

## PRIMARIA

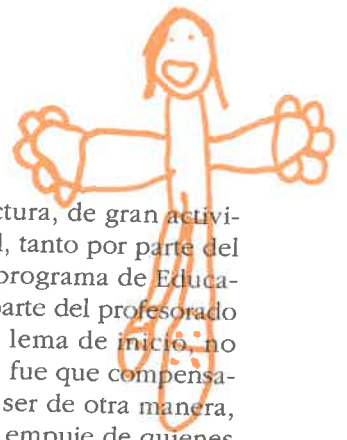
*La escuela rural ha sido el ámbito educativo fundamental de referencia para una gran mayoría de españoles hasta los años setenta. A partir de aquí, la escuela rural entra en una gran crisis como consecuencia*

*de la aplicación a la*

*educación de planteamientos técnicos y tecnocráticos, derivados de los enfoques positivistas, que comienzan a aflorar en España con la puesta en práctica de la Ley General de Educación en 1970. Esta ley establece como escuelas rurales aquellos centros que tienen menos de ocho unidades. Distinción o clasificación que sigue vigente hoy día, aunque parece que ya por poco tiempo como consecuencia del cambio de criterio que va a establecer a este respecto la nueva estructura de centros que plantea la LOGSE.*

# LA ESCUELA RURAL

JESÚS BARRIUSO\*



**C**on la aplicación de la Ley General de Educación, los criterios eficientistas que se derivan de los planteamientos teóricos (1) entran en la escuela rural como un elefante en una cacharrería, poniendo en marcha un plan de concentraciones escolares que da lugar a un sinfín de colegios comarcales de 8 ó más unidades por toda la geografía nacional.

Sería simplista hacer una crítica global descalificadora de la política de concentraciones escolares. Al contrario, habría que concluir que esa política fue positiva para el conjunto del país. Modernizó el sistema educativo y permitió dar un salto cualitativo y cuantitativo importante. Sin embargo, la aplicación indiscriminada de dicha política dio lugar a cantidad de sinsentidos.

La puesta en marcha de concentraciones escolares era coherente con una visión materialista de la educación (2) que considera las mejoras técnicas como lo único importante y necesario. Las finalidades de la educación, los efectos secundarios de los sistemas utilizados, los trastornos sociales provocados... importaron menos o no importaron. La finalidad era hacer la concentración comarcal. Menos importaba en qué condiciones, a qué "precio", qué se conseguía, qué se perdía...

La crítica, tanto a los sinsentidos cometidos como al abandono de lo que quedaba en las zonas rurales llegó, ya a finales de los setenta y principios de los ochenta, vía Movimientos de Renovación Pedagógica y, en general, colectivos de profesorado crítico e innovador.

Así, a partir del 83, con los nuevos vientos de cambio, el Ministerio de Educación, sensible a esa crítica, pone en marcha el programa de Educación Compensatoria en las zonas rurales. Se paralizan las concentraciones y se comienza a hablar de zonas de acción educativa preferente (ZAEP).

Se produce una incorporación a la escuela de aspectos derivados fundamentalmente de la teoría sociopolítica crítica, como pueden ser la relevancia de la realidad circundante o entorno en el proceso educativo y, como consecuencia de ello, la necesidad de compensar las desigualdades. En este sentido se trata de dar más al que más necesita, de ampliar posibilidades, de enriquecer las funciones de la escuela...

Se inicia la creación de una red de Centros de Recursos. Allí donde existe una zona que conserva escuelas rurales, dentro de un ámbito más o menos razonable de cercanía, se pone en marcha un centro de recursos que apoya, tanto con efectivos humanos como materiales, la labor del profesorado de la zona.

Podríamos describir el periodo que va desde el curso escolar 83/84 al 86/87 como una fase de arran-

que, de creación de infraestructura, de gran actividad, ebullición e ilusión general, tanto por parte del profesorado que provenía del programa de Educación Compensatoria como por parte del profesorado de las escuelas de la zona. Un lema de inicio, no siempre reflejado en la realidad, fue que compensatoria éramos todos. Y no podía ser de otra manera, ya que tan estéril habría sido el empuje de quienes llegaban sin la ilusión y buen acogimiento del profesorado que estaba en la zona, como viceversa.

Se habla de la necesidad de unir la Educación Compensatoria a las Políticas Compensatorias. Pero éstas no llegan o lo hacen tan débil y lentamente que aún, al día de hoy, no podemos hablar de ellas.

En este periodo del que hablamos, las cosas están todavía poco estructuradas, se va un poco a salto de mata y aprendiendo por ensayo y error. La Administración apuesta fuerte por la Escuela Rural y se pone en marcha una pesada y lenta máquina que tiene dificultades para atender las necesidades que se le plantean.

Pero es evidente que quien más pone es el profesorado, que hace kilómetros a costa de su bolsillo desde su escuela al centro de recursos y viceversa para coger material y devolverlo porque todavía es escaso, que se reúne en largas sesiones a costa de su tiempo para debatir acerca de las necesidades, de las funciones, del funcionamiento... de la escuela.

Donde no había más que viejos pupitres de madera apolillada, una pizarra y tiza, comienza a haber algo más. Y lo que hasta entonces era impensable en una escuela se comienza a poder realizar: proyectar diapositivas, pasar una película de vídeo... Frente al negro panorama de abandono de las escuelas se inicia una lucha de concienciación de las instituciones y de la sociedad en general que, atónita, se da cuenta de que todavía existen escuelas en muchos casos en condiciones tercermundistas, sin luz, sin agua, sin servicios... Fruto del empeño de las personas implicadas es la mejora paulatina de la escuela rural: más medios, más recursos, más material, más apoyo humano, más personas, concienciación, dignificación... Y menos goteras, menos cristales rotos, menos frío, menos ratones, menos necesidades...

Pero lo que ha cambiado no es sólo lo físico, lo fácilmente observable y que, de alguna manera, hemos descrito ya. Hay un cambio más profundo que, en mi opinión, va más allá de lo que incluso los responsables de la Administración pudieron pretender. Desde ésta se quiere demostrar que se cree en la escuela rural y que esa escuela, con los medios y recursos necesarios y con el enfoque adecuado desde el punto de vista psicopedagógico, puede ser un modelo válido para preparar a los niños y niñas para la sociedad sin que sea necesario desplazarse a un cen-

tro comarcal para salir bien preparados de la E.G.B.

