PRESENTACIÓN

¿Qué hemos pretendido con esta publicación?

Hemos querido ofrecer una visión *diversa* de la *diversidad* de la escuela rural a través de aportaciones de diferentes personas que trabajaban en diferentes lugares: en la escuela, coordinando programas institucionales (relacionados con el desarrollo del currículo, con la formación del profesorado...), en la universidad, etc. También, que todas las Comunidades autónomas se vieran reflejadas a la hora de realizar análisis, de elaborar propuestas, de seleccionar las referencias y ejemplos más comunes, etc.

Se pretende a su vez ofrecer un material que sirva tanto para el análisis y la reflexión como para elaborar, reelaborar, consolidar... proyectos donde participen los diferentes sectores de las comunidades rurales; para trabajar sobre proyectos cuyo objetivo consista en mejorar la calidad de la educación y la calidad de vida en el medio rural. Así, las relaciones escuela-comunidad, la participación y colaboración de familias e instituciones locales, la posible influencia positiva de la educación en lo social y en lo económico, la importancia de proyectos educativos y curriculares aglutinadores y adaptados a las escuelas pequeñas y a su alumnado, sistemas de organización y trabajo cooperativos, la compensación de carencias desde la educación escolar, el aprovechamiento de las posibilidades que brindan este tipo de escuelas y entornos, la necesidad de una legislación que apoye estos planteamientos y a quienes intentan hacerlos realidad... constituyen el contenido de este libro.

En cualquier caso, confiamos en que sea útil a quienes creen que vale la pena vivir en el medio rural y hacerlo con dignidad, al profesorado rural, a quienes ahora están estudiando y en el futuro pongan en práctica sus conocimientos en entornos rurales, a quienes desde las diferentes Administraciones toman decisiones que conciernen a lo rural...

Siempre, en todo caso, nos ha animado un profundo interés por el medio rural, por quienes viven en él y por quienes trabajan en él, especialmente en el terreno de la educación. Interés que queremos transmitir desde estas páginas a través del conocimiento de diferentes realidades y del análisis de modelos cooperativos de organización del trabajo, de la actividad profesional y de la práctica educativa. Modelos que, bus-

cando una mayor calidad, evolucionan de acuerdo con esas realidades y que tienen en cuenta la tradición y el presente.

¿Cuál es el contenido de este libro?

Pretende haber, al menos, reflexiones, cuestionamientos críticos, propuestas, unas veces respuestas y otras interrogantes... Todo ello en tres partes diferenciadas («La escuela en el medio rural», «Organización de la escuela rural» y «La LOGSE en la escuela rural») basadas en la propia experiencia y en las aportaciones de la «Bibliografía y recursos» que se presenta al final.

La **primera parte** tiene un carácter fundamentalmente introductorio, analítico también, y ofrece una panorámica de la escuela rural a lo largo de los últimos treinta años desde diferentes perspectivas (educación, sociedad, economía, legislación...). Se analiza el medio rural evidenciando y justificando su diversidad y las características que mejor lo identifican; se reflexiona acerca del papel de la educación en relación con el entorno y la sociedad rurales, del papel de la escuela en la comunidad rural y de la participación de los diferentes sectores e instituciones de la comunidad; se estudia la evolución de la institución escolar en el medio rural desde la perspectiva de funciones, características, modelos de organización y pautas para el futuro; se analiza la legislación educativa -LOGSE- desde el particular punto de vista de las escuelas pequeñas; y se informa de la postura de algunos organismos internacionales y de la situación de la escuela rural en algunos países geográfica y culturalmente próximos al nuestro.

La **segunda parte** se adentra en aspectos relacionados con la **organización** en las escuelas pequeñas del medio rural con el objetivo de proponer un posible modelo basado en evitar la desaparición y el aislamiento de este tipo de escuelas, por pequeñas y diferentes que sean o por alejadas que estén; de promover la colaboración y cooperación entre el profesorado para enriquecer el proceso de enseñanza planificando y coordinando las intervenciones profesionales, facilitando el acceso a más recursos, evaluando las propias propuestas organizativas y pedagógicas...; y de incrementar, organizar y adecuar los recursos disponibles (medios didácticos, materiales diversos, currículo, normas legales...).

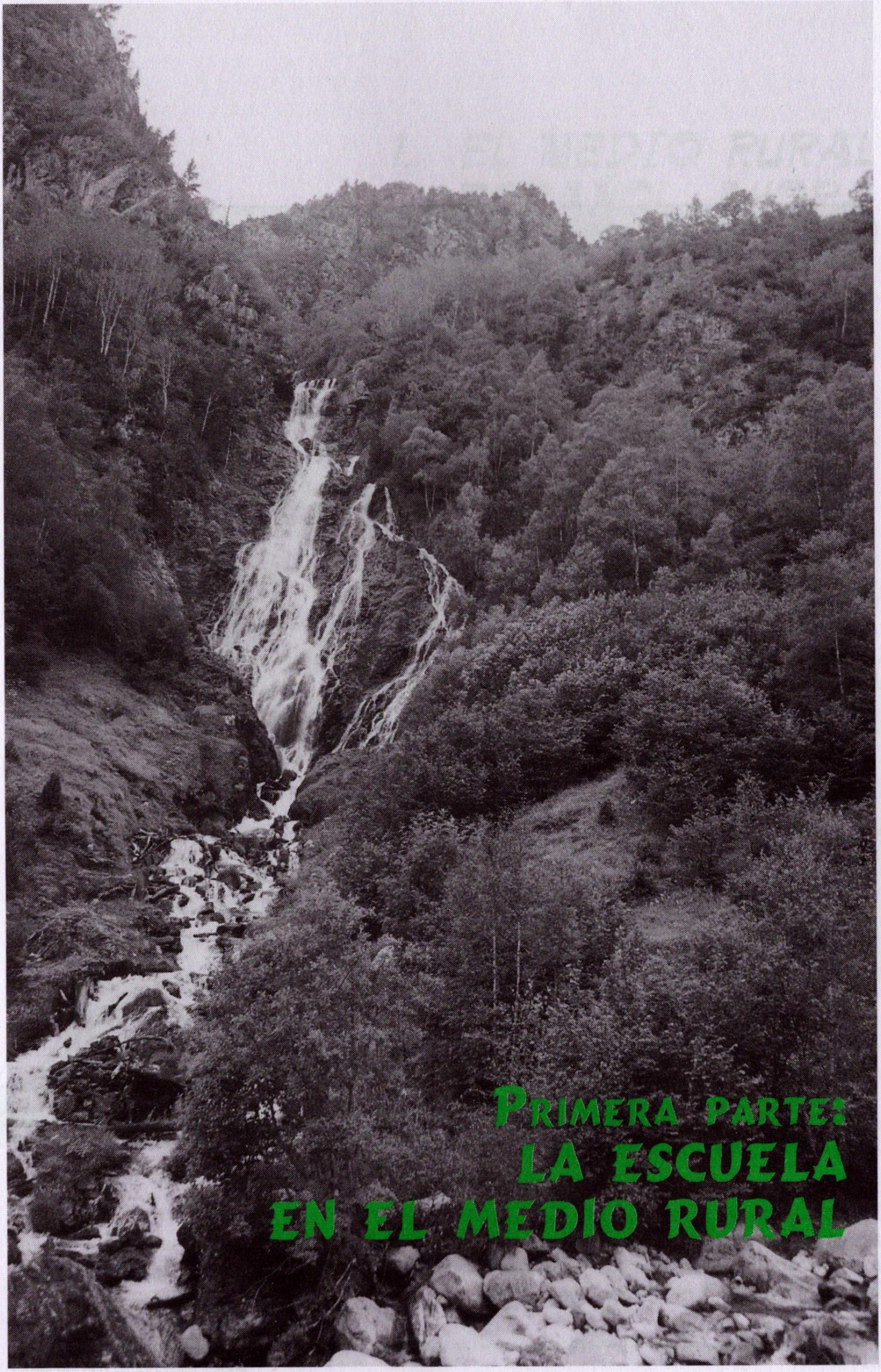
Se proponen referencias para el profesorado, los servicios educativos de apoyo, la Administración y los diversos sectores implicados en la educación para impulsar una reflexión positiva y enriquecedora acerca de sus actuaciones, de los procesos de toma de decisiones, de las diferentes intervenciones educativas, de la participación, etc. Los centros de interés son: las 'zonas' como marco integrador de escuelas, servicios educativos y sociedad rural; la organización de la intervención pedagógica y de la participación en los agrupamientos de escuelas pequeñas dispersas (CRA, ZER, CPRAs...); la organización y adecuación del currículo en aulas donde hay alumnado de varios ciclos; la colaboración de y con servicios de apoyo externo (CPRs, EOEPs, CRIEs...); la formación inicial y permanente del profesorado; y sugerencias en torno a la evaluación del sistema.

La **tercera parte** está dedicada a aspectos relacionados con el **currículo** y con la planificación que permite su adaptación y aplicación en los agrupamientos, en las

escuelas y en las aulas. Los proyectos educativos, los proyectos curriculares y las programaciones de aula son los ejes de estos últimos capítulos. De acuerdo con ello, se exponen pautas, ideas, recursos, alternativas, etc. que resulten útiles al profesorado que trabaja en el medio rural, tomando como punto de partida el trabajo en equipo y la coordinación con otras escuelas, servicios educativos o de otra naturaleza y con la comunidad. Algunas experiencias sirven como muestra y ejemplo en este sentido. Asimismo, el marco legal también está presente: aquellos aspectos de la LOGSE y de la LOPEG más significativos en relación con este tipo de escuelas se proponen como recurso y como objeto de reflexión.

Por último, a través de la «**Bibliografía y recursos**», se informa acerca de documentación, recursos, instituciones, programas... relacionados con el medio y la escuela rural. Allí se encontrarán referencias de libros, publicaciones, monografías, tesis... de autoras y autores procedentes de la enseñanza en el medio rural, de la universidad y de otros sectores; propuestas y materiales de personas, de grupos, de diversas instituciones nacionales e internacionales, de las propias Administraciones educativas; las propias instituciones como recurso; otras producciones (cine, televisión, música, literatura...), etc. Se parte de un concepto amplio de los 'recursos', lo cual permite enriquecer nuestro conocimiento y sensibilidad acerca del tema abordándolo desde más puntos de vista: educativo, cultural, social, institucional, humano...

Después de esta breve presentación solamente queda mostrar agradecimiento por todas aquellas personas que de un modo u otro han colaborado en este libro: a quienes han contribuido con sus aportaciones, a quienes lo han revisado, a fotógrafos y fotografiados, a quienes han realizado las tareas de edición... A todos ellos, nuestras más sinceras gracias.



Primera parte: LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

Esta primera parte del documento tiene un carácter fundamentalmente introductorio, si se quiere analítico, y consta de cinco capítulos que pretenden ofrecer una panorámica de la escuela rural a lo largo de los últimos treinta años y desde diferentes perspectivas (educación, sociedad, economía, legislación...). Trata, pues, de situar la educación en el contexto de lo rural. De modo más concreto, el contenido de esta primera parte aborda aspectos como:

Un somero análisis del medio rural, que ayude a justificar su diversidad y a poner de relieve aquellas características que mejor le identifican dentro de su gran variabilidad.

Algunas reflexiones acerca del papel de la educación en relación con el entorno y la sociedad rurales: cómo entendemos que ha sido y es esa relación, cómo podría ser...; papel de la escuela en la comunidad rural, relaciones con los diferentes sectores e instituciones de la comunidad, participación...

La evolución de la institución escolar desde su presencia en el medio rural, funciones, características, modelos de organización... y algunas pautas que ayuden a estructurar la concepción actual de la escuela rural.

Un análisis de la legislación actual —LOGSE— manteniendo como criterio las características diferenciales de las escuelas pequeñas y la situación del medio y sociedad rurales en España.

Una información acerca de lo que los organismos internacionales opinan y proponen para la educación en el mundo rural, así como de lo que está ocurriendo al respecto en algunos países geográfica y culturalmente próximos al nuestro siguiendo las pautas anteriores.

En algún caso, para agilizar y hacer más entretenida la lectura, nos hemos permitido la confianza —el lujo— de tomar prestados fragmentos de colaboraciones en el diario EL PAÍS de escritores como Julio LLamazares, Antonio Gala, Joaquín Vidal, Javier Martín... Vaya nuestro agradecimiento por delante por su elegante forma de escribir, por su sutileza y fina ironía...; en definitiva, por acordarse del medio rural y darle valor con su prestigio y saber hacer.

1. EL MEDIO RURAL ESPAÑOL, AHORA

Las personas que hemos redactado este documento somos conscientes tanto de la dificultad de describir las características que mejor definen en la actualidad la diversidad del medio rural en el estado español, como del riesgo que supone —a partir de ese análisis descriptivo— establecer algunas inferencias y conclusiones que sirvan de base a las propuestas que, en el terreno de la educación en el ámbito escolar, se realizan en los capítulos siguientes. Y mayor es el riesgo cuando ambas cosas deben hacerse en unas páginas.

Sin embargo, cualquier reflexión y consiguiente propuesta debe contar con un análisis previo en el que ambas puedan sustentarse, anclarse, establecer el punto de partida, el marco de intervención y las posibles referencias «de llegada». En consecuencia, no eludimos este primer paso que, de forma sencilla y a grandes rasgos, vamos a reflejar en aspectos tales como la economía y el trabajo, la población, el medio ambiente, la cultura y la tradición, los servicios e infraestructuras... en el medio rural.

ECONOMÍA Y TRABAJO

En la actualidad el medio rural sobrepasa de modo evidente el marco productivo que tradicionalmente le ha servido como referencia: agrícola, forestal, ganadero, pesquero... Podemos encontrar pueblos que viven (sobreviven, a veces) a base de actividades de carácter propiamente agrario, forestal o pesquero y pueblos en los que se introdujeron o se están introduciendo y ganan terreno a pequeñas y medianas industrias, trabajos que se subcontratan para ser realizados en casa por mano de obra muchas veces femenina, empresas de trabajo sumergido, empresas artesanales, servicios (de tipo social, turístico, etc.), comercios...

Desde este punto de vista, el criterio ocupacional no nos permite identificar el medio rural —como ocurría hace algunas décadas— puesto que son muy variadas las actividades que se desarrollan en él. Entre otras razones, la evolución socioeconómica general del estado español, la mejora de las vías de comunicación, la gran movilidad

de los medios de transporte... han llevado a una heterogeneidad ocupacional que ha cambiado o está cambiando poderosamente la visión tradicional del medio rural.

Las actividades clásicamente vinculadas al medio rural (actividades primarias en su mayoría: agrícolas, ganaderas, forestales, pesqueras...) han evolucionado sustancialmente. Factores como la necesaria modernización de las explotaciones productivas (nuevas concepciones y adecuación obligada de las empresas familiares agrarias...), nuevas técnicas de producción, la Política Agraria Comunitaria (abandono promovido u obligado de tierras de cultivo, subsidiación correspondiente, prioridad de ciertos cultivos y ganados frente a los tradicionales, sacrificio de algunas especies ganaderas y limitaciones en determinados productos...), la necesidad del cooperativismo para hacer rentables y competitivas las explotaciones agrarias (solución posible para pequeños propietarios, para personas que alternan el trabajo en el campo con otro en el sector industrial o de servicios...), el cambio en los modelos de vida, el predominio del valor del dinero frente al del trabajo, la percepción de pensiones (contributivas y no contributivas) por gran parte de la población (bastante envejecida), etc. han contribuido decisivamente a la **ruptura** con los modos de vida, los sistemas de producción, las costumbres, los valores, las relaciones... tradicionales.

> «... *La fonda de Juanita está en Pontedo, en las montañas de Cármenes, allá donde León se funde con Asturias (o debería, pues, de momento, la carretera muere en el puerto, sin continuar hacia el otro lado), y la llevan dos hermanas ya mayores que combinan el cuidado de la fonda con el de una docena de vacas y de un sinfín de animales domésticos, algunos de los cuales acaban sus existencias en las ollas de la fonda para regalo de los pocos comensales que llegan hasta la casa de Juanita.*»
>
> LLAMAZARES, Julio. *La España menguante.*
> Artículo publicado en la sección «Opinión»
> del diario *EL PAÍS* el día 23 de octubre de 1994.

Sin embargo, todos estos factores no actúan por igual en todos los lugares: mientras en algunos lugares las alternativas disponibles (de tipo productivo, turístico...), la adecuación y calidad de los recursos humanos, el acceso y medios de transporte, etc. han contribuido al crecimiento o al mantenimiento de estándares de calidad de vida propios de la época en que vivimos, en otros se ha producido un estancamiento o, incluso, una depauperación de la economía, del trabajo... hasta de esos mismos estándares de calidad de vida.

POBLACIÓN

Del mismo modo, el criterio demográfico tampoco nos puede ayudar demasiado a definir qué entendemos por medio rural. Nos encontramos en la actualidad con población diseminada en caseríos, torres, masías, mases..., con las típicas aldeas pequeñas —a veces bastante aisladas—, con núcleos de población de unos pocos cientos de habitantes, con grandes localidades donde se palpa una influencia del entorno y ambiente rurales a pesar de superar los diez mil habitantes [1] y, al contrario, con barrios

[1] Esta cifra de diez mil habitantes es la que el Instituto Nacional de Estadística parece considerar como límite entre lo rural y lo urbano.

de cabeceras de comarca o grandes poblaciones, pueblos próximos a las grandes ciudades... que manifiestan una aplastante influencia urbana. Incluso nos encontramos con barrios o localidades con un número reducido de habitantes en los que sólo el entorno más inmediato hace que podamos considerarlos dentro de la ruralidad, más propia del paisaje en este caso.

> *«... Para que ustedes lo entiendan, Pontedo, por ejemplo, tiene actualmente dos docenas de habitantes en invierno, cuando llegó a tener más de cien a mediados de siglo. La mayoría se fueron en los últimos 20 años, empujados por la soledad, las dificultades de la vida en la montaña y la marginación a la que estaban relegados por parte de unos centros de poder tan lejanos como inaccesibles.»*
>
> LLAMAZARES, Julio. *La España menguante.* Artículo citado.

Además, como muy bien dice Díez Prieto, M.ª P. (1989, p.17) [2], *«no todo lo que está en el campo es rural»*. El retorno de personas procedentes de las ciudades en busca de la tranquilidad que aparentemente ofrece este medio, el hecho de que algunas de ellas vivan en el campo y trabajen en la ciudad cercana, los habitantes de fin de semana y/o de vacaciones, etc. están ***remodelando*** el modo de vida rural en función del modelo urbano.

Aun a pesar del proceso de «reconciliación» e incluso de valoración positiva del pasado y del presente «rurales», cada vez son más escasos los pueblos que se identifican a través de sus formas de vida ancestrales, a través de sus modos de relacionarse y de vivir o por su arquitectura propia y peculiar. En muchos de ellos encontramos chalets, «adosados», urbanizaciones, viviendas en general, habitadas tanto por las personas que describimos en el párrafo anterior como por los moradores tradicionales del medio rural, que tienden a funcionar de acuerdo con formas claramente urbanas.

Sin embargo, sí puede establecerse una característica bastante común de la demografía, típica de

[2] DÍEZ PRIETO, M.ª P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

la ocupación del territorio en el medio rural: puede hablarse de **dispersión** de la población, y en amplias y abundantes zonas del interior, de **despoblación.**

Los distintos núcleos, más grandes o más pequeños, mejor o peor comunicados, están repartidos a lo largo y ancho del territorio, en los espacios y enclaves de siempre salvo que hayan sido abandonados definitivamente [3].

Accesos y comunicaciones, distancias, tamaño de las poblaciones, formas de vida, etc. están en gran medida determinados por factores orográficos, climáticos, riqueza de recursos naturales, sistemas de explotación de estos recursos naturales... factores que, junto con los que se han apuntado anteriormente, determinarán con más fuerza la gran **diversidad** de situaciones que tienen lugar dentro de lo que venimos considerando como *ruralidad*, en especial, desde esta perspectiva demográfica.

> *«..., pero residente en Cármenes, adonde sube, después de su trabajo, por carreteras infames y afrontando la nieve y el hielo en ocasiones, todos los días. Aquella noche, sin embargo, era verano y las montañas resplandecían como en el cine tras las ventanas abiertas del comedor de Juanita.»*
>
> LLAMAZARES, Julio. *La España menguante.* Artículo citado.

Otras características muy frecuentes de la demografía en el medio rural son el bajo número de sus habitantes, el envejecimiento de esta población y la «desocupación» profesional y laboral de estas personas.

El efecto de la emigración de las últimas décadas es indudable: según datos aportados por *El País* del día 5 de junio de 1996, «[de los 7.007 municipios existentes en España con menos de 5.000 habitantes...] *6.000 municipios rurales perdieron en veinte años el 30% de sus habitantes*». Es evidente que en el medio rural, en general, desciende tanto la población como la población activa; en la misma nota de prensa se aporta el dato siguiente: «*Entre 1975 y 1991, la población activa agraria cayó de 2,9 millones de personas a solamente 1,2 millones*», es decir, a menos de la mitad.

El efecto del **envejecimiento** de la población, de la aplicación de nuevas tecnologías a la producción, de las políticas agrarias restrictivas, etc. es, pues, palpable. Los datos anteriores corroboran otros que el mismo diario ofrecía el día 28 de febrero de 1992, de los que se concluye que, en los diez años que median entre 1982 y 1992, casi setecientas mil personas habían dejado de estar ocupadas en el medio rural español desde un punto de vista laboral (ver la tabla de la página siguiente).

> *«... El desconocimiento que la población urbana tiene sobre la rural —comenzó— es desconsolador. Por grande que sea su buena voluntad (y hablo de la población urbana y de usted) es imposible que salve las distancias que una ignorancia secular ha abierto. ¿Quién de ustedes sabe que, en los diez últimos años, han descendido los agricultores activos casi un 8%, y continúan descendiendo? ¿O que, en los siete últi-*

[3] El abandono, los pueblos «cerrados», se da en algunas zonas de nuestro país —serranías prepirenaicas de Huesca, zonas de Soria, etc.—, y se puso de manifiesto a lo largo de la década de los sesenta, cuando el movimiento migratorio fue más notorio. Cabe citar como anécdota que, en los últimos años, unos pocos de estos pueblos han sido recuperados por administraciones públicas, sindicatos o grupos privados con fines educativos, turísticos... o rehabitados por grupos de personas amantes de modelos de vida cercanos a lo natural que rechazan la aglomeración y despersonalización urbanas...

mos, un 40% de los que lo son a título principal han tenido que abandonar? ¿O que casi el 60% de los titulares de explotaciones agrarias tienen cincuenta y cinco años o más?»

GALA, Antonio. *El joven agricultor.* Artículo publicado en la sección «A quien conmigo va» del suplemento dominical del diario *EL PAIS* del día 28 de febrero de 1993.

Los datos hablan por sí mismos. Al fenómeno migratorio y al de la «desocupación» laboral es necesario añadir el bajo nivel de natalidad (generalizado, por lo demás, en nuestro país en los últimos años), que a su vez es causa y efecto del **envejecimiento** de la población y de la regresión del contingente de recursos humanos, con las consiguientes consecuencias negativas en las dimensiones social, cultural, económica...

	1982	***1992***
Renta por ocupado (en pesetas)	545.272	1.525.712
Población ocupada	**2.040.000**	**1.346.000**
Terreno cultivado (en hectáreas)	20.523.900	20.088.700

Cuadro tomado de VIDAL, Joaquín. *Cogidos por el cuello.* Artículo publicado en la sección «Domingo» del diario *EL PAIS* el día 28 de febrero de 1993.

Sin embargo, por lo que respecta a la **emigración,** puede decirse que en la actualidad se ha estabilizado en gran medida, aunque todavía en algunas zonas se produce una salida de personas jóvenes, en especial, mujeres. Esto último trae consigo lo que podríamos llamar una «masculinización» de esos territorios, con las correspondientes influencias negativas —regresivas— en las comunidades de origen [4].

Por contra, en algunos lugares se ha hecho realidad en los últimos años el fenómeno inverso, el de la **inmigración,** que asume diferentes formas:

- Población de paso, temporera, asociada a la producción de determinados tipos de cultivos estacionales, cuyo destino son zonas productivas ricas.
- Inmigrantes, procedentes de África, Centroamérica y Sudamérica, Europa del Este... cuyas familias también se están instalando progresivamente en el medio rural.
- Población normalmente mayor de sesenta años, de origen rural, que regresa a sus raíces después de una larga vida de trabajo fuera...

Esta variable se suma a las ya citadas para componer un marco situacional diferenciado en muchas comunidades rurales, y añade al medio y a la población rurales

[4] También aquí podríamos recurrir a la anécdota de las publicitadas «caravanas de mujeres» con destino a algunas localidades serranas, si no fuera porque lo anecdótico encubre un problema bastante generalizado que se proyecta en la ausencia de futuro, en la naturaleza y clima de las relaciones interpersonales en estas localidades, en los estereotipos subsecuentes, etc.

los efectos —positivos, negativos, controvertidos cuando menos— de la convivencia, del contraste, intercultural.

MEDIO AMBIENTE

El proceso económico, productivo, social, cultural... seguido a lo largo de los últimos años en el medio rural también ha traído consigo otras consecuencias, entre las que cabe destacar el progresivo **deterioro** del medio ambiente.

La contaminación (generalizada, que afecta a todo el planeta, procedente de la industria, del transporte, de la generación de energía..., residuos de diferente tipo, basura...), la ambigua gestión del territorio no cultivado (en muchos casos ha pasado de las manos de los habitantes del medio rural a manos de agentes externos; demasiados a menudo se constatan controversias, conflictos, catástrofes ambientales en casos extremos...), los incendios forestales (fortuitos, provocados —en relación con la especulación inmobiliaria, los pastos ganaderos, el negocio de la madera...—), las largas sequías, las prácticas agrícolas y ganaderas de carácter intensivo y poco ecológico, etc. constituyen problemas que el medio rural, el medio ambiente en general, sufre muy directamente.

> *«... Nuestros pueblos están siendo abandonados; la inercia y el desaliento cunden entre los jóvenes; las deficiencias que tradicionalmente nos afligen se agudizan hoy en sanidad, en educación, en cultura, en transporte, en ocio, en todo, hasta producir una insultante calidad de vida... Esto afecta a temas que parecían muy lejanos: a nuestro patrimonio histórico, por ejemplo, que se vincula con una identidad y una forma de vida determinadas, y al medio ambiente, cuyo equilibrio se destruye al no procurarse una adecuada gestión del territorio.»*
>
> GALA, Antonio. *El joven agricultor.* Artículo citado.

Sin embargo, y afortunadamente, esta problemática comienza a ser asumida y enfrentada por la sociedad en su conjunto y esta perspectiva abre el camino para el conocimiento mutuo y la integración del mundo rural y del mundo urbano. Ojalá no lleguemos tarde para conservar lo que nos queda.

EL VALOR DE LA CULTURA Y DE LA TRADICIÓN

Probablemente, las características sociales y culturales tradicionales son las que más nos permitan diferenciar el medio rural del urbano: el contexto ha determinado y determina, sin duda, **modos de estar y de ser** peculiares en gran medida y diferenciados unos de otros. Recordemos, en este sentido, las caracterizaciones y visiones profundas de Unamuno (*Paisajes y figuras españoles...*), Plá *(Pagesos...),* Joaquín Costa, Azorín (*Campos de Castilla...*), Baroja (los personajes de *El árbol de la ciencia*, los cuentos y leyendas recogidos en el medio rural vasco...), Delibes (*Las ratas*, *El camino*, *El disputado voto del señor Cayo* o *Los santos inocentes...*), Lluis Llach (*Vergés 50...*)

y tantas otras personas creativas y creadoras cuando observan, hablan, escriben, cantan... *de* y *en* los paisajes españoles, *de* y *con* los personajes que contribuyen a su riqueza y personalidad, visiones que, por otra parte, nos ayudan a excluir cualquier tipo de tópico o estereotipo.

Desde otro punto de vista parece que, afortunadamente, remite el antiguo **estereotipo** negativo con respecto de lo rural, que durante siglos ha considerado tanto al mundo rural como a sus gentes objeto de mofa o símbolo de estulticia (en este sentido es bueno que cada cuál se pregunte de dónde viene, y no hace tanto tiempo), en favor de esa «reconciliación» e incluso de valoración positiva del pasado y del presente «rurales» de la que hablábamos en páginas anteriores.

En la actualidad, la situación cultural de la sociedad española, junto con realidades tales como los «habitantes de fin de semana y de vacaciones del medio rural» (emigrados bastante recientes en su mayoría) y otras, han contribuido y contribuyen en muchos casos a una **revitalización,** incluso recuperación, de antiguas costumbres, festejos... acontecimientos de naturaleza cultural en definitiva. También aportan en muchas ocasiones, con todo lo que ello supone, una transferencia de los modos de vida asociados con lo urbano (por ejemplo, tendencias consumistas en lo que se refiere a ocio y diversión, abastecimientos, costumbres domésticas y sociales...).

> *«... Yo estaba convencido de no vivir en el campo, sino en una sucursal de la ciudad...»*
>
> GALA, Antonio. *El joven agricultor.* Artículo citado.

En muchos lugares los últimos años han traído consigo un aumento en la celebración de las costumbres y en la reinstauración de tradiciones, lo cual ha surgido especialmente de los propios pueblos y barrios. Cada uno de ellos conmemora actos diferentes, propios de la zona, diferentes de los de sus vecinos. Y las relaciones, los valores, las actitudes, las formas de actuar y pensar... caracterizan a los pueblos diferenciándolos unos de otros, les dan ese sentido de ruralidad, de personalización y sobre todo de colectividad, que las ciudades han perdido en gran medida y que los pueblos pueden llegar a perder.

> *«... Hemos nacido en un ambiente al que no tenemos derecho a renunciar y del que jamás habríamos de avergonzarnos...»*
>
> GALA, Antonio. *El joven agricultor.* Artículo citado.

Y el idioma...

Otra realidad de singular importancia dentro de este contexto cultural viene dada por el idioma. Su situación en el medio rural es un reflejo en detalle y con matices de la situación lingüística española, una de cuyas características en muchas comunidades y comarcas es el bilingüismo. Tanto en el caso de los territorios donde el español o castellano es la única lengua como en aquellos otros con otra —diferente— lengua materna, el idioma se conserva en ocasiones de manera más pura y ancestral, incluso con mayor riqueza de términos de uso común. La lengua es además vehículo de comunicación y sistema de transmisión de cultura popular —propia—, *ethos*, esque-

mas de interrelación familiar y social, etc. En definitiva, contribuye a mantener una idiosincrasia propia.

El bilingüismo es asumido en aquellas comunidades autónomas con doble lengua oficial, pero es necesario tomar en consideración aquellos otros lugares donde no se da tal tratamiento y existe la correspondiente lengua de origen. Es el caso, entre otros, de El Bierzo, de la *franja* oriental en la Comunidad Autónoma de Aragón, del bable en Asturias o de la fabla aragonesa en Huesca...

En uno y otro caso, el idioma constituye un factor de comunicación y de identificación de muchas localidades rurales y, como tal, caracteriza, define, diferencia tales comunidades y tiene efectos evidentes en el plano social, cultural, educativo, político...

Otro elemento, sin embargo, ha entrado a formar parte del entramado cultural de la sociedad y, en el tema que nos ocupa, de la sociedad en el medio rural: la **influencia de los medios de comunicación,** *mass media*, en especial de la televisión. En la actualidad, la tecnología está haciendo posible que tales medios lleguen a todos los lugares, lo que puede evitar en gran medida lo que conocemos como el aislamiento secular del medio rural —aunque en algunas zonas especialmente deprimidas sea cada vez más profundo—. Frecuentar los «senderos», «caminos»... «autopistas» de la comunicación —siempre depende, ¿no?— quizás nos lleve a la *aldea global* de la que McLuhan hablaba ya hace bastantes años...

> *«... Mientras Juanita iba y venía lamentándose, la televisión comenzaba el 'Telediario' de la noche con la presentadora diciendo; 'Saludos desde España', ante la estupefacción de mi amiga la de Miami y la sonrisa escéptica de Fulgencio, acostumbrado ya*

a ese saludo. Resulta que, como hasta Pontedo no llega la señal normal, los vecinos han puesto una antena parabólica por la que cogen sólo el canal internacional, aparte, claro está, de todos los del mundo. Es decir, que han pasado de la radio al 'Hispasat' sin ni siquiera haber visto el 'Un, dos, tres'.»

LLAMAZARES, Julio. *La España menguante.* Artículo citado.

Sin embargo, en relación con la especificidad de las culturas, lenguas... más en el medio rural, se corre el riesgo de que los *mass media* —aunque no sólo ellos—, con su capacidad de generar estereotipos y promover tópicos demasiado cercanos a lo vulgar e irreflexivo en ocasiones, contribuyan a «uniformizar», a homogeneizar, a banalizar e incluso a relegar los modos de vida, las formas de expresión y comunicación, las costumbres... en definitiva, la cultura, uno de cuyos nutrientes es el pasado y, otro, la diversidad. Alguna experiencia al respecto ya tenemos y algunos análisis ya son conocidos (recuérdense las aportaciones de U. Eco en su *Apocalípticos e integrados*, las de A. Erausquin con sus *Teleniños*, o los códigos y referentes audiovisuales e informáticos —televisivos, en mayor medida— que estructuran gran parte de la comunicación de niños, adolescentes y jóvenes.

Es un riesgo —problema— generalizado, pero, en concreto, en el mundo rural puede llevar a corto y medio plazo a la desaparición de las referencias y de la diversidad, dada su mayor debilidad ante esto que podríamos entender como una *aculturación* masiva.

SERVICIOS E INFRAESTRUCTURAS

Una última aproximación puede hacerse desde la perspectiva de los servicios e infraestructuras en el medio rural en relación con el desarrollo económico, el transporte, la comunicación, la educación, la sanidad, la cultura, la atención a la población anciana, etc.

«..., las condiciones de aquéllos continúan siendo tercermundistas. Hay un médico por cada veinte o treinta pueblos, un solo autobús al día (suponiendo que no nieve), el teléfono suena como en el Congo, el hospital más cercano está a 50 kilómetros (de los de antes) y las escuelas han desaparecido. Se las llevó el ministerio a mejores zonas, por culpa de la despoblación, contribuyendo de esa manera a hacer aquélla definitiva: con las escuelas se van los niños, a veces, también los padres, que no pueden o no quieren separarse de sus hijos. Y, como las escuelas, lo mismo ocurre con los comercios, que cierran porque no venden, y con los bares, que apenas tienen clientes, y con los restaurantes, que solamente abren en verano y los domingos, y hasta con las iglesias, que ya no tienen ni curas.»

«... sino que últimamente parece que lo que quiere (la Administración) es que se vayan todos de allí,...»

«... El problema es que cualquier día el autobús va a cerrar también, pues apenas hay viajeros, y Juanita tendrá que hacer lo propio con la fonda y dedicarse a ver la televisión, como hacen cada noche sus vecinos. Aunque tampoco ésta, me temo, les debe aclarar mucho...»

LLAMAZARES, Julio. *La España menguante.* Artículo citado.

No cabe duda que Julio Llamazares es gráfico a la hora de describir la decadencia del mundo rural, pero tampoco pueden negarse cambios positivos en los últimos años, aunque quizá no en todos los lugares. Las características del mundo rural —dispersión de la población, consideración marginal del mundo rural...— han justificado en muchas ocasiones el **déficit** e incluso la ausencia de redes de servicios básicas.

Sirvan estos párrafos, pues, para denunciar ese tipo de «perversiones» en la interpretación de los criterios y concepciones de *rentabilidad*. Y, también, para proponer que —con las correspondientes dosis de imaginación y creatividad— el diseño y aplicación de esas redes de servicios e infraestructuras deben tener en cuenta los condicionantes de cada contexto; es decir, los modelos de referencia en ese plano, además de disponer de los recursos necesarios, deben contemplar las circunstancias de los lugares a los que van destinados y ser adecuados y readaptados dinámicamente a lo largo del proceso que supone su puesta en marcha y funcionamiento. Desde luego, tal criterio no supone de ningún modo ni derrochar recursos ni instalarse en utopías irrealizables.

Queremos finalizar esta visión del medio rural español a base de diferentes retazos, pinceladas... destacando la gran —y enriquecedora— **diversidad** que todavía ese medio nos ofrece y que se ha pretendido poner de relieve a lo largo de las páginas desde diferentes perspectivas.

Por lo demás, también se ha querido dejar patente que el mundo rural es una **realidad abierta** y diferenciada que desde hace varias décadas se encuentra en un momento de transformación y cambio, con todo un conjunto de connotaciones y factores —de efectos positivos y negativos— que un proceso de tales características lleva consigo.

Sin duda, las intervenciones —educativas en nuestro caso— que tienen lugar en el presente y las que se realicen en el futuro en el medio rural determinarán en gran medida hacia dónde se inclinará la balanza entre las consecuencias positivas y negativas.

Finalmente, queremos insistir en que lo **rural** ni está separado ni puede separarse de lo **urbano.** Más bien al contrario, ambos medios se encuentran en un proceso de interacción constante, lo cual resulta cada vez más evidente. Definir e interpretar independientemente ambos medios nos llevaría a una dicotomía simplista y poco realista. Es necesaria, pues, una **visión de conjunto** para poder comprender y, en su caso, intervenir en el medio rural.

El «patrimonio» pasado, presente y futuro de que disponemos es común: de una forma u otra, todos podemos llegar a la tesitura de cuidar, usar o abusar de él, de beneficiarnos o perjudicarnos con él. Sobran, pues, tópicos como aquél que decía «*No se puede subvencionar la nostalgia*» u otros similares.

> *«... 'Para conseguir un medio rural vivo, conveniente tanto a nosotros como a ustedes...' '¿Por qué nos enfrenta hasta ese punto? —le pregunté—. En el fondo deberíamos aspirar a lo mismo.' 'Eso opino yo, porque estamos (perdone la vulgaridad) condenados a entendernos. Y cuanto con menos intermediarios, mejor para todos, o al menos, mejor para los dos...»*
>
> GALA, Antonio. *El joven agricultor.* Artículo citado.

2. EDUCACIÓN Y COMUNIDAD RURAL

Retomemos, para empezar, una idea expuesta en el capítulo anterior:

> ***«...el medio rural es una realidad abierta y diferenciada que se encuentra en un momento de transformación y cambio...»***

Hemos visto que, en la actualidad, el mundo rural está sufriendo una importante evolución, y que en el futuro las coordenadas económicas, políticas, etc. van a seguir cambiando, afectando, al medio rural. Las coyunturas del mercado o de los mercados, las discusiones, los enfrentamientos de intereses, los acuerdos, los desacuerdos, las decisiones... que surgen de marcos como el que proporciona el GATT [1] (a través de la Ronda Uruguay u otras «rondas» o reuniones, como la reciente de Marraketch, en 1994), de la propia Unión Europea —y no nos podemos circunscribir solamente a la Política Agraria Comunitaria (PAC)—, etc. llevan a los diferentes gobiernos europeos a practicar los ajustes correspondientes en sus respectivas políticas internas.

En concreto, al gobierno español de los últimos años le ha tocado realizar, entre otras, una de las más duras reconversiones, la del sistema de producción y comercialización en el medio rural. Como consecuencia, sistemas de producción tradicionales, y otros no tan tradicionales, ya no sirven en el nuevo contexto económico y se requieren alternativas para hacer frente a la nueva situación: desde volverse «más competitivos» a base de reconvertir las explotaciones, mecanizar y automatizar más procesos productivos, aplicar sistemas cooperativos, mejorar la calidad de los productos, buscar y consolidar mercados... hasta incrementar los ingresos a base de subsidios hasta ahora desconocidos, prestaciones laborales complementarias en otros sectores, etc. Ni había costumbre de esto, ni se sabe hacer bien a veces.

Además de corroborar que *«no todo lo que está en el campo es rural»* (como también reconocíamos en el capítulo anterior), estamos presenciando la llegada y asentamiento en muchos casos de nuevos grupos sociales: inmigrantes de diferentes procedencias, personas que viven en el campo porque lo consideran más agradable y trabajan en la ciudad...

---

[1] GATT: General Agreement of Trade and Taxes (Acuerdo/Tratado General de Comercio y Aranceles/Tasas).

También hemos visto que el fenómeno de la despoblación está afectando a grandes áreas rurales. Que la «tercera edad» ha adquirido de nuevo un valor importante en las comunidades rurales, pero por motivos diferentes a anteriores épocas: es un sector muy numeroso y al mismo tiempo aporta a la familia unos ingresos líquidos que en muchos casos pueden considerarse importantes. Que el papel de la mujer está cambiando: unas se integran en el mundo laboral a través del sector servicios, otras convirtiéndose en «productoras» en casa o en pequeñas empresas de los más variados productos (textiles, ornamentales o artesanos, zapatos...) e incluso algunas otras regentan y organizan las propias explotaciones agrarias o adquieren un papel clave en ellas.

Los efectos de estas nuevas realidades se dejan notar ostensiblemente en muchos sentidos, e incluso puede observarse que para muchas personas la situación es realmente dura tanto en lo que se refiere a la vertiente profesional como a la personal. Se deja notar la **incertidumbre** ante un futuro (profesional, económico...) que no concuerda con sus previsiones, la sorpresa ante el cambio de papel familiar, social, laboral... propio y de las otras personas que integran el grupo familiar y social, la desconfianza ante la aparición de nuevos grupos sociales de diferente procedencia étnica y cultural, etc.

> *«'... Después de gastar lo que no se tiene para sacarle rendimiento a la tierra y trabajarla hasta la extenuación, si la cosecha sale buena y la vendes en condiciones relativamente favorables, a lo mejor te quedan limpios dos millones de pesetas'. Y añade: 'Esta cantidad quizá les parezca bien a los viejos —pues no gastan nada; con matar dos cerdos y comprar ropa, una camisa cada cuatro años, se apañan—, pero para los jóvenes es ridícula, porque queremos disfrutar las posibilidades que ofrece la vida moderna. Además, el campo, ya se sabe: en cuanto menos te lo esperas, puede venir mal año. Y si es de sequía, supone la ruina'»*
>
> VIDAL, Joaquín. *Cogidos por el cuello.* Artículo aparecido en el suplemento «Domingo» del diario *El PAÍS* del 28 de febrero de 1993

Evidentemente, en ocasiones faltan recursos para explicarse los nuevos entramados económicos, sociales, culturales... Se desconocen las habilidades necesarias para hacer frente a las nuevas exigencias profesionales, que se traducen en tareas hasta ahora consideradas secundarias (actividades profesionales antes desvalorizadas con respecto a las agrarias tradicionales, tareas de tipo burocrático, estrategias empresariales de tipo organizativo y de anticipación, etc.). **Son necesarios nuevos recursos de tipo personal** para adecuarse a diferentes estilos y modos de vida, donde la calidad —a veces mal entendida, confundida con el consumismo...— es un criterio que cada vez se tiene más en cuenta, donde los hijos, los abuelos, las mujeres están afrontando y asumiendo diferentes roles...

> *«... Desde hace siete años Mercedes tiene informatizados los cultivos, su extensión, su rotación, sus abonos, sus gastos.*
>
> *'¿Mi marido? Bien. Sabe que me gusta hacer 50 cosas a la vez, pero que puede confiar en mí. Cuando le llegan los papeles —porque le llegan a él—, me los da a mí para que los mire y decida si valen algo'.*
>
> *Mercedes es una alumna fija de la Escuela de Capacitación Agraria. Ha asistido a cursos de contabilidad, agroturismo, informática y aún reclama cursos de Derecho y*

de fiscalidad. Una de las conclusiones de la reunión de Barcelona es que las payesas tienen un mayor afán de superación y de buscar nuevas alternativas al campo.»

MARTÍN, Javier. *¡Cuidado con las granjeras!* Artículo aparecido en el diario *El PAIS* del 7 de marzo de 1995

Retomemos, de nuevo, otra de las ideas aportadas en el capítulo anterior:

«...servicios e infraestructuras en relación con el desarrollo (...) la educación, la sanidad, la cultura...»

Y ahora, pongamos en relación ambas ideas, la que se transcribe al comienzo del capítulo y ésta: si el medio rural español (y el resto de la sociedad, por supuesto) está viviendo un **proceso de cambio** de amplio rango y calado, con unas consecuencias evidentes, algunas de las cuales ya son palpables, y si además existe una red de servicios e infraestructuras cuyo objetivo es fomentar el desarrollo social en general, la calidad de vida en definitiva, lógicamente esa red debe establecer como referente la problemática generada en el medio rural, cuyas raíces están tanto en los condicionantes propios de cada uno de los contextos, como en las situaciones derivadas de esos cambios que están afectando en el plano social y en el personal.

De acuerdo con esta lógica, esas redes de servicios pueden situar o resituar sus objetivos intentando facilitar información, posibilidades, estrategias, recursos, etc., formación y educación en definitiva, que permitan a las personas que viven en el medio rural:

- **Explicarse adecuadamente las nuevas situaciones sobrevenidas, el papel que pueden representar en ellas como personas, familias, grupos sociales, grupos productivos...**
- **Conocer los recursos disponibles y poner en práctica las habilidades necesarias para desarrollar nuevas actividades profesionales, tareas diferentes a las que hasta ahora se temía (burocracia, análisis, planificación...).**
- **Aplicar estrategias «empresariales» autónomamente que ayuden a organizar procesos —diferenciados, oportunos, adecuados...—, a anticiparse a problemas futuros...**
- **Disponer de recursos propios para hacer frente a situaciones personales que contemplen, por ejemplo, el ocio y el tiempo libre, hábitos higiénicos preventivos, la calidad de las relaciones, los requerimientos de la educación de hijos e hijas, los modelos de vida de las nuevas generaciones, la distribución del «poder» en la familia...**
- **Etc.**

Esos posibles servicios e infraestructuras —de carácter educativo, formativo, profesional, fiscal, económico...— constituyen *per se* el soporte o recurso de tipo material o físico, el medio a través del cual **re-construir el punto de partida,** facilitar y alimentar iniciativas y procesos. Sin embargo, otras redes de servicios pueden aportar

mucho a la hora de «equipar» a la sociedad rural con esas habilidades, recursos, valores, etc. cada vez más imprescindibles en la actualidad y en el futuro.

De acuerdo con estas últimas apreciaciones, reflexionemos acerca de las posibilidades que ofrece la educación —el **sistema educativo,** las intervenciones educativas concretas— en este sentido. Pensemos, por ejemplo, en la influencia que el propio sistema educativo, la escuela, puede tener acerca de las expectativas que las comunidades rurales mantienen o pueden llegar a construir.

No es lo mismo pensar en los centros educativos como lugares donde la población infantil y adolescente va a aprender lo que tradicionalmente se ha venido haciendo...

> ... *«a leer, escribir..., las cuatro reglas...», «lo que nos enseñaron a nosotros», «si vale, que siga estudiando», «por los menos que aprenda para hacer lo que hacemos nosotros»...*

... que pensar que las **instituciones escolares** son conocedoras de su realidad concreta presente, se implican en ella e intentan responder a las demandas que exige; ... que los centros escolares son lugares en los que se puede obtener información acerca de la educación de los hijos y que incluso aceptan sugerencias y colaboraciones, que se identifican con las preocupaciones de la comunidad y se esfuerzan por ofrecer salidas apropiadas al alumnado e incrementar las posibilidades en ese sentido...

Además de interesante, resulta muy útil conocer la percepción que la comunidad y los sectores más directamente implicados en la educación tienen de los centros educativos, del colectivo de profesores y profesoras, del colectivo del alumnado... Disponer de esa información ***(¿cómo nos ven?)*** supone la posibilidad de conocernos mejor, de cambiar si es necesario y/o posible, de ajustar la propia perspectiva y la de *los otros*, de conocer mejor a nuestros interlocutores..., de establecer contacto con las expectativas que la comunidad —rural, en nuestro caso— tiene acerca de la educación en general y de la educación escolar en particular.

El plano de las **expectativas** tiene especial relevancia. En gran medida pueden estar fundadas en la percepción que se tiene acerca de los centros educativos, lo cual implica la posibilidad de incidir positivamente en ellas a partir, entre otras posibles estrategias, de la imagen que desde los centros se da: no es lo mismo percibir una imagen continuista o muy tradicional que dinámica; no es lo mismo percibir el centro como una institución alejada («elevada», culta, discreta...) que cercana, accesible... De la imagen del centro se puede desprender la defensa de la cultura construida por todos, se puede desprender una valoración de la cultura, de los estudios, del aprendizaje... frente a determinismos que se desprenden de expresiones como las que se han citado antes y otras parecidas:

> *«Cada cual está bien en donde está».*
>
> *«Para vivir en un pueblo no hace falta saber mucho»...*

Conviene tener información acerca de esos valores, percepciones, expectativas... —de las propias y de las de los demás— con objeto de aprovechar lo que de positivo puedan tener y de planificar posibles líneas de trabajo y de colaboración que redunden en beneficio de la comunidad educativa y escolar. No hace falta abundar mucho más

en el tema para descubrir el influjo que desde las instituciones escolares se puede ejercer en la comunidad, en las familias, en las instituciones locales... y la interacción constructiva que entre todas ellas puede establecerse.

El marco, el vehículo, el instrumento, la herramienta de las instituciones escolares para «intervenir socialmente» es el **proyecto** educativo **real** de tales instituciones: explícito o no, exigido o recomendado por las diferentes Administraciones educativas con más o menos variantes, tácito y muy predeterminado o dinámico..., pero proyecto educativo al fin. Proyecto que recogerá la interpretación que opere acerca de la Ley (LOGSE en la actualidad) y sus objetivos y prescripciones, del currículo, de la función social de la educación, del papel y la práctica docentes, etc. que lo caracterizarán y pertrecharán con unos u otros atributos y posibilidades.

En este sentido hemos de ser conscientes de que las **interpretaciones** —del profesorado, del alumnado, de padres y madres, de la sociedad en general y sus instituciones— que realmente operan y rigen las reacciones, actuaciones, intervenciones profesionales, etc. están a menudo soterradas y en algunos casos no coinciden con las que se explicitan o escriben. Conviene, pues, avanzar en el sentido de que las interpretaciones reales —de todos— sean las que progresivamente se vayan haciendo explícitas e interaccionen entre sí. Si son las más apropiadas a los objetivos que se persiguen, ahí las tenemos como referencia; si no son las que mejor sirven a tales objetivos, tenemos servida la tesitura del cambio y el contexto de reflexión, debate, comunicación, trabajo...

Es indudable que esos mecanismos —profundos, personales, de grupo, de clase...— operan sobre los diversos elementos que configuran la educación en general; entre

ellos, sobre la propia ley y currículo oficiales que nos introducen en el ámbito de la educación escolar. Estos últimos, por su parte, constituyen referentes formales para todos los implicados; referentes que nos interesa analizar igualmente desde la perspectiva de las relaciones entre sistema educativo y comunidad.

Las conclusiones a las que antes hemos llegado en torno a los efectos sociales, culturales, económicos, derivados de la peculiar idiosincrasia de cada comarca, etc. en las comunidades rurales afectan en una u otra medida tanto a la población adulta como a la infantil. En uno y otro caso son o pueden ser objeto de lo que entendemos por educación escolar tomando como referencia la propia LOGSE y el currículo que de tal ley se deriva. Esto es fácilmente reconocible en:

> *Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.*
>
> *El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (...)*
>
> *(...), de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas. (...)*
>
> LOGSE, Preámbulo.

Cabe pensar, por ejemplo, en el papel que pueden desempeñar en este sentido la **Educación Infantil** y la **Educación Primaria** (con los niños y niñas y con sus familias), la **Educación Secundaria Obligatoria** —por «obligatoria» y por «secundaria»—, la **Formación Profesional** y la **Educación de Personas Adultas** en cuanto a demandas y necesidades como las que se han puesto de relieve anteriormente: información, recursos, habilidades, destrezas, actitudes, valores... conocimientos necesarios para interpretar la propia realidad —dinámica, cambiante, a veces ambigua— e incidir en ella integrándose personal, social y profesionalmente.

De modo más concreto, para instalarse equilibradamente y aprovechar una jubilación a veces anticipada, para mejorar la calidad de vida (desde la valoración de la vivienda y el entorno hasta la valoración de los bienes culturales y su uso y disfrute), para enriquecer las relaciones interpersonales (superando atavismos clasistas e individualistas, aprovechando las ventajas de la cooperación, dando valor a las personas...), para fomentar contextos tolerantes (valorando positivamente el papel de las nuevas generaciones, la riqueza que aporta el mestizaje social y cultural...), para contribuir a la igualdad entre sexos, para hacer frente a la reconversión económica y productiva que está teniendo lugar (con la adecuada información para interpretar esa realidad, los recursos para construir criterios de intervención e integración y abundar en el plano de las alternativas), para...

Resulta obvio que este planteamiento es tan útil para la educación de la población adulta como para la adolescente e infantil desde la perspectiva que se está consideran-

do: la existencia de un **proyecto educativo real** que es o puede ser un mecanismo de intervención educativa formal en la población escolar y en la no escolar, en el que están presentes las percepciones y expectativas acerca de la educación y la intervención propiamente dicha desde el marco de los centros educativos.

La utilidad desde el punto de vista escolar también viene dada si entendemos como propias, entre otras, las siguientes propuestas generales del marco legal que rige la educación no universitaria en nuestro país:

(...)

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

(...)

d) la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

(...)

e) La formación en el respeto y pluralidad lingüística y cultural de España.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

LOGSE, Art. 1.º 1, fines.

(...)

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

(...)

j) La relación con el entorno social, económico y cultural.

(...)

LOGSE, Art. 2.º 3, principios.

(...)

*Las **Administraciones locales** podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.*

LOGSE, Art. 57.5, calidad de la enseñanza.

Un resumen parecido de propuestas que podemos encontrar en la LOGSE, referidas más concretamente a las diferentes etapas del sistema educativo, y a las que se puede relacionar ampliamente con el medio rural, se encuentra en el capítulo cuarto («LOGSE y escuela rural»), en la página 61 y ss. de este documento. Su lectura atenta

es capaz de promover la reflexión acerca de las posibles implicaciones de la educación en la sociedad y en el medio rurales, y, consecuentemente, los posibles papeles que cada cual puede desempeñar al respecto (como maestros o maestras, como Administración, como padres o madres, como...).

Resulta evidente, pues, que la educación está considerada como uno de los instrumentos en los que mayor confianza se deposita para promocionar el desarrollo personal, cultural, social y económico. Sin necesidad de caer en utopías, parece que sí pueden darse algunos pasos desde las instituciones educativas para mejorar la calidad de vida en las comunidades rurales, dada su capacidad de incidencia en éstas: muy directa en el caso del alumnado y con arreglo a diferentes perspectivas —la de participación, la de colaboración, la de actividades educativas...— en el resto de los sectores que componen esas comunidades rurales.

