las libertades democráticas tuvo su claro reflejo en el mundo profesional educativo que trabajaba en el medio rural con un compromiso de mejora social desconocido hasta este momento. Las manifestaciones por la autonomía también lo eran por la autonomía de las pequeñas escuelas, todavía «dependientes» del colegio comarcal para realizar los exámenes y evaluaciones que añadían más demérito y desconsideración a la labor profesional del profesorado rural ante los padres de los alumnos.

La escuela rural había sufrido un importante cambio coincidiendo con el final de las concentraciones escolares y el inicio de algunas desconcentraciones. La llegada al gobierno de la Nación del partido socialista en 1982 fue un momento esperanzador para la escuela rural ante la nueva sensibilidad hacia las mal llamadas «escuelas incompletas». La publicación del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983 y de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) de 3 de junio de 1985, significó un importante salto cualitativo.

1.3. A LA BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Este Real Decreto proponía (Roche, 1995: 15) medios y recursos extraordinarios adicionales para tratar desigualmente a los que eran socialmente desiguales con aspiración a la igualdad de resultados en la educación obligatoria. Por primera vez en España se establecía un programa de Educación Compensatoria con el objetivo de corregir las desigualdades ante el sistema educativo en que se encontraban determinados grupos sociales y tras las que subyacían razones económico-sociales o de ubicación en zonas geográficas especialmente deprimidas desde el punto de vista educativo

Fueron estos primeros años ochenta especialmente fértiles en artículos, ponencias, encuentros de profesorado y tesis doctorales relacionadas con la pedagogía y didáctica rural. *Lo rural* estaba de moda y era centro de interés en los medios de comunicación y revistas profesionales, en gran medida por la importante caja de resonancia que suponían las jornadas organizadas por los entonces multitudinarios Movimientos de Renovación Pedagógica. Para Jesús Jiménez (*Cuadernos de Pedagogía*, 1993, núm. 214): «Por primera vez, en muchos años, se volvía a contar con una escuela rural que iba perdiendo poco a poco su carácter residual tantas veces puesto de manifiesto por sus maestros»; a la par, el MEC destinaba más presupuestos a la construcción y, sobre todo, a la rehabilitación de escuelas que mayoritariamente contaban con la tradicional estufa de carbón o de leña.

1.4. LA LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE)

El ministro Maravall presentó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación ante el Pleno del Congreso de los Diputados en el mes de diciembre de 1985. La LODE —por su planteamiento de compensación de desigualdades— representó un deseo de plasmar los criterios básicos del socialismo democrático en el sistema educativo, en lo político y desde una ideología que obtuvo el respaldo mayoritario de los españoles.

Sin embargo, sorprende que esta Ley tan llena —al menos en la literatura de su articulado— de principios democráticos, fines igualitarios y discurso que recuerda al practicado por los responsables políticos de la República de Azaña, fuera derogada en beneficio de la LOGSE, 1990, antes del necesario proceso mínimo de implantación definido por el ministro impulsor: «Una reforma educativa ambiciosa sólo puede madurar en un plazo de siete o diez años».

1.5. DE LA LOGSE A LA LOPEG

Recién estrenados los años noventa, el 3 de octubre de 1990, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, siendo Javier Solana Ministro de Educación y Ciencia y recibió el apoyo de todos los grupos parlamentarios, con excepción del Partido Popular. Su publicación venía a reconocer la definitiva consolidación de España como un Estado moderno una vez superados los tramos necesarios en el proceso de democratización. La escuela rural confiaba en su definitivo afianzamiento, en la constitución de un modelo que recogiera la diversidad de un contexto diferente y diverso.

2. SITUACIÓN ACTUAL

El periodo que va desde la publicación de la LOPEG hasta nuestros días, está definitivamente marcado por el proceso de transferencias educativas de las Comunidades Autónomas que no disponían de ellas.

En estos momentos el alumnado cuenta con un sinfín de profesores especialistas que hacen su aprendizaje más variado y entretenido, pero el déficit de población y las pesimistas perspectivas hacen que las escuelas se mantengan abiertas con cuatro alumnos de Infantil y Educación Primaria (e incluso con menos) y que con once alumnos se desdoble el aula con otro maestro. Los alumnos se han incorporado, en su mayoría, a los Institutos de Educación Secundaria de la zona. Para los menos, por

imponderables, la única solución se ha encontrado en el internamiento en algunas de las Escuelas Hogar todavía existentes. Todo esto está propiciando un nuevo éxodo, por goteo, de familias que se van del pueblo a la cabecera de la comarca o a la capital de la provincia en busca del servicio educativo, entre otros.

Estas transformaciones permiten afirmar que la escolarización en la zona rural, en especial en localidades con reducido número de alumnos, se lleva a cabo mediante la aplicación de varias fórmulas organizativas:

- a) El traslado mediante rutas de transporte de la población escolar de localidades con un reducido número de alumnos a otras localidades cercanas de mayor tamaño y que cuentan con centro escolar.
- b) Mediante la escolarización y residencia en Escuelas Hogar para alumnos pertenecientes a localidades en las que por sus características resulta difícil o demasiado costoso la organización de rutas de transporte.
- c) Mediante la aplicación de la fórmula organizativa de los Centros Rurales Agrupados, con distintas denominaciones en algunas Comunidades Autónomas. Permite prestar a las localidades pertenecientes la asistencia de profesores especialistas con carácter itinerante.

2.1. PRIMERAS CONCLUSIONES

1. La principal característica de la escuela rural es su diversidad: de paisajes geográficos, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, variedad en el número y composición del profesorado, etc. En ese sentido amplio y global debería abordarse cualquier estudio de estos medios que por su especial situación de crisis conviene buscar soluciones imaginativas, contando con la escuela entendida como motor de desarrollo.

2. Tradicionalmente, es en circunstancias críticas cuando se han dado las más profundas renovaciones pedagógicas; sin embargo, las leyes, sin tener en cuenta el principio primario del derecho a la diferencia de la escuela, han planteado sus objetivos para escuelas estandarizadas que no eran rurales, por lo que ha sido ésta la que siempre se ha visto obligada a buscar soluciones para su propia realidad y supervivencia a remolque de lo legislado. Se corrobora que la homogeneización siempre esconde y justifica una selección injusta.

3. Parece evidente la inexistencia, desde mediados del siglo XX, de una política educativa específica y favorable para la peculiaridad de la escuela situada en contextos rurales. Desde la década de los años sesenta hasta los primeros años de la década de los ochenta se produjo un imparable proceso de concentración y desmantelamiento de las escuelas rurales refrendado por la literatura legislativa. Los efectos de la LGE fueron decisivos para la disolución de la escuela rural española y sus efectos, lejos de desaparecer, siguieron vigentes en posteriores legislaciones.

4. Las leyes educativas impulsadas por los Gobiernos socialistas representaron un mayor esfuerzo de igualdad educativa para los más desfavorecidos, fundamentalmente a través de la LODE, pero nunca recogieron en el articulado la especificidad de la escuela

rural. El olvido de los contextos rurales es un proceso paralelo al de la despoblación de la España interior y de concentración económica en las costas.

3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Las pequeñas sociedades corren el riesgo de quedar cerradas sobre sí mismas por las escasas posibilidades de abrirse a más amplios horizontes de relación (Alonso, 2001: 15). La escuela rural se encuentra en una situación comprometida por los condicionantes sociológicos y demográficos que amenazan su existencia y condicionan las inversiones. El costo económico «per cápita» de las dotaciones es mayor, se enfrenta a un grave problema de «aislamiento» geográfico, unido a una enorme movilidad del profesorado. Su ventaja estriba en que la evolución de la población y la economía de las zonas rurales hacen a sus habitantes despertar de su conservadurismo para intentar adaptarse a los nuevos condicionantes, aceptando mejor las innovaciones y aumentando el interés por la formación.

Autores como Alberto Melo (2000: 92-95) exponen que para asegurar el desarrollo de las zonas rurales en proceso de estancamiento es preciso crear en su seno una fuerte dinámica, una actitud colectiva e individual emprendedora en las organizaciones y una cultura del desarrollo local.

Pedro Sauras (1998: 32) puntualiza algunas bases para el desarrollo rural:

- Participación conjunta de técnicos y de la población, partiendo de una idea de progreso para la mayoría y un aumento de la renta de los beneficiados.
- Evitar perspectivas paternalistas o mesiánicas y convencernos que los *rurales* son los primeros agentes de desarrollo.
- Valoración de los recursos disponibles (sociales, naturales y culturales) propios y fomento en la población rural de la autoestima, el espíritu empresarial y el sentimiento de valía personal y cultural.

La educación por sí sola no produce desarrollo —aunque lo favorece— si no va acompañada de otras medidas compensadoras dirigidas a ayudar a la población rural, a los territorios en la mejora de servicios y comunicaciones, y a la estabilidad del profesorado.

En la Declaración de 18 de febrero de 2003, el Consejo Escolar de Aragón insta a la Administración, por unanimidad, a elaborar un Plan para la Educación en el medio rural aragonés, que contemple medidas concretas, con la consiguiente financiación. Se destacan las siguientes:

- Definir nítidamente los requisitos mínimos de calidad que deben reunir todos los centros del medio rural, sea cual sea su tamaño y el nivel que impartan.
- Medidas para el fomento de la estabilidad del profesorado de incentivos económicos y la catalogación de puestos de difícil desempeño, mejora de las condiciones laborales del profesorado itinerante, viviendas gratuitas, dotación de nuevos perfiles profesionales, maestros tutores de Primaria sin carácter itinerante en todas las escuelas de un CRA.

- Introducción en los estudios universitarios de disciplinas relacionadas.
- Fomento en los CPR de la formación permanente en esta materia.
- Especial atención en los planes y programas del Departamento de Educación.
- Mejorar la oferta de formación permanente de adultos y de ciclos formativos de FP. Y en las enseñanzas no regladas (Escuelas Infantiles, FP, EPA, Escuelas de música, etc.).

En esta Declaración, en la que tuve el honor de participar junto al profesor Bernat, se aborda la “educación en el medio rural” en un sentido amplio, abarcando en Aragón a todos los centros públicos y privados, excluyendo únicamente a las tres capitales de provincia. Un buen amigo dice, a menudo, que los latinos hablamos mucho pero hacemos poco.

4. CONCLUSIONES FINALES: DECÁLOGO PARA LA REFLEXIÓN-ACCIÓN

Es ahora el momento de aportar algunas conclusiones o, al menos, añadir nuevas hipótesis que precisen las muchas dudas encontradas en el camino de indagación.

1. ¿Si el mundo atraviesa un periodo de transición, en gran parte del medio rural se sufre una crisis que puede ser la última. Los medios tradicionales son insuficientes para que los jóvenes quieran hacer de la zona rural su contexto de vida. La mayor parte de los investigadores evidencian el agotamiento de los modelos educativos tradicionales; revelan que las claves para el desarrollo del medio rural vendrán determinadas por el aumento de la participación y la unión de esfuerzos de todos los colectivos, instituciones y masa crítica con intención de generar los cambios mediante decisiones coordinadas que a todos afectan.

2. Expresan, también, que los actores sociales de una zona concreta son quienes mejor conocen las necesidades educativas, carencias y limitaciones, recursos disponibles, orden de prioridades y posibilidades, desde la autocrítica, para seguir creando desde el compromiso. La educación en el medio rural deberá asumir un papel dinamizador del medio: formación adecuada del profesorado, acciones que amplíen horizontes de los escolares y sus familias, nuevos planes de estudios que contemplen la realidad de estos contextos, incorporación a foros de información y de decisión, recuperación de la autoestima social, nuevas tecnologías, etc.

3. Es unánime la opinión sobre el importante papel que pueden jugar las tecnologías de la información y de la comunicación para hacer más accesible el conocimiento a quienes trabajan para *quedarse*. Vivimos en una sociedad de la información de la que no pueden quedar al margen los ciudadanos que apuestan por permanecer donde la mayoría se vio obligada a emigrar. Para ello es imprescindible un nuevo discurso que acabe con la dualización del mundo en rural *versus* urbano e, igualmente, impulsar la dirección del conocimiento hacia nuevas metas, nuevas propuestas de expansión hacia el medio rural.

4. Se entiende que las políticas han provocado un desprestigio de la escuela rural, reflejado en el deseo de los padres de que se parezca cada vez más a la escuela urbana. En éste, ha colaborado el profesorado por la negativa visión de este tipo escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más

digno en ciudades - de las que normalmente procede porque tuvo más fácil el acceso a la Universidad - con más servicios y con menor necesidad de implicación, transformación y compromiso social.

5. La escuela rural existe y no se resiste a ser, como casi siempre, la “convidada de piedra” de quienes diseñan las políticas educativas. La principal característica de la escuela rural es su diversidad: de paisajes, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, número y composición del profesorado, etc. Por otro lado, el binomio “calidad-Igualdad de oportunidades” se convierte en un tópico, en una excusa de políticas encaminadas a la uniformización burocrática.

6. ¿Por qué no se buscan medidas de compensación real para igualar a quienes se quedan fuera de lo legislado? Se ha pensado en la mayoría porque es un problema, fundamentalmente económico que resta recursos. Tradicionalmente, siempre se ha visto obligada a buscar soluciones para su propia supervivencia a remolque de lo legislado. La homogeneización siempre esconde y justifica una selección injusta. La escuela rural reproduce actualmente, en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar y prepara a los usuarios para irse, incluso para alejarse.

7. Por otra parte, en todas las leyes se pide al profesorado una dosis extra de entusiasmo para llevarla a cabo, a cambio de casi nada, y tampoco se han arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural.

8. Por ello es urgente y prioritario que desde las instituciones se impulse un nuevo Plan de para la Escuela Rural en coincidencia con los informes del Consejo Escolar del Estado y el Consejo Escolar de Aragón, con una financiación apropiada, que compense las desigualdades y que garantice a los alumnos de este ámbito las mismas posibilidades que a los del medio urbano. Debe romperse el maleficio de que “para vivir en un pueblo no hace falta saber mucho”. La escuela rural aragonesa necesita un nuevo impulso, similar - siendo éste otro tiempo - al de los años ochenta con la publicación del Decreto sobre Educación Compensatoria.

9. Que el medio rural tenga “voz y voto” en la legislación, en las mesas de decisión política y en el reparto de los recursos económicos. Tal vez, el alumnado, no ha estado mejor y más solo nunca. Cuenta con un sinfín de profesores especialistas que hacen su aprendizaje más variado y entretenido. Nos preguntamos si no existen otros perfiles más coherentes: ¿Maestros generalistas o especialistas? En algunos centros entran más profesores que alumnos.

10. Reivindicamos mayor investigación en pedagogía rural. La escuela rural no puede prescindir del apoyo científico de la Universidad, ni ésta seguir ignorando la realidad de estas escuelas. Salvo raras y ejemplares excepciones de profesores concretos, el divorcio entre la Universidad y la escuela rural es total.

Desde 1999 contamos con transferencias educativas en Aragón y es justo reconocer que se ha realizado un esfuerzo sin parangón en nuestra reciente historia, sin embargo queda mucho por hacer. En muchos pueblos de Aragón el maestro es, en estos momentos, el único funcionario del pueblo y de nada sirve invertir en medios si no conseguimos

mejorar la estabilidad del profesorado ¿Por qué no establecen medidas compensatorias positivas? ¿Por qué no se da esa posibilidad de trabajo a quienes no teniéndolo si querrían vivir y apostar por el medio permaneciendo en él? ¿Por qué los ayuntamientos no se ocupan de tener dispuestas viviendas dignas y con precios razonables? ¿Por qué en las mesas políticas donde se decide sobre escuela rural todos sus miembros viven en el núcleo urbano? ¿Por qué se habla tan poco del medio rural en reuniones de Administración y de Sindicatos? ¿Y en las aulas de la Universidad? ¿Por qué no se conceden ayudas económicas para Prácticas en medio rural con el coste de los créditos que pagan los universitarios? Se habla mucho de educación pero no se cree en la educación, ni hacia dónde caminar.

No se puede ser neutral cuando hablamos de aspectos educativos porque los planteamientos neoliberales imperantes están atacando a la línea de flotación del sistema público de enseñanza y ello es consecuencia del déficit democrático que vive nuestro mundo. Siendo consciente que desvelar realidades problemáticas no es del agrado de todos, puede afirmarse que nuestra sociedad vive una democracia formal e insuficientemente democrática. El fondo de la cuestión constantemente es conseguir las condiciones de una democracia efectiva, que Basil Bernstein (1988: 197-218) delimitaba en la necesidad que las personas tienen de vislumbrar apuestas en la sociedad y poder confiar en las promesas de las organizaciones políticas, siempre que se institucionalicen el derecho al crecimiento, a la inclusión social y a la participación.

Es cierto, queda mucho por hacer, pero seamos optimistas. Como escribe Antonio Bernat (1999: 171): “Una educación crítica es enemiga de planteamientos mágicos, pero no utópicos (...) a pesar de todos los cambios tecnológicos y los discursos apocalípticos, la escuela tiene todavía utilidad”. Siendo muchas las carencias, son muchas más las oportunidades que ofrece el medio rural aragonés para el desarrollo de una pedagogía innovadora y de transformación social. Únicamente tenemos que saber consolidar los proyectos existentes e impulsar otros nuevos, reconocer la extraordinaria labor que desarrollan muchos maestros en pequeñas escuelas y, sobre todo, difundir a los cuatro vientos que la actual escuela rural aragonesa es un auténtico laboratorio de innovación no ignorado sino, posiblemente, desconocido. Las esperanzas de futuro de muchos pequeños y hermosos pueblos aragoneses y españoles pasan por la Escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J.M. (2001): “Escuela rural e innovación educativa: un binomio indisoluble”. *Actas del I^{er} Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, pp. 13-17.
- BERLANGA, S. (2004): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- BERNAT, A. (1999): “Contexto y significado en pedagogía”. *Anuario de Pedagogía n^o 1*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación., pp. 139-171.
- BERNAT, A. (2000): “I Congreso sobre Escuela Rural en Aragón. Alcorisa, 14, 15 y 16 de abril de 2000”. *Balcei* núm. 69. Alcorisa: Excmo. Ayuntamiento, pp. 19-21.
- BERSTEIN, B. (1988): “Observaciones en torno a la educación y democracia”. *Democracia y Educación*. Santiago de Chile: Melquíades, pp. 197-218.

- CARMENA, G./ REGIDOR J. (1981): "La política educativa y la escuela rural". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm. 79, agosto.
- GIROUX, H.A. (1997): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC/Paidós. Temas de Educación.
- JIMÉNEZ, J. (1993): "Chequeo a la Escuela Rural. Una escuela desahuciada". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm.214, mayo.
- MELO, A. (2000): "Educación y formación para el desarrollo rural". *Revista Educación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones del MECD Núm. 322, pp. 89-100.
- ROCHE, P. (1995): *CRIET. Hacia una nueva escuela rural*. Teruel: MEC, Dirección Provincial de Educación.
- SAURAS, P y otros (1998): *Trabajar en la escuela rural. ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

UNA EXPERIENCIA DE APOYO AL ÁMBITO FAMILIAR EN EL IES PABLO SERRANO DE ANDORRA

Pedro A. Villanueva Navarro. I.E.S. Pablo Serrano, Andorra. Dirección del I.E.S.
AMPA “Manuel Aguado Lorente”. I.E.S. Pablo Serrano, Andorra.
Víctor J. Villanueva Blasco. Asesor. Coordinación del programa Apoyo al Ámbito
Familiar.

RESUMEN

Perfilar un Plan Integral debe considerarse como un elemento estratégico que involucre a un centro educativo con su entorno, y al mismo tiempo permita recibir de este una visión clara y precisa de la realidad sobre la que se ha de intervenir, para poder desarrollar un proyecto educativo de carácter comunitario e integral.

Pero el Centro no puede estar solo en esta tarea, ni debe mantenerse al margen de ella limitándose a elementos meramente académicos, debe buscar apoyos en las familias que lo integran. De ahí que el IES “Pablo Serrano” de Andorra (Teruel), haya puesto en marcha un Programa de Apoyo al Ámbito Familiar con la intención de aunar esfuerzos con las familias facilitándoles orientación en la tarea educativa para con sus hijos, que son nuestros alumnos.

Palabras clave: soporte, familia, educación, niños, centro

ABSTRACT

Outline a comprehensive plan should be considered a strategic element involving a school with its environment, and while this can receive clear and accurate vision of reality on which it must intervene in order to develop a community and integral educational project.

But the center can not be alone in this, nor should stay out of it limited to purely academic elements, it must look for support in families in it. Thus IES "Pablo Serrano" in Andorra (Teruel), has launched a program of support to the family with the intention of joining forces with the families providing guidance in the task of education for their children, who are our pupils.

Key words: support, family, education, children, center

1. INTRODUCCIÓN: POR UNA CULTURA DE CENTRO.

La sociedad en la que vivimos es cada vez más compleja, y es preciso que los centros educativos y las instituciones locales y comarcales asuman con naturalidad toda su diversidad social y establezcan conjuntamente medias y acciones adecuadas para cubrir tanto expectativas, como necesidades .

Los centros educativos, como centros que acogen al sector más joven de esta sociedad en continuo cambio, y como institución con responsabilidad social hacia las familias que confían en nuestra tarea educativa hacia sus hijos, estamos obligados a reflexionar y actuar en los procesos socioeducativos de nuestro entorno.

Perfilar un Plan Integral debe considerarse como un elemento estratégico que involucre a un centro educativo con su entorno, y al mismo tiempo permita recibir de este una visión clara y precisa de la realidad sobre la que se ha de intervenir, de modo que el centro pueda convertirse en referente, promotor y garante de la cobertura ante dichos procesos. Adelantarnos a las situaciones diarias mediante herramientas metodológicas basadas en la construcción del conocimiento social, el pensamiento crítico, los sentimientos y las habilidades sociales serán los ejes transversales necesarios para poder desarrollar un proyecto educativo de carácter comunitario e integral.

Pero el Centro no puede estar solo en esta tarea, ni debe mantenerse al margen de ella limitándose a elementos meramente académicos, debe buscar apoyos en las familias que lo integran. Si mejoramos los índices de integración en el centro, actuaremos sobre campos que se consideran esenciales para que las perspectivas académicas, psicológicas y sociales de los alumnos mejoren.

Nuestra experiencia en el Instituto de Enseñanza Secundaria Pablo Serrano de Andorra en estos últimos años nos demuestra que disponer de servicios educativos que responden a las necesidades y cambios de la comunidad en que vivimos (comedores, becas, ayudas individualizadas, apoyos curriculares, acogida de alumnos y familias inmigrantes, actividades extraescolares fuera del horario lectivo, apertura bibliotecas, bolsa de trabajo, orientación profesional, instalaciones deportivas, asociación de estudiantes, Asociación de Madres y Padres (AMPA), convenios y servicios a empresas), asegura la atención desde el principio de diversidad e igualdad de oportunidades, tal y como se recoge legislativamente en los siguientes documentos:

- La necesidad que existe de que la Administración Educativa de respuestas educativas de acuerdo a las necesidades, intereses, diferencias culturales y desigualdades sociales de los alumnos (en virtud del Derecho de los Ciudadanos a la Educación) como creo puede conseguirse con la Ley Orgánica de Educación.
- La necesidad de prever acciones de carácter preventivo y compensatorio que garanticen las condiciones más favorables para que todos los alumnos, sea cualquiera su origen y circunstancia, puedan alcanzar los objetivos de la educación básica (en virtud de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación y Gobierno de los Centros Docentes).

Para ello, el AMPA y el Centro han tenido que evolucionar desde unas estructuras excesivamente academicistas y unas relaciones distanciadas, hacia una plataforma que entendemos es soporte sobre la que estructurar la adaptación del centro, de las familias, y de los alumnos, a los cambios sociales que se van sucediendo, y que se ha concretado en lo que venimos a llamar **Cultura de Centro**. Esta contempla diversos programas, entre los cuáles destacamos y vamos a explicar a continuación, el **Programa de Apoyo al Ámbito Familiar** en el I.E.S. Pablo Serrano de Andorra (Teruel), puesto en marcha en octubre de 2006 hasta la actualidad.

2. PROGRAMA DE APOYO AL ÁMBITO FAMILIAR.

2.1. PAPEL DEL AMPA Y EL CENTRO EN EL PROYECTO.

Observando la necesidad de atender a las demandas y expectativas de la sociedad frente a las exigencias derivadas de los procesos de cambio a nivel cultural, educativo, económico y político, la apertura de los centros educativos a su entorno fuera del horario lectivo, dotándolos de programas con contenido que responda a esas necesidades y optimizando los recursos públicos para el uso y disfrute de los ciudadanos en beneficio de la comunidad, el AMPA y la Dirección del IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel) tomaron la decisión de acometer un proyecto de devolviera la ilusión y la confianza a las familias en su tarea diaria, procurando establecer unas dinámicas donde el centro acogiera y articulara las demandas que las propias familias transmitían y buscando un marco de confianza mutua para su abordaje. Por tanto, ambas han sido las promotoras de dicho proyecto, implicándose tanto en las labores de movilización y sensibilización de la comunidad de familias a las que representa, como en apoyo para la gestión, implantación y difusión del trabajo realizado, con el apoyo y respaldo del Ayuntamiento de Andorra, la Comarca Andorra-Sierra de Arcos, la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón, y del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

2.2. OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL PROGRAMA.

Objetivos generales del programa.

1. Fomentar un espacio de debate de problemáticas sociales cuyo ámbito de afectación es la familia y el centro educativo.
2. Ofrecer a los progenitores, y en una segunda fase al profesorado, información y conocimientos básicos sobre diferentes temas que les interesan en relación a la educación de los hijos.
3. Promover el intercambio de experiencias entre los asistentes para que actúe como medida de normalización de algunas problemáticas menores, y de apoyo emocional para la superación de las problemáticas más significativas.
4. Proporcionarles una mayor capacitación para ejercer su función como educadores.
5. Mejorar la dinámica relacional dentro de las familias, y dentro del contexto educativo.
6. Desarrollar sus capacidades como modelos de comportamientos adecuados para sus hijos.
7. Favorecer el desarrollo personal, además del académico, de los hijos, a través de un trabajo continuado de asesoramiento a las familias.

Objetivos específicos de cada taller.

“Adolescencia y Comunicación Familiar”.

- Dar una visión general sobre aspectos de la adolescencia.
- Explicar la importancia que tiene una buena comunicación familiar a la hora de abordar los problemas que surgen en la adolescencia.

- Justificar la conveniencia de establecer esa comunicación desde edades tempranas, para tener una base sobre la que apoyarse llegada la adolescencia.
- Ofrecer pautas para establecer una buena comunicación familiar.
- Explicar la conveniencia de poner normas y límites, y cómo hacerlo de manera adecuada.
- Explicar la relación de la comunicación, las normas y los límites, para abordar los problemas de autoestima, fracaso escolar y violencia/conflictividad.

“Autoestima”.

- Explicar la importancia de la autoestima en el desarrollo personal y educativo de nuestros hijos.
- Enseñar cómo reconocer indicadores de buena y baja autoestima.
- Analizar las áreas que forman la autoestima y de qué manera puede verse afectada.
- Explicar el origen de los problemas de autoestima.
- Ofrecer pautas para mejorar la autoestima de nuestro hijo.
- Mostrar indicadores de una baja autoestima en padres.
- Ofrecer pautas para mejorar la autoestima de los padres.
- Explicar la relación existente entre autoestima, fracaso escolar y violencia/conflictividad.

“Fracaso Escolar”.

- Explicar los condicionantes que afectan al rendimiento escolar.
- Ofrecer estrategias que puedan reducir o modular el impacto de estos condicionantes.
- Enseñar pautas de actuación para analizar las áreas afectadas que influyen en el rendimiento escolar.
- Enseñar pautas de actuación para mejorar el rendimiento escolar en las áreas afectadas.
- Explicar la relación existente entre fracaso escolar, violencia/conflictividad y autoestima.

“Violencia y Conflictividad”.

- Explicar los distintos tipos de ejercer la violencia.
- Explicar el origen y los factores que intervienen en el desarrollo de la violencia y la conflictividad.
- Mostrar indicadores que ayudan a determinar si un niño está siendo víctima o agresor.
- Ofrecer pautas de actuación para reducir o modular los comportamientos violentos y sus consecuencias.
- Ofrecer pautas para manejar la conflictividad.
- Explicar la relación existente entre violencia/conflictividad, autoestima y fracaso escolar.

“Educación en Valores”.

- Fomentar la reflexión sobre los valores y la educación de éstos.
- Debatir sobre los problemas actuales de los adolescentes y su relación con la presencia o ausencia de determinados valores.
- Orientar sobre las estrategias de fomento y desarrollo de los valores.
- Determinar qué tipo de valores pueden resultarnos útiles para la educación de nuestros hijos.

“Afectividad y Expresión de Emociones”.

- Explicar la importancia de la afectividad y la expresión de emociones par el adolescente y respecto a sus relaciones sociales.
- Explicar el desarrollo de la afectividad.
- Mostrar habilidades para la expresión de emociones.
- Determinar los beneficios de la afectividad y la expresión de emociones.

2.3. METODOLOGÍA

El curso consta de 6-7 sesiones distribuidas a lo largo del curso escolar, donde un grupo de psicólogos que actúan como asesores externos coordinados por el también psicólogo Víctor Villanueva, trabajan los temas que interesan a las familias, intentando que los talleres sean un puente para la detección de diversas problemáticas y su posterior derivación al Servicio de Orientación del centro educativo para un asesoramiento más personalizado, bien con recursos del propio centro o recursos externos.

Los principios metodológicos en que se basa el programa son los siguientes:

1) Análisis de los problemas desde la perspectiva de las familias.

¿Qué es un problema para las familias destinatarias? ¿Cuáles padecen y más les preocupan? Para ello elaboramos unos cuestionarios que nos orientaron sobre qué temas abordar en el programa. Ello nos facilitó también un primer acercamiento con las familias y su identificación con los temas a desarrollar.

2) Operatividad de los mensajes y de las estrategias que se les ofrece a las familias.

Sin la capacidad para hacer llegar y entender los mensajes, estos pierden todo valor para las familias. Es esencial un diseño claro, sencillo, sin lenguaje técnico, con explicaciones no teóricas, y con muchos ejemplos contextualizados en la realidad del entorno en que vamos a intervenir. El sentido es que fomenten la reflexión sobre los comportamientos propios dentro de la dinámica e interacción familiar para detectar las conductas que actúan como modelos adecuados o inadecuados, reflexionar respecto a ellas, y finalmente potenciar las adecuadas y minimizar e intentar modificar las inadecuadas. El esquema que se ha seguido ha sido:

1. Planteamiento de casos y/o dudas.
2. Reflexión individual y debate en grupo.
3. Exposición de opiniones entre los grupos (feedback).
4. Apoyo emocional y percepción de “no soy el único, otros tienen el mismo problema”. Los problemas individuales pasan a ser percibidos en un contexto más amplio, como problemas sociales que exigen respuestas comunitarias.
5. Mayor comprensión del problema.
6. Aporte de posibles soluciones.
7. Pautas u orientaciones técnicas.

En este último punto, es importante valorar la complejidad de las pautas o estrategias, pues aún cuando una estrategia puede ser más eficaz que otra, si su complejidad dificulta su puesta en marcha (y no olvidemos que el profesional no va a estar con cada familia en su casa para supervisarla), vale más una estrategia de menor impacto pero mayor efectividad por su facilidad de aplicación.

3) Transmisión de una visión integral del concepto de educación.