Pero lo que en el fondo empieza a demostrarse y a quedar patente es la necesidad de la escuela rural en una doble vertiente:

a) La escuela rural como dinamizadora del panorama educativo: un núcleo joven, en expansión, que se mueve, que se preocupa y que, de alguna manera, remueve e inquieta la relativa comodidad o adormecimiento general que hay en ese momento a su lado en los centros completos.

b) La escuela rural como incorporadora de elementos o variables que no se tenían prácticamente en cuenta en general: aspectos fundamentalmente psicosociales que vienen a enriquecer el modelo educativo que se estaba utilizando y que, por lo tanto, permite ofrecer una educación más completa, más integradora a su alumnado (3).

Un claro ejemplo de la preocupación por incorporar a la escuela el tipo de aspectos al que nos referimos es la iniciativa de creación de CRIETs en Aragón y CREUs (Convivencias Regionales de Escuelas Unitarias) en Cantabria. Gracias a esta iniciativa que aún pervive, los niños y niñas de las escuelas rurales de una comarca o zona conviven durante tres semanas al curso —una cada trimestre— en un centro que posee los servicios adecuados —aulas, habitaciones, polideportivo, comedor...—, realizando actividades dentro y fuera del aula, con la posibilidad de utilizar medios de los que no es fácil disponer en los pueblos, realizando salidas y visitas a servicios, lugares, industrias... a los que posiblemente no tuvieran acceso de otra manera, practicando deportes en instalaciones que en sus pueblos no tienen, como la natación... Todo ello, además de perseguir finalidades específicas según el tipo de actividad, tiene una gran intencionalidad que podríamos encuadrar dentro de lo que sería el desarrollo de capacidades de relación social y de conocimiento más allá de su entorno inmediato.

La entrada de las escuelas rurales en la "experimentación de la Reforma" del ciclo Superior primero y del Inicial y Medio después, a partir del curso 86/87, es un

**"Por un lado estaría el modelo de Centros de Recursos de Educación Compensatoria que aglutinan, intentan dinamizar y prestar apoyo dentro y fuera del aula a un grupo de escuelas rurales de una misma zona"**



© MANFRED MAIER

hito que permite y facilita un salto cualitativo importante en la mejora, digno de ser tenido en cuenta en cualquier reflexión que se haga sobre la distancia recorrida.

Esta experimentación, al margen de aportar más medios y recursos a la escuela, permite, institucionalmente, por vez primera:

- Gozar de autonomía para comenzar a trabajar en el diseño de currícula específicos y diversificados para la escuela rural.
- Que el profesorado rural se acerque a un tipo de formación diferente de aquella a la que había tenido acceso hasta ese momento, al menos institucionalmente.
- Presentar, intercambiar, debatir..., institucionalmente —en definitiva, enriquecerse y aprender— experiencias, trabajos, logros, conclusiones... entre colectivos de profesorado de escuelas rurales de diferentes regiones (4).

Durante este periodo de experimentación de reforma, se consolida institucionalmente el modelo de Colegio Rural Agrupado (CRA), que viene a añadir otro modelo organizativo más a la escuela rural, lo cual, indudablemente, supone, en un juicio global, más posibilidades de desarrollo para ella. Las dos primeras referencias de este modelo nuevo arrancan, experimentalmente, del curso 84-85, y son: "Colegio Rural Agrupado: Valle Amblés" (Ávila), y "Colegio Público disperso: Sierra del Segura", Yeste, (Albacete) (5).

Con la llegada de la LOGSE, sobre la que más adelante hablaremos en relación con la escuela rural, completamos el recorrido por la distancia, y nos situamos en el momento actual.

### El escenario

En este apartado queremos acercarnos al escenario educativo rural con la intención de aportar alguna clase de respuesta a interrogantes del tipo siguiente: ¿Qué relevancia tiene la Escuela rural en el panorama educativo nacional? ¿Qué es y cómo es una escuela rural? ¿Con qué condiciones e infraestructura se cuenta? ¿Existe algún tipo de estructura organizativa? ¿Qué futuro se puede vislumbrar para este tipo de escuela?...



Con datos referidos a 1991 (ver tabla de datos más adelante), nos encontramos con que el 54,7% —más de la mitad— de los centros del territorio MEC son de menos de 8 unidades, es decir, escuelas rurales. Pero es que si apuráramos el término y nos quedáramos con las denominadas escuelas unitarias, esto es, centros de una o dos unidades, el porcentaje seguiría siendo muy alto, un 39,2% del total de centros. Esto nos puede dar una primera idea de que el escenario rural, incluso desde el punto de vista cuantitativo, es importante. Parece, pues, lógico que un número de centros tan elevado —2.433 escuelas unitarias, de una o dos unidades— merezca una atención suficiente y específica por parte de la Administración, de la sociedad en general y, en particular, de los agentes implicados en el tema.

Con todo, no son las razones derivadas de análisis cuantitativos las que más peso tienen en la escuela rural. La relevancia de ésta hay que asociarla a criterios y enfoques de tipo cualitativo. En este sentido, podríamos explicitar algunos, sin ánimo de exhaustividad.

- El hecho de que se quiera atender a una parte importante e imprescindible en y para el conjunto de la sociedad española.
- Precisamente, aquella parte de la sociedad que menos oportunidades ha tenido y sigue teniendo de acceso a la cultura, a la educación y, en líneas generales, a lo que podríamos denominar, en el mejor sentido de la palabra, la modernidad.
- El ánimo de compensar desigualdades, no en el sentido igualitarista de dar a todo el mundo lo mismo, sino en el de dar a cada cual lo que necesita.
- Las singulares características de la escuela rural, que la convierten en un contexto diverso y complejo, pero con un fuerte potencial de posibilidades para ser una escuela de calidad, en beneficio de las personas que viven en el medio rural.

Estos y otros criterios justifican que se le asigne un papel relevante en el conjunto del contexto educativo español y que se le dedique tiempo, estudio, investigación, medios, condiciones... suficientes y adecuados con especial sensibilidad.

