

Recursos bibliotecarios y enseñanza primaria en el medio rural

Propuestas para romper el horizonte

Con ocasión de unas jornadas sobre “La contribución de la biblioteca pública frente a los procesos de exclusión”, fui convocado para intervenir con referencia al medio rural. Allí expresé una crítica a la idealización del medio rural como un abstracto, fundamentalmente definido por contraposición a lo urbano. Existen diversos medios rurales y diversa es también la condición de sus gentes en la estratificación social. Una identificación simplista de nuestro medio rural puede llevar con gran facilidad a enmascarar las auténticas raíces de la marginación y la desigualdad, que a mi entender son de carácter económico y social (lo cual determina el “nivel cultural y educativo” de las personas) y no tanto de pertenencia a un medio más o menos ruralizado. Esto defendí en aquel foro con el apoyo de cierto trabajo empírico y una metáfora sobre hipotéticos destinos de los descendientes de dos personajes de sendas novelas de Delibes, la Régula y el Sr. Cayo (1). El hilo de mi argumentación conducía a un pronunciamiento a favor de una simbiosis entre las escuelas y las bibliotecas, afrontando las indisimulables diferencias entre esos dos ámbitos, diferencias que incluyen las percepciones de la propia función social que tienen maestros y bibliotecarios. En definitiva, proponía un debate a fondo sobre los términos de esa deseable simbiosis.

Al recibir el encargo de *EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA* del presente artículo, inmediatamente pensamos que sería pertinente una continuación de aquel trabajo, desarrollando la propuesta que había quedado claramente abierta. Sin embargo, leyendo algunos artículos de la revista y releendo la citada ponencia, se impone matizar el contenido para estas páginas desde las siguientes pretensiones: a) Conectar con los intereses supuestamente más comunes de los lectores; b) Criticar discursos didácticos de moda, lo cual incluye una crítica del uso banal y reiterado del concepto de *crítica*; c) Revelar cuáles son, a nuestro entender, los obstáculos de mayor calado para una “educación documentada” en la que la presencia de la biblioteca adquiera sentido y necesidad. Concretaremos todo ello en el medio rural y ciñéndonos a los límites de la enseñanza primaria.

La situación actual del medio rural y su servicio educativo

Lo conveniente es acotar desde el principio el objeto al que vamos a dedicar la atención. Se trataría de las entidades de población que mantienen escuelas unitarias o de muy pocas unidades que no tienen escuela graduada. Desde esta perspectiva, que es aquí la pertinente, sobran criterios demográficos o geográficos, aunque es obvia la correspondencia con los pueblos más pequeños y más frecuentes en territorios como Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Aragón, La Rioja, Cantabria, Asturias y Canarias... También hay que advertir que la correspondencia ruralidad/escuela unitaria es un fenómeno relativamente reciente en el sistema educativo español, pues aunque la escuela graduada se concibe y regula a principios de siglo, tardará décadas en ser una realidad generalizada, incluso en las ciudades.

El hecho que acabamos de mencionar no es más que una muestra de las mutaciones que ha sufrido la educación en estrecha relación con las transformaciones económicas, demográficas, sociales y culturales. No conviene ignorar la perspectiva histórica porque, también en el tema que nos ocupa, nos ha de mostrar las pervivencias y los cambios, al menos en algunos sentidos. La actual escuela rural (unitaria) es un residuo minoritario de un modelo escolar durante muchos años dominante en nuestro país. Como expresión de esa larga tradición mantiene elementos que la unen con el pasado y que se refieren, sobre todo, a las prácticas cotidianas que determinan el uso del espacio y el tiempo escolar en el escenario de un mismo profesor ante un mismo grupo de alumnos de distintas edades y niveles que han de aprender lo más básico y general. El núcleo de esa elemental adquisición de conocimientos (leer, escribir, aritmética, y saber “cosas” de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias sociales), a pesar de las expansiones y readaptaciones que los programas han tenido con el tiempo, es sustancialmente el mismo y es competencia de un maestro generalista que lo lleva a efecto sin las complicaciones de una estructura organizativa y funcional compleja. Sigue siendo una realidad que

los niños de los pequeños pueblos tienen un contacto con la naturaleza que les proporciona un conocimiento directo de la misma a tener en cuenta.