Cuando hablábamos de los problemas que les preocupaban a las familias, el más recurrente y común era el rendimiento académico. Asumiendo la importancia de los aprendizajes académicos, nuestra tarea consistió en hacerles conscientes del error que es por parte de ellos y del sistema educativo, centrar la mayor parte de su interés y esfuerzos en lo académico. ¿Qué es la educación? ¿Una formación que dote de conocimientos técnicos? ¿O una formación para el desarrollo como personas? Nosotros creemos que la formación académica se integra en ese desarrollo como personas, pero que este desarrollo va mucho más allá, contemplando aprendizajes relacionados con el establecimiento de la identidad, la interacción social, las relaciones igualitarias, la resolución de problemas, el control de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, el desarrollo físico, la afectividad psicosexual, etc. Aspectos estos, algunos de los cuales parecen trabajarse en los primeros años de escolarización cuando los conocimientos académicos no son tan exigentes, pero dejados paulatinamente de lado, especialmente en la adolescencia, periodo muy exigente previo a la salida profesional o el acceso a estudios superiores. Pero hay que recordar, y poner en un primer plano de la educación, que la adolescencia es un periodo de grandes cambios, es el paso de la infancia hacia una madurez que no llega, que descoloca, que suele vivirse con el ansia por saber y la torpeza del no saber, por un intento continuo de reivindicación sin encontrar cómo explicar o hacer valer los argumentos, es un periodo de descubrimientos y experimentación, importantísimo para el sentido de afiliación y reconocimiento con los iguales. Según Maslow, todas las necesidades del ser humano están jerarquizadas de forma tal que se van cubriendo desde aquellas orientadas hacia la supervivencia (fisiológicas y de seguridad), hacia las que se orientan al desarrollo (sociales o de pertenencia, reconocimiento y autorrealización). Conforme se satisfacen necesidades de un nivel inferior, la persona aspira a satisfacer necesidades del nivel superior, creciendo de esta manera como persona. Por tanto, ¿qué problemas podemos encontrar en nuestros jóvenes adolescentes? ¿Qué es para ellos importante? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Simplemente las académicas? Evidentemente no, y eso hay que hacérselo ver a las familias y a los profesionales de la educación, porque educar debe ser un trabajo que reconozca los distintos niveles de capacidades cognitiva, física y social, para adecuar los contenidos del aprendizaje académico reconociendo el momento vital en que se encuentra la persona para orientarla y apoyarla. Mostrar a los jóvenes, desde las familias y el sistema educativo, que se entiende y se atiende a sus problemas, es un signo de madurez y buen hacer por parte de quienes educan. No se trata de psicologizar la educación, sino de algo que dicta el sentido común: mostrar una tendencia errónea y de consecuencias negativas, la academización de la vida de nuestros jóvenes; y plantear un modelo más integral. Educar es escuchar e indagar en las necesidades, entender lo que significan, atenderlas, enseñar, orientar y apoyar en ese desarrollo como persona que, con suerte, logrará cubrir la parte esencial de estas necesidades, incluso las de autorrealización, indistintamente del nivel académico alcanzado. En definitiva, se trata de primar el desarrollo de valores y conocimientos que le faciliten integrarse en la sociedad aportando beneficios a ella, indistintamente del nivel académico alcanzado.

4) El compromiso compartido entre familias y centro en el desarrollo de esa visión integral, su apertura a la sociedad y la integración de esta en la labor educativa.

La labor de las familias se complementa con la labor del centro en la educación, pues si el centro tiene la responsabilidad mayoritaria en temas académicos, la familia debe apoyarla supervisando las tareas, acudiendo a las citas con el tutor, etc. Y el centro, con todos sus profesionales, y con especial relevancia los servicios de orientación, debe

apoyar a las familias en su tarea de socialización, de transmisión de valores, de resolución de problemas, etc, asumiendo un papel complementario de coeducación. Ninguno debe delegar ni sustituirse, el compromiso debe ser compartido. Y debe serlo, además, para demandar a la sociedad los cambios pertinentes en su modelo como sociedad que observan, en las casas y en los centros, que perjudican o dificultan a esa labor educativa de carácter integral.

2.4. MANUAL “PROGRAMA DE APOYO AL ÁMBITO FAMILIAR. ORIENTACIONES EDUCATIVAS”

Este manual está estructurado en distintos talleres a través de los cuales se intenta promover la reflexión, el debate y la búsqueda de alternativas ante las dudas que nos asaltan en la educación de nuestros hijos e hijas, ofreciendo una variedad de recursos de gran utilidad. Su sentido práctico, junto con los distintos ejemplos y propuestas de actividades a lo largo de todo el manual, pretenden ser de utilidad para abordar adecuadamente los procesos de interacción en el ámbito familiar por parte de todos sus integrantes.

A continuación se les ofrece un breve resumen de los contenidos de dicho material en el que pueden conocer cuáles son los aspectos que en él se desarrollan con mayor profundidad.

Taller 1: Adolescencia y Comunicación Familiar

En este primer taller se ofrece información relacionada con la actitud defensiva y de susceptibilidad que muestran los adolescentes en esta etapa con motivo de los importantes cambios psicológicos, físicos y sociales que les afectan. De este modo, y sólo conociendo cómo y por qué se producen dichos cambios, podremos actuar en consecuencia e intentar minimizar sus efectos.

Para ello, la comunicación en el seno familiar es la clave, y por tanto habrá que prestarle especial interés en desarrollarla. Comprender las características de la etapa adolescente y promover espacios que faciliten la comunicación entre todos los componentes de la familia debe ser un objetivo prioritario, máxime cuando la habitual falta de tiempo, la impaciencia por solucionar las situaciones difíciles, así como el modo en que entablamos las conversaciones, en muchas ocasiones suponen, más que una ayuda, un obstáculo en la comunicación empeorando las relaciones. Conocer por qué no nos entendemos, cómo mejorar el diálogo con nuestros/as adolescentes, cuáles son las mejores estrategias para mantener una escucha activa que nos ayude a comprender y a empatizar con sus preocupaciones, así como saber alabar y criticar sus comportamientos de forma adecuada y oportuna, suponen algunas de las estrategias para mejorar la interacción familiar recogidas en este taller.

En cuanto a cómo abordar aquellas situaciones que tengan un carácter más conflictivo, es importante aceptar y respetar las ideas de nuestros/as hijos/as sin dejar de hacer valer nuestra autoridad como padres responsables en todo momento, y buscando el beneficio mutuo a través de la comunicación. Por ello, es importante saber decir las cosas que no nos gustan y aprender a pedir disculpas cuando la situación y los hechos lo merezcan.

No obstante, y para prevenir o controlar posibles discusiones o peleas familiares con motivo de un desencuentro de intereses por ambas partes, resulta conveniente reflexionar acerca de las pautas de comportamiento para familiares que se apuntan en el manual y que tienen como fin común el empleo del diálogo como vía para la resolución de conflictos.

La evidente implicación entre los modos de comunicación familiar y los niveles de desarrollo de la autonomía y la autoestima de nuestros hijos, requiere un análisis en detalle de los distintos estilos de autoridad paterna para conocer cuáles son los que más se ajustan a nuestra forma de actuar y cuáles consideramos deberían ser. De este modo, y sólo a través de un análisis reflexivo de nuestra forma de actuar podemos conocer qué consecuencias se derivan de cada uno de estos estilos, y cómo podríamos llegar a mejorar nuestras relaciones en el ámbito familiar.

Finalmente, se aborda el establecimiento de límites y normas de un modo razonado por parte de los padres. En él se ofrecen una serie de consejos para guiar su aplicación y facilitar el cumplimiento de los mismos sin que deriven en otro tipo de conflictos. Así mismo, se propone el refuerzo corrector como alternativa al castigo, incorporando algunos ejemplos que nos ayudan a comprender en mayor medida su implicación educativa.

Taller 2: Autoestima

La importancia de la autoestima en el desarrollo integral de las personas, así como su directa repercusión en el logro de unos mayores niveles de autonomía e independencia ante la vida y las distintas situaciones que se nos presentan a lo largo de la misma, constituyen la razón por la que este manual dedica un taller completo a profundizar en su análisis.

Ahora bien, si lo que pretendemos es que nuestros hijos alcancen un nivel óptimo de autoestima a lo largo de su crecimiento en sociedad, resulta imprescindible que, como padres y madres, seamos capaces de detectar de dónde pueden provenir los problemas y cuáles son las principales áreas que están afectadas para intervenir.

Para ello, a través de este taller se ponen de manifiesto las distintas variables que pueden actuar como causas u orígenes de la presencia de problemas en la autoestima en las diversas áreas en que se divide la valoración de esta:

1. Área Social
2. Área Académica
3. Área Familiar
4. Área de Imagen Corporal
5. Área Global

La devaluación del comportamiento de los jóvenes sin acompañar una explicación que les ayude a rectificar su conducta en próximas ocasiones, el exceso de sobreprotección paternal por miedo a que se equivoquen evitándoles cualquier situación de malestar, la posible falta de habilidad para afrontar dificultades con motivo de la inmadurez propia de su edad, así como la rigidez en el establecimiento de valores y normas que rijan sus conductas, dan lugar a una negación de las oportunidades de nuestros jóvenes para

enfrentarse por sí mismos a sus dificultades y problemas, limitando así el desarrollo de su autonomía ante la vida, y el nivel de autoestima que se relaciona directamente con ella.

Dado que en cada etapa vital unas áreas repercuten en mayor medida que otras en la construcción de la autoestima, también se aportan unos indicadores que nos pueden facilitar la identificación de aquellos aspectos que actúan como síntomas y que, a través de una observación directa y muy elemental, nos pueden ayudar a detectar posibles problemas o dificultades de autoestima.

Se ofrece información relacionada con el tipo de comportamientos que caracterizan los problemas de autoestima en dicho ámbito, algunas recomendaciones y pautas de actuación que nos pueden facilitar la intervención con ellos/as, así como distintos ejemplos y ejercicios prácticos que nos ayudarán a reflexionar sobre nuestra propia situación y a conocer cuáles pueden ser las estrategias a emplear para intentar solucionar dichas dificultades.

Para finalizar, se incluyen unas sugerencias dirigidas a incrementar los niveles de autoestima de los padres y madres ya que si mostramos una buena autoestima podemos actuar como modelos adecuados que orienten a nuestros hijos.

Taller 3: Rendimiento escolar

Uno de los aspectos que más nos preocupa durante la edad escolar de nuestros hijos radica en el incremento de nuestro interés porque alcancen un alto rendimiento escolar. Ahora bien, no siempre sus resultados dependen únicamente del tiempo que los jóvenes pasen estudiando ya que existen otras variables que tienen una repercusión directa en ellos. Es un hecho que los estados personales afectan al rendimiento académico, y que a su vez estos revierten en la dimensión personal de los estudiantes.

Las altas tasas de fracaso escolar nos indican la importancia que tienen tanto los factores personales (variables intelectuales, orgánicas y afectivo-emocionales), como los factores contextuales (variables socio-ambientales y pedagógicas o institucionales), en los niveles de rendimiento escolar. Por ello, nuestra capacidad de aprendizaje no está limitada al cociente intelectual que tengamos, sino que otras variables como nuestro estilo de aprendizaje o la cantidad de estimulación que recibamos de nuestro entorno más próximo, entre otros, condicionarán nuestras posibilidades de éxito académico.

En cuanto a las variables afectivo-motivacionales, en numerosas ocasiones nos hemos preguntado qué es lo que como padres y madres podríamos hacer para aumentar la motivación de nuestros hijos hacia el estudio. Para ello, se ofrecen una serie de estrategias prácticas que nos podrán ayudar a mejorar el desarrollo de la motivación en nuestros jóvenes atendiendo a las distintas metas que orientan el aprendizaje y relacionándolas con los aspectos positivos que reportan al estudiante en relación a su satisfacción o interés por aprender.

Desde el punto de vista contextual, podríamos destacar que conocer, analizar y reflexionar acerca de las variables socio-ambientales de la familia tales como su estructura, el nivel socioeconómico de los padres y la importancia que se le otorga a las

cuestiones educativas, supone un punto de partida clave para intentar mejorar la motivación de los jóvenes hacia el aprendizaje. De igual modo, acordar de forma conjunta un buen sistema para la realización de los deberes en el hogar respetando tiempos y espacios favorecerá el desarrollo de la autonomía hacia el aprendizaje desde el entorno familiar. Para ello es importante conocer y dominar la puesta en práctica de diferentes métodos de estudio y estrategias de aprendizaje. De hecho, si desde la familia se promueven procedimientos dirigidos a desarrollar la autonomía intelectual de nuestros jóvenes lograremos mejorar su capacidad para aprender por sí mismos. Atender a las distintas fases del estudio (planificación, elaboración, estructuración y evaluación), así como identificar cada una de las tareas que deben realizarse para alcanzar aprendizajes significativos, constituyen la base para empezar a realizar un estudio de calidad que nos garantice buenos resultados.

Para concluir este taller, se ofrece información relativa a distintas variables institucionales y/o pedagógicas que podrían estar influyendo en el rendimiento escolar y, por tanto, que sería interesante conocer desde el ámbito familiar con objeto de ser partícipes de aquellas decisiones y aspectos susceptibles de nuestra opinión y/o colaboración.

Taller 4: Agresividad y violencia

Diariamente, y a través de los medios de comunicación de masas, somos conscientes de que en nuestra sociedad están incrementándose las conductas violentas, al menos su visibilidad, a riesgo de que una elevada exposición provoque habituación y una consecuente normalización de la agresividad y la violencia.

El taller “Agresividad y violencia” pretende ofrecer una serie de pautas de actuación ante las posibles conductas violentas que se viven en ciertos hogares con motivo de los comportamientos inadecuados de algunos jóvenes. Se abordan los factores que pueden propiciar la aparición y/o reiteración de este tipo de conductas, así como los aspectos que intervienen en la activación de estos patrones de conducta. De hecho, la confluencia de variables como el bajo nivel de tolerancia a la frustración de nuestros jóvenes, los entornos socioculturales con pocas posibilidades para aprender conductas de convivencia y normas sociales, junto a entornos familiares en los que la comunicación y el diálogo no sean empleados como herramientas habituales para la resolución de conflictos, constituyen factores de riesgo que pueden llegar a promover actitudes de agresividad en nuestros hijos e hijas.

Otro de aspecto tratado en este taller está dirigido a aportar información sobre los modos más frecuentes para la adquisición de conductas agresivas por parte de los pequeños, siendo estos, principalmente, el modelamiento y el reforzamiento. Respecto a este último, se hace hincapié en los diferentes tipos de refuerzo (positivo, negativo y vicario), con motivo de las importantes diferencias y repercusiones que tiene la aplicación de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las conductas agresivas tienen lugar como consecuencia de no conseguir aquellos beneficios que se desean, el único modo de poder reducir la existencia de las mismas radicaría en:

1. disponer de otros modelos de comportamiento más adecuados para conseguirlos
2. no conseguir los beneficios pretendidos mientras se mantenga la conducta agresiva.

De este modo, y detectado el origen de las mismas, podrían ponerse en práctica distintos procedimientos de control y modificación de las variables que influyen en el comportamiento agresivo tales como la extinción, el castigo o el reforzamiento a través de conductas alternativas. Aunque para la aplicación de cada una de ellas se hace necesario conocer cuáles son sus ventajas e inconvenientes en relación a los beneficios pretendidos. En este sentido, se hace necesario erradicar las posibles incongruencias que puedan producirse a nivel familiar, o en el centro educativo, con objeto de lograr los objetivos previstos.

Por último, se ofrece información relacionada con el acoso escolar o bullying en la que se especifica en qué consiste, cuáles son las condiciones para que se produzca, qué tipologías de acoso existen, cuáles son los principales factores de riesgo para su desarrollo y sus consecuencias. Igualmente, se aportan algunas pautas de interés para trabajar desde las familias, tanto en los casos en los que nuestros hijos puedan ser los acosados como en aquellas situaciones en las que actúen como acosadores.

Taller 5: Educación en valores a través de la familia

Este último capítulo está dirigido a hacernos reflexionar acerca de la importancia que tienen los valores para nosotros, así como la trascendencia de estos en los modos de actuar e interaccionar con los demás.

Si partimos de que la etapa adolescente supone una fase vital en la que los jóvenes intentan establecer su identidad a través de las experiencias y estructuras que han adquirido desde la infancia, resulta evidente que nuestra labor como padres deberá dirigirse a promover todas aquellas conductas y comportamientos que puedan ser utilizados como modelos por nuestros hijos.

De igual modo, y dado que se trata de un proceso de configuración de su personalidad, los adolescentes actuarán como aprendices de adulto equivocándose, explorando y valorando los efectos de aquellos valores que consideren más importantes para defenderlos y asumirlos como propios en sus vidas.

Ahora bien, si nuestra intención es promover el desarrollo integral de nuestros hijos, nuestras actuaciones deberán ir dirigidas a desarrollar su pensamiento crítico. Sólo así los adolescentes serán capaces de autogestionar sus decisiones desde distintos puntos de vista, enriqueciendo enormemente el valor de sus actuaciones ante la sociedad. Igualmente, potenciar los aspectos culturales, así como educar en el respeto y en la responsabilidad, es clave para favorecer las conductas prosociales en nuestros jóvenes.

Para concluir, se hace hincapié en la importancia de conocer y promover estos comportamientos desde las edades más tempranas, puesto que es en la primera infancia donde se instauran las bases de la personalidad y los valores que se tendrán en la etapa adulta. Por ello, se hace necesario que seamos conscientes no sólo de lo que transmitimos de forma consciente, sino de aquellos comportamientos que realizamos y

que actúan como modelo de lo que perciben siendo asumido como ejemplo de un adulto que para ellos es su referencia.

2.5. VALORACIÓN DEL PROYECTO Y REPERCUSIÓN DEL MISMO.

Los talleres han tenido una elevada participación de madres y padres, manteniendo un promedio de en torno a 40 asistentes, siendo el mayor número de asistentes a un taller 81. De los 40 asistentes, la mitad de ellos han sido constantes la mayor parte de los talleres, estando compuesta la otra mitad por personas que acudían únicamente a algunos talleres que eran de su interés y otras que fueron nuevas incorporaciones. En total, se estima que al menos unas 170 familias diferentes han asistido al menos a un taller.

Evidentemente, los dos actos realizados fuera de las instalaciones del Instituto, en días de entre semana, elevó hasta unos 220 aproximadamente a cada acto. Esta elevada participación consideramos que es indicativa de la repercusión que en el entorno de la ciudadanía de Andorra y Comarca Andorra-Sierra de Arcos tiene el proyecto, y de su carácter comunitario a través de la cuál pretende trasladar y compartir el debate de las problemáticas sociales más allá del seno familiar, al entorno social inmediato.

Más allá del nivel de participación de las familias y de la sociedad del entorno, han sido muchas las valoraciones positivas expresadas por madres y padres en distintos boletines locales, así como el reconocimiento a nivel de prensa comarcal, provincial y autonómica. Destacar el apoyo desde la Consejería de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para la publicación del manual que recoge los materiales diseñados a propósito para los diversos talleres, y que ha sido distribuido gratuitamente a las AMPAS de todos los centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma, siendo la primera edición de 1000 ejemplares. Fruto del interés suscitado, desde varios Centros y AMPAS se nos han solicitado más libros, para lo cual se les ha remitido a la página web del centro www.iesandorra.es, desde donde pueden descargar el libro en su totalidad, como decíamos gratuitamente.



2.6. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES DE FUTURO.

La institución escolar no puede ser una isla, es vital para el futuro de todo sistema educativo romper el divorcio casi crónico entre la escuela y su entorno más cercano. Debemos tener presente que en la sociedad actual un proyecto educativo no es tal si sólo mira al interior del centro y carece de compromiso social con su entorno. Por consiguiente es necesario acometer a corto plazo un replanteamiento en la organización

y funcionamiento de los centros educativos, así como en los procedimientos a seguir para dar respuesta educativa a aquellos alumnos que requieren un trabajo metodológico distinto.

Dicho análisis nos lleva a reafirmar la importancia y necesidad de que las familias estén en contacto permanente con su centro a través de canales que fomenten la comunicación bidireccional y la participación activa, obligándonos todos a intervenir desde diferentes ámbitos para concretar actuaciones que redundarán en la mejora y calidad de los centros educativos como espacios de convivencia. Avanzar en sociedad requiere del compromiso de todos en la responsabilidad, en los esfuerzos, y en la claridad de que lo académico se integre en un modelo de educación integral que atienda al desarrollo de la persona.

En consecuencia, los centros y las AMPAS pueden, y deben, crear espacios propios de participación para el debate, la reflexión, la demanda y la acción, unos espacios de convivencia donde estrechar lazos de compromiso que sustenten y orienten el desarrollo e implantación de esa visión integral de lo que hemos venido a llamar educación.

LA EDUCACIÓN RURAL EN ARAGÓN

Buenas tardes a todos.

En primer lugar, mi agradecimiento a la Universidad de Zaragoza por su invitación a la inauguración de estas Jornadas, organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación con el fin de analizar la situación y las perspectivas que rodean a la enseñanza en el mundo rural. Desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte queremos dejar patente la importancia de estas jornadas, que vinculan a la Diputación de Teruel con la Escuela rural y la Universidad de Zaragoza, y transmitir nuestro apoyo a esta escuela cuyo signo distintivo ha sido su naturaleza innovadora y su carácter inclusivo, referente educativo para toda la Comunidad autónoma.

Nos gustaría poder contribuir a la difusión de estos rasgos diferenciales que caracterizan a las pequeñas escuelas de Aragón. Es también para nosotros una obligación colaborar con la Universidad en todo aquello que tiene que ver con la acción educativa y, más aún, en lo referente a la educación en el medio rural.

En este sentido, debemos constatar que, a pesar de mantener un objetivo común, existe un gran desconocimiento entre las enseñanzas universitarias y no universitarias, ya que el único referente mutuo para los profesores que imparten clase en estos niveles educativos lo constituye el momento en que fueron alumnos en cada uno de ellos. Sois las Facultades de educación, los alumnos que hoy os encontráis aquí, los futuros maestros, el nexo de unión entre Universidad y escuela y esto permite mantener una constante interrelación y una visión realista de lo que ocurre en ambos estamentos educativos.

Sin lugar a dudas, los profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación sois los verdaderos conocedores de la historia de la educación y de la escuela rural, mucho más que yo, pero me vais a permitir una breve reflexión sobre lo que han supuesto las distintas leyes educativas y su incidencia en la escuela rural porque, cuando se habla de escuela y educación, es necesario enmarcarlas en el contexto histórico, social y económico de nuestro país.

Un ejemplo claro de la necesidad de establecer esa perspectiva histórica lo estamos viviendo ahora, en el Gobierno de Aragón y sobre todo en Teruel, con el anuncio del presidente José Luís Rodríguez Zapatero sobre la dotación de ordenadores en las aulas, iniciativa que seguramente surge de una escuela rural de Teruel, de Ariño: de un profesor innovador, de una escuela y unos padres que apostaron por esta forma de trabajo, de un gobierno receptivo que creyó en el proyecto y de la actual Secretaria de Estado, que ha conseguido trasladar al resto del país la idea de la importancia de adaptarse a la sociedad de la información.

Otro gran debate de actualidad es el de la tasa de abandono escolar prematuro, que se confunde frecuentemente con el fracaso escolar y del que obviamos siempre su enfoque histórico. El 29% de alumnos aragoneses o el 31% de alumnos españoles entre 18 y 24 años que no posee más que el título de graduado en secundaria obligatoria y que actualmente no sigue ningún estudio es un dato que, contextualizado históricamente, constituye un logro, porque en España la educación obligatoria en el tramo 14-16 solamente cuenta con 12 años de antigüedad, mientras que en el resto de Europa data de hace 60 años. Teniendo en cuenta esta realidad, resulta mínima la diferencia entre el abandono español y el abandono europeo. Por eso, entre otras razones, creo que es importante considerar la perspectiva histórica de la educación y de la escuela rural para juzgar cada hecho en su contexto.

También hay que resaltar que algunas de las personas que muestran su preocupación por ese abandono escolar prematuro encuentran dificultades ante el reto de trabajar con alumnado de 14, 15 ó 16 años entre los que, por su gran diversidad, existen algunos que no están motivados ante el estudio. Enseñar hoy es algo cualitativamente distinto de lo que era hace veinte años; de ahí el desconcierto que alcanza a algunos de nuestros profesores y a buena parte de la sociedad, al valorar la situación actual del sistema de enseñanza con los esquemas derivados de una anterior situación, mucho más selectiva.

Los años 70 fueron años muy importantes para la historia de la educación en España por sus iniciativas modernizadoras: se universalizó la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, se sentaron las bases de la educación preescolar para 4 y 5 años, se inició un nuevo bachillerato, se integró la formación profesional dentro del sistema educativo y se llevó a cabo un nuevo diseño de la Educación permanente de adultos.

Pero ese afán por escolarizar se aplicó desde una política educativa de corte urbano, y eso supuso la desaparición o reducción del servicio público educativo en el mundo rural. La aparición de las concentraciones y de las escuelas hogar favoreció que muchos niños recibieran educación, pero también que se cerraran escuelas muy pequeñas en el mundo rural, lo que ocasionó que esos niños perdieran las referencias con su pueblo y su familia.

Tenemos que recordar que Aragón se caracteriza por sus grandes desequilibrios territoriales y demográficos: representamos el 10% del territorio nacional y contamos con el 9% de los municipios españoles, pero sólo con el 2,87% de la población; es decir, que tenemos muchas y muy pequeñas escuelitas. Los servicios públicos, como la educación, deben contribuir a la articulación de ese territorio, especialmente en los niveles y tramos básicos y obligatorios de la enseñanza.

Los años 80 se corresponden con la democratización de la enseñanza y su universalización efectiva. Con la LODE, publicada en 1985, se establecen las bases que permiten ejercitar los derechos y libertades en torno al servicio público educativo, se desarrolla una amplia política de construcción de centros y de dotación de recursos humanos y materiales y se extienden las enseñanzas medias a los núcleos comarcales mediante la creación de Institutos y Secciones con carácter prácticamente gratuito.

En el ámbito que nos ocupa, fue el real decreto de educación compensatoria de 1983, el que marcó un punto de inflexión importante: se frena la política de concentraciones escolares y de escuelas hogar, se reabren colegios y se los dota con los recursos

humanos y materiales necesarios. A partir de ese decreto, se experimentan programas innovadores como los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo en Huesca y Zaragoza, con el fin de facilitar recursos didácticos y apoyo de profesorado especialista a las pequeñas escuelas, o como los CRIEs de Teruel, para favorecer la socialización y aprendizaje innovador mediante convivencias del alumnado de pequeñas escuelas. Este decreto también propició la elaboración de proyectos con jóvenes desescolarizados y sentó las bases de una nueva política de educación permanente.

Llegaron los años 90 y llegó la LOGSE, tan buena para algunos y tan denostada por otros. En mi opinión, fue una ley que todavía no hemos valorado con distancia histórica, porque afrontó unos retos importantes, como el de escolarizar de forma obligatoria y gratuita, igual que en el resto de Europa, entre los 6 y los 16 años. Fue una ley que se ideó en un momento de bonanza económica, pero que, tras muchos años de experimentación, se puso en marcha en un momento de crisis con la implantación de lo que no se había experimentado. Todo ello, unido a la dificultad que supuso para una parte del profesorado asumir dos años más de escolaridad obligatoria, el cambio de alumnado desde los colegios a los institutos en la edad más difícil del inicio de la adolescencia, hizo que cierto profesorado se fuera de alguna manera crispando –al igual que la situación política nacional-, viéndose de alguna forma incapaz de impartir clases con la misma seguridad con la que lo había hecho en etapas anteriores. En mi opinión, se trataba de una ley demasiado avanzada, ideada para una escuela que todavía no estaba preparada.

Con la LOGSE, el CRA se constituye como modelo de escuela rural. Los centros de recursos pasan a la estructura de los Centros de Profesores y de Recursos y los CRIEs se mantienen como apoyo a la escuela rural. En Educación secundaria, los Institutos incorporaban en dos etapas al alumnado, desde los 12 hasta los 16 años en la Educación secundaria obligatoria y desde los 16 hasta los 18 años en las diferentes modalidades de Bachillerato y en los Ciclos Formativos de Grado Medio. Se opta por este tipo de enseñanza en Institutos y Secciones, ubicadas en las localidades más grandes, aunque se mantiene el primer ciclo en algunos Centros de Educación primaria y se desarrolla una importante política de transporte escolar gratuito.

En la primera década del siglo XXI, la compleja tarea educativa ha transcurrido a la par que el desarrollo social y económico de España, el acceso de la mujer al mundo del trabajo, la bonanza económica, etc., con mayor distancia entre las familias y la educación, puesto que cada vez se ha delegado más en la escuela esa tarea educativa. Así, la situación se fue complicando y llegó la LOCE, la Ley de Calidad de Educación, una ley que yo creo que supo de alguna manera reflejar el descontento y la frustración de determinados docentes, devolviendo a la educación una estructura que cierto profesorado añoraba, como la idea de que cualquier alumno pasado fue mejor o como la prioridad de contenidos y de disciplina.

La LOCE no llegó prácticamente a aplicarse, porque hubo un cambio de gobierno y de ese cambio surgió la LOE, la primera ley de educación aprobada en España sin que los legisladores contaran con mayoría absoluta, y eso es importante, porque a la fuerza ha tenido que renunciar a muchas cosas para poder ser una ley de consenso. Recogió aspectos positivos tanto de la LOCE como de la LOGSE, pero no pudo modificar los grandes principios diferenciales que han definido históricamente a la educación en España. Esto lo estamos notando ahora en las dificultades de su aplicación, como

pueden ser la poca flexibilidad del sistema educativo, la necesidad de titulación para proseguir estudios, las pruebas extraordinarias en la secundaria o las mismas pruebas de acceso a la Universidad. Creo que sí ha conseguido homologar cada vez más nuestro sistema educativo con el de los demás países europeos al introducir las competencias básicas como un referente de los currículos, pero se renunció a algo muy importante en educación: el concepto global de la enseñanza y el aprendizaje. La LOGSE fue ambiciosa, pero no supimos como docentes aplicarlo todo; la globalidad que preconizaba se fue al traste con la LOCE y hemos vuelto al concepto de materias, sobre todo en Educación secundaria, con una organización absolutamente vertical en la que el profesorado establece pocas líneas de comunicación entre materias y entre niveles.

Hasta aquí he intentado desarrollar una sucinta historia de cómo hemos ido evolucionando en educación. Con respecto al tópico del exceso de leyes educativas que se han ido sucediendo, hay que tener en cuenta que la educación no puede vivir en una torre de marfil, en la que no cambia nada y son los alumnos los que tienen que adecuarse a la legislación; al contrario, son las leyes las que tienen que adecuarse a los alumnos, a la realidad en que vivimos, por lo que es imprescindible la introducción de cambios en la legislación educativa; eso sí, pequeños cambios graduales y no grandes cambios pendulares que nos produzcan desazón a todos.

Y en esta rápida visión, me gustaría decir que también hay que revisar históricamente lo que ha sido la España democrática y la España de las comunidades autónomas, o la España de las competencias. Se cumplen ahora 10 años desde el traspaso de las competencias educativas a nuestra comunidad, 10 años en los que hemos intentado gestionar como aragoneses la educación en Aragón y hacer ver al Gobierno del Estado que, dentro de ese sustrato común que debemos tener todos en educación, debemos tener también el derecho a marcar nuestra diferencia. Creo que eso en educación es fundamental, porque la educación se legisla siempre desde las grandes ciudades, desde los grandes núcleos de concentración infantil y juvenil, y se corre el peligro de que queden olvidadas otras realidades.

Estos 10 años de gestión de las competencias en Aragón nos han reafirmado en la creencia de que en educación la calidad del servicio público es mucho más importante que lo que se deba invertir para ello. En estos 10 años hemos mantenido las escuelas abiertas hasta con 4 alumnos tan solo, Departamento de Educación, con el apoyo de toda la sociedad, le dice a esos pueblos que no se preocupe, que no cerrará la escuela si no quieren y seguiremos escolarizando a esos niños. También hay que decir que mantener abiertas esas escuelas tan sumamente pequeñas supone una medida con luces y sombras, porque no hay que olvidar que el principio fundamental de la educación es la socialización de nuestros alumnos. Pero ante la duda, preferimos dejarla abierta y que sean los propios padres los que decidan, ya que cuando una escuela se cierra o se muere, algo en el pueblo se muere también.

Hemos apostado por unas ratios bajísimas en la escuela rural (10-12-15 alumnos por aula), y esa es la explicación muchas veces de las discrepancias con los sindicatos cuando hablamos de datos generales en las ratios, porque es la zona rural -entre otras causas- la que hace que la ratio educativa en Aragón sea tan sumamente baja.