Lo que a continuación podemos plantearnos es si hay evidencias o, por lo me-

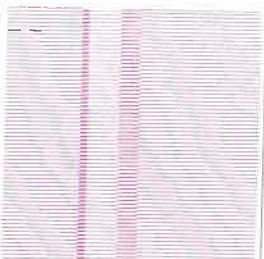
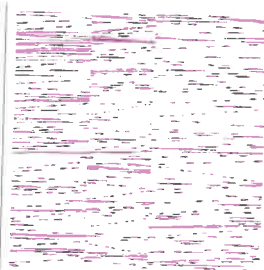
nos, indicios de que algo de todo eso se está dando en la actualidad o se pueda dar en un futuro próximo. Para ello vamos a hacer una descripción de cómo percibimos que están las cosas al día de hoy, hacia dónde parece que van y, por contra, en qué dirección deberíamos caminar.

La distancia recorrida desde el 83 parece haber consolidado dos modelos organizativos que vienen a estructurar globalmente la diversidad de escuelas rurales existente:

1.— Por un lado estaría el modelo de Centros de Recursos de Educación Compensatoria que aglutinan, intentan dinamizar y prestar apoyo dentro y fuera del aula a un grupo de escuelas rurales de una misma zona, que no tienen ninguna vinculación legal entre sí; es decir, que cada una de las escuelas tiene entidad de Colegio Público, aunque sólo tenga una o dos unidades. Con datos de 1991, nos encontramos que existen, en el territorio MEC, 232 Centros de Recursos que atienden a 2.164 centros de menos de ocho unidades, o sea, escuelas rurales.

2.— Por otro, el modelo de Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este modelo permite institucionalmente constituirse como Colegio Público a diferentes centros —normalmente pequeñas escuelas— que hasta ese momento eran independientes legalmente. La particularidad del CRA es que no desaparecen las escuelas y los niños/as de los pueblos, y se pasa del concepto de Colegio Público como edificio o instalación única, a la de Colegio como conjunto de unidades dispersas por cada una de las localidades afectadas que funcionan, a partir de ese momento, como un único centro, legalmente constituido, bajo un proyecto común.

Los Centros de Recursos aportan, además de medios y recursos materiales, profesorado que presta apoyo directo a la escuela, bien en las especialidades propias de la Etapa Primaria —Idioma extranjero, Educación Física o Música—, bien algún tipo de apoyo específico a la Educación Infantil o, como generalistas, a alguno de los Ciclos de Primaria. Por lo general, allí donde existe un buen entendimiento y trabajo colaborativo entre el profesorado propio de las escuelas rurales y el de Compensatoria, la or-



© MANFRED MAIER

**"Por otro el modelo de Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este modelo permite institucionalmente constituirse como Colegio Público a diferentes centros —normalmente pequeñas escuelas— que hasta ese momento eran independientes legalmente"**

*"Ambos modelos han contribuido determinantemente a que se pueda hablar de una escuela rural, esto es, de una escuela para el mundo rural, frente a la idea de una escuela en el mundo rural"*

ganización del trabajo de apoyo que presta el profesorado de Educación Compensatoria se negocia y se lleva a cabo en función de las características, necesidades, intereses y posibilidades de la zona.

Hay que resaltar, sin embargo, que, con no poca frecuencia, surgen problemas que podríamos calificar como inherentes al modelo de Centros de Recursos y que dificultan el trabajo cooperativo. Esto ocurre cuando, por razones diversas y complejas para ser abordadas aquí:

- Es percibido el trabajo que realiza el profesorado de Educación Compensatoria como un trabajo de importancia secundaria por parte del profesorado de las escuelas rurales de la zona.

- El profesorado de Educación Compensatoria no se implica suficientemente en la labor que se le pide o espera que desempeñe en la zona. Y esto suele ocurrir, bien como consecuencia de lo descrito en el punto anterior, bien porque existen percepciones muy distintas, por parte de uno y otro profesorado, respecto de la tarea que le correspondería llevar a cabo a Educación Compensatoria.

- Cuando algún profesor de la zona no acepta integrarse en la dinámica del Centro de Recursos, bien de manera parcial —para algunos aspectos como reuniones, algún tipo de actividad concreta...—, o bien de forma total.

Esta problemática que describimos, conscientemente de forma incompleta y reducida por su complejidad, es lo suficientemente relevante como para permitirnos hacer algunas reflexiones en torno al modelo de Centros de Recursos.

En primer lugar, hay que decir que es el modelo más extendido, experimentado, aceptado, por tanto consolidado, diverso y complejo. Que, por otro lado, más ha contribuido a impulsar, vigorizar y mejorar la calidad de la escuela rural. Pero, con todo ello, se presenta, todavía, como un modelo débil desde dos puntos de vista:

A) Desde un punto de vista burocrático-administrativo-legal, tiene bastantes aspectos sin resolver:

- El hecho de que no exista ningún vínculo legal entre los Centros de Recursos y los diferentes Centros o Escuelas Rurales deja prácticamente todo a

la buena voluntad y entendimiento de las partes y personas implicadas.

- El hecho de que ninguna normativa recoja y regule un aspecto clave como es el de los desplazamientos del profesorado de las escuelas rurales de la zona al Centro de Recursos y viceversa, hace que aquéllos se realicen a su costa y a su riesgo, sin ningún amparo.

- El hecho de que la problemática del profesorado itinerante de Ed. Compensatoria en los Centros de Recursos diste mucho de estar bien resuelta...

- El hecho de que todavía exista un número importante de Centros de Recursos sin creación legal hace que se esté funcionando, en esos casos, en la más absoluta provisionalidad con gravísimos problemas de diversa índole entre los que destacan la precariedad en la infraestructura.

B) Desde un punto de vista psico-socio-pedagógico e incluso político, la problemática pendiente de resolver es aún más compleja y difícil de deslindar. Aun así, intentaremos apuntar algunos aspectos susceptibles de mejora:

- No se ve por ningún lado algún tipo de apoyo psicopedagógico a las necesidades educativas especiales que, por desgracia, abundan en la escuela rural.

- Ni siquiera se cuenta aún con las plantillas completas de profesorado de apoyo de acuerdo con los módulos establecidos; esto es, el número de profesores/as generalistas y especialistas que corresponderían a cada zona.

- La cantidad de dinero que llega a las escuelas vía Programa de Ed. Compensatoria ha ido disminuyendo, si no en cifras absolutas, sí en cifras o valor reales; de tal manera que da la impresión de que el Programa está bastante devaluado.