En el apartado de los cambios, que nos ayudará a desmitificar supuestas marginaciones del medio rural, señalaremos los más significativos. Las enseñanzas por maestros y maestras con especialización (inglés, música...), y que se añaden al tradicional núcleo de las enseñanzas básicas antes citado, ha llegado a las escuelas rurales de enseñanza primaria mediante el modelo del Colegio Rural Agrupado (CRA). Los recursos materiales (bibliográficos, audiovisuales, informáticos...) que realmente se ponen o pueden poner en activo en la práctica cotidiana no difieren especialmente a los de un aula de enseñanza primaria urbana. Los grandes medios de comunicación han ejercido un gran efecto de homogeneización "cultural" entre los alumnos del medio rural y urbano. Por último, un cambio de peso en la práctica pedagógica se refiere a la drástica disminución del número de alumnos de la escuela unitaria, lo cual posibilita hoy actuaciones didácticas que antes eran impensables.

Formalmente muy igualadas las condiciones escolares de nuestros más pequeños escolares en el binomio, ciertamente muy simplificado, rural/urbano ¿Cuáles son los hechos diferenciales más destacables para pensar en recursos bibliotecarios y enseñanza primaria en el medio rural? Pues, ciertamente, hay que buscarlos en factores extraescolares y que, a nuestro juicio, podrían resumirse en dos:

- a) La percepción de un medio o entorno social, natural y cultural que, de hecho, es diferente. Ello conducirá a decisiones didácticas en el área de Conocimiento del Medio.
- b) La experiencia del niño vivida entre sus iguales que, a su vez, puede vincularse al uso del tiempo libre.

Sigamos los problemas por estas pistas.

La vieja y siempre remozada didáctica del entorno en el actual medio rural

En la enseñanza primaria post-logse se ha oficializado una secular tradición pedagógica (de cuya génesis no es oportuno tratar aquí) en el área denominada Conocimiento del Medio. Creo que es en este área caracterizada por viejos principios como el de la enseñanza activa y los métodos inductivos, así como el principio de la globalización, donde preferentemente debe fijar su atención una *educación documental* en la que los recursos bibliotecarios tienen una principal importancia. Basta leer los libros de texto de este Conocimiento del Medio (el "Cono" dicen los niños) para ver que los citados principios no

están bien resueltos, limitándose a una acumulación de contenidos procedentes, básicamente, de dos disciplinas: la geografía regional y las ciencias naturales (con especiales incorporaciones de la perspectiva ecológica). Sin embargo, lo que sí mantienen los libros de texto, como reflejos importantes del currículum explícito, es otro viejo principio, el de *de lo cercano a lo lejano* a lo largo de los ciclos de la enseñanza primaria. Hay que añadir que, desde las alternativas que emergieron en los movimientos renovadores de los años setenta, a la *didáctica del entorno*, se añadieron otros ingredientes entre los que cabe citar el estudio del medio para la identificación nacionalista y, en aquellas comunidades donde no existía una conciencia nacional y donde, como en Castilla y León, el peso de lo rural era un hecho diferencial, la *didáctica del entorno cuajó en propuestas de identificación con lo rural, de revalorización de la cultura del propio pueblo frente a la urbana, de la búsqueda de la emancipación de un entorno deprimido mediante la valoración de sus propias esencias*.

De todo este conglomerado se apropió convenientemente el currículum oficial sin dejar de hacer su propia aportación: una psicologización de fundamentos constructivistas con un lenguaje para la nueva tecnificación del desarrollo curricular. Así nació, sintéticamente expuesto, el área de "Cono" que hoy es competencia del maestro generalista y, desgraciadamente un área un tanto degradada en la jerarquía de saberes escolares.

Es este el momento de hacer *la crítica al uso de la palabra crítica* que se anunciaba al principio (2).

Cualquier lector habitual de temas de didáctica puede comprobar la profusión con que se alude a la formación de individuos críticos capaces de intervenir en su medio y transformarlo... Abundan tanto este tipo de formulaciones en la actual literatura pedagógica que las citas concretas son innecesarias. Pero se comprobará también que, tras ese preámbulo, se identifica el desarrollo del pensamiento crítico con la construcción de aprendizajes significativos (asimilar significativamente es capacitarse como crítico...). Esta es la primera devaluación del genuino significado de la palabra en la tradición del pensamiento crítico que inequívocamente se refiere a una negación e impugnación de la realidad desde un interés emancipatorio. Por extensión se llega a creer que comprender lo que nos rodea es automáticamente ser crítico... Digamos que se trata de una *reducción psicologista de la didáctica del entorno*.