En cuanto a las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral, es justo reconocer el esfuerzo de los pequeños ayuntamientos de Aragón, que son los que más están

invirtiendo en escuelas infantiles. Toda nuestra potencialidad en este asunto va ahora dirigida a abrir escuelas infantiles de 0 a 3 años en convenio con los ayuntamientos, y es la zona rural la que mejor responde a estas iniciativas.

Como estamos viendo, en Aragón existe un modelo de escuela rural derivado de la implantación de la LOGSE y fortalecido con la política desarrollada por el gobierno de Aragón a lo largo de esta última década con la cooperación de municipios, comarcas y provincias. Este modelo nos enorgullece porque ha fomentado una escuela creativa e innovadora, comprometida con su entorno y con la formación de las nuevas generaciones.

En este sentido, cuando se compara el número de centros que solicita y participa en los programas educativos innovadores que se desarrollan en Aragón, comprobamos que la mayor parte de ellos son proporcionalmente mucho más demandados y se imparten más en la zona rural que en la urbana.

Exceptuando la aplicación del bilingüismo, un reto de difícil aplicación en el conjunto del territorio porque la mayoría del profesorado pertenece a una generación que no habla con fluidez otros idiomas, y los grandes proyectos de enseñanzas artísticas, que sólo existen en las tres capitales de provincia porque son minoritarios, la zona rural predomina en todos los demás programas educativos:

- Es en los pueblos donde se dan clases de aragonés y catalán y donde se imparten clases en catalán.
- Las escuelas e institutos de la zona rural y las escuelas de adultos son quienes más demandan los programas de fomento de la lectura, como “Saber leer” o “Invitación a la lectura” y el programa de Bibliotecas.
- De todos es sabido que el programa de pizarras digitales surgió en la zona rural, en Ariño, y ahora todos los alumnos de los pueblos de Aragón disponen de un ordenador que llevan a casa y con el que han conseguido enseñar a sus familiares a entrar en Internet y a utilizar el correo electrónico.
- Los programas de apertura de centros, tanto de ampliación de horario escolar como de apertura en vacaciones, son programas solicitados fundamentalmente por los claustros y los consejos escolares de zona rural.
- Matemática vital y Ciencia viva son proporcionalmente más solicitados en los pueblos que en las ciudades.

Por todo lo anterior, nos parece que el apoyo a la escuela rural es fundamental. Así como os decimos que es necesario que estudiéis idiomas, porque será más fácil y rápido que seáis contratados como profesores si sois capaces de impartir las materias de forma bilingüe, también está claro que vuestros primeros destinos van a ser las escuelas rurales, por lo que es fundamental que conozcáis cómo son dichas escuelas desde vuestra formación inicial y hacer las prácticas en las mismas. Y cuando ya se tienen más años y se habla con profesores o maestros de más experiencia, todos reconocen que cuando más aprendieron fue cuando estaban en la escuela rural, cuando tenían que hacer absolutamente de todo, cuando tenían que aguzar el ingenio para atender a tantos niños distintos, tan pocos niños pero tan distintos, en una escuela rural.

De verdad que todas las acciones que desde la universidad de Zaragoza hagáis en pro de la escuela rural serán bienvenidas y os apoyaremos.

Que os sirvan estas jornadas para que aprendáis mucho, porque yo creo que lo rural es una seña de identidad en Aragón, no sólo para los que viven en los pueblos, sino también para los que vivimos en las ciudades, a quienes nos gusta saber cómo se mantienen las raíces y cómo la educación que reciben los chavales que viven en los pueblos tiene la misma calidad y es una educación de equidad. Así que, esperando que aprovechéis estos tres días, nos gustaría que os dedicarais a la escuela rural y, sobre todo, que la disfrutarais cuando ejerzáis vuestro trabajo en ella.

Muchas gracias

LUCES Y SOMBRAS EN LA ESCUELA RURAL

*José Luis Bernal Agudo
Departamento Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza*

RESUMEN

La escuela rural hay que percibirla más como una oportunidad que como un problema. Las posibilidades que ofrece a un maestro que desee ejercer su profesión son inmensas. Posibilita modelos flexibles de organización, potencia el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, facilita una relación más cercana con padres y alumnos, permite la participación real de la comunidad, favorece la innovación y establece interrelaciones constantes con su entorno más cercano. Frente a una educación en la que todo está controlado y regulado, como sucede en los colegios grandes de las ciudades, la escuela rural permite una educación en la que la organización del tiempo es flexible, los espacios de trabajo diversos, las posibilidades inmensas, los límites nulos etc., en suma, donde se puede ser realmente maestro.

Por todo ello, debería cuidarse especialmente tanto en recursos como en financiación, ya que, además, representa uno de los focos más importantes para mantener y desarrollar la cultura de cada localidad. Mientras la Ley General de Educación despersonalizó la educación en el mundo rural, la LOGSE aportó muchos recursos y desarrolló dos modelos organizativos clave: los CRA y los CRIE. Queda el reto de institucionalizar estos modelos y desarrollarlos de forma adecuada y coherente con las necesidades y demandas actuales.

PALABRAS CLAVE: *Escuela rural, Centros Rurales Agrupados, Centros Rurales de Innovación Educativa*

ABSTRACT

The rural school has to be perceived more like an opportunity than a problem. The possibilities that it offers to a teacher that wants to work are immense. It enables flexible models of organization, it empowers the development of the capabilities of its pupils, it facilitates a closer relation with the parents and students, it permits a realistic participation for the community, improves innovation and it establishes interrelations with the closest environment. In comparison with an education where everything is controlled and regulated, like it happens in the big city schools, the rural school allows an education where the organization of time is flexible, diverse work spaces, the possibilities are huge, limits are non existent and so on... Adding up; where a teacher can be a teacher.

Taking this into consideration, it should be taken care resourcefully as economically as it also represents one of the biggest source to maintain and develop local culture. As the *Ley General de Educación* unpersonalized education in rural terms, the *LOGSE* offered many resources and developed two key organizational models: *CRA* and *CRIE*. What's left is to institutionalize these models according to an adequate and coherent development that matches the current necessities and demands.

KEY WORDS: *Rural school, Grouped Rural School, Rural School for Educational*

INTRODUCCIÓN

En la primera mitad del S. XX España era una sociedad eminentemente rural por varias razones. Su estructura productiva estaba basada en el sector primario. La distribución de la población seguía estando en un grado muy importante en espacios rurales. Los modos de vida y los valores referidos a espacios culturales concretos y cerrados dominaban estratos de población muy amplios. La propia red escolar de Educación Primaria estaba presente en casi todas las aldeas y pueblos.

Hoy en el Siglo XXI España ya no es eminentemente rural y la propia sociedad rural conlleva unas características complejas y diversas. Su estructura productiva ya no se basa en el sector primario, hay muchos contextos rurales que trabajan en el sector servicios o la industria. Así, se puede entender el espacio rural como multifuncional, ya que la agricultura y la ganadería no son ya las actividades predominantes o al menos exclusivas del medio rural, se da pie a otras actividades como el turismo o la pequeña industria de carácter artesano.

La distribución de la población se concentra en las ciudades con zonas ampliamente despobladas, con un envejecimiento galopante de la población, lo que pone en cuestión la propia supervivencia del medio rural y los medios empleados para conseguirla. Asimismo, se va asumiendo un modo de vida más globalizado y urbano, asumiendo valores y costumbres propias de una cultura urbana. La propia red escolar de primaria en el mundo rural es minoritaria.

El propio concepto de rural ya no es lo mismo, no significa lo mismo que hace treinta o cuarenta años, es más, se puede decir que es más complejo y polisémico. En el espacio rural ahora casi se puede decir que predomina el sector secundario, por su tecnificación, diversificación de actividades, cultivos intensivos, escasa población empleada, etc. Uno de los cambios más importantes que se han producido en el pasado Siglo XX en España ha sido el paso de una sociedad, con valores, costumbres, etc. rurales, a otra de carácter mayoritariamente urbano, con todo lo que eso significa. Y la escuela está en medio de todo ese proceso de cambio en el sistema productivo, social y relacional.

En cualquier caso, el mundo rural y la escuela rural siguen existiendo y deben tener la consideración como tal. No tendría que entenderse como un mundo superado y sin sentido actualmente, sino todo lo contrario, un ámbito geográfico, estructural, curricular y organizativo que habría que atender y cuidar con la mayor sensibilidad y esmero.

UN ANTES Y UN DESPUÉS DE LA LOGSE

Estamos en los años anteriores a 1970. El libro Blanco que se elaboró como análisis del sistema educativo antes de concretar la Ley General de Educación planteaba

que había que atender de modo especial a estas realidades:

- Una nueva situación política, económica y social
- El proceso creciente de urbanización de la sociedad española y consiguiente aislamiento de las zonas rurales
- La insuficiente gratuidad de la educación básica
- La insuficiente entidad del gasto público en educación
- La urgente demanda de descentralización del sistema educativo
- Las exigencias del principio de la igualdad de oportunidades
- La cada vez más apremiante demanda de calidad de enseñanza

En consonancia con estas directrices e intenciones en el ámbito de la escuela rural se van desarrollando las siguientes líneas de actuación:

- a) Comienzan a desaparecer las escuelas unitarias hacia las Concentraciones (antesala de la supresión) y Escuelas Hogar. Prácticamente solamente se reconocían los centros de ocho unidades como mínimo. El transporte escolar llevaba a los niños de pueblos pequeños todo el día a otras localidades más grandes.
- b) Se despersonalizan y uniformizan las escuelas rurales, descontextualizando la educación de las raíces y culturas propias de cada localidad.
- c) Olvidan los contenidos y las referencias del medio rural en ese intento de la llamada modernización de España.
- d) La graduación en primaria produce un fuerte impacto en las escuelas unitarias y graduadas del medio rural, acostumbradas a otros agrupamientos.
- e) Aunque en esta época se llevó a cabo un movimiento de defensa de la escuela rural muy importante, sobre todo a partir de revistas como Cuadernos de Pedagogía o los movimientos de renovación pedagógica, este proceso hizo mucho daño a la cultura y la identidad rural.

Se puede decir que la Ley General de Educación significó un golpe muy duro para la escuela rural, del que aún no se ha recuperado.

Una vez instaurada la democracia en España y cercanos a la elaboración de la LOGSE, se elaboró otro Libro Blanco (1989) que cambiaba la orientación en el modo de entender la escuela rural. Así, insiste en la necesidad de mantener la escuela próxima al entorno de los niños y aboca por el mantenimiento de las escuelas pequeñas, aunque después se sigue obviando en la configuración y desarrollo de la ley, sin afrontar de forma clara los problemas pendientes y las cuestiones endémicas de la escuela rural. De todos modos, algo se avanza.

Se produce, en consecuencia, dos actuaciones muy importantes, el nacimiento de

los Centros Rurales Agrupados y de los Centros Rurales de Innovación Educativa, y la aportación de más recursos, aunque sigue sin tener un tratamiento diferenciado y específico, que responda a su peculiaridad y especificidad.

“ Se suele tener constancia, además, de que éste -no tratamiento diferenciado, su cierto abandono...- no ha sido una decisión administrativa fruto de la dejadez o la mala gestión, sino que responde a un modelo de actuación sutilmente pensado y más complejo sobre el medio rural español en su conjunto. El medio rural, la sociedad rural tradicional debía ser desmantelada y sustituida cuanto antes por otro tipo de sistema de producción y comercialización agropecuaria, y su población debía trasladarse masivamente a las ciudades, abandonar el sector primario en su inmensa mayoría para incorporarse al sector industrial y de servicios. La escuela, en este contexto, debía desempeñar un papel social y económico, invitando expresa o indirectamente a la salida del pueblo, o formando adecuadamente a los niños y adolescentes para adaptarse más pronto, y con menor riesgo, a la nueva realidad que van a encontrar en la sociedad urbana” (Hernandez, J. M^a, 132-133)

Así, la escuela rural ha seguido ayudando a dinamizar el éxodo rural al vender en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial, infravalorando en muchas ocasiones lo rural por imposición u oposición de lo urbano. No olvido mi primer contacto con la escuela rural, a donde fui en el primer momento con la única idea de volver a la ciudad lo antes posible. Ahora me pregunto en muchas ocasiones cómo yo, maestro que provenía de la ciudad y, además, llevaba bien interiorizados los valores urbanos, podía entender, desarrollar y valorar lo rural, y, es más, trabajarlo con los alumnos de forma positiva. En un primer momento, ni vivía en el pueblo ni me implicaba nada en ese medio. Después, recogí rebollones para sacar dinero con los alumnos, institucionalizamos diferentes fiestas y celebraciones relacionadas con la vida del pueblo, participamos en su desarrollo cultural, etc., hasta mi tesis de licenciatura la hice sobre la educación en el medio rural, contextualizándola en el medio en el que estaba trabajando. Dicho de otro modo, mi experiencia y vivencia en esa escuela me hizo aprender y cambiar mucho, pero cuando lo comprendí, me impliqué y me entusiasmé ya me tuve que ir. Pienso que es la experiencia de muchos maestros.

Propongo un texto del propio MEC que nos puede ayudar a reflexionar acerca de cómo se veía el mundo rural desde una perspectiva institucional en el que sobran los comentarios para observar la perspectiva limitada y reduccionista que se tenía de este medio.

*“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. Su saber, sin embargo, no esta exento de tabúes y limitaciones ancestrales que no han podido confrontar en los libros.” (MEC, 1990)

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESCUELA RURAL?

Podemos hablar de escuela rural o escuela en los espacios rurales, de escuela rural o escuela en lo rural. Antes una escuela rural era una escuela pequeña –de dos o de tres clases a lo sumo, llamada incompleta o unitaria–, ubicada en ese medio. Todos los alumnos eran hijos de trabajadores dedicados a las labores del campo y participaban de una cultura rural bastante homogénea.

Como nos dice Jordi Feu,

“ los cambios que ha experimentado el medio rural del Estado español desde la década de los sesenta hasta el día de hoy no nos permiten hablar en los mismos términos..... En definitiva, tenemos escuelas rurales emplazadas en pueblecitos donde la mayoría de la población se dedica a tareas agrícolas o ganaderas utilizando una tecnología muy poco desarrollada y valiéndose de unos valores y un universo simbólico propiamente rurales (pueblos rurales tradicionales); otras escuelas están integradas en pueblos que aún sufren la crisis que experimentó una buena parte del medio rural español entre las décadas de los cincuenta y los ochenta: desvanecimiento de los esquemas tradicionales, emigración desde el campo hacia la ciudad, despoblamiento apresurado, ridiculización de lo rural, etc. (pueblos rurales en transición). Pero también tenemos centros ubicados en pueblos que han superado la mencionada crisis y que, además, experimentan un pequeño resurgimiento gracias a la incorporación de la tecnología –a veces tecnología punta– en las tareas agrícolas o ganaderas (pueblos rurales modernos)” (Feu, J.:2003, 90-94)

Dicho esto, no se trata de buscar una definición, sino de ubicar esta escuela en las coordenadas actuales. Por ello podemos decir que la escuela rural es aquella que está lógicamente en el medio rural y se caracteriza por:

- a. La **diversidad**, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc. Si en el medio urbano cada escuela es un mundo, en el medio rural no solamente no hay escuelas iguales sino que tampoco existen contextos similares. Destacar el hecho diferencial rural es algo importante. Por otra parte, se puede decir que la escuela rural es la que mejor permite esta integración y relación con el medio o con su contexto.
- b. La **escasa densidad de población y su distribución** por el territorio, que provoca un servicio educativo casi en su totalidad prestado por la enseñanza pública y que sea mucho más caro y difícil de gestionar que en aquellas otras con la mayor parte de la población escolar en grandes centros. De forma obligada hay que financiar el transporte y comedor (ESO), mantener baja la "ratio" por unidad, establecer rutas de itinerancia para un gran número de profesores, disponer de amplias

partidas para el mantenimiento de un gran número de centros aunque sean de pequeño tamaño, etc. Puedo recordar que las Comunidades con mayor índice de población urbana (municipios de diez mil o más habitantes) son Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia y País Vasco. Por otra parte, Galicia, Castilla y León, Canarias y Aragón son las que tienen un mayor porcentaje de población en municipios rurales (menos de dos mil habitantes).

- c. **Profesorado** no solamente poco preparado para las especiales circunstancias de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes -niños a la vez de distintos cursos, etc.-, ya que su formación va dirigida siempre al ámbito urbano de colegios grandes, cierta homogeneidad del alumnado, etc., sino también con un actitud hacia este medio condicionada por su origen urbano -algunos ni han visitado un pueblo en su vida-. Muchos maestros no tienen mas visión de la escuela rural que como un camino imprescindible para llegar a un puesto de trabajo en la ciudad. Asimismo, como variables específicas se podría destacar su *escasa estabilidad* en este medio -el movimiento de profesorado es importante- y la *complejidad de las sustituciones* -el maestro en el pueblo también tiene derecho a estar enfermo-..
- d. **Alumnado heterogéneo** no solamente en su composición social, económica y personal -algo normal en una escuela urbana-, sino también en cuanto se deben agrupar por edades diferentes. Por ello el maestro debe buscar materiales, diseñar actividades, establecer formas de agrupamiento flexible, fijar una organización del espacio de aula -trabajo por rincones, talleres, etc.- y del tiempo -horarios más flexibles y adaptados- que permiten una mejor atención a la diversidad. En una escuela pequeña se produce un proceso de enseñanza y aprendizaje muy personalizado, objetivo no siempre alcanzable en un centro de grandes dimensiones, sea público o privado. Con un grupo reducido de alumnos es posible llevar a cabo sin problemas la atención a la diversidad y, consecuentemente, la aplicación de medidas de compensación y de equidad sobre aquellos alumnos con más necesidades educativas. Por otra parte, este alumno vive en un clima más estimulante, en un entorno menos agresivo, con una mayor libertad de movimientos, en una sociedad más tranquila, etc., siempre en comparación con el contexto urbano. Aunque a veces los *mass media* tal vez tienen una penetración en sus vidas mucho mayor que en las ciudades, lo que provoca una cierta aculturización y masificación en costumbres y valores.
- e. **Escasez de niños y un cierto aislamiento** por el déficit en las comunicaciones. Esto último va cambiando por la llegada de inmigrantes y la implantación de las nuevas tecnologías.

“ El aislamiento del medio rural es un tópico del siglo XX, pero no tendrá sentido en el siglo XXI. La escuela rural debe explotar todas las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación. Ello exige investigar y buscar nuevas formas y posibilidades de trabajo en ámbitos distintos. La comunicación y la navegación por la “red” deben aportar soluciones y propuestas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje (nuevos entornos de aprendizaje), pero

también en el ámbito de la gestión, el intercambio de información, la formación y la interrelación de la escuela con el exterior”(Soler Mata, J., 2001, 87-88)

- f. La **ratio** suele ser baja, lo que produce, por un lado, un coste muy alto para las Administraciones educativas y, por otro, una **cercanía** con el alumno y una atención individualizada favorable para cualquier aprendizaje impensable en el entorno urbano. No olvidemos que la ratio es baja, pero también se trabaja con alumnos de diferentes edades a la vez.
- g. La **infraestructura y los recursos** disponibles siguen siendo el *talón de aquiles* de este medio, aunque también hay que reconocer que en los últimos tiempos por las nuevas tecnologías esto va cambiando. Sigue estando presentes la ausencia de servicios sociales y las deficientes vías de comunicación. Esto exigirá mayor apoyo en los recursos humanos y materiales.
- h. La **participación y el asociacionismo de las familias** no suele ser significativo y su implicación en la escuela es mínimo, algo extensible a la escuela urbana, aunque no por ello deja de ser relevante. Asimismo la relación con los padres es mas estrecha y cercana. El conocimiento personal de las familias y el escaso número de familias con el que el maestro se tiene que relacionar, hace que la relación sea más continuada y profunda.
- i. Una **organización-tipo** diferente a la escuela urbana, ya que los CRA suelen ser su referencia organizativa. Esto origina profesores con circunstancias específicas, como los itinerantes, o centros cuyos pasillos son las carreteras, cuyas aulas están diseminadas y las familias provienen de pueblos distintos, algo que condiciona bastante su actuación, implicación y relación. Por otra parte este es uno de los retos de la escuela rural, lograr una mejor relación entre un amplio sector de población, normalmente con las clásicas disputas y diferencias locales. A modo de curiosidad, en muchas Comunidades que recibieron recientemente las transferencias se siguen llamando Colegios Rurales Agrupados (CRA) y en otras tienen otros nombres, como Zonas Escolares Rurals (ZER) en Cataluña, Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias, Colegios Públicos Rurales (CPR) en Andalucía, Colegios Públicos Rurais Agrupados (CPRA) en Galicia, etc.
- j. Los **centros son pequeños**. El mayor porcentaje de alumnado en centros muy pequeños, con menos de veinticinco alumnos, está en Comunidades con un fuerte componente rural. En Galicia, por ejemplo, uno de cada tres alumnos está escolarizado en una pequeña escuela. Otro tanto sucede en las zonas rurales de Aragón, Castilla y León, Cantabria, Navarra, Canarias, Cataluña, etc. Sin embargo, en Comunidades como Madrid, Andalucía o Murcia el porcentaje de alumnos en centros pequeños es mucho menor.
- k. Surgen **nuevas organizaciones como los CRIE**, como apoyo a la socialización de estos alumnos.

Todas estas características que configuran el medio rural no las debemos ver desde un punto de vista negativo, como algo a mejorar o cambiar, sino todo lo contrario, las debemos entender como las condiciones en las que se mueve esta escuela para buscar lo mejor *desde y con* esas características. Deberíamos afrontar siempre las diferencias desde un enfoque positivo. En primer lugar deberíamos entenderlas, después interiorizarlas y, en la práctica de cada día, tenerlas presentes. Y, lógicamente, aprovechar especialmente algunas de ellas, como la cercanía o la implicación en el medio.

LUCES Y SOMBRAS EN LOS CRA DEL S. XXI

En este apartado analizaré aquellos aspectos que considero son claves en la aportación de los CRA a la educación en el medio rural, superando las clásicas limitaciones, prejuicios y críticas que viven junto a la escuela rural. Me referiré, en primer lugar, a aquellos prejuicios y críticas que acompañan a esta escuela, concretaré las ventajas y aportaciones del modelo CRA, y terminaré comentando también las sombras y esperanzas.

Una primera crítica se refiere a su incapacidad para proporcionar el equilibrio y la profundidad de currículo que ofrecen otras escuelas más grandes. Podemos pensar rápidamente en medidas como la dotación de un mayor número de maestros, la disminución de la ratio, la adscripción de maestros itinerantes permiten desterrar claramente este prejuicio.

Una segunda objeción hace referencia al coste de su mantenimiento y mejora, por su escaso número de niños. Si esto se ve desde un neoliberalismo feroz o desde una estructura de mercado está claro que no tiene sentido, pero si se aprecia desde el *derecho* a la educación de *todos*, como así dice el artículo 27 de nuestra Constitución, los mecanismos de compensación social justifican estos costes.

El aislamiento y la soledad han sido algo connatural al maestro rural, pero no es menos cierto que el modelo CRA posibilita el trabajo en equipo, la programación conjunta, las reuniones de los maestros, el intercambio de experiencias. El mismo modelo, junto con los CRIE, establece el marco para mejorar también el clásico aislamiento de los alumnos.

La valoración sobre el rendimiento académico de los alumnos que se atribuye más bajo en el medio rural es otro de los prejuicios que tal vez acompañen a todo lo rural. No merece la pena insistir en razonamientos para rebatir esta percepción, pero podemos afirmar que no existe investigación alguna o trabajo serio que aporte datos para confirmar esta afirmación.

Analizadas estas objeciones, debo descender ya a analizar las ventajas y aportaciones que el modelo CRA concreta en el medio rural. Podemos destacar los siguientes:

- a) **Su institucionalización**, o sea su incorporación como modelo de escuela al sistema educativo con “todas las de la ley”. Así, se tiene en cuenta en cuanto a su organización y funcionamiento, a las plantillas y condiciones de trabajo, a

complementos específicos, a la dotación de recursos, instalaciones, medios y materiales didácticos, etc. Otra cuestión será que esta institucionalización se vea corroborada en las disposiciones legales correspondientes. Así, por ejemplo, en la LOCE no se tiene en cuenta para nada. Se hace referencia alguna vez a las escuelas incompletas, pero casi como una organización residual sin importancia.

- b) **Superación de aislamiento** del profesorado.
- c) **Superación del aislamiento social de los alumnos** con las jornadas de convivencia que llevan a cabo y con actividad complementaria de los CRIE.
- d) **Mejora en la atención a los alumnos en algunos ámbitos curriculares con la aportación de los profesores especialistas.** Las lenguas extranjeras, la educación física, la música, el niño con necesidades especiales, etc. encuentran en el CRA una atención que antes en la escuela unitaria o incompleta no tenían.
- e) **Superación de los localismos** rancios y de las rivalidades locales. Se van dando pasos en la integración de la Comunidad Educativa de una manera activa en la realización de actividades conjuntas. Se buscan lugares de encuentro para superar viejas rivalidades localistas con las jornadas de convivencia, las excursiones conjuntas y las estancias en los CRIE.
- f) **Mejoras e innovaciones metodológicas y organizativas.** Es el marco adecuado para llevar a cabo estas actuaciones. La autonomía y la complejidad es el marco de la organización de un CRA. Asimismo, lo que antes uno o dos maestros hacía en “su” escuela, ahora puede compartirlo, debatirlo, mejorarlo con sus nuevos compañeros.
- g) **Facilidades burocráticas.** Lo que antes cada maestro tenía que hacer en “su” escuela pequeña de papeleo, burocracia, etc. ahora se puede llevar a cabo de forma mucho más racional y eficaz en el CRA, mejorando su disponibilidad para el desarrollo de sus clases.
- h) **Relación cercana con el alumno.** La ratio de la escuela rural facilita un trato más personalizado, a pesar de la existencia de varios niveles y etapas en la clase, algo básico y muy importante en el aprendizaje de los alumnos.
- i) **Facilidad para las sustituciones.** Antes, cuando un maestro faltaba al centro por enfermedad o cualquier imponderable la escuela se cerrada. Ahora es posible organizar desde el CRA un sistema de sustituciones que facilita estas sustituciones, con los maestros de apoyo, itinerantes, el propio equipo directivo,...
- j) **Mayores recursos.** La existencia de un presupuesto superior al tratarse de un centro mayor que una unitaria o incompleta permite acometer acciones imposibles con un presupuesto inferior y disponer de recursos antes impensables. Un logro importante de los CRA es que se comparten no solo profesores si no también los recursos materiales. Esto rentabiliza las inversiones y ahorra dinero que puede dedicarse a otros fines.
- k) **La “red” rompe el aislamiento y abre una puerta al exterior aún sin explorar.** En la mayoría de las Comunidades la Administración ha optado por

desarrollar programas de implantación de la informática e Internet en todos los centros rurales.

No hace falta desarrollar más todos estos aspectos que he señalado para comprender su importancia y relevancia para la educación de los niños en el medio rural. Problemas que eran crónicos en este medio, como el aislamiento de profesores y alumnos o la escasez de recursos pueden afrontarse con garantías con este modelo, que, por otra parte, mantiene las ventajas que siempre se han tenido en esta escuela, como la cercanía con alumnos y padres o su relación con el medio.

Algunas sombras

A la vez que recalcamos las bondades de este modelo, es necesario también seguir haciendo referencia a la necesidad de mejorarlo y dar respuesta a las necesidades que se van generando. Aún quedan pendientes ciertos problemas que hay que resolver, algunos de ellos muy relevantes. Conseguir mayor apoyo de la Administración educativa, formar adecuadamente a los maestros para su trabajo en la escuela rural, potenciar un curriculum adaptado al medio, facilitar las actividades conjuntas de profesores y de alumnos, elaborar materiales didácticos adaptados a estos alumnos y material de apoyo para los profesores, coordinar el CRA con el CRIE, facilitar recursos, mejorar la situación laboral de esos maestros, etc. podrían ser algunas de las tareas pendientes.

Estas sombras las podemos concretar en los siguientes retos que quedan pendientes para la escuela rural:

- 1) **La atención al ciclo de 0 a 3 años.** Los niños de estas edades disponen de la posibilidad de escolarizarse en el medio urbano. En el medio rural dependen sobre todo de la voluntad de los ayuntamientos de potenciar esa atención. La LOCE, hasta que no se modifique, en sus criterios economicistas quería dar un golpe de gracia a esta etapa desmembrándola de la etapa de 0 a 6, dejando a las Comunidades autonomía total para su desarrollo. La LOE ha mantenido la etapa de 0 a 6 años como algo continuo y relacionado, aunque el periodo de 0 a 3 años sigue estando en manos sobre todo de la iniciativa privada.
- 2) **La estabilidad del profesorado.** Es cierto que ya se van estableciendo algunas medidas para apoyar a este profesorado, pero sigue siendo un reto importante para ofrecer compensaciones que obligue al profesorado a estar más tiempo en estas escuelas.
- 3) **Apoyo a los equipos directivos.** Si los centros urbanos son complejos, los CRA más aún, ya que sus aulas están dispersas, el profesorado disperso, los padres en diferentes localidades, etc., lo que exige más tiempo de dedicación para los equipos directivos.
- 4) **Apoyo a los itinerantes.** Los itinerantes siguen demandando indemnizaciones acordes con sus gastos y mayor apoyo para un marco laboral que es muy diferente al resto de los maestros.
- 5) **Formación inicial adecuada para el desempeño en la escuela rural.** Las quejas de que la Universidad sigue viviendo de espaldas a la

realidad queda patente en esta formación. Son siempre actuaciones voluntarias de profesores concienciados de este problema que rara vez se plasman en el currículo troncal de la formación del maestro. La cara del maestro que por primera vez llega a una escuela pequeña, de la nunca había tenido referencia es ilustrativa de esta necesidad.

- 6) **Implicación en la cultura y desarrollo del pueblo.** Ahora oímos hablar en muchas ocasiones del Proyecto Educativo de Ciudad, con ejemplos como Barcelona u otras ciudades que piensan que la educación debe estar implicada en su medio. Si pensamos eso para las ciudades que menos para los pueblos por sus propias características. La Escuela no es un ser aislado. Desde ella se puede y se debe contribuir al desarrollo natural, social, cultural y económico del pueblo.
- 7) **Instalaciones y recursos.** Es cierto que desde hace unos años estas escuelas disponen de recursos impensables para los maestros que hemos estado en ellas años atrás. Pero siempre son mejorables y, sobre todo, sigue siendo un reto para que el marco neoliberal y economicista que se está imponiendo no marque las reglas del juego para estas escuelas.
- 8) **Su consideración como un modelo específico.** Debe considerarse este modelo siempre que se legisle algo en el ámbito educativo. Se debe adaptar cualquier disposición normativa a las características propias de los CRA.
- 9) **Desarrollo de la coordinación con los CRIE.** La aportación de un CRIE a una zona rural está fuera de toda duda sobre todo en el ámbito social y de relación, aspecto que un CRA no puede mejorar. El desarrollo de los CRIE debe ser un reto imparables, así como su coordinación con los CRA.

ESPERANZAS PARA EL FUTURO: EL POR QUÉ DE LOS CRA Y CRIE COMO ALTERNATIVA PARA EL MEDIO RURAL

Ahora, en el S. XXI, pienso que no podemos seguir planteándonos una escuela rural del contexto de los años 60, 70, 80 o 90. Es cierto que la escuela rural representa un porcentaje mínimo si lo comparamos cuantitativamente con la escuela urbana, ya que la población que se ubica en espacios rurales también ha descendido de forma relevante. Pero esto no significa que debemos olvidarla ya porque su atención no implique votos significativos en unas elecciones o porque sus posibles protestas o reivindicaciones nunca van a estar apoyadas por grupos relevantes del poder o por grupos de población significativos.

El problema es que la atención a la escuela rural implica demasiados recursos económicos y personales que hay que detraer de otro lado y es en este lado donde se encuentran los votos, que son los que llevan o mantienen en el poder. Pienso que es la razón más importante en estos momentos para que no se afronte en todas sus consecuencias esta escuela rural.

Creo que de la diversidad nace una sociedad más justa, pero no debería verse solamente desde el punto de vista de la Educación Compensatoria, como el origen de los CRIE, o sea como actuaciones específicas para compensar deficiencias de origen - poner a disposición de colectivos desfavorecidos recursos educativos que antes se les había escamoteado-, sino como realidades diferentes y diversas que aportan al conjunto de la sociedad muchas cosas positivas.