- La implicación de otros agentes sociales y, sobre todo, de los Ayuntamientos, en muchos casos, es muy pequeña o inexistente.

- Poco o casi nada se hace por motivar al profesorado de esas escuelas rurales, sobre todo las escuelas unitarias que trabajan en condiciones tan desventajosas.

- La formación del profesorado de esas escuelas tendría que estar mejor atendida y se tendrían que facilitar condiciones para ello. Hay que tener en cuenta a este respecto que el profesorado que atiende ese tipo de escuelas necesita una formación más amplia y específica por tener que trabajar con una diversidad mucho mayor que la que se da en cualquier aula normal.

Alguien podría echar por tierra las reflexiones o consideraciones que estamos haciendo argumen-



Tipo de Centro	Nº de Centros	% sobre Centros de 1-7 unidades	% sobre Total de Centros
1 unidad	1.695	50%	27,3%
2 unidades	738	21,8%	11,9%
3 unidades	292	8,6%	4,7%
4 unidades	233	6,9%	3,8%
5 unidades	137	4,0%	2,2%
6 unidades	144	4,2%	2,3%
7 unidades	154	4,5%	2,5%
total centros 1-7 u.	3.393	100,0%	54,7%
8 unid. en adelante	2.812	—	45,3%
<b>TOTAL CENTROS</b>	<b>6.205</b>	<b>—</b>	<b>100,0%</b>

Gráfico 1.— DATOS REFERIDOS A ESCUELAS RURALES (Ambito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)

tando criterios de rendimiento para la escuela rural. Y dentro de esos criterios de rendimiento habría uno determinante: dinero que se gasta, medios que se emplean por alumno. En ese caso, somos conscientes de que sobra todo lo dicho. Pero es que, en ese caso, sobrarían también los programas de Ed. Compensatoria y, lo que es más grave, estaría de sobra la mismísima escuela rural.

El modelo de Colegio Rural Agrupado se presenta como un modelo más fuerte, es decir, más rígido en general. Tiene mejor amarrados los aspectos burocrático-administrativos y, desde ese punto de vista, ofrece menos problemas de funcionamiento y de control. Pero, sin embargo, presenta exactamente las mismas "debilidades" en los aspectos que hemos agrupado anteriormente bajo el punto de vista psico-socio-pedagógico y político. Este segundo punto de vista es el que realmente más nos importa, puesto que hace referencia a aspectos que ponen en relación medios y fines de la educación frente a los primeros, que sólo hacen referencia a medios y, además, en nuestra opinión, de segundo orden.

Con todo lo dicho hasta aquí, no quisiéramos que nadie sacara la conclusión de que estamos atacando estos dos grandes modelos estructurantes de la escuela rural porque no parezcan válidos. Muy al contrario, queremos defender ambos, aunque más adelante maticemos acerca del valor y bondad de cada uno de ellos. Ambos modelos han demostrado su validez para impulsar, vigorizar y desarrollar la escuela rural. Hasta tal punto creemos que esto es así que nos atrevemos a afirmar que ambos modelos han contribuido determinantemente a que se pueda hablar de una escuela rural, esto es: de una escuela

para el mundo rural, frente a la idea de una escuela en el mundo rural (6). Y, cuando marcamos sus "debilidades", es precisamente porque estamos convencidos de su potencialidad si se continúan desarrollando.

Podríamos preguntarnos por qué se elige pasar de un modelo a otro en una zona (7), quién o quiénes lo deciden, cómo se hace... Bajo esos interrogantes subyace una cuestión de fondo: si es o se considera mejor un modelo que otro. Las respuestas podrían ir desde planteamientos muy reduccionistas y simples a otros más complejos.

Hasta el momento actual, la Administración ha animado a la constitución de CRAs, pero ha solido ser respetuosa con las decisiones que tomara el profesorado de la zona a ese respecto. Si una zona decidía presentar un proyecto de CRA se solía considerar la propuesta y negociarla o ajustarla al marco legal que los regula, ciertamente rígido. Así han surgido prácticamente la totalidad de CRAs existentes en el territorio MEC.

En ese sentido, se puede afirmar rotundamente que el hecho de que se funcione con Centro de Recursos o con CRA depende de la realidad o realidades de cada zona. En el fondo o en el medio de la cuestión, parece que la decisión depende de un conjunto de complejas circunstancias que se dan en un

*"Hay indicios suficientes para pensar que, con la implantación de la LOGSE, se empiezan a retomar posiciones eficientistas, hay una vuelta a la obsesión por el control"*

momento, en un sitio...; del tipo de personas —fundamentalmente maestros/as, ya que de ellos/as debe partir la iniciativa— que estén en ese momento; de la actitud, compromiso, pensamiento, creencias, ideología, intereses... que tengan. Del tipo de relaciones que exista en el grupo, del pensamiento dominante... Del tipo de personas/interlocutores de la Administración y su ideología, pensamiento, creencias, compromiso... Del conocimiento que tengan de la zona, del entusiasmo que se ponga...

En definitiva, parece que la decisión de pasar de un modelo a otro más depende de lo que se deriva de un complejo campo de relaciones interpersonales —que más tendrían que ver con la psicología de grupos—, que de un análisis profundo y equilibrado llevado a cabo por todas las partes implicadas, que tuviera en cuenta el mayor número posible de variables y que considera el problema de forma global. Pero, bien mirada, la realidad no es algo objetivo, sino el resultado de las relaciones o interacciones entre las subjetividades de las personas que la analizan o la interpretan. Y, en ese sentido, podemos afirmar que lo que en cada zona se decide y ocurre es fruto y consecuencia de la realidad de la misma, a la vez que es, también, respuesta a ella.

Lo que hasta aquí hemos dicho podríamos considerarlo como análisis del estado de la cuestión hasta ahora. Pero cabe preguntarse hacia dónde parece que van las cosas.

Creemos que hay indicios suficientes para pensar que, con la implantación de la LOGSE, se empiezan a retomar posiciones eficientistas, hay una vuelta a la obsesión por el control (8), como si el tiempo de experimentación hubiera supuesto algún tipo de “desmadre”, y se esgrimen indicadores de rendimiento como principios con criterios de economía de mercado, es decir, con criterios y valores externos al proceso educativo, ajenos, por tanto a las finalidades que se señalan para la educación.