A través del sistema educativo se puede incidir en cuestiones tales como:

- **Potenciar un tipo de desarrollo rural sostenido, respetuoso y/o preventivo con el entorno natural.**
- **Promover la igualdad social y entre los sexos, el respeto por las distintas culturas y formas de vida, por la vida sana tanto en su dimensión física como psicológica.**
- **Contribuir a mantener o recuperar las propias identidades culturales, idiomáticas...**
- **Mantener y favorecer la existencia de las tradiciones y potenciar el conocimiento de la historia de los pueblos.**
- **Colaborar, constituyéndola en un recurso más, en la dinamización cultural, social, económica de la localidad o de la comarca.**
- **Impulsar la participación, la comunicación, la cooperación, el asociacionismo en los diferentes sectores de la comunidad con diferentes fines (productivos, culturales, lúdicos...).**
- **Reorganizar su oferta educativa concreta de acuerdo con el carácter cambiante de la sociedad, la tecnología, el trabajo tomando como punto de partida las características propias de cada comunidad.**
- **Etc., etc.**

En definitiva, se puede insistir desde la educación en el acceso al **conocimiento** en sus diferentes dimensiones, muy especialmente en la de las **actitudes y valores.** Y puede hacerse, porque lo permite, a través del desarrollo del currículo escolar y a través de la participación y de la colaboración de y con la comunidad.

Es razonable pensar que, de acuerdo con este análisis, **la escuela no puede quedar al margen;** al contrario, debe recoger las conclusiones de su propio análisis

de la realidad, que probablemente incluirá unas u otras de las anteriores aportaciones, e integrarlas en su proyecto de trabajo, en su proyecto educativo. Esto puede tener lugar de muchas formas diferentes y, de hecho, se realizan frecuentemente actividades como las que se citan a continuación, que refrendan la propuesta que venimos justificando.

La celebración de fiestas [2] (Carnaval, Navidad, Semana Santa, Día de Todos los Santos, San Isidro, San Jorge o Sant Jordi, Dos de Mayo, San Juan, San Roque, Santa Águeda, los *mayos*, fiestas relacionadas con ferias ganaderas o temas agrícolas —ferias de abril, San Miguel...—, pequeños festivales de final de trimestre o de curso, jornadas de convivencia locales o comarcales...) ofrece la ocasión ideal para relacionarse con la colectividad, compartir unos ratos agradables, comunicarse en un clima cordial, conocerse mejor e impulsar la confianza mutua...

Otras actividades (motivos, motivaciones...) para que la escuela mantenga el contacto con el exterior se concretan en que padres y madres nos cuenten y/o muestren sus aficiones, habilidades, oficios, conocimientos, experiencias profesionales concretas...; que abuelos y abuelas narren historias y experiencias propias o también hagan demostraciones acerca de sus muchos «saber hacer»; que los servicios sanitarios colaboren en actividades relacionadas con la salud, la prevención, etc.; que otros servicios o instituciones aporten sus recursos (profesionales, infraestructuras) para actividades escolares, etc. Son habituales distintas experiencias de esta naturaleza: **colaboración de las familias** en la etapa de Educación Infantil y en talleres escolares de diferente tipo, de otros profesionales en charlas de orientación... En esa misma línea también tienen lugar —y pueden tener un importante desarrollo e impacto en la comunidad— escuelas de padres de diversa concepción y organización y actividades parecidas.

En algunos pueblos, cuando se termina la jornada escolar, la escuela pasa a ser una institución donde se reúnen los padres y las madres para realizar cursos de manualidades, gimnasia, cocina, etc. Estas actividades, en muchos casos, están monitorizadas por formadores especializados y su coste está subvencionado a menudo por la Administración o bien por las propias familias (APAs, etc.). Estas personas y las instituciones que las contratan o respaldan pueden convertirse en un recurso educativo que complemente la actividad escolar, tanto a través de la realización de múltiples actividades escolares relacionadas, por ejemplo, con la plástica, la música, la informática, el teatro, el deporte, etc., como por su propia presencia y participación en una tarea educativa que podría considerarse global, en sentido amplio.

Estas últimas propuestas —experiencias habituales en muchos lugares— ponen énfasis en las posibles dimensiones de colaboración entre los centros educativos y los recursos humanos, profesionales, etc. que están presentes en la comunidad o en la comarca. Dimensiones que se hacen realidad en tanto que se crea y se alimenta un **contexto de participación** real y concreto de personas e instituciones.

---

[2] Dado que en bastantes zonas rurales existen de forma estable emigrantes de otros lugares, cuyos hijos e hijas asisten a la escuela, debemos contemplar también la incidencia de sus tradiciones y festejos; por ejemplo, la celebración del Ramadán. El fenómeno intercultural desde esa perspectiva es cada vez menos novedoso en nuestro país, por lo que debe formar parte de los correspondientes análisis, proyectos educativos, intervenciones educativas, etc.

Se trata de actuar desde una perspectiva que toma en consideración y fomenta, necesariamente, actitudes positivas, de acercamiento y de cooperación por parte del profesorado —de los equipos docentes de centros y zonas— y de las personas que integran la comunidad.

Se trata de considerar y fomentar tales actitudes participativas desde el punto de vista del derecho, recogido en la LODE [3], que en el caso de las escuelas y agrupamientos de escuelas rurales constituye un campo de trabajo relevante y de desarrollo prioritario.

Se trata, pues, de vencer la atonía que demasiado a menudo se instala en las comunidades rurales y que a veces caracteriza su participación (quizá tuvieron experiencias previas ambiguas, negativas o inútiles, quizá la respuesta que anticipan al «*¿para qué?*» bloquea de antemano esa participación...), a la que se unen las características diferentes de estos centros educativos (pequeño tamaño, unidades dispersas en diferentes localidades, ayuntamientos diferentes, intereses diferentes...).

Y, asimismo, se trata de remarcar el decisivo papel que juegan —o pueden jugar— todas las personas —familias e instituciones locales incluidas— en la educación, en el funcionamiento de las pequeñas escuelas rurales. En este sentido, la experiencia dicta que unas relaciones escuela-comunidad dialogantes, flexibles y distendidas promueven aportaciones constructivas y alientan un sentimiento de participación real en todas esas personas, especialmente en las que componen las familias del alumnado y las que detentan la representación de las diferentes instituciones.

Otro punto de vista que debe valorarse es el papel «indirecto» que juega el entorno «comunidad» en el desarrollo educativo y en la construcción de la personalidad de la población infantil del medio rural: niños y niñas pasan mucho tiempo en **la calle,** manteniendo contacto directo e intenso con compañeros de su misma edad y de otras edades, con personas adultas, con personas mayores... que se convierten en un factor educativo de primer orden; además, muchos de sus aprendizajes se realizan por experiencia propia, con el contacto con las cosas, las personas, los acontecimientos de la vida cotidiana...

No podemos olvidar tampoco que la comunidad rural —como *sistema*— intenta preservar sus rasgos propios de identidad, basados en una plataforma común de elementos estructurales, ideas, valores, tradiciones, recursos... Aunque, como se ha planteado anteriormente, en muchas localidades resurgen —o surgen— diferentes sectores que determinan una nueva estructura ocupacional interna de los pueblos, es evidente que la comunidad hace verdaderos esfuerzos por mantener las formas de pensar y actuar que el propio ámbito genera, que forman parte de **la costumbre,** que vienen dadas por las diferentes condiciones específicas del medio, que son tradición, etc.

La **escuela,** voluntaria o involuntariamente, no queda al margen de cualquiera de esas dos perspectivas propuestas: no puede prescindir de la sociedad que la «envuelve» y esa misma sociedad tampoco permanece ajena a la institución educativa. Podría decirse, en algunos casos, que se trata incluso de una situación de *supervivencia* en el

---

[3] Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación *(B.O.E. n.º 159 de 4 de julio y corrección de errores en B.O.E. n.º 251 de 19 de octubre)* y sus disposiciones complementarias.

más amplio sentido del término y, siempre, que se trata de una coyuntura que mantiene su equilibrio y/o progresa si se promueve una situación de simbiosis entre ambos estamentos: educativo y social.

Por un lado, la escuela puede convertirse —cuando no lo es— en un lugar dinámico, en un centro de actividad: de actividad educativa, por supuesto, de actividad cultural, de actividad social, de relación, de participación... Y, por otro, más acá del tópico, no cabe duda de que en muchos pueblos la escuela es el único foco *institucional*: de educación, de cultura, de interacción social...; es el único servicio social. De acuerdo con ello, el cierre de una escuela implica una ruptura de la vida colectiva: desaparece ese único servicio social y se rompe el vínculo de unión con la cultura exterior.

Cuando esto ha ocurrido muchas familias han optado por desplazarse a lugares donde pueden atenderse las necesidades educativas de sus hijos e hijas; si los niños han de marcharse es mejor que lo haga toda la familia... Sabemos por experiencia que las repercusiones de todo tipo son importantes, en especial, las de carácter social: desinterés y desarraigo total del pueblo de origen, cuya actividad social entra en un período de retroceso, de «minimización». El hecho de que en los últimos años se hayan cerrado escuelas unitarias y/o se haya reducido el número de unidades escolares en las que tenían varias hace que esa reflexión se actualice de nuevo y que, necesariamente, deban tomarse decisiones sin perder de vista el papel de la escuela como servicio social básico en estos pequeños núcleos de población dispersos, *lejanos* a veces, en la geografía española.

Pero no nos olvidemos de la colaboración y de la participación, que eran los temas que animaban estas páginas. Esas relaciones escuela-comunidad que proponemos como «dialogantes, flexibles y distendidas, que promueven aportaciones constructivas y alientan un sentimiento de participación real en las personas» se pueden concretar en varios terrenos, como se está poniendo de relieve. Sin embargo, debemos insistir también de forma concreta, por su relevancia, en las relaciones con los **ayuntamientos**. Existe un conjunto de asuntos y materias que implican de manera directa a ambos, escuelas y ayuntamientos, que obligan al entendimiento mutuo; por ejemplo, el mantenimiento y conservación de los edificios puede ser el más notorio, aunque, sin duda, hay otros. Por responsabilidad, por coherencia, por la potenciación de ambas instituciones, etc.

Además de facilitar las condiciones —hacer gala de las actitudes pertinentes para ello— para colaborar en propuestas como las que se han citado u otras, se trata de que ambas instituciones tengan claras sus posiciones, su papel en el entramado social y, consecuentemente, las posibles obligaciones y demandas que deben atender.

Se trata de conocer y asumir los problemas que deben resolverse conjuntamente y las competencias y obligaciones atribuidas y exigibles a cada una de estas instituciones. Se trata de evitar «dar vueltas y más vueltas» a esos pequeños problemas que surgen y que a veces se enquistan; se trata de no tener que justificar y «rejustificar» la solución de cuestiones evidentes *(ese cristal que se ha roto, esa puerta que no se cierra, ese combustible necesario, la potencia eléctrica que no es suficiente...)*.

Se trata, en definitiva, de que esas pequeñas cosas que se solucionan automáticamente se solucionen así, automáticamente, sin mayor gasto de *energía* que el absolutamente necesario, e invertir más de esa *energía* en «construir» la participación y la colaboración, en desarrollar propuestas educativas, culturales y sociales beneficiosas para la comunidad.

Por otro lado, tampoco puede olvidarse la precariedad económica que caracteriza a muchos de estos ayuntamientos pequeños del medio rural, lo cual puede traer como consecuencia que el mantenimiento del colegio sea una pesada carga. Quizás la solución pase por entrar, constructiva y racionalmente, en el debate de las prioridades comunitarias: la educación escolar, la formación profesional, el estado de los caminos del monte, los servicios veterinarios, etc. (en el supuesto que las necesidades más básicas estén resueltas). *¿Cuál o cuáles son prioritarias? ¿Por qué razones? ¿Cómo se conjuga la influencia del pasado con las necesidades del presente y las perspectivas del futuro? ¿Qué futuro?...*

Quizás no esté de más insistir en que la Administración competente [4] active el recuerdo de las atribuciones propias de las corporaciones locales y contribuya al cumplimiento de las responsabilidades correspondientes. Quizá la propia Federación de Municipios de España (FEMP) deba abundar en estas cuestiones, en el debate en cuanto a necesidades, medios y prioridades presupuestarias por parte de los ayuntamientos, en las relaciones concretas con el sistema escolar...

Y quizás tampoco esté de más recurrir al papel —real en unos casos, potencial en otros— que pueden llevar a cabo las Asociaciones de Padres y Madres (AMPAs) en este contexto, en esos debates de prioridades.

---

[4] En la aplicación de la Ley de Administración local, por ejemplo.

Más allá de recurrir al AMPA como medida de presión (que, desde luego, en determinados planos —como el del voto, por ejemplo— y ante determinadas situaciones de discriminación, funciona), impulsar su talante activo y colaborador es especialmente rentable y enriquecedor. En ese impulso deben contribuir tanto los padres y las madres como el profesorado de escuelas y agrupamientos, la Administración educativa —consciente de la necesidad y con la intención de mejorar la calidad de la educación— y las instituciones de la propia comunidad.

La participación y la colaboración se «construyen» cotidianamente y entre todas las personas e instituciones, asumiendo en cada situación el papel más adecuado y contribuyendo a la consecución de metas concretas beneficiosas para la comunidad, para la escuela, para las familias. En el medio rural esto puede ser, posiblemente, más fácil si se toma en consideración que muchos de los aspectos problemáticos y obstáculos están manifiestamente en el «terreno de todos».

La educación, por ejemplo, es un tema que afecta directamente a las familias, al profesorado, al ayuntamiento...; esto es, a una comunidad concreta en su totalidad, donde los roles sociales están superpuestos, yuxtapuestos... en la mayor parte de las ocasiones, contrapuestos en las menos.

Una perspectiva que supera la localidad

Sin embargo, una de las características que definen a los pequeños núcleos de población del medio rural es precisamente eso mismo: que son pequeños, que hay poca población, que hay pocos niños y niñas, que los recursos comunes son pocos, que cualquier institución, organización, asociación... se presenta —cuando existe— en su mínima expresión, por lo que su capacidad resulta bastante limitada.

Esta tesitura afecta a los centros educativos, a los servicios sanitarios, a los servicios de asistencia social, a los servicios de tipo cultural, a los ayuntamientos, a cualquier tipo de asociación (AMPAs, asociaciones culturales, asociaciones de jóvenes...); es decir, a cualquier organización que tenga por objeto y/o como condición o necesidad el concurso de las personas que forman la comunidad o de parte de ellas.

Se trata de una de las características determinantes de muchas comunidades rurales que, indudablemente, ofrece ventajas en cuanto a la posibilidad de realizar un trabajo más humanizado y cercano a la persona, en cuanto a la posibilidad de una interacción de mayor calidad con otras personas y con el entorno natural, etc. Aquel tópico de que «lo pequeño es hermoso» encuentra en el medio rural posibles contextos reales de partida.

Tales aspectos conforman algunos de los grandes valores del medio rural que permiten su promoción más allá de pasar allí unos días de vacaciones. Pero esa misma condición supone a menudo un importante obstáculo. Obstáculo porque las partes proporcionales de cualquier reparto resultan insuficientes para cubrir las necesidades existentes; obstáculo porque determinadas gentes pueden considerar que se trata de algo residual, con las correspondientes consecuencias si tales gentes tienen capacidad para tomar decisiones económicas, políticas o administrativas; obstáculo para crear y mantener organizaciones fuertes y operativas; etc.

A veces, una sencilla discriminación positiva es suficiente para vencer gran parte de esos obstáculos; otras, tal discriminación no está disponible o resulta insuficiente; en todo caso, no puede olvidarse el hecho de que los recursos son limitados y deben ser aprovechados en la medida de lo posible. Dadas las circunstancias, estas consideraciones son el punto de partida de muchas propuestas de este documento, como se podrá ver en las páginas que hablan de agrupamientos inter-escuelas, de redes educativas zonales, de equipos de distintos profesionales relacionados con la educación directa e indirectamente...

Desde este punto de vista cabe **proponer que en el plano de la administración local, en el plano del asociacionismo** (por intereses educativos —AMPAs, Asociaciones de Alumnos y Alumnas...—, por intereses culturales y lúdicos —asociaciones de jóvenes, culturales, etnológicas...—, por intereses sociales, por intereses económicos...), **en el plano de los centros educativos** (agrupamientos de escuelas, redes integradas de servicios educativos...), **etc. se estimule la colaboración, la coordinación y posibles actuaciones conjuntas entre localidades próximas de una zona o comarca que presentan características similares y una problemática común.**

Ejemplos de este «salto» cuantitativo y especialmente cualitativo ya se conocen desde hace tiempo: mancomunidades de ayuntamientos para la prestación de gran parte o de algunos servicios, asociaciones culturales comarcales, cooperativas de producción y comercialización, agrupamientos de escuelas, centros o *zonas* de salud, etc. A veces es el único modo de mantener una institución como el ayuntamiento o de crear y hacer operativa una asociación de padres y madres o de otra naturaleza.

Se trata, pues, de tomar nota y valorar sus posibilidades para extenderlos en los diferentes planos de interacción social, educativa, etc. creando entre todos las condiciones que garanticen su éxito. Y se trata de conocer los recursos y servicios que las diversas instituciones y esas organizaciones ofrecen con objeto de recuperarlos e integrarlos en un **proyecto comunitario** más amplio que el de la propia escuela, que el de el propio ayuntamiento... Es, por otra parte, el modo en que asociaciones, e incluso instituciones, pueden adquirir dimensiones que permitan su funcionamiento y disponer de los recursos básicos que garanticen la propia existencia y operatividad.

Esta perspectiva no es nueva en el campo educativo, que es el que más nos interesa en este documento, pero parece conveniente insistir para que la Administración educativa, el profesorado, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de padres y madres, otras asociaciones e instituciones... nos animemos y comencemos a dar pasos —o demos algún paso más— en orden a una mayor integración de los recursos humanos y materiales presentes.

Es decir, promovamos —cada cual por la parte que le corresponde— el paso de las ideas a los hechos, y/o de los productos más o menos *tecnológicos,* a procesos con mayores componentes participativos y cualitativos en los que tales procesos y los resultados sean percibidos y asumidos por los diferentes sectores de la comunidad educativa.

En el sector educativo, como en cualquiera otro, se impone la necesidad de contemplar ámbitos de límites más amplios en los que, bajo criterios de aprovechamiento de los recursos y participación/responsabilización de todas las personas y profesionales implicados, se produzca una integración y organización dinámica de recursos, programas, intervenciones profesionales con diferente grado de especialización, procedencia y naturaleza... El diseño final podría configurarse en torno a ámbitos en los que está presente y activo el conjunto de servicios educativos propios del sistema; se tiene un acceso fácil y cotidiano a tales servicios, e interactúan con la comunidad a través de personas, grupos, instituciones, actividades... cuyas metas son conocidas y asumidas globalmente.

De acuerdo con ese «diseño final» resulta realista hablar de **ámbitos comarcales**, ámbitos en los que está presente y operativo el conjunto de los servicios educativos —Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, los diferentes programas de apoyo a la escuela y al alumnado, a la formación del profesorado...—, en los cuales se garantiza una intervención organizada, sin solapamientos, sin lagunas... y donde los recursos se ponen al servicio de los objetivos del modo más efectivo y eficaz posible. Ámbitos en los que se ofrece un marco de organización al profesorado de los centros educativos y al profesorado de programas de apoyo que en ellos interviene, directa o indirectamente, con el alumnado, con el profesorado, con las familias...

En definitiva, ámbitos territoriales en los que tengan lugar —cotidianamente, sin grandes extorsiones en la vida familiar y social— aquellas actividades de orden educativo y formativo que enriquecen el bagaje académico, profesional y personal. Dicho de otro

modo, el acceso a cualquiera de los bachilleratos y/o los diferentes módulos o grados de formación profesional —medio y superior— de mayor importancia para el desarrollo de las zonas y para la salida profesional del alumnado, el acceso por parte de los centros a servicios especializados cuando su alumnado los necesite, el acceso a la formación continua del profesorado de acuerdo con las condiciones de su puesto de trabajo, etc.

Se pretende, pues, hacer presentes estas prestaciones en los lugares más alejados y a veces desfavorecidos. La primera ventaja consiste en facilitar el acceso, pero puede traer consigo **otro tipo de valores añadidos:** crecimiento de la calidad de vida en estos lugares al mejorar la oferta de los servicios disponibles, ajuste del contenido de la formación profesional a las demandas y necesidades de ese contexto, educación y formación a lo largo de toda la vida, cohesión comarcal que sirve o impulsa el desarrollo de proyectos socioeconómicos de mayor rango y con presencia de otras instituciones y fuerzas sociales, etc.

Como se podrá ver en diferentes páginas de este documento, la *zona* como entramado organizado de múltiples recursos está dejando de ser una propuesta y convirtiéndose en realidad paulatinamente, sea impulsada por profesorado y/u otros grupos sociales y profesionales, sea a instancias de las propias Administraciones educativas con objeto de rentabilizar sus programas y hacerlos llegar a todo el mundo.

Este objetivo —organizar los recursos humanos y materiales de acuerdo con criterios integradores y participativos—, con los de adecuar y mejorar la actividad educativa en aulas y centros y de conseguir una buena integración de éstos en la comunidad, constituye probablemente el reto más relevante en los próximos años de todas aquellas personas que nos dedicamos a la educación, en especial en el medio rural.

3. ESCUELA Y MEDIO RURAL

EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

Se admite como premisa inicial la existencia de una amplia diversidad de situaciones y modos de vida en el medio rural, ya descrita en páginas anteriores, e igualmente la existencia de una serie de características similares que han ido conformando un denominador común en la evolución y cambios del modo de vida en el medio rural.

Este punto de partida confirma además que el camino seguido por la educación en el medio rural ha estado estrechamente ligado a la evolución social, económica, cultural, política... del estado español, en especial en los contextos rurales. Repasemos, pues, algunos de estos hitos o factores que han caracterizado el proceso seguido por la escuela rural.

La evolución del medio rural está íntimamente relacionada con el desarrollo industrial que tuvo lugar a partir del final de la década de los cincuenta [1]. Este desarrollo, que se dio fundamentalmente en torno a algunas zonas urbanas (o que se «urbanizaron» rápida y a menudo caóticamente) tuvo como consecuencias más directas para las zonas rurales la emigración masiva hacia los focos industriales y turísticos, el abandono de los pueblos y el envejecimiento de la población rural, la falta de expectativas de todo tipo de las personas que quedaron, la descompensación en la implantación de servicios sociales básicos (sanidad, comunicaciones, educación...) en relación con el medio urbano, etc.

El sistema educativo alrededor de 1970

La política educativa, por supuesto, no permanece ajena a este proceso y busca ofrecer una respuesta del sistema educativo ante el cambio de realidad social y, sobre

[1] Es interesante consultar el contenido de alguno de los *Planes de desarrollo* de la época y comprobar cómo en ellos se proponía un reparto equilibrado de riqueza, población, infraestructuras... y, sin embargo, lo que se produjo realmente fue un desplazamiento al exterior (Francia, Alemania...) y del medio rural a los polos de desarrollo industrial reales (Madrid, parte de la cornisa cantábrica, litoral mediterráneo...).

todo, económica. ¿Causa o consecuencia? Probablemente ambas cosas: el sistema educativo pretende una cualificación útil para el modelo de desarrollo económico, y el modelo escolar es influido poderosamente por los «axiomas» del nuevo modelo económico y social.

De acuerdo con ello, la dispersión rural y la insuficiencia de dotaciones pedagógicas en las escuelas pequeñas se ven como un problema que se pretende solucionar intensificando —sobre todo a mediados de los años sesenta— la construcción de los llamados *Colegios Nacionales* que permitan el agrupamiento y organización del alumnado en centros —escuelas— graduados. Las primeras demandas de este modelo escolar pasan por el incremento de los servicios de transporte y comedor escolares; y en algunos casos, del internado en escuelas hogar de la población infantil.

Como señalan G. Carmena y J. Regidor [2], en esta época, la escuela rural —por hablar en términos genéricos— parece que contribuyó en gran medida a dinamizar el éxodo rural, *vendiendo* en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial. Se advierte una ideología *urbanocéntrica* que evidencia la sobrevaloración de lo urbano y la infravaloración de lo rural. Se puede decir por ello que en la misma medida que el medio rural se diferencia y «aleja» progresivamente del urbano, la escuela situada en los pueblos resulta cada vez más inadecuada y desligada de su entorno real, respondiendo menos a la problemática de la comunidad en que está inserta (Díez Prieto, M.ª P., 1989) [3].

Sin embargo, la reforma del sistema educativo para adaptarse a estos nuevos tiempos no se materializa hasta la aparición de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que pretende dar respuesta a las circunstancias de la España de esa década. Tal ley constituye, según muchos autores, el primer intento global de modernización del sistema escolar desde los tiempos de la República. No obstante y a pesar de sus muchos aspectos positivos y propuestas encomiables, la LGE de 1970 no aborda explícitamente la existencia y las características de las escuelas rurales; de hecho, se indica que las escuelas incompletas se adscribirán a —dependerán de— un Colegio Nacional.

Consecuentemente, la implantación de la Ley General de Educación, con sus propuestas y prioridades, genera un proceso de cambio del sistema educativo que afectará largo tiempo y decididamente a la existencia, a la estructura y al devenir de la escuela rural. Algunas de las características, justificaciones en algún caso, que de modo general definirían ese proceso son las siguientes:

- Trabajar por la igualdad de oportunidades, principio de la reforma educativa, también explícito en esa Ley.
- Insistir en una cualificación de tipo profesional y cultural de carácter básico en relación con el modelo socio-económico que está caracterizando al país en ese momento.
- Lograr la escolarización de la población infantil entre seis y catorce años, también principio operativo de esta reforma educativa.

---

[2] CARMENA, J., y REGIDOR, C. (1984). *La escuela en el medio rural.* Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

[3] DÍEZ PRIETO, M.ª Paz (1989). *El profesor de EGB en el medio rural. Informe n.º 28.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Implantar centros de concentración escolar, con unidades escolares graduadas, como sistema de escolarización del alumnado que reside en zonas de población diseminada y en localidades que carecen de escuela y como medio pretendidamente capaz de mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza según los criterios al uso (los modelos tecnológicos son imperantes en ese momento).
- Reducir, en consecuencia, de modo drástico el número de las escuelas rurales —en especial de las unitarias— y/o el número de sus unidades escolares, e incrementar los servicios de transporte, comedor e internado.
- Rentabilizar la inversión económica que se realice en el ámbito educativo: personal, infraestructuras, recursos didácticos...
- ...

De manera más directa, los factores y criterios de tipo organizativo relacionados con la implantación de esta reforma educativa de 1970 conllevan una estructuración de la educación en el medio rural a través de comarcas escolares, con las ya conocidas entonces ***concentraciones escolares*** como modelo escolar base en tales comarcas, modelo que hace necesario ampliar los servicios de transporte y comedor escolar, con implicaciones tales como gasto adicional, incremento de la jornada para el alumnado transportado, riesgo de accidentes...

Se complementa esta planificación con la creación de las denominadas *escuelas hogar*, internado para el alumnado residente en pueblos sin posibilidad de transporte diario o en los que el bajo número de escolares parecía no justificarlo.

Así pues, en la práctica —muy dependiente de los paradigmas tecnológicos y tecnocráticos al uso— triunfa el modelo de escuela «grande», «en serie», sobre cualquier otro posible, existente o potencial. Se tendrán en cuenta como soporte argumentos, criterios, justificaciones... de carácter pedagógico y basados en la rentabilidad económica [4].

Todo aquello que no encajó con este modelo escolar tuvo, durante largo tiempo, una *existencia inexistente*. Salvo excepciones, notó con mayor rigor las carencias de recursos humanos y materiales: profesional y laboralmente los puestos de trabajo de estas escuelas fueron considerados secundarios —todavía lo son por parte de algunas gentes—; gran parte del profesorado no fue demasiado feliz al ser destinado a pequeñas escuelas alejadas de las capitales de provincia y cabeceras de comarca; no se conocieron materiales didácticos estandarizados para aplicar en estas escuelas [5]; las dotaciones tardaron en llegar —si llegaron alguna vez—; etc.

De modo más concreto, algunas de las consecuencias negativas de la aplicación de este modelo —cuando tal aplicación fue indiscriminada— se reflejan en:

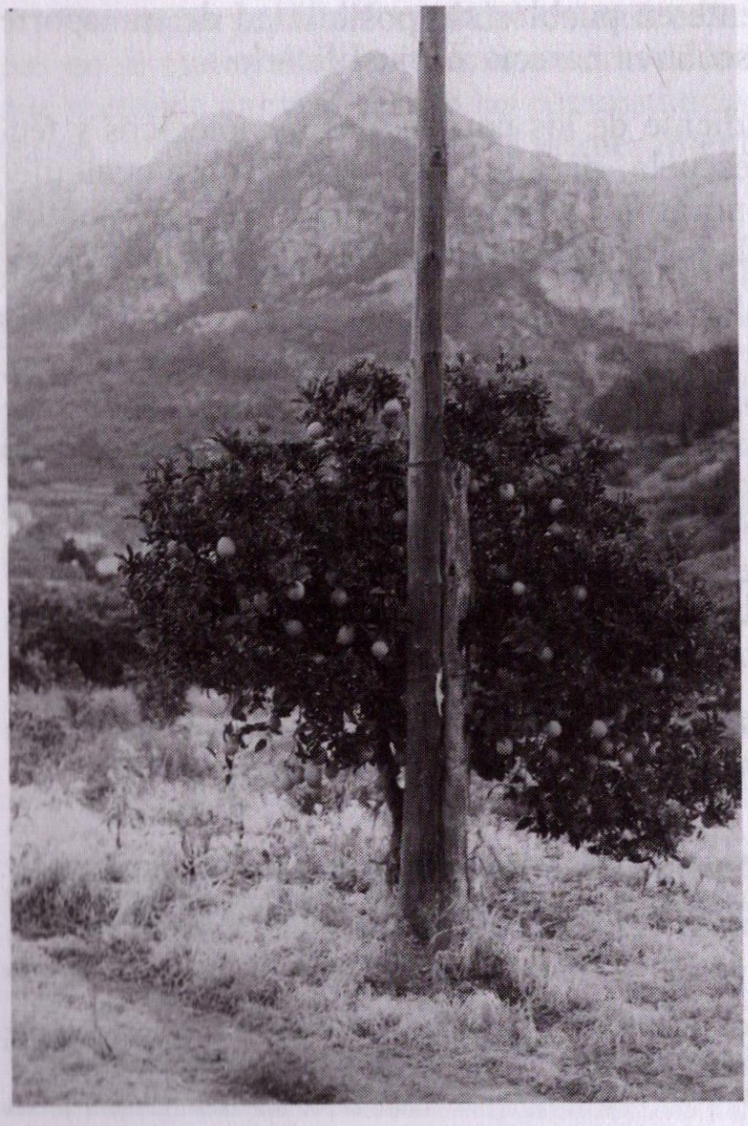
---

[4] En pleno proceso de aplicación de la ley algunos estudios, referidos a determinados territorios y procedimientos y criterios de implantación, cuestionaron claramente tanto este principio de rentabilidad como los propios resultados y rendimientos escolares. Véase, por ejemplo, el trabajo de GARCÉS, R. (1976). *Concentraciones y escuelas hogar en Aragón*. Zaragoza: Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

[5] Sin embargo, aunque las diferentes editoriales de material escolar se olvidaron de la existencia de estas escuelas, existen dos publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia editadas a través del CEDODEP en 1960 y 1967, cuyo grado de difusión entre el profesorado desconocemos.

- la educación preescolar, que, al no ser obligatoria, está prácticamente ausente en muchas escuelas rurales;
- el abandono prematuro de los estudios, en ocasiones por falta de perspectivas de continuidad en lugares suficientemente cercanos a los pueblos de origen del alumnado y sus familias;
- la desaparición de gran cantidad de unidades escolares y de escuelas —especialmente unitarias— y, con ellas, en un número considerable de casos, la desaparición del único foco de cultura local; el abandono de la localidad por parte de las familias a veces;
- una falta de atención a la diversidad de las situaciones de origen de los niños y niñas, un generalizado sentimiento de desarraigo entre el alumnado y, con frecuencia, un elevado porcentaje de abandono y fracaso escolar;
- la imposición de una educación pensada desde fuera, no siempre respetuosa con las características de la sociedad y del entorno rurales;
- etc.

La —posterior y poco duradera— Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980, LOECE, tampoco contempló las peculiaridades de los centros considerados incompletos, en su gran mayoría situados en las zonas rurales. De ese modo, se desaprovechó una vez más la posibilidad de intervenir institucionalmente en la problemática de la educación en el medio rural. O, digamos, se intervino, pero *por defecto*.



Sin embargo, a pesar de la generalización de este modelo de escuela grande y graduada, en el medio rural persistieron gran cantidad de pequeñas escuelas, cuya consideración marginal las llevó a menudo a presentar una situación deficitaria tanto en infraestructuras como en recursos materiales, didácticos y humanos.

Además, y quizá sea la consideración con menos desperdicio, estas escuelas carecieron de un marco de actuación específico, acorde y respetuoso con sus especiales exigencias. Carecieron de un marco que permitiera cierta flexibilidad e impulsara el reto profesional y apoyo institucional para responder a la peculiar situación de cada

escuela y a la variada casuística escolar existente. Así, la inadecuación de la escuela a su entorno y al grupo social que le da *carta de existencia* queda patente en demasiadas ocasiones; la consideración marginal, peyorativa a veces, por parte del funcionariado docente (la iniciativa privada no es demasiado conocida en las pequeñas localidades del medio rural), de la administración educativa, de la sociedad en general, también.

La década de los ochenta

Superado en gran parte el objetivo de la plena escolarización en los niveles educativos obligatorios, nacido y desarrollado con la LGE de 1970, y ya casi en la segunda mitad de la década de los ochenta, las diferentes administraciones educativas comienzan a arbitrar una serie de medidas dirigidas a mejorar las condiciones del sistema escolar y, en concreto, las condiciones en que se hallaban las escuelas rurales.

Esta actitud denota una mayor sensibilización con la calidad de la enseñanza y con nuevos criterios de calidad educativa, entre los que cabe destacar el mantenimiento de las escuelas en los pueblos en la medida de lo posible y de lo razonable. En definitiva, criterios basados en una mayor proximidad y participación de los grupos sociales de referencia en cada territorio.

Se incrementan las inversiones y dotaciones de recursos humanos y materiales, y, en paralelo, se comienza a recoger y apoyar iniciativas y experiencias surgidas de diferentes colectivos de profesionales, preocupados por dignificar y enriquecer el trabajo en estas escuelas. En muchas ocasiones esas experiencias ya prefiguraban el trabajo en proyectos comunes dentro de una misma zona, y en torno a propuestas de ese tipo giraban las demandas, reivindicaciones, etc.

En esta línea de apoyo institucional se inscribe el Real Decreto de 27 de abril de 1983 sobre Educación Compensatoria, que permite establecer convenios entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas con competencias en educación, para la implantación de diversos programas de apoyo a colectivos de atención prioritaria. Entre ellos cobró especial relieve el **programa de atención a la escuela rural**, desarrollado en mayor o menor medida en casi todo el territorio del Estado: *Plan de actuación para la escuela rural* (Andalucía), *Centros de recursos y servicios de apoyo* (Canarias), *Planes de apoyo a la escuela rural* (Cataluña), *Centros de recursos y profesores itinerantes de apoyo a centros incompletos* (Galicia), *Proyectos experimentales singulares de centros de EGB en zonas rurales* (Valencia)...

En el ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), el programa permitió, a través del funcionamiento de *Centros de Recursos y Servicios de Apoyo* para las zonas rurales, apoyar la renovación pedagógica, impulsar modelos organizativos en las escuelas rurales más acordes con sus características, ampliar el currículo real que se impartía en estas escuelas, etc. Esto se hizo posible mediante la potenciación de equipos de profesores y profesoras de apoyo en zonas cuya amplitud se redujo progresivamente y mediante la intervención de profesorado especialista con carácter itinerante, aportando además a las escuelas recursos de diferente naturaleza (materiales didácticos y curriculares, difusión de experiencias, servicios de reprogra-

fía, materiales audiovisuales...), promoviendo actividades de formación de profesorado e innovaciones educativas, potenciando actividades de socialización para el alumnado, facilitando la presencia de otros programas de apoyo a la escuela, trabajando con familias y otras instituciones, etc.

En el ámbito de gestión del MEC se impulsó también la actividad de los *Centros Rurales de Innovación Educativa* (CRIE), puestos en marcha originariamente en la provincia de Teruel. Su objetivo prioritario consistía en favorecer la socialización y el desarrollo de relaciones interpersonales de alumnado procedente de medios sociales con limitaciones en ese plano; a su vez, potenciar la ampliación y diversificación de situaciones de enseñanza y aprendizaje difícilmente posibles en las escuelas más pequeñas (por el reducido número de niños y niñas, por ausencia de medios e instalaciones...).

Por otra parte iniciaron su andadura diferentes programas, algunos de ellos con carácter experimental, que incidieron directa e indirectamente en las escuelas del medio rural. Citemos algunos de ellos: *Programa de Educación Infantil, Preescolar na casa/Preescolar en casa, Reformulación de los objetivos de los Ciclos Inicial y Medio, Reforma Experimental de Ciclo Superior de EGB* (con una atención más específica o diferenciada a las escuelas rurales), *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Programa de Integración*, etc. Tales programas —bien a través de la intervención del profesorado a cuyo cargo estaban, bien a través de los medios que proporcionaban, o ambas cosas— supusieron un aporte indiscutible de pautas innovadoras y, en algunos casos, de recursos humanos y materiales para el trabajo de muchos maestros y maestras de las zonas rurales, algunos de los cuales ya llevaban años trabajando en esta línea por sus propios medios.

La presencia de estos servicios de apoyo y la puesta en marcha de los citados programas adquiere mayor importancia al contribuir a que muchos maestros y maestras, hasta el momento en cierto modo aislados, se plantearan la necesidad de comenzar a trabajar en común abordando una problemática similar y buscando unas vías de solución que pasaban por el trabajo en equipo y una adecuada coordinación pedagógica adaptada a una realidad que compartían. Este trabajo en equipo, cooperativo, ayudó a ampliar los horizontes profesionales del profesorado —hizo *más complejo* el puesto de trabajo, pero lo *enriqueció*— y a ampliar las posibilidades de aprendizaje y las relaciones interpersonales entre el alumnado.

Agrupamientos de escuelas pequeñas en el medio rural

A través de experiencias y caminos diferentes, con distintas aportaciones, comienza a esbozarse y a hacerse realidad la concepción de una propuesta de futuro: de un **modelo escolar —de agrupamiento de escuelas—** que pretende superar los seculares problemas de aislamiento, falta de recursos, relaciones profesionales e interacción personal limitadas... a los que se ha visto sometida tradicionalmente la escuela rural.

En la práctica, como veremos más adelante, este modelo quedará reflejado en las diferentes Comunidades del estado español a través de diferentes manifestaciones: el

principio de la cooperación y de la coordinación es su eje vertebrador; las diferentes formas en que ese principio se haga realidad —más o menos «oficializadas», más o menos flexibles, la mayor insistencia en unas dimensiones u otras...— serán sus elementos diferenciales.

Pero, si bien es cierto que las diferentes Administraciones educativas han sido sensibles en los últimos años a esta propuesta «colaborativa» de carácter amplio y flexible, sus orígenes arrancan en la década de los 70, de la mano de diversos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) y otros colectivos más o menos heterogéneos preocupados por la dignificación de las escuelas rurales y por la calidad de la enseñanza que en ellas se imparte.

Sin olvidar valiosas aportaciones anteriores, es en esa época cuando han sido notorias las propuestas en torno a la renovación del modelo educativo, a la idea de una escuela participativa y abierta al entorno, a las reivindicaciones administrativas y políticas para llegar a una escuela rural de calidad... Sin la acción desarrollada por estos colectivos, sus propuestas organizativas y metodológicas, sus experiencias educativas prácticas, etc., difícilmente se hubiera llegado a plasmar un modelo que modificase sustancialmente el *establecido* para las escuelas del ámbito rural.

Partiendo de esas aportaciones y experiencias de diversa procedencia, el Ministerio de Educación y Ciencia y otras Administraciones educativas vienen intentando promover y estructurar, con la elaboración de la normativa correspondiente, diversas formas de agrupamiento de escuelas pequeñas con el objetivo de mejorar su organización y funcionamiento de acuerdo con las atributos, rasgos, particularidades... que las carac-

terizan. Pueden citarse al respecto los *Colegios Rurales Agrupados* [6] (CRA), denominación oficial en el territorio gestionado por el MEC, en Andalucía, en la Comunidad Canaria...; *Zones Escolars Rurals* [7] (ZER) en Cataluña; *Proyectos de Agrupación de Centros*; etc.

Esquemáticamente, tales experiencias implican un agrupamiento de escuelas pequeñas próximas y similares en cuanto a sus características. Este agrupamiento supone la construcción de una entidad educativa más amplia que, respetando la ubicación y la *personalidad* de cada una de esas escuelas que lo componen, establece unos nuevos cauces de organización escolar e intervención educativa basados en:

- **la coordinación pedagógica, el trabajo en equipo;**
- **la presencia de más recursos humanos y materiales y su mejor aprovechamiento al ser de carácter colectivo y ser gestionados por equipos directivos completos;**
- **la posibilidad institucionalizada de relaciones y de interacción entre las escuelas y entre su alumnado;**
- **la posibilidad de que las relaciones y la participación de la comunidad se establezcan asimismo entre las propias localidades a través de las familias (AMPAs...) y de las propias instituciones locales;**
- **etc.**

Es importante, sin embargo, resaltar que, partiendo de una concepción similar del modelo —el agrupamiento—, cada experiencia es bastante particular y diferenciada del resto por la diversidad de sus componentes y sus propias peculiaridades contextuales, y que esta diversidad es asimismo notoria en cuanto a la concreción del modelo en las diferentes Comunidades Autónomas con competencias educativas. En este sentido, se advierten **diferencias...**

... en cuanto al desarrollo normativo (rango legal, contenido que se aborda normativamente, implicaciones para profesorado, alumnado, unidades escolares y/o escuelas...).

... en cuanto a su nivel de flexibilidad (mayor o menor identidad propia y autonomía de las escuelas que componen el agrupamiento, atribuciones de los órganos de gobierno y/o coordinación...).

... en cuanto a su nivel de estructuración administrativa (existencia de equipos directivos *versus* figuras exclusivamente dedicadas a la coordinación pedagógica, pérdida o

---

[6] En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia los CRAs se hicieron oficiales en 1986, mediante el *Real Decreto 2731/1986 de constitución de colegios rurales agrupados* y la posterior orden que desarrolló tal decreto en 1987. Al respecto, fue pionera la experiencia del *Valle Amblés*, en Ávila, oficial desde 1983. En la actualidad hay que remitirse al *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el* ***reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria*** *(BOE de 20/II/96).*

[7] Su base legal se encuentra en el *Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la* ***constitució de zones escolars rurals per a centres publics d'ensenyament primari*** *(DOGC de 19/VIII/1988).*

no de entidad jurídica de las escuelas al integrar su(s) unidad(es) en el agrupamiento...).

... en cuanto a los recursos humanos y materiales disponibles (mayor o menor cantidad, nivel de especialización del profesorado de apoyo e intervención que se deriva de su perfil...).

... en cuanto al grado de impacto y el número de experiencias contabilizables en el medio rural (mayor o menor desarrollo del programa, grado de conocimiento y aceptación por parte del profesorado y de las comunidades educativas rurales...).

... en cuanto al proceso para la creación de los agrupamientos: desde la Administración, desde un trabajo pedagógico previo, contando con ambas propuestas, etc.

... en cuanto a...

El panorama actual, principios de los noventa

No obstante, aunque actualmente en las zonas rurales existe cierta tendencia a organizar los centros pequeños en agrupamientos, el proceso no se está produciendo del mismo modo ni con el mismo ritmo en el estado español, como venimos diciendo. Coexisten, pues, diversos tipos de escuelas en el ámbito rural, y habrá que esperar a la completa implantación de la actual Reforma educativa (a partir de la LOGSE) para ver los cambios que la misma puede provocar en relación con el «modelo escolar» para el ámbito rural: generalización del modelo de centros agrupados (*CRA* o similar) y las características definitivas de tal modelo, continuidad de las escuelas unitarias y/o de pocas unidades, coexistencia de ambos tipos de escuela...

En la actualidad —estamos terminando de escribir estas páginas durante el curso 1995/96— en el medio rural español se distingue lo siguiente:

a) Centros «completos» [8]

> ***Se denominarían así los centros educativos que disponen al menos de un aula para cada curso o año escolar de la etapa de Educación Primaria y, en su caso, de la Educación General Básica aún existente. A su vez, deberían incluirse en ese cómputo las correspondientes unidades del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Con la implantación del nuevo sistema educativo es posible que se modifique esta composición al perder estos centros los dos últimos cursos de la EGB —séptimo y octavo—. Entenderíamos entonces por centros completos***

[8] Permítannos las personas que leen este documento las comillas («») cuando los términos *centro* o *escuela* se adjetivan como «completos» o «incompletos», adjetivación demasiado recurrente. El origen de esta adjetivación está en el criterio *«n.º de unidades»* en el contexto del antiguo sistema educativo (LGE de 1970: *«por debajo o por encima de las ocho unidades»*). Ni antes fue utilizado correctamente (en todo caso, hubiera debido ser *diez* el número de unidades considerado como frontera), ni nos sirve con el actual sistema educativo. Por el contrario, aporta muy poca información y lo hace desde la perspectiva de las comparaciones negativas, dado el significado de tales adjetivos. Abusando un poco más de la confianza, sugerimos la reflexión acerca de ***cuándo una escuela es completa o incompleta;*** cada cual puede responder(se) esta cuestión y probablemente vaya más allá de un mero —y ambiguo— criterio cuantitativo.

los que mantengan un mínimo de seis unidades de Educación Primaria y, al menos, incluyan en el centro alguna unidad de Educación Infantil.

En las zonas rurales muchos de estos centros «completos» tienen como característica distintiva el hecho de recoger alumnado de varias —otras— localidades: concentran alumnado. Han sido —son todavía— más numerosos y típicos los que concentran alumnado del ciclo superior de la EGB. Aunque es menos frecuente, pueden encontrarse también concentraciones de alumnos y alumnas desde el segundo ciclo e incluso desde el primer ciclo de Educación Primaria, o desde algún curso o año concreto de esta etapa Primaria. Se trata de un factor de variabilidad entre escuelas que afecta a su organización interna de la enseñanza y a la coordinación inter-centros (*concentrador-concentrado*).

La ventaja tradicional de estos centros es la posibilidad de contar con grupos de profesorado más amplios, probablemente más estables, con recursos personales y materiales tal vez suficientes y, quizás, con la cobertura de las áreas vinculadas con especialistas en Primaria(/EGB).

b) Agrupamientos de escuelas

Entendemos por agrupamiento un modelo de organización escolar caracterizado básicamente por:

- ***Un funcionamiento coordinado y colaborativo de varias escuelas pequeñas con características similares, próximas entre sí en un ámbito geográfico definido.***
- ***La elaboración y desarrollo de un Proyecto educativo y de un Proyecto curricular comunes para todas las escuelas que componen el agrupamiento, para lo cual al menos el profesorado debe reunirse periódicamente.***
- ***La existencia de órganos de gobierno y/o de coordinación comunes para ese conjunto de escuelas que componen el agrupamiento.***
- ***El profesorado de apoyo trabaja en todo el agrupamiento, ofreciendo la posibilidad de ser compartido y de que intervenga de acuerdo con criterios relacionados con su perfil profesional y relacionados con una programación o sistema de organización aprobado que tenga por base un estudio de necesidades de las diferentes unidades escolares. Para que eso pueda ser así, en la mayor parte de los casos se opta por que al menos ese profesorado sea itinerante.***
- ***De modo similar, los recursos materiales (didácticos, económicos, técnicos...) —o parte de ellos— son compartidos y utilizados según una programación o sistema de organización aprobado por el claustro o el equipo de profesorado del agrupamiento.***
- ***...***

Se trata del modelo escolar del que hemos hablado en páginas anteriores como propuesta alternativa al aislamiento de las escuelas pequeñas, que las diferentes Ad-

ministraciones educativas están estructurando a través de normativas legales según criterios propios, y que parecen impulsar desde hace unos años. Prueba de esto último es la existencia, en la actualidad, de 347 agrupamientos (*Colegios Rurales Agrupados —CRA—*) que agrupan más de un millar de escuelas en el territorio que gestiona el Ministerio de Educación y Ciencia; de unas 60 *Zones Escolars Rurals —ZER—* y algunos agrupamientos funcionales más en Cataluña; y de un número que nos es desconocido al cierre de estas páginas de experiencias similares promovidas por diferentes Comunidades Autónomas con transferencias en educación que han asumido este modelo (sabemos, sin embargo, que está muy generalizado en la CA de Canarias, que existe desde hace años en la CA de Andalucía, etc.).

Aunque ya hemos hablado de las posibilidades generales de este modelo, cabría destacar que permite las ventajas del anterior (equipos de profesorado amplios, cobertura de las diferentes áreas, proyectos comunes...) y un mayor nivel de adaptación a las condiciones de las diferentes unidades escolares o escuelas dispersas que componen el agrupamiento (profesorado itinerante, recursos comunes...).

c) Escuelas «incompletas»

> ***Esta escuelas, cuyo número de unidades se podría asociar en algún caso con los correspondientes ciclos de Educación Infantil y Primaria, no llegan a disponer de una unidad para cada año de esas etapas, lo que impide agrupar al alumnado con el criterio de tener la misma edad o pertenecer el mismo curso; supone realizar obligatoriamente grupos de alumnos y alumnas que están en diferentes momentos de su paso por alguno de esos ciclos citados. En bastantes ocasiones es necesario incluso realizar un agrupamiento inter-etapas, con alumnado de Infantil y Primaria, e incluso del todavía existente ciclo superior de la EGB.***

Como puede suponerse, la tipología de estas escuelas es muy variada en función de su número de unidades, de los ciclos y etapas que impartan y del agrupamiento mismo de su alumnado, todavía dependiente en exceso del modelo de escuela «completa» —graduada— y del tamaño de las diferentes cohortes de población infantil. De este modo, podemos encontrar:

- Escuelas con Educación Infantil, dos o tres grupos de Educación Primaria y ciclo superior de EGB.
- Escuelas con Educación Infantil, uno o dos grupos de Educación Primaria y el resto de alumnos y alumnas en concentraciones escolares.
- Etc., etc., etc.

Imbuidos, como estamos, por los modelos escolares «graduados» —perfectamente servidos por metodologías, sistemas organizativos *ad hoc*, editoriales escolares, etc.— y considerando la coexistencia actual del antiguo y del nuevo sistema educativo, cualquiera puede recrear el imaginario relativo a las ventajas y dificultades que sugiere este tipo de escuelas.

Para hacernos una idea, en el curso 1993-94 existían en el territorio de gestión del MEC 1.426 escuelas de estas características, sin contar las de una sola unidad. Este número se ha visto bastante reducido en la actualidad debido a la integración de bastantes de ellas en Colegios Rurales Agrupados.

d) Escuelas unitarias

Es, por seguir el criterio clasificador usado hasta ahora, un caso especial dentro de las escuelas «incompletas», baluarte y bandera de la escuela rural. Tiene una sola unidad y un único grupo de alumnos y alumnas.

Es del tipo de escuela rural que más se ha hablado y la que más ha sufrido las consecuencias que se comentaban en las primeras páginas de este documento. Aunque sólo tiene un grupo de niños y niñas, es generalmente reducido, pero muy heterogéneo —en este momento todavía podríamos encontrar población infantil desde los 3 a los 14 años en algunas de ellas—, variopinto en el mejor de los sentidos. Su dotación de recursos e infraestructura ha contribuido a llenar páginas y páginas de reivindicaciones y, a pesar de las mejoras, suele ser deficitaria.

Ubicadas en localidades de muy poca población y, a veces, en zonas con dificultades de comunicación, provocan a menudo un cierto aislamiento profesional en el profesorado y las relaciones interpersonales entre su alumnado son limitadas por el

bajo número de niños y niñas. Algunas de sus limitaciones se ven paliadas en parte si se incorporan a un agrupamiento y/o realizan actividades con o a través de los equipos de apoyo externo existentes.

Aunque el tema da mucho de sí, para no extendernos mucho remitimos al lector a su propio conocimiento y/o experiencia en el tema y a las consideraciones hechas en páginas anteriores con respecto de las escuelas «incompletas».

Para hacernos una idea, en el curso 1993-94 existían 833 escuelas unitarias en el territorio de gestión del MEC, lo que representa en torno a un 15% de los centros de enseñanza básica en este ámbito. En la actualidad quedan bastantes menos: gran parte de ellas forman parte de *Colegios Rurales Agrupados* y otras han sido suprimidas por el constante decremento de alumnado.

QUÉ ENTENDEMOS POR ESCUELA RURAL

Tradicionalmente se ha asignado a la escuela, de modo más notorio en el medio rural, una serie de misiones y responsabilidades en relación con la transmisión —o incluso cambio o subversión, según— de valores, normas sociales, actitudes, conocimientos... en relación con la facilitación de instrumentos para el desenvolvimiento autónomo, para el desarrollo personal, para el progreso social y económico... Estas potenciales misiones varían de acuerdo con el momento y la situación y según quien las enuncia, exige, predica..., pero cabe interpretar que a la escuela —rural— se le asigna, más o menos abiertamente, más o menos soterradamente, un **papel instrumental.**

Un papel instrumental para un cometido que, o bien supera las posibilidades reales de la escuela y las del profesorado (depositario directo del «encargo»), o bien se queda corto y restringe tanto el papel de la misma escuela como el de su profesorado.

Sin embargo, han operado —y operan— ambos extremos. Las misiones de la escuela y del profesorado —el *cometido*— se utilizan para elaborar un *discurso* acerca del valor de la institución escolar y de lo que puede —o *debe*— hacer en el medio rural, y se exige a otros —al profesorado, por lo común— el *papel instrumental*, la responsabilidad *ciega* de llevar a cabo ese *cometido*. Muy pocas veces se analiza el *cómo* ha de llevarse a cabo, la viabilidad del «encargo», quiénes están implicados y son responsables de la tarea, la coherencia entre el *discurso*, los medios y el punto de partida...

No es extraño, pues, que se produzcan **interferencias** y que el papel de la escuela —rural— sea controvertido: «*parece que la escuela rural contribuyó en gran medida a dinamizar el éxodo rural, 'vendiendo' en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial*», como señalaban G. Carmena y J. Regidor [9]; la escuela puede ser —ha sido demasiado a menudo— un importante instrumento de *aculturación* que infravalora lo rural por oposición-imposición de lo urbano; ¿cómo se va a cualificar a la población del medio rural si quienes lo tienen que hacer o no proceden del medio o lo que quieren es salir de él?; etc.

[9] CARMENA, J., y REGIDOR, C. (1984). Obra citada.

Digamos que en esas coordenadas y con esos riesgos, e incluso experiencias previas, está presente también la **concepción y atribuciones relativas a la escuela,** en especial en el medio rural. Como tal, es un factor que hay que tener muy en cuenta, dado que predispone —y lo hace de modo diferente— a los diferentes sectores implicados en la educación; ya se ha hablado de esto en el primer capítulo de este documento. A su vez, no deja de ser también un factor de variabilidad en este tipo de escuelas.