El concepto de “igualdad de oportunidades” y “derecho a la educación” implica dedicar más recursos a este medio, pero no en forma de “ayuda caritativa” sino entendiéndolo como un derecho fundamental. Así, una red educativa rural no debería entenderse hoy día sin todos los adelantos tecnológicos por un lado y sin olvidar su apego a su contexto concreto por otro. Esa cercanía del maestro, los alumnos y los padres, así como a su entorno físico no debería nunca descuidarse.

No debemos olvidar que con las escuelas pequeñas se puede conseguir, y de hecho en la mayoría de ellas se alcanza, una alta calidad de enseñanza. Es una escuela pluralista, que potencia el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, permite la participación real de la comunidad, favorece la innovación y establece interrelaciones constantes con su entorno más cercano, rasgos todos ellos que definen la calidad de un centro educativo.

Como comenta Jesús Jiménez, uno de esos maestros que, cuando ha llegado a ser inspector de educación, no ha olvidado la importancia de la escuela rural, esos rasgos de calidad, tan nítidos en la escuela unitaria, a veces quedan desdibujados por factores externos e internos a la propia escuela. Externos, por el desinterés de ciertas administraciones públicas hacia unas escuelas que los políticos de campanario consideran "residuales", lo que se traduce en actitudes cicateras en la asignación de recursos materiales y humanos, burocracia inútil y, lo que es peor, olvido sistemático en unos planes "de futuro" que no miran más allá de las próximas elecciones. Internos, por la desilusión y atonía de algunos profesores y padres, tal vez desencantados por tantos golpes: la unitaria necesita para vivir echar raíces en su entorno y recibir el riego permanente de profesores conscientes de que el aula es más que un centro de trabajo. Pero, por suerte para todo el sistema educativo y no sólo para las unitarias, quedan muchos profesores, padres y administradores que siguen apostando por la escuela unitaria. Sin romanticismos. Con argumentos bien fundamentados en la experiencia y en estudios comparativos entre centros y sistemas. Las posibilidades de la escuela unitaria son muchas. Lo que hace falta es que se aprovechen. La escuela unitaria tiene futuro.

Creo que ha quedado suficientemente claro que el modelo CRA, con el apoyo de los CRIE, constituye una alternativa válida, interesante y operativa para la educación en el medio rural. Ciertamente es un modelo muy caro para las arcas de las diferentes administraciones, sobre todo si se aplican criterios administrativistas y economicistas, pero si queremos aplicar de forma coherente el principio constitucional del Derecho a la educación para todos no existe otro camino. Parece ser que muchos colectivos solamente se acuerdan de este principio cuando hablan de la elección de centro para sus hijos. Estoy firmemente convencido de que el modelo CRA y CRIE, aplicado correctamente y con sentido común, ha sido una de las aportaciones más interesantes para el medio rural en los últimos decenios. Solamente falta apoyarlo y dotarlo económicamente de forma suficiente.

No debemos olvidar que la escuela rural, entre otros muchos aspectos, posibilita

modelos flexibles de organización, potencia el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, facilita una relación más cercana con los alumnos, permite la participación real de la comunidad, favorece la innovación y establece interrelaciones constantes con su entorno más cercano, constituyendo todo ello rasgos que definen lo que debería hacer cualquier centro educativo. En la escuela rural un maestro intuitivo lo hace sin darse cuenta, no puede hacerse otra cosa. Frente a una educación en la que todo está controlado y regulado, como sucede en los colegios grandes de las ciudades, la escuela rural permite una educación en la que la organización del tiempo es flexible, los espacios de trabajo diversos, las posibilidades inmensas, los límites nulos etc., en suma, donde se puede ejercer realmente de maestro.

Termino haciendo referencia a las propuestas de un órgano como es el Consejo Escolar de Estado, cuya representatividad e importancia está fuera de toda duda, que ya en el análisis del curso 1988-89, urgía a una financiación adecuada para la escuela rural, que garantice las mismas posibilidades para los alumnos de este medio y compense las desigualdades, incrementando las dotaciones humanas y materiales, mejorando las condiciones laborales de los itinerantes -hablan hasta de crear un parque móvil para ellos-, dotando de plantillas adecuadas y suficientes, y potenciando las infraestructuras educativas propias para la Escuela Rural como los CRIE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNANDEZ, J. M^a (2000): “La escuela rural en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, 132-133.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2004): “Editorial”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 332, 3.
- MEC (1990): *La educación infantil en el medio rural*. Madrid: MEC.
- FEU, J. (2003): “La escuela rural: Apuntes para un debate”. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- SOLER MATA, J. (2001): “Aprender a ser maestro en la escuela rural. Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de escuela rural”. *Actas Iº Congreso Escuela Rural de Aragón*, 75-89.

PROYECTO DE INNOVACIÓN Y NUEVA METODOLOGÍA EN EL AULA DE MÚSICA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Autor: DAVID MARTÍN FÉLEZ

Especialista de Música C.P.Pablo Serrano y coordinador del proyecto Montalbán (Teruel)

RESUMEN

Esta comunicación trata un proyecto de innovación docente basado en producciones audiovisuales infantiles que se llevó a cabo en el C.P. “Pablo Serrano” de Montalbán (en Teruel, Aragón, España). A partir de los principios de la Investigación-Acción, se realizó este proyecto en el que los programas infantiles se convirtieron en el centro de interés a partir de los cuales desarrollar el proceso educativo de los estudiantes desde Infantil hasta Secundaria Obligatoria. Se presentan información tanto del proyecto de innovación como de los principales resultados obtenidos.

Abstract

This paper discusses a teaching project based on childhood audiovisual productions. It was carried out at the “Pablo Serrano” public school in Montalbán, Aragón, Spain. By using an Action-Research approach, we employed different media productions for kids as pivotal element to structure the students’ instruction. The teaching-learning approach is discussed in this paper together with the major findings of this research.

PALABRAS CLAVE: Investigación-Acción, proyecto, innovación, música, audiovisuales, proceso educativo

KEY WORDS: Action-Research approach, project, innovation, music, audiovisual, students’instructions

JUSTIFICACIÓN

Esta comunicación, intenta explicar la necesidad de un proyecto de innovación para mejorar la situación de enseñanza aprendizaje que se producía en el colegio público Pablo Serrano de Montalbán en el curso 2007/ 2008. Este proyecto, en el que se incluye una investigación- acción llevada en el aula de música, fue titulado “*La influencia de los medios audiovisuales en el alumnado de Educación Primaria*”, aunque se decidió trabajarlo en todo el centro.

El Colegio Público Pablo Serrano contaba en este curso con 160 alumnos, divididos en un total de 11 clases, desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta 2º de ESO. En este colegio, con un claustro de 17 maestros, el maestro de la especialidad de música ejercía como especialista impartiendo las asignaturas de Educación Artística (Plástica, Música y Dramatización, con una hora semanal cada una de ellas) en toda la Primaria, una hora de Música en cada uno de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, y Música en el primer ciclo de Educación Secundaria, teniendo tres horas con primero de la ESO y dos horas con segundo de la ESO(ya que éste era el último curso académico donde

seguía vigente la LOGSE).

La población se encuentra dentro de la comarca de las Cuencas Mineras, comarca que es una zona con muchos cambios de población; y que tiene un elevado cambio de profesorado todos los años debido a los distintos concursos de traslados, y al cambio de profesorado interino.

La plantilla de profesorado en el centro se renueva casi por completo cada dos años, con el trastorno que eso puede ocasionar en el alumnado, ya que es un pueblo situado a la mitad de camino entre Zaragoza y Teruel, al que llega mucho maestro con su primer destino definitivo y a los dos años concursa para posicionarse más cerca de sus poblaciones de origen.

Existe un elevado número de alumnado suspenso en los cursos superiores (por ejemplo, en sexto de primaria, que en este curso escolar contaba con 23 alumnos, 20 de ellos habían repetido una vez).

La metodología del centro se basa principalmente en la utilización del libro de texto como único material para la enseñanza, en parte debido en gran medida al programa de gratuidad de libros promovido por el Gobierno de Aragón, que hace que el alumnado lleve los libros gratis durante toda la etapa y que se los vayan pasando al alumnado que cada año llega al curso en el que se utilizan.

Es un centro en el que se proponen muchos proyectos, dentro de la formación del profesorado, involucrándose la mayor parte del mismo. Estos proyectos de innovación parten con la intención inicial de mejorar los problemas reales del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Era necesaria una línea común educativa para solventar los distintos conflictos, principalmente en el área de la convivencia, y para conseguir que el alumnado considerara todas las áreas con la misma importancia.

Los órganos de gobierno del centro: Equipo Directivo, Consejo Escolar y Comisión Pedagógica, han respaldado todos aquellos proyectos innovadores que se han querido poner en marcha, hecho que muestra el interés por la innovación y la búsqueda de nuevas metodologías que sean más cercanas al alumnado y les motiven hacia el aprendizaje, así como que el centro se convierta en un centro pionero en cuanto a utilización de materiales y recursos metodológicos nuevos.

El profesorado participó activamente en los distintos proyectos, posibilitando y contribuyendo con sus ideas para intentar mejorar los aspectos que eran necesarios dentro de la vida educativa, y aquellos que no participaron tan activamente, no imposibilitaron los cambios que sus compañeros intentaban introducir se llevaran a cabo, sino que los apoyaron.

Ese espíritu de colaboración dentro del claustro ha hecho que poco a poco se consiguieran unos buenos resultados y que sin darse cuenta se llevara a esa línea común a la hora de poner en práctica el proyecto de innovación que se presentará a continuación.

Dentro del alumnado, existía un porcentaje de alumnado (variable según las clases) que mostraban un buen comportamiento e intentaban absorber el mayor número de aprendizajes posibles y querían continuar estudiando, que son los que han motivado esta búsqueda de nuevas maneras de mejorar el clima educativo y posibilitar mejores aprendizajes.

Frente a este alumnado, encontramos un número considerable de casos que presentaban problemas de desestructuración familiar, de dejadez y de un desnivel de conocimientos

considerable con respecto al curso al que estaban adscritos. Este hecho producía que su única manera de no aburrirse dentro de la clase, o de relacionarse con sus compañeros, fuera creando distintos conflictos y interrupciones que imposibilitaran el desarrollo normal de las clases, y frenaran al grupo para avanzar en su proceso de aprendizaje.

PROYECTO DE INNOVACIÓN

Este proyecto surgió ante la evidencia de la cantidad de horas que el alumnado del centro pasaba delante de televisión, ordenador, videoconsolas... y lo motivador que podía resultar para ellos aprender cosas nuevas a partir de esta realidad.

Con este proyecto quisimos elaborar unos recursos pedagógicos basados en la realidad cotidiana del alumnado, es decir, a partir de productos audiovisuales que están acostumbrados a ver y oír sin ningún tipo de control o crítica hacia lo les ofrecen, intentamos sacar aprendizajes educativos. La mayor parte del alumnado utilizaba estos productos audiovisuales en su tiempo de ocio, con lo que intentamos aunar unos recursos motivantes para ellos a unos aprendizajes educativos que son lo que les iba a posibilitar la escuela.

Buscamos, con la utilización de estos nuevos recursos, conocer qué le motivaba al alumnado a la hora de aprender, y si esta forma de trabajar le podía permitir a todo el profesorado del centro interrelacionar de una manera globalizada distintos aspectos del currículo mejorando el clima de cada una de las áreas.

Intentaba ser una pequeña puerta hacia el acercamiento del alumnado a la sociedad de la información, partiendo de que el profesorado vea claramente las posibilidades que tienen los medios audiovisuales y luego decidan libremente instaurarlas o no en sus clases. Buscaba además analizar la influencia que podían tener los medios en los niños y cómo trabajar esa influencia de manera educativa dentro de la escuela.

Es una necesidad actual el motivar al alumnado a aprender, reflexionar, juzgar y elegir correctamente los medios audiovisuales y lo que les estaban ofreciendo, ayudándoles a conformar una personalidad mucho más crítica en la que se llegasen a unos juicios de valor con fundamento.

ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

La organización del proyecto en cuanto a la formación del profesorado, fueron sesiones presenciales cada quince días de una hora, en horario de 9 a 10 de la mañana los martes, con un total de 18 sesiones presenciales, que se combinaron con la formación que se realizó de otro proyecto en el centro. El resto de las horas se dedicaron para trabajo dentro del aula y trabajo personal o de grupo para elaborar las dos partes del proyecto exigidas.

EL QUE HA INCULCADO Y HA LLEVADO LA PREPARACIÓN Y EXPLICACIÓN DE TODO EL PROCESO QUE SE IBA A LLEVAR A CABO EN EL PROYECTO FUE EL COORDINADOR, QUE FUE EL ENCARGADO DE LAS EXPLICACIONES TEÓRICAS Y DE PONER LOS EJEMPLOS AUDIOVISUALES PARA ENTENDER LO QUE SE PRETENDÍA HACER, ENTREGÓ CALENDARIOS ACERCA DE LO QUE SE IBA A TRABAJAR EN LAS DISTINTAS SESIONES, ESTABLECIÓ TIEMPOS PARA ENTREGAR Y REALIZAR LAS DISTINTAS PARTES DEL PROYECTO, PROPUSO GRUPOS, CÓMO GASTAR EL DINERO DEL PROYECTO Y LLEVÓ EL TRABAJO PRINCIPAL DE COORDINACIÓN DURANTE LAS

HORAS PRESENCIALES.

CONTÓ CON UN GRAN RESPALDO EN TODAS LAS PROPUESTAS Y CON MUCHÍSIMA IMPLICACIÓN A LA HORA DE LLEVAR EL TRABAJO A CABO POR TODOS LOS ASISTENTES. ESTE HECHO PERMITIÓ QUE SE CUMPLIERA CON LO PREVISTO DE MANERA MUY SATISFACTORIA. EL COORDINADOR Y EL GRUPO ENCARGADO DE LLEVAR A CABO EL PROYECTO ESTUVIERON ASESORADO POR EL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE UTRILLAS, CUYO ASESOR PARTICIPÓ ACTIVAMENTE EN VARIAS SESIONES CONJUNTAS QUE SE REALIZARON DEL PROYECTO.

EN CADA UNA DE LAS SESIONES PRESENCIALES, EL COORDINADOR LEVANTÓ UN ACTA EN LA QUE FUE EXPONIENDO LOS TEMAS TRATADOS, LA VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO, EL TRABAJO PREVISTO PARA LA PRÓXIMA REUNIÓN Y LA FECHA PARA LA PRÓXIMA REUNIÓN. HUBO VARIAS SESIONES PARA COMENTAR EN CONJUNTO LAS CONCLUSIONES QUE IBAN OBTENIENDO LOS PARTICIPANTES O LAS DUDAS Y PROBLEMAS QUE SE IBAN OBSERVANDO A LA HORA DE LLEVAR A CABO EL TRABAJO.

EL TRABAJO REALIZADO EN ESTAS SESIONES CONSISTIÓ EN EXPLICAR NUEVOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS DE FÁCIL MANEJO AL CONJUNTO DE PROFESORADO QUE HA PARTICIPADO EN EL PROYECTO, PARA REALIZAR MATERIALES NUEVOS ATRACTIVOS Y MOTIVADORES QUE TUVIERAN QUE VER CON LAS PANTALLAS: POWER POINT, MOVIE MARKER, NERO VISION, SOFTWARES DE DISTINTAS CÁMARAS DE VÍDEO QUE HACEN MONTAJES ADAPTANDO UNA MÚSICA A UNAS IMÁGENES DETERMINADAS; SE VISIONARON DETERMINADOS CONTENIDOS (CADA MAESTRO RELATIVOS A SU ÁREA) A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y SE HIZO UNA UNIDAD DIDÁCTICA A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

FASES DEL PROYECTO

En este proyecto, que se ofertó como formación del equipo de profesorado, han participado 11 maestros de 17 que componíamos el claustro, buscando con el proyecto llevar a cabo dos actividades principales:

Realizar una unidad didáctica dentro de su programación de aula en la que se utilicen los medios audiovisuales: vídeos educativos, vídeos de dibujos animados, creación de vídeos educativos con los alumnos, montajes audiovisuales....

Crear nuevos materiales educativos en los que los protagonistas sean el alumnado de los distintos ciclos educativos. Nos hemos dividido en grupos, y en base a un tema común: “El Agua”, se ha propuesto por ciclos trabajar distintos aspectos de la misma creando un vídeo educativo en el que los alumnos sean protagonistas.

De ambos se ha elaborado un dossier y unos CDs y DVDs donde se pone de manifiesto el trabajo realizado.

Para ello, se han realizado tres grupos:

Infantil y Primer ciclo de Primaria han llevado a cabo “Talleres de los sentidos relacionados con el Agua”

Segundo ciclo de Primaria, han realizado unos murales y un vídeo titulado “Recomendaciones para gastar y desaprovechar menos el uso del agua”.

Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de Secundaria, han conocido la fauna, la flora y las características del agua del Río Martín y han realizado experimentos en el laboratorio relativos al agua de este río que pasa por Montalbán. Todo ello lo han grabado en un vídeo.

Es decir, se ha trabajado el tema desde distintos ámbitos e implicando a toda la

comunidad educativa, para conseguir que el acercamiento a los medios sea una fuente de recursos en la que seguir trabajando, que se le vaya perdiendo el miedo a introducirse dentro de la sociedad de la comunicación y del mundo tecnológico en el que están inmersos, y del cual nuestro alumnado no puede vivir ajeno y desconocedor.

Es necesario que lo conozcan, aprendan a emitir sus juicios de valor y sean críticos con lo que los medios audiovisuales les están ofreciendo, conformando un aspecto muy importante dentro de su personalidad.

Para llevarlo a cabo, el centro contaba con una sala de ordenadores con 10 ordenadores, un ordenador por clase, dos cañones de diapositivas, dos Tablets Pc, una cámara de fotos y una cámara de vídeo.

En cuanto a la relación del alumnado con los medios audiovisuales, todos poseían televisión en casa, muchos de ellos ordenador y videoconsolas (siempre de las más modernas; Ps2, Wi...), y otros medios informáticos tipo mp3, psp, mp4...

En el pueblo se les ofrecía la posibilidad muchos fines de semana de ver una película en un centro multiusos llamado Ítaca dirigidas a su edad, y que solían ser de las últimas que han ido saliendo al mercado.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Estos fueron los objetivos que se relataron al comienzo del proyecto y cuál ha sido su consecución o evolución a lo largo del curso:

Descubrir los gustos y preferencias del alumnado con respecto a los programas televisivos y comprender por qué se han conformado así. Para la obtención de este objetivo se pasaron distintos cuestionarios no sólo al alumnado, sino también a padres y a profesorado, de los que se han realizado comparaciones y se ha intentado conseguir saber por qué a los alumnos les pueden parecer más atractivos determinados programas televisivos. Se ha llegado al acuerdo de la influencia que tiene en ellos la publicidad que los medios hacen a través no sólo de las pantallas sino también de cromos y otros productos pensados para estas edades; y también de la necesidad de trabajar determinados aspectos como la violencia o el sexo, ya que existe un número bastante elevado de alumnado que prefieren programas donde hay manifestaciones de este tipo, sobre todo en cursos superiores. La función principal que atribuían a la televisión es la de entretenimiento y eran los dibujos y las series lo que más les motivaba, les entretenía y gustaba visionar.

Analizar distintos programas infantiles sacando objetivos y contenidos que se puedan trabajar a través de ellos en las distintas áreas, programando diversas actividades. Cada maestro trabajó dentro de su área unos determinados contenidos a través de la proyección de una película, el análisis de anuncios publicitarios de televisión, un documental o un vídeo con fines educativos; y planteó una unidad didáctica que llevó a cabo. Considero que con este hecho y a las conclusiones que cada uno llegó, que coincidieron en que: el clima de la clase era mucho más favorable debido a que se creaba una situación de aprendizaje, que el medio audiovisual centraba mucho más la atención del alumnado y que siempre se interrelacionan contenidos; ha posibilitado que consideren este hecho como positivo y le vean una aplicación didáctica dentro del aula. Además esta forma de presentar los contenidos permitía un diálogo más fluido, ya que cuando realizaban preguntas acerca de lo que se había visionado, todos se implicaban para

atender a las respuestas; hecho que muchas veces con la explicación sin el apoyo visual no se producía. La imagen ayuda mucho a que entiendan determinados conceptos y desarrolla la memoria visual.

Capacitar al alumnado para la recepción y asimilación correcta de los mensajes que se transmiten en los distintos programas televisivos. Se ha producido una transformación dentro del alumnado a la hora de realizar el visionado de los medios audiovisuales. A principio de curso, tardaban muchísimo en guardar silencio e incorporarse a la trama o a lo que cada maestro les iba intentando transmitir. Actualmente, ver un documento audiovisual supone que automáticamente se produzca silencio, si el documento es motivante para ellos, y dejan realizar la actividad; incluyendo un posterior diálogo en el que se comentan hechos puntuales sobre el mismo. Incluso ellos mismos inducen al resto de compañeros a crear ese silencio, hecho que en pocas clases sin este tipo de apoyo se produce, a no ser que la motivación del alumnado sea semejante. El maestro puede ir parando la película para comentar o explicar ciertas imágenes, hecho que al principio del curso era impensable, porque no atendían a ningún tipo de explicación. Este objetivo, que en un principio se centró en cómo ven la televisión, fue variándose hacia el cine a lo largo del curso.

Establecer unos hábitos saludables de consumo y sociabilidad con la utilización de los medios audiovisuales. Este objetivo está en proceso de conseguirse. Aunque sí que se comentaron ciertos hechos que no son muy saludables dentro de lo que se propuso, este objetivo es demasiado amplio y necesita la continuación de las familias. Por ello, se propuso que serían necesarias que se impartieran en cursos posteriores unas charlas informativas con profesionales del sector, dando una serie de consejos a la hora de seleccionar los medios audiovisuales a toda la comunidad educativa. Espero que con lo que se ha trabajado, esas charlas propuestas y el apoyo familiar se consiga establecer esos hábitos saludables de consumición tan necesarios para un mejor conocimiento y utilización de los medios.

Fomentar la comunicación, el debate, el diálogo a la hora de visionar los distintos programas, enseñar a distinguir entre lo real y lo ficticio e impulsar el espíritu crítico. Este objetivo estaba en proceso, ya que por lo general el alumnado no estaba acostumbrado a escuchar, a guardar turnos de palabra, a debatir distintas ideas, a respetar lo que exponían los compañeros aunque no les gustase. Sí que produjeron bastantes avances en todas las clases y emitían muchos más juicios de valor críticos sobre lo que les gustaba o no argumentando el por qué, debatiendo las ideas que no les parecían bien de lo que se les comentaba y guardaban un poco más el turno de palabra e intentaban no ser tan bruscos con lo que opinaban otras personas. Se podría decir que todavía quedaba un largo camino para obtener este objetivo, pero se había avanzado bastante tal como estaba a principio de curso.

Conocer desde dentro cómo funcionan los medios audiovisuales y todo lo que nos pueden aportar para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este objetivo también está en proceso, ya que a lo largo del curso se contemplaron otras necesidades más importantes y necesarias, como fue el hecho de motivarlos a participar creando y siendo los protagonistas de su propio aprendizaje utilizando los medios. Sin embargo, sí que se fueron interesando sobre cómo se realizaba un vídeo, cómo se utilizaban las cámaras, cómo se producía un programa de televisión...

Desarrollar una experiencia utilizando los medios audiovisuales en la que los

alumnos sean protagonistas de la misma y aprendan tanto la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como el aprendizaje de otros contenidos propios del currículo de Primaria. Totalmente cumplido, y ha sido el objetivo primordial, sobre el que más se ha trabajado a lo largo de todo este periodo de formación. El alumnado acogió muy bien la posibilidad que se les ofrecía de ser los protagonistas de su aprendizaje realizando vídeos en los que ellos mismos nos explicasen lo que habían ido aprendiendo. También participaron activamente en todas las actividades propuestas en las unidades didácticas de cada uno de los maestros que han intervenido en este proyecto de innovación les presentaron.

ADEMÁS DE LLEVAR A CABO TODOS ESTOS OBJETIVOS, TODOS LOS MATERIALES NUEVOS CREADOS LOS HA DISFRUTADO TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA, YA QUE HAN SIDO EXPUESTOS LOS VÍDEOS UNA TARDE EN EL EDIFICIO ÍTACA, Y TAMBIÉN SE HAN COMENTADO TANTO EN CONSEJO ESCOLAR COMO EN REUNIONES CON EL CPR LAS CONCLUSIONES A LAS QUE SE HA IDO LLEGANDO CON EL PROYECTO QUE SE ESTABA REALIZANDO.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Durante varias sesiones se estuvo trabajando y explicando lo que era la Investigación-Acción (I-A-) y cómo llevarla a cabo dentro del contexto en el que nos encontramos. La definición que seguimos fue la de Suárez (2002: N° 1):

La investigación acción es una forma de estudiar, explorar, una situación social (educativa), con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Hay que preguntarse el qué, el quién, el cómo y el para qué de esa nueva investigación.

El qué:

Es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro. Puede ser cualquier situación problemática o susceptible de ser mejorada.

El quién:

Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes e investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente.

Puede acometerse la investigación como grupo de investigación, como tarea colectiva; o como un proceso particular de autorreflexión. Pueden participar asesores o colaboradores, lo que podemos llamar expertos.

EL CÓMO:

Siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogidas de información variadas: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros de audio, vídeo y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos....

Cuatro momentos claves:

FASE DE REFLEXIÓN INICIAL

FASE DE PLANIFICACIÓN

FASE DE ACCIÓN

FASE DE REFLEXIÓN

Al llegar a la fase de reflexión, se genera un nuevo ciclo de investigación

El para qué:

La finalidad última de la investigación- acción es mejorar la práctica. Se mejora con ella la comprensión que se tiene de la misma y los contextos en los que se realiza. Pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos.

Todo el proceso de la investigación acción debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

La investigación-acción se ha llevado a cabo principalmente en el aula de música, como se comentará en el epígrafe 3, obteniendo unos resultados muy satisfactorios.

INFLUENCIA DEL PROYECTO EN EL PROFESORADO Y ANÁLISIS DE GUSTOS TELEVISIVOS

EL PROFESORADO QUE PARTICIPÓ EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN ACEPTÓ LOS CAMBIOS Y FUE CAPAZ DE COORDINARSE Y DE COOPERAR PARA LLEVAR A CABO LAS DISTINTAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS QUE SE PROBARON CON EL ALUMNADO PARA INTENTAR MEJORAR.

ERA TRABAJO EXTRA PARA TODOS Y SALIRSE DE LA METODOLOGÍA A LA QUE ESTABAN ACOSTUMBRADOS Y CAMBIAR LA MANERA DE TRABAJAR SUELE COSTAR, A PESAR DE QUE LA HABITUAL, A JUZGAR POR LAS DISRUPCIONES EN CLASE, NO FUNCIONABA TODO LO QUE DEBERÍA.

CONFORME FUE LLEVÁNDOSE A CABO EL PROYECTO, LOS DEMÁS COMPAÑEROS DE CLAUSTRO COMPROBARON TAL COMO SE REFLEJÓ POSTERIORMENTE EN LA MEMORIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN: MAYOR ATENCIÓN EN LAS CLASES, MEJORÓ EL NIVEL DE TRABAJO, MAYOR PARTICIPACIÓN REALIZANDO PREGUNTAS E INDAGANDO PARA SEGUIR APRENDIENDO, MEJOR CLIMA DE AULA, Y, SOBRE TODO, MAYOR RENDIMIENTO ACADÉMICO. ALGUNOS EMPEZARON A PLANTEAR EL UTILIZAR DE VEZ EN CUANDO ALGUNOS DE ESTOS RECURSOS QUE ESTABAN MEJORANDO SUS CLASES.

EN LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO SE ANALIZARON LAS PREFERENCIAS DEL ALUMNADO, DE LOS PADRES Y DEL PROFESORADO EN CUANTO A LO QUE LES OFRECÍA LA TELEVISIÓN, PARA LO QUE SE LES PASÓ UNA ENCUESTA QUE ENTREGARON CON SUS RESPUESTAS EL 93% DE LOS ALUMNOS, 90% DE LOS PADRES DEL CENTRO Y UN 70% DEL PROFESORADO.

EN ELLA SE PONÍA EN EVIDENCIA COMO EXISTEN UNOS GUSTOS DETERMINADOS DEPENDIENDO DEL GÉNERO DE LA PERSONA QUE REALIZABA LA ENCUESTA, ASÍ COMO LA EDAD.

Aún así, según los resultados, podemos llegar a unos datos generales, siendo lo que más les atrae al alumnado comprendido entre los 3 y los 10 años los dibujos animados, y al alumnado comprendido de 10 a 15 años las distintas series televisivas, principalmente aquellas cuyo contenido va para personas más adultas (por ejemplo: *Los hombres de Paco, CSI, El internado...*).

A LAS PERSONAS ADULTAS QUE SE LES HA PASADO LA ENCUESTA SE DECANTAN TAMBIÉN POR LAS SERIES Y POR LA INFORMACIÓN DE LOS TELEDIARIOS O LOS DEBATES.

LO QUE MENOS ACEPTACIÓN HA TENIDO SON LOS PROGRAMAS DEL CORAZÓN, EN TODAS LAS EDADES, Y LO QUE TAMPOCO HA SALIDO DEMASIADO BIEN PARADO SON LOS

PROGRAMAS DEPORTIVOS.

Sin embargo, existe un 35% de los encuestados que comentan que les gustan los programas musicales: *Al pie de la Letra, Fama ¡A bailar!, Operación Triunfo, ¡Mira quién baila!, Tú sí que vales.*

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

La evaluación del proyecto ha sido muy buena, ya que se han conseguido más objetivos de los propuestos, se han trabajado todos los contenidos, ha habido un trabajo de equipo considerable, se han llegado a muchas conclusiones de conjunto, se ha visto que el proyecto tenía una implicación y una motivación grande para el alumnado y las familias, se ha perdido un poco el miedo al acercamiento a lo desconocido, o a lo conocido sin su posibilidad educativa, y lo más importante: no ha resultado un proyecto de innovación arduo, sino que ha sido bastante afable y fácil de llevar por parte de todos.

Considero que se llevó a cabo un proyecto muy innovador, cargado de mucha energía positiva, que consiguió muchos objetivos importantes, desarrolló el trabajo en grupo y el buen clima entre los participantes y lo más importante de todo, consiguió que el alumnado se motivara por sí mismo a aprender y a ver los medios audiovisuales desde una posición educativa y no únicamente desde el entretenimiento. Supuso una mejora en el clima general del centro y también una manera de trabajar cooperativamente de forma activa y entretenida a la vez, estar aprendiendo divirtiéndose.

EL ÁREA DE MÚSICA

CONCEPCIÓN DEL ÁREA DE MÚSICA POR PARTE DEL PROFESOR

En este epígrafe, es necesario comenzar exponiendo lo que entiendo por las funciones de la escuela y cual es mi concepción de la asignatura de música.

La escuela considero que debe posibilitar la educación a todo tipo de alumno: desde el que le encanta hasta el que no siente ningún tipo de afinidad a la misma. El área de música no es una excepción a esta regla y debe formar una cultura musical básica y desarrollar el gusto estético, debe servir para relacionarse con los compañeros y el entorno y para disfrutar, se tiene que mostrar un amplio abanico de tipos de música para que el alumnado vaya formando su propia personalidad musical y vaya decidiendo conscientemente sus gustos musicales, y, lo más importante, tiene que ser una asignatura en la que se potencie el gusto hacia la música y no que lo destruya, como en tantas ocasiones han conseguido maestros de música excesivamente duros, otros que la tenían que impartir sin tener los conocimientos suficientes, o los que la doblegaban únicamente a la consecución del solfeo y a tocar bien la flauta.

En definitiva, la música en la escuela, si se imparte bien, tiene una gran labor socializadora y potencia la formación de unas personalidades abiertas a cualquier estímulo cultural, que respetan y forman su gusto artístico conociendo lo que realmente están escuchando y formando sus juicios de valor argumentando desde ese conocimiento y no desde el desconocimiento más absoluto, como suele suceder.