Como indicios a los que hacemos referencia podrían servir: la supresión de unidades en escuelas rurales y la no adjudicación de otras en concurso de traslados que hacen prever también una

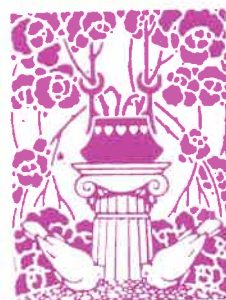
**"En el caso de la escuela rural, proceder exclusivamente bajo el signo o la guía de 'criterios e indicadores de rendimiento' puede conducir a reducir de tal manera la calidad de ésta que nos acercáramos a su muerte o eliminación"**

pronta supresión; la paralización en la creación, desarrollo y dotación de Centros de Recursos y CRAs; el anquilosamiento o esclerotización del programa de Educación Compensatoria y la rebaja e insuficiencia del dinero y medios que, vía ese programa, llega a las zonas; el silencio (¿secretismo?) con que parece que se están tomando las decisiones, que no da lugar no ya a negociar futuros, sino, ni siquiera, a opinar, con lo que las decisiones sobre contextos complejos las toma una de las partes (¿la más preparada, cualificada, conocedora de la problemática?)...

Como ya hemos dicho más arriba, en el caso de la escuela rural, proceder exclusivamente bajo el signo o la guía de “criterios e indicadores de rendimiento” puede conducir a reducir de tal manera la calidad de ésta que nos acercáramos a su muerte o eliminación. Consideramos necesario y urgente que la escuela rural —todo aquel profesorado que trabaja en ella y todo el que sienta algún tipo de compromiso con ella— alce su voz reivindicando que se le juzgue y guíe bajo “principios, criterios e indicadores de calidad” (9), con una clara intención de compensar todas aquellas desigualdades que padece, de acuerdo con los títulos Cuarto y Quinto de la LOGSE (10).

En este sentido, es necesario que todas aquellas personas que sientan algún tipo de compromiso con la escuela rural trabajen, indaguen e investiguen para hacer explícitos cuáles deben ser esos “indicadores de calidad” que orienten y guíen la intervención de la Administración, de la sociedad en general y de todos los agentes implicados en ella con flexibilidad, con sensibilidad, permitiendo desarrollar más los modelos organizativos existentes e incluso favoreciendo la incorporación de otros nuevos.

Las razones que argumentamos en favor de ello, como consecuencia del conocimiento que hoy se tiene, fruto, sobre todo, de todos estos años de impulso y experimentación, son fundamentalmente: la relevancia real que ya tiene esta escuela y la relevancia potencial que podría llegar a tener si se apoya con seriedad, en beneficio de la mejora cualitativa de la educación en España. Ambas razones, funda-



© JOSEP TRIADÓ

mentadas en la idea de que la escuela rural en general, —y, en particular, más aún, determinadas experiencias— han sido a lo largo de estos ocho últimos años un claro ejemplo de una escuela dinámica, flexible, en continua evolución, desarrollo y adaptación a las necesidades, en busca de los fines de calidad que se definen para la educación.

### La trama

La situación actual, de implantación y comienzo de desarrollo de la LOGSE, pone a todos los centros ante la necesidad de elaborar Proyectos Curriculares de Etapa y Proyectos Educativos de Centro como instrumentos que permitan tomar conciencia, analizar y hacer un tratamiento adecuado de la diversidad existente en cada centro y en cada aula con la vista puesta siempre en acercar a cada alumno/a a los fines y propósitos educativos que se persiguen, de acuerdo con sus características y posibilidades.

Si en algún contexto es necesario gestionar adecuadamente la autonomía para dar respuesta a la diversidad existente, es en el medio rural. Aunque de manera muy reducida y breve, es necesario abordar aquí algún tipo de análisis de los elementos más importantes que caracterizan y condicionan el trabajo en el contexto de escuelas rurales:

- La interacción en un mismo espacio-aula de niños y niñas de diferentes edades, ciclos, incluso, etapas que, obviamente, dan como resultado una diversidad mayor en: intereses, actitudes, posibilidades, nivel de desarrollo de los diferentes tipos de capacidades, etc...

- El "tener a mano" y, por tanto, poder utilizar didácticamente, sin grandes complicaciones organizativas ni mayores problemas de cualquier otro tipo, los recursos del medio y entorno social, cultural (algunas tradiciones...), ambiental..., que permite establecer otra definición del territorio de la escuela y una mejor integración de ésta en el medio.

- El bajo número de niños/as que suele existir en este tipo de aulas, que debe hacer reflexionar sobre el complejo mundo de relación social y posibilitar fórmulas que ayuden a desarrollar este tipo



© OTL AICHER

**"La implantación y comienzo de desarrollo de la LOGSE pone a todos los centros ante la necesidad de elaborar Proyectos Curriculares de etapa y Proyectos Educativos de Centro. Si en algún contexto es necesario gestionar adecuadamente la autonomía para dar respuesta a la diversidad existente, es en el medio rural"**

de capacidades más allá del pueblo o localidad.

- "La soledad del corredor de fondo" del maestro/a que trabaja solo/a o casi, que requiere y necesita el enriquecimiento, la colaboración, el trabajo cooperativo del equipo de profesorado de la zona y una ayuda, asesoramiento y formación específicos.

Estas y otras características hacen que los procesos de elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares cobren una especial relevancia, hasta el punto de que para nosotros constituye la auténtica trama alrededor de la cual debería articularse todo lo demás en las zonas rurales.

El proceso de elaboración del Proyecto Educativo de zona debería de servir para analizar en profundidad las necesidades, los intereses y las posibilidades y, en consecuencia, marcarnos la utopía por la que trabajar y luchar en esa zona. En él parece que deben de tener un peso muy específico, particularísimamente en el medio rural, los temas transversales, que tienen sentido especialmente por su carga de contenidos actitudinales y de valores, que pueden contribuir de una forma determinante a una educación moral y ética, basada en la libre opción, fruto del conocimiento, de la reflexión, del razonamiento y no, de la inculcación.