Por otra parte, tenemos una herencia de los movimientos renovadores antes mencionados que, aun partiendo de tradiciones pedagógicas radicales, concibieron la didáctica del entorno como instrumento para la exaltación nacionalista o localista (ruralista, en el caso que nos ocupa), ya que se veía a las nacionalidades históricas y al medio rural como víctimas

de distintos tipos de opresión. No tengo la menor duda de que, pasado el tiempo, esta versión del medio ha sido muy bien acogida por la postmodernidad, pero que tiene un mal acoplamiento con el pensamiento crítico universalista, ilustrado, moderno, que aspira a la emancipación de ciudadano del mundo, beligerante con la dominación social y cultural que no tiene fronteras. Estamos hablando de una segunda reducción: *reducción localista del medio*.

En consecuencia, procede aquí reivindicar una enseñanza del Conocimiento del Medio de raíz crítica que supere la reducción *psicologista* y la *localista*. Podemos hacerlo mediante una serie de proposiciones pensando en la escuela rural.

Proposiciones para una didáctica del Conocimiento del Medio en la escuela rural

Si una especial marginación tiene el medio rural, no la encontraremos en el conjunto de mitos sobre el tradicional atraso socioeconómico de los pueblos. La marginación social más dura se ubica hoy en las grandes metrópolis. El medio rural es víctima de los límites no sólo impuestos desde fuera, sino de los que la propia mentalidad de sus gentes se autoimpone. El género de vida cotidiana cambia más lentamente que otras cosas y los modos urbanos que han llegado a los pueblos afectan sólo a unos aspectos y en otros los pueblos se miran a sí mismos como referencia para una autoafirmación aislacionista. Un aspecto poco visible de esos horizontes cerrados es el tipo de pensamiento. La comunidad rural es más propensa que la urbana (sin hacer una radical dicotomía) a un tipo de pensamiento dogmático, estereotipado en frases hechas y opiniones estandarizadas, incapaz de enfrentarse con matices y relativismo a los problemas sociales más relevantes, incapaz de aportar opiniones enriquecedoras en los debates. No diré que esta introspección rural tenga sólo elementos negativos. Pero el localismo (como el nacionalismo) impone unas identidades poco compatibles con la idea de "ciudadano del mundo", o si se quiere cosmopolitismo (que no hay que confundir la imagen de turista muy activo o *yuppy* viajero...). El ideal de hombre universal que, sin duda, puede traducirse a ideal educativo, es, a mi juicio, más deseable que el ideal patriótico, ya sea de patria chica o grande, que cultiva sus raíces con afición y autosuficiencia. Esa mentalidad muy presente en el medio rural es también parte, y parte decisiva, del entorno que ha de ser objeto de tratamiento educativo.

Conocer el propio entorno no debe reducirse a unos primeros pasos para ir, paulatinamente, hacia realidades más lejanas en el espacio y en el tiempo. Hemos de poner en tela de juicio ese proceso lineal y mostrar la

realidad a la que el niño puede acceder por su experiencia inmediata *en contraste* con otros lugares, otros tiempos, otras mentalidades, otras costumbres. Familiarizar pronto a nuestros alumnos con lo exótico y romper los angostos límites de lo que le rodea física, social y culturalmente. Es decir, avanzar hacia una valoración crítica de su medio, entendiendo por tal lo siguiente: apreciar la diversidad del mundo, formar el sentimiento ético ante la desigualdad, ejercitar el diálogo valorativo sobre las ventajas e inconvenientes de la compleja dualidad tradición/progreso, excitar la imaginación y el deseo por la aventura hacia lo desconocido y remoto, educar el gusto por narrativas de estructura "clásica" que contienen el sentido épico de la vida y la tragedia (entiéndase, precisamente, lo contrario al compulsivo consumo de la narración sin argumento, frecuentemente sanguinaria, que reclama la atención a base de "efectos especiales"), en cualquier caso una narrativa muy distante a la blanda "literatura infantil" que más que nada es infantilizadora. Se trata también de imprimir en las memorias infantiles una seleccionada pero variada gama de cuentos, versos y canciones que a lo largo del tiempo han de ir cobrando diferente sentido y ubicación.