En un contexto como el del centro referido, es necesario adaptar la clase de música a la realidad del alumnado, y esa realidad actual es la de la sociedad de la información: televisión con temática únicamente musical, videoclip, música de videojuegos, música de

películas, publicidad, musicales, música de fondo en programas televisivos...

Quería que consideraran la música no como algo obligado a lo que estaban acrecentando su odio y de paso hacia mi persona. Tenía que conseguir que mi alumnado se divirtiera y aceptara más las propuestas musicales en mis clases, y sintieran la música como algo cercano para luego intentar que sin darse cuenta fueran consiguiendo obtener la base musical que considero necesaria, y que con el método que estaba trabajando, con este alumnado no funcionaba.

EL ÁREA DE MÚSICA NO ES UNA CLASE EXCLUSIVAMENTE PARA ENTRETENERSE TAL COMO ENTENDÍA GRAN PARTE DEL ALUMNADO DE ESTE CENTRO, YA QUE APORTA MUCHOS CONOCIMIENTOS QUE COMPLEMENTAN OTRAS ASIGNATURAS, Y SON NECESARIOS UNOS CONOCIMIENTOS MÍNIMOS QUE EL ALUMNADO TIENE QUE ADQUIRIR.

COMPREDÍ QUE EL LIBRO Y SUS CONOCIMIENTOS NO ERAN SUFICIENTES Y DECIDÍ PLANTEAR UNA NUEVA METODOLOGÍA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL CENTRO, BASADA EN LA ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, Y EN EL CASO CONCRETO DEL AULA DE MÚSICA, CENTRADO EN LAS BANDAS SONORAS PARA IMPARTIRLA. PENSÉ ADEMÁS QUE SERÍA INTERESANTE EMPLEAR UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA DETECTAR LOS APRENDIZAJES QUE REALMENTE SE PRODUCEN, MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS INSTRUMENTALES EMPLEADOS.

3.2 CONCEPCIÓN DEL ÁREA DE MÚSICA POR EL CENTRO

La clase de música, mi primer año en el centro (curso 2005/2006), la intenté impartir llevando una metodología basada únicamente en un libro de texto, en exámenes y en la consecución de objetivos y contenidos. Fue imposible, muy negativa en cuanto a la aceptación de la asignatura y a intentar conseguir determinados aprendizajes, y que acarreó un gran número de suspensos con sus consiguientes problemas y multitud de reuniones de padres quejosos con mi forma de enseñar.

CUANDO COMENZAMOS EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL CURSO SIGUIENTE, PASÉ UN CUESTIONARIO QUE INCLUÍA PREGUNTAS ACERCA DE LA IMPORTANCIA QUE PROGENITORES Y ALUMNADO LE DABAN A LA ASIGNATURA. LOS DATOS OBTENIDOS CONSTATARON QUE TENÍA MUY Poca importancia para los progenitores, considerando un número significativo que debería estar fuera de la escuela y que no tiene importancia suspender la asignatura porque no tenía valía, intentándome convencer incluso en algunas de las reuniones que mantenía con los distintos padres. EL ALUMNADO OPINABA QUE NO LES GUSTABA PORQUE ERA MUY TEÓRICA Y TENÍA EXÁMENES QUE NO ESTUDIABAN PORQUE CONSIDERABAN QUE NO LES IBA A SERVIR PARA NADA EN UN FUTURO.

DESDE EL CLAUSTRO TAMPOCO SE VALORABA LO SUFICIENTE, RESTÁNDOLE IMPORTANCIA CUANDO UN ALUMNO SUSPENDE LA ASIGNATURA Y CULPANDO AL MAESTRO DE ESTA SITUACIÓN POR EXIGIR DEMASIADO EN UNA ASIGNATURA QUE ESTÁ CONSIDERADA COMO "MARÍA" (EXCEPTUANDO SU UTILIDAD DE CARA A LOS FAMILIARES CUANDO SE TIENEN QUE REALIZAR FESTIVALES EN LOS QUE QUEDA BIEN TODO EL CENTRO). MUCHOS DE MIS COMPAÑEROS NO ENTENDÍAN LA GRAN CANTIDAD DE SUSPENSOS, POR LO QUE PIDIERON EXPLICACIONES Y QUE LES MOSTRARA MI MANERA DE EVALUAR, ARGUMENTÁNDOLES CON PRUEBAS QUE ERA UNA CUESTIÓN DE DEJADEZ HACIA LA ASIGNATURA EN GENERAL Y QUE NO LES IMPORTABA NADA EL APROBARLA O EL SUSPENDERLA.

ESTE HECHO HACÍA QUE ME DESANIMARA, Y LLEGABA A PENSAR QUE IGUAL EL PROBLEMA

ERA MÍO, POR LO QUE INTENTABA BUSCAR DISTINTAS MANERAS DE ACERCARLES LA ASIGNATURA PARA QUE CAMBIARAN DE OPINIÓN.

NINGUNO DE LOS MÉTODOS QUE PROBABA DABA RESULTADO, O AL MENOS ES LO QUE EL ALUMNADO EN GENERAL ME QUISO HACER CREER. INCLUSO MIS PROPIOS COMPAÑEROS NO PODÍAN ENTENDER CÓMO UNA ASIGNATURA “MARÍA” O “PÁJARO”, COMO ALGUNOS DE ELLOS LA CALIFICABAN, PODÍA TENER EL MAYOR ÍNDICE DE SUSPENSOS EN EL CENTRO; Y QUE COMO RESPONSABLE DE LA MISMA LE ESTABA INTENTANDO DAR UNA IMPORTANCIA DESMESURADA, YA QUE SIEMPRE COMENTABA EN LOS CLAUSTROS LO INDEFENSO QUE ME SENTÍA AL PROBAR DISTINTAS MANERAS DE TRABAJAR CON EL ALUMNADO Y NO CONSEGUIR QUE MEJORARAN EL NIVEL DE FRACASO EN LA MISMA.

POR MÁS QUE YO ME ESFORZABA POR MOSTRAR LA ASIGNATURA CON ACTIVIDADES DISTINTAS, AUNQUE SIEMPRE CENTRADAS EN LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS, TODAS ELLAS ERAN RECHAZADAS POR EL ALUMNADO Y CONSEGUÍAN QUE SINTIERA QUE HABÍA FRACASADO.

SIN EMBARGO, NO CEDÍ EN EL INTENTO DE INVESTIGAR CUÁL ERA EL PROBLEMA O LA RAZÓN DE ESA SENSACIÓN DE FRACASO MÍO Y DE LA MAYOR PARTE DEL ALUMNADO, Y SEGUÍ BUSCANDO ALTERNATIVAS, LO QUE HIZO PLANTEARME LA DUDA DE SI REALMENTE LA CALIFICACIÓN Y LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS ERA TAN IMPORTANTE EN EL CONTEXTO QUE ESTABA; O SI LO QUE PRIMERO QUE TENÍA QUE CONSEGUIR CON MI ALUMNADO ERA QUE ACEPTARAN LA ASIGNATURA, QUE DESCUBRIERAN Y TUVIERAN EL RECUERDO DE LA MÚSICA COMO ALGO NECESARIO EN SUS VIDAS Y QUE LES APORTABA UNA SERIE DE CONOCIMIENTOS NECESARIOS Y A LA VEZ DIVERTIDOS.

3.3 INVESTIGACIÓN Y NUEVA MANERA DE IMPARTIR LAS CLASES

LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CONTEXTO SURGIÓ DEBIDO A LA NECESIDAD QUE PERCIBÍ COMO PROFESOR- INVESTIGADOR DE MÚSICA, DE IMPARTIR LAS CLASES CON UNA METODOLOGÍA DIFERENTE, QUE ACERCASE LA CLASE DE MÚSICA AL ALUMNADO.

EL PLANTEARSE ESA NUEVA METODOLOGÍA BUSCA CAMBIAR LA CONCEPCIÓN NEGATIVA DE ESTA COMUNIDAD EDUCATIVA HACIA LA MÚSICA, TAL COMO SE HA VISTO REFLEJADO EN LOS DISTINTOS CUESTIONARIOS QUE SE HAN PROPUESTO AL ALUMNADO Y A LOS PADRES, ASÍ COMO LAS OPINIONES QUE HE PODIDO ESCUCHAR DE LOS COMPAÑEROS EN LOS DISTINTOS CLAUSTROS O DE LOS PADRES EN LAS REUNIONES QUE SE HAN MANTENIDO.

EL COMIENZO DEL NUEVO PLAN DE TRABAJO EN MIS CLASES SURGIÓ CUANDO ME DI CUENTA DE QUE ERA NECESARIO TRABAJAR DE MANERA DIFERENTE SIN PERDER NUNCA MI CONCEPTO DE LO QUE DEBE SER LA EDUCACIÓN.

PARTIENDO DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS QUE SE REALIZARON, INTENTÉ TRABAJAR LA MÚSICA SOBRE FORMATOS AUDIOVISUALES, DE MANERA QUE SE PUEDA ATRAER AL ALUMNADO HACIA CONOCIMIENTOS RELACIONÁNDOLOS CON LO QUE LES INTERESA.

ADEMÁS DESCUBRÍ QUE ME SERVÍA PARA NO TRABAJAR SÓLO LA MÚSICA COMO ÁREA, SINO PARA INTERRELACIONARLA MUCHO MÁS Y TRABAJAR MUCHOS FACTORES: VALORES, CONTENIDOS DE OTRAS ÁREAS INTERRELACIONADOS CON LA MÚSICA, FUNCIONES DE LA MÚSICA, GÉNEROS DE MÚSICA QUE SERÍA IMPENSABLE O RECHAZARÍAN DE OTRA MANERA (MÚSICA CLÁSICA, ÓPERA, BALLET), CONTENIDOS MUSICALES DE DISTINTAS CULTURAS QUE NO SE SUELEN TRABAJAR Y QUE PUEDEN SERVIR PARA ABRIR EL AMPLIO ABANICO DE LOS ESTILOS Y GUSTOS MUSICALES EN LOS NIÑOS.

BUSCABA REALIZAR CLASES MÁS ACTIVAS EN LAS QUE SE PARTICIPARA MUCHO MÁS SIN

SER DEL TODO CONSCIENTES DE QUE ESTABAN PARTICIPANDO, CONOCER EL PODER DE LA IMAGEN Y DE LA MÚSICA POR SEPARADO Y JUNTAS, MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL AULA Y EN EL CENTRO, Y ACRECENTAR EL GUSTO POR LA MÚSICA, HECHO QUE SE ESTABA DESTRUYENDO. SE COMBINABAN TAMBIÉN CON DISTINTAS ACTIVIDADES PROPIAMENTE MUSICALES, COMO INTERPRETAR LA MÚSICA MEDIANTE EL CANTO, EL BAILE O EL INTERPRETAR CON LOS INSTRUMENTOS.

EL ALUMNADO, CUANDO ESTUVIERON INMERSOS UN TIEMPO CON LA NUEVA MANERA DE REALIZAR LAS CLASES, EMPEZARON A ENTENDER LA CLASE DE MÚSICA Y DRAMATIZACIÓN COMO ALGO QUE LES GUSTABA, COMO ALGO EN LO QUE TRABAJABAN DE UNA MANERA DIFERENTE AL RESTO, ALGO MUCHO MÁS CERCANO A ELLOS QUE EL RESTO DE ÁREAS, EN EL QUE SE INMISCUÍAN EN EL MUNDO DE LOS PERSONAJES QUE LAS PELÍCULAS QUE SE PROYECTABAN, SIEMPRE CON UNA BANDA SONORA CON LA QUE SE PODÍAN COMPLETAR LOS CONTENIDOS ATRIBUIDOS A LA ETAPA Y AMPLIARLOS, QUE A LA VEZ SE COMPLETABA CON LOS CONOCIMIENTOS DEL LIBRO EN ALGUNOS CASOS Y EN OTROS CON CONOCIMIENTOS DISTINTOS QUE SALÍAN DEL DEBATE O DE LAS PREGUNTAS QUE SURGÍAN O DE LAS EXPLICACIONES QUE DE LOS DISTINTOS VÍDEOS SE REALIZABAN.

TODA ESTA COMBINACIÓN, UTILIZANDO MÚSICAS Y BANDAS SONORAS DE PELÍCULAS, MEZCLADAS CON MÚSICA COMERCIAL, QUE ESCUCHABAN EN LA RADIO O EN LA TELEVISIÓN, Y QUE SERVÍA PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE RITMO, DE BAILE O DE CANTO, PROGRAMAS DE KARAOKE Y LA UTILIZACIÓN DE TODOS LOS MEDIOS AUDIOVISUALES DISPONIBLES AL SERVICIO DE LA MÚSICA, HICIERON QUE LA CONCEPCIÓN A LO LARGO DEL AÑO DE LA CLASE DE MÚSICA FUERA CAMBIANDO Y MEJORANDO, HASTA SER UNA DE LAS CLASES PREFERIDAS Y EN LAS QUE EL ALUMNADO MÁS CÓMODO SE ENCONTRABA. INCLUSO LAS CLASES MÁS CONFLICTIVAS, MANTENÍAN MÁS EL ORDEN, Y LOS ALUMNOS MÁS CONFLICTIVOS, EN LO QUE AL CUMPLIMIENTO DE LA DISCIPLINA ESCOLAR SE REFIERE, PEDÍAN SILENCIO PARA QUE CONTINUARA AQUELLO QUE LES GUSTABA Y LES INTERESABA.

LA SELECCIÓN DE LAS PELÍCULAS QUE REALICÉ, LA MAYOR PARTE DE ELLAS DE DISNEY Y DE DIBUJOS ANIMADOS, LAS REALICÉ INTENTANDO TRABAJAR LOS DISTINTOS CONTENIDOS MUSICALES QUE ESTABAN EN EL CURRÍCULO Y AMPLIARLOS CON TODO LO QUE SE IBA A TRABAJAR DE LA PELÍCULA: LA TEMÁTICA, LA MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA, LOS DISTINTOS VALORES Y HECHOS SIGNIFICATIVOS QUE LES OCURRÍAN A LOS PERSONAJES, SI PRODUCÍA RECHAZO EL HECHO DE QUE HUBIERA DEMASIADA MÚSICA A LO LARGO DE TODA LA PELÍCULA, EL INTENTAR DESCUBRIR LAS FUNCIONES QUE CUMPLÍA LA MÚSICA EN ESCENAS DETERMINADAS, EL APRENDER Y CONOCER OBRAS Y COMPOSITORES FAMOSOS A PARTIR DE LOS DIBUJOS ANIMADOS Y RECONOCERLAS CON POSTERIORIDAD, EL DIÁLOGO Y EL HABLAR EN PÚBLICO, LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL, ACTIVIDADES DE CANTO, BAILE E INTERPRETACIÓN DE INSTRUMENTOS CON LA BASE DE LA MÚSICA DE LA PELÍCULA, CONVIVENCIA, ATENCIÓN...

DESCUBRÍ QUE ESTA MANERA ES UN BUEN MODO DE QUE PODAMOS ACERCAR MÚSICA CLÁSICA A UN ALUMNADO QUE LA RECHAZA PORQUE TODA LA VIDA LA HAN VISTO COMO ALGO IMPUESTO Y SIN NINGÚN TIPO DE FUNCIÓN O SENTIDO PARA ELLOS.

TRABAJANDO LA MÚSICA DE TODOS ESTOS TIPOS, LO QUE CONSEGUIMOS TAMBIÉN ES UNIR DOS CAMPOS QUE HAN ESTADO EN CONTRADICCIÓN, COMO SON EL TIEMPO DE OCIO Y LA ESCUELA, Y CONTRIBUIR DESDE ESTE ÁMBITO A QUE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN SE TRANSFORME EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

MIS DUDAS PRINCIPALES ERAN SI NO SERVIRÍA PARA NADA TODA LA ILUSIÓN Y TIEMPO QUE

SE HABÍA INVERTIDO EN UN PROYECTO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y TENER MAYOR RECONOCIMIENTO DEL ÁREA DE MÚSICA. SIN EMBARGO, COMO SE COMPROBÓ AL FINAL DEL PROYECTO, TODO EL ALUMNADO COMPRENDIÓ QUE ESTA MANERA DE TRABAJAR RESULTABA MÁS GRATIFICANTE Y SERVÍA PARA MEJORAR EL CLIMA DE LAS AULAS.

3.4 LA CLASE DE MÚSICA EN LOS DISTINTOS PERIODOS EDUCATIVOS

3.4.1. EDUCACIÓN INFANTIL

En Infantil la nueva forma de impartir las clases se llevó a cabo principalmente con los tres cursos en el tercer trimestre. Se utilizaron distintos capítulos de *Poco Yo*, de *Juan y Tolola* y de los *Little Einstein*, algunos fragmentos de películas de Disney y algunos audiovisuales de animación relacionados con la música clásica.

EL ALUMNADO PRESENTA A ESTA EDAD UNAS CARACTERÍSTICAS MUY ADECUADAS PARA UTILIZAR CON ELLOS ESTE ENFOQUE DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, YA QUE ESTÁN DESCUBRIENDO EL MUNDO, QUE TODAVÍA TIENE MUCHO DE FANTÁSTICO, MUY RICO, Y EN EL QUE LA ATENCIÓN SE FIJA EN EL MOVIMIENTO Y EN LA RIQUEZA DE COLORES DE LAS IMÁGENES.

ADEMÁS, LA MAYORÍA DE ELLOS SUELEN VER UN TIEMPO LA TELEVISIÓN EN CASA CON SUS PADRES, Y MUCHOS TIENEN MUCHAS PELÍCULAS O VEN LOS DIBUJOS QUE SE VAN A TRABAJAR, LO QUE NOS ENRIQUECE MUCHO MÁS LA CLASE, YA QUE CONOCEN A LOS PROTAGONISTAS Y ESTE HECHO HACE QUE VAYAMOS MÁS RÁPIDOS CON ELLOS Y QUE SE TRABAJEN MUCHÍSIMOS MÁS ASPECTOS QUE NO PUEDEN COMPRENDER POR SU EDAD, PORQUE NO SE FIJAN EN ELLOS, O PORQUE NADIE LES HA INFORMADO DE LAS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE QUE TIENEN LOS DIBUJOS QUE SUELEN VER, YA QUE LA MAYORÍA DE ELLOS SE CENTRA EN LOS CAMBIOS DE IMÁGENES EN FORMAS Y COLORES Y EN LOS MOVIMIENTOS. Dentro de Infantil, los más pequeños suelen ver series como *Poco Yo* y *Caillou*, mientras que los de cinco años algunos ya empiezan a hablar de los *Simpson* y de *Chin Chan*. Enseguida sabemos si un medio audiovisual les interesa o no, ya que si les gusta todos están sin moverse, mientras que si les aburre enseguida empiezan a desconectar su atención.

TRABAJAR CON ELLOS A PARTIR DE LOS MEDIOS ME HA ABIERTO UN MUNDO DE COMBINACIONES DE DISTINTAS ACTIVIDADES, YA QUE A PARTIR DE LO QUE SE VEÍA PODÍAMOS TRABAJAR CANCIONES, MOVIMIENTOS, RITMOS, COMPRENSIÓN AUDITIVA, MEMORIA AUDITIVA...

SIRVE PARA IR COMBINANDO ACTIVIDADES QUE LES HACEN PRESTAR MÁS ATENCIÓN Y CREAR RUTINAS EN EL AULA PARA ESTAR SENTADOS Y TRABAJANDO DE ESTA MANERA EN UN ÁREA, QUE POR LO GENERAL EN INFANTIL, ES DE MUCHO MOVIMIENTO Y MUCHO JUEGO.

3.4.2. EDUCACIÓN PRIMARIA

EN PRIMARIA HA FUNCIONADO DE DIVERSA FORMA SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CURSOS; PERO SE HA MEJORADO MUCHÍSIMO LA CONVIVENCIA, SE HAN SUPERADO CONFLICTOS IMPORTANTES DENTRO DE LA CLASE, SE HA TRABAJADO LA MÚSICA DE MANERA INTERDISCIPLINAR CON OTRAS ÁREAS, LA MÚSICA HA TENIDO UNA MAYOR ACEPTACIÓN, SE HAN TRABAJADO DIVERSOS TIPOS DE MÚSICA EN CADA UNO DE LOS CURSOS, SE HA CONSEGUIDO UNA AUTORREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO POR PARTE DEL ALUMNADO, SE HA CONSEGUIDO EN ALGUNOS CURSOS DESARROLLAR UN

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREAR DEBATES GUARDANDO EL TURNO DE PALABRA CON LO QUE SE PROPONÍA...

EN GENERAL, HAN MEJORADO SU ATENCIÓN, SU AUDICIÓN, SUS CONOCIMIENTOS, SU CONVIVENCIA Y SU FORMA DE ENTENDER LA CLASE DE MÚSICA Y LA MÚSICA EN GENERAL.

Se han trabajado tanto series infantiles de dibujos animados como *Los Little Einsteins*; películas de dibujos animados, generalmente de Disney, como *Tod y Toby*, *Los Simpson*, *Salvaje*, *La Edad de Hielo*, *Shrek III*, *Hermano Oso*, *El Emperador y sus locuras...* ; películas que mezclan los dibujos con la realidad, *Encantada*; musicales como *High School Musical* y películas de temática musical o contenido importante social *Los Chicos del Coro*, *Billy Elliot o Charlie y la Fábrica de chocolate*, entre otras. Además del cine, se han trabajado con músicas o se han realizado imitaciones de programas provenientes de la televisión como *Fama ¡A bailar!* , *Mira quien baila*, *Al pie de la letra o Tú sí que vales*. Y se han trabajado auditivamente programas como *La Aventura de la Vida* para mejorar la convivencia, principalmente en el ciclo superior.

DE TODOS ESTOS MATERIALES SE HA COMENTADO LAS DISTINTAS FUNCIONES DE LA MÚSICA, CÓMO ERAN LAS DISTINTAS MELODÍAS, EL ACOMPAÑAMIENTO, QUÉ SENSACIONES PRODUCÍAN, POR QUÉ ERAN NECESARIAS ESAS MÚSICAS, LOS INSTRUMENTOS, LOS RITMOS QUE APARECEN, LOS GÉNEROS... ADAPTÁNDOLO AL NIVEL EN EL QUE SE VISIONABAN.

3.4.3 EDUCACIÓN SECUNDARIA

EL PRIMER CICLO DE LA ESO NOS MUESTRA A UN ALUMNADO EN LA EDAD MÁS COMPLICADA, YA QUE TIENEN UNAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA PREADOLESCENCIA Y DE LA ADOLESCENCIA QUE SON: MUY Poca motivación hacia nada que requiera cualquier tipo de esfuerzo, con muchísimas ganas de no hacer demasiado académicamente y sí hablar de los temas que les interesan todo el tiempo, y con una rebeldía en muchos casos manifiesta que complica el desarrollo normal de las clases.

Además, es necesario estar integrado en el grupo, tener un lugar, ser aceptado o aceptada tanto por el grupo como por los primeros amores que van surgiendo, no esmerarse demasiado a la hora de las puntuaciones para no ser tachado de empollón....

DADAS LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE CENTRO, EN LA ESO ENCONTRÁBAMOS ALUMNADO QUE TENÍAN 13 años con alumnos que iban a cumplir los 16 dentro de la misma clase, debido a que muchos habían repetido anteriormente en primaria, en primero de la ESO y en segundo de la ESO, y que realmente se habían abandonado o tenían pensado dejar los estudios cuando salieran de este centro al cumplir los dieciséis años y les daba exactamente igual las medidas correctivas que se tomaran hacia sus comportamientos.

MUCHOS DE ELLOS NO QUERÍAN IR AL INSTITUTO DEL PUEBLO DE AL LADO, LA CABECERA DE COMARCA, PORQUE IBAN A PASAR DE SER LOS QUE MANDABAN Y LOS MAYORES DEL CENTRO A SER LOS ÚLTIMOS Y LOS QUE NO IBAN A TENER ESA HEGEMONÍA QUE TENÍAN EN EL CENTRO.

ERAN DOS CURSOS MUY CONFLICTIVOS, EN LOS QUE NO SE CONSEGUÍA NADA POR LAS MALAS, EN LOS QUE TENÍAS QUE SABER GANARTE MUY BIEN A LOS REPETIDORES CON MANO IZQUIERDA Y CON PROPUESTAS NUEVAS, QUE ERA NECESARIO QUE VIERAN QUE AUNQUE ELLOS NO DABAN NADA NO TE RENDÍAS, BUSCABAS NUEVAS EXPERIENCIAS, NUEVAS

FORMAS DE DAR LA CLASE, LES PROPONÍAS CONTENIDOS QUE LES PUDIERAN GUSTAR, LES ADAPTABAS EL CONOCIMIENTO QUE INTENTABAS TRANSMITIR DE UNA MANERA QUE LA PUDIERAN ENTENDER Y TRABAJAR SIN DARSE CUENTA.

TE PROBABAN MUCHÍSIMO, MÁS QUE LOS DE PRIMARIA, TE INTENTABAN LLEVAR AL LÍMITE DÍA SÍ DÍA TAMBIÉN, TENÍAS QUE TOMAR MEDIDAS DISCIPLINARIAS DURAS CON ELLOS EN MÚLTIPLES OCASIONES, COMO PUEDE SER EL CASO DE LLEGAR A EXPULSAR A UN ALUMNO TRES DÍAS DE TU ÁREA; PERO SI VEÍAN QUE ESTABAS AHÍ, QUE ESTABAS INTENTANDO APORTARLES ALGO, QUE INTENTABAS MEJORAR SU EDUCACIÓN, QUE TE LO ESTABAS TRABAJANDO PARA QUE ELLOS APRENDIERAN, AL FINAL TE LO AGRADECÍAN.

LO QUE MÁS VALORÉ DE TODA LA EXPERIENCIA FUE VER QUE EL ALUMNADO QUE MÁS PROBLEMAS CAUSABAN DENTRO DEL CENTRO EMPEZABA A IMPLICARSE DENTRO DEL ÁREA, TRABAJABA EN PROYECTOS OBTENIENDO BUENOS RESULTADOS.

EMPECÉ A INTRODUCIR DENTRO DE LAS CLASES MÚSICA MÁS COMERCIAL, MÚSICA QUE LES PODÍA ATRAER MÁS, Y A PARTIR DE ELLA TRABAJÉ LOS OTROS TIPOS DE MÚSICA QUE APARECÍAN EN EL CURRÍCULO.

DONDE ME GANÉ MUCHO MÁS LA CONFIANZA DEL ALUMNADO FUE EN LA PREPARACIÓN DE LOS DISTINTOS FESTIVALES, YA QUE SIEMPRE ME ENCARGUÉ DE ORGANIZARLOS, DE PROPONER IDEAS PARA LAS COREOGRAFÍAS Y PARA LAS DISTINTAS ACTUACIONES MUSICALES. ME IMPLIQUÉ MUCHÍSIMO EN LOS ENSAYOS CON ELLOS. ESTE HECHO LO AGRADECIERON Y VIERON QUE AUNQUE MUCHAS VECES EN CLASE ESTUVIERON SIEMPRE BOICOTEÁNDOME LAS DISTINTAS ACTIVIDADES, YO ESTUVE AHÍ EN TODO MOMENTO, PARTICIPÉ, INTENTÉ HACER COSAS POR ELLOS Y QUE NO HABÍA MUCHO PROFESORADO MÁS EN EL CENTRO IMPLICADOS EN ALGO QUE A ELLOS SÍ QUE LES GUSTABA, QUE ERA DEMOSTRAR AL RESTO DEL COLEGIO Y DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA LO QUE ERAN CAPACES DE HACER.

EN EL CURSO 2007/2008 PARA CARNAVAL DIRIGÍ UNA CHARANGA CON ALUMNADO DE PRIMERO DE LA ESO Y DE LOS ÚLTIMOS CURSOS DE PRIMARIA. LES HICE LAS PARTITURAS E INTERVINE COMO VOCALISTA DE LA MISMA CON EL MEGÁFONO Y A LA VEZ CON UN PANDERO GRANDE COMO BOMBO, QUE FUE TODO UN ÉXITO.

LO MÁS SATISFACTORIO DE TODO FUE QUE QUIENES RECONOCIERON ESE ESFUERZO FUERON EL ALUMNADO QUE MÁS PROBLEMAS PLANTEARON DENTRO DE LA CLASE.

LOGRARON REALIZAR UN VÍDEO, EN EL QUE ELLOS ERAN LOS PROTAGONISTAS, PENSANDO LAS IDEAS PARA EL GUIÓN DEL VÍDEO Y ACTUANDO COMO LOS PERSONAJES QUE HABÍAN CREADO, RECONOCIENDO Y DÁNDOLE IMPORTANCIA AL ACOSO ESCOLAR.

VER COMO QUEDÓ EL MONTAJE FINAL, LAS CONCLUSIONES QUE SE SACARON, Y QUE LOS MISMOS ALUMNOS QUE TRATABAN MAL A SUS COMPAÑEROS, CONSIGUIERON UN DOCUMENTO EDUCATIVO PARA HACER PENSAR AL RESTO DEL COLEGIO EN ESTE HECHO Y QUE NO SE COMETIERAN MÁS CASOS DE ACOSO NI DE AMENAZAS EN NINGUNA DE LAS CLASES FUE UN OBJETIVO LOABLE DE MENCIÓN.

3.4.4. EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA: Concierto de Banda



Mickey Mouse y sus amigos

JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica rescata del mundo de los dibujos animados un cortometraje de 1935 titulado originalmente “Concert band”, en el que Mickey y sus amigos nos enseñan una gran obra de la historia de la música “Guillermo Tell”. La unidad está referida principalmente a la asignatura de música, ya que mediante el visionado y comentario de este cortometraje de 8 minutos y 34 segundos, nos va a servir para explicarle a los alumnos diversos contenidos musicales: instrumentos, tiempos musicales, diferencia entre solista y tutti, matices musicales, movimientos de una obra musical, el concepto de melodía y armonía... Es una manera muy gráfica de explicarle al alumno de cualquier edad una serie de contenidos musicales adecuándola un poco a su edad, a la vez que se pueden trabajar de manera globalizada otra serie de conocimientos de otras áreas: qué es un tornado, el trato con el resto de las personas, la disciplina de una formación musical, quién es el personaje del que trata la obra musical.... Nos sirve para toda la Primaria y se podría extender a Educación Infantil y a Primer Ciclo de Secundaria.

OBJETIVOS

AL SER UNA UNIDAD DIDÁCTICA APLICABLE A UN TOTAL DE 11 CURSOS DISTINTOS, VOY A DIVIDIR TANTO OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICAMENTE POR CICLOS.

OBJETIVOS GENERALES

DISFRUTAR CON EL VISIONADO DE UNOS DIBUJOS ANIMADOS EN LOS QUE PRÁCTICAMENTE SÓLO HAY MÚSICA

DESCUBRIR DIVERSOS CONTENIDOS MUSICALES POR LA PROPIA EXPERIENCIA PERSONAL Y POR LO QUE LOS DIBUJOS ANIMADOS LES HAYAN SUSCITADO

DIALOGAR ACERCA DEL RECURSO AUDIOVISUAL UTILIZADO REFIRIÉNDOSE PRINCIPALMENTE A LO MUSICAL

OBJETIVOS INFANTIL

DESCUBRIR EL NOMBRE DE LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN EN EL VÍDEO

DESCUBRIR LA DIFERENCIA ENTRE RÁPIDO Y LENTO

DARSE CUENTA QUE EL PATO DONALD INTERPRETA UNA MÚSICA DISTINTA A LA DEL CONJUNTO DE LA BANDA

OBJETIVOS PRIMER CICLO PRIMARIA

SABER EL NOMBRE DE TODOS LOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN EN EL VÍDEO Y CLASIFICARLOS EN VIENTO O PERCUSIÓN

DESCUBRIR LA DIFERENCIA ENTRE SOLISTA Y TUTTI

DIFERENCIAR CLARAMENTE LOS DIVERSOS MOVIMIENTOS MUSICALES ASÍ COMO LAS DIVERSAS MÚSICAS QUE APARECEN EN LA PANTALLA

OBJETIVOS SEGUNDO CICLO PRIMARIA

CLASIFICAR LOS INSTRUMENTOS EN VIENTO MADERA O VIENTO METAL Y LOS DE PERCUSIÓN INVESTIGAR LA HISTORIA DE GUILLERMO TELL

DESCUBRIR LA RELACIÓN DE LA IMAGEN CON LA MÚSICA A LA HORA DE INTERPRETAR LOS DISTINTOS MOVIMIENTOS MUSICALES

APRENDER LO QUE ES UN CRESCENDO MUSICAL A TRAVÉS DE LA IMAGEN

OBJETIVOS TERCER CICLO PRIMARIA

CONOCER Y EXPLICAR LA HISTORIA DE GUILLERMO TELL

BUSCAR LOS COMPOSITORES QUE HAN COMPUESTO MÚSICA CON ESA TEMÁTICA

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ENCRUCIJADAS Y RESPUESTAS.