Traemos aquí estas reflexiones porque estamos convencidos de que, si en cualquier ámbito o contexto tienen importancia esos temas, en el ámbito rural cobran especialísima relevancia. Un tema como La igualdad de oportunidades para ambos sexos debiera servir para que, más allá de que los niños y las niñas jueguen juntos, la escuela sea un ámbito de reflexión para construir aprendizajes significativos y relevantes sobre la tradicional y profunda desigualdad de la mujer en el mundo rural de forma que se puedan crear las actitudes necesarias para incidir positivamente sobre ello. Qué decir de otro tema como es la educación para la salud, tan abandonada, desde todo punto de vista, en el medio rural. Y especialísima importancia deberían tener en un Proyecto Educativo de zona rural los temas medioambientales, por razones obvias.



*"Es necesario marcarse utopías, entendidas como horizontes más o menos lejanos, por las que luchar frente a la educación entendida como 'mercado social'"*

Ahora bien, definir o elaborar un buen documento o proyecto, por sí mismo, no es garantía de nada. Lo que realmente garantiza que sirva para algo, poco o mucho, es el tipo de proceso que tenga lugar. En este sentido, hay que apuntar algunos aspectos que deberían cuidarse en el mismo:

- En primer lugar, debe ser lo suficientemente amplio, equilibrado y profundo como para incidir sobre el pensamiento, creencias, actitudes del profesorado que lo elabora.

- En segundo lugar, debe ser un trabajo de equipo que busque consensos, no mayorías que dominen sobre minorías.

- En tercer lugar, de poco o nada serviría que el profesorado consiguiera elaborar un buen documento desde el punto de vista técnico, si no es conocido y asumido por toda la comunidad educativa y, más en particular, por quienes tengan algo que ver con lo que allí se dice: alumnado, padres, madres, instituciones, otros agentes... Eso nos lleva a concluir que el proceso debe contemplar también estrategias de participación, conocimiento y asunción para toda la comunidad educativa, como garantía de utilidad.

Los Proyectos curriculares son los que tienen que concretar cómo se van a plasmar las grandes ideas-guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde ese punto de vista, su proceso de elaboración en una zona rural supone enfrentarse con problemas complejos. Habrá que pensar, al igual que dijimos para el Proyecto Educativo, que lo que se persiga no se conseguirá por tener un documento elaborado que se llame Proyecto curricular de zona, sino que, en todo caso, será el fruto del enfoque que se dé al proceso de trabajo. Teniendo eso en cuenta y lo que la experiencia va diciendo, las hipótesis más verosímiles apuntan a un proceso de elaboración con una duración entre cinco y diez años para que realmente un Proyecto curricular de una zona rural sirva para conseguir en un grado aceptable las finalidades que para ellos se marcan (11).

Justificar la afirmación anterior en nombre de las tareas a abordar, sería objeto de otro trabajo, que no tiene cabida aquí. No obstante, no queremos dejar de decir que es necesario facilitar esta importantísima tarea al profesorado de las zonas rurales:

- Permitiendo la flexibilización de su tiempo dentro de las 30 horas semanales de dedicación al

centro y sin perjuicio de que el alumnado tenga sus 25 horas lectivas (12).

- Aportando una formación y un asesoramiento más específicos y generosos (13).

### Una utopía de calidad

Tal como parece que están las cosas, según hemos intentado describir a lo largo de este trabajo, es necesario marcarse utopías, entendidas como horizontes más o menos lejanos, por las que luchar; es decir, frente a la educación entendida como "mercado social", hay que plantear utopías. No sería bueno conformarse con que las cosas permanezcan como están o vayan a peor.

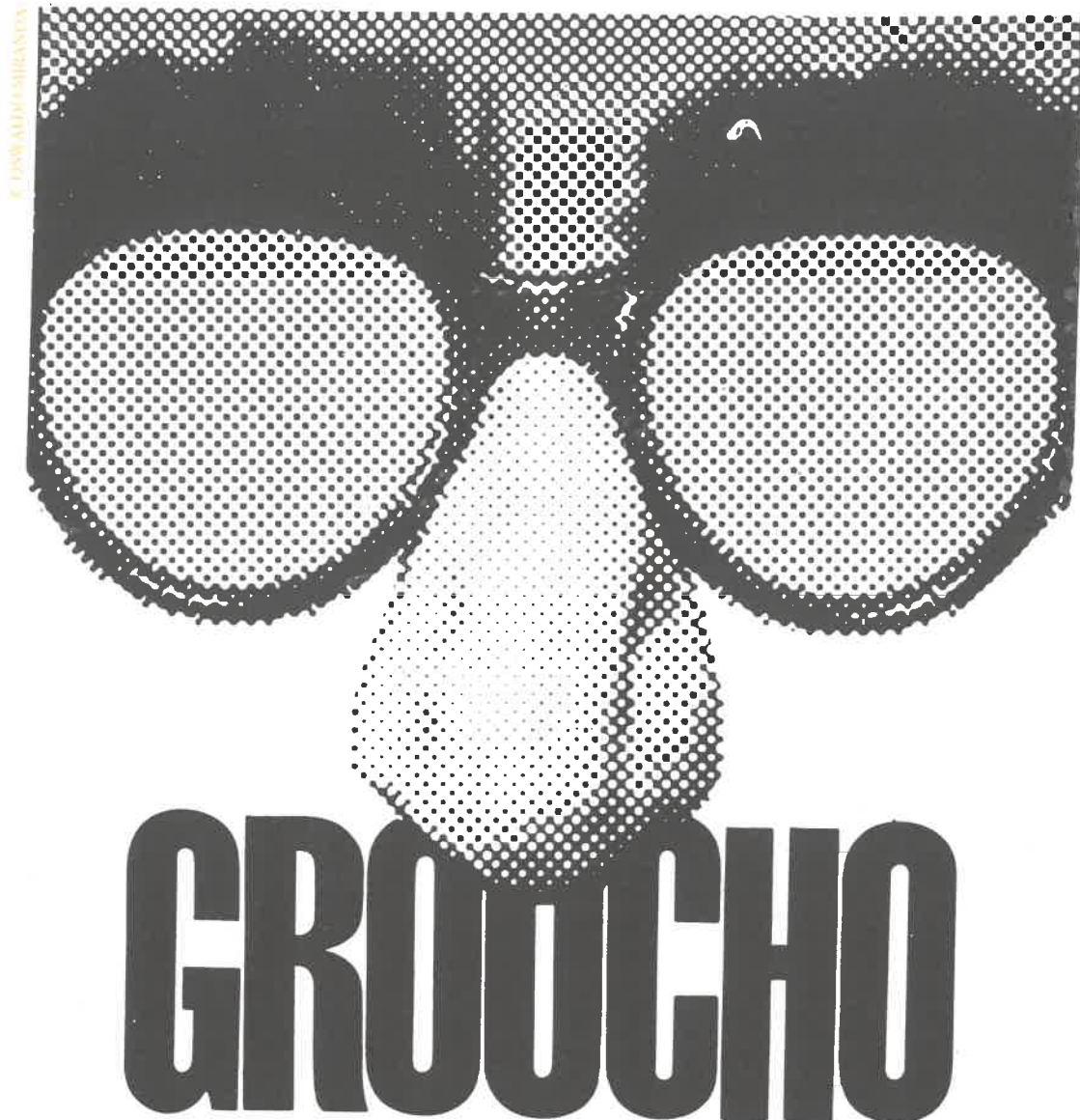
La dirección en la que caminar es, sin duda alguna, la calidad. Pero ¿cómo entender o interpretar esa calidad, cuando la calidad supone cosas tan distintas para unos y para otros?, y ¿qué hacer en las zonas rurales para seguir aproximándonos a ella?