No hemos de tener una especial preocupación porque los conocimientos encuentren su perfecto lugar en estructuras topográficas y cronológicas. No hemos de preocuparnos tampoco de que un programa de este tipo genere una confusa nebulosa, "donde los contenidos no tengan significado por no engarzarse con ideas previas...". Uno de los mitos que infecta la divulgación psicopedagógica de moda es que tales ideas previas siempre *están* ya en la mente del niño y provienen de sus adquisiciones en la experiencia espontánea. Un mito, por cierto, que a veces se diluye en una vieja tradición del idealismo pedagógico: la de la infancia como semilla que hay que ayudar a crecer y fructificar.

El maestro (la escuela) puede, debe, y de hecho lo hace, inducir (imprimir o, si se quiere, inculcar, pues no es cuestión de matizar ahora) nuevas ideas en el más amplio sentido de la palabra. Y no creo que las conexiones que se lleven a cabo en el mapa cognitivo puedan ser un asunto que se controle técnicamente.

También creo que en estas proposiciones queda de manifiesto que el conocimiento del medio o entorno (el de un pequeño pueblo en el caso que nos ocupa), donde tiene lugar la experiencia física y social de nuestros alumnos, no debe ser un fin, sino un motivo para el contraste con un universo que en absoluto puede limitarse al paisaje que nos rodea, al plano topográfico, al folclore local o las instituciones de "patrias chicas". Se trata de cuestionar el principio *de lo cercano a lo lejano*, no como suele hacerse, desde una perspectiva (psicopedagógica) del interés del niño, porque no está claro que es afectivamente lejano o cercano. La puesta en cuestión que propongo

procede de la misma intención educativa que moralmente (por un ideal de formación) propugna una temprana descentralización de nuestra experiencia. Por ello propugnaríamos una didáctica del Conocimiento del Medio con miradas simultáneas a lo cercano y a lo lejano.

Función de los recursos bibliotecarios derivada de la propuesta didáctica

¿Cuál es la función de los recursos bibliotecarios en nuestra propuesta? Sin duda una función de primer orden. La documentación bibliotecaria de todo tipo (que en una revista especializada como ésta no osamos siquiera hacer indicaciones sobre su variedad) constituye un material sin el cual los maestros no podrían “abrir las puertas al mundo” en el sentido que se ha propugnando aquí. Es decir, con el control del contenido de la enseñanza en un proceso educativo que es, desde luego, intencionado. Además de las razones ya dadas, no debemos olvidar que si nosotros no abrimos esas puertas al mundo, el mundo se colará en la escuela por la puerta de atrás, es decir, por la televisión. O se colará por conductos fosilizados, descontextualizados, elaborados por otros, es decir, por los libros de texto. Aunque la invasión por ambos conductos tenga un carácter muy distinto, TV y libros de texto tienen en común la tendencia a escapar del control pedagógico, de desposeer al maestro de sus competencias para inventar y decidir (3). No estamos demonizando los textos ni la TV. Sólo decimos que ellos traen el dominio de lo simbólico desde fuera, sin posibilidad de ejercer el diálogo directo, de elegir, de manipular y trastocar su orden y su lógica. En la variedad de recursos documentales es donde un profesor crítico puede encontrar el material más oportuno para sus propósitos e, incluso, desde la misma variedad y “fuerza” de una documentación no sometida a una externa elaboración curricular, el profesor puede encontrar sugerencias para nuevos contenidos y tipos de actividad.

El lector puede opinar, con razón, que estoy pensando en un excepcional trabajo docente y exigencias de creatividad al profesor fuera de lo común. Es cierto. Pero el camino de la profesionalización crítica no es nunca fácil, ni está técnicamente previsto, ni se ajusta a un mero servicio de préstamo de libros o vídeos sin reflexión, al margen del proyecto educativo que se intenta desarrollar en clase. Tampoco hablo de un imposible.

Para concluir este apartado digamos que el reducido número de alumnos que integran las escuelas unitarias hoy día, permite, mejor que en otros ámbitos escolares, prácticas pedagógicas en otro tiempo impensables. En el pasado han existido muchas propuestas avanzadas e

incluso “ideales”, pero circunstancias materiales, la masificación de la escuela rural, la deficiente formación inicial de los maestros y maestras (4) no las permitieron. Veamos un ejemplo espectacular de la utopía en 1930, cuando aún las escuelas rurales tenían un gran número de alumnos. Resume así el profesor Viñao (5) la propuesta de Manuel Alonso Zapata, sobre la escuela rural unitaria:

“...una escuela unitaria, una escuela con sus baños y duchas, su biblioteca abierta al público, sus clases nocturnas, sus veladas familiares de los sábados, su horario dominical y su maestro dedicado en cuerpo y alma las 24 horas del día durante 365 días del año a la escuela y al pueblo”.