Junto a ello, el acercamiento al mundo rural desarrollado en las páginas anteriores permite constatar como una constante su **diversidad.** Diversidad que se percibe al establecer análisis y descripciones en función del contexto: demografía, características físicas y naturales, sociedad, economía, comunicación, etc. Y diversidad que se percibe en la educación en el medio rural: la realidad actual de la escuela rural es tan diversa como diversos son los territorios y localidades donde se asienta: pequeñas y más pequeñas, en mejores o peores condiciones físicas, con grupos de alumnado variados o más variados, con equipos de profesorado más o menos estable, con dotaciones mejores o peores, con dotaciones más o menos utilizadas, alejadas o próximas a núcleos urbanos, aisladas o bien comunicadas, unitarias o concentración...

Tomando en consideración todos esos aspectos es difícil ofrecer una descripción, más aún una definición y no digamos un concepto, unívoca de lo que se entiende por escuela rural. En todo caso, vale la pena remarcar algunas referencias que ayuden a situarnos y a contextualizar la educación en el medio rural.

En este sentido, cabe entender como **escuela rural aquella que «está ubicada en un ámbito rural».** Con ánimo de matizar, con todas las precauciones, recogemos la aportación de Sánchez Jiménez (1975) [10], quien señala que se podría considerar rural una población máxima de unos 10.000 habitantes, con una densidad de población inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y con un índice alto de población dedicado a actividades agrícolas —superior al 50%—, teniendo en cuenta siempre una flexible y adecuada interpretación de los datos sobre la realidad.

Ampliando lo anterior recogemos una nueva aproximación, la de R. Boix (1995, página 7) [11], quien argumenta como sigue:

> «[La escuela rural]... **la escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional».**

Por otra parte, si nos detenemos a analizar los elementos integrantes de la comunidad educativa y los recursos que básicamente influyen en un mejor o peor funcionamiento de la escuela rural, se constata una serie de factores y circunstancias que —si no son resueltas favorablemente— pueden dificultar la consecución de unos objetivos que hagan de ésta una escuela de calidad, en igualdad de condiciones con

[10] SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. (1975). *La vida rural en la España del siglo XX.* Barcelona.
[11] BOIX TOMÁS, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la Escuela Rural.* Barcelona: ICE / Graó.

otros centros educativos; una escuela donde haya cierta coherencia entre los cometidos, los medios para llevarlos a cabo y los diferentes puntos de partida. Estas circunstancias, obviamente, están sujetas a cambios, evolucionan con el paso del tiempo, lo cual debe ser tenido en cuenta para orientar las líneas de acción del modo más positivo para la escuela. Analicemos, pues, algunos de estos factores y circunstancias.

a) Profesorado

El profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta a una situación para la que habitualmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferente entre sí (diferentes ciclos en la misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades. Desde otro punto de vista, aunque el número de niños y niñas es casi siempre reducido, el profesorado es habitualmente insuficiente para atender todas las necesidades que la educación plantea en la actualidad. A veces, sin embargo, puede ser un problema de organización de los recursos existentes y disponibles.

Una buena parte del profesorado de escuelas de ámbito rural padece cierto aislamiento geográfico que dificulta —condiciona en gran medida— el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo.

Esta situación profesional se agrava por la limitación de posibilidades de acceso a determinadas actividades de formación permanente —los centros de formación están lejos—. Desde el punto de vista educativo el problema adquiere mayor relevancia dado que un alto porcentaje de maestras y maestros acceden a las escuelas del medio rural como primer destino y sin una formación inicial específica para el trabajo en estas escuelas.

Las condiciones físicas y materiales en que se hallan a veces las escuelas, la posibilidad o no de residencia en condiciones aceptables, la ausencia de transporte público que hace necesaria la utilización sistemática del coche particular (tener carnet y no tener miedo a conducir, comprar coche, usarlo todos los días...), etc. también constituyen problemas que puede encontrar el profesorado en muchas localidades pequeñas de la zona rural, lo que invita a un desplazamiento diario para volver a casa por carreteras en ocasiones peligrosas, a desear cambiar de destino...

Sin embargo, también se dan condiciones positivas en estas escuelas, como se reconoce en muchos apartados de este libro. Por ejemplo, por citar algunas, la relación con el alumnado y con las familias es más fácil, fluida y puede llegar a ser muy enriquecedora; hay zonas en las que resulta especialmente agradable el trabajo y la residencia, etc.

No siempre las circunstancias son desfavorables o se viven desfavorablemente, pero cuando lo son provocan ciertos grados de insatisfacción, la infravaloración del puesto de trabajo y del contexto profesional, un alto grado de movilidad laboral (o el deseo de irse), etc., aspectos que cuestionan seriamente la continuidad de los proyectos educativos y de los equipos docentes estables en los centros y/o zonas.

b) Alumnado

Todavía en muchos lugares, y especialmente en las edades tempranas, este alumnado disfruta de un contexto vital que podríamos calificar como estimulante: la familia —a veces con presencia de tres generaciones— tiene un valor importante; los horarios de trabajo permiten verse más frecuentemente, el entorno —además de natural— es menos agresivo; en muchos casos se mantiene un importante acervo cultural relacionado con la naturaleza, el trabajo, etc. que se manifiesta en el lenguaje, en la capacidad de realizar tareas útiles...; en muchas actividades se participa, otras se ven y se viven; los *mass media* —TV, radio...— son también omnipresentes; etc. Sin embargo, no podemos olvidar que se trata de culturas y modos de vida tradicionalmente denostados —por lo que esas virtualidades se pueden convertir en desventajas—, que la presión urbana y/o turística en ocasiones es agresiva —intrusiva— con este tipo de sociedades, que a través de los *mass media* se pueden generar procesos de aculturación y masificación, que muchos otros aportes culturales y recursos están ausentes, etc.

Desde otro punto de vista, la población infantil en el medio rural es reducida, por lo que la *ratio* existente en las escuelas acostumbra a ser baja. Aunque esto favorece la individualización de la enseñanza y un mejor conocimiento del alumnado por parte de maestros y maestras, condiciona la realización de actividades escolares que requieren grupos amplios y las posibilidades de relación entre iguales, los procesos de comunicación y, en general, el desarrollo de la sociabilidad de los alumnos, sobre todo en el caso de escuelas muy pequeñas (unitarias y de dos o tres unidades).

En las escuelas con pocos alumnos y alumnas el agrupamiento en una sola o en pocas unidades lleva a que convivan y trabajen en la misma aula niñas y niños de diferentes cursos, ciclos y aún etapas educativas. La heterogeneidad del grupo puede entenderse como una dificultad añadida o como un recurso didáctico que potencia la interrelación alumno-profesor y alumno-alumno.

Así, un grupo reducido facilita un tratamiento personalizado y el seguimiento del desarrollo individual, al tiempo que impulsa la adquisición de hábitos de trabajo potenciadores de la autonomía personal. Además, la existencia de grupos heterogéneos puede favorecer las relaciones de colaboración, incluso «tutorización», entre alumnas y alumnos de distintas edades, dando lugar a un clima de escasa conflictividad que facilita la integración escolar y social de un modo más natural (hay un mayor parecido con la composición real de los grupos humanos).

Pero la atención al alumnado de Educación Infantil y al que presenta necesidades educativas especiales reviste algunas dificultades. Para el profesorado resulta difícil esta atención con grupos de edades muy diferenciadas si, además, los posibles desdoblamientos son poco probables, no es frecuente la presencia de especialistas o sus intervenciones son muy puntuales, etc. Se trata de aspectos que influyen de modo importante en la dinámica escolar y, consecuentemente, en la posibilidad de conseguir una escuela rural de calidad.

c) Centros: infraestructura y recursos

A través de las notas apuntadas en los apartados anteriores, «Profesorado» y «Alumnado», nos podemos hacer una idea del tipo de centros escolares, por lo que no abundaremos mucho en ello: pequeños en su mayoría, a menudo las localidades en las que están tienen dificultades de acceso (o las carreteras se tornan peligrosas, o no existe transporte público, o están alejados, con mayor o menor dispersión por la geografía rural...), más o menos acordes con la arquitectura del lugar, más o menos útiles para las actuales actividades escolares, en peor o en mejor estado, más o menos integrados y asumidos por la comunidad...

En cuanto a su infraestructura y los recursos disponibles, la precariedad ha sido tradicionalmente el denominador común. Si bien las diferentes Administraciones educativas en los últimos ocho o diez años han realizado inversiones destinadas a mejorar esta situación histórica, todavía es necesario mantener la misma tendencia para conseguir la adecuación de la totalidad de estos centros a los parámetros de calidad que demanda el actual sistema educativo y la sociedad.

Con todo y con ello, es necesario tanto buscar fórmulas de acceso a recursos que difícilmente podrán ser de propiedad o uso exclusivo de cada una de estas escuelas como estimular el conocimiento y uso de los medios que estén presentes y disponibles.

En esa línea, la proximidad y disponibilidad de recursos naturales y comunitarios puede facilitar su utilización, lo que enriquece las posibilidades con que cuentan los centros y, además, favorece la inserción y la relación de la escuela con su entorno.

d) Padres, madres... familias

Las anotaciones que se han hecho al comienzo del apartado «Alumnado» y en el primer capítulo de este documento son igualmente útiles aquí. A ellas nos remitimos para no ser redundantes.

Desde el punto de vista de la interacción y relaciones con la escuela, aunque no es una exclusiva del medio rural, el papel de los padres y madres se caracteriza por una insuficiente implicación y participación en el proceso educativo de sus hijos, sobre todo en el que se relaciona con el ámbito escolar. Tradicionalmente, los niveles de asociacionismo y de participación institucional, reglada... han sido bajos; probablemente, tanto la idiosincrasia de las sociedades rurales como experiencias previas negativas o inútiles han llevado a esta forma de ser y de actuar.

Pero al mismo tiempo se ve claramente que la relación del profesorado con las familias y con el resto de la comunidad escolar puede resultar —y de hecho en muchos lugares así es— más directa y espontánea, al ser grupos de personas pequeños y, por tanto, el conocimiento mutuo, la asiduidad y la cercanía pueden favorecer un tipo de participación, aunque menos reglado, útil, productivo, de ida y vuelta, incluso agradable, de la comunidad escolar en el proceso educativo.

Para concretar este apartado de un modo más concluyente recurrimos a los planteamientos que, salvo algunas diferencias, son asumidos como propios por los Movimientos de Renovación Pedagógica acerca de la escuela rural. Tales planteamientos pueden ser útiles para realizar una caracterización de la escuela rural; Díez Prieto (1989) [12] los concreta de manera resumida así:

- *El punto de partida que subyace es el de una* ***escuela para la comunidad*** *y la consideración de la escuela como un bien cultural comunitario, que no sólo interesa a padres y profesores sino a toda la población local. Obviamente se pretende una escuela inserta en el medio, en contraposición a las concentraciones escolares.*
- *La constatación del* ***hecho diferencial rural****, tanto desde la consideración de su ambiente físico, como sobre todo de su entorno socio-cultural.*
- *Siendo así, necesariamente la escuela rural deberá ser* ***distinta de la urbana*** *en bastantes de sus características. Defienden por tanto —algunos grupos— un subsistema específico. Según esto, se deben establecer unos contenidos, métodos y modelo de organización específico para la escuela rural.*
- *Se incide en las críticas a la deficiente* ***preparación inicial del profesorado****, ya que las Escuelas de Profesorado ignoran en su currículo la temática de la escuela rural. Indican también la necesidad de incentivación del profesorado.*
- *La escuela sólo tiene razón de ser en el contexto de un* ***desarrollo integral*** *de la zona rural.*

Algunos de estos planteamientos serán más o menos compartidos o polémicos pero, sin entrar a discutirlo en profundidad, sí que es conveniente señalar la necesidad

[12] DÍEZ PRIETO, M.ª P. (1989). Obra citada.

de potenciar lo rural sin que esto conlleve aislamiento y contraposición cerrada a otras realidades —como la urbana, actualmente dominante y más dinámica—. Lo urbano en ninguna medida puede ser considerado como contrario sino, en todo caso, distinto, aceptando así todas las potencialidades de una y otra realidad. Conviene no olvidar que alumnos y alumnas, necesariamente, tendrán que desarrollar parte de su actividad vital —o toda— inmersos en lo que consideramos ámbito urbano.

Una vez señaladas estas consideraciones que nos permiten un acercamiento a la escuela rural, podemos aventurarnos a indicar, remarcar, algunos elementos que nos permitan llegar a la construcción de un concepto de escuela rural de calidad: debe ofrecer una educación enraízada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos indirectamente, el desarrollo social y económico. En ese cometido puede ayudar:

- **El desarrollo del currículo en conexión con el medio y la vida real, más acorde con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, base de un verdadero progreso educacional; un currículo que integre —junto a otros— los valores positivos propios de las comunidades rurales.**
- **El hecho de que el rol del profesor sea más amplio que la mera relación maestro-alumno: su tarea puede entenderse como un servicio a la comunidad —a través de su función educadora— y en ella debe sentirse como parte integrante y dinamizadora de la misma.**
- **El desarrollo de una acción educativa no circunscrita exclusivamente a la institución escolar, que acoja y utilice las potencialidades de la comunidad.**

En este sentido, la actual implantación de la LOGSE debería ofrecer, siendo consecuente con el criterio de calidad que promulga, la posibilidad de dar una respuesta a las propuestas y cuestiones que se han puesto de relieve y a las demandas realizadas desde distintos sectores de la comunidad educativa, promoviendo como primer paso un desarrollo y adecuación de la normativa existente a las características y necesidades reales de la escuela rural.

4. LOGSE Y ESCUELA RURAL

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que puso en marcha de modo oficial a partir de 1990 el proceso de Reforma educativa, es más necesario todavía contar con y **afianzar un modelo de escuela adecuado para el medio rural.** Un modelo que sea suficientemente amplio para abordar la diversidad de situaciones del medio rural y permita aplicar el currículo en toda su extensión y profundidad. Un modelo que ofrezca pautas para coordinar el conjunto de recursos profesionales y materiales existentes en una zona, que integre, organizada e interactivamente, los diferentes servicios de intervención educativa.

En definitiva, un modelo que sea viable, útil para el alumnado y la sociedad rurales y aplicable por parte del profesorado y otros profesionales que puedan intervenir en la educación y formación en el medio rural. En esta línea, la primera premisa que puede establecerse es que tal modelo escolar sea cooperativo —«colaborativo»— y que garantice la consecución de los objetivos establecidos con los niveles de calidad que se defienden para todo el sistema educativo.

Como hemos podido ver en páginas anteriores, en la búsqueda de ese modelo ya se tiene alguna experiencia. Desde hace bastantes años se conocen propuestas, reivindicaciones, debates, experiencias escolares, etc. que constituyen algo más que un tanteo al respecto, que van configurando progresivamente ese modelo. Más recientemente —desde mediados de la década de los ochenta— un conjunto de pautas organizativas basadas en planteamientos de trabajo en equipo y de innovaciones de carácter didáctico y curricular van siendo incorporadas a la práctica docente habitual de muchas escuelas rurales gracias a la iniciativa de su profesorado, a la colaboración y aportaciones de diferentes servicios o programas de apoyo a la escuela y al apoyo de las Administraciones educativas y otras instituciones. A veces por gusto, a veces por necesidad, a veces por obligación.

La reforma educativa impulsada por la LOGSE, de uno u otro modo, recoge, permite, posibilita..., en ningún caso invalida, esas pautas organizativas y propuestas pedagógicas que vienen considerándose como positivas para las escuelas del medio rural. Desde esta perspectiva se puede establecer una primera valoración positiva de

la Ley, con mayor razón en aquellos de sus apartados en los que parece mostrar una sensibilidad institucional especial a la hora de reconocer situaciones y contextos educativos no comunes, como es el caso de la diversidad y problemática que presenta la escuela rural, bastante abundante en nuestro país todavía. Veamos a continuación algunas pruebas de lo que se acaba de afirmar en el contenido del discurso de la ley.

La intención expresada en el Título IV (*De la calidad de la enseñanza*) expresa la atención y el apoyo a la **diversidad** desde la perspectiva de las programaciones docentes, e indica que los soportes que hacen posible la calidad de la enseñanza —orientación, atención a necesidades especiales, evaluación...— deben hacerse extensibles a ***todos*** los centros; por tanto, es de suponer que habrá que organizar los servicios correspondientes para que puedan hacer frente a la dispersión de centros rurales. Para no parafrasear, veamos cómo lo dice:

> *(...)*
>
> *2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.*
>
> LOGSE. Art. 57. *Título IV. De la calidad de la enseñanza.*
>
> *(...)*
>
> *5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas*
>
> LOGSE, Art. 58. *Título IV. De la calidad de la enseñanza.*

De modo más concluyente, esta sensibilidad y nivel de apertura quedan puestos de manifiesto en el **Título V de la Ley (*De la compensación de las desigualdades en educación*)**, donde se recoge el compromiso de compensar carencias y limitaciones a los colectivos más necesitados, entre los que especifica con claridad la escuela rural. Recomendamos a toda persona relacionada con la educación en el medio rural la relectura atenta e íntegra del Título IV y, en especial, del Título V de la Ley, pues es de suponer que constituyen la base para desarrollos legales y/o normativos posteriores que tengan que ver con la escuela rural.

Por nuestra parte entendemos que, para ser efectiva, esta sensibilidad señalada en los Títulos IV y V debería concretarse a través de una normativa suficiente —hasta ahora no parece serlo, pero estamos en proceso de implantación— a partir de una *discriminación positiva* en todos y cada uno de los ámbitos que afectan a la mejora de la calidad educativa en los centros del medio rural.

Desde otro ángulo, la LOGSE supone asimismo un importante avance en cuanto que propone un **currículo abierto,** que debe ser **adaptado** en cada centro, con la

(...)

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

LOGSE, Art. 63. *Título V. De la compensación de las desigualdades en educación.*

posibilidad de ajustarlo, en función de los cambios y reinterpretaciones de cada situación educativa, a lo largo del tiempo a cada contexto, persona o situación. Este hecho puede constituir la mejor herramienta en manos del profesorado para dar respuesta a las necesidades específicas de la población escolar, siendo respetuoso al tiempo con los valores propios de cada comunidad.

Además, esta Ley introduce algunos elementos que tienen una especial incidencia en la propia existencia y organización de las escuelas rurales, que se señalan a continuación.

En lo que se refiere a la **estructura** que la Ley define para el sistema educativo, entendemos que en el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales se debe insistir en garantizar que las relaciones y la continuidad entre etapas educativas se realicen adecuadamente, ya que se va a dar el caso de alumnos y alumnas que cambien de centro y de localidad e incluso realicen parte de los estudios en régimen de internado. Por ello, la planificación debe contar con garantías de coordinación entre profesorado de las distintas etapas y centros por donde pase alumnado común.

Educación Infantil

En relación con la etapa de Educación Infantil (EI) parece deducirse la garantía —obligación— por parte de las Administraciones educativas de unas condiciones de enseñanza de la misma calidad en las zonas rurales que en otras zonas.

El problema parece residir en el *cómo* se va a hacer, dadas las dificultades constatadas hasta el momento con respecto a la intervención en esta etapa. Por lo demás, es necesario señalar el problema planteado con la posibilidad, casi imposibilidad, de acciones educativas en el ciclo de 0-3, dada la inexistencia de guarderías o escuelas infantiles en la mayor parte de las zonas rurales que en este terreno, además, presentan problemáticas muy variadas en las distintas comunidades.

Art. 64. Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores

LOGSE. Art. 64. *Título V. De la compensación de desigualdades sociales en educación.*

Los pocos niños y niñas que viven en muchas de estas localidades están habitualmente en situación de aislamiento respecto a sus iguales, lo que hace necesaria la revitalización del papel de las familias en lo relacionado con el desarrollo de los niños. Parece necesario que exista, por tanto, además de la necesaria interacción escuela-comunidad-entorno, un apoyo explícito, real, tangible, de las distintas Administraciones educativas para incidir positivamente y paliar en lo posible esta situación de partida a través de programas específicos de apoyo.

(...) Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de...

LOGSE, Art. 7.º 1, *Educación Infantil.*

(...)

c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.

LOGSE, Art. 8.º, *Educación Infantil.*

Por otro lado, la incorporación de niños y niñas de 3 años a la escuela supone, en un plano positivo, dar respuesta a una necesidad social, al tiempo que posibilita en determinados casos la permanencia misma de la unidad escolar, dada la escasez de matrícula existente en muchas escuelas unitarias. En un plano menos positivo, representa la dificultad añadida a la organización de grupos ya bastante heterogéneos, dando como resultado aulas que pueden incluir alumnado entre 3 y 14 años.

Esta heterogeneidad del grupo exige que las especificaciones sobre espacios, servicios y equipamientos básicos de los centros se apliquen con cuidado en las escuelas rurales, es decir, sabiendo dónde se aplican, adecuando el contenido de estas especificaciones a las necesidades de los diferentes grupos de edad que conviven en el aula y, especialmente, al alumnado de la etapa de Educación Infantil.

Por lo demás insistimos de nuevo en que, ante la diversidad y variabilidad de situaciones posibles —de centros con características muy diferenciadas—, lo más

oportuno será que las propuestas, orientaciones, indicaciones, soluciones... sean flexibles, conocidas y aceptadas por cada comunidad educativa.

Educación Primaria

En relación con la etapa de Educación Primaria (EP), como ocurre en las otras etapas, la aplicación de la Reforma educativa ofrece la posibilidad de releer el currículo con «ojos y mente rurales» con objeto de hacer hincapié en aquellos objetivos y contenidos que pueden resultar más operativos y aprovechables en las pequeñas escuelas rurales, en aquellas metodologías que mejor se ajustan a sus condiciones, en una evaluación coherente con los criterios que nos han permitido tomar decisiones «adecuadoras» en esos planos.

Además, entre otras propuestas, supone también la incorporación generalizada del profesorado especialista —de apoyo— en las distintas áreas. Las dificultades que aparecen, como la dispersión de las escuelas y la baja matrícula escolar que condiciona la propia existencia de unidades escolares con suficiente alumnado, no deben ser obstáculo para ofrecer esta necesaria atención a las escuelas rurales.

La incorporación de especialistas representa para la escuela rural algo más que el mero hecho de impartir unas áreas, en algunos casos relegadas u olvidadas hasta

(...)

d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

(...)

g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

(...)

h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

LOGSE, Art. 13, *Educación Primaria.*

ahora por falta de preparación o condiciones personales. En realidad, con la presencia de especialistas, se abre la posibilidad de nuevas situaciones de aprendizaje, nuevos agrupamientos, empleo de grupos reducidos, la posibilidad de una atención individualizada en ocasiones, una ampliación de puntos de vista sobre la atención al grupo, nuevas aportaciones al modelo organizativo... Siempre y cuando, claro, que no se envíe a un especialista como especialista para sustituir la plaza de un tutor generalista.

Estas consideraciones, ligadas a las características de las escuelas más pequeñas y al tipo de actividad profesional que éstas exigen del profesorado, requieren que reflexionemos acerca de cuestiones como:

- ¿Debe tratarse de un profesorado especialista en puridad o de un profesorado de apoyo más polivalente?
- ¿Tiene sentido, en Primaria, una intervención especializada en exclusiva en Educación Física, o Música, o Idioma?
- ¿Qué tipo de actuación puede ser la más adecuada por parte de ese profesorado, garantizando que los contenidos de esas áreas sean bien impartidos y la intervención educativa sea coherente con las características del alumnado, de los ciclos y la(s) etapa(s), de las escuelas, de las decisiones metodológicas asumidas por el equipo de profesorado?...

El escaso número de alumnos o de grupos de alumnos que caracteriza estas escuelas implica que el servicio prestado por este profesorado especialista sea compartido con varios centros. Este hecho hace más necesaria la reflexión acerca de las cuestiones anteriores y la *coordinación pedagógica* de todo el profesorado —defendida como base del modelo de agrupamiento—, sólo posible por otra parte con la existencia de tiempos y desplazamientos previstos para su realización. En la segunda parte de este documento se abordarán de nuevo y con más profundidad estas cuestiones.

> ***Decimotercera.***—*1. La incorporación de los especialistas previstos en el artículo 16 de la presente ley se realizará progresivamente a lo largo del período establecido para la aplicación de la misma en el correspondiente nivel educativo.*
>
> *2. Las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.*
>
> LOGSE, Disposición adicional decimotercera.

Educación Secundaria

Con respecto a la etapa de Educación Secundaria puede establecerse una primera aproximación similar a la que se ha hecho para la etapa de Educación Primaria: el nuevo currículo presenta la posibilidad de insistir y abordar especialmente aquellos objetivos y contenidos que pueden incidir más positivamente en el desarrollo personal, cultural, profesional... del alumnado que estudia en el medio rural o procede de él, en aquellas metodologías que más eficazmente ayuden a conseguir esos objetivos y colaboren en la formación y educación del alumnado (por aquello de que *en el medio está el mensaje*, entre otras cosas), en una evaluación coherente con las decisiones que se han tomado al respecto y las metas que se persiguen.

> *(...)*
>
> *d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.*
>
> *(...)*
>
> *i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.*
>
> *j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.*
>
> LOGSE, Art. 19, *Educación Secundaria*.
>
> *(...)*
>
> *e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.*
>
> *f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.*
>
> LOGSE, Art. 26, *Bachillerato*.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL MEDIO RURAL

En 1996 todavía existen interrogantes acerca de la configuración definitiva de la educación obligatoria en el medio rural. Esta situación es especialmente evidente en lo que atañe a la ESO, es decir, la escolarización del alumnado de los 12 a los 16 (o 18) años. Por tal motivo entendemos que es importante provocar una reflexión amplia y realista al respecto; una reflexión que, de forma general, tome en consideración al menos los aspectos que a continuación se ponen de relieve.

En primer lugar debe ser considerado el impacto que las decisiones acerca de la escolarización del alumnado de Secundaria pueden tener en el medio rural: en el alumnado, en las familias, en el profesorado, en las mismas comunidades... Hasta el momento, la falta de información, las informaciones ambiguas o parciales, las reestructuraciones de plantilla que están teniendo lugar, etc. han conseguido generar incertidumbre en algunas zonas rurales, pero, sobre todo, en el profesorado cuya situación laboral ha cambiado o teme que cambie. Además de reducir esta incertidumbre, lo que interesa es el futuro: analizar el impacto real que en la educación de alumnos y alumnas, en las escuelas y en las comunidades puede tener tanto que el alumnado de primer ciclo de ESO sea concentrado en otros lugares, que se quede o, incluso, que exista la posibilidad de una Secundaria completa en la zona.

Son, pues, varias las posibilidades que pueden darse y que, sin duda, estarán determinadas por el conjunto de factores que hacen diferente la educación escolar en el medio rural a los que se alude en esta primera parte frecuentemente: población escolar, transportes y comunicaciones, distancias, orografía, climas extremos, servicios educativos presentes, etc. La influencia de tales variables configura de manera diversa cada localidad, cada zona o cada comarca del medio rural. Por tanto, el conocimiento de cómo es realmente cada zona desde tales perspectivas es la primera consideración que debe ser tenida en cuenta.

La segunda, probablemente más importante y, sin duda, algo más compleja es la siguiente: ¿cómo afecta a este alumnado, a esta escuela, a esta comunidad la decisión que se tome acerca de la escolarización del alumnado de esta etapa?, ¿qué impacto directo e indirecto va a tener el hecho de escolarizar a este alumnado en otro lugar?, ¿qué repercusiones supone mantener la etapa o parte de ella donde está ahora, en la zona...?

En cualquier caso hacen falta infraestructuras: transporte, comedor, internado..., condiciones de escolarización apropiadas de acuerdo con las características y exigencias de la etapa, etc. Es necesario pensar tanto en la calidad de la educación que ese alumnado ha de recibir como en los efectos que una u otra decisión puedan tener. El análisis de lo que ha ocurrido en las últimas décadas nos ha puesto al corriente de los problemas del alumnado concentrado o internado en escuelas hogar, de los riesgos del transporte escolar, de la emigración de familias a lugares en los que se pudiera acceder a servicios escolares completos, de valiosas experiencias en escuelas pequeñas en el ciclo superior de la EGB... Alguna información y experiencia, pues, se tiene en uno y otro sentido.

Contando con esa información y experiencia pueden estudiarse las posibilidades de escolarización del alumnado de Secundaria procedente del medio rural:

a) Hay localidades y/o comarcas donde ya existe un centro próximo de Secundaria cuya existencia y funcionamiento no genera efectos negativos en alumnado, familias, profesorado... En tal situación los modelos clásicos, el IES correspondiente, ofrecen garantías de una adecuada escolarización: profesorado, instalaciones, coordinación con los centros de Primaria...

b) Hay territorios donde se está creando o va a crearse un centro de Secundaria con características similares al anterior. La alternativa parece la más idónea, aunque conviene prestar atención y apoyo de transición, de implantación de ese nuevo centro, al fortalecimiento de las relaciones profesionales entre el conjunto de centros y servicios educativos de la zona, a los vínculos con las comunidades...

c) Pero hay localidades y/o zonas que, por sus características o por decisiones tomadas previamente, no tienen ninguna de las dos posibilidades anteriores, por lo que las dos alternativas existentes parecen ser las siguientes: desplazar diariamente al alumnado u ofrecerle un régimen de internado, o mantenerlo como está y donde está, y que cualquiera de ambas presente dificultades y problemas serios.

Sin duda, ésta es la opción más compleja. Existen lugares en los que, por los riesgos y repercusiones de transporte, internado, por la negativa de las familias a que sus hijos e hijas sean desplazados, por desinterés acerca de la educación o escepticismo en cuanto a sus resultados, etc., será más costoso y difícil ofrecer una educación obligatoria de calidad y evitar repercusiones negativas como las que se han evidenciado antes.

Entendemos que cualquier decisión en este sentido debe ser flexible, no irrevocable, dada a conocer y consensuada al máximo entre los sectores implicados... y ha de afinar algo más tanto el conocimiento de esa zona como los impactos que tendrá en el presente y en el futuro. La calidad de la educación que se imparte, su relación con el entorno de procedencia del alumnado, el bienestar de alumnos y alumnas en el centro educativo, el bienestar de las familias, la existencia de servicios sociales en los territorios y localidades con más problemas, el mantenimiento de la población en condiciones dignas en toda la geografía del estado... no son en absoluto cuestiones inconexas entre sí. Interaccionan y determinan en gran medida el objetivo último: alcanzar mayores cotas de calidad de vida en nuestro país.

Tampoco debemos olvidar que en escuelas pequeñas se produce —de hecho, existen experiencias que así lo demuestran— una educación de calidad incluso con los alumnos y alumnas mayores. El modelo escolar (los agrupamientos de escuelas) que en este documento se propone —aunque se ciñe preferentemente a las etapas Infantil y Primaria— es, junto con otros posibles, perfectamente válido para encarar con garantías de éxito la educación obligatoria.

Es necesario, sin embargo, adecuarlo de acuerdo con un planteamiento educativo más amplio y de acuerdo con las exigencias de la etapa secundaria: recursos e infraestructura apropiados; desplazamiento más frecuente del alumnado a donde estén ubicadas las instalaciones más específicas; proyectos educativos y curriculares más potentes, adaptados, vinculantes y relacionados con el entorno social, natural, productivo...; profesorado idóneo, ajuste de condiciones profesionales; ajuste de las condiciones organizativas distintas en cada etapa (horario, intervención de especialistas...), flexibilización de la organización del conjunto del centro; etc.

Frente a experiencias anteriores de discutible resultado, hacer realidad los títulos IV (*«De la calidad de la enseñanza»*) y V (*«De la compensación de las desigualdades en la educación»*) de la LOGSE supone, en el medio rural, ser sensibles a sus condiciones y a su problemática y no desestimar de entrada los diferentes modelos de organización posibles y que impliquen la adaptación, el ajuste y el enriquecimiento de los que ya conocemos (de los clásicos, de los convencionales, de los novedosos...).

Centrándonos en aspectos más prosaicos, pero no menos importantes, hemos de reconocer que la implantación de la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** (ESO) presenta algunos aspectos singulares, interrogantes, problemas... en el medio rural que es necesario apuntar. Es, entre otros, el caso del alumnado de 12 a 14 años (cuando se redacta este libro es todavía de 7.° y 8.° de EGB) que se integra como primer y segundo año —primer ciclo— de esta nueva etapa: la ESO.

Por una parte, afecta al cierre de unidades escolares o de unitarias, ya que el traslado de alumnos y alumnas de los actuales 7.° y 8.° de EGB a los posibles centros de Educación Secundaria puede suponer una disminución irreversible del número de alumnos que son necesarios para mantener esas unidades y/o escuelas. Pueden desaparecer escuelas, pueden desaparecer unidades, puede desaparecer profesorado... en localidades y zonas del medio rural, lo cual tiene consecuencias, como se ha comentado en páginas anteriores. Y también pueden aparecer nuevos centros de Secundaria (donde se construyan, si es el caso) o potenciarse otros ya existentes (concentradores). También esto —la decisión de ubicación, las inversiones...— tiene sus implicaciones sociales y económicas, algunas ya conocidas.

Afecta asimismo al desplazamiento de alumnado a otras localidades: transporte diario a los centros de Secundaria —riesgos y dificultades propias del transporte, de las características orográficas, climáticas y de comunicaciones—; creación, en su caso, de centros con internado;... Existen implicaciones y consecuencias que no pueden obviarse, de las que también se ha hablado en páginas anteriores.

Hay que considerar además la renovación y adecuación de edificios y material de los centros rurales que acojan alumnado de Educación Secundaria para adaptarlos a las necesidades de los nuevos grupos que se formen.

Parece, pues, que la implantación y generalización de la Educación Secundaria Obligatoria es un tema preocupante al situarnos en el medio rural, cuyas implicaciones van más allá de lo escolar y de lo educativo. Una vez más está en cuestión el acceso a la educación básica y obligatoria, y los problemas que generan las concentraciones escolares en el terreno personal, familiar, de desarrollo y equilibrio comunitarios, económico, social... De las decisiones que se tomen al respecto dependerá en buena medida la revitalización de las pequeñas sociedades rurales.

Además de los comentarios y aportaciones realizadas en los capítulos anteriores, consideraciones parecidas pueden hacerse con respecto a otras actuaciones educativas, entre las que destacamos por las evidentes posibilidades de incidencia en la población y en el desarrollo rurales las derivadas de la formación profesional y de la educación de personas adultas.

Formación Profesional

Con respecto a la formación profesional, apuntamos además su potencial formativo relacionado con las cada vez más necesarias cualificaciones técnicas que exige la actividad laboral en el medio rural (diversificación, administración y gerencia, profe-

sionalidad, competitividad...) y el impacto real (planificación, estudios previos, estudios proyectivos, participación de diferentes sectores...) que puede originar su implantación en las diferentes zonas rurales.

(...)

La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo.

LOGSE, Art. 30.5, *Formación Profesional.*

(...)

En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste.

LOGSE, Art. 34.1, *Formación Profesional.*

Educación de Personas Adultas

Finalmente insistimos en el papel que la Educación de Personas Adultas puede desempeñar en la mejora de la calidad de vida de la población «mayor» del medio rural, así como en la mejora de hábitos relacionados con la salud, en la mejora de la autoestima, en la promoción de la cultura y de la comunicación interpersonal...

(...)

El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional...

LOGSE, Art. 51.1, *Educación de las personas adultas.*

(...)

a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

LOGSE, Art. 51.1, *Educación de las personas adultas, objetivos.*

Es evidente que el hecho de vivir en este momento una reforma educativa de gran calado pone ante todas las personas que de uno u otro modo están relacionadas con la educación un rico conjunto de posibilidades (lo que se puede hacer a partir del propio currículo, a partir de los múltiples recursos del sistema educativo y de las propias comunidades), y también las enfrenta a los avances, problemas, contradicciones... siempre inherentes a un proceso de estas características.

En el medio rural, como en otros sectores a veces desfavorecidos, esas posibilidades y avances, esos problemas y contradicciones son más notorios y tienen consecuencias más profundas y complejas. Una vez más hemos de referirnos a las ventajas de planteamientos flexibles, participativos y constructivos que tengan en cuenta la realidad de cada zona y las demandas y propuestas de las distintas comunidades educativas y sectores implicados.

En cualquier caso, para que la Reforma educativa promovida por la LOGSE incida positivamente en el medio rural y para que el colectivo docente rural se comprometa plenamente en la misma, desde esta Ley se debe garantizar:

- **Una atención especial a la escolarización de niños y niñas en Educación Infantil, con propuestas singulares de compensación en los casos que sea necesario.**
- **Una adecuada dotación de medios personales, económicos y materiales que permitan el desarrollo de proyectos educativos y curriculares —a todos los centros— con garantías de calidad y continuidad.**
- **Que la educación obligatoria, hasta los 16 años, pueda ser impartida en su lugar de residencia o una localidad próxima y que el alumnado pueda tener facilidad de acceso a las etapas educativas no obligatorias, en la misma zona geográfica, zona que no debe ser excesivamente grande para que esta oferta escolar de la Educación Secundaria sea accesible.**
- **Que se ofrezca una preparación específica a los docentes —formación inicial y permanente—, y por tanto pueda existir un profesorado capacitado profesionalmente, lo que facilita el compromiso con y la atención a las necesidades de la escuela y la sociedad rurales.**

5. LA ESCUELA RURAL MÁS ALLÁ DE NUESTRAS FRONTERAS[1]

Lejos de la exhaustividad, consideramos oportuno presentar los análisis y propuestas que organismos internacionales como la UNESCO promueven a través de su influencia y de sus recursos alrededor de cuestiones tales como el desarrollo rural y la educación, el papel del profesorado, las metodologías más apropiadas... Igualmente, en un segundo apartado, se realiza un sencillo análisis comparativo de las realidades educativas rurales de países europeos de nuestro entorno más próximo con objeto de ampliar la propia experiencia con la de otros, entrever posibles tendencias, etc.

Este capítulo, algo distinto de los otros quizás por su carácter informativo, finaliza con la declaración de principios que sirve de base a la reciente *Asociación para el Desarrollo Educativo Local en Europa* (ADELE). Esta asociación, cuyos estatutos se han firmado en enero de 1996 en Barcelona, tiene carácter de federación internacional y aglutina a un conjunto de movimientos sociales y profesionales de diversos Estados europeos entre cuyos fines destaca la defensa y promoción de la educación el medio rural.

LA ESCUELA RURAL EN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Desarrollo rural

Es fácil advertir que la mayoría de estos organismos establece una importante relación entre desarrollo social y económico y educación, en especial en el mundo

[1] Para la elaboración de gran parte de este quinto capítulo se han adaptado contenidos de la tesis doctoral (no publicada hasta la fecha): *La escuela rural de 1970 a 1990. Zona del río Villahermosa (Alto Mijares, Castellón). Evolución, expectativas, propuestas*. Su autor es Rogelio Santamaría Luna, a quien agradecemos desde aquí su colaboración.

rural (gran parte del mundo es rural todavía). Hasta tal punto es notable esta tendencia que a la escuela se le otorga un papel —*cometido*, misión— crucial en el progreso de los pueblos. Podemos pensar que, todavía, organismos como la UNESCO y otros están dentro de lo que se vino en llamar hace unos años *optimismo pedagógico*. Veamos que opinan sobre esta cuestión.

El desarrollo NO ES la imposición de un modelo de vida sobre otro, como parece desprenderse de la planificación técnica, que tiende a imponer los modelos urbanos sobre los rurales. El desarrollo ES el producto de una voluntad de cambio por parte de la comunidad que se desarrolla; si viene impuesto desde fuera (Administración) y cesa la presión para el desarrollo es muy fácil que se regrese a etapas anteriores, porque realmente no se había fraguado la necesidad de cambio.

El desarrollo rural se debe basar en:

a) La **participación conjunta** de técnicos y de la población a que va destinado, partiendo de algunas premisas: el progreso debe beneficiar a la mayoría; el progreso debe generar un aumento de la renta; las necesidades de la población rural no tienen por qué coincidir con las necesidades que tendría el técnico en sus mismas condiciones.

b) El **desarrollo** rural debe ser **integrado**. La coordinación entre los distintos agentes de desarrollo (técnicos agrarios, administradores, sanitarios, educadores y población rural) debe desembocar en la integración de esfuerzos.

c) El convencimiento de que la población rural es capaz de participar en su propio desarrollo, de que **los rurales son los primeros agentes de desarrollo rural**. Evitar perspectivas paternalistas o de mesianismo salvador, que tienden a la imposición de los criterios foráneos en los que no participa la población rural.

d) La valoración de los **recursos disponibles** (propios del medio rural, tanto humanos como sociales, culturales y naturales) y que sean los rurales los que realmente valoren su medio y sus recursos para desarrollarse a partir de sus valores y no de su negación.

e) Fomentar en la población rural la **autoestima** y el sentimiento de **valía personal y cultural**, tantas veces negada por los poderosos, por sus representantes o por los visitantes que sólo son capaces de observar las superficialidades de la sociedad rural o se dejan guiar exclusivamente por sus prejuicios.

f) Los planes de desarrollo rural deben **integrarse** en los planes de desarrollo nacional, pero atendiendo a la **diversidad** de las zonas rurales, por lo cual han de contemplar la descentralización en su elaboración y ejecución. Partiendo de las diversidades e implicando a la población afectada tendremos una «garantía» de que estos planes se adaptan a cada zona y evitaremos aumentar las diferen-

cias interterritoriales que se producen al aplicar el mismo modelo de desarrollo para zonas diferentes.

g) El **desarrollo de los recursos humanos** es especialmente importante, puesto que contribuye a la capacidad de innovación y a la gestión positiva del cambio. La experiencia ha puesto de manifiesto que:

- El **espíritu empresarial** es el primer factor que permite reunir las condiciones para el progreso económico y la creación de empleo.
- En el **nivel local** es donde las iniciativas de empleo podrán responder mejor a las circunstancias y a las necesidades locales.
- El potencial que tienen la **enseñanza y la formación profesional** para ayudar a los emprendedores y elevar la calidad de la mano de obra en general sigue todavía sin ser explotado en gran medida.

h) Es fundamental desarrollar aspectos de las economías locales que puedan provocar el **crecimiento sostenible**, destacando los siguientes:

- Incentivar empresas locales en lugar de intentar atraer filiales de empresas exteriores.
- Fomentar la capacidad de adaptarse al cambio y sacar partido del mismo, puesto que esto produce beneficios a largo plazo.
- La diversificación es la mejor garantía de poder hacer frente a las fases descendentes de la economía.
- Una de las claves de la viabilidad a largo plazo reside en que los empresarios sepan aprovechar plenamente los recursos humanos, financieros, físicos y tecnológicos a su alcance.

i) Hay que intentar **superar las desventajas** distintivas de las sociedades rurales:

- Alejamiento de las redes de financiación y de los centros de decisión.
- Dificultades para establecer contactos estrechos que posibiliten las asociaciones de empresarios, la contratación de servicios comunes...
- Infraestructura inadecuada (transportes, telecomunicaciones...).
- Limitación de los recursos humanos, con pocas oportunidades para ampliar la formación en instituciones de enseñanza superior o técnica...
- Mercados locales relativamente pequeños, por lo que se han de buscar otros mercados.
- Falta de experiencia en el trabajo industrial en zonas que tradicionalmente dependieron del sector agrícola...
- Redes de información muy localizadas y que no fomentan la introducción de nuevos métodos e ideas.

Educación y desarrollo

En los procesos de desarrollo comunitario la educación juega un papel importante, pero hay que matizar este papel.

El papel de la educación en el medio rural es posterior al desarrollo. Si inicialmente no hay un desarrollo económico generalizado en el país, no se amplía la red educativa y no se extiende al medio rural.

La educación influye en el desarrollo si la población agraria ve que gracias a la educación obtiene beneficios (económicos, personales, sociales...). Se trata de convencer de la rentabilidad de la *educación nueva,* cuya eficacia depende precisamente de su propia **participación**, de su comprensión y de su apoyo personal, y que debe tener por efecto el aumentar su aptitud para crear el desarrollo y para adaptarse a la transformación resultante del mismo.

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL...

... es una educación abierta al entorno y parte de la realidad rural (medio natural, social y cultural) para conocerla y actuar sobre ella intentando mejorarla.

... es una educación que conjuga teoría y praxis, de forma que se aprende haciendo y lo que se aprende debe traducirse en acción o actitud repercutiendo en el medio, en la sociedad y en las personas.

... está conformada por los elementos y las personas del entorno, de la que forman parte: los elementos como contenidos (geografía, historia, habla, medio natural...) y materiales educativos (muestras para el museo, para animar y motivar al alumnado y docentes) y las personas (ingenieros, técnicos, escritores, periodistas, administradores, sanitarios, educadores, artesanos, agricultores, ganaderos, pescadores, comerciantes...) en su faceta educadora (charlas, aportación de datos e información, prácticas...).

... es una educación liberadora porque posibilita que la población rural descubra de modo crítico sus valores y los de su medio ambiente, algunos de los cuales le pasaban desapercibidos.

... debe favorecer el acceso de la población rural a todo el sistema educativo, evitando su marginación.

... debe contemplar todos los tramos de la educación que se pueden implantar en el municipio (educación preescolar, primaria y secundaria obligatoria, alfabetización y educación de personas adultas y animación sociocultural) y favorecer el acceso a los estudios secundarios postobligatorios (bachillerato, formación profesional) así como el acceso a la universidad.

La educación por sí sola no produce desarrollo si no va acompañada de otras medidas favorecedoras: ayudas a la población rural y a los municipios, mejora de los servicios y de las comunicaciones... La educación para el desarrollo rural no es una educación que ata al campesino a la tierra, sino que es una educación basada en la **comprensión y valoración del medio rural** y en la actuación de los que aprenden sobre el mismo para mejorarlo. La educación para el desarrollo rural no es una educación exclusivamente agropecuaria que dificulte las relaciones con otros sectores del sistema educativo.

El contenido del apartado anterior ha puesto de relieve las implicaciones que estos organismos entienden que la educación tiene en relación con la mejora del medio rural, en relación con el desarrollo rural. En consecuencia, el siguiente paso consiste en **atribuir a la educación un marco funcional** que permita o ayude a conseguir un conjunto de objetivos que están de acuerdo con esas implicaciones, con el papel de la educación en el medio rural. Quedan recogidos en el cuadro de la página siguiente.

Proyección de los centros educativos en el medio rural

Para que la educación que se ofrezca en el medio rural sirva para el desarrollo comunitario los centros educativos deben cumplir algunas funciones o presentar características propias, en ocasiones diferentes de sus homólogos de los entornos urbanos. Las **características** básicas de la red de centros educativos en el medio rural serían las siguientes:

1.º Debe existir una red educativa en el municipio (en caso de no existir centros en la localidad deben estar cercanos, en la zona de referencia) que asuma la **educación de toda la población...**

... de preescolar (Educación Infantil), dada la importancia de esta etapa en el desarrollo posterior de la escolaridad.

... de primaria, que garantice unos mínimos educativos para todos.

... de secundaria inferior —hasta los 15-16 años— (Secundaria Obligatoria), que permita completar o profundizar en los aprendizajes de primaria.

... de secundaria superior (Bachillerato o formación profesional), que facilite la formación necesaria para el mundo laboral o el acceso a estudios superiores.

... de alfabetización, atendiendo a las personas que todavía son analfabetas, especialmente entre la población adulta (el porcentaje de analfabetismo en el medio rural es mucho mayor que en el mundo urbano).

... de las mujeres, factor clave para el desarrollo de las comunidades rurales (como trabajadoras, administradoras de la casa y del consumo, educadoras...).

... de la población adulta (padres de escolares, productores, comerciantes...).

FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL

1. ***Favorecer el desarrollo rural.***
2. ***Demostrar que puede influir en el desarrollo comunitario.***
3. ***Hacer ver que todos influimos en el medio, que tenemos un papel que cumplir en el desarrollo y que todas las personas somos necesarias.***
4. ***Aprovechar todos los recursos educativos que ofrece el medio.***
5. ***Estar arraigada en el medio: que parta del medio y regrese a él.***
6. ***Relacionar lo que se aprende con el medio, intentando encontrar aplicaciones directas o ejemplos de lo que se estudia en el entorno conocido, para ir ampliando este medio a otros menos inmediatos que permitan acceder a conocimientos más variados.***
7. ***Integrar la educación en la comunidad: abrirse a su influencia y suscitar la actuación de los agentes locales en el desarrollo de la educación.***
8. ***Favorecer la integración del sujeto en el medio.***
9. ***Ofrecer posibilidades de adquirir los conocimientos necesarios que faciliten aprendizajes posteriores.***
10. ***Facilitar la adquisición de capacidades que puedan ser útiles en la vida. Enseñar cosas que no son útiles o no tienen aplicación en el medio rural favorece el desencanto y el desinterés por los estudios y, cuando se acaba la escolaridad, se favorece la huida de los que más aprenden a otros medios donde pueden aprovechar lo aprendido o se favorece el olvido de todo lo que aprendieron en los que se quedan, puesto que no les sirve en su vida habitual.***

2.º Los centros educativos deben ser focos de cultura y lugares de intercambio de saber donde interactúen niños, jóvenes y adultos, **aprovechando los equipamientos** para actividades educativas diferenciadas en función del alumnado (educación infantil y primaria, educación de adultos...) y para otras actividades culturales (exposiciones, museos, biblioteca, ludoteca, charlas...) si no hay otros locales adecuados.

3.º Es necesario promover la **comunidad educadora:** el carácter intersectorial del desarrollo y la naturaleza multidisciplinaria de la educación ponen de relieve la parte y el papel que corresponden a todos los demás sectores económicos, sociales y culturales en el proceso de cambio de las actitudes. Los educadores deben conocer la naturaleza y el mecanismo del desarrollo, y los demás sectores administrativos y técnicos, económicos y sociales, políticos y financieros deben apre-

11. Fomentar la creatividad, base de la innovación.

12. Desarrollar el espíritu crítico ante el propio medio rural y respecto de las ofertas de fuera, principalmente urbanas.

13. Evitar los dogmatismos, especialmente en relación con algunas tradiciones y con la fe ciega en la ciencia y en la técnica.

14. Desarrollar el espíritu de civismo, superando las formas de solidaridad tradicionales para, manteniéndolas, llegar a formas de participación cooperativa o asociativa de forma estable.

15. Reforzar el sentimiento de pertenencia al medio y a la comunidad.

16. Facilitar la autonomía creciente y la responsabilidad.

17. Promover la participación y colaboración entre los que aprenden y los que enseñan.

18. Fomentar la autoestima a nivel personal y colectivo.

19. Valorar la cultura autóctona como manifestación del pasado (valoración afectiva), como un modo de saber hacer y vivir particular (valoración social) y como un conjunto de saberes —ciencia, tecnología, artesanía, lingüística...— que enriquecen el acervo cultural general (valoración racional).

20. Desarrollar las aptitudes de pensar, crear, actuar y cooperar.

21. Fomentar en la población el interés por la educación y su participación en el proceso educativo (población infantil, juvenil, adulta...).

ciar en su justo valor el papel indispensable de la educación y su parte de responsabilidad en esa esfera.

4.º Los centros educativos deben ser lugares donde se promueva la **participación** en la educación y en otros sectores sociales de la comunidad, interesándose por las problemáticas del medio rural y participando, dentro de sus posibilidades, en la solución de los mismos.

5.º Las escuelas en el medio rural pueden **evitar la emigración:** la inexistencia de servicio educativo en una zona rural impide que se establezca población joven foránea y obliga a la que hay al éxodo, por lo cual es necesario que en cada comunidad haya una escuela; si la educación está arraigada al medio, también fomentará un mayor arraigo de la población rural en este medio, de modo que los que se tengan que ir (por motivos académicos, laborales...) puedan mantener estrechas relaciones con su lugar de origen ayudando en su desarrollo; si se convence a la población de que el mundo rural tiene un futuro esperanzador, las familias de escolares no fomentarán la huida de sus hijos e hijas hacia otros

lugares donde puedan alcanzar mayores cotas de bienestar. La educación, pues, tiene un importante papel que jugar en este sentido.

6.º Los centros educativos en zona rural deben coordinarse entre ellos y trabajar conjuntamente (la idea de ***'zona'*** o ***'comarca escolar'*** se deduce de esta propuesta) para alcanzar algunos objetivos necesarios para mejorar la calidad de la educación en la zona...

... favoreciendo la formación del profesorado y su trabajo docente.

... fomentando el intercambio de materiales educativos (experiencias, material curricular elaborado en los centros...).

... promoviendo la innovación educativa en toda la zona.

... facilitando el acceso a recursos educativos de los otros centros, especialmente de los más grandes o mejor dotados.

... facilitando la adscripción del alumnado a niveles educativos que no se imparten en su localidad o municipio.

... rompiendo el aislamiento de las escuelas y de los maestros rurales.

... dando coherencia y unidad al servicio educativo en la zona (centros educativos y servicios de apoyo a los centros).

7.º Las actividades educativas planificadas en los centros de la zona deben tener relación con el plan de **desarrollo integral** de la zona; por tanto, los planes de desarrollo para zonas rurales deben contemplar el papel que han de desempeñar los servicios educativos en el proceso de desarrollo y estos servicios deben tener entre sus objetivos la colaboración en ese desarrollo.

El profesorado rural

En todo el proceso educativo el enseñante es uno de los factores clave; consecuentemente si se pretende afrontar una reforma educativa los docentes deben desempeñar un papel fundamental. Las propuestas de educación para el desarrollo rural suponen una verdadera reforma de las funciones de la escuela y del maestro, de los modos de trabajar, de algunos contenidos... Es necesario **contar con el profesorado** para renovar la educación en el medio rural. Por otra parte, dadas las características de la situación, es deseable que el profesorado que debe promover esta *nueva* educación rural debe reunir ciertas **condiciones**:

1.ª Deben ser maestros y maestras no excesivamente marcados por su formación anterior o por la rutina, lo que apunta (probablemente, aunque no siempre es así) hacia los enseñantes jóvenes o los innovadores.

2.ª Los docentes deben apreciar la vida rural, lo que facilitará su apego a la comunidad y su integración en el medio. Por lo demás, su mentalidad debe ser abierta

y flexible, lo cual favorece la innovación y permite modificar preconceptos, prejuicios... iniciales sobre la población rural.

3.ª Los educadores que participen en esta reforma deben ser cuidadosos y ansiosos de descubrir, de conocer, de aprender; deben descubrir su escuela, el alumnado y el medio que les rodea mostrando su empatía hacia el mismo. Estos educadores buscarán en el medio y en la población rural fuentes de aprendizaje, considerando que allí pueden aprender de lo rural. Aquellos que tienen una visión negativa del medio y de la población rural pueden generar problemas al influir en la población (especialmente en la más joven) haciéndole creer en su incapacidad, su poca valía... y difícilmente fomentarán el desarrollo personal ni comunitario rural, puesto que la existencia de esta comunidad es vivida como la fuente de sus amarguras.

4.ª Deben tener cierta predisposición a rechazar el papel tradicional en que el maestro enseña a los que no saben y a aceptar un rol facilitador de interacciones que promueven el aprendizaje, aprendiendo ellos al mismo tiempo.

5.ª Deben estar interesados por la problemática rural, por los sucesos que ocurren en el medio... de forma que, poco a poco, sean adoptados por la comunidad rural y no se les vea como «funcionarios de paso» sino como personas preocupadas por el pueblo que intentan integrarse y ayudar. A través de sus actitudes, su trabajo, sus manifestaciones, sus preocupaciones... se verá facilitada o inhibida la confianza en su trabajo. Si cuentan con la comunidad y promueven su participación en la tarea educativa, la comunidad corresponderá.