En primer lugar, hay que pensar que la escuela rural Infantil y Primaria no tiene sentido ni futuro por sí sola. Tenemos que encuadrarla dentro de la Enseñanza Obligatoria y añadir a ella el Bachillerato y los módulos de Formación Profesional 2 y 3. Ello obliga, inexcusablemente, a hacer un planteamiento más amplio. Ya no podemos seguir hablando de la "escuela rural" refiriéndonos a los centros de Infantil y Primaria de menos de ocho unidades. Habría que empezar a hacer planteamientos globales de la escuela rural como el conjunto de servicios que se prestan en una zona para atender las necesidades educativas de las personas que en ella viven.

Las consideraciones anteriores nos sitúan ante la necesidad que hay de crear muchos más servicios educativos en las zonas rurales con criterios de sensibilidad y flexibilidad (14). Tras la creación, nos podremos plantear la coordinación de todos esos servicios dentro de un proyecto global de calidad, para que no ocurra que se trabaje, como en la actualidad, en diferentes direcciones, que dan lugar, en unos casos, a polémicas y críticas de los institutos a las escuelas y viceversa, y, en otros, a la supeditación acrítica y hasta inútil de las escuelas a los institutos, de forma que no se avanza en la buena dirección.

Proponemos, pues, que todos los servicios educativos propios del sistema que configuren la oferta educativa de una zona rural, elaboren conjuntamente un proyecto global de calidad que se estructuraría de la siguiente manera:

- Objetivos o finalidades de una educación de calidad para la zona.
- Principios o criterios en los que se basa la educación de calidad.
- Indicadores de esa calidad en la zona.



- Principios de procedimiento que se establecen para llevar a cabo una educación de calidad.

Elaborar ese Proyecto global de calidad para la zona podría ser la garantía de que todo el mundo va a trabajar en la misma dirección en esa zona. Supondría una reflexión conjunta de todos los servicios educativos zonales sobre los fines educativos que se persiguen para hacer una interpretación coherente. Pensamos que no sería muy complicado llegar a un acuerdo amplio sobre aspectos tan gruesos como los que señalamos si se hace sobre consensos. Los indicadores de esa calidad nos facilitarían la evaluación continua y formativa de la misma. Y los principios de procedimiento nos arrojarían luz sobre la manera de proceder para no desviarnos del camino que va hacia la calidad.

En cualquier caso, la propuesta estaría justificada por la necesidad de que todos los tramos y servicios educativos caminen en la misma dirección. De la situación actual podemos aprender cómo tanto esfuerzo hecho en un ciclo, en una etapa, en un centro... se ve contrarrestado por el esfuerzo que se hace en la dirección contraria en el siguiente. De manera que el esfuerzo, tiempo e ilusión apostados rinden la mitad con muchísima frecuencia.

*"Habría que empezar a hacer planteamientos globales de la escuela rural como el conjunto de servicios que se prestan en una zona para atender las necesidades educativas de las personas que en ella viven"*



El Proyecto global de calidad al que estamos haciendo referencia sería el punto de partida de los Proyectos Educativos de Centro y de los Proyectos Curriculares de cada Etapa.

La propuesta habría que completarla con una estructura organizativa adecuada que permitiera la coordinación de los diferentes tramos y servicios. Pensamos que, en este sentido, sería indispensable contar con Centros de Recursos en cada zona, más allá de lo que son y suponen hoy día. Habría que entender el Centro de Recursos como el centro neurálgico de la zona, facilitador de todo tipo de servicios de apoyo material y humano (formación, coordinación, equipos psicopedagógicos, recursos materiales...) para la escuela rural, entendida ésta en el sentido amplio que hemos descrito.

### Notas

(1) Entendemos como criterios eficientistas la institucionalización de la enseñanza, la uniformidad organizativa, la sistematización de los currícula, la burocratización... (Carr y Kemmis, 1988, 55).

(2) Para mejorar la educación sólo hace falta proporcionar mejores medios, recursos, herramientas... (op. cit., 53).

(3) De ambos aspectos dieron fe las numerosas escuelas de verano, jornadas, encuentros... que, guiados por colectivos implicados, tuvieron lugar en Aragón, Asturias, Cantabria, La Rioja... y, en general, por toda la geografía española; y revistas como "Aula libre", "Quima"... y otras, cuyas páginas dieron espacio a las inquietudes, la lucha y el pensamiento a que hacemos referencia. (Las citas de nombres que hacemos aquí quieren ser significativas e indicativas pero en modo alguno son exhaustivas, como es evidente.)

(4) Noja (Cantabria), Madrid, Soria, El Bierzo (León) y, últimamente, Albarracín (Teruel), acogieron interesantes jornadas de formación e intercambio de experiencias de colectivos de maestros/as rurales de Cantabria, Huesca, Teruel, León...