¿Alguien se imagina una propuesta de este tipo en la actualidad? Los cambios, ya se dijo, han sido profundos en todos los órdenes, pero también permanece, o debe permanecer, el deseo de mejorar y que ha de expresarse en términos propositivos. Trataré de seguir haciéndolo en estas líneas.

La relación del niño entre sus iguales y el uso del tiempo libre

No es muy difícil imaginar la vida cotidiana de los menores de 12 años en estos lugares. Niños solos o en grupos de dos o tres, en la calle o en el campo cercano, con bastante tiempo libre y falta de alternativas para rellenarlo. Deambulan por un escenario siempre idéntico y tranquilo, más propio para la reflexión de filósofo que para la excitación del juego colectivo. Un escenario que se ajustaría a la individualista educación del *Emilio*, con naturaleza y todo, pero sin preceptor que le acompañe... No existe la pandilla con sus posibilidades de relación y socialización, ya que apenas hay dos o tres compañeros de la misma edad (los de otro sexo tienen relación aparte). No podrá jugarse un partido de fútbol “de verdad”, ya que no hay suficientes jugadores, ni se puede asistir al cine, al teatro infantil, a la biblioteca... Sólo en las fiestas y vacaciones, “las peñas” se llenan con chicos mayores, que viven o estudian fuera, y emulan el ambiente urbano de “litronas” u otras “movidas”, pero de estos espacios conquistados con el poder de la preadolescencia están excluidos los más pequeños. En definitiva, el diagnóstico general apunta al aislamiento, a los horizontes cerrados, a un forzado predominio de la comunicación con adultos o niños de edades diferentes.

Otros compañeros que trabajan o han trabajado como maestros en el medio rural me confirmaban que, en estas circunstancias, no es de extrañar que los niños y niñas de estos pueblos consuman más televisión incluso que los de la ciudad. Decíamos en la ocasión ya mencionada (Mateos, J., 1998):

“...los niños y adolescentes recurren al consumo televisivo en la medida que son expulsados de otros

espacios naturales de comunicación, cuando carecen de otras alternativas (el juego, el deporte) para llenar el tiempo libre, también cuando son expulsados de la calle por diferentes causas (escasez de espacios adecuados, riesgos de distinta naturaleza) [...] Es evidente que en esas causas que empujan a la teleadición no hay un denominador común entre los menores que residen en ciudades y los de entidades de población más pequeñas. En el medio rural son dueños de la calle y disponen de mucho tiempo libre, aunque por otra parte tienen menor o ninguna posibilidad de desarrollar determinadas actividades alternativas a la contemplación pasiva de la televisión”.

Teniendo en cuenta que es inútil y sin sentido una oposición frontal al consumo de televisión por los niños sin la oferta de otras alternativas, y teniendo también presente que sería de todo punto ilusorio proponer la creación de servicios culturales en cada pueblo, nos enfrentamos, con cierta impotencia de entrada, ante lo que he señalado como “obstáculos de mayor calado para una educación documentada en la que la presencia de la biblioteca adquiera sentido y necesidad”.

Sin embargo, las actuaciones son posibles desde la instancia que tenemos más a mano: la escuela. Pero la condición imprescindible es una transformación profunda de los espacios y los tiempos escolares. Eso significa también que desde la administración no pueden ponerse trabas y sí facilitar los medios para romper con el aislamiento cotidiano de las escuelas unitarias. La organización de la escuela rural en CRAs es un requisito necesario, incluso imprescindible, pero no suficiente. Hoy por hoy, no ha pasado, generalmente, de ser un modelo para cubrir la obligada presencia de maestros especialistas que “visitan” la escuela en determinados momentos y cierto nivel de coordinación del profesorado. El encuentro entre los alumnos de un mismo CRA es, en los mejores casos, circunstancial y excepcional a lo largo del año.

Propuesta organizativa-funcional

Nuestra propuesta es que la “cabecera” del CRA ha de ser un lugar habitualmente ocupado para actividades conjuntas de los alumnos y alumnas de distintos pueblos simultáneamente. Actividades acordes con la propuesta didáctica antes expuesta y a un modelo curricular altamente integrado (Conocimiento del Medio - Lenguaje - Matemáticas). Ese centro de referencia habría de tener el espacio y recursos materiales de todo tipo (bibliotecarios, informáticos, audiovisuales, etcétera) para acoger holgadamente a medianos y grandes grupos. Su utilización debería estar prevista no sólo para actividades estrictamente escolares en tiempos lectivos, sino para actividades extraescolares en tiempos libres de los alumnos y con atención de personal cualificado y no del funcionario docente.