6.ª El problema de la movilidad docente en el medio rural muestra su ambivalencia: la excesiva movilidad impide obras duraderas y, por otra parte, la inmovilidad puede generar la rutina y la paralización de la reforma.

7.ª Los educadores rurales deben estar dispuestos a participar en la comunidad y a trabajar en colaboración con otros (alumnado, padres y madres, otros educadores...) siempre con un talante dialogante y democrático, ni dogmático ni impositivo.

Metodología de la educación para el desarrollo rural

Las reformas educativas que persiguen una reforma social pretenden modificar la manera de educar respecto de la situación anterior; el proceso educativo es diferente puesto que pretende otros objetivos y parte de unas ideas diferentes acerca de cómo se aprende.

La enseñanza tradicional tiende a transmitir conocimientos librescos, muy a menudo sin relación con la realidad ambiente, de manera que, no logrando despertar el interés, alumnos y alumnas aprenden con frecuencia de memoria, de manera mecáni-

UNA NUEVA METODOLOGÍA EDUCATIVA EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO RURAL DEBERÍA PROPONERSE:

1. Partir de los problemas del medio local —lo cual resulta motivador y permite su aplicación práctica— valorando los efectos de las acciones emprendidas.

2. Orientar la enseñanza a la resolución de problemas, pues exige poner en marcha mecanismos del pensamiento y es útil para la vida.

3. Trabajar a partir de 'centros de interés' o proyectos puede resultar una metodología útil.

4. Orientar la enseñanza a la acción, conjugando teoría y práctica y valorando el trabajo intelectual y el manual. El valor del trabajo debe asociarse con el de la inteligencia, fomentándolo en lugar de rebajándolo al nivel de penalidad manual. El estudio lleva al conocimiento y el conocimiento se debe traducir en acción o aplicación para que realmente sea un conocimiento válido para el sujeto.

5. Desarrollar la resolución de problemas por medio de la interacción de escolares y población adulta. No hay sociedades exclusivamente de niños o de adultos, por lo que hay que favorecer estas interacciones. Lo mismo se puede ampliar al principio de homogeneidad en las aulas, puesto que este modelo (clases homogéneas) es artificial y no se encuentra en la vida real.

6. Promover el aprendizaje del método científico, que exige la puesta en práctica de procesos mentales y/o manipulativos y del trabajo cooperati-

ca, y lo poco que adquieren les aparta de su medio en lugar de retenerles en él. Esta enseñanza, de corte tradicional, se basa en un modelo de enseñanza y aprendizaje donde el profesorado «sabe y enseña», mientras que el alumnado es ignorante y aprende pasivamente. Se trata de un modelo basado en disyunciones: *saber-ignorar, mandar-obedecer, dar-recibir, activo-pasivo...*

En este *nuevo* modelo escolar, el alumnado, con la ayuda de sus maestros y maestras, asume cada vez una mayor responsabilidad en la organización, la ejecución y la evaluación de su propio trabajo, lo cual proporciona los elementos de una educación que hace al alumnado el agente en potencia y el promotor del desarrollo; se promueve la responsabilidad y autonomía creciente, la participación, la autoevaluación y la autoestima del sujeto.

Por otra parte, la escuela que vive el ritmo de la comunidad hace contribuir a todos los talentos, todas las buenas voluntades y todos los recursos en una empresa común. Se crea así una especie de *banco popular del saber* en beneficio de la educación de todos y por todos, que funciona como un sistema cooperativo generalizado e individualizado basado en el principio de «dar y recibir». Esta concepción, que supone una

vo, y evitar los dogmatismos y la mitificación del saber (autoridades científicas, ciencias, tecnología...) promoviendo el espíritu crítico.

7. Promover la exploración del entorno (localidad, zona, comarca, región...) para enriquecer la enseñanza con elementos relativos a la geografía, la economía, la industria y la agricultura locales, y también al medio ambiente (clima, geología, suelo, vegetación...), artesanía y los cultivos tradicionales y modernos, prácticas, lenguas, costumbres, tradiciones, etc.

8. Recurrir al estímulo en vez de a la amenaza, cultivar el sentido de realización en materia de aprendizaje y poner énfasis en el éxito en lugar de en el fracaso, evitando frustraciones y humillaciones.

9. Fomentar la curiosidad y el deseo de descubrir, de aprender..., la ilusión por conocer como garantía contra el desinterés y el olvido de lo aprendido cuando se acaba la escolaridad. Después de este despertar de la curiosidad, debería venir la formulación de las preguntas que se plantean: un problema bien planteado está ya medio resuelto. El tanteo, el error, la duda y, al mismo tiempo, la perseverancia, la paciencia, el coraje... son actividades del espíritu y cualidades que deben permitir estimular y desarrollar muy pronto las facultades intelectuales, reforzar la razón y la autonomía del pensamiento, favorecer la comprensión del mundo y de la vida, de la naturaleza y del ser humano.

transformación de la sociedad, es en definitiva la concepción de la educación permanente.

Al fomentar el principio de **comunidad educadora** en la que todo el mundo puede colaborar en la educación (dar y recibir, enseñar y aprender), la educación —que sería así obra de todos y de cada uno— habría dado un paso decisivo hacia la educación permanente.

LA ESCUELA RURAL EN LOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO

Formación y desarrollo

La primera aproximación a nuestro entorno europeo se va a centrar en propuestas para zonas con retraso estructural y zonas aisladas (montaña, islas...), en las que se considera que **la importancia de la educación y de la formación profesional es decisiva para su desarrollo**. La educación, la formación, intenta conjugarse con las propuestas de desarrollo tomando como punto de partida el hecho de que, en estas zonas rurales, se tiende a la reducción de la población agraria y se propone la jubila-

ción anticipada, la transformación de campos en zonas forestales y la mayor cualificación de jóvenes agricultores.

Se insiste en el papel que se otorga a las zonas rurales como reservas medioambientales, sobre todo en el sur de Europa. Estas zonas, gracias a su retraso económico, no han destruido todavía su riqueza natural y son susceptibles de conservación frente a otras zonas más avanzadas donde la búsqueda del equilibrio ecológico exige la restauración del medio natural, muy deteriorado.

En torno a la función de reservas medioambientales giran muchos de los nuevos empleos alternativos para la población rural (agentes forestales, brigadas de defensa del medio, guías de naturaleza, restauradores del entorno...) y nuevos lugares de trabajo (casas de labranza, albergues, granjas escuela y centros de educación ambiental...).

Partiendo de esa base, el desarrollo de actividades alternativas a la agricultura demanda **nuevas cualificaciones** que deberían centrarse en:

- La pluriactividad del agricultor y su familia, que deberán administrar la producción, transformación y comercialización de sus productos agrarios y deberán encargarse de la seguridad e higiene en el trabajo, así como de la sanidad de sus productos y la no degradación del medio.
- La revalorización de las explotaciones agrarias mediante la creación de actividades vinculadas al agroturismo, instalaciones para jóvenes y actividades extraescolares en el medio rural.
- La promoción de la artesanía, centrada en el hábitat y en su mantenimiento.
- El fomento de la agroindustria para dar salida a los productos agrarios.
- La revalorización de las costumbres y las tradiciones, así como otras manifestaciones del patrimonio cultural y artístico que puedan servir de atractivo a la población que visite la zona.
- La defensa del medio ambiente (campos, masas forestales, ríos...) como bien preciado y escaso que, además, sirve de atractivo.
- La ampliación de servicios móviles (servicios de reparación, de asesoramiento, de compraventa...).

Los sistemas educativos de España, Francia, Italia y Portugal

Aunque sea de una forma escueta, pensamos que puede ser de gran utilidad conocer las aplicaciones que los sistemas educativos de estos países próximos al nuestro tienen en las escuelas del medio rural. Se trata de revisar aquellos aspectos legales de mayor interés al respecto, los modelos escolares, la situación del profesorado, las tendencias generales... para, finalmente, proponer algunas conclusiones que enriquezcan la reflexión de las personas relacionadas con la educación en el medio rural, lo cual nos planteamos como objetivo de este documento.

España

La Ley General de Educación **(LGE)** de 1970 propone como modelo base el 'colegio nacional' formado por 8 unidades de EGB y 2 de preescolar (una unidad por cada curso). Tal modelo, en las zonas rurales, sólo tenía cabida en los pueblos grandes o a través de concentraciones escolares, quedando la mayoría de los centros rurales como centros 'incompletos' (no contemplados como tales por la Ley) de menos de 8 unidades de EGB. Muchos de ellos son escuelas unitarias (una unidad).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo **(LOGSE)** de 1990 tiene como modelo base para Educación Infantil y Primaria el centro escolar compuesto por 6 unidades de Primaria y 3 de Infantil (una unidad por año en ambas etapas). Para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el modelo más sencillo consta de una unidad por curso. Como modelos tipo, cabe pensar que en la zona rural tendrán poca difusión, como ocurrió con sus predecesores.

Ahora bien, desde principios de los ochenta parece pretenderse el mantenimiento de las escuelas en los pueblos. De este modo, durante esa década, oficiosamente, la tendencia en cuanto a *ratio* mínima para mantener abierta una escuela ha sido de cinco alumnos/as. Al mismo tiempo, se promueve desde hace varios años el agrupamiento de escuelas pequeñas formando un centro único con unidades dispersas que permita una aproximación al modelo base, la presencia del máximo de recursos materiales y humanos así como su rentabilidad...

Actualmente en las zonas rurales y en las distintas Comunidades autónomas podemos encontrar **varios modelos básicos de escolarización y de atención al alumnado rural,** atendiendo a varios criterios:

- **Centros *incompletos*** (de 1 a 7 unidades) **y centros *completos*** (de ocho unidades o más). Las escuelas distintivas del medio rural son precisamente las pequeñas, con muy pocas unidades que se reparten el conjunto de ciclos y etapas que se imparte en tales escuelas. En general, están en regresión (por supresión de unidades y/o escuelas por falta de alumnado, o por integración en proyectos de zona). En muchas ocasiones existe un centro completo donde son concentrados los escolares mayores de esas escuelas pequeñas de la zona (lo normal es que sean concentrados a partir del antiguo 5.º de EGB, pero en algunos casos se concentra desde cursos anteriores); es lo que se llama colegio comarcal o, en lenguaje coloquial, concentración escolar; en algunas ocasiones se trata de un centro que, a su vez, no llega a tener ocho unidades.

- **Escuelas agrupadas:** varias escuelas de una misma zona funcionan como un único centro de unidades dispersas; esta modalidad, reciente, se manifiesta de modo diferente en las distintas Comunidades Autónomas. Citamos algunos de estos modelos:

  - Colegios Rurales Agrupados (CRA) en el territorio gestionado por el MEC y adoptado por algunas Comunidades Autónomas con competencias en educación (Andalucía, etc.). Varias escuelas pequeñas se organizan jurídicamente como un único centro escolar con unidades repartidas en localidades distintas. Hay unidad administrativa y de gestión (las escuelas de las diferentes localidades pierden su identidad jurídica, que recae en el CRA) y se busca también la coordinación pedagógica entre todas las escuelas.
  - Zona Escolar Rural (ZER) en Cataluña, de características similares a las de los CRA, pero las escuelas que componen la ZER no pierden su identidad jurídica. Remarca los aspectos relativos a la coordinación pedagógica.

- Proyecto de Acción Educativa Preferente de singularidad rural (PAEP) de la Comunidad Valenciana, donde varias escuelas de la zona rural (con independencia del tipo de escuela) presentan un proyecto pedagógico conjunto que se desarrolla durante el curso escolar y donde cada escuela mantiene su identidad jurídica.

○ **Modalidades especiales** de escolarización y o de atención al alumnado rural:

- Escuelas hogar o residencia de estudiantes, para alumnado de zonas rurales donde hay grandes dificultades de transporte escolar hacia una potencial concentración escolar. Los alumnos, durante la semana, permanencen en la escuela hogar en régimen de internado y son escolarizados en un centro próximo si la propia residencia no tiene escuela. Durante la pasada década se redujo ampliamente este tipo de servicio, presente en casi todas las provincias españolas.
- Programa de Preescolar en Casa en Comunidades como Galicia, Asturias, Andalucía, Castilla-León, Castilla-La Mancha..., en zonas de difícil comunicación, donde maestros itinerantes, apoyados por los servicios de apoyo escolar y en coordinación con los centros de la zona, asisten a alumnado en edad preescolar que no está escolarizado, individualmente o en pequeño grupo; también se trabaja con la familia para implicarla en las tareas educativas.
- Programa de Reducción del Absentismo Escolar Temporero en Andalucía, para evitar la desescolarización o el cambio de escuela de numerosos niños por motivo de la cosecha. Consiste en proporcionar becas para escuelas hogar, comedor y transporte durante la época de cosecha con objeto de permitir la «estabilidad» de los escolares, y en programas de acogida y refuerzo que posibiliten continuar con su ritmo escolar coordinando la actuación de los centros de origen y de recepción en caso de desplazamiento del escolar.

○ **Otros servicios de apoyo** a la escuela rural:

- Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) extendidos por varias provincias. Se trata de instalaciones (antiguas escuelas hogar a veces) donde el alumnado de escuelas pequeñas realiza convivencias periódicas de alrededor de una semana durante la cual, además de los objetivos de socialización, se trabajan aspectos curriculares difícilmente abordables en las escuelas de referencia (talleres de tecnología o de ciencias, competiciones deportivas, orientación escolar...).
- Centros de Recursos (CR), muy extendidos por todo el territorio estatal. Vinculados fundamentalmente al programa de Educación Compensatoria, en el territorio gestionado por el MEC han sido suprimidos, fusionándose en parte con los Centros de Profesores. Desarrollaron actividades relacionadas con el apoyo material y profesional a las escuelas rurales, ser punto de encuentro para el profesorado para promover el trabajo educativo de la zona en cooperación, realizar actividades de formación, trabajar con padres/madres...
- Centros de Profesores (CEP), actualmente denominados Centros de Profesores y Recursos (CPR) en el territorio gestionado por el MEC, dada la unificación con los antiguos Centros de Recursos rurales, Servicios Psicopedagógicos (EOEPs...), Inspección, etc., etc. no específicos de la zona rural (salvo por su ubicación y por determinadas actividades destinadas específicamente al medio rural).

Como podemos apreciar, en España hay una gran variedad de situaciones de escolarización para el alumnado del medio rural y

de formas de atención tanto al alumnado como al profesorado. Actualmente se observa, sin embargo, una cierta tendencia a extender el ***modelo CRA;*** tal tendencia puede acabar en la generalización de este modelo en detrimento de otras opciones que garantizaran la flexibilidad necesaria para adecuarse a las condiciones de cada lugar.

Francia

La organización de la enseñanza primaria presenta problemas específicos similares en las zonas rurales por la escasa matrícula de alumnos y alumnas, por las dificultades de acceso (aislamiento, transporte y comunicaciones...), etc. Sin embargo, tales problemas son menos acuciados que en España (por ejemplo, por condiciones tales como un relieve más suave, un anterior desarrollo de las comunicaciones, una distribución de la población más equilibrada...).

En la **enseñanza preescolar,** los ayuntamientos o instituciones locales pueden poner en marcha o comprometerse con alguna de las siguientes posibilidades:

- *L'école maternelle intercomunelle:* la «escuela maternal intercomunal» es una solución que consiste, para muchos municipios, en juntar sus esfuerzos y reunir el número de niños suficiente para abrir una clase maternal. La clase así creada puede agrupar niños en una *commune* (municipio, localidad) elegida independientemente de las clases elementales, o situarla en una agrupación pedagógica por nivel de edad. Esta elección implica un servicio de transporte escolar para la mayor parte de los niños y niñas. La *école maternelle intercomunelle* es la solución utilizada con más frecuencia.

- La *classe à mi-temps:* (jornada intensiva) los niños son atendidos por un enseñante, bien por medias jornadas, bien un día de cada dos. Esta fórmula permite ofrecer a los niños las bases indispensables de una acción educativa precoz. En los otros momentos (días libres, medias jornadas de reposo) se encarga la familia de sus hijos.

- La *classe ambulante:* la *clase ambulante* es una solución reservada a las zonas de hábitat poco denso y muy disperso (similar al modelo español del «preescolar en casa»).

Las escuelas existentes, así como las escuelas maternales o clases infantiles implantadas en las zonas rurales o montañosas, se benefician de la colaboración de los *équipes mobiles d'animation et de liaison académique (EMALA)* (equipos móviles de animación y coordinación académica). Un profesor de las escuelas o un maestro, en un camión equipado con material audiovisual y documentación pedagógica (biblioteca, ludoteca, colecciones de imágenes, material informático...) efectúa rutas regularmente por las pequeñas escuelas aisladas del sector del cual dependen.

En la **enseñanza elemental** (de 6 a 10 años) se han puesto en funcionamiento varios tipos de agrupaciones pedagógicas para mantener las escuelas de clase única implantadas en las zonas rurales:

- *Regroupement pédagogique eclaté (RPE):* en estas «agrupaciones pedagógicas dispersas» los diferentes niveles de enseñanza se reparten entre las escuelas afectadas.

- *Regroupement pédagogique concentré (RPC):* en estas «concentraciones escolares» todo el alumnado de varios municipios se concentra en la escuela de una *commune* (localidad) elegida en función de la calidad de los equipamientos, de las expectativas de la población y de su localización.

- *Regroupement pédagogique mixte (RPM):* en estas «agrupaciones escolares mixtas» los dos dispositivos anteriores pueden combinarse y constituir agrupamientos de alumnos y alumnas semidispersos o semiconcentrados.

- *Bassin intercomunal d'écoles (BIE):* en estas «agrupaciones escolares intermunicipales» las escuelas de una zona están dispersas, pero actúan como un grupo único. Serían similares a nuestros CRA, ZER...

• **Otras alternativas** que se proponen son:

— Agrupamientos periódicos: convivencias, viajes... en intervalos regulares.

— Profesorado itinerante en casos excepcionales en los que el transporte sea peligroso.

— Red telemática y modernas telecomunicaciones, con objeto de evitar el aislamiento.

— Red escolar formada por escuelas e institutos (enseñanza secundaria) receptores que favorece la transición entre ambos tipos de centros escolares y el arraigo en el medio de este último.

En Francia constatamos también una importante variedad de modelos de escolarización para la escuela rural y de apoyos a la misma. Algunas **ideas básicas,** de sumo interés, sobre la política para la escuela rural en Francia son las siguientes:

1. El futuro de la escuela es un futuro común a todos los pueblos vecinos y han de afrontarlo juntos para construirlo.
2. Las soluciones de ayer no necesariamente valen para hoy o para mañana. Deben ser concebidas por los agentes locales para responder a sus problemas.
3. Soluciones idénticas para todo el territorio no pueden atender toda la diversidad rural.

Italia

La escuela estatal primaria y secundaria de primer grado (escuela obligatoria) ha de funcionar por ley en todos los municipios. En caso de que la población residente sea muy reducida y los niños en edad escolar demasiado pocos se toman medidas para su transporte a una localidad vecina o se crea una sección separada de una escuela que funciona en otra sede. La escuela secundaria de segundo grado, que hace tiempo existía sólo en los centros urbanos más grandes, está ahora bastante difundida en localidades con una concentración media de habitantes a las cuales pueden acceder los estudiantes sin grandes dificultades.

Para la **escuelas primarias** se mantiene el criterio de crear una escuela en un lugar donde se puedan reunir como mínimo 10 alumnos y alumnas en edad de escolaridad obligatoria residentes en un radio de 2 km de recorrido en carretera ordinaria. En el caso de que falten las carreteras o sea imposible transportar los niños a las escuelas vecinas (caso típico de las localidades de montaña) se permite rebajar el mínimo antes citado a 5 alumnos. En estos casos de pequeñas escuelas de localidades aisladas el maestro tiene niños de diferentes edades y niveles de instrucción, dando lugar a la llamada *pluriclasse* (unitaria). Estas pequeñas escuelas, creadas para la difusión de la instrucción primaria de la manera más capilar posible, forman parte de la organización administrativa y didáctica de un *círculo didáctico* (grupo escolar).

La **escuela secundaria inferior,** con la cual termina la enseñanza obligatoria, debe estar presente en todas las comunidades por encima de tres mil habitantes. Si es imposible transportar al alumnado de comunidades muy pequeñas se puede crear una sección separada aunque no se llegue al mínimo de población establecido.

La administración municipal, que muy a menudo representa pequeñas comunidades habitadas y con territorio limitado, está difundida de manera capilar y gestiona con competencia propia o por delegación de las Regiones o Provincias las funciones y servicios necesarios para el funcionamiento de las escuelas y para asegurar a los jóvenes residentes en el territorio la asistencia a la escuela obligatoria, a las escuelas superiores o a la formación profesional, sean cuales sean sus condiciones económicas o físicas. Las **medidas previsoras** consisten en: transporte escolar gratuito a la sede escolar, comedores en los propios institutos o fuera de ellos, gratuitos o con precios reducidos según las condiciones de las familias, concesión de bonos de compra para los libros de texto, subsidios en metálico... Esta materia está regulada por las normas generales establecidas por el Estado y por otras de carácter más concreto.

La disposición legislativa de mayor rango relativa a la creación de escuelas primarias y a la formación de aulas o unidades la constituye la ley n.° 820 de 24-9-71. Las instrucciones emitidas a lo largo de cursos siguientes para la aplicación de las disposiciones anteriores traducen la preocupación de asegurar la integración del mayor número posible de alumnos en escuelas más grandes, en las cuales es posible subdividirlos en grupos-clase, con el fin de «favorecer la participación en una vida escolar activa y comunitaria más intensa y mejor organizada para los alumnos de las regiones desfavorecidas y superar su deprivación sociocultural» (CM n.° 75 de 22-3-1973). Se ha recomendado a menudo esta concentración respetando las necesidades y los deseos de las familias y asegurando la colaboración de las administraciones locales, que han de ofrecer los medios de transporte.

A menudo se han conciliado las exigencias de las familias y de las administraciones agrupando los dos primeros años, que acogen al alumnado más joven, en una sola clase en localidades donde no es necesario recurrir a los medios de transporte, no desplazando más que a los más mayores a una escuela vecina (pequeña concentración).

Se advierte cierta tendencia en el gobierno italiano por la concentración escolar, aunque presenta disposiciones que flexibilizan esta propuesta general para mantener escuelas pequeñas en condiciones especiales.

En Italia no todas las escuelas pequeñas tienen la misma consideración; hay algunas consideradas de por sí ***escuelas de difícil desempeño;*** son las llamadas escuelas primarias de montaña, cuya sede está situada en municipios clasificados como montañosos por una comisión *ad hoc* que evalúa los terrenos en función de su renta agrícola, donde al menos un 80% de la superficie se sitúa por encima de los 600 metros sobre el nivel del mar, con la condición de que la renta no sobrepase una cifra superior a la media calculada periódicamente en función de la variación de las rentas agrícolas (podríamos encontrar un parangón en la Ley de Agricultura de Alta Montaña española). Después de visto el informe del inspector técnico competente, los consejos escolares provinciales establecen la lista de escuelas de clase única con uno o dos enseñantes (según que el número de alumnos sea superior o inferior a 10) situadas en municipios considerados como zonas desfavorecidas. Esta lista se revisa cada tres años.

Para que los enseñantes acepten más fácilmente los puestos en escuelas de montaña se les ofrecen ventajas a nivel de carrera profesional tales como la promoción anticipada a la clase superior de salario, doble puntuación para el *concurso* (oposición) o una evaluación especial en función del resultado obtenido en ese *concurso* para enseñantes, o la atribución de cargos de enseñante a los que todavía no son docentes titulares. Para obtener esta ventajas es necesario haber ejercido durante tres años sin interrupción en la misma escuela. Los que enseñan en este tipo de escuelas están obligados a residir en la localidad donde está situada la escuela o como máximo en el territorio del municipio. El maestro tiene derecho al mantenimiento del puesto en tanto que no es asignada esta vacante a un docente con el *concurso* aprobado. Durante esos tres años, si aprueban el *concurso,* tienen prioridad absoluta para el nombramiento en su escuela.

Los municipios de montaña están obligados a ofrecer gratuitamente el alojamiento a los enseñantes de escuela primaria que ejercen allí o pueden obtener una contribución del estado para construir viviendas adecuadas a la residencia de los maestros.

Portugal

Las escuelas básicas de primer ciclo en localidades aisladas y con matrícula igual o inferior a 10 alumnos no son mantenidas si existe otra alternativa satisfactoria para la escolarización de los niños. Se tiende a suprimir estas escuelas en el momento en que existe otro centro que permita la integración de estos niños y niñas en mejores condiciones desde el punto de vista higiénico y pedagógico y, por otro lado, hay transportes adecuados entre la escuela y el lugar de residencia del alumno. Para mejorar el sistema educativo también se propone el **agrupamiento de escuelas** para efectos de administración y gestión:

- Las **escuelas básicas,** independientemente de la solución administrativa adoptada, tendrán una única dirección; las actuales escuelas de enseñanza básica ahora físicamente separadas, pueden ser integradas en una única unidad administrativa; en cada *consejo,* para efectos de dirección y gestión, se incentivará el agrupamiento de las actuales escuelas de primer ciclo de enseñanza básica. Este agrupamiento constituirá una única escuela, pasando las escuelas agrupadas a designarse *núcleos escolares*.

- La **enseñanza preparatoria** se debe desarrollar en centros que puedan impartir este ciclo; los alumnos y alumnas de municipios donde no se imparte son escolarizados en otros centros usando el transporte escolar o el internado donde lo haya.

- Existe otra modalidad de enseñanza preparatoria indirecta: la ***Teleescuela,*** que imparte los mismos programas que la enseñanza preparatoria directa. Los receptores de TV suelen funcionar en las escuelas de primaria.

Tipología	N.º de alumnos/as	Dimensiones
Jardín de infancia (JI)	*3-5 años* 15 por aula	1 aula (junto a las instalaciones de E. básica) 4 aulas (edificio aislado)
Enseñanza básica ciclo 1º	*6-9 años* 60 alumnos/as 15 por aula	4 aulas 60 alumnos/as
Enseñanza básica ciclos 1º y 2º (EB1)	*6-9 años*/60 alumnos/as *10-11 años*/60 alumnos/as	8 aulas 120 alumnos/as
Enseñanza básica ciclos 1º, 2º y 3º (EB123)	*6-9 años*/60 alumnos/as *10-11 años*/60 alumnos/as *12-14 años*/40 alumnos/as	3 aulas 105 alumnos/as
Enseñanza básica ciclos 1º, 2º y 3º (EB123)	*10-11 años*/220 alumnos/as	11 aulas 220 alumnos/as

Requisitos mínimos para la creación de nuevos centros de educación preescolar y de enseñanza básica de acuerdo con la normativa actual.

Partiendo de los principios del desarrollo regional de hace dos décadas, Portugal ha apostado claramente por mejorar su sistema educativo, y en esta apuesta, como ocurrió antes en los otros estados, uno de los terrenos en los que se encuentran dificultades es en el de la escuela rural, en especial con las escuelas unitarias (31% del total de las escuelas). Desde esa perspectiva se tiende a eliminar escuelas pequeñas, entendiendo que las existentes sean casos excepcionales. Por ese camino, como ha ocurrido en otros estados, la desertización escolar puede ser preludio y consecuencia de la despoblación de las zonas rurales.

Sistema de desarrollo agrario, sistema educativo y escuela rural

El objetivo principal de este apartado es relacionar el desarrollo agrario de cada estado y sus sistema educativo con la respuesta que se da para la educación en el medio rural, especialmente en lo que concierne a la escuela.

El análisis de datos demográficos y económicos indicaba la existencia de 'ruralidades' bastante distintas (*grosso modo*, podría establecerse la diferenciación entre Francia y los estados del sur de Europa).

Adhiriéndonos preferentemente a una perspectiva de ***tendencias*** más que de datos sumarios —que, por lo demás, están evolucionando y cambiando—, algunas variables se muestran y comparan en la tabla siguiente. Los símbolos utilizados en esta tabla indican, pues, una tendencia orientativa con respecto a la variable que se considera (mayor o menor incidencia o presencia de la variable), que nos permite establecer algunas relaciones con el tratamiento que se da a la educación en el medio rural en estos países estudiados.

CARACTERÍSTICAS	Francia	*Sur de Europa*		
		España	Italia	Portugal
Desarrollo económico	+ (alto)	+– (medio)	+	– (bajo)
Tasa de natalidad	+	–	–	+
Crecim. anual población rural	+	– (muy bajo)	–	–
% población rural	–	–	–	–
% población agraria	–	+–	+–	+
Productividad agraria	+	+–	+–	–
Superficie media por explotación	+	+–	–	–
Superficie cultivos permanentes	–	+	+	+
Uso de abonos	++ (muy alto)	–	+	–
Ganadería estabulada	++	–	–	–

Francia es el estado económicamente más desarrollado del grupo. El 27 % de su población vive en zona rural. Su medio rural se encuentra en fase de crecimiento

demográfico debido a la tasa de natalidad actual más alta que en los otros estados, a una política de apoyo al medio rural que favorece la implantación de nuevos habitantes foráneos así como la permanencia de los autóctonos, y a un sistema agrícola moderno, con grandes explotaciones, un porcentaje bajo de cultivos permanentes (los cuales dificultan la adaptación a otros productos más rentables), donde se combina agricultura y ganadería y la cualificación profesional suele ser alta.

Italia es el segundo estado de los citados en nivel de desarrollo. Hay un 31% de la población en el medio rural. Este medio rural es muy mediterráneo, así como todo lo relacionado con él. En los aspectos tecnológicos y productivos está algo más avanzado que los estados del sur de Europa, aunque la problemática de este medio y de su sector productivo es la misma que en esos estados: retroceso demográfico (despoblación y baja tasa de natalidad) y condiciones físicas y climáticas que dificultan otros tipos de agricultura más rentables (pequeñas explotaciones, alto porcentaje de cultivos permanentes, baja ganadería...).

Portugal es el estado con menor desarrollo económico. Todavía no ha liberado el potencial de población rural (66%) que impulse su desarrollo económico, aunque empieza a perder población rural. El sector agropecuario está más atrasado que en los otros estados; todavía no se ha modernizado y las diferencias de productividad agrícola respecto de los otros sectores son tan grandes que es de esperar el éxodo rural o la dedicación de mucha población agrícola a otras actividades.

El nivel de desarrollo económico en **España** es inferior al de Francia e Italia. Sólo el 22% de la población vive en el medio rural, ocupándose en la agricultura el 11% de la población activa. Se observa todavía un fuerte retroceso en la población rural, aunque menor que en épocas anteriores. El sector agrario podría ser más potente, dado que en parte del territorio (zonas continentales, cantábricas...) se podría desarrollar una agricultura al estilo francés, pero las condiciones climáticas (en especial la sequía), el reparto de la tierra (contraste entre latifundio y minifundio), el retraso en la modernización del sector, así como una política «desruralizadora» y una baja cualificación profesional podrían explicar probablemente que no estemos en una posición más avanzada.

Realizando algunas comparaciones entre los **sistemas educativos** respectivos, puede observarse:

- Una tendencia a la uniformidad en lo que concierne a educación preescolar (infantil, 3-5 años) y educación obligatoria (6-15/16 años).
- Diferencias muy apreciables en educación secundaria postobligatoria. En Francia e Italia está muy extendida, por lo que aumenta poco, y existe gran flexibilidad y alternativas. En España, y más en Portugal, está menos extendida, por lo que aumenta pese al retroceso demográfico (caso de España). Además no se ofrece actualmente la flexibilidad de otros estados, aunque en las reformas educativas se apunta esta tendencia.
- Con la enseñanza superior ocurre algo parecido al caso de la enseñanza secundaria postobligatoria. España, y especialmente Portugal, han realizado y están realizando grandes esfuerzos para cubrir sus necesidades de titulados universitarios y extender este nivel educativo.

- Respecto a inversiones en el sistema educativo obligatorio, parece que el estado que gasta más por estudiante y donde la *ratio* alumnos/maestro es menor es el italiano; sigue Francia y España (estados con la mayor tasa de escolarización) y cierra el grupo Portugal. En este sentido, parecen claras las relaciones con el nivel de desarrollo, PIB y variables como las expuestas en la tabla anterior.
- ...

El mínimo para mantener una escuela difiere de un estado a otro, y puede relacionarse con una *tendencia institucional* respecto a la escuela rural: Francia viene apoyando el mantenimiento de las escuelas en los pueblos, así como España e Italia; Portugal estaba proponiendo la concentración escolar (y, consecuentemente, el posible cierre de escuelas pequeñas); este proceso ocurrió en los otros estados anteriormente.

Respecto a la variedad y flexibilidad de estructuras relacionadas con la escolarización rural podemos destacar las de Francia (gran potencia del sector agrícola y apoyo gubernamental al medio rural) y España (fuerte rechazo a los modelos tradicionales y apoyo gubernamental a la escolarización). Italia no evolucionó sus modelos porque la fase de oposición rural a la concentración impidió el desmantelamiento de la red escolar, aunque contempla la especificidad de escuelas de montaña con características muy especiales. Portugal pretende «desruralizar» el medio rural (para reducir población agrícola), por lo que su modelo de escolarización es menos flexible según los datos con los que contamos en el momento de elaborar este documento.

Conclusiones

1. Parece que hay gran relación entre el sistema económico de cada país y el medio rural y los modelos de escolarización rural vigentes. Los estados con una estructura productiva desarrollada y poca población activa agraria ofrecen más flexibilidad para la escolarización rural y son más permisivos ante excepciones, puesto que deben mantener la poca población rural que les queda ofreciendo un servicio educativo de calidad (entre otros, probablemente) una de cuyas bases es la variedad de opciones. Los estados con mucha población rural y agraria tienden a modelos de escolarización rígidos, sin excepciones, concentradores y supresores de las pequeñas escuelas, lo que trae consigo despoblación rural.

2. La estructura del sistema educativo **no** influye en los modelos de escolarización rural, puesto que los distintos estados tienen sistemas educativos (educación preescolar y obligatoria) parecidos y, sin embargo, las alternativas para la escolarización rural llegan a ser bastante diferenciadas (grado de diversificación que permiten los sistemas educativos al ponerse en práctica).

3. La evolución de la escolarización en todos los niveles educativos **no** influye en la propuesta de alternativas para la educación en el medio rural. Esta evolución indica niveles de desarrollo educativo diferenciados (modificados por factores socioeconómicos, demográficos...). Ocupan las primeras posiciones Italia y Francia. España y Portugal tienen menor infraestructura educativa, ya que es en los

Estado	*'Ratio' mínima*	*Tendencia*	*Otras alternativas*
ESPAÑA	5	Mantener las escuelas en los pueblos donde se pueda por medio de CRA u organizaciones escolares similares.	Existe amplia variedad de modelos de escolarización y de atención al alumnado y al profesorado (escuelas agrupadas o independientes, concentración escolar, zonas educativas rurales) y servicios de apoyo tradicionales (escuela-hogar, transporte y comedor escolar) y otros modernos (Centros Rurales de Innovación Educativa para convivencias, Centros de Profesores y Recursos, preescolar en casa, profesorado itinerante...).
FRANCIA	No existe un número fijo. El ayuntamiento tiene la última palabra en lo que respecta al cierre de la escuela.	Mantener las escuelas en los pueblos, aunque se presenta como modelo óptimo el de concentración escolar.	Existe gran variedad de modelos de escolarización rural (escuelas independientes unas de otras, agrupamientos donde cada pueblo escolariza un ciclo, concentraciones, agrupación de escuelas dispersas bajo un dirección única) y servicios de apoyo tradicionales (transporte y comedor escolar) y otros modernos (convivencias entre escolares de distintos centros, red telemática, equipo móvil de atención y apoyo, preescolar en casa o en jornada intensiva, profesorado itinerante...).
ITALIA	10, aunque en zonas de montaña o en condiciones especiales se autoriza la escolarización de 5 niños.	Existe una red de escuelas pequeñas adscritas a una mayor. Se presenta como modelo óptimo el de concentración escolar, contra el que hay rechazo popular.	Hay poca variedad de modelos de escolarización (unitarias y otros modelos de escuela pequeña, independientes unas de otras, adscritas en general a otra mayor). En muchas ocasiones la escuela grande concentra los alumnos mayores de las escuelas de su alrededor. Existen los servicios de apoyo propios de concentración y residencias para estudiantes. Cabe destacar la tipificación de escuelas primarias de montaña, de difícil desempeño.
PORTUGAL	10	Se propone la supresión de escuelas unitarias y escuelas pequeñas para concentrar o hacer agrupaciones de escuelas.	Poca variedad de modelos (escuelas independientes y concentración) con los servicios necesarios. Actualmente se favorece la agrupación de escuelas pequeñas.

últimos años y en la actualidad cuando se está produciendo un aumento de la escolarización en preescolar, secundaria postobligatoria y estudios superiores, etapas que en los estados más desarrollados están servidas o cubiertas (no se esperan, por tanto, grandes aumentos).

En cualquier caso, se hace referencia a *educación no obligatoria*, con menor implantación en las zonas rurales. No obstante, debería haber propuestas específicas rurales para educación preescolar (se cita en España y Francia) y secundaria obligatoria y postobligatoria (referencias a la secundaria obligatoria en Italia).

4. Los factores socioeconómicos tienden a influir bastante más que los educativos a la hora de hacer propuestas generales para la escolarización en el medio rural, aunque en períodos de bonanza económica abandonen su posición preponderante.

5. Cabría esperar que, ante diferentes niveles de desarrollo económico, rural y de los sistemas educativos, se dieran respuestas diferenciadas a la educación en el medio rural. De hecho, ocurre así y, generalmente, los países más desarrollados ofrecen modelos de escolarización más flexibles y variados para las zonas rurales. Pese a ello se observa que las distintas administraciones educativas estatales mantienen cierta predilección por modelos concentradores (unas más que otras), prejuicio o, mejor, tendencia, basada en la peor calidad de la escuela pequeña y en sus altos costes económicos; sin embargo, hay datos que desconfirman e invalidan a menudo ambos criterios.

6. Estos prejuicios negativos sobre la escuela rural pequeña han sido refutados en casi todos los estados, pese a lo cual parecen seguir latentes. Los modelos concentradores implican la imposición de un modelo educativo que en pocas ocasiones podrá influir positivamente en el medio rural.

7. Hay factores socioeconómicos que pesan mucho más que los educativos a la hora de planificar la educación. Así, España, a partir de la década de los 80,

ralentizó la política concentradora debido a la presión popular, sindical, intelectual... y a las disponibilidades económicas posibles en ese momento.

8. Aunque no se dispone de suficientes datos, parece que el sistema de formación profesional agraria **sí** influye en el desarrollo rural. Francia presenta un buen ejemplo en este sentido: su sistema de formación profesional es muy desarrollado y es el país con mayor potencia agrícola.

PRINCIPIOS FUNDACIONALES DE *ADELE*

Comunicado

El pasado sábado, 24 de enero, se constituyó en Barcelona la ***Asociación para el Desarrollo Educativo Local en Europa (ADELE).*** Esta iniciativa nació en 1994 promovida por el grupo parlamentario europeo *RAINBOW.* En la reunión se ratificó la Plataforma de la Asociación, se aprobaron los Estatutos y se eligió la Comisión Gestora, el Presidente y la Sede Social.

En la reunión estaban los representantes de las entidades siguientes:

Acción Educativa Rural «Campos de Castilla» (España)
Associaçao Nacional de Freguesias (Portugal)
Caritas Diocesana do Lugo / Preescolar na Casa (Galicia)
Centre de Recherche des Petites Structures et de la Communication (Francia)
Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (España)
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (Catalunya)
Fédération Nationale de Défense et de Promotion de l'École Rurale (Francia)
ICE / Instituto das Comunidades Educativas (Portugal)
Scottish Network Family Policy Resources Unit (Escocia)
Small Schools Project (País de Gales)
Welshjoint Education Committee (País de Gales)
Y, además, la S.ª Roser Boix del *Grup Interuniversitari per una assignatura d'Escola Rural de las universitats catalanes*
y el S.r Rui Canário de Portugal.

Se eligió como Presidente al S.r Rui d'Espiney, de ICE (Portugal). La Comisión Gestora está formada por Yves Jean, de FNDPER, y Françoise Giret, de GICEP (Francia), Alan Evans, de Small Schools Project (País de Gales), y Luis Araguás, de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (España). La sede social estará en la siguiente dirección: Rua Nossa Senhora da Arrabida, 3-5, R-C, 2900 Setúbal (Portugal).

Los principios orientadores de la Asociación son los siguientes:

1. *Reconocer la importancia decisiva del nivel local en la promoción de un desarrollo cualitativo caracterizado por la integración, la participación y la apertura. Considerar lo local no solamente como un territorio sino como un espacio de reestructuración social, creador de identidad individual y colectiva.*

2. *Considerar la educación como una dimensión fundamental del desarrollo local, del pueblo, del barrio o de la calle, en el que la escuela tiene un papel decisivo para hacer frente a situaciones problemáticas de aislamiento, depresión y/o exclusión económica, social o cultural.*

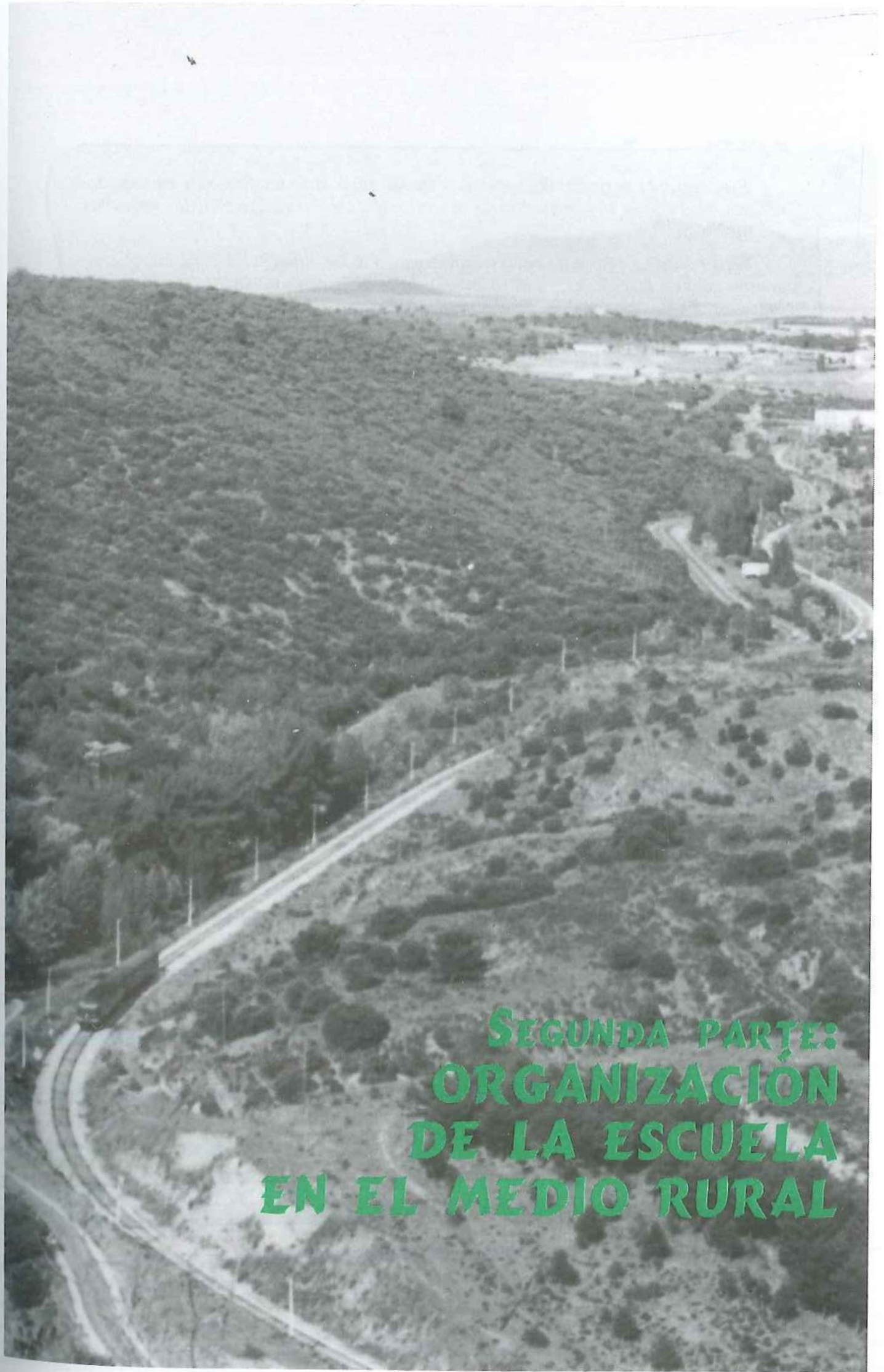
3. *Redescubrir la educación permanente como un proceso continuado resultado de la acción educativa en diversas modalidades: formal, no formal e informal. Estas modalidades se concretan en espacios diferentes con pluralidad de agentes individuales y colectivos cuyas interacciones recíprocas fomentan procesos de autoformación, heteroformación y 'eco-formación'.*

4. *Afirmar la importancia estratégica de la diversidad, de la heterogeneidad y de las pequeñas estructuras para establecer una ruptura con los modelos educativos y de desarrollo que fomentan el crecimiento cuantitativo, la uniformidad, la economía competitiva y la segregación.*

5. *Valorar en las pequeñas comunidades educativas, sociales y territoriales tanto la comunicación interna como la que se establece entre ellas, con la finalidad de crear redes horizontales. Esta comunicación fortalece a los individuos y a las pequeñas comunidades y es la base para concretar a largo plazo la construcción de una Europa de las regiones, de las pequeñas comunidades y de los ciudadanos.*

6. *Identificar la crisis del mundo rural como un síntoma de la crisis global de las sociedades modernas. El medio rural, y en particular la escuela rural, no han de ser consideradas como un vestigio del pasado sino como una fuente prospectiva donde impulsar la reinvención de nuevas prácticas sociales y educativas susceptibles de crear un nuevo concepto de ciudadanía.*

Barcelona, 30 de enero de 1996



Segunda parte: Organización de la escuela en el medio rural

Esta segunda parte del documento pretende adentrarse y reflexionar en aspectos relacionados con la ***organización*** *de la educación escolar en las escuelas pequeñas del medio rural.*

Sin ánimo de poner de relieve exclusivamente las diferencias o de establecer comparaciones lastimeras, nuestro interés en las páginas que siguen consiste en proponer un posible modelo escolar de carácter amplio y flexible basado en:

Evitar que las escuelas, por pequeñas, diferentes o alejadas que estén, permanezcan aisladas.

Promover la colaboración y cooperación entre el profesorado para enriquecer el proceso de enseñanza planificando y coordinando las intervenciones profesionales, facilitando el acceso a más recursos, evaluando las propias propuestas organizativas y pedagógicas...

Impulsar actitudes y estrategias profesionales capaces de analizar con objetividad el propio contexto escolar y social y de organizar y adecuar los recursos disponibles (medios didácticos, materiales diversos, currículo, normas legales...) eficazmente a contextos rurales específicos.

En este sentido, uno de los objetivos primordiales de esta segunda parte es desarrollar, debatir, proponer ideas y recursos en torno a lo que podría considerarse un marco general de referencia para el profesorado, la Administración, los diversos sectores implicados en la educación... que oriente sus actuaciones, los procesos de toma de decisiones, las diferentes intervenciones educativas, la participación, etc. Un marco de referencia en el que pueda verse reflejado el medio rural de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado español y las diversas experiencias escolares y servicios de apoyo que en ellas podemos encontrar.

El contenido de los diferentes capítulos que componen esta parte pretende ser fiel a esa idea poniendo de relieve los siguientes centros de interés: una visión amplia de las 'zonas' como marco integrador de escuelas, servicios educativos y sociedad rural; un análisis de los ***agrupamientos*** *de escuelas pequeñas dispersas (CRA, ZER, CPR-As...), propuesta a la que mayor relevancia y contenido se da en este documento; algunas apreciaciones acerca del papel de la escuela en cada localidad, agrupada con otras o no; una reflexión en torno a la organización de aulas donde hay alumnado de varios ciclos, pautas para adecuar el currículo a contextos de tales características y su papel en el centro y en el agrupamiento; algunas propuestas en torno a la colaboración de y con servicios de apoyo externo (CPRs, EOEPs, CRIEs...); un conjunto de aportaciones acerca de la formación inicial y permanente del profesorado desde la perspectiva de escuelas pequeñas del medio rural; y un conjunto de reflexiones y propuestas que tienen por base la evaluación del sistema, considerada como herramienta constructiva en manos de los diferentes sectores implicados en la educación y, especialmente, como cometido primordial de los Servicios de Inspección Educativa.*

6. ZONAS: LA REFERENCIA MÁS AMPLIA

En la primera parte de este documento —en especial en el Capítulo 3. «Escuela y medio rural» y en el Capítulo 4.»LOGSE y escuela rural», págs. 41 y 61 y ss., respectivamente— se aporta un conjunto de informaciones, reflexiones... incluso propuestas que perfectamente podríamos tomar como base del contenido de esta segunda parte, cuya pretensión consiste en profundizar en criterios y propuestas de índole organizativa centradas en el marco escolar.

El análisis que nos ha permitido situar algunos puntos de referencia en la evolución de la escuela rural y esbozar un primer contexto de aplicación de la LOGSE en el medio rural nos lleva a pensar que, en la actualidad, no se cuestiona la necesidad de abordar la educación desde una perspectiva amplia, global, que trasciende los límites tradicionales de la institución escolar, los límites de la misma escolarización obligatoria. Desde ese punto de vista caben, entre otras posibles conclusiones, las siguientes:

- Que la educación —el aprendizaje, la enseñanza...— tiene lugar tanto en los centros escolares como en otros contextos: en relación con la escuela o más allá de sus muros y de las situaciones que allí se producen, en la familia, en la calle, en las diversas situaciones de interacción y de convivencia (trabajo, ocio...), en los modos de comunicación...
- Que una educación formal —escolar, si deseamos concretar más— de calidad consiste en algo más que la interacción profesor-alumno. Consiste en la interacción entre el alumnado; en el trabajo cooperativo y reflexivo de y entre el profesorado; en el incremento, diversificación y adecuación de la cualificación del profesorado; en la capacidad de utilización de nuevos y más variados materiales didácticos y tecnológicos y en el acceso a tales recursos; en la atención, cada vez más específica y rigurosa, a las necesidades educativas especiales de diferente tipo, grado y naturaleza; en la integración de nuevos conocimientos, probablemente en detrimento de otros que se hayan convertido

en secundarios, que faciliten una mejor interpretación e intervención en la propia realidad; etc.

- Que la educación —de acuerdo con su más amplia y multifacética concepción— tiene un carácter *instrumental* en manos del *usuario* tanto en el plano académico como profesional, laboral, personal... Consecuentemente, esta *herramienta* debe estar disponible y accesible en la medida de lo posible a lo largo de toda la vida para afrontar tanto necesidades como intereses de las personas.

De acuerdo con ello, en los últimos años se ha venido insistiendo en la idea de una estructura educacional amplia —sectores, distritos, zonas, comarcas...—, asentada en un área geográfica intercomunicada, determinada por variables que le confieren cierta unicidad y coherencia, cuyo objetivo es dar *respuesta educativa* a las expectativas anteriores y hacerlo de acuerdo con los estándares de calidad que la sociedad parece haber hecho suyos, gran parte de los cuales se identifican en el contenido de la propia LOGSE.

Por lo demás, tanto en el medio urbano como en el rural, son diferentes los grupos sociales, profesionales, institucionales... relacionados con la educación quienes han aportado demandas, propuestas, iniciativas, intervenciones incluso... Sin embargo, es necesario decir que tales aportaciones son de calado, naturaleza y características diferentes:

- Hay quienes han hecho más hincapié en criterios cuantitativos: población escolarizada adscrita (como Madrid-centro, Madrid-sur)...; área geográfica y poblacional implicada; etc. Por ejemplo, distritos con un número determinado de alumnos, distritos de una o varias poblaciones grandes.
- Otros han puesto por delante criterios de orden cualitativo: actividad de sectores académicos y profesionales; presencia, implicación e intervención reales —palpables— de tales servicios escolares y extraescolares; accesibilidad, integración y calidad de tales prestaciones; etc. CRA o ZER, área de intervención de un especialista, por ejemplo.
- O, también, lo que en muchos casos son —o fueron— actuaciones de las diferentes Administraciones educativas consistentes en estructurar un territorio amplio en función de intervenciones institucionales determinadas: demarcaciones de los Servicios de Inspección Educativa, zonas de actuación educativa preferente, áreas de intervención de los servicios de Educación Compensatoria, zonas de intervención de los actuales Centros de Profesores y Recursos...

Todas estas perspectivas coinciden en sus planteamientos básicos: proponen un marco de análisis y posterior organización integrada de recursos de diferente naturaleza y procedencia, entre los que tienen mayor preponderancia los propios del sistema educativo no universitario. Esta organización implica una «territorialización», una estructuración del territorio en función de criterios previos.

Así vistas las cosas, parece deducirse el interés por tener en cuenta ámbitos de límites más o menos amplios que contemplen tanto la existencia de recursos, programas, servicios especializados... como la oferta educativa real que se hace a la población desde las instituciones o Administraciones.

En definitiva, ámbitos geográficos en los que estén presentes y disponibles la totalidad de servicios educativos básicos propios del sistema y otros recursos de distinta procedencia. Esta perspectiva supera la consideración estricta de los medios rural y urbano: los integra en una misma red de servicios y recursos, fomenta la interacción entre profesionales de la educación y entre éstos y los usuarios.

A grandes rasgos, ésta es la concepción de ***zona*** que se maneja en el presente documento, diferente, por tanto, de otras estructuras parecidas como la de los ***agrupamientos*** [1] que quedarían incluidos en aquélla. Entendemos que es importante establecer este matiz dada la profusión de términos al respecto que tienden a ser utilizados indistintamente y que pueden originar confusión. Se trata, con las debidas precauciones y respeto por cualquier tipo de denominación diferente, de la convención utilizada en este documento.

Sin embargo, en función de las características del medio rural, es conveniente insistir en el cuidado que hay que tener con la siempre tan manida variable «tamaño». Hace algunos años alguien llegó a proponer zonas o distritos de estas características con un mínimo de 30.000 escolares; tal propuesta no tiene demasiado sentido si tenemos en cuenta, por ejemplo, que algunas provincias del Estado español ni siquiera tienen esa población escolarizada: si asociamos esa cifra con determinados territorios, sus características y los medios de que disponen, ¿en qué quedan los criterios de orden cualitativo, que son los que mayor *valor añadido* aportan a estructuras de este tipo?

De este modo, al referirnos a las ***zonas***, habría que hablar de **ámbitos comarcales** o de zonas en las que se pueden hacer realidad por parte de alumnado y profesorado —cotidianamente, sin grandes problemas para la vida familiar y social— aquellas actividades de orden educativo y formativo que enriquecen el propio bagaje (*back-ground*) académico, profesional y personal.

Dicho de otra forma, ámbitos que posibilitan el acceso de alumnos y alumnas a cualquier etapa educativa, incluidos los bachilleratos y/o los diferentes módulos de formación profesional de grado medio y superior —de la mayor importancia para el desarrollo de las zonas y la salida profesional del alumnado—, y que posibiliten igualmente a los centros educativos y al profesorado un fácil acceso a los servicios especializados necesarios para desarrollar su labor educativa.