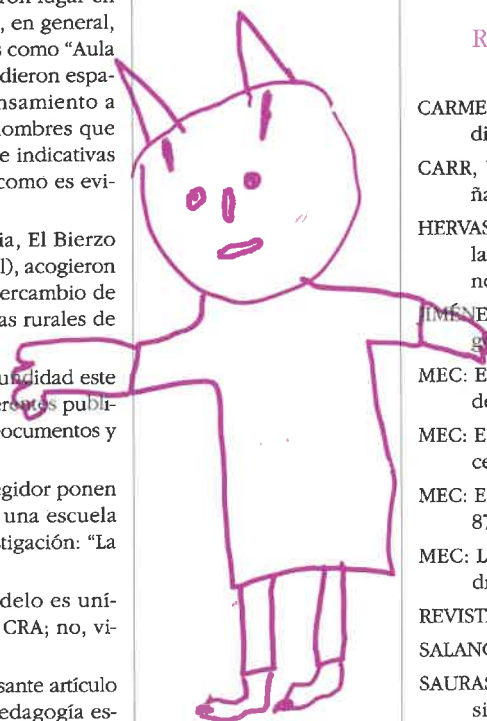
(5) Se puede conocer más en profundidad este periodo que remarcamos a través de diferentes publicaciones del MEC: Escuelas rurales, en "Documentos y propuestas de trabajo", 1987 y 1989.

(6) En 1984, G. Carmena y J. G. Regidor ponen de manifiesto que no existe en España una escuela rural y por ello titulan a su amplia investigación: "La escuela en el medio rural".

(7) La opción de cambiar de modelo es unívoca. Siempre de Centro de Recursos a CRA; no, viceversa.

(8) Léase a este propósito el interesante artículo que en el núm. 209 de Cuadernos de Pedagogía escribe Gimeno Sacristán.

## **"Elaborar ese proyecto global para la zona supondría una reflexión conjunta de todos los servicios educativos zonales sobre los fines educativos que se persiguen para hacer una interpretación coherente"**



© MIGUEL

(9) Utilizamos aquí los términos: "criterios e indicadores de rendimiento" en contraposición a los "criterios e indicadores de calidad", acogiéndonos a las ideas que, a este respecto, defiende John Elliot. (Cuadernos de Pedagogía, núms. 206 y 207).

(10) Título IV: "De la calidad de la enseñanza". Título V: "De la compensación de las desigualdades en la Educación".

(11) Ver a ese respecto las tres grandes finalidades que se marcan en el libro "Proyecto Curricular", pág. 35, de las "Cajas rojas".

(12) Existen en funcionamiento experiencias a este respecto. Una fórmula que se está utilizando y que permitiría variaciones es la siguiente: Impartir cinco horas y media de clase diariamente, cuatro días a la semana, para que el día restante se dé clase por la mañana y quede la tarde para trabajar sin alumnado en el Centro de Recursos.

(13) El hecho de que se haya segregado a los Centros de Recursos de Ed. Compensatoria del posible asesoramiento de los CEPs para la elaboración de Proyectos Curriculares no parece que sea una manera positiva de discriminar a las zonas rurales.

(14) Pedro Sauras (en imprenta para Cuadernos de Pedagogía) describe con amplitud y profundidad la necesidad de ir más allá de la escuela obligatoria, definiendo para las zonas rurales lo que denomina "ámbitos geográficos en los que está presente la totalidad de servicios educativos propios del sistema con un acceso fácil a los mismos".

(\*) Jesús G. Barriuso es asesor de Educación Primaria en el CEP de Santander (teléfono de contacto: 942 - 34 22 16).

### Referencias bibliográficas

- CARMENA, G. y REGIDOR, J., La escuela en el medio rural. Madrid, 1990.
- CARR, W. y KEMMIS, S., Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- HERVAS, M<sup>a</sup>. J., "Castilla y León. Una alternativa para la escuela rural en el medio rural". En Cuadernos de Pedagogía, núm. 211.
- JIMÉNEZ, J. La escuela unitaria. Cuadernos de Pedagogía.
- MEC: Escuelas Rurales. Reforma del Ciclo Superior de la E.G.B., Madrid, 1987.
- MEC: Escuelas Rurales. Organización: agrupaciones, centros, aula 5. Curso 87/88. Madrid, 1989.
- MEC: Escuelas Rurales. Algunas experiencias. Curso 87/88. Madrid, 1989.
- MEC: La Educación Infantil en el medio rural. Madrid, 1990.
- REVISTAS: Aula libre (Huesca) y Quima (Cantabria).
- SALANOVA, J., La escuela rural. Zero Zyx.
- SAURAS, P., Escuelas rurales y libro blanco, ¿una posibilidad? En Cuadernos de Pedagogía, núm. 169.



No son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace a los maestros



*El estudio de la posición social del colectivo formado por los enseñantes de Primaria es necesario remitirlo a las raíces, esto es, remitirlo a la consideración de las características del trabajo, actividad o práctica concreta que sus miembros desempeñan. Por otra parte, ese trabajo específico es solamente definible e inteligible dentro de un ámbito concreto del sistema escolar y dentro de una determinada organización de la cultura. No hay enseñantes en general, como no hay sistema de enseñanza en general, como tampoco hay funciones genéricas de tal sistema: son los grupos o las clases en conflicto las que proporcionan una especificidad propia a cada uno de sus particulares ámbitos (...) La enseñanza Primaria para pobres no tiene las mismas funciones que la enseñanza Primaria para ricos.*

Concretamente, y dicho en crudo, los maestros de los pobres, los maestros de las clases populares, no están esencialmente para enseñar, para hacer crecer o desarrollar un conjunto de hábitos en sus alumnos, sino que están para delimitar el conjunto de hábitos legítimos. Para que los valoren y los reconozcan más que para que positivamente los aprendan. En otro lenguaje, están para imponer la legitimidad de la cultura dominante y no por tanto para inculcar esa cultura. No es por casualidad que las escuelas estatales hayan venido más bien parapetándose en las técnicas pedagógicas *duras* y hayan dejado el campo de las técnicas *blandas* (la pedagogía de las clases medias-altas intelectualizadas) a los enseñantes de la escuela privada de estas últimas clases sociales\*.

(\*) Carlos Lerena: *El oficio de maestro*. En *Sistema*, núm. 50-51, noviembre de 1982, pp. 79-102.