Teruel 22-24 de mayo de 2009

INVESTIGAR ACERCA DE LA MELODÍA QUE TOCA EL PATO DONALD
DIFERENCIAR LOS DISTINTOS Matices MUSICALES QUE APARECEN EN LA OBRA
CLASIFICAR EN LAS DISTINTAS FAMILIAS LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN EN LA PELÍCULA

INVESTIGAR ACERCA DEL SIGNIFICADO DE “OBERTURA”

OBJETIVOS PRIMER CICLO SECUNDARIA

INTERPRETAR CON LA FLAUTA LA MELODÍA QUE TOCA EL PATO DONALD.

APRENDER LOS DIVERSOS TIPOS DE MARCAR QUE TIENEN LOS DIRECTORES DE MÚSICA.

VALORAR SI LA IMAGEN SE CORRESPONDE CON LA MÚSICA.

BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE LOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN Y EXPONERLAS AL RESTO DE LOS COMPAÑEROS.

DESCUBRIR LA BANDA DE MÚSICA COMO AGRUPACIÓN MUSICAL ACTUAL.

COMPETENCIAS BÁSICAS

RELACIONANDO LA UNIDAD DIDÁCTICA CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS QUE PROMUEVE LA LOE, SE TRABAJAN LAS SIGUIENTES COMPETENCIAS:

Tratamiento de la información y competencia digital: al utilizar para aprender un recurso tecnológico e intentar aprender de la información que ese recurso nos propone con una actitud crítica y reflexiva en la valoración de esa información que se nos muestra.

Competencia social y ciudadana: ya que para llevar a cabo dicha unidad se deben poseer una serie de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Aprender a partir de lo que se ve y oye reflexionando con un criterio propio, con una actitud constructiva, solidaria y responsable ante lo que pasa en los dibujos animados.

Competencia cultural y artística: esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas; que es el objetivo principal de esta unidad didáctica.

Competencia para aprender a aprender: implica gestión de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de eficacia personal, e incluye desde el pensamiento estratégico a la capacidad de cooperar, tan necesaria en esta unidad para descubrir los nuevos aprendizajes.

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

LOS INSTRUMENTOS DE LA BANDA: VIENTO MADERA, VIENTO METAL Y PERCUSIÓN

LA FLAUTA DULCE

LOS Matices MUSICALES

CRESCENDO Y DECRESCENDO MUSICAL

MELODÍA Y ARMONÍA

TIEMPOS MUSICALES

OBERTURA

DIFERENCIA ENTRE SOLISTA Y TUTTI

MOVIMIENTOS DE DIRECCIÓN

PREGUNTA Y RESPUESTA MUSICAL

FIGURAS MUSICALES : CORCHEA DOS SEMICORCHEAS, NOTAS A CONTRATIEMPO

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ENCRUCIJADAS Y RESPUESTAS.

Teruel 22-24 de mayo de 2009

HISTORIA GUILLERMO TELL PROCEDIMENTALES

VISIONADO DE LOS DIBUJOS Y OPINIONES QUE SUSCITAN

RECONOCIMIENTO DE LAS NOTAS DE LA MELODÍA QUE TOCA EL PATO DONALD

EXPLICACIÓN DE LOS DIVERSOS CONCEPTOS A PARTIR DEL VISIONADO

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN MUSICAL: COMPOSITORES QUE HAN TRATADO A GUILLERMO TELL, QUÉ ES UNA OBERTURA...

ACTITUDES

RESPECTO ANTE LAS OPINIONES Y PENSAMIENTOS DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

RESPECTO A LOS TURNOS DE PALABRA PARA POSIBILITAR EL DIÁLOGO

PARTICIPACIÓN ACTIVA AL DIÁLOGO APORTANDO SUS IDEAS O PENSAMIENTOS SOBRE LO QUE VE Y OYE

SILENCIO A LA HORA DE REALIZAR EL VISIONADO Y POSTERIOR COMENTARIO O EXPLICACIÓN

CRÍTICA DE LOS ASPECTOS QUE TE PAREZCAN NEGATIVOS DEL VÍDEO

RESPECTO POR LA MÚSICA QUE SE ESTÁ ESCUCHANDO Y POR LOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN

TEMPORALIZACIÓN

LA TEMPORALIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO ESTA UNIDAD DIDÁCTICA VA A DEPENDER DE LO QUE SE QUIERA PROFUNDIZAR CON CADA UNO DE LOS GRUPOS LOS ASPECTOS MUSICALES A LA HORA DE TRABAJAR. EN UNA SESIÓN DE CINCUENTA MINUTOS DA TIEMPO PARA REALIZAR EL PRIMER VISIONADO Y DEJAR QUE SURJAN LAS PRIMERAS APRECIACIONES, Y COMO MUCHO VERLO LA SEGUNDA VER E IR PARANDO EN AQUELLO QUE QUERAMOS QUE ELLOS VAYAN DESCUBRIENDO. SEGÚN LAS ACTIVIDADES QUE SE ESTABLEZCAN CON POSTERIORIDAD PUEDE DURAR COMO MUCHO UNAS TRES O CUATRO SESIONES. LO BUENO QUE TIENE ESTA UNIDAD ES QUE TOCA MUCHOS ASPECTOS MUSICALES, POR LO QUE SE PUEDE INCLUIR EN CUALQUIER PROGRAMACIÓN EN CUALQUIER MOMENTO EN EL QUE EL MAESTRO LO CREA NECESARIO.

ACTIVIDADES

LAS ACTIVIDADES VAN A DEPENDER MUCHO DE LO QUE CADA MAESTRO QUIERA EXTENDER LO QUE SE PUEDE EXTRAER DE LA FILMACIÓN.

La primera actividad sería el visionado, cuyo argumento es el siguiente: En los dibujos aparece Mickey en un escenario con su grupo de música, y empiezan a tocar la obertura de Guillermo Tell. Cuando llevan un rato tocando, aparece el pato Donald vendiendo helados, se saca de la manga una flauta de pico, y empieza a tocar una melodía totalmente diferente, más animada y consigue que la banda toque su música en vez de lo que estaba tocando. Mickey baja de su tarima y le rompe la flauta, pero el pato se va sacando de la manga flautas hasta cuatro veces, en las que al final se la rompe él mismo y se ríe de Mickey delante de él. Continúa el concierto y cambian de movimiento, en el que en la partitura pone Storm (Tormenta). Entonces conforme empiezan a tocar, se forma un tornado que va destruyendo todo lo que encuentra a su paso, hasta que coge a los músicos dentro de él que siguen tocando la música subiendo en intensidad. Llega un momento que la música empieza a descender y el tornado se va deshaciendo, de manera que al final va dejando a los músicos que acaban el movimiento musical cada uno en la rama de un árbol

y Mickey en el suelo. Entonces sólo le aplaude el pato Donald, que se vuelve a sacar una flauta y toca su melodía de nuevo.

Muchos aspectos de los relatados los alumnos no los ven o no se han dado cuenta, entonces después del visionado es necesario un tiempo para que cada uno diga lo que le han parecido los dibujos y que el maestro vaya guiando las preguntas acerca de lo que le interesa sacar de cada uno de los grupos dependiendo de su edad.

Posteriormente se puede realizar un nuevo visionado, parando en aquellos aspectos significativos, para que el alumno adquiriera las nuevas nociones que está aprendiendo y las vea claramente a través de la imagen.

A partir de aquí se pueden establecer una serie de actividades que va a depender del tiempo que cada maestro le quiera dedicar a la unidad o lo que quiera conseguir: se puede buscar información sobre los distintos instrumentos y que hagan un trabajo cada alumno de uno, se puede hablar de melodía y armonía y explicar diversos ejemplos donde se vea la diferencia, se puede buscar información sobre Guillermo Tell y lo que es una Obertura, se puede dramatizar los movimientos a la hora de tocar los distintos instrumentos y dirigir, se puede hablar de acompañamiento y de notas a contratiempo; se puede hacer tan amplio y tan variado como sea necesario según el grupo que tengamos delante y su manera de entrar en las actividades que se vayan proponiendo. Cualquier alumno, tenga las capacidades que tenga, puede realizar esta actividad, ya que cada uno va a llegar a su nivel y va a entender lo que ocurre de una manera muy gráfica.

MATERIALES Y RECURSOS

Los únicos materiales que se necesitan son una televisión y un reproductor de DVD, o un ordenador y un cañón donde proyectar la imagen, además de los dibujos que son The Band Concert de Mickey Mouse 1934.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como esta unidad se puede aplicar de maneras muy diversas, y se pueden establecer las actividades que a cada uno le convenga según el grupo que tenga delante o las necesidades que intente cubrir, creo que una manera de evaluar lo que se ha aprendido sería responder a estas dos preguntas y valorarlo según lo que se haya visto en clase:

¿Qué has aprendido con el visionado del Concierto de Banda?

¿Qué te ha parecido trabajar a través de un medio audiovisual?

Con estas dos preguntas conseguiríamos saber exactamente hasta qué punto cada alumno ha aprendido cosas acerca de lo que ocurre en los dibujos animados, y hasta qué punto nos ha ayudado o no a explicar una serie de conocimientos que haya sido a través de un medio audiovisual.

Esta unidad didáctica puede ser el punto de partida para realizar muchas más específicas en las que poner más claramente los criterios de evaluación a cubrir, e incluso hacer pruebas de evaluación mucho más concretas tipo cuestionario que nos sirvan para aclarar exactamente lo que hemos conseguido en los alumnos y poderlo cuantificar. Mi interés principal, es que primero no rechacen la música clásica y que de entrada siempre den algún argumento negativo a este tipo de música, que aprendan nuevos contenidos musicales y sobre todo buscar nuevas maneras de llegar a los alumnos que se salgan del libro de texto, y sean más efectivas para conseguir los objetivos que me propongo.

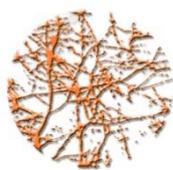
CONCLUSIONES DE LA COMUNICACIÓN

Como conclusión a la comunicación, considero que es necesario que los profesionales educativos empiecen a incluirse dentro de la sociedad de la información en la que estamos, y promuevan proyectos innovadores como el presentado, ya que eso facilitará el llegar a la realidad actual del alumnado, conectar mucho más con sus intereses e inquietudes, y les facilitará su trabajo como docentes. Además posibilitará que zonas con menos recursos tecnológicos debido a la situación dentro de nuestra geografía puedan demostrar que están ahí y pueden desarrollarse igual que el resto.

En cuanto a las bandas sonoras dentro del área de música, considero que actualmente y debido al poco reconocimiento que tiene la asignatura de música dentro de la sociedad, son un medio, un recurso y una herramienta, que nos sirve para acercarnos a la mayor parte de la sociedad, hecho que con otras músicas y de otra manera de transmitir conocimientos de música es impensable llegar desde la escuela; nos sirven para mejorar las clases, realizarlas de manera mucho más dinámica, activa, motivadora y divertida para el alumnado (que es lo que la mayor parte de ese alumnado está exigiendo); sirven para trabajar todos los contenidos del área propuestos en los distintos currículum y muchos más de una manera globalizada; y conseguimos no sólo acercar música, escuela y cine, sino que además acercamos a poblaciones menos numerosas y con menos medios a esa sociedad de la información en la que todos estamos incluidos, creando críticos que no sólo se fijan en lo que aporta la imagen sino que empiezan a descubrir la importancia y las funciones que cumple la música en el cine y en la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

SUÁREZ PAZOS, Mercedes(2002): *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.*, Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Volumen 1 nº1.



Observatori d'Educació
Rural de Catalunya

EL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN RURAL DE CATALUÑA

Roser Boix, Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona;
Raül Manzano, Presidente de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña;
Coordinador del Observatorio de Educación Rural de Cataluña.

RESUMEN EN ESPAÑOL

El Observatorio de Educación Rural de Cataluña (OBERC) es un centro de investigación, documentación, elaboración y producción de materiales didácticos y de recogida y difusión de buenas prácticas educativas rurales; es una institución al servicio de entidades y administraciones vinculadas e interesadas en la educación en los pequeños pueblos; y es un centro fruto del trabajo colaborativo entre el Secretariado de Escuela Rural de Cataluña y el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural de Cataluña.

PALABRAS CLAVE

Observatorio, escuela rural, educación rural, investigación, documentación, buenas prácticas, materiales curriculares.

RESUMEN EN INGLÉS

The Observatory of Rural Education of Catalonia (OBERC) is a documentation, research center, elaboration and production of didactic materials and collection and diffusion of good practice educative rural; it is an institution to the service of organizations and administrations tie and interested in the education in the small towns; and it is a center fruit of the collaborative work between the Secretaryship of Rural School of Catalonia and the Interuniversity Group of Rural School of Catalonia.

KEY WORDS

Observatory, rural school, rural education, investigation, documentation, good practices, curricular materials

El Observatorio de Educación Rural de Cataluña (OBERC), es un centro de investigación, documentación, elaboración y producción de materiales didácticos así como de recogida y difusión de buenas prácticas. Es también un punto de partida e intercambio de experiencias e ideas entre las diferentes entidades y administraciones sensibles y vinculadas a la educación de los pueblos, en las que el objetivo principal sea desarrollar una prospección que permita poner de relieve el modelo educativo rural, y al mismo tiempo, analizar y desarrollar componentes relevantes para todas las instituciones que de una manera u otra, trabajen para la educación rural, la escuela rural y la mejora educativa de los pequeños municipios.

El OBERC es fruto del trabajo iniciado en Berga (Barcelona), en julio de 2005, en el marco de las XIII Jornadas de Escuela Rural, organizadas por el Secretariado de Escuela Rural de Cataluña, con la colaboración del Grupo Interuniversitario de Escuela

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ENCRUCIJADAS Y RESPUESTAS.
Teruel 22-24 de mayo de 2009

Rural; este trabajo parte de la inquietud de ambas entidades ante la situación actual del contexto educativo y la tradición pedagógica de la Escuela Rural en Cataluña; una tradición, que además de marcar un determinado estilo educativo, ha contribuido a mejorar la situación de la escuela rural del territorio, al tiempo que ha colaborado a la dignificación del conjunto de la escuela pública.

Ambas instituciones impulsadoras coinciden en la necesidad de dar un sentido global a la educación rural y velar por la mejora de su calidad; durante este proceso, se participa de forma activa en el Congreso del Món Rural (Rural '06) en el que se constata la necesidad de ser permeables y estar atentos a las voces que se alzan en los diferentes sectores sociales, económicos y culturales de los pueblos.

El Observatorio se constituye el 20 de octubre del 2007 y se concibe como un espacio independiente formado por diferentes entidades y administraciones que tienen voz y capacidad de acción en la educación de los pueblos. El Observatorio es acogido por la Fundació del Món Rural, como espacio público y autónomo.

Se diseña un logotipo que parte y se identifica con la imagen de las XIV Jornades con la idea de las redes educativas de los pueblos. Se ha realizado una página web donde se pueden consultar los diferentes ámbitos de trabajo y donde, además se pueden apreciar algunas demandas que hemos recibido para dar a conocer nuestro proyecto, siempre dejando claro su estado embrionario. También hemos recibido consultas y propuestas desde este espacio virtual a las que hemos ido dando respuesta. La dirección es: <http://oberc.fmr.cat/>

El Plenario del Observatorio está formado por el Secretariat d'Escola Rural, el Grup Interuniversitari per l'Escola Rural, la Fundació del Món Rural, el Departament d'Educació, el Departament d'Agricultura, Alimentació i Acció Rural, les Diputacions de Barcelona, Lleida y Girona, l'Associació Catalana de Municipis, la FAPAC y FAPAES, CC.OO, UGT, CGT i USTEC-STEs, Unió de Pagesos, Joves Agricultors y Ramaders de Catalunya, Associació de Joves Estudiants de Catalunya y Fundació Catalana de l'Esplai.

El Equipo Técnico, en la actualidad, está formado por siete profesionales: tres en representación del GIER –Grup Interuniversitari per l'Escola Rural-: Roser Boix – Universitat de Barcelona-, Jordi Feu –Universitat de Girona- y M^a Pau López – Universitat de Lleida-, tres en representación del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya: Assumpta Duran –Mestra del Berguedà-, Maria Guilera –Maestra del Penedès- y Raül Manzano –Mestre del Segrià-, una en representación de la Fundació del Món Rural: Eduard Trepal

La verdadera razón de ser del Observatorio es el servicio a la educación de los pueblos de Cataluña; por este motivo, estamos abiertos a sugerencias, ideas y aportaciones de los maestros rurales, de las comunidades educativas y locales.

ABSTRACT DEL TRABAJO REALIZADO POR LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE TRABAJO DEL OBSERVATORIO, Curso 2009/2009.

**CENTRO BANCO DE DATOS SOCIOEDUCATIVOS E INVESTIGACIÓN
COORDINACIÓN: Jordi Feu**

1) Banco de datos sociodemográficos

El objetivo del banco de datos sociodemográficos es recoger, ordenar, tabular y analizar los datos demográficos, económicos y sociales de todos los pueblos pequeños de Cataluña, es decir, de los que no superan los 3000 habitantes.

Este banco de datos, que se actualizará periódicamente, se encuentra en la red (<http://oberc.fmr.cat>) al servicio de cualquier administración, entidad, asociación o ciudadano, que considere le pueda ser de utilidad para analizar y planificar el territorio sobre el que se asienta la escuela rural.

La información básica está organizada por municipios y éstos se agrupan por comarcas; la estructura es la siguiente:

- Comarca “x”:
 - o Ficha individual para cada pueblo de la comarca que no supere los 3000 habitantes.
 - o Ficha global referida al conjunto de pueblos pequeños.
 - o Gráficos referidos al conjunto de pueblos pequeños (comparativa con la situación del conjunto de la comarca y de Cataluña).
 - o Elaboración de un breve informe ejecutivo.
- Provincia “x”:
 - o Ficha global referida al conjunto de pueblos pequeños de la provincia.
 - o Gráficos referidos al conjunto de pueblos pequeños de la provincia (comparativa con la situación del conjunto de Cataluña).
 - o Elaboración de un breve informe ejecutivo.
- Cataluña:
 - o Ficha global referida al conjunto de pueblos pequeños de Cataluña.
 - o Gráficos referidos al conjunto de pueblos pequeños de Cataluña (comparativa con la situación del conjunto de Cataluña).
 - o Elaboración de un breve informe ejecutivo.

2) Evolución y situación actual de la Escuela Rural en Cataluña.

Con el propósito de recoger datos objetivos y relevantes sobre la Escuela Rural en Cataluña, se diseñó una matriz de datos que permita comparar la situación de cada quinquenio (entre los años 1980-81 y 2005-06) y especialmente que permita mostrar la situación actual; la matriz recoge información sobre: número de centros, número de unidades, número de ZER, número de alumnos (por niveles educativos), número de alumnos inmigrantes, número de maestros tutores, número de maestros itinerantes, y número de alumnos que repiten el último curso.

En diciembre de 2008 se realizó una reunión con el jefe de estadística del Departament de Educació (Sr. Joan Oliart) para poder determinar los datos que podía facilitar el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña; después de concretar los que

podías ser públicas, se envió la información; en breve, se procederá al recuento, la tabulación según las necesidades del estudio y la posterior graficación, análisis y elaboración del informe final.

3) Encuestas a los ayuntamientos de hasta 3.000 habitants

El objetivo de esta investigación es detectar las necesidades y problemáticas que tienen los ayuntamientos de los pueblos pequeños de Cataluña (hasta 3000 habitantes) en relación a las infraestructuras en general, pero poniendo especial atención a las que afectan directamente a la educación, a la cultura y a los jóvenes.

El trabajo realizado hasta el momento es el siguiente: elaboración del modelo de investigación, diseño de la encuesta para pasar a los ayuntamientos (la encuesta se vertebra alrededor de 5 ámbitos: 1) datos básicos del municipio, 2) estado de las comunicaciones y telecomunicaciones, 3) servicios, infraestructura y dinámica cultural, 4) vivienda y urbanismo, 5) problemáticas del municipio). Esta encuesta se ha enviado por correo electrónico a todos los ayuntamientos de hasta 3000 habitantes de Cataluña para que sea respondida por el/oa secretario/a. Hasta el momento se han devuelto respondidos 280; a pesar que en términos estadísticos este número ya es suficientemente aceptable, se están llevando a cabo nuevos envíos para si es posible, poder recoger tres cuartas partes de los cuestionarios previstos.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN COORDINACIÓN: Maria Guilera

En estos primeros meses, el Centro de Documentación del Observatorio de Educación Rural en Cataluña ha elaborado las fichas que servirán para la recogida de la información sobre los diferentes materiales que se han publicado en nuestro país referente a la educación en los pueblos.

En primer lugar se diseñó un borrador de las diversas fichas; este borrador fue enviado a los miembros del equipo técnico del Observatorio para que aportaran sugerencias. Una vez recogidas las propuestas, se solicitó la colaboración de la Facultad de Biblioteconomía de la Universidad de Barcelona, para que diera su punto de vista, como experta en recogida y organización de la información.

Una vez terminado de redactar se presentó en la reunión del Secretariado de Escuela Rural de Blancafort (Conca de Barberá) el sábado 14 de febrero del 2009, de donde surgió la idea de añadir una ficha sobre Licencias de Estudio sobre la educación en el mundo rural

Las siete fichas elaboradas hasta el momento son:

- Legislación
- Libros y revistas monográficas.
- Capítulos de libros y artículos de revistas.
- Tesis doctorales y licencias de estudios.

CENTRO DE RECOGIDA DE BUENAS PRÁCTICAS COORDINACIÓN: Assumpta Duran

El objetivo de este ámbito es recoger el trabajo que se está llevando a cabo, desde hace muchos años, en el territorio catalán rural, por lo que se refiere a las buenas prácticas educativas, con el objetivo de tomarlas como punto de referencia y darlas a conocer a

toda la comunidad educativa. Con esta actuación consideramos que se potenciará el conocimiento y la reflexión sobre la práctica educativa rural y permitirá su aplicación en otros espacios y contextos diferentes a los iniciales.

Así, se ha elaborado una ficha de recogida de buenas prácticas junto con una definición del concepto de buena práctica educativa en el ámbito rural, estableciéndose, al mismo tiempo, un sistema de indicadores que ayuden a delimitar el grado de calidad de las buenas prácticas que se vayan recogiendo.

En un primer momento se han identificado siete actuaciones en ámbito escolar que se ha documentado suficientemente y se ha colgado en la página web del Observatorio junto con otros materiales complementarios.

CENTRO DE MATERIALES EDUCATIVOS

COORDINACIÓN: Roser Boix

En este ámbito de trabajo se está llevando a cabo un estudio sobre los materiales organizativos, metodológicos y curriculares en la escuela rural catalana; es un estudio que se sitúa dentro de una Licencia de Estudios concedida a una maestro rural, miembro del Secretariado de Escuela rural de Cataluña.

El estudio se lleva a cabo en 10 Zonas Escolares Rurales (ZER) representativas de las cuatro demarcaciones catalanas; pretende recoger, a partir de cuestionarios y entrevistas, los materiales curriculares que los maestros rurales han elaborado para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y, analizarlos, de manera que se puedan obtener criterios y recomendaciones didácticas que ayuden a los maestros rurales, en el diseño, elaboración y posterior aplicación en función de la metodología didáctica que utilicen en sus aulas.

El estudio se prevé cerrarlo en el mes de septiembre de este año, a pesar de que se dará por terminado en el mes de octubre; este estudio, es sin embargo, el principio de un trabajo de continuidad que nos permita seguir avanzando en la mejora de la coherencia y flexibilidad metodológica de las escuelas rurales catalanas.

PROYECTO DE INNOVACIÓN Y NUEVA METODOLOGÍA EN EL AULA DE MÚSICA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Autor: DAVID MARTÍN FÉLEZ

Especialista de Música C.P.Pablo Serrano y coordinador del proyecto Montalbán (Teruel)

RESUMEN

Esta comunicación trata un proyecto de innovación docente basado en producciones audiovisuales infantiles que se llevó a cabo en el C.P. “Pablo Serrano” de Montalbán (en Teruel, Aragón, España). A partir de los principios de la Investigación-Acción, se realizó este proyecto en el que los programas infantiles se convirtieron en el centro de interés a partir de los cuales desarrollar el proceso educativo de los estudiantes desde Infantil hasta Secundaria Obligatoria. Se presentan información tanto del proyecto de innovación como de los principales resultados obtenidos.

Abstract

This paper discusses a teaching project based on childhood audiovisual productions. It was carried out at the “Pablo Serrano” public school in Montalbán, Aragón, Spain. By using an Action-Research approach, we employed different media productions for kids as pivotal element to structure the students’ instruction. The teaching-learning approach is discussed in this paper together with the major findings of this research.

PALABRAS CLAVE: Investigación-Acción, proyecto, innovación, música, audiovisuales, proceso educativo

KEY WORDS: Action-Research approach, project, innovation, music, audiovisual, students’ instructions

JUSTIFICACIÓN

Esta comunicación, intenta explicar la necesidad de un proyecto de innovación para mejorar la situación de enseñanza aprendizaje que se producía en el colegio público Pablo Serrano de Montalbán en el curso 2007/ 2008. Este proyecto, en el que se incluye una investigación- acción llevada en el aula de música, fue titulado “*La influencia de los medios audiovisuales en el alumnado de Educación Primaria*”, aunque se decidió trabajarlo en todo el centro.

El Colegio Público Pablo Serrano contaba en este curso con 160 alumnos, divididos en un total de 11 clases, desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta 2º de ESO. En este colegio, con un claustro de 17 maestros, el maestro de la especialidad de música ejercía como especialista impartiendo las asignaturas de Educación Artística (Plástica, Música y Dramatización, con una hora semanal cada una de ellas) en toda la Primaria, una hora de Música en cada uno de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, y Música en el primer ciclo de Educación Secundaria, teniendo tres horas con primero de la ESO y dos horas con segundo de la ESO(ya que éste era el último curso académico donde

seguía vigente la LOGSE).

La población se encuentra dentro de la comarca de las Cuencas Mineras, comarca que es una zona con muchos cambios de población; y que tiene un elevado cambio de profesorado todos los años debido a los distintos concursos de traslados, y al cambio de profesorado interino.

La plantilla de profesorado en el centro se renueva casi por completo cada dos años, con el trastorno que eso puede ocasionar en el alumnado, ya que es un pueblo situado a la mitad de camino entre Zaragoza y Teruel, al que llega mucho maestro con su primer destino definitivo y a los dos años concursa para posicionarse más cerca de sus poblaciones de origen.

Existe un elevado número de alumnado suspenso en los cursos superiores (por ejemplo, en sexto de primaria, que en este curso escolar contaba con 23 alumnos, 20 de ellos habían repetido una vez).

La metodología del centro se basa principalmente en la utilización del libro de texto como único material para la enseñanza, en parte debido en gran medida al programa de gratuidad de libros promovido por el Gobierno de Aragón, que hace que el alumnado lleve los libros gratis durante toda la etapa y que se los vayan pasando al alumnado que cada año llega al curso en el que se utilizan.

Es un centro en el que se proponen muchos proyectos, dentro de la formación del profesorado, involucrándose la mayor parte del mismo. Estos proyectos de innovación parten con la intención inicial de mejorar los problemas reales del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Era necesaria una línea común educativa para solventar los distintos conflictos, principalmente en el área de la convivencia, y para conseguir que el alumnado considerara todas las áreas con la misma importancia.

Los órganos de gobierno del centro: Equipo Directivo, Consejo Escolar y Comisión Pedagógica, han respaldado todos aquellos proyectos innovadores que se han querido poner en marcha, hecho que muestra el interés por la innovación y la búsqueda de nuevas metodologías que sean más cercanas al alumnado y les motiven hacia el aprendizaje, así como que el centro se convierta en un centro pionero en cuanto a utilización de materiales y recursos metodológicos nuevos.

El profesorado participó activamente en los distintos proyectos, posibilitando y contribuyendo con sus ideas para intentar mejorar los aspectos que eran necesarios dentro de la vida educativa, y aquellos que no participaron tan activamente, no imposibilitaron los cambios que sus compañeros intentaban introducir se llevaran a cabo, sino que los apoyaron.

Ese espíritu de colaboración dentro del claustro ha hecho que poco a poco se consiguieran unos buenos resultados y que sin darse cuenta se llevara a esa línea común a la hora de poner en práctica el proyecto de innovación que se presentará a continuación.

Dentro del alumnado, existía un porcentaje de alumnado (variable según las clases) que mostraban un buen comportamiento e intentaban absorber el mayor número de aprendizajes posibles y querían continuar estudiando, que son los que han motivado esta búsqueda de nuevas maneras de mejorar el clima educativo y posibilitar mejores aprendizajes.

Frente a este alumnado, encontramos un número considerable de casos que presentaban problemas de desestructuración familiar, de dejadez y de un desnivel de conocimientos

considerable con respecto al curso al que estaban adscritos. Este hecho producía que su única manera de no aburrirse dentro de la clase, o de relacionarse con sus compañeros, fuera creando distintos conflictos y interrupciones que imposibilitaran el desarrollo normal de las clases, y frenaran al grupo para avanzar en su proceso de aprendizaje.

PROYECTO DE INNOVACIÓN

Este proyecto surgió ante la evidencia de la cantidad de horas que el alumnado del centro pasaba delante de televisión, ordenador, videoconsolas... y lo motivador que podía resultar para ellos aprender cosas nuevas a partir de esta realidad.

Con este proyecto quisimos elaborar unos recursos pedagógicos basados en la realidad cotidiana del alumnado, es decir, a partir de productos audiovisuales que están acostumbrados a ver y oír sin ningún tipo de control o crítica hacia lo les ofrecen, intentamos sacar aprendizajes educativos. La mayor parte del alumnado utilizaba estos productos audiovisuales en su tiempo de ocio, con lo que intentamos aunar unos recursos motivantes para ellos a unos aprendizajes educativos que son lo que les iba a posibilitar la escuela.

Buscamos, con la utilización de estos nuevos recursos, conocer qué le motivaba al alumnado a la hora de aprender, y si esta forma de trabajar le podía permitir a todo el profesorado del centro interrelacionar de una manera globalizada distintos aspectos del currículo mejorando el clima de cada una de las áreas.

Intentaba ser una pequeña puerta hacia el acercamiento del alumnado a la sociedad de la información, partiendo de que el profesorado vea claramente las posibilidades que tienen los medios audiovisuales y luego decidan libremente instaurarlas o no en sus clases. Buscaba además analizar la influencia que podían tener los medios en los niños y cómo trabajar esa influencia de manera educativa dentro de la escuela.

Es una necesidad actual el motivar al alumnado a aprender, reflexionar, juzgar y elegir correctamente los medios audiovisuales y lo que les estaban ofreciendo, ayudándoles a conformar una personalidad mucho más crítica en la que se llegasen a unos juicios de valor con fundamento.

ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

La organización del proyecto en cuanto a la formación del profesorado, fueron sesiones presenciales cada quince días de una hora, en horario de 9 a 10 de la mañana los martes, con un total de 18 sesiones presenciales, que se combinaron con la formación que se realizó de otro proyecto en el centro. El resto de las horas se dedicaron para trabajo dentro del aula y trabajo personal o de grupo para elaborar las dos partes del proyecto exigidas.