Lógicamente, una de las primeras implicaciones consiste en realizar un adecuado estudio y evaluación de las diferentes **redes de intervención educativa,** con objeto

[1] Los ***agrupamientos*** de escuelas, su concepción, características, etc. constituyen el contenido del siguiente capítulo. Con objeto de contrastar con lo que aquí se propone, puede consultarse ese capítulo y, en concreto, una definición de carácter amplio se encuentra en la página 108.

de hacer coincidir interactivamente sus correspondientes actuaciones. Una estructura de estas características debería garantizar la escolarización en cualquiera de los niveles educativos no universitarios, y facilitar —garantizar— el conjunto de actividades institucionales de formación de profesorado, el espectro completo de la atención psicopedagógica, la posibilidad de implantar programas de apoyo puntuales —como algunos típicamente compensadores—, la evaluación del sistema educativo y, por qué no, los servicios públicos de diverso contenido promovidos por otras administraciones y/o instituciones. Asimismo, la intervención de todos ellos debiera ser organizada, sin solapamientos, sin lagunas de atención, buscando la integración efectiva y eficaz de sus recursos en un marco de cooperación institucional que dé respuestas coordinadas a las necesidades de la zona.

Por lo demás, es necesario realizar una planificación que tenga en cuenta las características específicas de la zona, la tipología de los centros y servicios educativos e instituciones existentes, y que posibilite la elaboración de un ***proyecto educativo de esa zona*** como marco de referencia de todos ellos. Este marco debe establecerse desde una perspectiva de globalidad y cohesión entre los diferentes niveles y etapas educativas en la que se promueva una coordinación estable y permanente entre tales servicios, que permita plantearse objetivos educativos y que colabore en los objetivos de desarrollo de la zona a medio y largo plazo.

Como puede verse, estamos hablando de recursos y servicios de diferente procedencia, de distintos sectores implicados, de diferentes situaciones y condiciones de actuación e intervención... Esto nos plantea la necesidad de no olvidar aquellos aspec-

tos relacionados con la **participación**, inherentes a cualquier paradigma *colaborativo* y mantenedores de cualquier experiencia de este tipo. En la página 25 y siguientes, Capítulo 2. «Educación y comunidad rural», ya se ha abordado el tema, y se ha hecho insistiendo intencionadamente en la dimensión de *colaboración entre sectores*. Seguimos defendiendo la misma postura, dado que los posibles frutos de estas experiencias se hallan en relación directa a la aportación tangible de las personas e instituciones implicadas. Pero no podemos obviar la participación tanto desde la perspectiva del derecho constitucional y legal como desde la perspectiva de la toma de decisiones, la implicación en los proyectos y la corresponsabilidad al respecto, etc.

De acuerdo con ello, se vuelve a insistir en el desarrollo de los planteamientos de la LODE en esta línea: en el interés en que todo el mundo disponga de los correspondientes canales de participación y en que esa participación sea algo más que palabras; que se traduzca en corresponsabilidad, en implicación, en hechos y actuaciones que todo el mundo pueda evaluar y sobre los que cada cual pueda establecer las argumentaciones pertinentes.

En el ámbito legal parece deducirse la existencia de algunas posibilidades al respecto a partir del desarrollo de la reciente *Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)* (BOE de 21/XI/1995) cuando plantea:

> ***Artículo 4. Consejos Escolares de ámbito intermedio.***
>
> *Las Administraciones educativas podrán crear Consejos Escolares delimitando su ámbito territorial concreto, así como su composición, organización y funcionamiento.*

En consecuencia, es de la mayor importancia el **proceso** implícito en este binomio acción-participación; proceso no exento de conflictos en el que las percepciones, necesidades, intereses... de unos y otros entran en liza; proceso que puede verse desvirtuado —incluso desaparecer como elemento impulsor de carácter social y educativo— si no se mantienen los correspondientes equilibrios y el respeto a todas las personas que participan en él.

Bien como propuestas, bien como realizaciones de carácter más o menos parcial, algunos ejemplos sobre los que existe la posibilidad de trabajar, discutir, polemizar... pueden ser los siguientes:

- Las diferentes zonas de Inspección, de formación del profesorado, de los equipos psicopedagógicos [2]...

[2] Aprovechamos la coyuntura para citar la experiencia que está teniendo lugar en varias provincias del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia consistente en potenciar la coordinación entre esas diversas actuaciones institucionales citadas en el texto. Será interesante conocer más adelante los resultados y, tanto o más, el proceso particular seguido en cada caso: los objetivos concretos perseguidos, las personas o grupos que han liderado el proceso y las consecuencias que ello ha tenido, las percepciones de los diferentes profesionales acerca del proceso y las acciones reales que hayan tenido lugar...

- Las propuestas zonales/comarcales realizadas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica de las diferentes Comunidades Autónomas, en especial Cataluña, donde parece existir un mayor desarrollo, probablemente vinculado a la existencia de un vitalidad comarcal más acusada, etc. El «territorio comarcal» tiene, en la mayoría de estos casos, unas dimensiones que permiten la comunicación fácil y la relación frecuente entre los diferentes núcleos de población [3].
- ...

Si todavía pensamos en la educación como instrumento propulsor del **desarrollo social y económico** —avalado e impulsado por todas las personas, desarrollo sostenido/sostenible, respetuoso y/o preventivo con el entorno natural, si consideramos igualmente presupuestos ecológicos—, vale la pena trabajar en la definición de proyectos comarcales —zonales— con finalidades relacionadas con la mejora de la calidad de vida en su más amplia acepción, a las que pretende y puede servir el conjunto de los servicios educativos.

Ni que decir tiene que la presencia de la población y el cuidado y mantenimiento del entorno natural, a lo que contribuye el crecimiento del nivel y calidad de los diferentes servicios públicos y posiblemente privados relacionados con tal proyecto, constituyen un importante paso en el acceso de la sociedad en su conjunto a mejores condiciones de vida, de relación de las personas entre sí y con el medio.

Cabe pensar, en este sentido, en el papel que estas perspectivas pueden desempeñar en la adecuación del currículo de la **Educación Infantil, Primaria** y **Secundaria**, en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, en la orientación de la **formación profesional** y en la «vitalización» y revitalización de instituciones sociales y de otro tipo de grupos en determinadas zonas. Con similares criterios cabe considerar el papel —presente y futuro— de la **educación de personas adultas**, dado que la población adulta y anciana constituye un amplio sector en nuestra sociedad con demandas en el plano educativo, profesional y de crecimiento personal, especialmente en el medio rural.

Después de todo lo dicho, acabemos este pequeño capítulo comentando que hemos pretendido ayudar a promocionar y configurar una idea —abierta al debate— de la *zona* como unidad estructuradora de todos los agentes y servicios educativos y como elemento motriz de su propio desarrollo.

---

[3] La importancia de la coordinación entre centros educativos, las propuestas y reflexiones al respecto, etc. que sirven de base a los MRPs catalanes pueden encontrarse en las conclusiones de su *1er Congrés de Renovació Pedagògica* (8, 9 y 10 de febrero de 1996).

7. AGRUPAMIENTOS DE ESCUELAS: LA UNIDAD ORGANIZATIVA BÁSICA

AGRUPAMIENTO DE ESCUELAS PEQUEÑAS

Con este capítulo entramos, probablemente, en el análisis de lo que podría considerarse como el modelo de escolarización que más atención está recibiendo durante los últimos años en el medio rural: agrupamientos, agrupaciones, colegios públicos rurales, colegios rurales agrupados (CRA), colegios públicos dispersos, zonas escolares rurales (ZER), *zonas* sin más...

Tras unas primeras aproximaciones al término, al concepto que encierra y a las características de estas experiencias, los puntos de vista desde los que se aborda el contenido del capítulo son: los órganos de gobierno y coordinación pedagógica, el profesorado, el desarrollo de la socialización del alumnado, los recursos materiales y la consolidación de experiencias y sistemas de organización inter-escuelas de naturaleza colectiva.

Son muchas las denominaciones que ha recibido este *tipo de escuela* desde que, allá por 1983 [1], incluso antes, se hiciera oficial el Colegio Público Rural *Valle Amblés* (*Resolución del MEC de 12 de abril de 1985, por la que se aprueba el Colegio Agrupado «Valle Amblés»*) de Ávila, aunque recordamos de nuevo que, en este documento, opta-

[1] Antes de que la Administración educativa mostrara interés por la situación de las escuelas pequeñas del medio rural, Movimientos de Renovación Pedagógica, colectivos preocupados por la educación en el mundo rural... llevaban ya tiempo impulsando experiencias colectivas cuya característica básica consistía en poner en relación profesional a los maestros y maestras de escuelas pequeñas próximas. Generalmente, las motivaciones iniciales pasaban por establecer planteamientos metodológicos renovadores apropiados para este tipo de escuelas, reivindicar la solución de problemas y carencias, hacer frente en grupo a problemáticas similares... Por otra parte, experiencias anteriores las podemos encontrar también en Iberoamérica (Perú, Argentina...), donde a finales de la década de los cincuenta y en la década de los sesenta se editó documentación y bibliografía que recoge tales experiencias, sus planteamientos organizativos y curriculares, etc.

mos por utilizar preferentemente el término *agrupamientos* con objeto de englobar en una sola las diferentes acepciones que se están utilizando en la actualidad en el Estado español, de evitar confusiones y para diferenciarlo del concepto de *zona*, al que hemos atribuido una entidad superior, más amplia o de mayor rango (véase capítulo anterior).

Decimos que es el modelo que más atención ha recibido dado que, según se refiere en el Capítulo 3. «Escuela y medio rural» (página 41 y siguientes), parece ser la alternativa por la que están optando la mayoría de las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas y el propio Ministerio de Educación y Ciencia. Alternativa de la que se conocen ya bastantes experiencias puestas en marcha durante la pasada década de los ochenta bajo distintas condiciones que han generado ejemplos y resultados diferenciados. Y alternativa que pretende recoger tanto esas aportaciones de la experiencia como los supuestos en los que se han basado MRPs y otros colectivos para defender modelos de estas características.

Un *agrupamiento de escuelas pequeñas* del medio rural supone que tales escuelas, de características similares y próximas entre sí, constituyen un único equipo docente que afronta la aplicación y el desarrollo del currículo de forma común para el conjunto de alumnos y alumnas de su ámbito con las correspondientes implicaciones en la organización de la enseñanza y del aprendizaje.

A partir de esta definición, de carácter amplio, varias y variadas son las muestras de ***agrupamientos*** que podemos encontrar en la actualidad, de acuerdo con variables tales como: el propio ámbito geográfico, las características de las escuelas agrupadas, la cantidad, calidad y grado de utilización de los recursos existentes, el grado de presencia real de un proyecto común en las diferentes aulas, las percepciones e interpretaciones del profesorado acerca de esta propuesta en su contexto de trabajo concreto, las características de la estructura organizativa y administrativa, etc.

De acuerdo con lo dicho y teniendo en cuenta las características que configuran cada escuela en el medio rural, la diversidad de los contextos en los que se asienta, el amplio abanico de situaciones que de hecho se dan en la realidad, así como las diferentes respuestas que cada Administración educativa competente impulsa y la consiguiente reacción e interpretación que el profesorado hace de ellas en la práctica, es posible establecer a grandes rasgos dos amplios *modelos de escolarización*, dos *modelos de escuela,* según se mire:

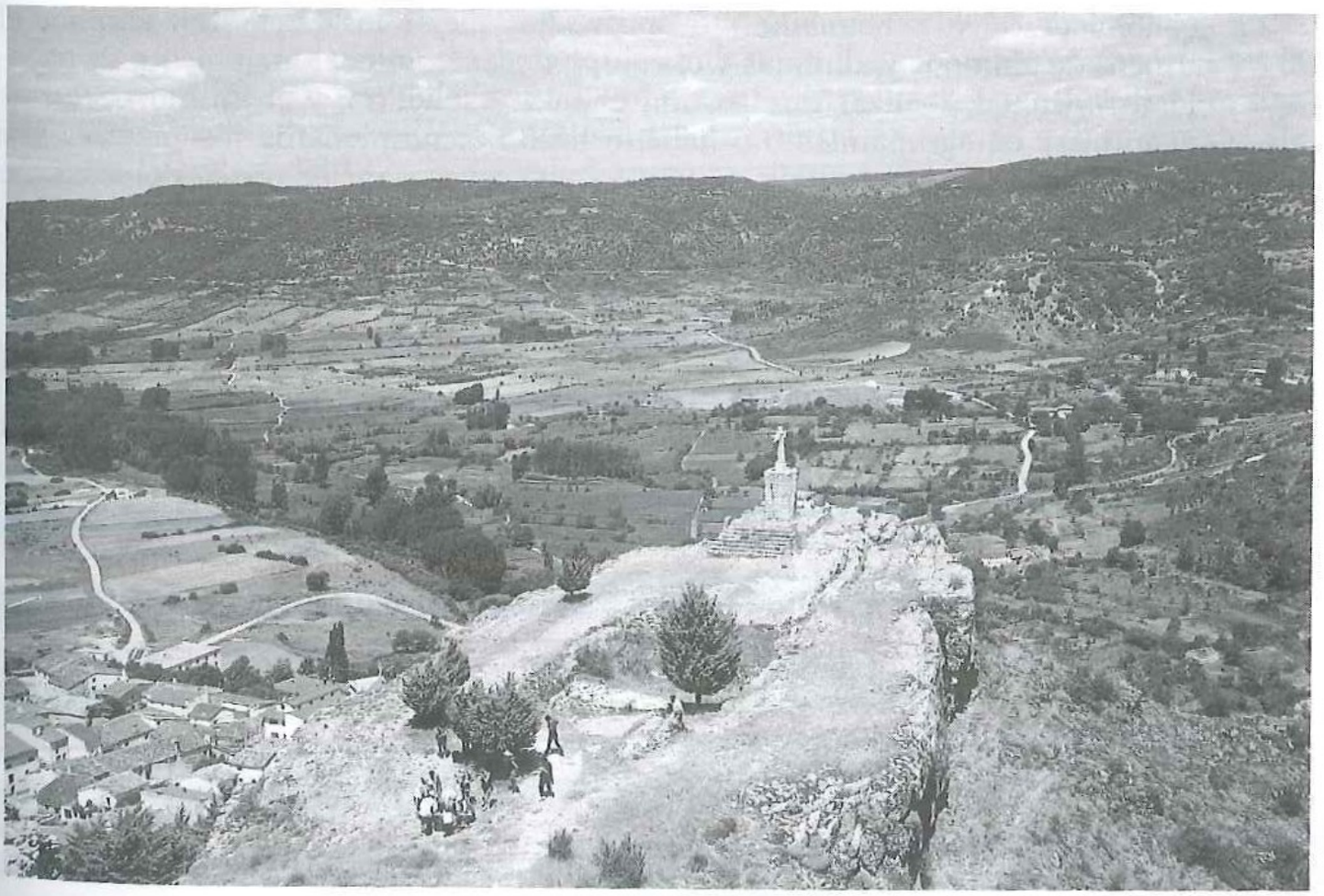
- **Escuelas agrupadas**, que constituyen lo que venimos denominando en líneas anteriores como *agrupamientos*. Se trata del modelo que —con matices— se viene promoviendo como alternativa en el medio rural, y por el que parece decantarse la mayor parte de las Comunidades Autónomas en el presente y para el futuro. Por ello constituye básicamente el contenido de este capítulo.
- **Escuelas no agrupadas**, cuyo funcionamiento es básicamente autónomo. Sin embargo, cada vez son menos independientes tanto del sistema educativo en que se insertan como de otras escuelas: actividades conjuntas con otros centros;

profesorado y servicios de apoyo —especialistas en determinadas áreas, integración de alumnado con necesidades educativas especiales, equipos psicopedagógicos, servicios de educación compensatoria de diferente naturaleza...— que son compartidos y/o intervienen a tiempo parcial; actividades de formación del profesorado auspiciadas por las correspondientes instituciones de formación y dirigidas a varios centros con características similares; etc.

¿Qué caracteriza a un agrupamiento de escuelas?

Retomando el ***modelo de escuelas agrupadas*** (CRA, ZER, agrupaciones con diferente denominación...), los agrupamientos de uno u otro tipo, con unas u otras características, cuentan en cualquier caso con una serie de **rasgos comunes** que los identifican y que pueden hacerlos atractivos para el profesorado, para el alumnado, para las familias... en los pequeños núcleos rurales:

- Los maestros y maestras de las escuelas que componen el agrupamiento, junto con el profesorado —itinerante— que cubre diferentes especialidades y/u otras posibles tareas de apoyo en dichas escuelas, constituyen un único equipo docente y, en casos como los CRAs del territorio que gestiona el MEC, un único claustro.



- El conjunto de recursos humanos, estructurales, administrativos y de gestión, materiales y económicos, etc. está disponible para todas las escuelas del agrupamiento. Es decir, constituye un *activo* susceptible de intervenir y/o ser usado por todas esas escuelas.
- El equipo docente del agrupamiento organiza y desarrolla conjuntamente actividades educativas cuyo destinatario es el alumnado, la comunidad escolar, el propio profesorado... de las escuelas que lo componen. Predominan o se da prioridad a actividades tales como la elaboración y puesta en práctica de un proyecto básico aprovechando una gestión común de los recursos disponibles, tareas de programación didáctica, actividades que desarrollen la sociabilidad entre el alumnado, actividades de formación del profesorado...
- En consecuencia, la actividad educativa se organiza o tiende a organizarse en torno a un mismo —único para el conjunto de escuelas— Proyecto educativo y Proyecto curricular, elaborados, desarrollados y evaluados de forma conjunta por y desde todas las escuelas que integran el agrupamiento. Este tipo de actividad comporta la realización de reuniones periódicas (quincenales, semanales...) que requieren por parte del profesorado la dedicación de tiempos comunes, la atribución y asunción de responsabilidades en relación con su dinámica y contenido, así como el desplazamiento al lugar de reunión.
- Reciben, como tal agrupamiento y como un centro escolar más con las características correspondientes, la atención de los servicios educativos ubicados en la zona.
- Hasta el momento tienden a disponer de más recursos —humanos, materiales, económicos...— o a *rentabilizar* o aprovechar mejor los existentes: ampliar el número de alumnos y alumnas y el equipo docente, lo cual incrementa su capacidad funcional, realizar una gestión común y solidaria, y el mismo hecho de constituirse en agrupamiento o haberlo hecho como pioneros son factores que han determinado o permitido a menudo un mayor y mejor uso y/o el acceso a tales recursos.
- ...

Otro aspecto que es necesario abordar con rigor y con cautela es el ámbito de estos agrupamientos de escuelas. Por la experiencia adquirida en los últimos años, en el momento de definir tanto el **ámbito** como las **características de las escuelas** que componen tales agrupamientos, analizando siempre cada caso particular, es conveniente tomar en consideración y ponderar adecuadamente una serie de criterios, procurando dar prioridad a los educativos frente a los puramente administrativos:

- Que en principio haya **voluntad** por parte de los centros educativos y de las comunidades escolares por llevar a término una tarea común.
- Que mantenga la **coherencia** comarcal y la singularidad de las comunidades y escuelas rurales.
- Que, preferentemente, se agrupen centros o escuelas con características semejantes, especialmente en cuanto al número de unidades. Con ello se facilita la constitución de equipos de maestros y maestras cuyos puestos de trabajo tienen

exigencias y **condiciones más homogéneas aun dentro de la diversidad**; esto puede hacer menos compleja y probablemente más rentable la organización y el contenido del trabajo en equipo. A su vez, también es un modo de evitar el riesgo de «satelización» de unas escuelas pequeñas frente a otras proporcionalmente mucho más grandes.

- Que las escuelas agrupadas estén **relativamente próximas**, con el fin de facilitar y hacer más factibles los desplazamientos del profesorado, del alumnado, de los padres y madres si se da el caso... En el fondo se trata de un criterio de congruencia que asume la realidad de la dispersión de unidades, pero, salvo casos excepcionales, ayuda a crear un contexto donde las tareas y actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que afecten al conjunto de las escuelas sean viables y posibles y tengan lugar con la frecuencia necesaria.
- Que el **número de escuelas** —de aulas, consecuentemente— del agrupamiento no sea excesivamente elevado ni excesivamente reducido. En general, equipos y/o claustros demasiado numerosos presentan mayor complejidad a la hora de organizarse e incluso a la hora de poner en práctica las decisiones tomadas; por contra, grupos de profesorado demasiado pequeños ven restringida su diversificación en cuanto a cualificación y en cuanto a la distribución de tareas comunes. En uno y otro caso, tanto la operatividad y eficacia de los equipos como la de figuras y órganos de coordinación pedagógica y, en su caso, de representación, administración y gestión, puede carecer del marco idóneo.
- Que exista cierto grado de **ajuste entre los recursos humanos y materiales** que vayan a destinarse al agrupamiento y las características que lo configuran: ámbito que abarca; dificultades de ese ámbito (comunicaciones, clima, accesos...); posibles déficit de distinta naturaleza en la población, en especial en la escolar; etc. En cualquier caso, es importante garantizar los mínimos para una intervención pedagógica acorde con las exigencias de calidad que se derivan de la LOGSE y del tipo de sociedad en que vivimos y al que aspiramos.
- Que, garantizando siempre el equilibrio y el correspondiente cumplimiento profesional y laboral exigible, los equipos docentes dispongan de la **autonomía y flexibilidad** necesarias para ajustar —organizar y aprovechar— los recursos disponibles a las condiciones y características del agrupamiento y de las escuelas, alumnado y profesorado que lo configuran.
- Que el ámbito del agrupamiento sea **respetuoso** con lo que se venía haciendo antes en las escuelas; con sistemas de organización preexistentes que vengan sirviendo de estructura y contexto a otras actuaciones, especialmente si son de naturaleza educativa; con ámbitos que cuentan con su propia idiosincrasia, historia común, tradición cultural, etc.
- Que las experiencias que se institucionalicen no sean irreversibles; es decir, que, si la información ofrecida por un plan de evaluación compartido arroja un balance negativo en cuanto a proceso y resultados, quepa la posibilidad de reestructurar las experiencias, adoptar nuevas estrategias organizativas y de adecuación del currículo, etc.
- Que...

La puesta en marcha de un agrupamiento

La experiencia resultante del análisis de los procesos de puesta en marcha y funcionamiento de agrupamientos, la constitución oficial de otros ya en funcionamiento, etc. aconseja realizar una labor de **información y preparación previas**.

En esta fase inicial del proceso resulta positivo, coherente y, por qué no, eficaz, facilitar y promover la participación de todas las personas y sectores implicados tras una información veraz que huya de la creación de falsas o disparatadas expectativas. Profesorado de las escuelas, servicios educativos de apoyo, familias, el propio alumnado, representantes de los Ayuntamientos, responsables de la Administración educativa... tienen algo que aportar y, consecuentemente, algo que conocer y escuchar, y el derecho a hacerlo (remitimos a los capítulos 2, 3 y 4, páginas 25-72, en los que se argumenta con mayor profundidad y extensión en este sentido).

No obstante, parece que el germen primero del agrupamiento lo crea un trabajo conjunto del profesorado que comienza por detectar la necesidad de elaborar unas pautas de acción compartidas ante situaciones y problemas comunes.

Se demuestra muy favorable la participación e implicación de los responsables de las correspondientes Administraciones educativas: la actitud de conocer, ponerse en la situación de *los otros*, ser capaz de aceptar diferentes puntos de vista, crear diálogo y facilitar la participación, mostrarse dispuesto al debate constructivo y a la solución de problemas... las honra y les da credibilidad al mismo tiempo que mejora las percep-

ciones que el resto de los sectores implicados —afectados, a veces— tiene acerca de las intenciones de tales Administraciones, de las propuestas que vienen *de fuera* y/o *de arriba*, de las novedades, etc.

Por lo demás, aunque estemos cansados de escucharlo, **el seguimiento y la evaluación** de cualquier experiencia en estas primeras fases es capital. Evidentemente, no nos estamos refiriendo a exaltaciones, condenas o juicios de valor: *¡Es una experiencia maravillosa!*; *¡No funciona, no puede funcionar...!*; *¡Así es como lo quiero!*; *¡No estoy de acuerdo y no me gusta!...* Desde luego, expresiones taxativas como las anteriores u otras que se pueden oír incluso a personas cualificadas y con responsabilidades en la Administración aportan poca información y, en el peor de los casos, pueden generar rechazo en uno u otro sentido. En definitiva, son poco o nada constructivas.

No hay que tener miedo a expresar la necesidad de que haya una evaluación del proceso. Más bien, cuando nos referimos a seguimiento, a evaluación, estamos proponiendo de entrada un análisis lo más objetivo posible de la actividad, tarea, proyecto... que se está desarrollando y, por supuesto, respetuoso con las personas que lo están llevando a cabo. Y, lógicamente, un análisis que ofrezca información acerca de lo que está ocurriendo realmente —positivo, negativo, creativo, anodino, productivo, improductivo...— y acerca de por qué ocurre así.

Todas las personas que participan en una experiencia pueden aportar algo al respecto y tales aportaciones comienzan a tener valor en el momento que expresan argumentos, que informan acerca de la causalidad de los hechos, que permiten construir nuevas hipótesis conducentes a la acción a partir de su contenido... y que lo hacen con el máximo respeto y cortesía con el resto de las personas con las que se colabora de una u otra forma, en uno u otro aspecto.

Reflexiones: lo positivo, lo polémico...

Como se puede deducir de lo dicho anteriormente, los agrupamientos de escuelas suponen, en todos los casos, la creación de una entidad escolar superior, más amplia y más compleja, independientemente de que las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas propongan o no, en sus respectivas legislaciones, el mantenimiento de la **entidad jurídica de cada una de las escuelas** que conforman el agrupamiento [2] o de la **entidad jurídica unitaria del agrupamiento.**

En este último caso, la pérdida de la entidad jurídica de las escuelas del agrupamiento cuyas aulas adquieren la condición de *unidades escolares* de la nueva institución escolar, del agrupamiento, se percibe a menudo como un menoscabo; menoscabo que queda referido a la *personalidad* de la propia escuela, a la identidad sociocultural del pueblo... y que se traduce a veces en desconfianza [3].

[2] Es el caso de Cataluña, por ejemplo, donde se considera importante que cada escuela conserve su entidad jurídica.

[3] No en vano hablábamos en páginas anteriores de actitudes que generan confianza o desconfianza, que confirman o desconfirman la credibilidad del profesorado, de los responsables de la Administración... agentes que en definitiva pueden impulsar la creación de un agrupamiento u otra experiencia cualquiera.

La significación simbólica —y no tan simbólica— que la escuela tiene en los pueblos, el hecho de que determinadas decisiones puedan afectar al alumnado de la localidad —*¡Hasta ahora tenemos escuela; con esta nueva propuesta no sabemos qué pasará...!*— y se tomen en instancias externas, a veces desconocidas, constituyen razones que conducen a la incertidumbre y a la desconfianza. De aquí la importancia de establecer estructuras organizativas que garanticen información clara e inteligible y una participación real y equitativa de los diferentes sectores, personas y localidades implicadas en el agrupamiento, en el proceso educativo en definitiva.

Desde otro punto de vista, en el tipo de agrupamiento donde cada escuela conserva su entidad jurídica y, por ende, una mayor independencia en la toma de las decisiones, se salvan en parte las dificultades y controversias señaladas antes y, a menudo, permite que las escuelas y su profesorado se sitúen en un plano de interacción cómodo y productivo: aunque existen menos factores externos que impulsan la cohesión o el trabajo en equipo, ambas cosas se dan y, lo que es importante, se dan como se ha deseado y como se ha sabido hacer realidad ese deseo.

Sin embargo, no todos los temores e incertidumbres suscitados en el primer caso se resuelven a través de esta alternativa en la que cada escuela conserva su identidad jurídica. El ***acuerdo*** que agrupa a las escuelas es más dependiente de factores personales; el agrupamiento tiene menos «fuerza» jurídica y administrativa; su creación y disolución requiere menos trámite; las relaciones profesionales y laborales dependen más del acuerdo personal que de la estructura; su organización —en principio más simple— puede tornarse compleja al mantener una doble estructura (la de la escuela y la del agrupamiento) que en ocasiones puede traer consigo duplicidad de funciones, tareas o responsabilidades y atribuciones.

Estas cuestiones afectan a ambos tipos de agrupamiento, y pueden hacerlo positiva y negativamente en uno u otro caso. Sin omitir que cada uno de esos modelos tiene su atractivo, sus ventajas y sus dificultades, la cohesión, el trabajo en equipo, la mejora de la calidad de la enseñanza y de las condiciones del aprendizaje, la existencia de tareas o espacios *de nadie*, el carácter y resultados de las relaciones profesionales, etcétera, no dependen exclusivamente del tipo de estructura formal y administrativa disponible.

Más bien dependen de las actitudes y estrategias de afrontamiento de la labor educativa por parte de las personas implicadas; especialmente por parte del profesorado, de los servicios de apoyo y de los responsables de cada Administración educativa. De ahí la importancia del *factor humano*, del modo en que personalmente se entiende e interpreta el contexto educativo. En definitiva, del modo en que se percibe —y se obra en consecuencia— el papel que cada cual, con sus valores y *pertrecho* profesional, juega en relación con los demás, en la realidad escolar concreta —rural, en este caso— y de cómo se percibe esa interacción y sus posibles *productos* (coordinación, apoyo, actividades comunes...).

La opción por un modelo u otro de agrupamiento va a depender, probablemente, de la visión que cada Comunidad Autónoma imprima al texto legal que le dé soporte. De hecho así es en la actualidad: se perciben diferencias entre el modelo CRA (Colegios Rurales Agrupados) propuesto en el territorio gestionado por el MEC (más próximo al modelo más «administrativista», estructurado y jerarquizado), el modelo que

En la actualidad, el **marco legal disponible en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia** lo ofrece el *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria* (BOE de 20/II/1996):

Artículo 3: Modificación de la red de centros de educación infantil y primaria.

1. Por Orden del Ministro de Educación y Ciencia podrá modificarse la red de centros existente en función de la planificación de la enseñanza. La modificación incluirá las agrupaciones y desdoblamientos necesarios para la eficaz utilización de los recursos disponibles y de la calidad del servicio público de la educación.

2. El Ministro de Educación y Ciencia podrá autorizar la creación o supresión de unidades de educación infantil o de educación primaria que se estimen necesarias para la atención de poblaciones con especiales características sociodemográficas o escolares.

3. El Ministro de Educación y Ciencia podrá autorizar la agrupación de las unidades creadas, con arreglo a lo dispuesto en el apartado anterior, de forma que entre ellas constituyan un colegio rural agrupado cuyo ámbito de actuación se extenderá en varias localidades. En la Orden por la que se autorice el colegio rural agrupado se hará constar:

a) Unidades que se agrupan.

b) Composición resultante, que se denominará colegio rural agrupado.

c) Localidades a las que el colegio rural agrupado extiende su ámbito de actuación.

d) Domicilio oficial del colegio rural agrupado.

2. El Ministro de Educación y Ciencia regulará la adscripción de los maestros titulares de las unidades que se agrupan en el colegio rural agrupado.

Artículo 4:

(...)

4. Los colegios rurales agrupados tendrán la denominación específica que apruebe el Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta del Consejo Escolar del colegio, previa consulta a los ayuntamientos implicados.

parece se va a implantar definitivamente en Canarias, los CPRA (*Colexios Públicos Rurais Agrupados*) gallegos, los CPR (Colegios Públicos Rurales) andaluces, las ZER (Zones Escolars Rurals) de Cataluña (dentro, al menos por el momento, del modelo que mantiene la entidad jurídica de cada escuela), etc.

Independientemente, la experiencia obtenida con una u otra opción ayudará en el futuro a *pulir* las aristas y corregir los problemas de índole estructural que se reconozcan con el tiempo, si así se plantea y se logra hacer. En esta misma línea no puede omitirse el conjunto de aspectos comunes —definitorios— de cualquier tipo de agrupamiento que antes se han puesto de relieve, las semejanzas en cuanto a criterios, proceso de constitución y seguimiento de la experiencia... y, sin duda ninguna, la importancia de las percepciones y actitudes personales al respecto.

Una vez puestos de relieve los rasgos más básicos de los agrupamientos, pasemos revista a algunas de sus dimensiones relevantes, como en cualquier otro tipo de centro escolar: profesorado, órganos de funcionamiento, mecanismos de coordinación pedagógica y estrategias de consolidación de las mismas, alumnado y recursos materiales.

ÓRGANOS DE GOBIERNO Y DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

La primera cuestión que se suscita al hablar de agrupamientos —más o menos formalizados— y/o de escuelas pequeñas en el medio rural, así como de sus órganos de gobierno y coordinación, tiene por eje la falta de desarrollo de las leyes al respecto. Este tipo de escuelas y experiencias agrupadas existe de hecho en casi todas las Comunidades Autónomas; otra cosa diferente es el carácter que se le da a su 'existencia oficial' y a la de sus sistemas de organización institucional: varía de unas Comunidades a otras, es más o menos ambigua, está por desarrollar... Veamos el siguiente texto como ejemplo, tomado de la *Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)* (BOE de 21/XI/1995):

> ***Artículo 10.4.*** En los centros específicos de educación infantil, *en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades,* en centros de educación permanente de personas adultas y de educación especial, en los que se impartan enseñanzas de régimen especial, *así como en aquellas unidades o centros de características singulares*, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo [se refiere a la composición de los Consejos escolares] y en el artículo 9, letra b) [se refiere a los órganos unipersonales] a la singularidad de los mismos.

Acostumbrados a llamar a las cosas por su denominación más común, cuesta trabajo reconocerse en ese punto como 'rural' (escuela unitaria, pequeña —¡no necesariamente incompleta!—, agrupamiento...). Además, lo que viene a decir es que *se determinará, se adaptará...* En determinados —frecuentemente delicados— temas es demasiado tiempo esperando tales adaptaciones, por lo que es necesario un desarrollo más preciso de las normas que, a su vez, ofrezca un intervalo de adecuación amplio a las diferentes situaciones que nos podemos encontrar (nos remitimos a la glosa, al paréntesis, anterior).

Entendámonos: cada vez es menos útil la ambigüedad, la falta de concreción o las expresiones en futuro imperfecto de indicativo, y cada vez es más necesario **un marco legal sencillo y potente**. O lo que viene a ser lo mismo: que deje bien claras las cosas en cuanto a derechos y obligaciones por parte de las diferentes personas e instituciones implicadas en la educación al mismo tiempo que facilita e impulsa el ejercicio real y constructivo de tales derechos y obligaciones. Nos jugamos con ello la participación

en el sentido más directo, la utilidad de los modelos de gestión y organización y el futuro de experiencias que tanto esfuerzo cuesta a todos poner en marcha y mantener, incluidas las propias Administraciones.

Las escuelas siguen estando ahí y las experiencias agrupadas funcionan. Por ello entendemos que vale la pena situarse en una posición constructiva: reinterpretar las determinaciones generales de las diferentes leyes en función del *prisma rural* y recurrir con ese talante al *Real Decreto 819/1993 (Reglamento orgánico para los centros de Infantil y Primaria,* BOE de 19/VI/1993) que, en el territorio que gestiona el Ministerio de Educación, concreta más y nos puede servir como referencia para análisis y propuestas. En la LOPEG la referencia sería:

De acuerdo con la *Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)* (BOE de 21/XI/1995):

Artículo 9:

Los centros docentes públicos tendrán los siguientes órganos de gobierno:

a) Colegiados: Consejo escolar, Claustro de profesores y cuantos otros determinen reglamentariamente las Administraciones educativas.

b) Unipersonales: Director, Jefe de Estudios, Secretario o, en su caso, Administrador y cuantos otros determinen reglamentariamente las Administraciones educativas.

La definición de carácter amplio que se propone en la página 108 para los agrupamientos y las diversas aportaciones que la han desarrollado en las páginas siguientes permiten deducir que aquéllos tienen sentido —existen— desde el momento que se establece una coordinación entre el profesorado de un conjunto de escuelas próximas y similares con finalidades educativas concretas.

Tales finalidades —que acostumbran a estar intencionalmente explícitas en un proyecto o así se solicita a los correspondientes equipos— son motivadas por la mejora del aprendizaje, de la educación, de alumnos y alumnas de estas escuelas. Como puede suponerse, el soporte, el medio a través del cual puede conseguirse ese objetivo consiste fundamentalmente en enriquecer el proceso de enseñanza y el contexto en el que ésta se va a llevar a cabo.

De acuerdo con esta perspectiva resulta evidente, pues, cuál es la razón, el eje, que da sentido a la propuesta de los agrupamientos de escuelas pequeñas en el medio rural: se brinda —nos brindamos— la posibilidad de compartir experiencia y experiencias, de aprovechar mejor las aportaciones profesionales y los recursos pedagógicos existentes, de crear otros nuevos de mayor calidad a partir de los que se tienen, etc. Así pues, es la organización de la intervención educativa de un equipo de maestros y maestras, de los medios didácticos que precisa y del contexto de aprendizaje en un conjunto de aulas dispersas con grupos de características heterogéneas lo que constituye el fundamento de los agrupamientos de escuelas, sean del tipo que sean.

Así, las **estructuras de coordinación y de organización** de este tipo de centros escolares son un elemento fundamental de cara a su buen funcionamiento. Por su relación con tales estructuras cabría decir algo parecido de los órganos de gobierno en el caso de aquellos agrupamientos que disponen de ellos.

Por lo demás, la dispersión de las escuelas, la diversidad de sus aulas y alumnado, el hecho de que las reuniones de maestros y maestras, la participación en general, el contacto entre alumnos... estén mediatizados por las distancias entre localidades (medio de transporte, acceso, tiempo necesario y disponible...), etc. confieren mayor relevancia y una mayor *horizontalidad* a esas estructuras de organización, comunicación y coordinación y hacen más complejo, diferente, incluso atípico, el papel de los órganos —de las personas con esa responsabilidad— a los que se atribuyen las correspondientes funciones.

Dirección y participación

Aunque no ocurre en todas las experiencias escolares de este tipo, muchos de los agrupamientos —concretamente los que conocemos como CRAs (Colegios Rurales Agrupados) en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia— están concebidos con sus correspondientes órganos de dirección, gestión y participación, tal y como determina la LODE. Por ello, y por lo que se ha comentado antes con respecto a organización y coordinación, puede resultar útil analizar las características y el papel de estos órganos en este tipo de centros escolares, independientemente de su estructura y régimen jurídicos. De hecho, gran parte de las funciones encomendadas a dichos órganos existen y han de ser llevadas a cabo en cualquier tipo de agrupamiento.

En primer lugar, al hablar de órganos de gobierno y participación, resaltamos la conveniencia de articular un sistema de **representación** que garantice la presencia y la participación real de todas las localidades y colectivos implicados. Además de facilitar el ejercicio del correspondiente derecho, se sirve la posibilidad de tratar equitativamente las diferentes situaciones educativas que presenta el conjunto de escuelas del agrupamiento. Esta forma de afrontar la intervención educativa, la asignación de recursos, etc. tiene lugar, así, desde una doble perspectiva: la del agrupamiento y la específica de cada escuela.

Es importante poner de manifiesto que, por las características de los agrupamientos de escuelas dispersas, su estructura organizativa no es equiparable a las de centros convencionales; la finalidad y objetivos de tal estructura y de los órganos que la sirven coinciden, pero cambia profundamente el modo, el procedimiento, el lugar de llevar a cabo tales objetivos; en concreto, cambia la ***metodología de la intervención*** desde la perspectiva de la dirección y de la participación porque el contexto es diferente.

Sin duda, en los agrupamientos es necesaria la presencia y la tarea de los correspondientes órganos de gobierno, coordinación y participación, ya que con ellos se cumple la legalidad —marco de la LODE— y se crea la estructura para realizar esos cometidos: coordinar(se), gestionar, representar, participar, dirigir, organizar...

Sin embargo, tales cometidos difícilmente pueden llevarse a cabo en el contexto de un agrupamiento como si se tratara de un centro grande o convencional: la dispersión geográfica de escuelas, alumnado, profesorado y familias, la existencia de profesorado itinerante, las características de estos órganos, las personas que los detentan y las tareas con las que tienen que compatibilizarlos, la composición de los órganos que son colegiados, el ajuste de las funciones a estos marcos escolares, la forma en que las atribuciones y funciones de estos órganos pueden ser llevadas a cabo, los procedimientos de elección, las disponibilidades horarias de todo el mundo, etc. nos llevan a un «perfil» profesional [4] diferente que interviene en un contexto escolar poco común y que, consecuentemente, conlleva unos modos de intervención también diferentes.

Sabemos también por experiencia que cada agrupamiento es diferente —muy diferente a veces— de los otros aunque solamente se consideren variables *fijas* como el número y tipo de escuelas que lo componen, las distancias, las costumbres profesionales previas... No es lo mismo, por ejemplo, un agrupamiento de ocho o diez unidades repartidas en seis o siete escuelas pequeñas similares, que un agrupamiento de dieciséis o dieciocho unidades procedentes de escuelas «grandes» —de cinco o seis unidades— y de escuelas unitarias y de dos o tres unidades. Lógicamente, el *locus* profesional, el marco profesional (gestión, dirección, representación, coordinación...), cambia y requiere diferentes formas de afrontamiento. Lógicamente, el análisis de las características concretas de cada agrupamiento determinará las funciones de los equipos de dirección y coordinación así como el modo en que se llevan a la práctica.

Por lo demás, independientemente de esas características específicas y propias de cada agrupamiento, consideramos básicos en esta reflexión acerca de órganos de gobierno y participación un par de aspectos comunes a todos ellos:

- Todos los agrupamientos están compuestos por escuelas dispersas en localidades distintas a unos kilómetros unas de otras, lo cual plantea un problema de ubicuidad a determinados roles profesionales.
- La mayor parte de tales agrupamientos son de reciente creación, se están creando ahora o van a ser creados en el futuro, lo cual supone, entre otras cosas, que las escuelas que los componen han tenido recientemente o tienen todavía otra *tradición* que hay que tener en cuenta [5], equipos directivos y órganos de participación propios con todo lo que eso conlleva (dirección/jefatura de estudios/secretaría de la propia escuela —a veces coincidentes en la misma persona—, Consejo escolar de la escuela, complementos específicos, descuentos horarios...).

---

[4] Nos estamos refiriendo a lo que se conoce como *locus profesional*, esto es, el conjunto de elementos que determinan el contexto de trabajo así como las atribuciones y funciones del correspondiente puesto de trabajo en ese mismo contexto. Una y otra perspectiva interactúan entre sí definiendo un modo de afrontar la tarea, una *personalidad profesional*, un marco de relaciones, unas reacciones y efectos...

[5] Remarcamos la *tradición* de las escuelas más pequeñas, en especial de las unitarias: en ellas coinciden en la misma persona todas las funciones —las docentes, las relacionadas con la «jefatura de estudios», las directivas, las representativas, las de gestión, etc.— y lo vienen haciendo a menudo sin una preparación previa y sin un reconocimiento explícito. El hecho de que el rango de cada tarea sea pequeño no evita la existencia del conjunto de tales tareas. En este sentido, una adecuada organización y distribución de tareas en el equipo docente del agrupamiento puede ser una de las mayores ventajas que disfruten las escuelas agrupadas y una de las razones de mayor peso que sustentan la propuesta de agrupar escuelas pequeñas en el medio rural.

Equipos directivos

Contemplar cualquiera de esos dos aspectos anteriores nos lleva a la siguiente conclusión: el equipo directivo de un agrupamiento tendrá dificultades en conocer con detalle el conjunto de las escuelas y su *mundo* particular, dificultades que necesariamente se transmitirán al ejercicio de sus funciones; y ello, tanto por la dispersión geográfica de las unidades escolares como por el cambio de una *tradición* anterior a una nueva y diferente, de espectro más amplio y con cambio de roles.

Consecuentemente, como decíamos en párrafos anteriores, una buena propuesta consiste en promover y mantener una **organización de carácter horizontal**. El objetivo consiste en que el conjunto del profesorado se sienta partícipe y responsable de la experiencia y en conseguir que, realmente, en todas y cada una de las escuelas que componen el agrupamiento se ejerzan las correspondientes labores de coordinación, de representación, de respuesta institucional... Quien realmente conoce y está en contacto con las familias de cada localidad es el profesorado que trabaja en esa localidad; a quienes se recurre de primera mano para cualquier cuestión es a este(os) maestro(s) y maestra(s).

Es difícil, pues, quedar eximido de algunas responsabilidades y tareas independientemente de la existencia de un equipo directivo. Por lo demás, un análisis del contenido del cuadro de las páginas 122-125 refuerza esta propuesta. En este cuadro se muestran en paralelo las funciones, competencias... de los posibles órganos de gobierno unipersonales; considerado globalmente, podría entenderse como el conjunto de atribuciones del equipo directivo de acuerdo con el marco legal disponible ahora, a finales del curso 1995/96.

Si prestamos atención a los textos resaltados en negrita, podemos llegar fácilmente a la conclusión de que se trata de una serie de funciones y/o competencias que, primariamente, corresponden a director/a, Jefe/a de estudios y Secretario/a. Pero, al mismo tiempo, dada la dispersión de las unidades escolares en el territorio en los diferentes núcleos de población, se trata asimismo de una serie **amplia** de funciones

Una mayor concreción en lo que se refiere a **órganos unipersonales en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia** puede encontrarse en el anteriormente citado *Real Decreto 82/1996* ***(Reglamento orgánico*** *para los centros de Infantil y Primaria* (BOE de 20/II/1996):

Artículo 26:

1. En los centros con nueve o más unidades habrá Director, Secretario y Jefe de Estudios.

2. En los centros con seis o más unidades, y menos de nueve, habrá Director y Secretario. El Director asumirá las funciones del Jefe de Estudios.

3. En los centros con menos de seis unidades, el Director asumirá las funciones del Jefe de Estudios y del Secretario. Las funciones del Secretario del Consejo escolar serán asumidas por el maestro miembro del Consejo que designe el Director.

que también han de ser llevadas a cabo por alguien en cada una de las localidades, por esos posibles *responsables de escuela* a los que antes aludíamos... en definitiva, por los maestros y maestras de cada una de las escuelas. Como se ha dicho en otra parte, probablemente sean quienes mejor y con mayor conocimiento de causa puedan realizarlas.

Si exceptuamos aquellas funciones que están más relacionadas con el *status* burocrático, administrativo, institucional... y con las misiones protocolarias, el resto forman parte de un 'acervo' común; son, en definitiva, responsabilidad del conjunto del Claustro. En este sentido, proponemos a lectores y lectoras el siguiente ejercicio: cruzar la información realzada (en negrita) que se da en el cuadro dedicado a los órganos unipersonales (página 122 y ss.) con la que se ofrece en la página 129 (competencias del Claustro).

Nuestra hipótesis consiste en que la yuxtaposición de ambos conjuntos de funciones, asumidos colectiva e individualmente por el conjunto del equipo docente, permite el funcionamiento real y dinámico de un agrupamiento. Otros sistemas organizativos —de reparto de responsabilidades— más *verticales* tendrán mayores dificultades de cara a ese funcionamiento real, dinámico y con capacidad de adaptación a las propias —cambiantes— circunstancias. En fin, cualquiera puede establecer sus propias hipótesis y comprobarlas, tanto a partir del ejercicio que se propone antes como a través de la trayectoria de los propios agrupamientos.

Como ejemplo puede servir una posible figura, no contemplada en las diferentes normativas, que la experiencia ha demostrado en algunos casos su utilidad: la del ***responsable de escuela***. Consiste básicamente en un maestro o maestra, preferiblemente con plaza definitiva, que asume las responsabilidades inmediatas que exige el funcionamiento de una escuela (atención a familias, contacto con el Ayuntamiento, resolución de problemas puntuales, etc.), así como la coordinación y colaboración con el equipo directivo y con el resto del profesorado del agrupamiento.

Vale la pena considerar y analizar esa opción, al igual que otras que en este plano puedan ser conocidas y han demostrado su viabilidad y utilidad; por ejemplo, el papel que en el agrupamiento juega o puede jugar el **profesorado itinerante**. Por la forma y lugares donde realiza su trabajo es obvio que se trata de los profesionales que mayores posibilidades tienen de conocer el conjunto de las escuelas del agrupamiento, las características, los usos y las costumbres de cada una de esas escuelas, de transmitir información y materiales de una a otra escuela... No es el rol de «mensajería» el que se entreve y mucho menos se defiende aquí, sino la característica añadida a este puesto de trabajo que le convierte en canal y vehículo de información y conocimiento del conjunto del agrupamiento.

Por estas razones, además, entendemos que debe reforzarse institucional y legalmente el papel del profesorado itinerante con objeto de que tenga la posibilidad y la obligación de implicarse más profundamente en la vida del agrupamiento y/o del centro, más allá de su intervención como especialista, como apoyo, como asesor de formación, como orientador...

Pensemos en lo que ese profesorado itinerante puede compartir en la *aproximación* con el equipo docente; en el análisis de viabilidad y en las propuestas de actividades comunes al agrupamiento; en la generación de un lenguaje común; en el estableci-

EQUIPOS DIRECTIVOS (ÓRGANOS UNIPERSONALES) *Normativa: LOPEG (1995), Reglamento orgánico de centros de Infantil y Primaria (MEC, 1996)*			
DIRECTOR/A (LOPEG, 95)	**DIRECTOR/A (ROC, 96)**	**JEFE/A DE ESTUDIOS (ROC, 96)**	**SECRETARIO/A (ROC, 96)**
*a) **Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo***, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo escolar del centro y a su claustro de profesores. **b)** Ostentar la ***representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro***, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas. **c)** Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes. *d) **Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.*** **e)** Designar al Jefe de estudios, al Secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la Administración educativa competente. **f)** Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.	**a)** Ostentar ***la representación del centro y representar oficialmente a la Administración educativa en el centro***, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas. **b)** Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes. **c)** Dirigir y coordinar todas ***las actividades del centro***, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias de los restantes órganos de gobierno del centro. **d)** Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del centro, así como formar parte de los órganos consultivos de la Dirección Provincial que se establezcan al efecto. **e)** Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y controlar la asistencia al trabajo, así como realizar la propuesta, cuando corresponda, de incoación de expedientes. **f)** Mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial y proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes. ***g) Gestionar los medios humanos y materiales del centro.*** **h)** Autorizar los gastos de acuerdo con el ***presupuesto del centro*** y ordenar los pagos. **i)** Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro. **j)** Designar y proponer el cese de los restantes miembros del equipo directivo, así como designar y cesar a los coordinadores de ciclo y a los tutores, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento. ***k) Ejecutar, en el ámbito de su competencia, los acuerdos de los órganos colegiados.*** ***l) Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y procurar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas***	**a)** Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico. **b)** ***Sustituir al Director*** en caso de ausencia o enfermedad. **c)** Coordinar ***las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de maestros y alumnos en relación con el Proyecto educativo, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación general anual y, además, velar por su ejecución.*** **d)** Elaborar, en colaboración con los restantes órganos unipersonales, ***los horarios académicos de alumnos y maestros*** de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro y con el horario general incluido en la Programación general anual, así como velar por su estricto cumplimiento. ***e) Coordinar las tareas de los equipos de ciclo.*** **f)** Coordinar y dirigir la acción de los tutores y, en su caso, del maestro orientador del centro, conforme al ***plan de acción tutorial.*** **g)** Coordinar, con la colaboración del representante del Claustro en el Centro de Profesores y de Recursos, ***las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como***	**a)** Ordenar el ***régimen administrativo del centro***, de conformidad con las directrices del Director. **b)** Actuar como Secretario de los órganos colegiados de gobierno del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director. **c)** ***Custodiar*** los libros y archivos del centro. **d)** Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados. **e)** Realizar el ***inventario*** general del centro y mantenerlo actualizado. ***f) Custodiar y disponer la utilización de los medios informáticos, audiovisuales y del material didáctico.*** **g)** Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios adscrito al centro.

g) Favorecer ***la convivencia en el centro*** e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo escolar del centro. **h)** Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia. **i)** Autorizar los gastos de acuerdo con el ***presupuesto del centro***, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro. **j)** Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que se establece en el artículo 7.2 de la presente Ley (LOPEG). **k)** Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.	***competencias, garantizando el derecho de reunión de profesores, padres, alumnos y personal de administración y servicios.*** **m)** Elaborar con el Equipo directivo ***la propuesta de Proyecto educativo del centro y de la Programación general anual***, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el Consejo escolar y con las propuestas formuladas por el Claustro y, asimismo, velar por su correcta aplicación. **n)** Convocar y presidir los actos académicos, el Consejo escolar, el Claustro y la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro. ***ñ) Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno y facilitar la adecuada coordinación con otros servicios educativos de la zona.*** **o)** Elevar al Director provincial ***la memoria anual*** sobre las actividades y situación general del centro. **p)** ***Proporcionar la información que le sea requerida*** por las autoridades educativas competentes. ***q) Facilitar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar.*** **r)** ***Favorecer la convivencia en el centro*** y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el reglamento de régimen interior, y con los criterios fijados por el Consejo escolar. **s)** Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con las disposiciones vigentes. **t)** ***Favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del centro*** y colaborar con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo.	***planificar y organizar las actividades de formación de profesores*** realizadas por el centro. **h)** Organizar los actos académicos. **i)** ***Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización.*** ***j) Participar en la elaboración de la propuesta de proyecto educativo y de la Programación general anual junto con el resto del equipo directivo.*** **k)** ***Favorecer la convivencia en el centro*** y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el reglamento de régimen interior y los criterios fijados por el Consejo escolar. **l)** Organizar la atención y cuidado de los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas. **m)** Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el Director dentro de su ámbito de competencia.	**h)** Elaborar el anteproyecto de ***presupuesto*** del centro. **i)** Ordenar el ***régimen económico del centro***, de conformidad con las instrucciones del Director, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes. ***j) Participar en la elaboración de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual, junto con el resto del equipo directivo.*** **k)** ***Velar por el mantenimiento material del centro en todos sus aspectos***, de acuerdo con las indicaciones del Director. **k)** Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencia.