Habrà, sin duda, resistencias en las mentalidades profesionales para introducir estas modificaciones que rompen la articulación con más solera de la vida escolar: el espacio y el tiempo como reguladores de las rutinas, el orden y el curriculum. Y hay obstáculos en el mismo mapa de los CRA, ya que éstos se han hecho sin criterios de funcionalidad pedagógica. Existen CRA que agrupan desde 3 pequeños pueblos muy cercanos hasta otros con 20 pueblos... Si la organización ha de estar al servicio de la coordinación pedagógica, de la ampliación de la experiencia colectiva de los alumnos, de la funcionalidad del CRA basada en un proyecto educativo que se plasma incluso en actividades físicamente conjuntas, en el aprovechamiento de recursos centralizados, pero no como simple almacén para préstamos (de lo cual ya hay sobradamente...), sino como un espacio para la educación documental y de *comunicación educativa*. Si los CRA han de estar en función de todo esto, su envergadura ha de ser la adecuada. En torno a los 16 o 20 pueblos estimo que son dimensiones razonables.

Pero, una vez mencionados los principales obstáculos, y como no hemos de plegarnos a un pragmatismo que impida hasta la misma formulación de propuestas de innovación, paso a concretar un poco más la función del CRA como instrumento para romper el aislamiento y alternativa al tiempo libre de los niños de primaria.

- * Cada día de la semana acudirían, de forma rotativa, los alumnos de unos pueblos con sus respectivos profesores, incluyéndose en este reparto la propia localidad de cabecera. Un cálculo que, en cualquier caso, se ha de hacer buscando una asistencia numéricamente equilibrada de alumnos cada uno de los cinco días lectivos de la semana.
- * La presencia en el centro-base sería durante toda la jornada escolar, preferiblemente en jornada partida, con la existencia del correspondiente servicio de comedor.
- * A lo largo del día puede organizarse el trabajo de formas muy diversas. Un ejemplo de jornada, sobre el supuesto de un CRA que acoge a 20 pueblos, puede ser el siguiente:

Lunes. Acuden los pueblos A, B, C y D, y se ha planificado la siguiente distribución de tiempos, espacios y actividades.

De 10 a 11: Se hacen dos grupos, uno de pequeños y otro de mayores (siempre con flexibilidad, contemplando la variable numérica).

- El grupo de pequeños ayudados por los profesores de A y B realizan un trabajo de recogida de documentación en la biblioteca para confeccionar unos murales sobre el hombre y los animales domésticos.
- El grupo de mayores, con el profesor de C lleva a cabo un debate colectivo sobre un tema que se ha estado trabajando en cada pueblo: el hambre en el mundo. Se intercambian los conocimientos aprendidos, se lee lo escrito en algunos cuadernos y se

comenta, poniendo el acento en el desarrollo de la capacidad de diálogo.

- El profesor de D, en esa hora, prepara una reunión de profesores que tendrá lugar más tarde, o reúne material para llevar a su escuela, o escribe una información general para los padres que ha de ser repartida, o cualquier otra tarea de las muchas que siempre necesita el funcionamiento de la escuela.

De 11 a 11.30: Los profesores y el director del CRA se reúnen con todos los alumnos y tratan de la organización de una excursión que va a llevarse a cabo próximamente.

De 11.30 a 12: Recreo (hay que hacer notar la importancia diferencial que este recreo tiene para la comunicación entre los alumnos en comparación con el recreo de la escuela unitaria con una docena de alumnos de distintas edades. La práctica de los deportes, en este contexto, adquiere un carácter totalmente distinto).

De 12 a 13: Dos grupos de los mayores y un grupo de los más pequeños.

- Un pequeño grupo de mayores practica en el aula de informática y con uno o dos profesores la comunicación con otros colegios a través de Internet o con páginas Web. (Se entiende que estas actividades informáticas han de tener el sentido de apertura en el que aquí tanto se ha insistido, aunque no se excluya cualquiera otra competencia en el uso de estas tecnologías).
- El otro grupo de mayores trabaja con atención muy personalizada de un profesor sobre la información obtenida anteriormente a través de la Red.
- El grupo de pequeños, con un profesor, escucha música popular de otros lugares o países y ve imágenes de personas, paisajes, costumbres de esos sitios lejanos. El profesor responde a sus preguntas. Este tipo de actividad puede entenderse como la "recepción activa" de música combinada con narrativa de cuentos y leyendas, recitación de poesías para su memorización, etcétera.