EL QUE HA INCULCADO Y HA LLEVADO LA PREPARACIÓN Y EXPLICACIÓN DE TODO EL PROCESO QUE SE IBA A LLEVAR A CABO EN EL PROYECTO FUE EL COORDINADOR, QUE FUE EL ENCARGADO DE LAS EXPLICACIONES TEÓRICAS Y DE PONER LOS EJEMPLOS AUDIOVISUALES PARA ENTENDER LO QUE SE PRETENDÍA HACER, ENTREGÓ CALENDARIOS ACERCA DE LO QUE SE IBA A TRABAJAR EN LAS DISTINTAS SESIONES, ESTABLECIÓ TIEMPOS PARA ENTREGAR Y REALIZAR LAS DISTINTAS PARTES DEL PROYECTO, PROPUSO GRUPOS, CÓMO GASTAR EL DINERO DEL PROYECTO Y LLEVÓ EL TRABAJO PRINCIPAL DE COORDINACIÓN DURANTE LAS

HORAS PRESENCIALES.

CONTÓ CON UN GRAN RESPALDO EN TODAS LAS PROPUESTAS Y CON MUCHÍSIMA IMPLICACIÓN A LA HORA DE LLEVAR EL TRABAJO A CABO POR TODOS LOS ASISTENTES. ESTE HECHO PERMITIÓ QUE SE CUMPLIERA CON LO PREVISTO DE MANERA MUY SATISFACTORIA. EL COORDINADOR Y EL GRUPO ENCARGADO DE LLEVAR A CABO EL PROYECTO ESTUVIERON ASESORADO POR EL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE UTRILLAS, CUYO ASESOR PARTICIPÓ ACTIVAMENTE EN VARIAS SESIONES CONJUNTAS QUE SE REALIZARON DEL PROYECTO.

EN CADA UNA DE LAS SESIONES PRESENCIALES, EL COORDINADOR LEVANTÓ UN ACTA EN LA QUE FUE EXPONENDO LOS TEMAS TRATADOS, LA VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO, EL TRABAJO PREVISTO PARA LA PRÓXIMA REUNIÓN Y LA FECHA PARA LA PRÓXIMA REUNIÓN. HUBO VARIAS SESIONES PARA COMENTAR EN CONJUNTO LAS CONCLUSIONES QUE IBAN OBTENIENDO LOS PARTICIPANTES O LAS DUDAS Y PROBLEMAS QUE SE IBAN OBSERVANDO A LA HORA DE LLEVAR A CABO EL TRABAJO.

EL TRABAJO REALIZADO EN ESTAS SESIONES CONSISTIÓ EN EXPLICAR NUEVOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS DE FÁCIL MANEJO AL CONJUNTO DE PROFESORADO QUE HA PARTICIPADO EN EL PROYECTO, PARA REALIZAR MATERIALES NUEVOS ATRACTIVOS Y MOTIVADORES QUE TUVIERAN QUE VER CON LAS PANTALLAS: POWER POINT, MOVIE MARKER, NERO VISION, SOFTWARES DE DISTINTAS CÁMARAS DE VÍDEO QUE HACEN MONTAJES ADAPTANDO UNA MÚSICA A UNAS IMÁGENES DETERMINADAS; SE VISIONARON DETERMINADOS CONTENIDOS (CADA MAESTRO RELATIVOS A SU ÁREA) A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y SE HIZO UNA UNIDAD DIDÁCTICA A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

FASES DEL PROYECTO

En este proyecto, que se ofertó como formación del equipo de profesorado, han participado 11 maestros de 17 que componíamos el claustro, buscando con el proyecto llevar a cabo dos actividades principales:

Realizar una unidad didáctica dentro de su programación de aula en la que se utilicen los medios audiovisuales: vídeos educativos, vídeos de dibujos animados, creación de vídeos educativos con los alumnos, montajes audiovisuales....

Crear nuevos materiales educativos en los que los protagonistas sean el alumnado de los distintos ciclos educativos. Nos hemos dividido en grupos, y en base a un tema común: “El Agua”, se ha propuesto por ciclos trabajar distintos aspectos de la misma creando un vídeo educativo en el que los alumnos sean protagonistas.

De ambos se ha elaborado un dossier y unos CDs y DVDs donde se pone de manifiesto el trabajo realizado.

Para ello, se han realizado tres grupos:

Infantil y Primer ciclo de Primaria han llevado a cabo “Talleres de los sentidos relacionados con el Agua”

Segundo ciclo de Primaria, han realizado unos murales y un vídeo titulado “Recomendaciones para gastar y desaprovechar menos el uso del agua”.

Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de Secundaria, han conocido la fauna, la flora y las características del agua del Río Martín y han realizado experimentos en el laboratorio relativos al agua de este río que pasa por Montalbán. Todo ello lo han grabado en un vídeo.

Es decir, se ha trabajado el tema desde distintos ámbitos e implicando a toda la

comunidad educativa, para conseguir que el acercamiento a los medios sea una fuente de recursos en la que seguir trabajando, que se le vaya perdiendo el miedo a introducirse dentro de la sociedad de la comunicación y del mundo tecnológico en el que están inmersos, y del cual nuestro alumnado no puede vivir ajeno y desconocedor.

Es necesario que lo conozcan, aprendan a emitir sus juicios de valor y sean críticos con lo que los medios audiovisuales les están ofreciendo, conformando un aspecto muy importante dentro de su personalidad.

Para llevarlo a cabo, el centro contaba con una sala de ordenadores con 10 ordenadores, un ordenador por clase, dos cañones de diapositivas, dos Tablets Pc, una cámara de fotos y una cámara de vídeo.

En cuanto a la relación del alumnado con los medios audiovisuales, todos poseían televisión en casa, muchos de ellos ordenador y videoconsolas (siempre de las más modernas; Ps2, Wi...), y otros medios informáticos tipo mp3, psp, mp4...

En el pueblo se les ofrecía la posibilidad muchos fines de semana de ver una película en un centro multiusos llamado Ítaca dirigidas a su edad, y que solían ser de las últimas que han ido saliendo al mercado.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Estos fueron los objetivos que se relataron al comienzo del proyecto y cuál ha sido su consecución o evolución a lo largo del curso:

Descubrir los gustos y preferencias del alumnado con respecto a los programas televisivos y comprender por qué se han conformado así. Para la obtención de este objetivo se pasaron distintos cuestionarios no sólo al alumnado, sino también a padres y a profesorado, de los que se han realizado comparaciones y se ha intentado conseguir saber por qué a los alumnos les pueden parecer más atractivos determinados programas televisivos. Se ha llegado al acuerdo de la influencia que tiene en ellos la publicidad que los medios hacen a través no sólo de las pantallas sino también de cromos y otros productos pensados para estas edades; y también de la necesidad de trabajar determinados aspectos como la violencia o el sexo, ya que existe un número bastante elevado de alumnado que prefieren programas donde hay manifestaciones de este tipo, sobre todo en cursos superiores. La función principal que atribuían a la televisión es la de entretenimiento y eran los dibujos y las series lo que más les motivaba, les entretenía y gustaba visionar.

Analizar distintos programas infantiles sacando objetivos y contenidos que se puedan trabajar a través de ellos en las distintas áreas, programando diversas actividades. Cada maestro trabajó dentro de su área unos determinados contenidos a través de la proyección de una película, el análisis de anuncios publicitarios de televisión, un documental o un vídeo con fines educativos; y planteó una unidad didáctica que llevó a cabo. Considero que con este hecho y a las conclusiones que cada uno llegó, que coincidieron en que: el clima de la clase era mucho más favorable debido a que se creaba una situación de aprendizaje, que el medio audiovisual centraba mucho más la atención del alumnado y que siempre se interrelacionan contenidos; ha posibilitado que consideren este hecho como positivo y le vean una aplicación didáctica dentro del aula. Además esta forma de presentar los contenidos permitía un diálogo más fluido, ya que cuando realizaban preguntas acerca de lo que se había visionado, todos se implicaban para

atender a las respuestas; hecho que muchas veces con la explicación sin el apoyo visual no se producía. La imagen ayuda mucho a que entiendan determinados conceptos y desarrolla la memoria visual.

Capacitar al alumnado para la recepción y asimilación correcta de los mensajes que se transmiten en los distintos programas televisivos. Se ha producido una transformación dentro del alumnado a la hora de realizar el visionado de los medios audiovisuales. A principio de curso, tardaban muchísimo en guardar silencio e incorporarse a la trama o a lo que cada maestro les iba intentando transmitir. Actualmente, ver un documento audiovisual supone que automáticamente se produzca silencio, si el documento es motivante para ellos, y dejan realizar la actividad; incluyendo un posterior diálogo en el que se comentan hechos puntuales sobre el mismo. Incluso ellos mismos inducen al resto de compañeros a crear ese silencio, hecho que en pocas clases sin este tipo de apoyo se produce, a no ser que la motivación del alumnado sea semejante. El maestro puede ir parando la película para comentar o explicar ciertas imágenes, hecho que al principio del curso era impensable, porque no atendían a ningún tipo de explicación. Este objetivo, que en un principio se centró en cómo ven la televisión, fue variándose hacia el cine a lo largo del curso.

Establecer unos hábitos saludables de consumo y sociabilidad con la utilización de los medios audiovisuales. Este objetivo está en proceso de conseguirse. Aunque sí que se comentaron ciertos hechos que no son muy saludables dentro de lo que se propuso, este objetivo es demasiado amplio y necesita la continuación de las familias. Por ello, se propuso que serían necesarias que se impartieran en cursos posteriores unas charlas informativas con profesionales del sector, dando una serie de consejos a la hora de seleccionar los medios audiovisuales a toda la comunidad educativa. Espero que con lo que se ha trabajado, esas charlas propuestas y el apoyo familiar se consiga establecer esos hábitos saludables de consumición tan necesarios para un mejor conocimiento y utilización de los medios.

Fomentar la comunicación, el debate, el diálogo a la hora de visionar los distintos programas, enseñar a distinguir entre lo real y lo ficticio e impulsar el espíritu crítico. Este objetivo estaba en proceso, ya que por lo general el alumnado no estaba acostumbrado a escuchar, a guardar turnos de palabra, a debatir distintas ideas, a respetar lo que exponían los compañeros aunque no les gustase. Sí que produjeron bastantes avances en todas las clases y emitían muchos más juicios de valor críticos sobre lo que les gustaba o no argumentando el por qué, debatiendo las ideas que no les parecían bien de lo que se les comentaba y guardaban un poco más el turno de palabra e intentaban no ser tan bruscos con lo que opinaban otras personas. Se podría decir que todavía quedaba un largo camino para obtener este objetivo, pero se había avanzado bastante tal como estaba a principio de curso.

Conocer desde dentro cómo funcionan los medios audiovisuales y todo lo que nos pueden aportar para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este objetivo también está en proceso, ya que a lo largo del curso se contemplaron otras necesidades más importantes y necesarias, como fue el hecho de motivarlos a participar creando y siendo los protagonistas de su propio aprendizaje utilizando los medios. Sin embargo, sí que se fueron interesando sobre cómo se realizaba un vídeo, cómo se utilizaban las cámaras, cómo se producía un programa de televisión...

Desarrollar una experiencia utilizando los medios audiovisuales en la que los

alumnos sean protagonistas de la misma y aprendan tanto la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como el aprendizaje de otros contenidos propios del currículo de Primaria. Totalmente cumplido, y ha sido el objetivo primordial, sobre el que más se ha trabajado a lo largo de todo este periodo de formación. El alumnado acogió muy bien la posibilidad que se les ofrecía de ser los protagonistas de su aprendizaje realizando vídeos en los que ellos mismos nos explicasen lo que habían ido aprendiendo. También participaron activamente en todas las actividades propuestas en las unidades didácticas de cada uno de los maestros que han intervenido en este proyecto de innovación les presentaron.

ADEMÁS DE LLEVAR A CABO TODOS ESTOS OBJETIVOS, TODOS LOS MATERIALES NUEVOS CREADOS LOS HA DISFRUTADO TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA, YA QUE HAN SIDO EXPUESTOS LOS VÍDEOS UNA TARDE EN EL EDIFICIO ÍTACA, Y TAMBIÉN SE HAN COMENTADO TANTO EN CONSEJO ESCOLAR COMO EN REUNIONES CON EL CPR LAS CONCLUSIONES A LAS QUE SE HA IDO LLEGANDO CON EL PROYECTO QUE SE ESTABA REALIZANDO.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Durante varias sesiones se estuvo trabajando y explicando lo que era la Investigación-Acción (I-A-) y cómo llevarla a cabo dentro del contexto en el que nos encontramos. La definición que seguimos fue la de Suárez (2002: N° 1):

La investigación acción es una forma de estudiar, explorar, una situación social (educativa), con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Hay que preguntarse el qué, el quién, el cómo y el para qué de esa nueva investigación.

El qué:

Es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro. Puede ser cualquier situación problemática o susceptible de ser mejorada.

El quién:

Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes e investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente.

Puede acometerse la investigación como grupo de investigación, como tarea colectiva; o como un proceso particular de autorreflexión. Pueden participar asesores o colaboradores, lo que podemos llamar expertos.

EL CÓMO:

Siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogidas de información variadas: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros de audio, vídeo y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos....

Cuatro momentos claves:

FASE DE REFLEXIÓN INICIAL

FASE DE PLANIFICACIÓN

FASE DE ACCIÓN

FASE DE REFLEXIÓN

Al llegar a la fase de reflexión, se genera un nuevo ciclo de investigación

El para qué:

La finalidad última de la investigación- acción es mejorar la práctica. Se mejora con ella la comprensión que se tiene de la misma y los contextos en los que se realiza. Pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos.

Todo el proceso de la investigación acción debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

La investigación-acción se ha llevado a cabo principalmente en el aula de música, como se comentará en el epígrafe 3, obteniendo unos resultados muy satisfactorios.

INFLUENCIA DEL PROYECTO EN EL PROFESORADO Y ANÁLISIS DE GUSTOS TELEVISIVOS

EL PROFESORADO QUE PARTICIPÓ EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN ACEPTÓ LOS CAMBIOS Y FUE CAPAZ DE COORDINARSE Y DE COOPERAR PARA LLEVAR A CABO LAS DISTINTAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS QUE SE PROBARON CON EL ALUMNADO PARA INTENTAR MEJORAR.

ERA TRABAJO EXTRA PARA TODOS Y SALIRSE DE LA METODOLOGÍA A LA QUE ESTABAN ACOSTUMBRADOS Y CAMBIAR LA MANERA DE TRABAJAR SUELE COSTAR, A PESAR DE QUE LA HABITUAL, A JUZGAR POR LAS DISRUPCIONES EN CLASE, NO FUNCIONABA TODO LO QUE DEBERÍA.

CONFORME FUE LLEVÁNDOSE A CABO EL PROYECTO, LOS DEMÁS COMPAÑEROS DE CLAUSTRO COMPROBARON TAL COMO SE REFLEJÓ POSTERIORMENTE EN LA MEMORIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN: MAYOR ATENCIÓN EN LAS CLASES, MEJORÓ EL NIVEL DE TRABAJO, MAYOR PARTICIPACIÓN REALIZANDO PREGUNTAS E INDAGANDO PARA SEGUIR APRENDIENDO, MEJOR CLIMA DE AULA, Y, SOBRE TODO, MAYOR RENDIMIENTO ACADÉMICO. ALGUNOS EMPEZARON A PLANTEAR EL UTILIZAR DE VEZ EN CUANDO ALGUNOS DE ESTOS RECURSOS QUE ESTABAN MEJORANDO SUS CLASES.

EN LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO SE ANALIZARON LAS PREFERENCIAS DEL ALUMNADO, DE LOS PADRES Y DEL PROFESORADO EN CUANTO A LO QUE LES OFRECÍA LA TELEVISIÓN, PARA LO QUE SE LES PASÓ UNA ENCUESTA QUE ENTREGARON CON SUS RESPUESTAS EL 93% DE LOS ALUMNOS, 90% DE LOS PADRES DEL CENTRO Y UN 70% DEL PROFESORADO.

EN ELLA SE PONÍA EN EVIDENCIA COMO EXISTEN UNOS GUSTOS DETERMINADOS DEPENDIENDO DEL GÉNERO DE LA PERSONA QUE REALIZABA LA ENCUESTA, ASÍ COMO LA EDAD.

Aún así, según los resultados, podemos llegar a unos datos generales, siendo lo que más les atrae al alumnado comprendido entre los 3 y los 10 años los dibujos animados, y al alumnado comprendido de 10 a 15 años las distintas series televisivas, principalmente aquellas cuyo contenido va para personas más adultas (por ejemplo: *Los hombres de Paco, CSI, El internado...*).

A LAS PERSONAS ADULTAS QUE SE LES HA PASADO LA ENCUESTA SE DECANTAN TAMBIÉN POR LAS SERIES Y POR LA INFORMACIÓN DE LOS TELEDIARIOS O LOS DEBATES.

LO QUE MENOS ACEPTACIÓN HA TENIDO SON LOS PROGRAMAS DEL CORAZÓN, EN TODAS LAS EDADES, Y LO QUE TAMPOCO HA SALIDO DEMASIADO BIEN PARADO SON LOS

PROGRAMAS DEPORTIVOS.

Sin embargo, existe un 35% de los encuestados que comentan que les gustan los programas musicales: *Al pie de la Letra, Fama ¡A bailar!, Operación Triunfo, ¡Mira quién baila!, Tú sí que vales.*

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

La evaluación del proyecto ha sido muy buena, ya que se han conseguido más objetivos de los propuestos, se han trabajado todos los contenidos, ha habido un trabajo de equipo considerable, se han llegado a muchas conclusiones de conjunto, se ha visto que el proyecto tenía una implicación y una motivación grande para el alumnado y las familias, se ha perdido un poco el miedo al acercamiento a lo desconocido, o a lo conocido sin su posibilidad educativa, y lo más importante: no ha resultado un proyecto de innovación arduo, sino que ha sido bastante afable y fácil de llevar por parte de todos.

Considero que se llevó a cabo un proyecto muy innovador, cargado de mucha energía positiva, que consiguió muchos objetivos importantes, desarrolló el trabajo en grupo y el buen clima entre los participantes y lo más importante de todo, consiguió que el alumnado se motivara por sí mismo a aprender y a ver los medios audiovisuales desde una posición educativa y no únicamente desde el entretenimiento. Supuso una mejora en el clima general del centro y también una manera de trabajar cooperativamente de forma activa y entretenida a la vez, estar aprendiendo divirtiéndose.

EL ÁREA DE MÚSICA

CONCEPCIÓN DEL ÁREA DE MÚSICA POR PARTE DEL PROFESOR

En este epígrafe, es necesario comenzar exponiendo lo que entiendo por las funciones de la escuela y cual es mi concepción de la asignatura de música.

La escuela considero que debe posibilitar la educación a todo tipo de alumno: desde el que le encanta hasta el que no siente ningún tipo de afinidad a la misma. El área de música no es una excepción a esta regla y debe formar una cultura musical básica y desarrollar el gusto estético, debe servir para relacionarse con los compañeros y el entorno y para disfrutar, se tiene que mostrar un amplio abanico de tipos de música para que el alumnado vaya formando su propia personalidad musical y vaya decidiendo conscientemente sus gustos musicales, y, lo más importante, tiene que ser una asignatura en la que se potencie el gusto hacia la música y no que lo destruya, como en tantas ocasiones han conseguido maestros de música excesivamente duros, otros que la tenían que impartir sin tener los conocimientos suficientes, o los que la doblegaban únicamente a la consecución del solfeo y a tocar bien la flauta.

En definitiva, la música en la escuela, si se imparte bien, tiene una gran labor socializadora y potencia la formación de unas personalidades abiertas a cualquier estímulo cultural, que respetan y forman su gusto artístico conociendo lo que realmente están escuchando y formando sus juicios de valor argumentando desde ese conocimiento y no desde el desconocimiento más absoluto, como suele suceder.

En un contexto como el del centro referido, es necesario adaptar la clase de música a la realidad del alumnado, y esa realidad actual es la de la sociedad de la información: televisión con temática únicamente musical, videoclip, música de videojuegos, música de

películas, publicidad, musicales, música de fondo en programas televisivos...

Quería que consideraran la música no como algo obligado a lo que estaban acrecentando su odio y de paso hacia mi persona. Tenía que conseguir que mi alumnado se divirtiera y aceptara más las propuestas musicales en mis clases, y sintieran la música como algo cercano para luego intentar que sin darse cuenta fueran consiguiendo obtener la base musical que considero necesaria, y que con el método que estaba trabajando, con este alumnado no funcionaba.

EL ÁREA DE MÚSICA NO ES UNA CLASE EXCLUSIVAMENTE PARA ENTRETENERSE TAL COMO ENTENDÍA GRAN PARTE DEL ALUMNADO DE ESTE CENTRO, YA QUE APORTA MUCHOS CONOCIMIENTOS QUE COMPLEMENTAN OTRAS ASIGNATURAS, Y SON NECESARIOS UNOS CONOCIMIENTOS MÍNIMOS QUE EL ALUMNADO TIENE QUE ADQUIRIR.

COMPREDÍ QUE EL LIBRO Y SUS CONOCIMIENTOS NO ERAN SUFICIENTES Y DECIDÍ PLANTEAR UNA NUEVA METODOLOGÍA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL CENTRO, BASADA EN LA ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, Y EN EL CASO CONCRETO DEL AULA DE MÚSICA, CENTRADO EN LAS BANDAS SONORAS PARA IMPARTIRLA. PENSÉ ADEMÁS QUE SERÍA INTERESANTE EMPLEAR UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA DETECTAR LOS APRENDIZAJES QUE REALMENTE SE PRODUCEN, MÁS ALLÁ DE LOS CONTENIDOS INSTRUMENTALES EMPLEADOS.

3.2 CONCEPCIÓN DEL ÁREA DE MÚSICA POR EL CENTRO

La clase de música, mi primer año en el centro (curso 2005/2006), la intenté impartir llevando una metodología basada únicamente en un libro de texto, en exámenes y en la consecución de objetivos y contenidos. Fue imposible, muy negativa en cuanto a la aceptación de la asignatura y a intentar conseguir determinados aprendizajes, y que acarreó un gran número de suspensos con sus consiguientes problemas y multitud de reuniones de padres quejosos con mi forma de enseñar.

CUANDO COMENZAMOS EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL CURSO SIGUIENTE, PASÉ UN CUESTIONARIO QUE INCLUÍA PREGUNTAS ACERCA DE LA IMPORTANCIA QUE PROGENITORES Y ALUMNADO LE DABAN A LA ASIGNATURA. LOS DATOS OBTENIDOS CONSTATARON QUE TENÍA MUY Poca importancia para los progenitores, considerando un número significativo que debería estar fuera de la escuela y que no tiene importancia suspender la asignatura porque no tenía valía, intentándome convencer incluso en algunas de las reuniones que mantenía con los distintos padres. EL ALUMNADO OPINABA QUE NO LES GUSTABA PORQUE ERA MUY TEÓRICA Y TENÍA EXÁMENES QUE NO ESTUDIABAN PORQUE CONSIDERABAN QUE NO LES IBA A SERVIR PARA NADA EN UN FUTURO.

DESDE EL CLAUSTRO TAMPOCO SE VALORABA LO SUFICIENTE, RESTÁNDOLE IMPORTANCIA CUANDO UN ALUMNO SUSPENDE LA ASIGNATURA Y CULPANDO AL MAESTRO DE ESTA SITUACIÓN POR EXIGIR DEMASIADO EN UNA ASIGNATURA QUE ESTÁ CONSIDERADA COMO "MARÍA" (EXCEPTUANDO SU UTILIDAD DE CARA A LOS FAMILIARES CUANDO SE TIENEN QUE REALIZAR FESTIVALES EN LOS QUE QUEDA BIEN TODO EL CENTRO). MUCHOS DE MIS COMPAÑEROS NO ENTENDÍAN LA GRAN CANTIDAD DE SUSPENSOS, POR LO QUE PIDIERON EXPLICACIONES Y QUE LES MOSTRARA MI MANERA DE EVALUAR, ARGUMENTÁNDOLES CON PRUEBAS QUE ERA UNA CUESTIÓN DE DEJADEZ HACIA LA ASIGNATURA EN GENERAL Y QUE NO LES IMPORTABA NADA EL APROBARLA O EL SUSPENDERLA.

ESTE HECHO HACÍA QUE ME DESANIMARA, Y LLEGABA A PENSAR QUE IGUAL EL PROBLEMA

ERA MÍO, POR LO QUE INTENTABA BUSCAR DISTINTAS MANERAS DE ACERCARLES LA ASIGNATURA PARA QUE CAMBIARAN DE OPINIÓN.

NINGUNO DE LOS MÉTODOS QUE PROBABA DABA RESULTADO, O AL MENOS ES LO QUE EL ALUMNADO EN GENERAL ME QUISO HACER CREER. INCLUSO MIS PROPIOS COMPAÑEROS NO PODÍAN ENTENDER CÓMO UNA ASIGNATURA “MARÍA” O “PÁJARO”, COMO ALGUNOS DE ELLOS LA CALIFICABAN, PODÍA TENER EL MAYOR ÍNDICE DE SUSPENSOS EN EL CENTRO; Y QUE COMO RESPONSABLE DE LA MISMA LE ESTABA INTENTANDO DAR UNA IMPORTANCIA DESMESURADA, YA QUE SIEMPRE COMENTABA EN LOS CLAUSTROS LO INDEFENSO QUE ME SENTÍA AL PROBAR DISTINTAS MANERAS DE TRABAJAR CON EL ALUMNADO Y NO CONSEGUIR QUE MEJORARAN EL NIVEL DE FRACASO EN LA MISMA.

POR MÁS QUE YO ME ESFORZABA POR MOSTRAR LA ASIGNATURA CON ACTIVIDADES DISTINTAS, AUNQUE SIEMPRE CENTRADAS EN LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS, TODAS ELLAS ERAN RECHAZADAS POR EL ALUMNADO Y CONSEGUÍAN QUE SINTIERA QUE HABÍA FRACASADO.

SIN EMBARGO, NO CEDÍ EN EL INTENTO DE INVESTIGAR CUÁL ERA EL PROBLEMA O LA RAZÓN DE ESA SENSACIÓN DE FRACASO MÍO Y DE LA MAYOR PARTE DEL ALUMNADO, Y SEGUÍ BUSCANDO ALTERNATIVAS, LO QUE HIZO PLANTEARME LA DUDA DE SI REALMENTE LA CALIFICACIÓN Y LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS ERA TAN IMPORTANTE EN EL CONTEXTO QUE ESTABA; O SI LO QUE PRIMERO QUE TENÍA QUE CONSEGUIR CON MI ALUMNADO ERA QUE ACEPTARAN LA ASIGNATURA, QUE DESCUBRIERAN Y TUVIERAN EL RECUERDO DE LA MÚSICA COMO ALGO NECESARIO EN SUS VIDAS Y QUE LES APORTABA UNA SERIE DE CONOCIMIENTOS NECESARIOS Y A LA VEZ DIVERTIDOS.

3.3 INVESTIGACIÓN Y NUEVA MANERA DE IMPARTIR LAS CLASES

LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CONTEXTO SURGIÓ DEBIDO A LA NECESIDAD QUE PERCIBÍ COMO PROFESOR- INVESTIGADOR DE MÚSICA, DE IMPARTIR LAS CLASES CON UNA METODOLOGÍA DIFERENTE, QUE ACERCASE LA CLASE DE MÚSICA AL ALUMNADO.

EL PLANTEARSE ESA NUEVA METODOLOGÍA BUSCA CAMBIAR LA CONCEPCIÓN NEGATIVA DE ESTA COMUNIDAD EDUCATIVA HACIA LA MÚSICA, TAL COMO SE HA VISTO REFLEJADO EN LOS DISTINTOS CUESTIONARIOS QUE SE HAN PROPUESTO AL ALUMNADO Y A LOS PADRES, ASÍ COMO LAS OPINIONES QUE HE PODIDO ESCUCHAR DE LOS COMPAÑEROS EN LOS DISTINTOS CLAUSTROS O DE LOS PADRES EN LAS REUNIONES QUE SE HAN MANTENIDO.

EL COMIENZO DEL NUEVO PLAN DE TRABAJO EN MIS CLASES SURGIÓ CUANDO ME DI CUENTA DE QUE ERA NECESARIO TRABAJAR DE MANERA DIFERENTE SIN PERDER NUNCA MI CONCEPTO DE LO QUE DEBE SER LA EDUCACIÓN.

PARTIENDO DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS QUE SE REALIZARON, INTENTÉ TRABAJAR LA MÚSICA SOBRE FORMATOS AUDIOVISUALES, DE MANERA QUE SE PUEDA ATRAER AL ALUMNADO HACIA CONOCIMIENTOS RELACIONÁNDOLOS CON LO QUE LES INTERESA.

ADEMÁS DESCUBRÍ QUE ME SERVÍA PARA NO TRABAJAR SÓLO LA MÚSICA COMO ÁREA, SINO PARA INTERRELACIONARLA MUCHO MÁS Y TRABAJAR MUCHOS FACTORES: VALORES, CONTENIDOS DE OTRAS ÁREAS INTERRELACIONADOS CON LA MÚSICA, FUNCIONES DE LA MÚSICA, GÉNEROS DE MÚSICA QUE SERÍA IMPENSABLE O RECHAZARÍAN DE OTRA MANERA (MÚSICA CLÁSICA, ÓPERA, BALLET), CONTENIDOS MUSICALES DE DISTINTAS CULTURAS QUE NO SE SUELEN TRABAJAR Y QUE PUEDEN SERVIR PARA ABRIR EL AMPLIO ABANICO DE LOS ESTILOS Y GUSTOS MUSICALES EN LOS NIÑOS.

BUSCABA REALIZAR CLASES MÁS ACTIVAS EN LAS QUE SE PARTICIPARA MUCHO MÁS SIN

SER DEL TODO CONSCIENTES DE QUE ESTABAN PARTICIPANDO, CONOCER EL PODER DE LA IMAGEN Y DE LA MÚSICA POR SEPARADO Y JUNTAS, MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL AULA Y EN EL CENTRO, Y ACRECENTAR EL GUSTO POR LA MÚSICA, HECHO QUE SE ESTABA DESTRUYENDO. SE COMBINABAN TAMBIÉN CON DISTINTAS ACTIVIDADES PROPIAMENTE MUSICALES, COMO INTERPRETAR LA MÚSICA MEDIANTE EL CANTO, EL BAILE O EL INTERPRETAR CON LOS INSTRUMENTOS.

EL ALUMNADO, CUANDO ESTUVIERON INMERSOS UN TIEMPO CON LA NUEVA MANERA DE REALIZAR LAS CLASES, EMPEZARON A ENTENDER LA CLASE DE MÚSICA Y DRAMATIZACIÓN COMO ALGO QUE LES GUSTABA, COMO ALGO EN LO QUE TRABAJABAN DE UNA MANERA DIFERENTE AL RESTO, ALGO MUCHO MÁS CERCANO A ELLOS QUE EL RESTO DE ÁREAS, EN EL QUE SE INMISCUÍAN EN EL MUNDO DE LOS PERSONAJES QUE LAS PELÍCULAS QUE SE PROYECTABAN, SIEMPRE CON UNA BANDA SONORA CON LA QUE SE PODÍAN COMPLETAR LOS CONTENIDOS ATRIBUIDOS A LA ETAPA Y AMPLIARLOS, QUE A LA VEZ SE COMPLETABA CON LOS CONOCIMIENTOS DEL LIBRO EN ALGUNOS CASOS Y EN OTROS CON CONOCIMIENTOS DISTINTOS QUE SALÍAN DEL DEBATE O DE LAS PREGUNTAS QUE SURGÍAN O DE LAS EXPLICACIONES QUE DE LOS DISTINTOS VÍDEOS SE REALIZABAN.

TODA ESTA COMBINACIÓN, UTILIZANDO MÚSICAS Y BANDAS SONORAS DE PELÍCULAS, MEZCLADAS CON MÚSICA COMERCIAL, QUE ESCUCHABAN EN LA RADIO O EN LA TELEVISIÓN, Y QUE SERVÍA PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE RITMO, DE BAILE O DE CANTO, PROGRAMAS DE KARAOKE Y LA UTILIZACIÓN DE TODOS LOS MEDIOS AUDIOVISUALES DISPONIBLES AL SERVICIO DE LA MÚSICA, HICIERON QUE LA CONCEPCIÓN A LO LARGO DEL AÑO DE LA CLASE DE MÚSICA FUERA CAMBIANDO Y MEJORANDO, HASTA SER UNA DE LAS CLASES PREFERIDAS Y EN LAS QUE EL ALUMNADO MÁS CÓMODO SE ENCONTRABA. INCLUSO LAS CLASES MÁS CONFLICTIVAS, MANTENÍAN MÁS EL ORDEN, Y LOS ALUMNOS MÁS CONFLICTIVOS, EN LO QUE AL CUMPLIMIENTO DE LA DISCIPLINA ESCOLAR SE REFIERE, PEDÍAN SILENCIO PARA QUE CONTINUARA AQUELLO QUE LES GUSTABA Y LES INTERESABA.