Ordre de 6 d'abril de 1990, per la qual s'estableixen les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals (Ámbito: Cataluña) *Orden de 6 de abril de 1990, por la que se establecen las funciones de los órganos de gobierno de las zonas escolares rurales (Ámbito: Cataluña)*					
DIRECTOR	**DIRECTOR**	**CAP D'ESTUDIS**	**JEFE DE ESTUDIOS**	**SECRET./ ADMINIS.**	***SECRETARIO/ ADMINISTR.***
Article 2. **a)** Exercir la representació de la zona escolar rural y presidir-ne el claustre i el consell escolar de la zona. **b)** Dirigir i coordinar les activitats de la zona escolar rural, sens perjudici de les competències de cada centre. **c)** Elaborar, amb caràcter anual, en el marc del projecte educatiu comú, la programació general de la zona y establir les directrius per a la programació general dels centres, conjuntament amb l'equip directriu i amb la participació del claustre de professors. **d)** Elaborar, conjuntament amb l'equip directriu, la memoria anual d'activitats de la zona, per tal que el consell escolar de la zona en faci un informe i trametre-la a la delegació territorial corresponent del Departament d'Ensenyament. **e)** Presentar a l'Inspecció d'Ensenyament la proposta d'assignació d'activitats dels professors itinerants, perqué,	***Artículo 2.*** ***a)*** *Ejercer la representación de la zona escolar rural y presidir el claustro y el consejo escolar de la zona.* ***b)*** *Dirigir y coordinar las actividades de la zona escolar rural, sin perjuicio de les competencias de cada centro.* ***c)*** *Elaborar, con carácter anual, en el marco del proyecto educativo común, la programación general de la zona y establecer las directrices para la programación general de los centros, conjuntamente con el equipo directivo y con la participación del claustro de profesores.* ***d)*** *Elaborar, conjuntamente con el equipo directivo, la memoria anual de actividades de la zona, para que el consejo escolar de la zona haga un informe, y transmitirla a la delegación territorial correspondiente del Departament d'Ensenyament.* ***e)*** *Presentar a la Inspección de Enseñanza la propuesta de asignación de actividades de los profesores itinerantes, para que, una vez aprobada por la Inspección permita a cada centro la elaboración de su horario.*	**Article 4.** Correspon al cap d'estudis, amb caràcter general, fixar les directrius per a la programació y el seguiment de les activitats docents de la zona escolar rural, en col.laboració amb el director, el secretari-administrador i el claustre de professors de la zona. En particular, específicament li correspon: **a)** Coordinar les activitats dels cursos i cicles corresponents i, si cal, dels departaments i els seminaris. **b)** Planificar l'utilització dels recursos didactics de què disposi la zona. **c)** Fixar les directrius per a la coordinació dels horaris de cada centre. **d)** Elaborar un pla que concreti les activitats dels professors itinerants.	***Artículo 4.*** *Corresponde al jefe de estudios, con carácter general, fijar las directrices para la programación y el seguimiento de las actividades docentes de la zona escolar rural, en colaboración con el director, el secretario-administrador y el claustro de profesores de la zona.* *En particular, específicamente le corresponde:* ***a)*** *Coordinar las actividades de los cursos y ciclos correspondientes y, si es necesario, de los departamentos y seminarios.* ***b)*** *Planificar la utilización de los recursos didácticos de que dispone la zona.* ***c)*** *Fijar las directrices para la coordinación de los horarios de cada centro.* ***d)*** *Elaborar un plan que concrete las actividades de los profesores itinerantes.*	**Article 3.** Correspon al secretari-administrador de la zona escolar rural: **a)** Exercir la secretaría de les reunions que celebrin els òrgans col.legiats i aixecar les actes corresponents. **b)** Tenir cura de la compatibilitat derivada del funcionament de la zona. **c)** Altres funcions que li encarregui el director o li siguin atribuides per disposicions del Departament d'Ensenyament.	***Artículo 3.*** *Corresponde al secretario-administrador de la zona escolar rural:* ***a)*** *Ejercer la secretaría en las reuniones que celebren los órganos colegiados y levantar las actas correspondientes.* ***b)*** *Cuidar la compatibilidad derivada del funcionamiento de la zona.* ***c)*** *Otras funciones que le encargue el director o le sean atribuidas por disposiciones del Departament d'Ensenyament.*

un cop aprovada per l'Inspecció permeti a cada centre l'elaboració del seu horari. **f)** Establir el pla anual de reunions de la zona, tenint en compte les assignacions per als desplaçaments corresponents. **g)** Les altres funcions que, d'acord amb l'article 2.1 del Decret 87/1986, de 3 d'abril, s'atribuixen al director dels centres publics, sens perjudici de les dels directors de cada un dels centres de la zona.	*f) Establecer el plan anual de reuniones de la zona, teniendo en cuenta las asignaciones para los desplazamientos correspondientes.* *g) Las otras funciones que, de acuerdo con el artículo 2.1 del Decret 87/1986, de 3 de abril, se atribuyen al director de los centros públicos, sin perjuicio de las de los directores de cada uno de los centros de la zona.*	**e)** Vetllar pel compliment dels criteris fixats pel claustre de professors de la zona sobre el treball d'avaluació i recuperació dels alumnes. **f)** Substituir el director en cas d'absència o malaltia. **g)** Les altres funcions que li encomani el director o li siguin atribuïdes per disposicions del Departament d'Ensenyament.	*e) Velar por el cumplimiento de los criterios fijados por el claustro de profesores de la zona sobre el trabajo de evaluación y recuperación de los alumnos.* *f) Sustituir al director en caso de ausencia o enfermedad.* *g) Las otras funciones que le encomiende el director o le sean atribuidas por disposiciones del Departament d'Ensenyament.*		

En el resto de las Comunidades Autónomas con transferencias con legislación en esta materia concreta es necesario dirigirse a ella para conocer cómo se conciben las funciones y atribuciones de los órganos colegiados y unipersonales en sus respectivos agrupamientos.

El hecho de que no aparezcan aquí es porque son muy similares a las citadas o por no tener disponible tal normativa al cierre de la edición de este documento.

Por ejemplo, **en materia de escuelas rurales,** en **Andalucía** es necesario remitirse al *Decreto 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales* (BOJA nº 74, de 7 de agosto de 1984), al *Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza* (BOJA nº 19, de 4 de marzo de 1988), al *Decreto 99/1988, de 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la Comunidad Autónoma Andaluza* (BOJA nº 33, de 26 de abril de 1988), a la *Orden de 26 de abril de 1988, por la que se regulan los Centros de Actuación Educativa Preferente* (BOJA nº 36, de 6 de mayo de 1988)...

En el **País Vasco**, además de la normativa citada en el texto, es conveniente remitirse a la *Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca*.

En **Galicia** hay que referirse al *Decreto 63/1998 de 17 de marzo, sobre constitución de Colexios Públicos Rurais Agrupados de Educación Xeral Básica e Preescolar* (DOG de 8 de abril de 1998) y a la *Orde de 14 de abril de 1998, pola que se establece o precedemento para a constitución de Colexios Públicos Rurais Agrupados de Educación Xeral Básica e Preescolar* (DOG de 13 de mayo de 1998), etc.

miento y análisis de criterios comunes para el desarrollo del Proyecto educativo y curricular y de las Programaciones, para la evaluación del alumnado y/o de tales proyectos y programaciones; en la consolidación y estabilidad de los equipos docentes; etc. En fin, se trata de caminos en los que se puede profundizar y que, a buen seguro, son rentables para los equipos de maestros y maestras a no muy largo plazo a la par que enriquecen profesionalmente su trabajo y los resultados de éste.

Un riesgo potencial en los agrupamientos, muy relacionado con la labor de órganos de dirección, representación, participación..., consiste en que puede producirse **cierto «centralismo»** desde la escuela y la localidad donde se ubica la cabecera y/o está todo o gran parte del equipo directivo o, sencillamente, desde la escuela más grande. De darse tal centralismo, para poco serviría la propuesta de los agrupamientos, además del flaco favor que estaríamos haciendo a las escuelas rurales, especialmente, a las más pequeñas.

Es necesario evitar un centralismo de características negativas y en ello tiene mucho que ver el talante y la forma en que actúan los equipos directivos: deben ser sensibles al conjunto de realidades escolares del agrupamiento, pueden basarse en experiencias como las que se han comentado anteriormente, pueden compartir y/o ceder en parte su responsabilidad y algunas de sus atribuciones en situaciones concretas.... Todo ello con objeto de conocer lo mejor posible las circunstancias y condiciones de cada una de las escuelas, de aportar criterios de equilibrio y compensación en la distribución de los recursos y de las intervenciones educativas —más todavía en el caso de las especializadas y las de apoyo— y de mantener el contacto de mayor calidad posible con ellas y con los colectivos implicados de cada una de las localidades del agrupamiento.

Asimismo, resulta útil analizar la conveniencia de adoptar criterios y establecer otras fórmulas posibles, aunque no estén contempladas en la normativa como tales. Por ejemplo, que los componentes del equipo directivo trabajen en diferentes localidades; que el ejercicio de esas funciones sea rotativo en la medida de lo posible; que se colegie la toma de determinadas decisiones; que se cultive el **consenso** frente a la votación pura y dura como mecanismo para la toma de esas decisiones; que el establecimiento de prioridades previo a la toma de decisiones esté basado en criterios racionales, claros para todo el mundo, estables en el tiempo, compensadores de las deficiencias...; que las decisiones acerca de prioridades estén basadas en argumentos coherentes y explícitos escuchados por todas las personas a quienes competa la decisión; etc.

Conviene poner de relieve que no se trata de promover desde estas páginas un modelo absolutamente colegiado en lo que se refiere a la organización escolar. De lo que se trata es de analizar el conjunto de funciones y tareas que deben llevarse a cabo para el buen funcionamiento del agrupamiento y de cada una de sus escuelas y establecer la distribución de responsabilidades de modo congruente.

Lógicamente, si una o unas pocas personas (secretario/a, director/a...) asumen gran parte de las tareas burocráticas imprescindibles del conjunto de las escuelas, el resto del profesorado queda liberado de un trabajo que frecuentemente se vive como una *carga*, porque ni gusta ni se conoce su mecánica demasiado bien y porque puede —debe— dedicarse preferentemente a las tareas de carácter pedagógico, individuales o colectivas.

También, las personas —*jefe/a de estudios, coordinador(es/as), líder(es) pedagógico(s)*— que impulsan, coordinan y confieren sistema y rigor a las tareas de diseño, programación, evaluación... típicas del equipo pedagógico o de grupos más reducidos (de ciclo, de área, de actividades de gran envergadura...) realizan [6] una labor con implicaciones positivas en varios campos: en la calidad y continuidad del trabajo, en la reflexión y el análisis que mejore decisiones posteriores, en la continuidad de la misma experiencia, en el mismo hecho de percibir que estamos *creciendo* profesionalmente a través de este sistema de trabajo...

Sin embargo, funciones y tareas relacionadas con la representación institucional, el contacto con la comunidad, con las familias del alumnado, con el propio alumnado, con los ayuntamientos, las gestiones a determinado nivel... pueden —deben— ser compartidas e incluso asumidas en gran medida desde cada escuela. Por lo demás, asumir tales responsabilidades sitúa a todo el profesorado en un proceso de *job enrichment* [7] que brinda el propio contexto rural, de pequeñas comunidades, en el que trabaja.

Con estas perspectivas, el conjunto del profesorado y, especialmente, los equipos directivos y profesionales que compartan o asuman alguna de sus funciones, deben contar con el tiempo —**disponibilidad y flexibilidad horarias**— que les permita llevar a cabo su responsabilidad en los momentos más apropiados y del modo más idóneo (contactos periódicos con las familias del alumnado, con el propio alumnado, con los ayuntamientos, gestión, preparación y coordinación de reuniones de contenido curricular y extracurricular, etc.).

Aunque hemos visto que un modelo organizativo de carácter horizontal hará menos frecuente el desplazamiento a las diferentes localidades, los miembros del equipo directivo y 'asimilados' no podrán obviarlo. Su necesidad de tiempo, pues, es más evidente: su rol profesional, en el que la docencia directa, la tutoría, etc. siguen ocupando un gran espacio, es más complejo y requiere tiempo y tiempos concretos para ser desempeñado. Volvemos de nuevo a la exigencia de **un buen marco organizativo,** de unos criterios de organización sencillos y potentes, que permitan al equipo tomar las decisiones más adecuadas a la hora de distribuir tanto funciones como períodos de tiempo que permitan desarrollarlas específicamente.

En cualquier caso, también es evidente la necesidad de una **formación**, específica en parte, para que las personas con responsabilidades de este tipo adquieran los recursos que les ayuden a desarrollar su papel como miembros del equipo directivo, tanto en función de lo que la ley exige como de los aspectos particulares típicos de los agrupamientos y de las escuelas pequeñas del medio rural que los componen.

En otro orden de cosas, habría que hacer un esfuerzo desde las Administraciones educativas por simplificar al máximo las tareas de tipo burocrático, pensadas muchas

---

[6] Siempre que la realicen, claro está, pues no basta con tener atribuido el cargo.

[7] Tomamos prestado este término del ámbito de la Psicología de la Organización y de la Psicología del Trabajo con objeto de remarcar que, en una escuela pequeña del medio rural, cabe perfectamente la posibilidad de *enriquecer* el puesto de trabajo a través de un desarrollo del mismo creativo, riguroso, capaz de aprovechar las ventajas del contexto profesional y del trabajo en equipo, capaz de plantearse retos en el plano del aprendizaje del alumnado, etc. Como puede verse, el modo en que interpretamos el concepto incluye las condiciones de trabajo, la percepción que se tiene de las mismas, el modo en que se afronta personalmente, etc.

veces desde la lógica de la Administración y no desde la realidad del funcionamiento de los centros. En este sentido, algunos representantes de la Inspección han dado muestras de buen saber hacer dedicando algún tiempo a hacer más fácil y a *enseñar a hacer* al profesorado de escuelas pequeñas. Su actitud y su trabajo es un ejemplo a seguir.

Como reflexión marginal no está de más proponer, al hilo de esta argumentación, que la normativa al uso —el marco legal— tuviera en cuenta estas pequeñas cuestiones con objeto de facilitar la cohesión entre los equipos de profesorado, la coordinación docente, el desarrollo de las múltiples tareas que implica el ejercicio de la profesión en estas escuelas... No es difícil ver que, a veces, esa *legalidad vigente* dificulta más que ayuda. Un buen criterio en este sentido reside en ponerse a pensar acerca de a quiénes debe servir la estructura organizativa de un centro: a la comunidad educativa, a la *superestructura* institucional, a...

Órganos colegiados: el Claustro y el Consejo escolar

El Claustro

No vamos a extendernos demasiado en lo que se refiere al Claustro. Ahí están los textos oficiales y las experiencias conocidas o en las que cada cual ha participado. Sin embargo vale la pena hacer una puntualización ya recogida en párrafos anteriores: hemos asimilado en gran medida la *vida* del claustro a la *vida* del equipo pedagógico. Debe entenderse esta propuesta en el sentido de que el objetivo primordial de juntarse, de *enclaustrarse*, consiste en mejorar la calidad de la educación del alumnado rural; por ende, de los procesos de enseñanza que maestros y maestras despliegan en sus clases.

Lógico es pensar que, si dedicamos unas horas cada semana o cada quince días a reunirnos, nos llevemos *algo* que mejore y enriquezca nuestro trabajo en y desde la escuela. Aumentar el trabajo y las responsabilidades sin que ello traiga consigo algún valor añadido no es una buena garantía de futuro ni de valor de la experiencia que en ello se base.

De acuerdo con las propuestas que se han ido realizando a lo largo de estas páginas, se pretende tanto una mejora de los procesos de enseñanza y una redistribución del propio tiempo de tal modo que se focalice más en aquellas tareas de mayor interés para ese objetivo.

Por ejemplo: acumular las tareas burocráticas en una o pocas personas (el equipo directivo, en su caso), dedicarse preferentemente al desarrollo y a la adecuación del currículo, hacerlo en un contexto de trabajo en equipo e intercambio de experiencia y experiencias, redefinir y organizar las intervenciones del conjunto del profesorado —de especialistas y profesorado de apoyo, en particular— de acuerdo con el perfil y posibilidades del equipo tras un acertado análisis de las prioridades...

Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEG), (BOE de 21/XI/1995)	**Real decreto 82/1996 (Reglamento orgánico para los centros de Infantil y Primaria (BOE de 20/II/1996) (Ambito de gestión directa del MEC)**	***Ordre de 6 d'abril de 1990 per la qual s'estableixen les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals* (Ámbito: Cataluña)**	
Artículo 15: Competencias del Claustro de profesores. Son competencias del claustro: **a)** Formular al equipo directivo propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la Programación general anual. **b)** Aprobar y evaluar los proyectos curriculares y los aspectos docentes, conforme al Proyecto educativo del centro, de la Programación general del centro. **c)** Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro. **d)** Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro. **e)** Conocer las candidaturas a la dirección y los programas presentados por los candidatos. **f)** Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos. **g)** Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo. **h)** Cualquiera otra que le sea encomendada por los respectivos reglamentos orgánicos.	**Artículo 24. Competencias del Claustro.** Son competencias del Claustro: **a)** Formular propuestas dirigidas al equipo directivo para la elaboración del Proyecto educativo y de la Programación general anual. **b)** Establecer los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa, aprobarlos, evaluarlos y decidir las posibles modificaciones posteriores de los mismos conforme al proyecto educativo. **c)** Aprobar los aspectos docentes de la Programación general anual, conforme al Proyecto educativo e informar aquélla antes de su presentación al Consejo Escolar, así como la memoria final de curso. **d)** Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica. **e)** Elegir sus representantes en el Consejo Escolar. **f)** Conocer las candidaturas a la dirección y los programas presentados por los candidatos. **g)** Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos. **h)** Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier información referente a la marcha del mismo. **i)** Analizar y evaluar los aspectos docentes del Proyecto educativo y la programación general anual. **j)** Participar en la planificación de la formación del profesorado del centro y elegir a sus representantes en el centro de profesores y de recursos. **k)** Aprobar los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios de los alumnos. **l)** Aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación. **m)** Aprobar los criterios para la elaboración de los horarios de los profesores. **n)** Analizar y valorar trimestralmente la situación económica del centro. **ñ)** Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones y cuantos otros medios se consideren adecuados. **o)** Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.	**Article 8.** **Correspon al Consell escolar de la zona escolar rural:** **a)** Elaborar el projecte educatiu de la zona. **b)** Programar les activitats conjuntes que concretin la realització del projecte. **c)** Organitzar el claustre propi en departaments o grups de treball. **d)** Elegir els seus representants en el consell escolar de la zona. **e)** Fixar y coordinar els criteris sobre el treball d'avaluació y recuperació dels alumnes. **f)** Coordinar les funcions d'orientació y tutoría dels alumnes. **g)** Promoure iniciatives en l'àmbit de l'experimentació i investigació pedagògica. **h)** Informar i aportar propostes al consell escolar de la zona i a l'equip directiu sobre l'organització i la programació general de la zona i per a la realització de les activitats escolars complementàries i extraescolars conjuntes. **i)** Qualsevol altra que li sigui encomenada per disposició del Departament d'Ensenyament.	***Artículo 8.*** ***Corresponde al Consejo escolar de la zona escolar rural:*** ***a)*** *Elaborar el proyecto educativo de la zona.* ***b)*** *Programar las actividades conjuntas que concreten la realización del proyecto.* ***c)*** *Organizar el propio claustro en departamentos o grupos de trabajo.* ***d)*** *Elegir sus representantes en el consejo escolar de la zona.* ***e)*** *Fijar y coordinar los criterios sobre el trabajo de evaluación y recuperación de los alumnos.* ***f)*** *Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.* ***g)*** *Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica.* ***h)*** *Informar y aportar propuestas al consejo escolar de la zona y al equipo directivo sobre la organización y la programación general de la zona y para la realización de las actividades escolares complementarias y extraescolares conjuntas.* ***i)*** *Cualquiera otra que le sea encomendada por disposición del Departament d'Ensenyament.*

Como se ha dicho en páginas anteriores, en el caso de otras Comunidades Autónomas con transferencias en Educación es necesario consultar su normativa para conocer las atribuciones, funciones, responsabilidades, etc. de los correspondientes órganos de los agrupamientos, bastante semejantes a las que se presentan.

El Consejo escolar

Dedicaremos un poco más de espacio al tema de los Consejos Escolares, claramente relacionados con la participación de los diferentes sectores que componen la comunidad educativa y que, tanto en lo que respecta a agrupamientos como en escuelas pequeñas, merecen un análisis más pormenorizado. En primer lugar conviene echar un vistazo a la normativa legal disponible, para lo que —como en otros casos— nos remitimos a la reciente *LOPEG*, cuyo contenido afecta a todo el estado, al *Real decreto 82/1996 que establece el Reglamento orgánico para los Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria* y a la *Ordre de 6 d'abril de 1990, per la qual s'estableixen les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals*. Estas dos últimas [8] tienden a concretar algo más, aunque su ámbito de aplicación es más restringido (la primera en el territorio gestionado por el MEC y la segunda en Cataluña).

De acuerdo con la *Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes* ***(LOPEG)*** (BOE de 21/XI/1995), las **funciones del Consejo escolar** son:

Artículo 11: Competencias del Consejo escolar del centro.

1) El Consejo escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones:

a) Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el Claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente.

b) Elegir al Director del centro y, en su caso y previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del Director así elegido.

c) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.

d) Aprobar el reglamento de Régimen interior del centro.

e) Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas.

f) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la ejecución del mismo.

g) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar y vigilar su conservación.

h) Aprobar y evaluar la Programación general del centro y de las actividades escolares complementarias.

i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines culturales y educativos, con otros centros, entidades y organismos.

[8] El hecho de trabajar con estas dos únicas normas de las diferentes Comunidades Autónomas se justifica porque para el objeto del capítulo ambas aportan contenido suficiente.

En cualquier caso, proponemos lo siguiente:

Que se relean atentamente las diferentes funciones encomendadas bajo la particular óptica de los variados Consejos escolares rurales y que se establezca la reflexión, conclusiones y decisiones pertinentes.

Por ejemplo, quizás no tenga demasiado sentido abundar acerca de la admisión del alumnado: la escuela del pueblo está para el alumnado del pueblo; escuela que, por lo demás, no acostumbra a tener la competencia de otros centros (privados...). Veámoslo así.

Sin embargo, sí puede tener gran valor el hecho de profundizar en las atribuciones relacionadas con la evaluación, pues no podemos olvidar que, en muchos casos, las experiencias son novedosas (CRA), su organización puede ser compleja, requieren un nuevo Reglamento de Régimen Interior... También, en lo que tiene que ver con los proyectos educativos y curriculares y las programaciones, ya que a menudo son comu-

j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.

k) Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.

2. Las Administraciones educativas determinarán la periodicidad de las reuniones del Consejo escolar, así como su régimen de convocatoria.

3. Las Administraciones educativas podrán establecer, con carácter excepcional, la exigencia de mayoría cualificada en la toma de determinadas decisiones de especial importancia para el funcionamiento del centro y que afecten al conjunto de la comunidad educativa.

Artículo 12: Participación de alumnos en el Consejo escolar.

1. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo escolar, con las atribuciones establecidas en el artículo 11 de la presente Ley, a partir del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. No obstante, los alumnos de este primer ciclo de la educación secundaria obligatoria no podrán participar en la elección o el cese del Director.

2. Los alumnos de educación primaria podrán participar en el Consejo escolar en los términos que se establezcan en los correspondientes reglamentos orgánicos de los centros.

Artículo 13: Creación de comisiones.

Las Administraciones educativas podrán regular la creación de comisiones dependientes del Consejo escolar para los objetivos que se determinen.

Para el ámbito de gestión directa del MEC, en el *Real Decreto 82/1996* **(Reglamento orgánico para los centros de Infantil y Primaria** (BOE de 20/II/1996) se estipula lo siguiente en relación con los Consejos escolares:

Artículo 21.

El Consejo escolar del centro tendrá las siguientes competencias:

a) Establecer las directrices para la elaboración del Proyecto educativo, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente. Asimismo, establecer los procedimientos para su revisión cuando su evaluación lo aconseje.

b) Elegir al Director del centro.

c) Proponer la revocación del nombramiento del Director, en los términos establecidos en el artículo 19.3.c).

d) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción a lo establecido en la normativa vigente.

e) Aprobar el Reglamento de régimen interior.

f) Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro de acuerdo con las normas que regulan los derechos y deberes de los alumnos.

g) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la ejecución del mismo.

h) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, y vigilar su conservación.

i) Aprobar y evaluar la Programación general del centro, respetando, en todo caso, los aspectos docentes que competen al Claustro.

j) Aprobar y evaluar la programación general de las actividades escolares complementarias.

k) Fijar las directrices para la colaboración del centro con fines culturales, deportivos y asistenciales, con otros centros, entidades y organismos.

nes para varias escuelas, tienen un carácter integrador por las características de las escuelas... Asimismo, en las atribuciones relacionadas con las instalaciones y equipo escolar: parte de los materiales son compartidos por varias escuelas, la falta de determinados equipamientos obliga a buscarlos cuando es posible en otras instituciones (espacios, instalaciones, canchas deportivas... municipales, etc.) y en las atribuciones relacionadas con la colaboración con otras instituciones y la vinculación con el entorno y la localidad de referencia, etc.

Que se profundice y avance en aquellos terrenos donde la ley resulta demasiado abstracta o amplia, se queda corta, no atiende la especificidad de los contextos rurales...

l) Analizar y evaluar el funcionamiento general del centro, especialmente la eficacia en la gestión de los recursos, así como la aplicación de las normas de convivencia y elaborar un informe de la misma que se incluirá en en la memoria anual.

m) Analizar y evaluar la evolución del rendimiento escolar general del centro.

n) Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo.

ñ) Informar la memoria anual sobre las actividades y actuación general del centro

o) Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.

Artículo 19. Régimen de funcionamiento del Consejo escolar.

(...)

2. El Consejo escolar se reunirá, como mínimo, una vez al trimestre y siempre que lo convoque el Director o lo solicite, al menos, un tercio de sus miembros. En todo caso, será preceptiva, además, una reunión a principio de curso y otra al final del mismo. La asistencia a las sesiones del Consejo escolar será obligatoria para todos sus miembros.

3. El Consejo escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple salvo en los casos siguientes:

a) Elección del Director y aprobación del presupuesto y de su ejecución, que se realizará por mayoría absoluta.

b) Aprobación del Proyecto educativo y del Reglamento de régimen interior, así como sus modificaciones, que se realizará por mayoría de dos tercios.

c) Acuerdo de revocación del nombramiento del Director, que se realizará por mayoría de dos tercios.

Artículo 20. Comisiones del Consejo escolar.

(...)

Las líneas anteriores ya ofrecen unos cuantos campos de actuación: la organización del agrupamiento y su correspondiente Reglamento de Régimen Interior, las relaciones con otras instituciones, grupos..., la mejora y rentabilidad de los equipamientos...

Pero nos gustaría hacer hincapié en aspectos tales como la potenciación de la participación, la del alumnado en general y la del alumnado de Primaria en particular, lo cual parece quedar en sus manos, en manos del Claustro, en manos de los maestros y maestras... También, en la creación de aquellas comisiones y en la asignación de responsabilidades y encargos que más tienen que ver con la forma de educar en escuelas pequeñas; por ejemplo: la utilización conjunta de materiales y recursos, el

desarrollo de actividades de socialización del alumnado (convivencias, excursiones, viajes de estudio, intercambios...), etc.

Desde otro punto de vista, en el funcionamiento del **Consejo escolar**, como órgano de representación y participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar, influye poderosamente la configuración dispersa de los agrupamientos: varias escuelas en varias localidades que, a su vez, pueden formar parte de ayuntamientos diferentes. Por otra parte, conforme se va reduciendo el número de unidades, puede producirse algo parecido a una descompensación en la composición de los Consejos escolares. Por lo demás, dada la variabilidad de los centros educativos en el medio rural (escuelas unitarias, escuelas de pocas —pero varias— unidades, agrupamientos...), podemos imaginar la variedad de Consejos que pueden llegar a conformarse.

En especial, en el caso de los agrupamientos, se va a dar el hecho de que familias, profesorado, ayuntamientos y, en su caso, alumnado de una localidad se vea representado por personas de otra diferente, lo cual puede comprometer seriamente su participación e implicación en el funcionamiento del agrupamiento. Asimismo, tomar decisiones que afectan a la escuela y al alumnado de una localidad fuera de dicha localidad y por personas que no son de la misma puede constituir una fuente de conflictos. Estas situaciones de potencial conflicto pueden encontrarse al inicio de la experiencia del agrupamiento de varias escuelas y cuando ya llevan tiempo funcionando.

En cualquier caso, es obligado asegurar —y ese parece el espíritu de las normas legales— la presencia en el Consejo escolar de los correspondientes representantes de las familias, de los ayuntamientos y —si procede y del modo en que proceda— del alumnado de cada una de las localidades que constituyen el agrupamiento. Al mismo tiempo también es necesario respetar la distribución de voto entre los diferentes colectivos representados establecida para la generalidad de los Consejos escolares de los centros.

El artículo 12.2 del *Real Decreto 82/1996 (Reglamento orgánico para los centros de Infantil y Primaria* (véase el cuadro de las páginas 136-137) propone una solución a esos posibles conflictos: la rotación anual de todos los ayuntamientos en el Consejo escolar y la obligación de informar cuando se detente la representación. Indudablemente es un avance. Sin embargo, es conveniente profundizar más en esta solución y continuar buscando nuevas alternativas; alternativas que permitan no sólo conjurar esos posibles riesgos sino profundizar en el sentido de la participación y en el proceso que se sigue para ejercerla.

Entre ambas coordenadas, pues, ha de establecerse el **equilibrio** que facilite el funcionamiento eficaz de este órgano, evite posibles agravios y malentendidos y anime la participación de la comunidad. En un principio, la garantía de participar está en la ley y sus desarrollos, y la participación debe darse tanto en aquellas experiencias tipo CRA —constituidas como un centro escolar administrativamente hablando— como en aquellas otras organizadas de un modo más «federal». Ahora bien, para impulsar la participación, generar la sensación de que sirve para algo, funcionar eficazmente como órgano colegiado... parece que hay que acudir a otras

En Cataluña este tipo de Consejos escolares se rige por la *Ordre de 6 d'abril de 1990, per la qual s'estableixen* ***les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals*** (DOGC de 18-IV-1990):

Article 8.

Corrrespon al Consell escolar de la zona escolar rural:

a) Elegir el director de la zona i designar l'equip directiu proposat per ell.

b) Aprovar el Projecte educatiu de la zona.

c) Aprovar anualment la Programació general de la zona.

d) Aprovar les activitats extraordinàries no previstes en la Programació general de la zona, sempre que afectin més d'un centre o impliquin desplaçament dels alumnes.

e) Aprovar la justificació de les despeses de les quantitats assignades expressament a la zona escolar rural.

f) Informar sobre la memòria anual d'activitats de la zona.

g) Establir els criteris sobre la participació de la zona en activitats culturals, esportives i recreatives, i aquelles accions assistencials a les quals la zona pugui prestar la seva col.laboració, un cop escoltades les associacions de pares.

Article 9.

Els centres podran cedir els aspectes de gestió a la zona escolar rural, amb l'acceptació prèvia del Consell escolar de la zona.

Artículo 8.

Corresponde al Consejo escolar de la zona escolar rural:

a) *Elegir el director de la zona y designar al equipo directivo propuesto por él.*

b) *Aprobar el Proyecto educativo de la zona.*

c) *Aprobar anualmente la Programación general de la zona.*

d) *Aprobar las actividades extraordinarias no previstas en la Programación general de la zona, siempre que afecten a más de un centro o impliquen desplazamiento de los alumnos.*

e) *Aprobar la justificación de los gastos de las cantidades asignadas expresamente a la zona escolar rural.*

f) *Informar sobre la memoria anual de actividades de la zona.*

g) *Establecer los criterios sobre la participación de la zona en actividades culturales, deportivas y recreativas, y aquellas acciones asistenciales a las que la zona pueda prestar su colaboración, una vez escuchadas las asociaciones de padres.*

Artículo 9.

Los centros podrán ceder los aspectos de gestión a la zona escolar rural, con la aceptación previa del Consejo escolar de la zona.

estrategias particularmente vinculadas con las actitudes personales, las habilidades sociales, el *saber hacer social...*

A tenor de lo dicho hasta el momento, proponemos como posibilidades algunas **ideas y acciones** que se han llevado a efecto ya en algunos lugares y **que extienden o amplían la concepción y los procesos de participación:**

- **Informar** adecuadamente a todo el mundo, en un lenguaje que se entienda, poniendo de relieve los aspectos relevantes, en momentos y lugares a los que todas las personas puedan tener acceso.

Una mayor concreción en lo que se refiere a la **composición de órganos colegiados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia** puede encontrarse en el anteriormente citado *Real Decreto 82/1996 (Reglamento orgánico para los centros de Infantil y Primaria)* (BOE de 20/II/1996):

Artículo 8:

1. El Consejo escolar de las escuelas de educación infantil y los colegios de educación primaria es el órgano de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

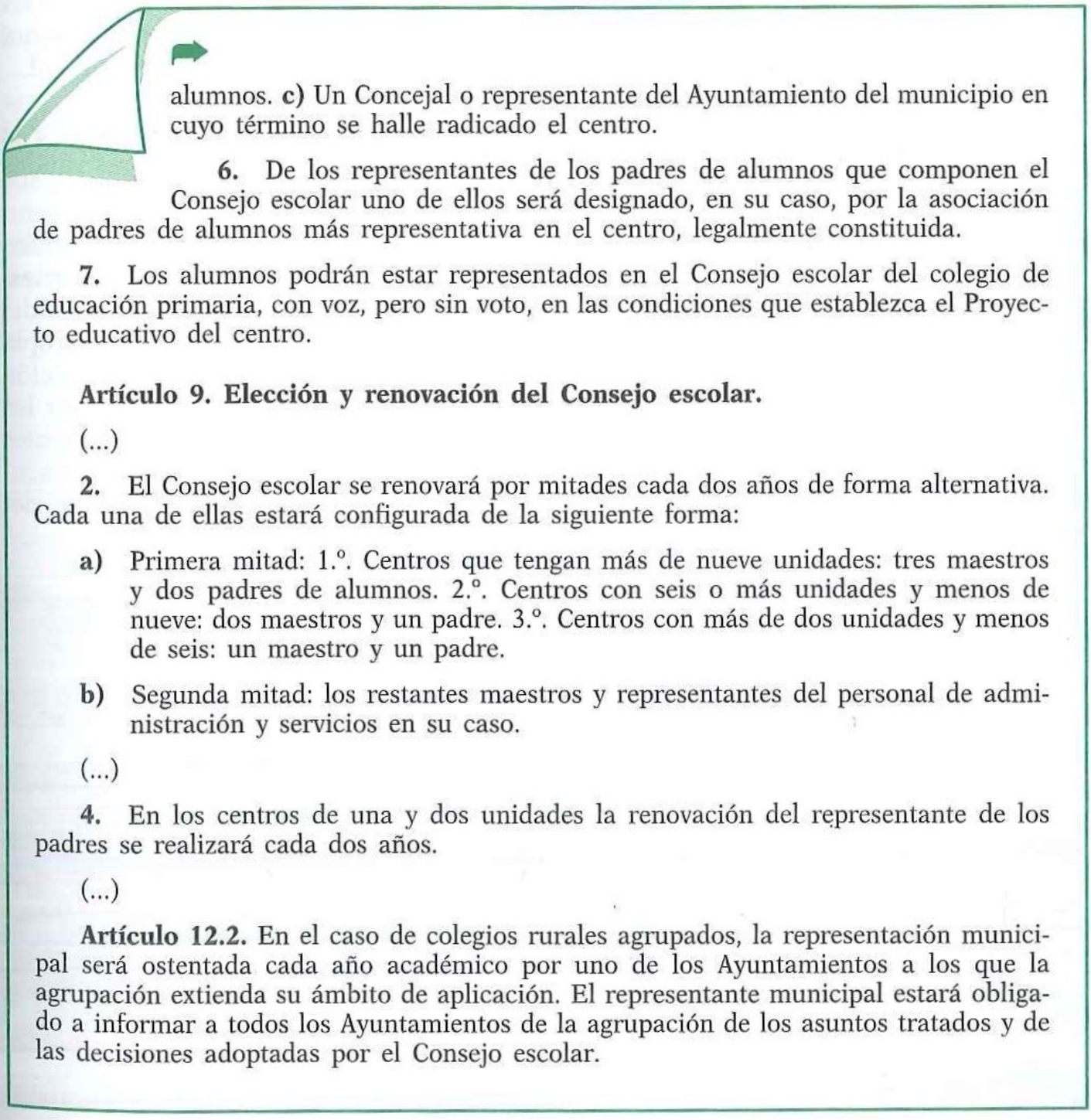
2. El Consejo escolar de los centros que tengan nueve o más unidades, estará compuesto por los siguientes miembros: **a)** El Director del centro, que será su presidente. **b)** El Jefe de Estudios. **c)** Cinco maestros elegidos por el Claustro. **d)** Cinco representantes de los padres de alumnos. **e)** Un representante del personal de administración y servicios. **f)** Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio en cuyo término se halle radicado el centro. **g)** El Secretario, que actuará como secretario del Consejo, con voz, pero sin voto.

3. En los centros con seis o más unidades y menos de nueve, el Consejo escolar estará compuesto por los siguientes miembros: **a)** El Director del centro, que será su presidente. **b)** Tres maestros elegidos por el Claustro. **c)** Tres representantes de los padres de alumnos. **d)** Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio en cuyo término se halle radicado el centro. **e)** El Secretario, que actuará como secretario del Consejo, con voz, pero sin voto.

4. En los centros con más de dos unidades y menos de seis, el Consejo escolar estará compuesto por los siguientes miembros: **a)** El Director del centro, que será su presidente. **b)** Dos maestros elegidos por el Claustro. Uno de ellos, designado por el Director, actuará como secretario, con voz y voto en el Consejo. **c)** Dos representantes de los padres de alumnos. **d)** Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio en cuyo término se halle radicado el centro.

5. En los centros de una o dos unidades, el Consejo escolar estará compuesto por los siguientes miembros: **a)** El Director del centro, que será su presidente y actuará también como secretario del Consejo escolar. **b)** Un representante de los padres de

- Crear un ambiente de debate serio: reforzar el **diálogo constructivo,** construir unos criterios de análisis que permitan establecer prioridades reales, argumentar las posturas que se adoptan individual o colectivamente, razonar y argumentar las propuestas de acción, tomar las decisiones por consenso intentando evitar la votación como estrategia básica o única...
- Tener presente la historia de la escuela o del agrupamiento y gestionar ese patrimonio de manera equilibrada y positiva, considerar que **el tiempo juega a nuestro favor,** evitar plantearse actividades o distribuir responsabilidades que superen las propias posibilidades, buscar salidas a las situaciones y actitudes de inmovilismo...



alumnos. **c)** Un Concejal o representante del Ayuntamiento del municipio en cuyo término se halle radicado el centro.

6. De los representantes de los padres de alumnos que componen el Consejo escolar uno de ellos será designado, en su caso, por la asociación de padres de alumnos más representativa en el centro, legalmente constituida.

7. Los alumnos podrán estar representados en el Consejo escolar del colegio de educación primaria, con voz, pero sin voto, en las condiciones que establezca el Proyecto educativo del centro.

Artículo 9. Elección y renovación del Consejo escolar.

(...)

2. El Consejo escolar se renovará por mitades cada dos años de forma alternativa. Cada una de ellas estará configurada de la siguiente forma:

a) Primera mitad: 1.º. Centros que tengan más de nueve unidades: tres maestros y dos padres de alumnos. 2.º. Centros con seis o más unidades y menos de nueve: dos maestros y un padre. 3.º. Centros con más de dos unidades y menos de seis: un maestro y un padre.

b) Segunda mitad: los restantes maestros y representantes del personal de administración y servicios en su caso.

(...)

4. En los centros de una y dos unidades la renovación del representante de los padres se realizará cada dos años.

(...)

Artículo 12.2. En el caso de colegios rurales agrupados, la representación municipal será ostentada cada año académico por uno de los Ayuntamientos a los que la agrupación extienda su ámbito de aplicación. El representante municipal estará obligado a informar a todos los Ayuntamientos de la agrupación de los asuntos tratados y de las decisiones adoptadas por el Consejo escolar.

- Considerar como un criterio importante en la creación de los agrupamientos el hecho de que las diferentes localidades pertenezcan a una misma pedanía, concejo, mancomunidad, municipio... y el hecho de tener experiencia previa de trabajo común e intersectorial.
- Introducir las figuras de **representantes** de las familias, de los ayuntamientos, de otros posibles colectivos vinculados a la educación escolar en determinadas situaciones... con voz y sin voto o con voz y voto, como debería ser. Cuando menos, la información está directamente disponible, las personas se conocen, se van creando costumbres participativas, marcos y caminos de intervención... Se conocen experiencias.
- Impulsar desde la propia escuela el **asociacionismo** en la localidad y en la zona: entre la población infantil, entre las familias, entre las propias corporaciones locales... Si, con el tiempo, llega a existir una AMPA (*Asociación de madres y padres*) o federación de ellas en el agrupamiento, una asociación de alumnos y alumnas del agrupamiento, se ha contribuido a formar una mancomunidad..., además de su valor intrínseco, cada uno de estos colectivos puede organizarse internamente de forma que fluya la información, se asuma colectivamente la responsabilidad del voto o de la postura del sector, existan interlocutores válidos y socialmente reconocidos y apoyados, etc.
- Otra estructura u órgano que puede dar buenos resultados en los agrupamientos es el *Consejo* o *Junta de escuela*. Constituido por el profesorado y/o por el maestro o maestra responsable del centro, por los padres/madres, por alguien del ayuntamiento y, en su caso, el alumnado, todos ellos representantes de la propia localidad, su función se centraría en conocer de primera mano la información relevante para la propia escuela y por su relación con las otras, en resolver las cuestiones urgentes que se presenten en la escuela y en mantener las pertinentes relaciones con el Consejo escolar del agrupamiento (información en ambos sentidos, mayor conocimiento mutuo, resolución de problemáticas específicas, decisiones y actividades mancomunadas...).
- Etc.

Coordinación docente

Ya nadie pone en duda los beneficios de la coordinación docente. En todo caso se desconfía de prácticas diferentes que se confunden con la tal coordinación: discusiones sin objetivo, debates de ocurrencias, paripés tachados de institucionales, reuniones sin *producto...;* estas actividades —que no deben confundirse con esos minutos que dedicamos a *reconocernos* e intercambiar impresiones de diferente naturaleza cuando nos reunimos, que ayudan a crear clima de trabajo y fortalecer las relaciones entre colegas— también son útiles, pero para otros objetivos, en otros contextos... y siempre que no ocurran por sistema en esos *espacios institucionales* periódicos que destinamos a la coordinación. ¿Qué te sugiere esto, abnegado lector?

Más allá de comentarios marginales, la perspectiva de un trabajo en grupo integrado por parte del profesorado del agrupamiento, de tutores e itinerantes, de escuelas

entre sí, de Infantil y de Primaria, de centros de Primaria y de Secundaria... es la base de una buena intervención educativa también en el medio rural; es más, es la **base de la experiencia de los agrupamientos de escuelas pequeñas,** de los proyectos educativos de zona... Para empezar, revisemos aunque sea someramente las indicaciones que nos encontramos en la normativa legal.

La normativa, por tanto, reconoce el valor de la coordinación entre profesionales e intenta impulsarla a través de los equipos de ciclo y de la Comisión de Coordinación Pedagógica, destacando a su vez el papel primordial de los maestros y maestras tutores. Sin embargo, tal cual se plantea, se observan ciertas discrepancias con respecto a lo que podemos encontrarnos cuando hablamos de escuelas pequeñas.

En primer lugar sería deseable que la *frontera* de las doce, nueve... unidades no pasara de ser algo arbitrario; en todo caso, referencial. En el conjunto de todas las escuelas de Infantil y Primaria, ¿qué porcentaje de las mismas supera esa *barrera?* Indudablemente, ese porcentaje no es grande.

Cuando hablamos de 'escuelas de doce o más unidades', ¿cuáles son las características de los centros en los que estamos pensando?; ese modelo hipotético, virtual, ¿se corresponde con la realidad en gran medida o no? En general, nos tememos que no, y mucho menos en el medio rural; prácticamente todas las escuelas del medio rural quedan fuera de tal modelo, bien por número de unidades, bien por la naturaleza de tales unidades escolares, bien por la composición misma de las escuelas: las características de los grupos-clase, de las aulas mismas, son variopintas y diferenciadas entre sí.

Todo el Título III del *Real Decreto 82/1996 (Reglamento orgánico para los centros de Infantil y Primaria)* (BOE de 20/II/1996) está dedicado a los **órganos de coordinación docente** en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, que concreta —situando la *frontera* de las doce unidades (¡!)— en *equipos de ciclo*, *Comisión de Coordinación Pedagógica* y *tutores*. Nos interesan aquí los primeros, los ***equipos de ciclo***:

[El **artículo 38** hace referencia a su existencia en estos centros]

Artículo 39:

1. Los equipos de ciclo, que agruparán a todos los maestros que impartan docencia en él, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del Jefe de estudios, las enseñanzas propias del ciclo.

2. Son competencias del Equipo de ciclo:

a) Formular propuestas al Equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración del Proyecto educativo y de la Programación general anual.

b) Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración de proyectos curriculares de etapa.

c) Mantener actualizada la metodología didáctica.

d) Organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares.

[El **artículo 40** define la figura del Coordinador de estos equipos]

Artículo 70:

Corresponde al **Coordinador de ciclo:**

a) Participar en la elaboración del Proyecto curricular de etapa y elevar a la Comisión de Coordinación Pedagógica las propuestas formuladas a este respecto por el equipo de ciclo.

b) Coordinar las funciones de tutoría de los alumnos de ciclo.

c) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el Proyecto curricular de etapa.

d) Aquellas otras funciones que le encomiende el Jefe de estudios en el área de su competencia, especialmente las relativas a refuerzo educativo, adaptación curricular y actividades complementarias.

[Finalmente, el **artículo 42** plantea las causas de cese de estos coordinadores]

Así, podemos encontrarnos con escuelas de unas pocas unidades donde el ciclo o el curso no es, no puede ser, el criterio de organización de alumnado y profesorado; en un agrupamiento, además de lo anterior, encontraremos dispersión territorial y diferencias evidentes entre las escuelas. Sin profundizar demasiado, seguro que en nuestra mente ya han aparecido varias formas distintas de centro escolar que no coinciden demasiado con ese otro anterior, virtual.

Por lo demás, cualquier centro, esté por debajo de las doce unidades o sea distinto de los considerados como estándares, debe tener y mantener sus propios órganos de coordinación: reconozcamos —explicitemos— que si ésta es positiva y necesaria, lo es para todo el mundo, dentro de la propia escuela, entre escuelas, dentro del agrupamiento, entre los diferentes maestros y maestras que intervienen en el aula, entre las escuelas y los servicios de apoyo...

Así pues, es necesario buscar estructuras o modos de coordinación en el medio rural flexibles y capaces de ajustarse a las situaciones heterogéneas que sus centros escolares presentan.

Equipo de ciclo, comisiones de trabajo...

Dado que es frecuente encontrar en dichas aulas alumnos y alumnas de diferentes ciclos, cabe preguntarse si el equipo de ciclo, entendido desde una perspectiva ortodoxa, es el órgano de coordinación más apropiado: la estructura de los centros no se ajusta a menudo a una estructura de ciclos; más de un maestro o maestra se vería en la obligación de asistir a las reuniones de los equipos de varios ciclos, etc.

Un sistema que se está demostrando útil y viable es mantener **unos equipos de ciclo algo más heterodoxos,** ya que no tienen por qué coincidir exactamente con los que marca la estructura del sistema educativo, pueden incluir varios de ellos, etc. Básicamente, son dos los criterios que ayudan a conformarlos y que deben cuando menos yuxtaponerse a la hora de tomar decisiones en este plano:

- Uno, de tipo coyuntural, que depende fundamentalmente de las características de las escuelas agrupadas o con un Proyecto educativo y curricular comunes, basado en la distribución del alumnado a lo largo de las diferentes etapas y del predominio de las diferentes 'cohortes' de población infantil en las escuelas del agrupamiento.
- Otro, de más marcado carácter pedagógico, que pretende dar sentido al posible equipo de coordinación en función de su contenido, de sus objetivos, del *producto* que elabora y de su utilidad en el aula... de acuerdo con la estructura del sistema educativo. Así, no es raro encontrar equipos de Infantil, de Infantil y Primaria, de Infantil y primer ciclo de Primaria, de los dos últimos ciclos de Primaria, del último ciclo de Primaria y el 7.º y 8.º de EGB o primer ciclo de Secundaria, de 7.º y 8.º de EGB o primer ciclo de Secundaria [9], etc.

En estos *equipos de ciclo*, algo menos ortodoxos, se integra el profesorado del agrupamiento de acuerdo con los ciclos presentes en su aula en los que predomina el

[9] Aunque se está hablando de centros de Infantil y Primaria, en el medio rural existen escuelas en las que se escolariza alumnado de primer ciclo de Secundaria (7.º y 8.º de EGB), aspecto que debemos tener muy en cuenta por lo que afecta a la organización de los centros y de los equipos docentes, al carácter de los proyectos curriculares, a la intervención educativa del profesorado...

alumnado que está a su cargo; también, en función de aquellos ciclos en los que imparte clase que pueden generarle mayores dificultades profesionales, ya sea por su formación inicial [10], ya sea por su experiencia profesional (corta o larga, en relación o no con su actual puesto de trabajo...), ya sea por la existencia de alumnos o alumnas con mayores dificultades de aprendizaje, ya sea por...

Estos equipos realizan su trabajo de programación, elaboración de materiales, preparación de actividades, etc. —de desarrollo del currículo a través de la aplicación del Proyecto curricular y de las correspondientes programaciones de aula y las actividades que de ellas se derivan, en definitiva— **para el conjunto del profesorado,** en especial para quienes lo van a utilizar directamente en sus aulas.

Se pretende que el resultado del trabajo elaborado en el equipo o en los varios equipos que pueden surgir de un mismo claustro de agrupamiento sea elaborado con la colaboración de todos los profesionales vinculados al equipo; en especial, con la colaboración de aquellos maestros y maestras que, por su mayor experiencia o formación, puedan realizar aportaciones más ricas, aplicables, motivantes, rigurosas... Y se pretende que ese trabajo —ese resultado de las reuniones de coordinación: desarrollo de unidades didácticas, guías para el desarrollo de actividades didácticas, recursos para la utilización concreta en diferentes situaciones de aprendizaje en el aula o fuera de ella, criterios e instrumentos de evaluación, etc.— sea o pueda ser utilizado por quien lo necesite y lo crea conveniente y adecuado para su grupo de alumnos y alumnas.

Un mismo Proyecto curricular permite un desarrollo compartido; una línea de trabajo ajustada al contexto mantiene la coherencia en la aplicación del currículo y su desarrollo es objeto de trabajo de diferentes personas, con diferentes experiencias profesionales, con diferente formación inicial, con diferentes posibilidades de aportación. Se pretende, pues, que nos cueste menor esfuerzo dar respuesta a las variadas y diferentes situaciones de enseñanza que necesariamente van a darse en una unitaria o en una escuela de pocas unidades y que lo hagamos de un modo más enriquecedor y riguroso gracias a nuestra colaboración y a la de nuestros compañeros y compañeras.

Además de esta forma de organización cabe la posibilidad de incorporar, como alternativa o como complemento, un sistema organizativo basado en **comisiones de trabajo temáticas,** que en muchos casos se asemejan a lo que conocemos como *departamentos didácticos* o formas de coordinación similares. El profesorado constituye unas comisiones de trabajo centradas en temas que, por distintas razones, resulten de interés general para el Proyecto curricular del agrupamiento: evaluación, globalización, didácticas específicas de áreas, organización de aula, socialización del alumnado, etc. Se trata, pues, de un ejemplo, de una manera entre otras posibles de dar contenido

[10] La formación inicial del profesorado en estas etapas es mayoritariamente especializada (Plan de 1971): Ciencias Humanas y Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales, Filologías... No es demasiado habitual encontrar todavía en el medio rural profesorado especialista en Educación Infantil, en Música o en Educación Especial y, por el contrario, ya es frecuente la figura del especialista —itinerante— en Educación Física y en Idioma. Lo que queremos plantear aquí describiendo esta situación es el problema que se plantea cuando estamos 'especializados' en un campo determinado, pero debe impartirse clase en ése y/u otros campos de conocimiento, ciclos... que es lo más habitual en las escuelas pequeñas del medio rural.

al trabajo de equipo dentro del marco de las decisiones que han de tomarse en la elaboración y aplicación del Proyecto curricular.

El modo en que maestros y maestras se apuntan a este tipo de grupos de trabajo difiere en alguna medida respecto del caso anterior: mientras que antes se *servía* al desarrollo de proyectos de carácter más global más o menos encuadrados en el marco de los ciclos, ahora se trata de profundizar en cuestiones de índole más longitudinal o transversal como:

- La didáctica del contenido o contenidos de áreas considerado(s) relevantes.
- La profundización en aspectos curriculares básicos y generales (metodología, evaluación...).
- La planificación y realización de actividades educativas que ayuden a superar los déficit de las escuelas pequeñas (por ejemplo, las capacidades asociadas con el desarrollo de socialización...).
- Etc.

Visto así, la redistribución del profesorado en tales grupos puede pasar por el encargo directo (algunas personas asumen la responsabilidad principal en la propuesta, aportación u organización de determinado tipo de actividades), el interés profesional por participar en uno u otro grupo (para compensar carencias o, por el contrario, por la posibilidad de *liderar* el grupo en función de una mayor experiencia), por la posibilidad de acceder a determinadas actividades específicas de formación, etc. Sin duda, también constituyen los grupos donde el profesorado especialista —itinerante a menudo— puede encontrar el mejor acomodo y el mejor contexto de aportación profesional, vertebrando al mismo tiempo su intervención con la de los tutores.

Como puede verse, se trata de una estrategia que interactúa muy bien con la anterior: ambas se pueden complementar perfectamente, siempre y cuando no se multiplique el número de equipos, comisiones, etc. o resulten inoperantes por una u otra razón. Es importante comentar que hay que contar con el número de profesionales del Claustro, con su disponibilidad y posibilidades, etc. tanto como con las necesidades que se derivan de la aplicación de los correspondientes proyectos curriculares. En cualquier caso, volvemos a lo de siempre: el análisis de la situación que se haga periódicamente debe contemplar el perfil global —y complejo— del equipo docente y su disponibilidad si realmente ha de servir como base a la hora de establecer las correspondientes prioridades.

Coordinadores, responsables...

En todos los casos se hace referencia a la participación y colaboración del conjunto de maestros y maestras del agrupamiento, pero en varias ocasiones se ha hablado de personas cuya aportación puede resultar más enriquecedora por su experiencia, formación, vinculación con el tema o contenido objeto de trabajo, etc. Desde nuestro punto de vista, serían las *figuras* que más se aproximarían a lo que la legislación marca como coordinadores de ciclo.

Los hemos conocido en algunas experiencias como tales coordinadores o como *responsables de* y es necesario reconocer el valor del papel que desempeñan —o pueden desempeñar— a la hora de impulsar un trabajo en equipo ordenado y útil, de *liderar* en el mejor de los sentidos la tarea, de animar la participación de todos, de aportar más, con más rigor y con mayor conocimiento de causa en el tema concreto, de compensar las lagunas de formación o experiencia que otros tenemos...

En este sentido, quizá la encomienda que se hace a los coordinadores de ciclo en el *Real Decreto que establece el Reglamento orgánico para las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria* resulte un tanto etérea: en rural, la participación en la elaboración del Proyecto curricular es —ha de ser— una cuestión de todo el profesorado e interesan más **personas que se responsabilicen** (que realicen propuestas, que aporten recursos, que garanticen la organización de determinadas actividades, que promuevan una evaluación constructiva de estos procesos...) **de tareas que afectan al conjunto de las escuelas,** que se han decidido como prioritarias y cuyo desarrollo se percibe directamente en el trabajo en el aula, en la intervención educativa.