De 13 a 14.30: Comida y tiempo libre. No tiene sentido prolongar aquí, como hoy es habitual, el espacio entre sesión de mañana y tarde más de una hora y media. Este tiempo libre tiene las virtualidades ya señaladas del recreo, pero hay que añadir la conveniencia de dejar abierta la posibilidad de uso libre y espontáneo de la biblioteca en esta hora y media, con el mínimo control. La dimensión formativa de tal uso es de gran importancia.

De 14.30 a 16.30: La sesión se dedica a ver una película todos juntos (o dividiendo a grandes y pequeños dos películas en salas diferentes en función del contenido). Una película de viajes y aventuras que va a ser objeto de posterior trabajo escolar en cada escuela unitaria.

Se da por supuesto que la concreción alcanzada en este ejemplo tiene una exclusiva función ilustrativa y

que todas las variables cronoespaciales, de tipos de actividad, de agrupamiento, de reparto de tareas del profesor, tienen muchas y cambiantes posibilidades en la planificación en cada CRA. Planificar a largo y medio plazo es conveniente.

No hemos de repetir aquí estrategias de acercamiento entre la cultura escolar y la cultura bibliotecaria y otros aspectos que ya hemos tratado (6).

Para concluir aterrizando en la idea general que hemos querido exponer en estas páginas, diré que muchos podemos evocar la propia experiencia infantil y cómo aprendimos indeleblemente retahílas, canciones, leímos cuentos y novelas, memorizamos poesías, construyendo un mundo hacia fuera con capacidad de ir llenándose de sentido. Particularmente quiero rendir homenaje a unos versos que, de tan repetidos, se les consideró un tópico para guardar en el baúl de los recuerdos, y que hoy algunos coetáneos los rememoran con esa complaciente sonrisa con que miran también la enciclopedia de Álvarez (éxito editorial que habría que analizar en el contexto de una memoria colectiva un tanto digna de sospecha). Los versos a que me refiero no son otros que el estribillo de la *Canción del Pirata*.

*Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento.
Mi única patria, la mar.*

Esos versos, entre otros, enseñaría yo, lo más vivamente posible, a los niños del medio rural. Versos que hoy día podemos aderezar con canciones de Carlos Cano que hablan de perdidos piratas antillanos y a los que con el paso del tiempo pudieran seguir exprimiendo porque encierran un puñal que va directo al corazón de esta sociedad atomizada, preñada de pensamiento blando y domesticada. 

Notas

- (1) MATEOS, J.: "Del niño yuntero al letrado teledirigido: mitos y pervivencias de la marginación rural". En: *¿Dónde están los lectores?*. Salamanca: Fundación G. Sánchez Ruipérez, 1998; pp. 83-108.
- (2) Para que mejor entienda el lector lo que sigue, y entienda el tipo de racionalidad que inspira las propuestas que después se harán, conviene aclarar la personal forma de pensar que aquí subyace es también producto de un interés y reflexión colectiva que desde hace años guían a la Federación de Grupos Icaria (Fedicaria), a la que el autor está vinculado. Es una asociación independiente para la innovación de la didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales, cuyo principal medio de expresión es el anuario *Con Ciencia Social*.
- (3) No hay que olvidar que en nuestro medio rural el "peso relativo" de la TV y el libro de texto en los niños es relativamente mayor que en las ciudades. Es sencillo de entender: ambos tienen menos "competidores" fuera de los muros de la escuela.
- (4) Perdonen los lectores sensibles al uso masculino del lenguaje que sólo contadísimas ocasiones diga maestros y maestras y que generalmente diga *maestros, alumnos...* Toda la razón que les asiste la reconozco en términos de censura, que se admite, con estas disculpas.
- (5) VIÑAO FRAGO, A.: *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel, 1998; p. 82.
La obra de la que Viñao extrae este ideal de la escuela rural es la de Manuel Alonso Zapata, *La escuela unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*, editada por Juan Ortiz, Madrid, 1930.
- (6) MATEOS, J.: Op. cit.

Julio Mateos. Maestro