LA SELECCIÓN DE LAS PELÍCULAS QUE REALICÉ, LA MAYOR PARTE DE ELLAS DE DISNEY Y DE DIBUJOS ANIMADOS, LAS REALICÉ INTENTANDO TRABAJAR LOS DISTINTOS CONTENIDOS MUSICALES QUE ESTABAN EN EL CURRÍCULO Y AMPLIARLOS CON TODO LO QUE SE IBA A TRABAJAR DE LA PELÍCULA: LA TEMÁTICA, LA MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA, LOS DISTINTOS VALORES Y HECHOS SIGNIFICATIVOS QUE LES OCURRÍAN A LOS PERSONAJES, SI PRODUCÍA RECHAZO EL HECHO DE QUE HUBIERA DEMASIADA MÚSICA A LO LARGO DE TODA LA PELÍCULA, EL INTENTAR DESCUBRIR LAS FUNCIONES QUE CUMPLÍA LA MÚSICA EN ESCENAS DETERMINADAS, EL APRENDER Y CONOCER OBRAS Y COMPOSITORES FAMOSOS A PARTIR DE LOS DIBUJOS ANIMADOS Y RECONOCERLAS CON POSTERIORIDAD, EL DIÁLOGO Y EL HABLAR EN PÚBLICO, LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL, ACTIVIDADES DE CANTO, BAILE E INTERPRETACIÓN DE INSTRUMENTOS CON LA BASE DE LA MÚSICA DE LA PELÍCULA, CONVIVENCIA, ATENCIÓN...

DESCUBRÍ QUE ESTA MANERA ES UN BUEN MODO DE QUE PODAMOS ACERCAR MÚSICA CLÁSICA A UN ALUMNADO QUE LA RECHAZA PORQUE TODA LA VIDA LA HAN VISTO COMO ALGO IMPUESTO Y SIN NINGÚN TIPO DE FUNCIÓN O SENTIDO PARA ELLOS.

TRABAJANDO LA MÚSICA DE TODOS ESTOS TIPOS, LO QUE CONSEGUIMOS TAMBIÉN ES UNIR DOS CAMPOS QUE HAN ESTADO EN CONTRADICCIÓN, COMO SON EL TIEMPO DE OCIO Y LA ESCUELA, Y CONTRIBUIR DESDE ESTE ÁMBITO A QUE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN SE TRANSFORME EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

MIS DUDAS PRINCIPALES ERAN SI NO SERVIRÍA PARA NADA TODA LA ILUSIÓN Y TIEMPO QUE

SE HABÍA INVERTIDO EN UN PROYECTO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y TENER MAYOR RECONOCIMIENTO DEL ÁREA DE MÚSICA. SIN EMBARGO, COMO SE COMPROBÓ AL FINAL DEL PROYECTO, TODO EL ALUMNADO COMPRENDIÓ QUE ESTA MANERA DE TRABAJAR RESULTABA MÁS GRATIFICANTE Y SERVÍA PARA MEJORAR EL CLIMA DE LAS AULAS.

3.4 LA CLASE DE MÚSICA EN LOS DISTINTOS PERIODOS EDUCATIVOS

3.4.1. EDUCACIÓN INFANTIL

En Infantil la nueva forma de impartir las clases se llevó a cabo principalmente con los tres cursos en el tercer trimestre. Se utilizaron distintos capítulos de *Poco Yo*, de *Juan y Tolola* y de los *Little Einstein*, algunos fragmentos de películas de Disney y algunos audiovisuales de animación relacionados con la música clásica.

EL ALUMNADO PRESENTA A ESTA EDAD UNAS CARACTERÍSTICAS MUY ADECUADAS PARA UTILIZAR CON ELLOS ESTE ENFOQUE DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES, YA QUE ESTÁN DESCUBRIENDO EL MUNDO, QUE TODAVÍA TIENE MUCHO DE FANTÁSTICO, MUY RICO, Y EN EL QUE LA ATENCIÓN SE FIJA EN EL MOVIMIENTO Y EN LA RIQUEZA DE COLORES DE LAS IMÁGENES.

ADEMÁS, LA MAYORÍA DE ELLOS SUELEN VER UN TIEMPO LA TELEVISIÓN EN CASA CON SUS PADRES, Y MUCHOS TIENEN MUCHAS PELÍCULAS O VEN LOS DIBUJOS QUE SE VAN A TRABAJAR, LO QUE NOS ENRIQUECE MUCHO MÁS LA CLASE, YA QUE CONOCEN A LOS PROTAGONISTAS Y ESTE HECHO HACE QUE VAYAMOS MÁS RÁPIDOS CON ELLOS Y QUE SE TRABAJEN MUCHÍSIMOS MÁS ASPECTOS QUE NO PUEDEN COMPRENDER POR SU EDAD, PORQUE NO SE FIJAN EN ELLOS, O PORQUE NADIE LES HA INFORMADO DE LAS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE QUE TIENEN LOS DIBUJOS QUE SUELEN VER, YA QUE LA MAYORÍA DE ELLOS SE CENTRA EN LOS CAMBIOS DE IMÁGENES EN FORMAS Y COLORES Y EN LOS MOVIMIENTOS. Dentro de Infantil, los más pequeños suelen ver series como *Poco Yo* y *Caillou*, mientras que los de cinco años algunos ya empiezan a hablar de los *Simpson* y de *Chin Chan*. Enseguida sabemos si un medio audiovisual les interesa o no, ya que si les gusta todos están sin moverse, mientras que si les aburre enseguida empiezan a desconectar su atención.

TRABAJAR CON ELLOS A PARTIR DE LOS MEDIOS ME HA ABIERTO UN MUNDO DE COMBINACIONES DE DISTINTAS ACTIVIDADES, YA QUE A PARTIR DE LO QUE SE VEÍA PODÍAMOS TRABAJAR CANCIONES, MOVIMIENTOS, RITMOS, COMPRENSIÓN AUDITIVA, MEMORIA AUDITIVA...

SIRVE PARA IR COMBINANDO ACTIVIDADES QUE LES HACEN PRESTAR MÁS ATENCIÓN Y CREAR RUTINAS EN EL AULA PARA ESTAR SENTADOS Y TRABAJANDO DE ESTA MANERA EN UN ÁREA, QUE POR LO GENERAL EN INFANTIL, ES DE MUCHO MOVIMIENTO Y MUCHO JUEGO.

3.4.2. EDUCACIÓN PRIMARIA

EN PRIMARIA HA FUNCIONADO DE DIVERSA FORMA SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CURSOS; PERO SE HA MEJORADO MUCHÍSIMO LA CONVIVENCIA, SE HAN SUPERADO CONFLICTOS IMPORTANTES DENTRO DE LA CLASE, SE HA TRABAJADO LA MÚSICA DE MANERA INTERDISCIPLINAR CON OTRAS ÁREAS, LA MÚSICA HA TENIDO UNA MAYOR ACEPTACIÓN, SE HAN TRABAJADO DIVERSOS TIPOS DE MÚSICA EN CADA UNO DE LOS CURSOS, SE HA CONSEGUIDO UNA AUTORREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO POR PARTE DEL ALUMNADO, SE HA CONSEGUIDO EN ALGUNOS CURSOS DESARROLLAR UN

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREAR DEBATES GUARDANDO EL TURNO DE PALABRA CON LO QUE SE PROPONÍA...

EN GENERAL, HAN MEJORADO SU ATENCIÓN, SU AUDICIÓN, SUS CONOCIMIENTOS, SU CONVIVENCIA Y SU FORMA DE ENTENDER LA CLASE DE MÚSICA Y LA MÚSICA EN GENERAL.

Se han trabajado tanto series infantiles de dibujos animados como *Los Little Einsteins*; películas de dibujos animados, generalmente de Disney, como *Tod y Toby*, *Los Simpson*, *Salvaje*, *La Edad de Hielo*, *Shrek III*, *Hermano Oso*, *El Emperador y sus locuras...* ; películas que mezclan los dibujos con la realidad, *Encantada*; musicales como *High School Musical* y películas de temática musical o contenido importante social *Los Chicos del Coro*, *Billy Elliot o Charlie y la Fábrica de chocolate*, entre otras. Además del cine, se han trabajado con músicas o se han realizado imitaciones de programas provenientes de la televisión como *Fama ¡A bailar!* , *Mira quien baila*, *Al pie de la letra o Tú sí que vales*. Y se han trabajado auditivamente programas como *La Aventura de la Vida* para mejorar la convivencia, principalmente en el ciclo superior.

DE TODOS ESTOS MATERIALES SE HA COMENTADO LAS DISTINTAS FUNCIONES DE LA MÚSICA, CÓMO ERAN LAS DISTINTAS MELODÍAS, EL ACOMPAÑAMIENTO, QUÉ SENSACIONES PRODUCÍAN, POR QUÉ ERAN NECESARIAS ESAS MÚSICAS, LOS INSTRUMENTOS, LOS RITMOS QUE APARECEN, LOS GÉNEROS... ADAPTÁNDOLO AL NIVEL EN EL QUE SE VISIONABAN.

3.4.3 EDUCACIÓN SECUNDARIA

EL PRIMER CICLO DE LA ESO NOS MUESTRA A UN ALUMNADO EN LA EDAD MÁS COMPLICADA, YA QUE TIENEN UNAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA PREADOLESCENCIA Y DE LA ADOLESCENCIA QUE SON: MUY POCA MOTIVACIÓN HACIA NADA QUE REQUIERA CUALQUIER TIPO DE ESFUERZO, CON MUCHÍSIMAS GANAS DE NO HACER DEMASIADO ACADÉMICAMENTE Y SÍ HABLAR DE LOS TEMAS QUE LES INTERESAN TODO EL TIEMPO, Y CON UNA REBELDÍA EN MUCHOS CASOS MANIFIESTA QUE COMPLICA EL DESARROLLO NORMAL DE LAS CLASES.

ADEMÁS, ES NECESARIO ESTAR INTEGRADO EN EL GRUPO, TENER UN LUGAR, SER ACEPTADO O ACEPTADA TANTO POR EL GRUPO COMO POR LOS PRIMEROS AMORES QUE VAN SURGIENDO, NO ESMERARSE DEMASIADO A LA HORA DE LAS PUNTUACIONES PARA NO SER TACHADO DE EMPOLLÓN....

DADAS LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE CENTRO, EN LA ESO ENCONTRÁBAMOS ALUMNADO QUE TENÍAN 13 AÑOS CON ALUMNADO QUE IBAN A CUMPLIR LOS 16 DENTRO DE LA MISMA CLASE, DEBIDO A QUE MUCHOS HABÍAN REPETIDO ANTERIORMENTE EN PRIMARIA, EN PRIMERO DE LA ESO Y EN SEGUNDO DE LA ESO, Y QUE REALMENTE SE HABÍAN ABANDONADO O TENÍAN PENSADO DEJAR LOS ESTUDIOS CUANDO SALIERAN DE ESTE CENTRO AL CUMPLIR LOS DIECISÉIS AÑOS Y LES DABA EXACTAMENTE IGUAL LAS MEDIDAS CORRECTIVAS QUE SE TOMARAN HACIA SUS COMPORTAMIENTOS.

MUCHOS DE ELLOS NO QUERÍAN IR AL INSTITUTO DEL PUEBLO DE AL LADO, LA CABECERA DE COMARCA, PORQUE IBAN A PASAR DE SER LOS QUE MANDABAN Y LOS MAYORES DEL CENTRO A SER LOS ÚLTIMOS Y LOS QUE NO IBAN A TENER ESA HEGEMONÍA QUE TENÍAN EN EL CENTRO.

ERAN DOS CURSOS MUY CONFLICTIVOS, EN LOS QUE NO SE CONSEGUÍA NADA POR LAS MALAS, EN LOS QUE TENÍAS QUE SABER GANARTE MUY BIEN A LOS REPETIDORES CON MANO IZQUIERDA Y CON PROPUESTAS NUEVAS, QUE ERA NECESARIO QUE VIERAN QUE AUNQUE ELLOS NO DABAN NADA NO TE RENDÍAS, BUSCABAS NUEVAS EXPERIENCIAS, NUEVAS

FORMAS DE DAR LA CLASE, LES PROPONÍAS CONTENIDOS QUE LES PUDIERAN GUSTAR, LES ADAPTABAS EL CONOCIMIENTO QUE INTENTABAS TRANSMITIR DE UNA MANERA QUE LA PUDIERAN ENTENDER Y TRABAJAR SIN DARSE CUENTA.

TE PROBABAN MUCHÍSIMO, MÁS QUE LOS DE PRIMARIA, TE INTENTABAN LLEVAR AL LÍMITE DÍA SÍ DÍA TAMBIÉN, TENÍAS QUE TOMAR MEDIDAS DISCIPLINARIAS DURAS CON ELLOS EN MÚLTIPLES OCASIONES, COMO PUEDE SER EL CASO DE LLEGAR A EXPULSAR A UN ALUMNO TRES DÍAS DE TU ÁREA; PERO SI VEÍAN QUE ESTABAS AHÍ, QUE ESTABAS INTENTANDO APORTARLES ALGO, QUE INTENTABAS MEJORAR SU EDUCACIÓN, QUE TE LO ESTABAS TRABAJANDO PARA QUE ELLOS APRENDIERAN, AL FINAL TE LO AGRADECÍAN.

LO QUE MÁS VALORÉ DE TODA LA EXPERIENCIA FUE VER QUE EL ALUMNADO QUE MÁS PROBLEMAS CAUSABAN DENTRO DEL CENTRO EMPEZABA A IMPLICARSE DENTRO DEL ÁREA, TRABAJABA EN PROYECTOS OBTENIENDO BUENOS RESULTADOS.

EMPECÉ A INTRODUCIR DENTRO DE LAS CLASES MÚSICA MÁS COMERCIAL, MÚSICA QUE LES PODÍA ATRAER MÁS, Y A PARTIR DE ELLA TRABAJÉ LOS OTROS TIPOS DE MÚSICA QUE APARECÍAN EN EL CURRÍCULO.

DONDE ME GANÉ MUCHO MÁS LA CONFIANZA DEL ALUMNADO FUE EN LA PREPARACIÓN DE LOS DISTINTOS FESTIVALES, YA QUE SIEMPRE ME ENCARGUÉ DE ORGANIZARLOS, DE PROPONER IDEAS PARA LAS COREOGRAFÍAS Y PARA LAS DISTINTAS ACTUACIONES MUSICALES. ME IMPLIQUÉ MUCHÍSIMO EN LOS ENSAYOS CON ELLOS. ESTE HECHO LO AGRADECIERON Y VIERON QUE AUNQUE MUCHAS VECES EN CLASE ESTUVIERON SIEMPRE BOICOTEÁNDOME LAS DISTINTAS ACTIVIDADES, YO ESTUVE AHÍ EN TODO MOMENTO, PARTICIPÉ, INTENTÉ HACER COSAS POR ELLOS Y QUE NO HABÍA MUCHO PROFESORADO MÁS EN EL CENTRO IMPLICADOS EN ALGO QUE A ELLOS SÍ QUE LES GUSTABA, QUE ERA DEMOSTRAR AL RESTO DEL COLEGIO Y DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA LO QUE ERAN CAPACES DE HACER.

EN EL CURSO 2007/2008 PARA CARNAVAL DIRIGÍ UNA CHARANGA CON ALUMNADO DE PRIMERO DE LA ESO Y DE LOS ÚLTIMOS CURSOS DE PRIMARIA. LES HICE LAS PARTITURAS E INTERVINE COMO VOCALISTA DE LA MISMA CON EL MEGÁFONO Y A LA VEZ CON UN PANDERO GRANDE COMO BOMBO, QUE FUE TODO UN ÉXITO.

LO MÁS SATISFACTORIO DE TODO FUE QUE QUIENES RECONOCIERON ESE ESFUERZO FUERON EL ALUMNADO QUE MÁS PROBLEMAS PLANTEARON DENTRO DE LA CLASE.

LOGRARON REALIZAR UN VÍDEO, EN EL QUE ELLOS ERAN LOS PROTAGONISTAS, PENSANDO LAS IDEAS PARA EL GUIÓN DEL VÍDEO Y ACTUANDO COMO LOS PERSONAJES QUE HABÍAN CREADO, RECONOCIENDO Y DÁNDOLE IMPORTANCIA AL ACOSO ESCOLAR.

VER COMO QUEDÓ EL MONTAJE FINAL, LAS CONCLUSIONES QUE SE SACARON, Y QUE LOS MISMOS ALUMNOS QUE TRATABAN MAL A SUS COMPAÑEROS, CONSIGUIERON UN DOCUMENTO EDUCATIVO PARA HACER PENSAR AL RESTO DEL COLEGIO EN ESTE HECHO Y QUE NO SE COMETIERAN MÁS CASOS DE ACOSO NI DE AMENAZAS EN NINGUNA DE LAS CLASES FUE UN OBJETIVO LOABLE DE MENCIÓN.

3.4.4. EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA: Concierto de Banda



Mickey Mouse y sus amigos

JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica rescata del mundo de los dibujos animados un cortometraje de 1935 titulado originalmente “Concert band”, en el que Mickey y sus amigos nos enseñan una gran obra de la historia de la música “Guillermo Tell”. La unidad está referida principalmente a la asignatura de música, ya que mediante el visionado y comentario de este cortometraje de 8 minutos y 34 segundos, nos va a servir para explicarle a los alumnos diversos contenidos musicales: instrumentos, tiempos musicales, diferencia entre solista y tutti, matices musicales, movimientos de una obra musical, el concepto de melodía y armonía... Es una manera muy gráfica de explicarle al alumno de cualquier edad una serie de contenidos musicales adecuándola un poco a su edad, a la vez que se pueden trabajar de manera globalizada otra serie de conocimientos de otras áreas: qué es un tornado, el trato con el resto de las personas, la disciplina de una formación musical, quién es el personaje del que trata la obra musical.... Nos sirve para toda la Primaria y se podría extender a Educación Infantil y a Primer Ciclo de Secundaria.

OBJETIVOS

AL SER UNA UNIDAD DIDÁCTICA APLICABLE A UN TOTAL DE 11 CURSOS DISTINTOS, VOY A DIVIDIR TANTO OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICAMENTE POR CICLOS.

OBJETIVOS GENERALES

DISFRUTAR CON EL VISIONADO DE UNOS DIBUJOS ANIMADOS EN LOS QUE PRÁCTICAMENTE SÓLO HAY MÚSICA

DESCUBRIR DIVERSOS CONTENIDOS MUSICALES POR LA PROPIA EXPERIENCIA PERSONAL Y POR LO QUE LOS DIBUJOS ANIMADOS LES HAYAN SUSCITADO

DIALOGAR ACERCA DEL RECURSO AUDIOVISUAL UTILIZADO REFIRIÉNDOSE PRINCIPALMENTE A LO MUSICAL

OBJETIVOS INFANTIL

DESCUBRIR EL NOMBRE DE LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN EN EL VÍDEO

DESCUBRIR LA DIFERENCIA ENTRE RÁPIDO Y LENTO

DARSE CUENTA QUE EL PATO DONALD INTERPRETA UNA MÚSICA DISTINTA A LA DEL CONJUNTO DE LA BANDA

OBJETIVOS PRIMER CICLO PRIMARIA

SABER EL NOMBRE DE TODOS LOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN EN EL VÍDEO Y CLASIFICARLOS EN VIENTO O PERCUSIÓN

DESCUBRIR LA DIFERENCIA ENTRE SOLISTA Y TUTTI

DIFERENCIAR CLARAMENTE LOS DIVERSOS MOVIMIENTOS MUSICALES ASÍ COMO LAS DIVERSAS MÚSICAS QUE APARECEN EN LA PANTALLA

OBJETIVOS SEGUNDO CICLO PRIMARIA

CLASIFICAR LOS INSTRUMENTOS EN VIENTO MADERA O VIENTO METAL Y LOS DE PERCUSIÓN
INVESTIGAR LA HISTORIA DE GUILLERMO TELL

DESCUBRIR LA RELACIÓN DE LA IMAGEN CON LA MÚSICA A LA HORA DE INTERPRETAR LOS DISTINTOS MOVIMIENTOS MUSICALES

APRENDER LO QUE ES UN CRESCENDO MUSICAL A TRAVÉS DE LA IMAGEN

OBJETIVOS TERCER CICLO PRIMARIA

CONOCER Y EXPLICAR LA HISTORIA DE GUILLERMO TELL

BUSCAR LOS COMPOSITORES QUE HAN COMPUESTO MÚSICA CON ESA TEMÁTICA

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ENCRUCIJADAS Y RESPUESTAS.

Teruel 22-24 de mayo de 2009

INVESTIGAR ACERCA DE LA MELODÍA QUE TOCA EL PATO DONALD
DIFERENCIAR LOS DISTINTOS MATICES MUSICALES QUE APARECEN EN LA OBRA
CLASIFICAR EN LAS DISTINTAS FAMILIAS LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN EN LA PELÍCULA

INVESTIGAR ACERCA DEL SIGNIFICADO DE “OBERTURA”

OBJETIVOS PRIMER CICLO SECUNDARIA

INTERPRETAR CON LA FLAUTA LA MELODÍA QUE TOCA EL PATO DONALD.

APRENDER LOS DIVERSOS TIPOS DE MARCAR QUE TIENEN LOS DIRECTORES DE MÚSICA.

VALORAR SI LA IMAGEN SE CORRESPONDE CON LA MÚSICA.

BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE LOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN Y EXPONERLAS AL RESTO DE LOS COMPAÑEROS.

DESCUBRIR LA BANDA DE MÚSICA COMO AGRUPACIÓN MUSICAL ACTUAL.

COMPETENCIAS BÁSICAS

RELACIONANDO LA UNIDAD DIDÁCTICA CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS QUE PROMUEVE LA LOE, SE TRABAJAN LAS SIGUIENTES COMPETENCIAS:

Tratamiento de la información y competencia digital: al utilizar para aprender un recurso tecnológico e intentar aprender de la información que ese recurso nos propone con una actitud crítica y reflexiva en la valoración de esa información que se nos muestra.

Competencia social y ciudadana: ya que para llevar a cabo dicha unidad se deben poseer una serie de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Aprender a partir de lo que se ve y oye reflexionando con un criterio propio, con una actitud constructiva, solidaria y responsable ante lo que pasa en los dibujos animados.

Competencia cultural y artística: esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas; que es el objetivo principal de esta unidad didáctica.

Competencia para aprender a aprender: implica gestión de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de eficacia personal, e incluye desde el pensamiento estratégico a la capacidad de cooperar, tan necesaria en esta unidad para descubrir los nuevos aprendizajes.

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

LOS INSTRUMENTOS DE LA BANDA: VIENTO MADERA, VIENTO METAL Y PERCUSIÓN

LA FLAUTA DULCE

LOS MATICES MUSICALES

CRESCENDO Y DECRESCENDO MUSICAL

MELODÍA Y ARMONÍA

TIEMPOS MUSICALES

OBERTURA

DIFERENCIA ENTRE SOLISTA Y TUTTI

MOVIMIENTOS DE DIRECCIÓN

PREGUNTA Y RESPUESTA MUSICAL

FIGURAS MUSICALES : CORCHEA DOS SEMICORCHEAS, NOTAS A CONTRATIEMPO

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ENCRUCIJADAS Y RESPUESTAS.

Teruel 22-24 de mayo de 2009

HISTORIA GUILLERMO TELL PROCEDIMENTALES

VISIONADO DE LOS DIBUJOS Y OPINIONES QUE SUSCITAN

RECONOCIMIENTO DE LAS NOTAS DE LA MELODÍA QUE TOCA EL PATO DONALD

EXPLICACIÓN DE LOS DIVERSOS CONCEPTOS A PARTIR DEL VISIONADO

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN MUSICAL: COMPOSITORES QUE HAN TRATADO A GUILLERMO TELL, QUÉ ES UNA OBERTURA...

ACTITUDES

RESPECTO ANTE LAS OPINIONES Y PENSAMIENTOS DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

RESPECTO A LOS TURNOS DE PALABRA PARA POSIBILITAR EL DIÁLOGO

PARTICIPACIÓN ACTIVA AL DIÁLOGO APORTANDO SUS IDEAS O PENSAMIENTOS SOBRE LO QUE VE Y OYE

SILENCIO A LA HORA DE REALIZAR EL VISIONADO Y POSTERIOR COMENTARIO O EXPLICACIÓN

CRÍTICA DE LOS ASPECTOS QUE TE PAREZCAN NEGATIVOS DEL VÍDEO

RESPECTO POR LA MÚSICA QUE SE ESTÁ ESCUCHANDO Y POR LOS INSTRUMENTOS QUE APARECEN

TEMPORALIZACIÓN

LA TEMPORALIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO ESTA UNIDAD DIDÁCTICA VA A DEPENDER DE LO QUE SE QUIERA PROFUNDIZAR CON CADA UNO DE LOS GRUPOS LOS ASPECTOS MUSICALES A LA HORA DE TRABAJAR. EN UNA SESIÓN DE CINCUENTA MINUTOS DA TIEMPO PARA REALIZAR EL PRIMER VISIONADO Y DEJAR QUE SURJAN LAS PRIMERAS APRECIACIONES, Y COMO MUCHO VERLO LA SEGUNDA VER E IR PARANDO EN AQUELLO QUE QUERAMOS QUE ELLOS VAYAN DESCUBRIENDO. SEGÚN LAS ACTIVIDADES QUE SE ESTABLEZCAN CON POSTERIORIDAD PUEDE DURAR COMO MUCHO UNAS TRES O CUATRO SESIONES. LO BUENO QUE TIENE ESTA UNIDAD ES QUE TOCA MUCHOS ASPECTOS MUSICALES, POR LO QUE SE PUEDE INCLUIR EN CUALQUIER PROGRAMACIÓN EN CUALQUIER MOMENTO EN EL QUE EL MAESTRO LO CREA NECESARIO.

ACTIVIDADES

LAS ACTIVIDADES VAN A DEPENDER MUCHO DE LO QUE CADA MAESTRO QUIERA EXTENDER LO QUE SE PUEDE EXTRAER DE LA FILMACIÓN.

La primera actividad sería el visionado, cuyo argumento es el siguiente: En los dibujos aparece Mickey en un escenario con su grupo de música, y empiezan a tocar la obertura de Guillermo Tell. Cuando llevan un rato tocando, aparece el pato Donald vendiendo helados, se saca de la manga una flauta de pico, y empieza a tocar una melodía totalmente diferente, más animada y consigue que la banda toque su música en vez de lo que estaba tocando. Mickey baja de su tarima y le rompe la flauta, pero el pato se va sacando de la manga flautas hasta cuatro veces, en las que al final se la rompe él mismo y se ríe de Mickey delante de él. Continúa el concierto y cambian de movimiento, en el que en la partitura pone Storm (Tormenta). Entonces conforme empiezan a tocar, se forma un tornado que va destruyendo todo lo que encuentra a su paso, hasta que coge a los músicos dentro de él que siguen tocando la música subiendo en intensidad. Llega un momento que la música empieza a descender y el tornado se va deshaciendo, de manera que al final va dejando a los músicos que acaban el movimiento musical cada uno en la rama de un árbol

y Mickey en el suelo. Entonces sólo le aplaude el pato Donald, que se vuelve a sacar una flauta y toca su melodía de nuevo.

Muchos aspectos de los relatados los alumnos no los ven o no se han dado cuenta, entonces después del visionado es necesario un tiempo para que cada uno diga lo que le han parecido los dibujos y que el maestro vaya guiando las preguntas acerca de lo que le interesa sacar de cada uno de los grupos dependiendo de su edad.

Posteriormente se puede realizar un nuevo visionado, parando en aquellos aspectos significativos, para que el alumno adquiriera las nuevas nociones que está aprendiendo y las vea claramente a través de la imagen.

A partir de aquí se pueden establecer una serie de actividades que va a depender del tiempo que cada maestro le quiera dedicar a la unidad o lo que quiera conseguir: se puede buscar información sobre los distintos instrumentos y que hagan un trabajo cada alumno de uno, se puede hablar de melodía y armonía y explicar diversos ejemplos donde se vea la diferencia, se puede buscar información sobre Guillermo Tell y lo que es una Obertura, se puede dramatizar los movimientos a la hora de tocar los distintos instrumentos y dirigir, se puede hablar de acompañamiento y de notas a contratiempo; se puede hacer tan amplio y tan variado como sea necesario según el grupo que tengamos delante y su manera de entrar en las actividades que se vayan proponiendo. Cualquier alumno, tenga las capacidades que tenga, puede realizar esta actividad, ya que cada uno va a llegar a su nivel y va a entender lo que ocurre de una manera muy gráfica.

MATERIALES Y RECURSOS

Los únicos materiales que se necesitan son una televisión y un reproductor de DVD, o un ordenador y un cañón donde proyectar la imagen, además de los dibujos que son The Band Concert de Mickey Mouse 1934.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como esta unidad se puede aplicar de maneras muy diversas, y se pueden establecer las actividades que a cada uno le convenga según el grupo que tenga delante o las necesidades que intente cubrir, creo que una manera de evaluar lo que se ha aprendido sería responder a estas dos preguntas y valorarlo según lo que se haya visto en clase:

¿Qué has aprendido con el visionado del Concierto de Banda?

¿Qué te ha parecido trabajar a través de un medio audiovisual?

Con estas dos preguntas conseguiríamos saber exactamente hasta qué punto cada alumno ha aprendido cosas acerca de lo que ocurre en los dibujos animados, y hasta qué punto nos ha ayudado o no a explicar una serie de conocimientos el que haya sido a través de un medio audiovisual.

Esta unidad didáctica puede ser el punto de partida para realizar muchas más específicas en las que poner más claramente los criterios de evaluación a cubrir, e incluso hacer pruebas de evaluación mucho más concretas tipo cuestionario que nos sirvan para aclarar exactamente lo que hemos conseguido en los alumnos y poderlo cuantificar. Mi interés principal, es que primero no rechacen la música clásica y que de entrada siempre den algún argumento negativo a este tipo de música, que aprendan nuevos contenidos musicales y sobre todo buscar nuevas maneras de llegar a los alumnos que se salgan del libro de texto, y sean más efectivas para conseguir los objetivos que me propongo.

CONCLUSIONES DE LA COMUNICACIÓN

Como conclusión a la comunicación, considero que es necesario que los profesionales educativos empiecen a incluirse dentro de la sociedad de la información en la que estamos, y promuevan proyectos innovadores como el presentado, ya que eso facilitará el llegar a la realidad actual del alumnado, conectar mucho más con sus intereses e inquietudes, y les facilitará su trabajo como docentes. Además posibilitará que zonas con menos recursos tecnológicos debido a la situación dentro de nuestra geografía puedan demostrar que están ahí y pueden desarrollarse igual que el resto.

En cuanto a las bandas sonoras dentro del área de música, considero que actualmente y debido al poco reconocimiento que tiene la asignatura de música dentro de la sociedad, son un medio, un recurso y una herramienta, que nos sirve para acercarnos a la mayor parte de la sociedad, hecho que con otras músicas y de otra manera de transmitir conocimientos de música es impensable llegar desde la escuela; nos sirven para mejorar las clases, realizarlas de manera mucho más dinámica, activa, motivadora y divertida para el alumnado (que es lo que la mayor parte de ese alumnado está exigiendo); sirven para trabajar todos los contenidos del área propuestos en los distintos currículum y muchos más de una manera globalizada; y conseguimos no sólo acercar música, escuela y cine, sino que además acercamos a poblaciones menos numerosas y con menos medios a esa sociedad de la información en la que todos estamos incluidos, creando críticos que no sólo se fijan en lo que aporta la imagen sino que empiezan a descubrir la importancia y las funciones que cumple la música en el cine y en la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

SUÁREZ PAZOS, Mercedes(2002): *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.*, Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Volumen 1 nº1.