Del mismo modo, conviene matizar y concretar el significado de expresiones como *'formular propuestas a tal o a cual...'* abundando en que las competencias de los equipos y sus posibles coordinadores o figuras de este tipo sean algo más *ejecutivas.* Entendemos, pues, la organización de los equipos de trabajo en los agrupamientos de modo más horizontal y dinámico. Y los entendemos así con la finalidad de que las responsabilidades sean asumidas y compartidas por todos los profesionales y de que el factor que mantiene preferentemente los grupos —las propias experiencias escolares de esta naturaleza— venga dado por los resultados del trabajo en equipo, trabajo que tiene que verse y percibirse útil en los diferentes contextos y situaciones de aprendizaje y educación del alumnado rural.

Desde otro punto de vista, la coordinación pedagógica del equipo docente de un agrupamiento exige que el profesorado cuente con las **condiciones** de tiempo y de recursos económicos necesarios para reunirse —desplazarse a las reuniones— con una periodicidad, al menos, quincenal. Disponer de una tarde cada semana, sin embargo, permite márgenes más amplios de operatividad, así como la asignación de diferentes momentos —tardes— a diferentes tipos de tarea. Como hemos visto, aun teniendo en cuenta solamente la coordinación referida a los aspectos curriculares, surgen ya diferentes tareas y distintos grupos de trabajo cuyo contenido no requiere en todos los casos una dedicación periódica a lo largo de todo el año. Por lo demás, no pueden olvidarse cuestiones como tareas de carácter administrativo que afecten a todas las escuelas e impliquen a gran parte del profesorado, cuestiones relacionadas con la participación del profesorado, cuestiones relacionadas con la formación permanente interna y/o externa...

En este sentido, es interesante la fórmula, puesta en marcha en numerosas zonas rurales de diferentes provincias, consistente en disponer de una tarde quincenal o semanal para reuniones y/o trabajo en equipo. El tiempo de docencia directa de dicha tarde es recuperado a lo largo del resto de la semana, de tal forma que no supone ninguna merma del período escolar del alumnado.

Aunque ya se ha hecho alguna referencia previamente, cabe destacar la importancia de que el equipo docente establezca dinámicas de trabajo que permitan ren-

tabilizar al máximo el tiempo disponible de trabajo conjunto, sin que ello vaya en perjuicio de las formas que adopta el mantenimiento de unas buenas relaciones personales o, incluso, el mismo sentimiento de *pertenencia a un grupo* que también es posible observar en aquellos equipos docentes consolidados y con un buen funcionamiento. El papel de equipos directivos y de coordinadores o figuras de ese tipo, la construcción de hábitos de trabajo eficaz y de preparación previa de la tarea, la definición de objetivos concretos y metas viables, el respeto a la palabra de los demás, el desarrollo del hábito de escuchar y *escuchar inteligentemente*... pueden ayudar bastante al respecto.

Comisión de Coordinación Pedagógica

Por último, es necesario citar la presencia de las *Comisiones de Coordinación Pedagógica*. Nacidas en algunas Comunidades Autónomas con el fin de apoyar el proceso de elaboración de proyectos curriculares y de apoyar el proceso de implantación de la Reforma educativa inspirada en la LOGSE, quizás sus mayores valores radiquen en el hecho de:

- Dar prioridad a la puesta en marcha de un proyecto común al conjunto de profesionales que intervienen en las escuelas, el proyecto del CRA, en nuestro caso.
- Atribuir responsabilidades concretas para llevar a cabo ese cometido.
- Hacer participar al equipo psicopedagógico de la zona, cuyas aportaciones, además de cualificadas, pueden tener el valor de estar mediadas por la visión *desde dentro* y *desde fuera* del agrupamiento.

Entendemos que este órgano resultará relevante en los agrupamientos, o bien constituirá un buen instrumento para mejorar la calidad de la enseñanza en los núcleos rurales, si...

... consigue poner en relación eficaz al conjunto de intervenciones educativas que pueden darse en un centro escolar.

... el papel de los diferentes profesionales es creíble a los ojos de los otros y aprovechable por parte del alumnado.

... consigue vencer o mitigar al menos las ya conocidas dificultades añadidas en los agrupamientos de escuelas rurales en este tipo de cometidos.

... sus miembros, especialmente los externos, se implican como una persona o miembro más en el funcionamiento normal de los agrupamientos; es decir, si no se superpone, añade sin más o desplaza la tarea que se viene realizando desde otros órganos o estructuras de trabajo en equipo.

Si se cumplen tales condiciones vale la pena garantizar la presencia de esta Comisión en todos los agrupamientos, independientemente del número de unidades escolares con el que cuenten. Lógicamente, de acuerdo con lo que se ha expuesto anteriormente, su composición y funcionamiento han de adaptarse a las características que

definen cada agrupamiento, a la estructura de coordinación pedagógica con la que está funcionando —si es que lo hace bien—, etc.

Insistimos de nuevo en que, por lo que la experiencia parece poner de relieve, la estrategia más adecuada es la que a más profesionales implica y reconoce el valor de su aportación y responsabilidad.

PROFESORADO

El perfil profesional...

El contenido de los epígrafes anteriores establece ya un buen número de aproximaciones a la situación del profesorado en el medio rural, a las condiciones en las que se desenvuelve su trabajo habitualmente, a los requerimientos y posibilidades de estos puestos de trabajo... Sin embargo, consideramos necesario insistir de modo más concreto en el papel del profesorado en las escuelas pequeñas.

Por supuesto, nada más lejos de nuestras intenciones afirmar que las condiciones peculiares de los agrupamientos —de la escuela rural— demandan un tipo de profesor con unas características especiales; podríamos caer fácilmente en la exageración, y no es eso, no es eso... Las diferencias radican fundamentalmente en el tipo de unidades escolares —con poco alumnado, pero variopinto en cuanto a edades— y en su dispersión en varios núcleos de población de una zona rural más o menos amplia y comunicada.

No obstante, dadas esas características diferenciales, en relación con la propuesta de agrupamientos y proyectos comunes cuyo objetivo consiste en mejorar la calidad de la enseñanza en el medio rural y el ambiente profesional en sus escuelas, se pueden proponer las siguientes características [11] del perfil profesional asociado a puestos de trabajo en este contexto:

Disponer de argumentos propios que avalen el trabajo en equipo y manifestar una actitud positiva hacia este tipo de práctica profesional. Al mismo tiempo, poseer y poner en práctica los correspondientes *procedimientos* de trabajo en equipo.

Este requerimiento es tanto más necesario en aquellas situaciones donde los profesores y profesoras están sujetos a un mayor aislamiento físico y profesional. Además, la experiencia aconseja la conveniencia de reforzar estos aspectos —aunque no sola-

[11] Nos estamos situando en los siguientes planos: recursos profesionales que se plantean o proponen al profesorado rural; hábitos que conviene cambiar, mejorar, consolidar...; aspectos en los que sería positivo formarse y/o entrenarse; respuesta profesional que cabría esperar del profesorado; etc.

mente— en una fase previa a la constitución del agrupamiento y en los primeros momentos de su funcionamiento, así como realizar un seguimiento constructivo y un apoyo de carácter específico.

Cabe destacar la relevancia que tienen —que pueden desarrollar— en esta tarea los servicios de apoyo externo a través de la formación permanente, del asesoramiento curricular y psicopedagógico, del fomento del intercambio de experiencias y materiales curriculares, etc. Asimismo, los tipos de relación profesional y dinámicas de trabajo generadas y potenciadas por los propios equipos docentes; en definitiva, se trata de las manifestaciones externas de los propios valores: cooperación *vs* individualismo, dinamismo *vs* inmovilismo, seguridad *vs* miedo, capacidad de valorar y aprovechar las aportaciones de los otros...

Tener razones y argumentos que avalen la necesidad y las ventajas de contar con un Proyecto educativo y curricular propios y *apropiados*, comunes, realistas y viables, que garanticen los valores, principios y criterios pedagógicos compartidos y adecuados a las características del alumnado y del propio entorno del agrupamiento.

Es tan conveniente como lo anterior crear, impulsar y vivir las situaciones que hagan que tales razones y argumentos sean fundados. Es decir, que no sólo de argumentos vive el profesional: es necesario tener la experiencia positiva del trabajo en equipo y del

valor real y concreto de los proyectos comunes o, al menos, la capacidad de rescatar los aspectos más enriquecedores de ese tipo de experiencias para edificar el propio acervo profesional. Ciertas dosis de relativismo, expectativas ajustadas, cierta capacidad de valoración objetiva y evaluación constructiva... pueden ayudar mucho en este sentido.

Tener conciencia de pertenencia al agrupamiento de modo que se superen los límites o fronteras entre cada una de las escuelas que lo forman.

Esta actitud, punto de vista y/o encuadre profesional redunda en una disponibilidad para trabajar en temas que afectan al conjunto del agrupamiento, en una mayor objetividad a la hora de tomar decisiones en cuanto al destino de recursos e intervenciones profesionales (prioridades, al fin) e, incluso, en la disponibilidad para intervenir en otra escuela diferente (el caso más evidente es el del profesorado itinerante, aunque no tiene por qué ser el único [12]).

Entender que para abordar la diversidad y variabilidad de situaciones que se dan en estas escuelas respecto al alumnado, a la naturaleza de las tareas, al mismo equipo docente y al propio trabajo es necesaria una gran dosis de flexibilidad, y actuar en consecuencia.

De hecho, esta situación no es nada nueva; es el distintivo de la escuela en el medio rural: alumnos y alumnas de diferentes edades y ritmos de aprendizaje; tareas de gestión, docencia, representación institucional, selección y adquisición de materiales, etc. Todo ello forma parte del repertorio laboral en estas escuelas.

Sin embargo, para algo se propone el agrupamiento de las escuelas: para analizar ese repertorio de tareas que hay que realizar y organizar el trabajo del conjunto de maestros

---

[12] La posibilidad de intervenir en otras escuelas diferentes de la propia ha sido una estrategia utilizada por equipos de profesorado en algunas zonas de acuerdo con un proyecto en el que se justificaba este modo de trabajar: el profesorado responsable de Infantil y primeros ciclos de Primaria permanecía habitualmente a cargo de su aula, mientras que el profesorado encargado de los ciclos y/o cursos posteriores (incluido el Ciclo Superior de EGB) rotaba por las localidades en que se impartían esas enseñanzas. En cualquier caso, se trata de una forma de organización del profesorado y de la intervención educativa previamente pensada y que sirve a los objetivos de un proyecto determinado. No es la única manera de organizarse, aunque hay que reconocer sus buenos resultados dada la flexibilidad y capacidad de adaptación a las características de las escuelas de una zona que presentan los equipos correspondientes.

Sin embargo, es necesario ser cuidadosos con este tipo de propuestas, ya que no puede olvidarse que cada maestro o maestra gana su plaza a través del correspondiente concurso de traslados y a veces puede ver amenazado el *estatus de propietario* que ese concurso público confiere; desde otro punto de vista, plantear la movilidad como condición de entrada puede generar incertidumbre al generar percepciones negativas (*se sirve para todo, pero no se consolida ni se reconoce nada...*). En estos casos hay que valorar la incidencia de propuestas de esta naturaleza, puesto que pueden predisponer negativamente al profesorado para trabajar en equipo de acuerdo con un proyecto común, favorecer actitudes de desconfianza hacia los propios compañeros y la misma Administración...

Como puede verse, cualquier cambio o propuesta —organizativa en este caso— requiere una reflexión previa y está sujeta a un proceso de desarrollo no exento de problemas, desajustes e incluso percepciones en su contra y riesgos por parte de quienes han de llevarlo a cabo.

y maestras de un modo más racional y eficaz. Es cierto que en cada escuela difícilmente va a poder eludirse cualquiera de esas tareas, pero es cierto a su vez que un análisis profundo en el marco del agrupamiento nos puede permitir su reclasificación y reasignación.

Con esta perspectiva cobra sentido el hecho de que el equipo directivo asuma gran parte de las tareas burocráticas y de gestión del conjunto de las escuelas, que las tareas de representación se compartan, que haya un grupo especialmente dedicado a la organización de las actividades de convivencia o socialización, que el profesorado itinerante aporte la visión de conjunto y facilite contactos y comunicaciones de carácter concreto, que algunos maestros o maestras con mayor experiencia y antigüedad en la zona lideren los grupos de trabajo de desarrollo del currículo y elaboración de materiales comunes, que... Es necesaria la colaboración general en muchas actividades, pero el «peso» de cada una de ellas puede redistribuirse de un modo funcional y más cómodo para todo el mundo.

Poner de manifiesto cotidianamente una gran capacidad de respeto, tolerancia y comportamiento democrático.

Se trata de la base de cualquier tipo de interacción positiva entre personas: entre los maestros y maestras del equipo docente, entre el profesorado y su alumnado, entre la escuela y las familias, entre la escuela y las otras instituciones de la localidad y de la zona, etc. Tales actitudes permiten dar respuesta progresivamente a las necesidades de todas las escuelas del agrupamiento de forma equitativa y de acuerdo con las prioridades establecidas, permiten traducir las relaciones profesionales en hechos (en aprendizaje, en educación, en uso de recursos, en creación de materiales útiles...), favorecen la consolidación de los sistemas de organización y las experiencias escolares más adecuadas, etc.

Asimismo, se trata también de desarrollar y poner en práctica la sensibilidad en relación con la participación del alumnado, de sus familias y de la comunidad en general, tanto a través de lo legalmente establecido como de las múltiples situaciones de colaboración y comunicación que de hecho se dan habitualmente en la escuela. No está de más insistir en que el ejercicio habitual de la participación es el mejor entrenamiento en este sentido, lo que consolida esas actitudes democráticas, tolerantes... A su vez, este tipo de relaciones deben estar amalgamadas por el respeto y prestar atención al desarrollo de la autoestima y de la autovaloración, sobre todo en las escuelas y comunidades rurales más pequeñas. Profesorado, alumnado, familias, otras personas colaboradoras... todas ellas son valiosas y tienen algo positivo que aportar que, a buen seguro, será bien recibido y útil para la educación escolar.

Integrar en el repertorio de conductas profesionales la necesidad de la formación y el interés por la investigación educativa a partir del propio puesto de trabajo. Etc.

Sin descartar otras opciones más llamativas, entendemos que el propio contexto profesional rural es suficientemente estimulante para generar la necesidad de forma-

ción permanente y, en parte, para resolver esta necesidad considerando ese mismo contexto, la experiencia que vale la pena acumular con el tiempo, el contacto con el resto de profesionales del equipo, etc.

En la misma línea se puede hablar de la investigación educativa: el trabajo cotidiano, su revisión y la reflexión individual y colectiva al respecto pueden llevar a pequeñas certidumbres relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en un mejor conocimiento de las propias posibilidades y del alumnado con que se trabaja. Tales resultados pueden enriquecer tanto el propio acervo profesional[13] como el de otras personas.

... el perfil del equipo docente...

Es obligado a su vez realizar algunos comentarios respecto al *perfil del equipo docente* de cualquier agrupamiento, del *perfil ideal*, del *perfil real*, de las posibilidades de enriquecerlo hasta acercarse al *mejor perfil real*, sin duda la mejor meta a la que puede aspirarse...

En este sentido, una de las expectativas más 'movilizadoras' es la que ha considerado un equipo docente que contase con un profesorado capaz de ofrecer una educación que garantizara la igualdad de oportunidades del alumnado del medio rural respecto al de centros escolares de otras características. Y las implicaciones que, de acuerdo con ello, más publicidad han recibido y más fácilmente han sido asumidas han sido las de:

- Atender adecuadamente las especialidades de Educación Física, Música e Idioma.
- Como ampliación de lo anterior, si así se prefiere, atender adecuadamente las especialidades de EGB y/o ESO en lo que se refiere a las diferentes áreas curriculares, temas transversales y materias optativas correspondientes al primer ciclo.
- Atender adecuadamente la educación del alumnado de Educación Infantil que se encuentra compartiendo aula con alumnos y alumnas de otras edades y que está a cargo de profesorado generalista.
- Ofrecer una atención específica al alumnado que tiene algún tipo de necesidad educativa especial.

En realidad existen más implicaciones, implicaciones que pasan por el tipo de enseñanza que se da y cómo se da habitualmente en las escuelas. Pero, si nos ceñimos

[13] Una de las personas que ha revisado este documento antes de ser editado nos da un toque de atención y con toda la razón: el hecho de proponer aquí un listado de características que definirían el *perfil profesional* de un maestro o maestra rural no tiene por objetivo promocionar la idea de ***super-maestros* o *super-maestras***. Todos somos personas, con nuestras virtudes y nuestros defectos, perfectamente capaces de asumir la responsabilidad personal y profesional como docentes de este tipo u otro de escuelas. Lo que pretendemos, contando con ello, es insistir en algunos aspectos —el respeto a los demás, la capacidad de actualización, el ser consecuentes de que se trabaja con personas...— que nos parecen relevantes y dignos de ser tomados en cuenta. En definitiva, aspectos que pueden ayudar en la *construcción* dinámica de nuestro papel como profesionales de la enseñanza.

preferentemente a las anteriores, su interpretación más habitual y común ha sido un equipo docente compuesto por profesorado generalista, **profesorado especialista** en Educación Física, Música e Idioma, profesorado especialista en Educación Infantil y, en aquellos casos donde sea necesario, personal especializado en alumnado con necesidades educativas especiales [14] (Pedagogía terapéutica y/o Audición y lenguaje).

Ahora bien, en primer lugar, otros grupos han considerado otro tipo de interpretaciones menos vinculadas quizás a las especialidades; esto es, han considerado una plantilla incrementada con más **profesorado de apoyo,** plantilla que asume la responsabilidad de aplicar el currículo sin estar especialmente mediatizada por dar respuesta a especialidades concretas [15]. Y, en segundo lugar, hasta el momento, en la mayoría de las ocasiones, esto no ha dejado de ser lo que podríamos considerar un *perfil ideal*: no está muy claro lo que ocurre con los especialistas en Música, gran parte del profesorado de escuelas pequeñas no tiene la especialidad de Educación Infantil, es difícil disponer en exclusiva de profesorado especializado en n.e.e., hay que hacer frente a áreas curriculares para las que no se ha sido formado...

¿Es tan negativo el panorama? Quizás no tanto, puesto que en muchos casos el profesorado ha dado pasos para «acercarse al *mejor perfil real*, sin duda la mejor meta a la que puede aspirarse», como decíamos antes. Justo en esa expectativa es donde se instalarían algunas de las posibilidades y ventajas de los agrupamientos: se trata de analizar de modo objetivo y realista el *perfil real* del propio equipo, su formación inicial, su experiencia, su formación añadida, sus intereses en ese plano... y su disponibilidad; a partir de ahí, la virtud consiste en organizar el puzzle de la manera más eficaz con respecto al proceso de enseñanza en función del Proyecto curricular del agrupamiento, equilibrando las aportaciones profesionales, considerando la inversión de tiempo en los desplazamientos, atendiendo a la «carga» laboral que cada cual puede asumir y dónde puede asumirla, aprovechando las aportaciones que pueden hacerse desde el equipo psicopedagógico de la zona, integrando las intervenciones de posibles especialistas en n.e.e. sean del calibre que sean, etc.

De este modo puede llegarse a modos de organización como el que comentábamos en la página 148, a que se ofrezca apoyo específico a algún alumno o alumna de una o varias unidades escolares, a relacionar ese apoyo con la intervención cotidiana del profesorado en esa o esas unidades, a conseguir que las aportaciones de los miembros del equipo psicopedagógico y/o el Centro de Profesores y de Recursos (CPRs) de la zona, aunque limitadas en el tiempo, sean valiosas y útiles para el profesorado y/o el alumnado del agrupamiento... En definitiva, nos organizamos colectivamente, respetamos y valoramos las posibles aportaciones de todo el mundo para acercarnos al *mejor perfil real*, sin duda la mejor y más tangible meta hacia la que se puede tender. Se trata de un buen hábito, que, por lo demás, nos hace mantener los pies en el suelo.

---

[14] Necesidades educativas especiales = **n.e.e.**

[15] Desde esta postura se diferencia con claridad entre *profesorado especialista* y *profesorado de apoyo*, haciendo notar que **no toda la ayuda que debe recibir una escuela o un agrupamiento es de carácter especializado.** Se entiende que existen tareas pedagógicas cualitativamente importantes que no se llevan a cabo por la mera intervención de algunos maestros y maestras especialistas y, sin embargo, pueden ser responsabilidad de un profesorado de apoyo de naturaleza más polivalente, más al servicio del desarrollo y aplicación concreta del currículo en *ese* agrupamiento y en *esa* escuela.

... y el profesorado itinerante

Independientemente de interpretaciones u opciones organizativas diversas, se destaca la existencia de la figura del profesorado itinerante como uno de los factores que mejoran la calidad de la prestación del servicio educativo en el medio rural. Por las experiencias de agrupamientos conocidas hasta el momento puede deducirse que se trata de un modelo de intervención necesario: amplía y diversifica la intervención educativa en las unidades escolares dispersas y la hace asumible desde perspectivas de costos. Ahora bien, ¿cuál es la intervención más adecuada de este profesorado?

Por nuestra parte sería sencillo decir que la más directa y tradicional: nos imaginamos un maestro o maestra especialistas en una escuela grande, establecemos un criterio de distribución de tiempo, contamos con la circunstancia, el problema añadido —*handicap*— de que entre aula y aula hay unos kilómetros en lugar de unos metros o unos escalones, y ¡adelante! Evidentemente sólo con ello ya habría un valor añadido en la enseñanza en estas escuelas, pero sería una pena desaprovechar las múltiples posibilidades de esta figura. Pongamos, pues, sobre el tapete **algunas ideas:**

- En principio, contar con el cometido que este profesorado trae: hay ocasiones donde tanto la demanda como la prestación por parte de las diferentes Administraciones es muy concreta o está muy definida, por lo que se trata de la primera consideración al respecto.
- Analizar siempre las posibilidades reales de la actividad que tal profesorado puede llevar a cabo: definir con claridad el ámbito o ámbitos posibles de su intervención si no lo están previamente y, en cualquier caso, ajustarla a las condiciones de los diferentes contextos escolares, decisiones curriculares adoptadas en los proyectos, etc.
- Contar siempre con los factores de distancia entre escuelas y el tiempo correspondiente necesario para desplazarse. Desde este punto de vista cabe preguntarse acerca de los períodos de intervención de este profesorado en las aulas: parece más apropiado dedicar períodos amplios tales como tardes o mañanas completas, primera o segunda parte de la mañana... Estas decisiones están muy relacionadas, consecuentemente, con el tipo de tarea que puede tener lugar durante su presencia en el aula.
- Facilitar la integración del profesorado itinerante tanto en el equipo docente como en la actividad de las aulas en las que interviene. El mejor modo de hacerlo pasa por asignar, previa reflexión, y hacerse cargo de las responsabilidades correspondientes, por colaborar en las tareas de desarrollo del Proyecto curricular, por ajustar el propio plan de trabajo y las actuaciones pedagógicas concretas con las de los otros tutores...
- Tanto al principio como en aquellos momentos que se dediquen a la evaluación de proyectos, programaciones..., analizar las posibilidades añadidas del profesorado itinerante dadas las características de su puesto de trabajo y establecer las propuestas correspondientes. Por ejemplo, pensemos en la visión global del conjunto de las escuelas del agrupamiento que puede aportar y en el papel

integrador que puede realizar, en las tareas —tradicionalmente asignadas a equipos directivos— que puede desempeñar más fácilmente que éstos, en las aportaciones que puede realizar acerca de criterios comunes en el plano de la evaluación y de la metodología, en el enriquecimiento de las programaciones y en la formación que puede aportar a los tutores partiendo de la propia especialidad, etc.

- Organizar los horarios y las intervenciones del profesorado en función de criterios pedagógicos y del sentido común, haciendo prevalecer tales criterios sobre otros de carácter más puramente organizativo como, por ejemplo, el horario del profesorado especialista, etc. Se trata de organizarnos para dar respuesta a un alumnado en unas condiciones determinadas, y no de organizarnos para servir a la organización.
- ...

Como puede verse, solamente a través de esas pocas perspectivas aparece una buena serie de aspectos relacionados con la intervención y aportaciones del profesorado itinerante que merecen reflexión y que pueden ayudar a configurar y enriquecer el puesto de trabajo. Esa tarea corresponde a los diferentes equipos docentes, itinerantes incluidos, y seguro que se va ampliando a otros campos: a la reflexión y nuevas propuestas acerca de la intervención en el aula, en cada escuela y en el conjunto del agrupamiento de todos y cada uno de los componentes del equipo. Es evidente la influencia bidireccional, manifiesta en varios planos, que tiene la presencia de este profesorado en las escuelas y en el equipo docente del agrupamiento.

De acuerdo con estos planteamientos se puede generar un debate significativo en torno a la organización e intervención docentes partiendo de la siguiente pregunta: ¿cuál es —debe ser— el contenido de la intervención del profesorado itinerante y, consecuentemente, la de cada maestro o maestra tutores en el aula? Hay —se dan, de hecho— varias respuestas. Desde aquí aprovechamos para sugerir que esa intervención puede ir **más allá** de la que se deriva **de la especialidad concreta,** sobre todo si no olvidamos...

... que la tarea de apoyo se puede realizar tanto con el conjunto de alumnos y alumnas de los diferentes ciclos presentes en el aula, pero también...

... que la tarea de apoyo puede ir destinada a ciclos o grupos específicos de alumnos, incluso a niños y niñas concretos en función del contenido de la intervención, de sus necesidades... (lo que permite desdoblamientos del grupo-aula, una mayor personalización de la actuación pedagógica, diversificación de la actividad en el aula...),

... que alguno de estos ciclos corresponde a la Educación Infantil y principio de la Primaria,

... que contenidos de las diferentes especialidades están repartidos por todo el currículo,

... que las metodologías más apropiadas son de carácter globalizador o integrador,

... que no se puede disponer habitualmente del profesorado itinerante en el aula en períodos de tiempo cortos y próximos entre sí,

... que una de las herramientas de trabajo de mayor valor es la aplicación del Proyecto curricular a través de materiales y recursos pedagógicos comunes...

Como antes se ha dicho, el marco de reflexión está servido y corresponde a cada equipo docente llegar a las conclusiones correspondientes y tomar las decisiones más adecuadas de acuerdo con la situación y condiciones en que se halle o perciba que se halla.

Razones de tipo curricular y organizativo llevan a pensar en un papel del profesorado itinerante, frecuentemente asociado con especialidades, y del profesorado generalista o tutor, más flexible y polivalente, en el que predomine una concepción y un sentimiento cooperativos que orienten su labor y el modo de llevarla a cabo.

Por lo demás, la figura del maestro o maestra itinerante lleva asociadas algunas **complicaciones**: exigencia de vehículo propio al profesorado, riesgos de accidente, gastos de mantenimiento y renovación relativamente frecuente del vehículo, etc.

Resulta obligado que desde las Administraciones educativas se tengan en consideración estas circunstancias y se busquen fórmulas que palíen las dificultades que se derivan de la condición de itinerantes para estos profesionales. Además, el complejo marco funcional y el contexto que sirve de referencia a su trabajo requiere un soporte normativo flexible y adaptado que lo permita y lo potencie. Por otra parte, el tiempo que este profesorado dedica a efectuar los desplazamientos entre diferentes localidades debe ser considerado *dentro o parte* de su horario laboral.

Finalmente, es necesario apuntar que la **condición de *profesorado itinerante*** debe aplicarse a todos aquellos profesionales que, en función de unas u otras tareas pedagógicas (por ejemplo: coordinación, sesiones de evaluación, claustro, tareas propias del equipo directivo...), deban viajar entre las distintas localidades del agrupamiento.

LA SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO

La organización de las escuelas en agrupamientos ha de tener sus consecuencias fundamentalmente en el alumnado de dichas escuelas: en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el proceso educativo. En las páginas anteriores ya se han planteado algunas cuestiones al respecto, referidas a la organización e intervención del equipo de maestros y maestras, que pueden complementarse con las aportaciones que se realizan en los capítulos siguientes, tanto de esta segunda parte del libro (los referidos a centros, aulas, otros servicios de apoyo...) como de la tercera (proyectos).

En esta ocasión se va a insistir preferentemente en uno de los objetivos que, de modo más desatacado, se pueden ofrecer de manera consistente e integrada en el

entramado de un Proyecto educativo y curricular desde un agrupamiento de escuelas pequeñas dispersas: la posibilidad que puede ofrecerse a estos alumnos y alumnas de **conocerse, relacionarse, trabajar, aprender... con los de otras localidades;** en concreto, la posibilidad de brindar un contexto de estímulos y relaciones más amplio y rico que el que disponen habitualmente, especialmente en las localidades más pequeñas.

Estas actividades son particularmente relevantes para niños y niñas a partir de los últimos años de Primaria y para aquellos que proceden de lugares donde las ocasiones de interacción con sus iguales, con alumnado de la misma edad o incluso de otras edades, están más limitadas. A su vez, resultan especialmente interesantes para las escuelas, para el profesorado y para las propias localidades de referencia porque:

- Brindan una buena y fácil excusa al profesorado para ponerse en contacto entre sí bajo la idea de organizar actividades en común. Puede ser un buen comienzo de experiencias colectivas de mayor calado.
- Acostumbran a ser actividades para las que existe predisposición y motivación por parte de toda la comunidad escolar y social.
- Ofrecen la posibilidad de trabajar determinados contenidos curriculares de índole afectivo-emocional y relacionados con las actitudes.
- Al mismo tiempo, permiten el uso de instalaciones y medios que no existen en las escuelas pequeñas y la realización de grupos (de aprendizaje, de trabajo, para hacer deporte, con objetivos lúdicos...) que difícilmente podrían organizarse en

tales escuelas y trabajar incluso contenidos curriculares de corte más tradicional.

- Igualmente, permiten la colaboración de y entre las familias y otras personas e instituciones de la localidad, favoreciendo el conocimiento mutuo y la *posibilidad de aportar* y sentirse útil. Puede ser un modo de fomentar la colaboración y el asociacionismo entre padres y madres, entre alumnos...
- Es, por supuesto, una buena estrategia de conocimiento y de relación entre las escuelas, la comunidad y el entorno.
- Facilitan el conocimiento de la escuela, del agrupamiento y de su actividad escolar general por parte de la comunidad y potencian el sentimiento de identificación, de pertenencia a un grupo cuyo objetivo es la educación, objetivo en el que puede —debe, y de hecho así ocurre— participar todo el mundo...
- ...

Todo esto se puede hacer realidad —ya se tiene bastante experiencia al respecto— a través de actividades concretas. Así, por ejemplo, en numerosos agrupamientos se están llevando a cabo desde antiguo jornadas de convivencia, viajes escolares o viajes de estudio, salidas comunes a determinados lugares del entorno propio, revistas o periódicos escolares, intercambio de correspondencia, estancias en CRIEs [16], asistencia a campos de aprendizaje [17] o experiencias parecidas, etc.

Las posibilidades son muchas y variadas; dependen, además de los recursos y medios disponibles, de la imaginación de los equipos docentes y de la capacidad de los proyectos educativos y curriculares para servirles como base y dotarlas de sentido. Por lo demás, no todas estas actividades exigen la presencia física del alumnado y/o del profesorado (estas últimas pueden considerarse como un buen complemento de las otras, de mayor envergadura, y de la actividad escolar en general).

En aquellas actividades, de mayor envergadura y complejidad, que se basan en la **presencia, participación e interacción entre niños y niñas,** también son variadas las opciones disponibles a la hora de enfocarlas y organizarlas:

- Que participe todo el alumnado del agrupamiento o parte de él en función de su número, del objetivo que se persigue, de las instalaciones y de los medios, de los permisos concedidos por las familias a veces...
- Puede optarse por agrupar al alumnado por ciclos, entendidos éstos de manera flexible o de acuerdo con otro criterio...
- Puede ser necesaria la participación de todo el equipo docente o de parte de él, de acuerdo con las características de las actividades concretas que vayan a tener lugar.

---

[16] Los CRIEs se conocen como Centros Rurales de Innovación Educativa. Las primeras experiencias tuvieron lugar a comienzos de los años ochenta en la provincia de Teruel y en la actualidad se están extendiendo por otras provincias del territorio que gestiona el Ministerio de Educación. Se ofrece más información en el capítulo n.º 11: «Otros servicios y recursos posibles», en la página 243 y siguientes.

[17] Experiencia típica en Baleares, que consiste en llevar a cabo durante unos días al año un conjunto de actividades relacionadas con la naturaleza, en un ambiente de convivencia entre alumnos y profesores.

- Pueden participar las familias u otras personas, con lo cual se cuenta con más colaboradores, a veces especialmente cualificados y motivadores.
- Puede ser necesaria una fuerte coordinación o integración de la actividad con las tareas que habitualmente tienen lugar en la escuela, o puede tratarse de actividades más espontáneas y de estructura menos dependiente...
- Pueden ser de carácter más o menos lúdico, identificarse con contenidos curriculares más o menos concretos...
- Permiten integrar contenidos propios de la labor tutorial: desarrollo de la autoestima y del autoconcepto, incremento de la seguridad personal, superación de los localismos...
- Etc.

Este tipo de actividades siempre podrá llevarse mejor a cabo desde la perspectiva de un agrupamiento de escuelas que individualmente, pero, en cualquier caso, requieren una reflexión y planificación previa por parte del equipo docente, su presencia coherente en los proyectos educativos y curriculares, la implicación del profesorado individual y colectivamente tanto en su organización como en su puesta en práctica... y, por supuesto, el reconocimiento de su valor y de los costes que tienen por parte de las correspondientes Administraciones educativas (del currículo tal valor se deduce sin mayor problema) para convertirlas en algo habitual y consustancial con este tipo de experiencias colectivas escolares rurales.

RECURSOS MATERIALES

Los recursos —su carencia— han constituido una de las banderas reivindicativas tradicionalmente más levantadas en el medio rural. En ese terreno las cosas van cambiando en los últimos años. Además, se puede afirmar que la constitución de agrupamientos —casi en todos los casos— ha supuesto un incremento y una mejora sustancial en cuanto a la disponibilidad de recursos materiales; en especial, durante la primera fase de su puesta en marcha, las dotaciones recibidas permitían mirar la escuela de otro modo. Esperemos que esto siga así y no se entre en períodos de olvido en los que se ponen en entredicho las condiciones materiales más básicas para la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, está bastante constatado que dichas mejoras están más íntimamente ligadas al conocimiento y utilización de los recursos —al sistema de organización que se establezca para su uso— que a los propios recursos. En esta misma línea puede comentarse que la causa de estas mejoras, en lo que se refiere a los agrupamientos, es al menos doble: el propio incremento de las dotaciones materiales y económicas por un lado y, por otro, el hecho de disponer de gran parte de tales recursos y cantidades económicas de manera colectiva (aunque esto no ocurre así en todas las escuelas; en aquellas que mantienen una mayor autonomía respecto del agrupamiento son probables otras estrategias en lo que se refiere al uso de los recursos).

Sin embargo, todavía es más frecuente de lo deseable que las decisiones que se toman en relación con los recursos y los fondos desemboquen en su reparto lineal. La falta de tradición cooperativa, la falta de hábitos de planificación del gasto a medio y largo plazo, la desconfianza en lo venidero... pueden ser causas de tal actitud. Por ello insistimos de nuevo en que la mayor **rentabilidad** que puede extraerse de los recursos está basada en las siguientes razones:

- En saber que existen, dónde están y cómo acceder a ellos
- En conocerlos bien: qué son, para qué pueden utilizarse de modo más adecuado, cómo se utilizan del modo más apropiado, qué exigencias tiene su cuidado y mantenimiento...
- En, como ya se ha comentado, disponer de ellos cooperativamente, con lo cual puede organizarse más racionalmente el sistema de uso (con quiénes, cuándo, dónde, por parte de quién, con qué material de paso o servicio cuando sea necesario...). Es el modo de disponer de mayor cantidad de medios y más diversificados, siempre y cuando haya detrás criterios de orden en el uso y de racionalidad en la adquisición.
- En tener bien claras, discutidas y fundamentadas las prioridades de tal modo que todo el mundo esté convencido y de acuerdo con las decisiones que se tomen en cuanto a gasto e inversión. Se trata de estar convencidos, tanto mejor por la vía de la experiencia, de las ventajas de planificar a corto, medio y largo plazo: al final puede llegarse a más lugares y, si los criterios para el gasto a corto y medio plazo son consistentes, el conjunto se beneficiará antes de tales inversiones. No es mala cosa que esos criterios estén bien explícitos en el Proyecto educativo y curricular y en el Reglamento de régimen interior y sean revisados con cierta periodicidad, amén de cuando sea necesario.
- Evaluar el uso y posibilidades de los recursos y las consecuencias de las decisiones en cuanto a gasto e inversión: una buena información en este sentido, no valoraciones apriorísticas o interesadas, es de gran valor para evitar errores.
- Fomentar el ahorro (no siempre son tiempos de vacas gordas, aunque haya que reivindicarlo), el cuidado de los materiales (los han de usar otros y han de durarnos), la reutilización de lo que sea posible, la utilización con otros posibles fines, el reciclaje...
- ...

En fin... un buen trabajo para equipos directivos y/u otras personas que asuman estas responsabilidades; una manera bastante eficaz de que a través del *currículum oculto* se pongan de relieve actitudes y conductas positivas...

Con un afán más descriptivo podemos clasificar los recursos materiales tomando como criterio el **uso que se hace** de ellos **y cómo se hace** este uso. Así, podemos hablar de:

- Recursos materiales **básicos,** que han de estar en cada una de las escuelas: biblioteca de escuela/aula, recursos didácticos básicos (láminas, radiocasete,

proyector de diapositivas, material básico de educación física, de educación artística, de música...), material fungible, ordenador e impresora, etc. Es aquel material de uso común al que se debe tener un acceso fácil, que acostumbra a ser barato... El que debe estar en cada escuela y/o en cada aula.

- Recursos materiales **itinerantes:** libros, discos, casetes, *CDs*, vídeos, programas de *software* informático (biblio-, disco-, video-teca del agrupamiento para profesorado y alumnado, pequeña maleta itinerante, por ejemplo), materiales de paso de uso concreto para los aparatos audiovisuales, recursos didácticos más específicos (maletas con pequeño laboratorio para física, química, geología, biología, recursos para animación a la lectura, algunos recursos para la clase de educación física, instrumentos musicales...), material para actividades al aire libre, televisión, vídeo y cámara de vídeo, etc.
- Recursos materiales **centralizados.** Acostumbran a ser usados frecuentemente, pero no son fácilmente transportables, por lo que se recomienda que estén ubicados a ser posible en el lugar de encuentro habitual del profesorado o en un lugar por el que se pasa a menudo. Suelen ser caros y precisan un especial cuidado en su uso y mantenimiento. Podemos poner como ejemplo los más notorios: fotocopiadora, multicopista, fotograbadora, mesa de *editage*, algunos periféricos del equipo informático...; instalaciones y recursos que se utilizan en actividades de socialización (deportes/educación física, laboratorios, etc.); a menudo, el único teléfono, *fax*, *modem*...; los espacios donde se almacenan y registran los materiales *itinerantes*; etc.

- Recursos **disponibles en** las diferentes localidades, patrimonio del ayuntamiento u otras instituciones, cuyo uso probablemente requerirá gestiones y pactos; recursos disponibles en el propio entorno arquitectónico-artístico, natural...; recursos institucionales (escuelas viajeras, intercambios, albergues, semana del esquí...); etc.
- Recursos de **fabricación propia** (por parte del profesorado, del alumnado, de otros colaboradores) que forman parte del patrimonio e historia del agrupamiento y que en muchas ocasiones pueden ser reutilizados por unos u otros directamente o con las correspondientes adaptaciones.

Es fácil deducir que todo este patrimonio —presente y potencial— requiere ser gestionado debidamente: debe estar registrado o inventariado, archivado o guardado en condiciones, debe tener un acceso fácil, debe ser objeto de seguimiento (para conocer su desgaste o reposición y para analizar su utilidad y uso reales)... Pero, sobre todo, es necesario articular un sistema de uso que permita conocer su existencia y posibilidades de uso, que evite solapamientos y disputas a la hora de ser usado, que evite que esté durmiendo el *sueño de los justos* durante años, que facilite a quien no sabe la forma de usarlo y sacarle partido, que impulse la formación del profesorado... En definitiva, que haga rentable educativamente hablando la inversión realizada.

Ese sistema de uso y organización debe evitar que las escuelas más pequeñas, periféricas o alejadas resulten discriminadas respecto al acceso a determinados recursos materiales, especialmente respecto a los de carácter centralizado.

Es tarea del equipo docente (del profesorado itinerante, del equipo directivo y de los propios tutores) facilitar el acceso a esos recursos y promover y organizar con cierta frecuencia actividades en los centros que cuentan con dicho material en las que participe alumnado y familias de todas las escuelas. Pensemos, por ejemplo, en instalaciones deportivas, laboratorios, etc.

Insistimos de nuevo en la gran cantidad de **recursos** naturales, artísticos, sociales, humanos, institucionales, etc. **que ofrece el medio,** no siempre suficientemente conocidos y aprovechados. La realización del análisis del contexto, así como su influencia en los proyectos educativos y curriculares, debe servir para potenciar su conocimiento y aprovechamiento desde el punto de vista educativo.

En cuanto a los **fondos económicos** parece conveniente, a tenor de la experiencia, atender a las siguientes partidas:

- De gastos comunes: comunicaciones, reprografía, material fungible y de oficina, recursos didácticos de uso común, desplazamientos del alumnado para convivencias periódicas o actividades de esta naturaleza, etc.
- De gastos específicos de cada escuela, para su libre disponibilidad fundamentalmente.

Entre los criterios utilizados para realizar la asignación presupuestaria a cada escuela dentro de este último apartado cabe citar el número de unidades y el número de alumnos y alumnas, por un lado, y las prioridades que se hayan establecido en función

de las necesidades y condiciones de cada escuela. En este caso cabe hablar de las relaciones que deben existir entre ambos tipos de presupuestos. Cada Consejo escolar o el órgano correspondiente en cada caso habrá de establecer la parte del presupuesto que se dedica a cada uno de estos apartados de acuerdo con los criterios asumidos por todos y con las exigencias de una planificación a corto y medio plazo al menos.

CONSOLIDACIÓN DE ESTRUCTURAS

La experiencia de los últimos años ha demostrado que no siempre es fácil crear y organizar un agrupamiento y, menos aún, mantenerlo en el tiempo con unos resultados y una dinámica de trabajo productiva y del gusto de todos. A veces, algunos factores inciden negativamente en ello y hacen difícil la andadura de este tipo de experiencias, independientemente de las ventajas que, de hecho, casi todas las personas implicadas perciben.

La falta de tradición docente en experiencias colectivas o cooperativas; algunas experiencias previas no demasiado brillantes o inacabadas; la diversidad de colectivos y de localidades con la consiguiente variedad de puntos de vista e intereses; las dificultades intrínsecas para la comunicación y el intercambio; la movilidad del profesorado —especialmente pronunciada en las zonas de peores condiciones de vida—; la desconfianza que en ocasiones generan las propias Administraciones educativas con micropolíticas de 'hechos consumados' cuyas consecuencias afectan negativamente a la situación del profesorado o de sus experiencias; la ausencia de compromiso institucional; etc. hacen de los agrupamientos un tipo de organización ciertamente compleja y vulnerable.

Como decíamos en páginas anteriores, no puede dejarse de lado el **valor de las percepciones personales y colectivas** que se crean y operan a favor o en contra, o favorecen actitudes escépticas frente a la labor educativa y a cómo ha de hacerse. Entre otras posibles causas, lo anterior puede contribuir a crear o mantener un conjunto de percepciones negativas frente a cualquier novedad organizativa o curricular que se proponga y que, incluso, se juzgue de entrada como buena.

Por ejemplo, un agrupamiento, o el mismo nuevo currículo, o..., no son buenos o malos *per se*, pero pueden ser percibidos —tal vez independientemente de la realidad objetiva— como malos, como amenaza, o como algo que hay que evitar si el grupo de maestros y maestras que lleva o ha de llevar a cabo la experiencia se siente desasistido, no ha sido informado previamente, conoce o da valor solamente a alguna experiencia negativa de la que ha oído rumores, se siente abandonado por la Administración en momentos tensos, no se le permite opinar, debatir y tomar determinadas decisiones que le competen directamente... Son ejemplos.

Tampoco podemos olvidar la arraigada tendencia en nuestra sociedad a juzgar personas, experiencias, propuestas, materiales... (a condenarlos al éxito o al fracaso) antes que a conocer en profundidad, valorar en consecuencia y aprender de la experiencia de los demás. A menudo, determinadas formas de presentar la información o las decisiones tomadas «más arriba», «fuera», reforzarán esa tendencia, lo cual en absoluto va a ayudar a nadie.

No está de más que la comunidad escolar extraiga sus propias consecuencias a partir del análisis de su situación y establezca algún tipo de prospectiva en cuanto al futuro a partir de supuestos orientados en varias direcciones: agrupar las escuelas o no agruparlas, permanecer independientes, no establecer coordinación con otras escuelas...

También resulta muy útil disponer de información acerca de experiencias que funcionen bien y de otras que muestren dificultades en las que estén visibles las causas de tales situaciones. Con ejercicios de este estilo se hace posible **valorar con conocimiento de causa y contrastar** el propio punto de vista a través de la experiencia de otros para, después, actuar en consecuencia y afrontando las implicaciones que se deriven de las decisiones tomadas.

Observando un poco encontraríamos unos cuantos ejemplos cercanos, demasiado cercanos a veces. Por tanto, que cada cual valore, aprecie, analice, haga un esfuerzo por entender cómo perciben los demás y actúe en consecuencia. Esto ya no es un ejemplo.

Por motivos y razones como los expuestos, y dado que la calidad educativa está íntimamente ligada al buen funcionamiento de la organización escolar, es conveniente crear y poner en práctica en los agrupamientos estrategias, hábitos, mecanismos... que fortalezcan y consoliden su estructura organizativa y su trabajo pedagógico, especialmente en lo que se refiere a aquellos aspectos, rasgos, tareas, formas de relación profesional... cuyas consecuencias se hayan valorado positivas y útiles. En este sentido, como objeto de reflexión y como propuestas posibles, se plantea lo siguiente:

Crear y mantener hábitos de trabajo, formas de trabajo, actitudes de afrontamiento de la tarea... positivas. En definitiva, costumbres sanas en el trabajo. Este planteamiento afecta a las relaciones interpersonales en el contexto de trabajo, a las relaciones entre profesorado, responsables de la Administración, alumnado, familias..., a la forma de trabajar con otras personas, a la hora de tomar decisiones y asumirlas, a la hora de informar, a la hora de valorar el propio trabajo y rendimiento y el de los demás...

Por lo demás, como casi todos los trabajos, la tarea docente está sujeta también a sus rutinas —en el mejor sentido de la palabra— y a sus costumbres, impregnadas, personalizadas, teledirigidas... por determinadas actitudes.

Tan sólo se propone que las actitudes que sirven de soporte a tales costumbres sean positivas: respetamos y apetecemos el trabajo con los colegas porque lo pasamos bien y porque nos beneficia y enriquece su colaboración; el trabajo en equipo y las buenas relaciones personales nos dan respaldo y seguridad; proponemos nuestros puntos de vista y negociamos, intentamos evaluar procesos y resultados con la mayor objetividad y flexibilidad posibles; reconocemos razones respetables detrás de una decisión personal no coincidente con la mayoría; damos importancia a las aportaciones de todo el mundo; somos conscientes de que todos las personas son novatas alguna vez y están cargadas de experiencia en otras ocasiones; evitamos los juicios de valor y ayudamos a superar estados de ánimo negativos; analizamos los materiales que

elaboramos y las actividades que realiza el alumnado de forma más consistente cada vez, pues cada vez sabemos más por la experiencia, por las lecturas, por la formación y por el interés en aprender y en que aprendan...; repartimos las tareas y las responsabilidades —cabe la posibilidad de elegirlas—; evitamos la *soledad*...

En fin, nada tan difícil que no pueda hacerse y que, a buen seguro, descansa fundamentalmente en el mantenimiento de unas relaciones respetuosas y cordiales entre el profesorado del agrupamiento y de cada una de sus escuelas.

La incorporación sistemática de mecanismos de evaluación.

Siempre y cuando se plantee constructivamente, huyendo de tópicos, valoraciones apriorísticas y juicios de valor fundados en elementos superficiales, se trata, ni más ni menos, del modo de obtener la información más apropiada acerca del valor, la adecuación y los resultados de la intervención pedagógica, tanto individual como colectiva. Desde este punto de vista, una buena costumbre es que, como práctica habitual, se evalúe sistemáticamente la conveniencia o no de las decisiones, tanto de tipo curricular como organizativo, que se van adoptando y llevando a efecto en los niveles y planos del agrupamiento donde corresponda: equipo de ciclo u otros grupos de trabajo, Claustro, Consejo escolar...; aula, centro, agrupamiento; etc.

En esta tarea el referente de carácter general viene dado por el Proyecto educativo, por el Proyecto curricular y por las correspondientes Programaciones generales anuales: metas y objetivos, aspectos relativos a la organización (del profesorado, del alumnado, de los recursos...), prioridades establecidas en la asignación de recursos y en la intervención pedagógica, criterios metodológicos, prácticas evaluadoras respecto al progreso de alumnos y alumnas...

Asimismo, el hecho de que los Servicios de Inspección Técnica apoyen, orienten, complementen... esta práctica evaluadora es positivo para la misma práctica y para disfrutar de mayor fluidez en las relaciones entre centros escolares y Administración educativa.

Elaborar, poner en práctica, revisar y reelaborar proyectos educativos y curriculares propios. Darles el valor que tienen y explotar sus posibilidades como herramienta de trabajo docente a lo largo del tiempo.

Los rumores, mitos, ritos... que a menudo funcionan en torno a los proyectos no deben hacernos olvidar lo siguiente: que sirven para algo en la medida que están concebidos, elaborados y usados como instrumentos de planificación del trabajo docente, en la medida que son propios y en la medida que todos los implicados se sienten copartícipes en su elaboración, puesta en práctica y evaluación de un modo u otro. *Per se*, enfundados en unas bonitas tapas y guardados en un cajón... tienen poco valor por más que todo el mundo esté convencido del gran trabajo que se ha realizado (y de lo tranquilos que nos hemos quedado al darlo por terminado).

En un agrupamiento de escuelas el Proyecto educativo y el Proyecto curricular se van a convertir en los aglutinadores de las tareas educativas y van a facilitar el hecho de que alumnado y profesorado de diferentes escuelas comparta una nueva identidad a partir de objetivos, estructura, organización, propuestas metodológicas, elementos materiales y recursos... comunes. Tales proyectos son el soporte y la referencia de lo que una comunidad escolar es, de lo que quiere llegar a ser y de la forma en que quiere y puede conseguirlo.

Con esta perspectiva, la (re)elaboración y práctica de proyectos educativos y curriculares y de las correspondientes programaciones generales anuales ha de suponer necesariamente:

- El compromiso previo de las personas implicadas a la hora de llevarlos a cabo.
- Un intercambio de experiencias y una revisión conjunta de las prácticas docentes por parte del profesorado, así como una búsqueda compartida de las mejores respuestas educativas a las necesidades del alumnado.
- Un esfuerzo por adecuar el currículo establecido con carácter prescriptivo a las características específicas del agrupamiento.
- ...

Por su parte, el Proyecto educativo, además de ser un elemento de identificación y un instrumento de comunicación, ha de constituir un espacio de reflexión y revisión conjunta por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa de la situación del agrupamiento y de su funcionamiento, y ha de suponer un proceso de debate y negociación sobre las líneas directrices que han de caracterizar y servir de referencia en el centro.

Tampoco debemos olvidar el carácter histórico de los diferentes proyectos: un día se generaron y posteriormente evolucionaron con el agrupamiento y con sus escuelas. En tal sentido constituyen una referencia sincrónica y diacrónica, a la vez que confieren historia, tradición, anales... a la experiencia. Somos quienes somos por lo que fuimos; conocemos nuestra historia anterior y este dato enriquece nuestra reflexión actual y fortalece las propuestas para el futuro; preservamos del olvido tanto lo positivo de la experiencia como los posibles errores cometidos... Todo eso nos hace más sabios y da consistencia a nuestra experiencia personal y profesional; tal vez también un poco más humildes y más fuertes.

Además, ¿cómo vamos a saber que hubo buenas iniciativas y experiencias en el pasado de las que aprender si alguien no las ha descrito, escrito y evaluado tras su realización?

La elaboración de materiales curriculares adaptados para ser utilizados en el agrupamiento: programaciones y proyectos didácticos, instrumentos de evaluación, propuestas metodológicas concretas, experiencias y actividades (talleres, convivencias, unidades globalizadas, etc.)...

No puede negarse que eso cuesta esfuerzo y trabajo; más si se hace en equipo. Pero las ventajas son notorias con el tiempo:

- De entrada, son la manifestación o el producto más evidente y concreto de la propia interpretación del currículo, de los correspondientes proyectos. Se trata del 'proyecto real' pues a su través se dejan ver las características reales de la intervención educativa: el *qué*, el *cómo* y el *cuándo* se enseña y se evalúa.
- Fundamentalmente, son —pueden y deben ser— útiles para el conjunto del profesorado, en especial para el que se ha incorporado recientemente. Ofrecen la visión más directa del proyecto del agrupamiento y proponen recursos para el trabajo de aula de acuerdo con los criterios que lo sustentan.
- Constituyen uno de los mejores indicadores de trabajo cooperativo y adecuación curricular, además de prestarse perfectamente a la evaluación constructiva del proceso de enseñanza y su adecuación al alumnado del agrupamiento.
- Su organización operativa y su revisión permanente permite crear y mantener un archivo, un 'banco de materiales y recursos' del agrupamiento, que impida tener que recomenzar cada año o cada vez que cambia una parte del equipo docente (cuestión demasiado habitual todavía que debe solucionarse con una buena gestión de estos recursos).
- Además, acostumbra a ser un elemento de consolidación del agrupamiento y de su equipo docente de primer orden.
- ...

El diseño, desarrollo y evaluación de planes de formación por y para el profesorado del agrupamiento.

No debemos olvidar, en primer lugar, que la formación en relación con el puesto de trabajo es una contraprestación de gran valor y contribuye decisivamente a enriquecer el ambiente profesional, a sentirse más identificado con el trabajo, a mejorar el rendimiento, etc.

Pero en este momento, desde la perspectiva del propio contexto de trabajo, su valor es doble:

- Presenta la posibilidad de ajustar la intervención educativa a las características de las escuelas pequeñas y/o a la problemática específica detectada en el momento y a la que se le ha concedido prioridad en el proyecto.
- Y contribuye a dar solidez y consistencia al equipo, a la experiencia del agrupamiento, etc.

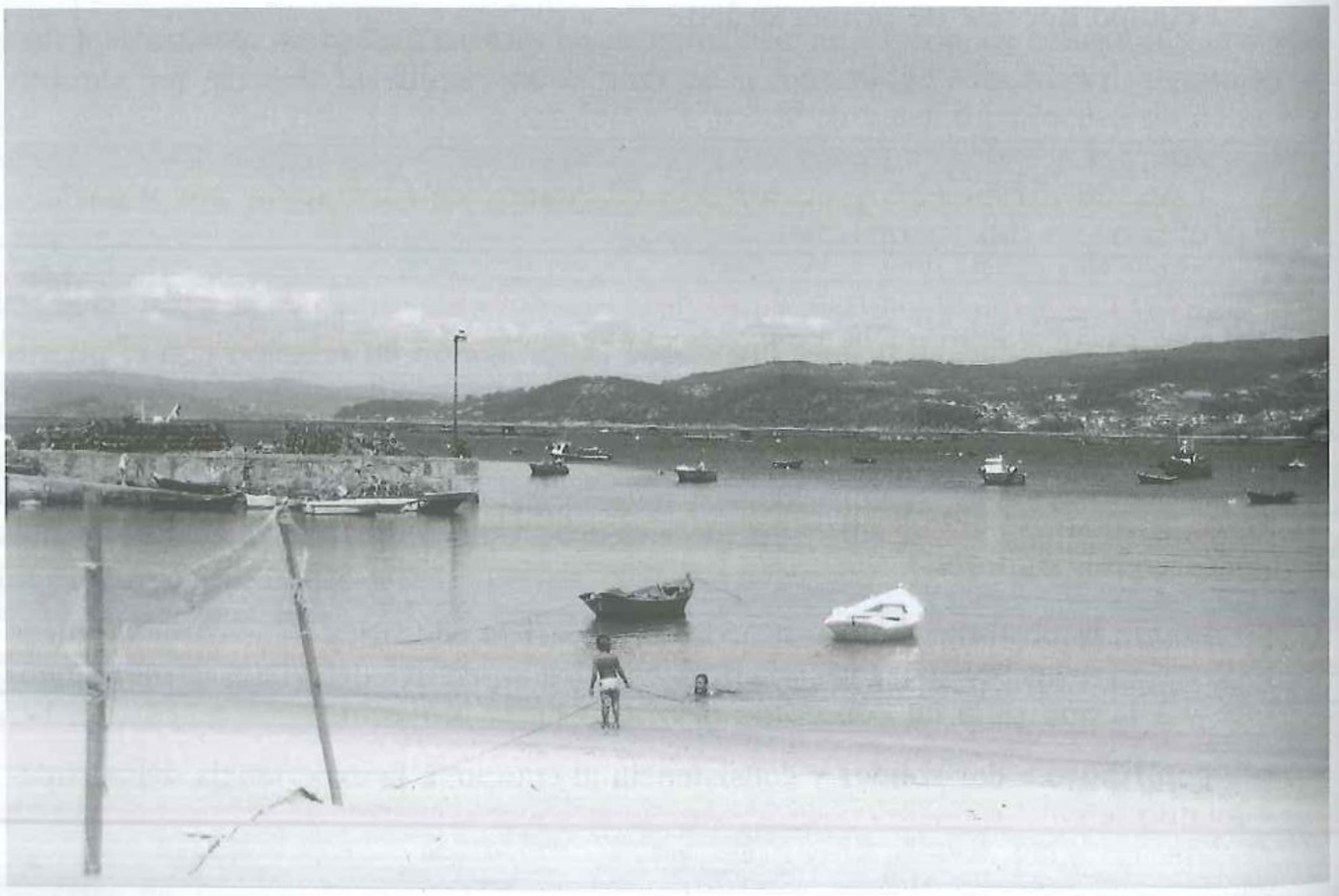
Valórense los efectos de integrar dentro de los parámetros de gestión del agrupamiento la capacidad de detectar las principales y prioritarias carencias formativas, tanto en el plano de aplicación del currículo como en el plano organizativo, así como de elaborar el plan o itinerario formativo más adecuado para irlas cubriendo paulatina

y progresivamente, desde la doble óptica del equipo docente y de cada uno de los profesores y profesoras considerados individualmente.

El hecho de que la formación de cada maestro o maestra pase a formar parte del bagaje formativo del equipo docente sirve, a su vez, para incrementar los recursos profesionales individuales y colectivos, para amortiguar la posible incidencia negativa que el cambio de algún profesor pueda tener, para completar la reflexión acerca de la enseñanza y del aprendizaje en el contexto concreto, para...

Sin duda, los servicios de apoyo dedicados a la formación del profesorado [18] (Centros de Profesores y de Recursos, Universidad...) tienen un papel relevante a la hora de impulsar, orientar, organizar, valorar, etc. este proceso en los equipos docentes de los agrupamientos. Su actuación puede ser muy bien recibida y valorada tanto si se opta por estrategias de formación centradas en el propio puesto de trabajo, como si se opta por estrategias más clásicas o por la integración de ambas.

Conseguir que los resultados del trabajo en equipo sean percibidos como útiles a través de la experiencia personal y de la experiencia de trabajo en el aula.



[18] Véase el apartado correspondiente del capítulo 10: «Apoyos externos», en la página 225 y ss. de este documento.

Desde el comienzo de este documento venimos insistiendo en que el trabajo en equipo, la colaboración, el trabajo cooperativo... es uno de los elementos determinantes del buen funcionamiento de los agrupamientos y de cualquier otro tipo de centro escolar. Sabemos también que es lo que da sentido y justifica en gran medida la experiencia de los agrupamientos. Se podría decir sin riesgo a equivocación que es altamente improbable asumir de forma individual, sin el soporte y el apoyo de un equipo docente, todas las responsabilidades que genera una escuela de acuerdo con los estándares y parámetros de calidad actuales.

Por ello insistimos una y otra vez en el trabajo en equipo como estrategia básica para facilitar y diversificar el trabajo en las escuelas pequeñas y mejorar la calidad de la enseñanza que se da en ellas. Sin embargo, no es suficiente con que exista el 'equipo' o el grupo; también es necesario que se instale en una forma de funcionamiento que cada maestro o maestra perciba como ventajosa.

Ventajosa de cara al trabajo individual (recursos para trabajar en el aula, continuidad y coherencia del trabajo, ahorro de tiempo, enriquecimiento personal y profesional, mayor seguridad en las propuestas didácticas llevadas al aula, posibilidad de hacer más y mejor, etc.) y ventajosa para su proceso de socialización profesional desde el punto de vista del papel que juega en los diferentes grupos humanos presentes en la tarea de educar al alumnado.

No podemos olvidar aquí la posibilidad que brindan en este sentido los *Proyectos de formación en centro/zona*, proyectos de innovación... vías a través de las que pueden organizarse sesiones de autoformación en las que cada persona «enseña» lo que sabe, entre todo el equipo se construye el aprendizaje profesional, se conoce mejor el contexto en el que se trabaja, se llega a valorar más profundamente el propio trabajo y el de los demás...

Para ello, es necesario, desde el más exquisito respeto por uno mismo y por los demás, progresar en conocer, saber utilizar y poner en práctica, a través del análisis de la propia experiencia y la formación permanente, estrategias, habilidades, procedimientos... relacionados con un adecuado reparto de tareas, con la organización y rentabilización del tiempo, con la resolución de conflictos, con la negociación y toma de decisiones, con la integración del desarrollo individual de cada profesor y del agrupamiento como institución, etc.

A ello también pueden contribuir actividades tales como encuentros de profesorado o jornadas de carácter comarcal, provincial o regional, visitas pedagógicas, intercambios de profesorado, etc. Frecuentemente han sido consideradas como formativas, pero todo el mundo ha tenido sensaciones más ricas: identificación con un mismo objetivo relacionado con la mejora de la escuela rural, intercambio de experiencias basadas en contextos y problemáticas comunes, fortalecimiento de lazos profesionales, relativización de posturas y prácticas profesionales...

6. ESCUELAS: EL SERVICIO EDUCATIVO EN CADA LOCALIDAD

LA ESCUELA EN CADA PUEBLO

Aunque la tendencia organizativa general en las escuelas pequeñas del ámbito rural se inclina por la constitución de agrupamientos, lo cierto es que cada escuela —agrupada o no— sigue teniendo entidad propia por el hecho de ser una unidad o grupo de unidades escolares en una determinada localidad. Cada escuela tiene, pues, un papel que cumplir en relación con la educación de la población infantil de la localidad, está presente en esa localidad e interactúa con ella, y tiene unas responsabilidades y relaciones que mantener con la comunidad (véase la primera parte de este documento).

Asimismo, tiene que considerar los elementos (personas, currículo, recursos...) que la componen y las relaciones que mantienen entre sí dentro de su propia singularidad. Tiene que dotarse, pues, de los correspondientes criterios y tomar las decisiones más adecuadas que la lleven a sistemas propios —probablemente peculiares— de organización interna que permitan conseguir unos resultados educativos cualitativamente equiparables a los de cualquier otra institución escolar.

Por esta razón dedicamos un capítulo a **la escuela en la localidad,** aunque sea breve, con objeto de aportar algunas ideas y pautas de reflexión alrededor de su composición y organización. Ideas y pautas que giran en torno a sus órganos de gobierno y coordinación pedagógica, a su alumnado, a los aspectos relacionados con la infraestructura y a un somero análisis de su actividad en relación con el contexto más amplio en el que están inmersas.

Las diversas escuelas pequeñas del medio rural pueden pertenecer a un centro agrupado —a un agrupamiento, tal y como estamos denominando estas experiencias—, estar vinculadas a otro más grande o permanecer sin integrarse o depender de cualquier otra estructura o centro, coordinándose o no voluntariamente con otras escuelas, instituciones escolares o servicios educativos para actividades más o menos

puntuales, más o menos sistemáticas, más o menos integradas en un proyecto que les dé mayor coherencia.

En todo caso, la escuela de la localidad debe sentirse también como parte integrante de un ámbito educativo en el que coexiste con otras escuelas, centros y servicios de apoyo, además de otras entidades o instituciones; entre todas ellas conforman y constituyen una comunidad educativa de mayor envergadura (véase el capítulo 6, en esta segunda parte: «Zonas: la referencia más amplia», página 101 y ss.). Este marco ofrece nuevas perspectivas desde las que contemplar los recursos humanos, materiales, curriculares... existentes como posibilidades que incrementan las que posee cada una de las escuelas por separado.

Dentro de estas coordenadas, la escuela —cada centro en su localidad, forme parte o no de un agrupamiento— debe cumplir dentro de la comunidad un papel integrador, respetando la posible pluralidad y diversidad de opiniones e intereses que pueda darse. Su mejor proyecto educativo será aquel que —dentro de los valores constitucionales— recoja y explicite esa pluralidad y que, además, haya conseguido hacerlo y continúe haciéndolo a través de un proceso de participación que favorezca la interacción entre las personas vinculadas con la escuela y con la educación.

Así descritos, este tipo de planteamientos podrían parecer utópicos; sin embargo, se puede aprovechar una serie de condiciones de partida ventajosas que ayudarán a conformar la escuela como ese lugar de encuentro y dinamización en el que análisis, aportaciones, reflexiones, proyectos, propuestas... sirven de vehículo de comunicación y promueven actividades enriquecedoras en el plano profesional, social y personal. Señalemos algunas de esas condiciones:

- Tanto las escuelas como las comunidades de referencia son pequeñas en el medio rural, asequibles en el sentido de que es fácil que todo el mundo se conozca.
- Las relaciones entre profesorado, familias, etc. son, de entrada, fáciles en los pueblos: el profesorado reconoce a menudo que no encuentra dificultades para verse con padres, madres, alcaldes... de una manera entre formal e informal.
- Se realizan algunas reuniones con las familias a lo largo del curso, e incluso en algunos lugares se dan o han dado experiencias de 'escuelas de padres'.
- El contexto no es precisamente impersonal. La imagen del profesorado no es algo abstracto: se le conoce, se le trata... Con la debida prudencia, puede decirse que la imagen del profesorado es mejor, más favorable, en el medio rural que en el urbano.

Las condiciones básicas que presta este contexto facilitan más que dificultan el diálogo y la participación: las dimensiones de los grupos humanos son reducidas —asequibles—, las distancias y los tiempos tienen una medida más humana, se reconoce la necesidad de establecer contactos y se realizan... Consiguientemente, tal vez todo consista en, cuando se vea oportuno o necesario, reenfocar el contenido las reuniones... En establecer un plan intencionado de encuentros, entrevistas, etc. a medio plazo, distendidas en lo posible, donde la información se conjugue con el intercambio de opiniones personales, con la explicitación de los propios intereses y valoraciones acerca de la educación de los hijos, a conocer un poco más ese proyecto educativo

que elaboraron inicialmente maestros y maestras, a analizar las repercusiones de lo que se escribió en ese proyecto, a estudiar el papel de las familias concretas en la educación de los hijos...

En un tiempo no demasiado largo, con tranquilidad, teniendo en cuenta las características de los interlocutores de estas pequeñas reuniones... habrá resultados, probablemente sorprendentes, que nos hagan abandonar algunos prejuicios y cambiar algunas impresiones iniciales y estereotipos. Pero, fundamentalmente, estaremos dentro de un **proceso de participación y de diálogo.** Pensemos en el papel que en este plano pueden jugar los equipos directivos, la maestra o maestro de la escuela, el equipo psicopedagógico de la zona...

¿Problemas? Probablemente, pero menos si se toman las cosas con calma, pues se trata más de conocerse, crear un discurso de todos, disfrutar de la conversación... más que de objetivos inexorables que haya que cumplir. Quizás haya que estar más atento a los recelos previos (al profesorado se le ve a menudo *por encima de*, lejano...), a la estructura informal de los grupos humanos rurales (marcadamente estereotipada a veces, difícil de remover, austera en exceso...), a pretendidos apostolados (el que pretendidamente sabe y viene a redimir...), etc.

A través de este tipo de planteamientos y/o de otros más estructurados las escuelas actúan como elementos transmisores y renovadores de la cultura local, en parte a través del tipo de actitudes y modos de interacción que proponen y, sobre todo, ponen en práctica. Adquieren así un papel dinamizador de la comunidad que, entre otras cosas, ayuda a mantener viva la identidad del pueblo y su presencia cotidiana en las instituciones que contribuyen a mejorar su calidad de vida. En definitiva, es el núcleo de la actuación de la escuela como eje vertebrador de la comunidad escolar, haciendo que su participación en el desarrollo de la actividad educativa sea cada vez mayor.

Entrando más en materia, se hable de la presencia e influencia de las instituciones escolares en la localidad o se hable de la aplicación del currículo (la enseñanza y el aprendizaje, la educación, que constituyen su tarea y objetivo predominantes), se debe tener presente que la pertenencia o no de la escuela a un agrupamiento condiciona en gran medida su organización interna.

En este documento se está haciendo referencia fundamentalmente al primer caso: **la escuela de cada pueblo como componente de un agrupamiento** (de un CRA, de una ZER..). A grandes rasgos, esta situación lleva a las siguientes colusiones:

- El hecho de formar parte de una entidad educativa más amplia supone un conjunto de **ventajas:** disponer de más recursos humanos y materiales, racionalizar y rentabilizar su uso, elaborar y aplicar un proyecto común (una cosa y otra resultan más fáciles y productivas, ya que se trabaja en equipo), mayor contacto profesional y personal con colegas, posibilidad de organizar actividades para alumnado y profesorado positivas y enriquecedoras...
- Al mismo tiempo supone una **exigencia** de coordinación e interdependencia en cuanto a la planificación de las actividades del centro, a la organización de horarios, actuación de los apoyos externos, etc. La escuela forma parte de un entramado de relaciones y acciones de carácter más amplio y completo, que determina en parte su funcionamiento.

- Sin embargo, en cualquier caso, cada centro escolar, cada escuela, cada componente del agrupamiento, precisa de ciertos niveles de **autonomía** y de autoorganización. Se trata de un *microsistema educativo* dentro de cada pueblo, que se *alía* con otros para mejorar sus condiciones y su oferta educativa, pero que tiene y necesita unos márgenes operativos propios: en última instancia, cada escuela *responde* a su localidad de referencia en muchos sentidos y no pierde su propia identidad social y pedagógica, su propia tradición e historia.

Si recordamos el contenido de capítulos anteriores, gran parte de los análisis y de las propuestas se articulan en función de esas coordenadas. Por ejemplo, la horizontalidad que se plantea al hablar de organización, de reparto de responsabilidades, de actuación de los equipos directivos...; por ejemplo, la obligada flexibilidad a la hora de aplicar en cada aula, en cada escuela, los proyectos educativos y curriculares comunes; por ejemplo, la imposibilidad de eludir la representación y responsabilidades del sistema educativo ante la correspondiente comunidad por parte de cada escuela y su profesorado; etc.

ESCUELAS NO AGRUPADAS

Otro análisis, que no sería exactamente el inverso, es necesario hacer para el segundo caso: cuando las escuelas o centros no forman parte de un agrupamiento. Aunque resulta evidente que su independencia y grado de autonomía es superior, no puede decirse que sean instituciones aisladas: mantienen (o pueden mantener) relaciones con los equipos psicopedagógicos de la zona, con el Centro de Profesores y Recursos en las comunidades en las que existe, con el CRIE, con el Instituto de Secundaria... e incluso es habitual la existencia de proyectos comunes con otras escuelas próximas de diferente envergadura y calado.

El hecho de que cualquier escuela no esté aislada, que sea consciente de ello y que incremente sus contactos y compromisos con el entorno profesional que la rodea es la primera y principal propuesta que puede realizarse desde estas páginas para las escuelas rurales, en especial para aquellas que no forman parte de un agrupamiento.

La realidad demuestra que ninguna persona o institución es plenamente independiente y que progresar pasa por fomentar, en nuestro caso, relaciones profesionales de calidad con colegas en situaciones parecidas y con los servicios educativos y sociales disponibles. Además, parece ser la estrategia más asequible y realista para incrementar y ajustar los recursos de todo tipo, así como para dotar de más posibilidades de desarrollo al propio ámbito educativo.

Sin perder de vista este planteamiento básico, es conveniente reflexionar acerca de algunas cuestiones y factores que condicionan en mayor o menor medida el funcionamiento de estas escuelas, aunque no sea de forma exhaustiva.

Órganos de gobierno y de coordinación pedagógica

Gran parte de las apreciaciones realizadas en el capítulo anterior tienen cabida ahora, por lo que a esos contenidos nos remitimos de entrada. En ese mismo tono se señala en primer lugar la conveniencia de definir y organizar los órganos de gobierno y de coordinación pedagógica de las escuelas rurales, agrupadas o no, partiendo del análisis de su situación y condiciones peculiares en vez de pretender adecuar de la estructura organizativa de los centros grandes, bastante diferentes en cuanto a sus características y en cuanto a los criterios que siguen para su organización. Eso, sin embargo, no debe ser obstáculo para respetar los derechos de los diferentes sectores implicados y los objetivos que se pretenden con el currículo, ambos recogidos en las leyes y normas correspondientes.

Sabemos que las escuelas rurales, cuanto más pequeñas, más obligan al profesorado a una **actividad abundante, diversificada y polivalente.** La relación cercana con las familias y la comunidad, la estrecha coordinación que exigen los diferentes modos de organización del alumnado, el contacto con servicios de apoyo externo... son razones conducentes a que habitualmente las **tareas** relacionadas con la gestión, organización y dirección del centro sean **compartidas** o deban serlo.

Además de analizar objetivamente la propia situación, establecer un reparto de tareas y responsabilidades ajustado y equilibrado, etc. diversas propuestas se vienen realizando para racionalizar tal situación. Todas ellas hacen mayor hincapié en las funciones más necesarias para la buena marcha de las escuelas y en el modo de atribuirlas racionalmente y con sentido común al profesorado; es decir, en el modo de repartir la responsabilidad y facilitar la autonomía, los medios y las condiciones para llevar a cabo la tarea.

En cualquier caso, insistimos en que las normas legales tengan en cuenta explícitamente esta casuística e impulsen estrategias de organización y dirección que faciliten el funcionamiento de las escuelas pequeñas, reconozcan la multifacética labor de su profesorado y potencien su cooperación. Por lo demás, resulta igualmente necesario que las personas del equipo directivo y/o con responsabilidades en gestión y coordinación dispongan de tiempo para realizar estas tareas: que cuenten con alguna liberación horaria que permita llevarlas a cabo y que impida que alguna de ellas se resienta.

Tales necesidades se ven más claras al hablar de coordinación pedagógica. Si bien en este tipo de escuelas debiera resultar, en principio, más sencilla dado su reducido número de profesores, puede no llegar a darse por carecer del tiempo necesario para realizarla, por no existir tradición al respecto, o porque se da por hecha (prácticas docentes y profesionales ancladas en la costumbre, no ver la necesidad por no haberse parado a pensar o a hablar de ello...).

Es, pues, necesario abundar en la idea de que el profesorado de una escuela pequeña disponga, busque, organice y dé contenido a espacios de intercambio y colaboración, tanto en temas referidos al funcionamiento como al desarrollo adaptado del currículo. Y ponemos de relieve ambos terrenos —el de gestión y el pedagógico— pues, a veces, la realidad muestra que las relaciones profesionales que se producen

entre el profesorado de escuelas pequeñas, de agrupamientos incluso, se centra más en cuestiones relacionadas con el funcionamiento del centro que con la reflexión, el desarrollo y la aplicación del currículo.

Puede ser, quizá, consecuencia de que no se encuentra el tiempo para llevar a cabo esta tarea, o que no se encuentran las razones para percibirla como positiva... e, incluso, se da la paradoja de que, siendo la falta de oportunidades para la colaboración y el intercambio uno de los problemas graves de este tipo de escuelas, no se aprovechan aquellas ocasiones que existen para ello.

Al respecto, instrumentos básicos para la coordinación docente como el equipo de ciclo no tienen demasiado sentido en escuelas con un reducido número de maestros y maestras; en muchos casos, una sola persona se hace cargo ya de varios ciclos, y por supuesto, del contenido de gran parte de las áreas curriculares.

Además de lo expuesto unas líneas más arriba (análisis de la situación y reparto de responsabilidades), una alternativa viable y deseable consiste en que tales maestros y maestras trabajen juntos sobre temas que afectan a la práctica docente en cualquier nivel educativo.

Al respecto, el marco general de trabajo en común viene determinado por las decisiones y compromisos prescritos por el Proyecto educativo y curricular, por la Programación general anual..., desde donde se puede continuar profundizando con el punto de mira situado en la práctica cotidiana en aspectos como los siguientes:

- Criterios para elaborar y aplicar las programaciones de aula.
- Criterios para la organización, uso y aprovechamiento de espacios, tiempos y materiales.
- Evaluación: técnicas e instrumentos, información al alumnado y a las familias...
- Criterios que faciliten la organización más apropiada de grupos de alumnos y alumnas.
- Estrategias de aprovechamiento de los recursos del entorno desde el punto de vista educativo.
- Actividades del centro en su conjunto.
- Actividades del centro o parte de él con otros centros y/o instituciones.
- Coordinación y continuidad (del currículo, de criterios metodológicos, etc.) entre las diferentes aulas de la escuela.
- Etc.

En la misma línea, tampoco tiene mucho sentido hablar de la Comisión de Coordinación Pedagógica en estas escuelas pequeñas, ya que es el conjunto de maestros y maestras del centro junto con el orientador y/u otros posibles apoyos quienes deben responsabilizarse de la elaboración y puesta en práctica del Proyecto curricular. Sin embargo, hay que evitar que la ausencia de este órgano redunde negativamente en el funcionamiento pedagógico de estas escuelas o en el apoyo que deba provenir de los correspondientes servicios externos.

Por todo ello, y al margen de pertenecer a un agrupamiento de escuelas plenamente estructurado, volvemos a insistir en la necesidad de **fomentar e incrementar los proyectos comunes con otras escuelas** y con los posibles servicios de apoyo existentes en la zona. Tales proyectos, sean del calibre que sean, han de implicar o, mejor, han de traducirse en abordar, desarrollar, buscar soluciones, etc. a tareas como las que se acaban de exponer. Las razones para ello son evidentes y se vienen comentando amplia y a veces reiteradamente en este documento.

En lo que concierne al Consejo Escolar no nos cabe más que reiterar el uso de estrategias y el cultivo de actitudes que promuevan el acercamiento, la comunicación y la implicación efectiva de los diferentes sectores y miembros de la comunidad escolar. Como sabemos, la participación formal puede verse favorecida por otras acciones de relación directa con el colectivo de padres y madres, o con el Ayuntamiento, o con otras personas y pequeñas organizaciones aprovechando las ventajas que suelen ofrecer los pueblos al respecto.

Alumnado

Las características del grupo de niños y niñas escolarizados en los pequeños centros del medio rural constituyen el factor que más diferencia estos centros de los más grandes, considerados como modelo estándar frecuentemente. Así, difícilmente vamos

a tener en estas escuelas grupos homogéneos en edad, o pertenecientes al mismo curso o año de escolarización; por contra, tampoco serán habituales grupos de alumnos y alumnas muy numerosos, aunque seguro que son bien diversos y variopintos.

Ambas realidades tienen ventajas y limitaciones; por ello, nuestras reflexiones en relación con la organización del centro y de las actividades de enseñanza y aprendizaje deben estar guiadas por el objetivo de maximizar los aspectos positivos de la situación y reducir el influjo de los incovenientes. Y este principio tiene la posibilidad de ser aplicado tanto en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza que vayan a aplicarse (decisiones curriculares en el plano general —proyectos, programaciones— y en el particular —intervención en el aula—), como en lo que se refiere a las propias percepciones personales.

Si siempre percibimos e interpretamos ese conjunto de características que definen las escuelas pequeñas como algo negativo que difícilmente vamos a superar, siempre será un obstáculo. Por contra, si somos conscientes de sus posibles ventajas (pocos niños, fácil comunicación, ausencia de problemas de disciplina y control de la clase en general, posibilidad de aprendizaje autónomo, posibilidad de aprendizaje guiado por otros compañeros, etc.) y las hacemos valer en la actividad cotidiana en el aula, probablemente nos cueste renunciar después a este tipo de escuelas y a las estrategias de enseñanza que parecen resultarles más adecuadas.

Así pues, los criterios más clásicos y/o más relacionados con centros educativos grandes no son demasiado útiles en las escuelas pequeñas. Más todavía si entendemos la organización del alumnado como una variable que, debidamente tratada, contribuirá a mejorar el contexto y las posibilidades de aprendizaje; o, al menos, decidirá en gran medida formas de aprender, de relacionarse, de integrar unas actitudes u otras...

Las consecuencias de las decisiones al respecto no son baladíes, por lo que se trata de un aspecto que debe ser considerado cuidadosamente por el conjunto de maestros y maestras de cada escuela, forme parte de un agrupamiento o no.

Las escuelas pequeñas, precisamente por pequeñas, organizan y distribuyen a todos los niños y niñas del pueblo en un reducido número de unidades o aulas. El caso más emblemático es el de las unitarias, para el que consideramos más apropiado reflexionar a partir de las consideraciones que se realizan en el capítulo siguiente («Aulas: el contexto de aprendizaje», página 189 y ss.). En consecuencia, se deducen algunas condiciones que van a influir en gran medida en la organización del alumnado por la que se opte. Algunas de ellas son fijas (difícilmente podemos cambiarlas o manipularlas), otras van a servir de base a los criterios básicos de definición de los grupos y otras son susceptibles de reinterpretación y *manipulación* para dotar de flexibilidad al sistema de organización del alumnado, para darle mayor coherencia, etc. Revisemos, aunque sea someramente:

El número total de niños y niñas en el centro.

Aquí poco podemos hacer, salvo animar al incremento de la natalidad y contribuir a ello. Es un número habitualmente fijo a lo largo del curso escolar aunque, cada vez

en más casos, estas escuelas ven cómo se incrementa a costa de hijos e hijas de emigrantes, nuevos habitantes del medio rural, etc. que, por supuesto, hay que tener en cuenta también en este plano.

Su edad y nivel de escolarización (distribución por cursos, ciclos o etapas), las historias escolares de cada cual, su madurez psicoevolutiva y ritmos personales de aprendizaje, las necesidades educativas especiales detectadas...

Estas circunstancias aportan los criterios primarios para la organización de los grupos básicos de alumnos y alumnas; además, varían con el paso del tiempo y la intervención educativa. Lo tradicional es establecer los grupos de acuerdo con el nivel de escolarización del alumnado y las unidades escolares existentes, equilibrando los números a través de determinados ajustes. Proponemos que en este plano se dé algún paso más, como de hecho ocurre en muchas escuelas: alumbrar algunos otros criterios que conduzcan a una distribución del alumnado más coherente con principios pedagógicos y con las actividades de aprendizaje. Por ejemplo:

- Considerar las historias escolares de cada cual, la madurez psicoevolutiva y ritmo de aprendizaje personales, las n.e.e., etc. como **factores flexibilizadores** de los grupos: puede afectar al número de niños y niñas por grupo, habrá alumnos que puedan trabajar en grupos diferentes, etc.
- Considerar la existencia de diferentes organizaciones grupales de alumnos y alumnas en función del contenido y características de la actividad, las condiciones que precisan para ser llevadas a la práctica...Por ejemplo, actividades para toda la escuela (salidas pedagógicas, representaciones teatrales, trabajos plásticos), actividades de refuerzo o de ampliación con quienes sea necesario, sesiones de enseñanza personalizada, sesiones de trabajo para el grupo-ciclo, tiempos específicos para los que acaban de entrar en la escuela y para los que la van a dejar, etc.
- Considerar la posibilidad de que existan, además de los grupos de referencia básicos, otros de orden más flexible en función de las actividades de aprendizaje preparadas y sus destinatarios. Puede haber alumnos o alumnas que participen en actividades de grupos diferentes...
- No deben descartarse actividades en las que los mayores y/o más preparados lideren la tarea, *acompañen* a los más pequeños, transmitan *su* conocimiento con sus palabras y con sus esquemas, anticipen saberes, ayuden a descubrir los conocimientos previos...
- Etc.

El número de unidades escolares creadas.

Equivale este número normalmente al de tutores (número mínimo de maestros y maestras) y al de espacios estándares (aulas) disponibles. Dadas estas asociaciones, no

es descartable que alguna vez haya que discutir el número de unidades creadas y/o habilitadas: es un tema a medias con las decisiones que se toman en las Administraciones educativas y sus posibilidades. Pero preferimos aquí explotar un enfoque relacionado con el aprovechamiento de los espacios físicos: existen nuevas posibilidades en función de los criterios de organización de grupos de alumnos y de la interpretación que en la práctica se haga de ellos, así como en función de la naturaleza de las actividades de aprendizaje y de enseñanza.

La pregunta es: ¿solamente se produce aprendizaje en las aulas estandarizadas? La respuesta es evidente: No. Entonces, ¿por qué no analizar las posibilidades de todo el edificio escolar, del entorno próximo, de la localidad... en este sentido? Seguro que un análisis exhaustivo nos sorprende positivamente y nos asegura nuevas opciones. Recordemos que los 'frisos históricos' están muy bien en los pasillos; que las escaleras, los rellanos y los vestíbulos son buenos lugares para exponer murales, trabajos artísticos y de otro tipo; que en muchas localidades existe una biblioteca del ayuntamiento y otros tipos de prestaciones; que cuando trabajamos con un grupo pequeño o con un subgrupo puede hacerse en un cuartito pequeño; que al lado de la escuela existen pequeños itinerarios naturales dignos de estudio e investigación; que a veces es posible la recuperación del aula de enfrente [1], etc.

Existen, sin duda, más posibilidades: las aulas *especializadas* por donde pasa el alumnado un tiempo de forma obligada y otro en función de su propio plan de trabajo; el uso indistinto de aulas que, por su configuración y recursos, pueden ser usadas por distintas personas y en distintos momentos para actividades determinadas; etc. Es tarea y responsabilidad del equipo de maestros y maestras llegar a sus propias conclusiones e intentar un aprovechamiento adecuado de los recursos que realmente están a su disposición.

El grupo de maestros y maestras que intervienen en el centro.

Al margen de que haya que discutir alguna vez el número de efectivos humanos, a principios de cada curso es necesario situarse en el contexto de las disponibilidades reales: ¿cuánto profesorado interviene en el centro y cuál es su disponibilidad? En pocas palabras: contar con los tutores y con aquellos otros maestros y maestras que ejercen su tarea de modo itinerante, periódicamente... y analizar su actuación en el centro (en *tiempo dedicado* y en *características de la intervención).*

A través de ese análisis se puede obtener en primer lugar un perfil del equipo con posibilidades de ser ajustado en cuanto a su actuación global. De este modo, destino oficial y formación profesional de cada cual, tiempo posible de dedicación, características de tal dedicación (al alumnado, al equipo de profesorado, a la gestión del centro, a la preparación de materiales, a las familias...), proyecto que pone en relación las

[1] Las antiguas unitarias se componían de dos unidades (para chicas y para chicos) y, en la actualidad, acostumbra a ser utilizada una sola de ellas. A veces la otra está en buenas condiciones, tiene otros usos para la comunidad, puede recuperarse y acondicionarse..., permite el desdoblamiento de grupos, la diversificación de actividades, la clasificación y ordenación de materiales, etc.

diferentes intervenciones y les confiere coherencia, tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje que se dan en el centro (según opciones metodológicas, selección y organización previas de contenidos, etc.)... son factores que deben considerarse para saber realmente con qué posibilidades se cuenta y cómo engranar las diferentes intervenciones para sacar el máximo partido a la organización del trabajo, para servir a las prioridades planteadas en los proyectos y programaciones, para detectar las carencias, para evaluar el proceso de enseñanza, etc.

El resultado de considerar y hacer interactuar todos estos factores impulsará, necesariamente, la estrategia organizativa de los agrupamientos flexibles cuyos límites entre los diferentes grupos/aula son franqueables en función de la actividad pedagógica y su ajuste a las características del alumnado, los recursos disponibles...

Éstas son coordenadas posibles a partir de las que cabe pensar y llevar a la práctica **un modelo u otro de organización del alumnado** que, en cualquier caso, deberá ser **coherente con** las decisiones correspondientes tomadas y explicitadas en **el Proyecto curricular**: objetivos, secuencia y organización de los contenidos, opciones metodológicas...

Tales coordenadas, como sabemos, varían de una escuela a otra y, por tanto, imponen una vez más la tarea de un análisis pormenorizado y reflexivo de las circunstancias particulares de cada centro a partir del cual organizar la actividad pedagógica y distribuir al alumnado de la(s) manera(s) posible(s) más convenientes para el aprendizaje en general, para el desarrollo de la sociabilidad... Es, pues, tarea indiscutible del equipo de maestros y maestras tomar las decisiones más adecuadas en este sentido, decisiones que forman parte *de* y han de ser coherentes *con* el particular Proyecto curricular.

En cuanto al tema de la ***ratio*** (número de alumnos y alumnas por unidad), resulta bastante difícil y no demasiado útil, como ha podido verse, establecer módulos fijos y aplicables con carácter prescriptivo en todos los casos. No obstante, es conveniente establecer, contar con, unas pautas orientativas que impidan desviaciones sustanciales o lleven a sistemas de organización escolar rígidas y poco pedagógicas.

De esta forma, se puede hablar de una *ratio* mínima de cinco alumnos por aula —ampliamente aceptada— y una máxima que, tomando como referencia los diez o doce alumnos y alumnas por aula, tuviera en consideración al menos:

- El grado de heterogeneidad del alumnado en la unidad (cursos, ciclos, etapas en cada aula), atendiendo especialmente a la presencia de alumnado de Educación Infantil y del profesor o profesora especialista correspondiente.
- La existencia de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales.
- El impacto social que pudiera llegar a suponer el cierre de la escuela y/o la supresión de alguna de sus unidades, con especial atención a las características de tales unidades.
- ...

Todas estas reflexiones pretenden poner de relieve el valor de la escuela, de cada centro, en la localidad en la que está ubicado. También, expresar algunas posibilidades

organizativas que pueden discutirse y ser adoptadas como estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza tomando como criterio la adecuación a las condiciones de cada escuela. El tema está abierto y depende en gran medida de la imaginación y capacidad de análisis de los equipos de profesorado. Sin embargo, es necesario reconocer que las posibilidades organizativas, tanto del profesorado como del alumnado, decrecen con el número de unidades. Especialmente para las escuelas unitarias, ésta es otra de las razones que hacen aconsejable, en general, la incorporación de las escuelas pequeñas en estructuras organizativas más amplias como agrupamiento, proyectos de zona...

Profesorado

Es preciso hacer un par de puntualizaciones antes de comenzar este epígrafe:

- Los posibles criterios de organización escolar que se consideren en una escuela pequeña o en un agrupamiento integran tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado, los recursos, los objetivos del proyecto... Este capítulo, como el anterior, debe ser interpretado relacionando el contenido de sus diferentes apartados y epígrafes.
- Gran parte del contenido del capítulo anterior («Agrupamientos:...» puede recuperarse perfectamente bajo este epígrafe.

Desde otro punto de vista no se debe olvidar la necesidad, el derecho, de que las escuelas pequeñas cuenten con un número suficiente de maestros y maestras con formación diversificada (perfil del equipo) para abordar el desarrollo del currículo con arreglo a los criterios de calidad que la propia LOGSE contempla. No cabe, pues, discriminación de ningún tipo de este alumnado respecto al de otros centros. Tampoco existen razones que justifiquen el hecho de que la Educación Infantil y Primaria, o el primer ciclo de Secundaria si se imparte, no dispongan de la intervención del profesorado especialista correspondiente en las escuelas pequeñas del ámbito rural.

Dadas las condiciones de este tipo de escuelas es importante profundizar en posibles alternativas que garanticen las actuaciones pedagógicas necesarias en cada etapa. La propuesta de los agrupamientos, con su incremento de plantilla y el carácter itinerante de parte de ella, es la que nos sirve de referencia en este documento. Sin embargo existen y seguirán existiendo escuelas que no formen parte de experiencias de este tipo, escuelas que deben ser tratadas de acuerdo con el mismo criterio: sea vinculándose a otros centros de diferentes características, sea a través de incrementos de plantilla, sea con profesorado itinerante, sea a través de un perfil completo de su equipo docente...

En uno y otro caso, una de las etapas prioritarias es la de **Educación Infantil**: en las escuelas pequeñas no acostumbra a haber profesorado especialista para esta etapa, que queda a cargo de un tutor destinado ahí como generalista. Se trata de una diferencia cualitativa con los centros grandes, por ejemplo.

Una opción es aportar especialistas en esta etapa para su alumnado, pero también es razonable pensar que no siempre es posible, sobre todo cuando el número de niños y niñas no llega a los mínimos para crear y mantener una unidad específica.

Otra opción para superar las barreras numéricas pasa por diversificar el contenido, enriquecer, complementar... la formación inicial y permanente del profesorado con objeto de pertrecharlo con los recursos suficientes para dar respuesta a los grupos de alumnos claramente diversos de estas escuelas. Igualmente, como se ha planteado otras veces, una distribución de las especialidades del profesorado equilibrada y completa con respecto a las distintas áreas del currículo (perfil del equipo) es otra alternativa más que vale la pena trabajar entre profesorado de las zonas y Administraciones educativas.

Por lo demás, tan importante como el número y la especialización del profesorado resulta ser el sistema que utilicen para organizarse y coordinar su intervención con el alumnado, tanto en la preparación de las actividades de enseñanza como en su puesta en práctica. Obviamente, las circunstancias de la escuela rural exigen formas de organización diferentes. Nos remitimos a epígrafes anteriores, en los que se han hecho comentarios y propuestas acerca de grupos de trabajo y de coordinación, criterios para su creación, tipos de equipos que pueden tener mayor o menor sentido en escuelas pequeñas, papel del profesorado con más experiencia, reparto de responsabilidades y tareas, grupos de autoformación a partir del desarrollo del currículo...

Entre tales comentarios y propuestas merecen especial relieve los dedicados al papel del **profesorado itinerante, en muchos casos especialista**. Las preguntas posibles son: ¿qué tipo de intervenciones se puede llegar a realizar como especialista itinerante?, ¿con quiénes?, ¿cuándo?, ¿a través de qué estrategias?... Obviamente la respuesta debe darla cada equipo y cada maestro o maestra itinerante a la luz de las posibilidades que defina la normativa al uso y en función del proyecto que exista en

el centro y/o en la zona. Pero puede ser constructivo polemizar un poco al respecto, como se ha hecho en otras ocasiones y con otros temas:

¿El trabajo directo con el alumnado, partiendo de la especialidad o cometido concreto encomendado, es lo único que define el perfil profesional del profesorado itinerante? Probablemente sea de las actividades más valoradas por padres y madres, por los propios compañeros, por las Administraciones educativas... cada cual por lo que le toca. Pero no es la única que puede llevar a efecto y que se le puede agradecer.

Tengamos en cuenta lo siguiente:

- Disponemos (o debemos disponer) de un proyecto para, al menos, Infantil y Primaria en el que hayamos hecho 'profesión de fe' o predominen principios metodológicos de carácter globalizador, donde los contenidos probablemente estén secuenciados y organizados con un criterio integrador, espiral... y todo ello esté plenamente justificado por los destinatarios del currículo y por las características de nuestras escuelas.
- Y además mantenemos reuniones periódicas en el agrupamiento, en el CPR (Centro de Profesores y Recursos), en el propio centro, en otros lugares, donde programamos conjuntamente, buscamos recursos para las actividades en el aula, nos beneficiamos de la experiencia y experiencias de los colegas, hacemos formación...

Entonces, ¿dónde situamos y cómo *armamos* la intervención docente de cada cual? Podemos continuar impartiendo la consiguiente especialidad o cometido concreto y restarlo de las tareas del tutor (generalista). O podemos empezar a dar pasos en el sentido de coordinar ambas intervenciones, yuxtaponerlas y llegar a integrarlas bajo unos mismos criterios y bajo una programación que obedece a unos objetivos perseguidos desde el conjunto de las áreas curriculares y temas transversales. Es deseable y, de hecho, puede observarse en muchas escuelas, agrupadas o no, en las que intervienen otros docentes además de los tutores.

Busquemos los ejemplos: hay contenidos que se trabajan desde Lengua, Educación Artística, Educación Física, Conocimiento del Medio...; hay actividades —entre ellas, muchas relacionadas con los temas transversales— cuyo desarrollo exige las aportaciones de unas u otras áreas, siempre en plural; etc. Luego, ¿cuáles son los parámetros de la actuación en el aula de unos y otros, de unos u otros, de unos con otros? Respóndase cada cual.

Todavía podemos dar algún paso más: ¿cómo puede ponerse de manifiesto un apoyo en Educación Infantil o en el primer ciclo de Primaria?, ¿y en aquellas escuelas o aulas a las que tan apenas pueden llegar itinerantes?; ¿acaso no hay contenidos relacionados con la Educación Física, o la Música, o el idioma en aquellas etapas y ciclos en los que no intervienen los especialistas por diversas razones?

Hay respuestas. Proponemos, entre otras, la posibilidad de que tal profesorado especialista aporte su formación y experiencia profesional en las programaciones de aula, en el diseño de actividades de enseñanza, en la preparación de recursos didácticos para llevarlas a cabo...; de que forme y oriente —igual que él se verá formado y *contextualizado* por los demás— a sus colegas en un proceso de planificación de la enseñanza pausado, continuo, reflexivo... a lo largo del curso.

Son, claro, diferentes opciones las que se pueden valorar y que deben conducir a tomar decisiones en la organización de la intervención profesional a varios niveles.

Por lo demás, es evidente que este profesorado itinerante —en muchos casos especialista— no está en los centros a tiempo completo: desarrolla su trabajo durante unos espacios de tiempo específicos, a menudo periódicos, concentrados en la mañana o la tarde de un día, etc. Ello puede traer consigo algunos problemas en cuanto a que sean parte integrante e integrada del equipo docente de cada una de las escuelas en las que realizan su labor profesional y/o de la misma zona. También existen riesgos de que las áreas curriculares a las que atienden o contenidos determinados que imparten queden desgajadas de la programación de las aulas en las que intervienen, dejando de lado así el enfoque globalizador que ha de tener la enseñanza con los alumnos de estas etapas educativas.

Pensemos en las propuestas lanzadas antes y en las posibilidades que ofrecen de limitar esos riesgos o posibles problemas; pensemos en las actitudes deseables para que eso no ocurra y en las características del proceso planificador de la enseñanza en ese mismo sentido. Quizás un agrupamiento de escuelas equilibrado y con cierta tradición colectiva sea una buena alternativa para paliar los riesgos señalados; pero, aun existiendo algunas dificultades añadidas, hay que superar tales problemas en escuelas pequeñas no agrupadas formalmente.

El hecho de que en las escuelas más pequeñas, especialmente unitarias, existan más limitaciones es un dato que tener en cuenta desde las propias Administraciones para fomentar el análisis y puesta en práctica de sistemas de organización más amplios y flexibles y dar prioridad a la asignación y ubicación de servicios de apoyo externo ubicados en esas zonas.

Con tales perspectivas, casi en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje son varias las personas que intervienen profesionalmente en una aula, directa o indirectamente; en tal caso, es necesario planificar y coordinar las aportaciones de cada una de ellas en orden a los objetivos definidos en la programación y en el proyecto que sirve de referencia.

Por su parte, en esta planificación el profesorado ha de ser capaz de conocer, analizar y utilizar las potencialidades, los aspectos positivos y posibilidades, con las que cuentan las escuelas pequeñas en el medio rural: menor número de alumnos, fácil acceso a un entorno con abundantes recursos naturales y sociales, menor conflictividad en las aulas, mayor independencia y autonomía del alumnado, comunicación más fácil y fluida, equipos docentes que permiten una mayor implicación y participación personales, necesidad/posibilidad de adecuar currículo y recursos didácticos...

En el plano laboral no debe descartarse el estudio de medidas tendentes a la mejora y el reconocimiento de la situación laboral del profesorado en el medio rural y al fomento de su estabilidad por períodos de tiempo amplios. Al fin, son medidas relevantes e imprescindibles para la **consolidación de equipos de profesores y de proyectos educativos y curriculares de zona**, donde la organización de las diferentes actuaciones educativas, por originales y diferentes, requiere mayor atención.

Algunas medidas son conocidas y, en algún caso, se han puesto en marcha: mayor puntuación por año de antigüedad en estas escuelas, complementos económicos espe-

cíficos, cobertura de riesgos para los desplazamientos, etc. Éstas y otras posibles han de ser estudiadas y valoradas por los diversos sectores implicados, y puestas en práctica sin ambigüedad, sin crear confusión, por las diferentes Administraciones educativas con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza en el medio rural a través, también, de puestos de trabajo atractivos, contextos profesionales sugerentes y estables, etc.

Infraestructura

En lo que corresponde a infraestructuras (instalaciones, edificios...) volvemos a prescindir de comparaciones porque son poco útiles y resulta difícil —complejo, poco práctico— establecer un modelo de instalación-tipo al que se ajusten todas las escuelas rurales. No obstante, pueden establecerse unos criterios básicos que permitan entender cuándo la infraestructura (el edificio, el espacio que lo circunda...) disponible ha de ser válida para acoger a una escuela rural.

Sirve para ello, o debería servir también para estas escuelas, revisar el *Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias (BOE de 26/VI/1991)*, cuyas pretensiones hacemos propias: establecer unas condiciones mínimas y exigibles en todos los casos que aseguren una escolarización digna.

Aunque en los últimos años se ha avanzado en este terreno, no debe olvidarse que es necesario empezar siempre por cubrir adecuadamente, en todas las escuelas, las condiciones de habitabilidad y trabajo básicas: iluminación, seguridad, calefacción, higiene, etc.

Por otra parte, en función de la actividad y el trabajo que tiene lugar en las instituciones escolares, algunas condiciones mínimas razonables podrían traducirse en:

- Una aula por grupo de alumnos y alumnas que permita la estancia de las personas y la organización adecuada del mobiliario y del material de manera diversificada: estanterías, armarios, rincones de experiencia y creatividad, mesas y sillas...
- Un espacio interior debidamente acondicionado para uso común donde desempeñar tareas de dirección, secretaría, sala de usos múltiples, pequeñas reuniones...
- Los correspondientes aseos para el profesorado y el alumnado, atendiendo también a las necesidades de los más pequeños: altura, acceso, facilidad de utilización...
- Un espacio exterior, parte de él cubierto, dedicado a patio de recreo, juego, actividades de educación física... sin riesgos por tráfico, paso de tren, taludes peligrosos, etc.
- Las garantías correspondientes en cuanto a mantenimiento (limpieza, calefacción, arreglos...). En este caso juega un papel importante la Administración

educativa, ya que puede ser quien exija y se exija el cumplimiento de la normativa vigente, en lugar de delegar tal responsabilidad exclusivamente en manos de los equipos docentes. Su autoridad, sus competencias... pueden hacer que ayuntamientos y otras instituciones cumplan con sus obligaciones en este terreno.

- ...

No debemos olvidar tampoco que, aunque como instituciones escolares no se hallan muy sobradas en infraestructura, es importante conocer los recursos de este tipo que ofrece la localidad y pactar su posible utilización desde y por la escuela o el agrupamiento. De hecho, existen abundantes experiencias de esta naturaleza que, entre otras cosas, demuestran cierto grado de integración de la escuela en su entorno y en su comunidad de referencia. Igualmente, las instalaciones escolares son un recurso para la comunidad y así deben comprenderlo y actuar en consecuencia el profesorado y los equipos directivos. Así, tales instalaciones podrán ser el soporte de actividades educativas para personas jóvenes y adultas, de actividades institucionales, culturales...

En esta misma línea, cuando se habla de recuperar el segundo local de la escuela si existe, o del mantenimiento de las instalaciones escolares y públicas, o de la demanda de infraestructuras a las Diputaciones Provinciales, etc. es de gran valor fomentar la implicación de la comunidad y sus instituciones representativas. En el fondo, el grado de implicación personal y colectiva en este tipo de asuntos está en relación directa con el dinamismo de estas comunidades y con el valor que atribuyan a tales infraestructuras y servicios y con el cuidado que le dediquen.

Además de influir en el grado de satisfacción del alumnado y del profesorado, además de que también se aprende a través del espacio y de la disposición de los recursos, puede decirse que el indicador más visible del valor que tiene la educación para una sociedad, para las instituciones que la rigen y para una localidad determinada, viene dado, quizás, por la imagen que da la escuela como instalación. Sin olvidar que, en general, los ayuntamientos en el medio rural andan escasos de recursos, hay diferencias de unos lugares a otros y que los problemas no siempre están en la falta de dineros o en el olvido de las Administraciones correspondientes.

Recursos

Partimos de la base, como ocurre en otros aspectos o temas tratados, de que en este tipo de escuelas [2] existen limitaciones *de facto*, por sus propias características y las de las localidades donde se encuentran, en lo que se refiere a la posesión de «patrimonio» y de equipamiento. Los agrupamientos pretenden ser una solución a este problema también: recursos comunes al conjunto de las escuelas agrupadas, uso organizado y compartido de los medios disponibles... Además, estos centros agrupados reciben normalmente dotaciones adicionales para paliar desventajas.

[2] Hay que matizar: «en casi todas ellas», ya que, aunque sea anecdótico, pueden encontrarse también escuelas pequeñas, unitarias incluso, con recursos abundantes por depender de ayuntamientos con muchas posibilidades económicas (recaudaciones y tasas por desarrollo turístico, fuertes ingresos por patrimonio natural propio...). En fin, anécdotas.

Siendo evidentes las carencias, las escuelas pequeñas no agrupadas deben ser objeto de la consideración de los responsables de la educación. Tanto por parte de tales responsables como por parte de profesorado, familias, corporaciones locales... debe mantenerse un esfuerzo inversor y realizarse algún alarde de imaginación para llegar a disponer y hacerlo de modo rentable de los medios y recursos necesarios.

Se conocen diversas estrategias en este sentido: incremento directo del módulo económico establecido por unidad escolar para gastos de funcionamiento, ajuste de tales módulos a partir de coeficientes en los que el número de unidades y de alumnos operen de modo inversamente proporcional, vinculación directa a centros escolares con amplio equipamiento susceptible de ser prestado, prioridad por parte de los servicios de apoyo externo (Centros de Profesores y Recursos, Centres de Recursos Pedagògics —*Centros de Recursos Pedagógicos*—, Equipos Psicopedagógicos, Centros de orientación pedagógica —COPs—...), maletas pedagógicas, *bibliobuses* itinerantes con recursos bibliográficos, audiovisuales, mediáticos, informáticos [3], conexión a redes informáticas capaces de suministrar recursos de diferente naturaleza, etc.

Unas opciones son más costosas que otras, a veces implican desplazarse a buscar o usar el correspondiente recurso, su grado de generalización también es variable... En cualquier caso, ni son excluyentes entre sí ni en ellas se agota el elenco de posibilidades existentes. Volvemos a insistir en la imaginación, en la demanda, en la reivindicación si es necesario, en la preparación profesional del profesorado para aprovechar recursos novedosos, en la posibilidad de compartir equipamientos, en la capacidad de gestión a corto y medio plazo de los responsables administrativos y escolares... para mejorar y sacar el máximo partido de inversiones y de medios disponibles.

Tampoco puede olvidarse la comunidad y el propio entorno natural como fuente de recursos: flora y fauna, clima, granjas, cultivos, bosques o ausencia de ellos, arte, archivos (del ayuntamiento, parroquiales...), padres, madres u otras personas con conocimientos muy útiles para la escuela, instituciones que inciden en el medio rural (agrícolas, pecuarios, pesqueros sanitarios, culturales...), la importante componente tecnológica del medio rural (tanto desde una perspectiva simple, tradicional... como desde otra sofisticada y técnica)... Haberlos, haylos. El asunto es saber que están, que

[3] En Francia, en Castilla-La Mancha, en Castilla-León, en Cataluña... se dan interesantes experiencias de este tipo.

están disponibles y disponer de ellos cuando lo estén. Cuidado, en todo caso, con las grandes expectativas iniciales; todo es cuestión de tiempo, paciencia y estar acertados tanto a la hora de pedir colaboraciones y préstamos como a la hora de utilizarlos en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Nos remitimos al apartado similar del capítulo anterior, más pensado para agrupamientos, en el que se aportan algunas ideas igualmente recuperables aquí.

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA ACTIVIDAD DE LAS ESCUELAS

En las escuelas pequeñas del medio rural, tanto si están agrupadas como si no, se plantean —o deben plantearse— dos ámbitos: el de las actividades del centro/zona, que superan el marco propio de la escuela y las que se desarrollan para la propia escuela y comunidad educativa de la localidad.

Insistimos en actividades comunes de zona aunque las escuelas no formen parte de un agrupamiento, dado que no deben permanecer aisladas y que, de hecho, no es así, ya sea por causa de pequeños proyectos de colaboración con otras escuelas, por la continuidad del alumnado en otros centros, por la presencia y colaboración de servicios de apoyo externo, por la intervención de profesorado itinerante... Ahora bien, hay que ser conscientes de esa situación, organizarla e integrarla en la marcha de la escuela del modo que mejor sirva al propio proyecto educativo y curricular.

La pertenencia a un centro agrupado siempre favorecerá más la organización y desarrollo de las actividades interescuelas, con proyección más allá de la propia comunidad pues, por su propia estructura necesitan promover este tipo de actividades entre sus escuelas agrupadas. Además, posee normalmente más recursos de diversa naturaleza (equipo de profesorado más amplio, conexión entre escuelas, dinero...) y mayor capacidad de movilización de la comunidad educativa para contar con su participación. Por tales condiciones es más probable, pues, que se den consecuencias positivas en el desarrollo del Proyecto educativo y curricular, del proceso de socialización del alumnado, etc.

La no pertenencia formal de la escuela a un agrupamiento no debe suponer el abandono de la práctica de estas actividades. El papel que pueden jugar en este sentido instituciones escolares con más recursos y posibilidades, centros que acogen al alumnado que sale de las escuelas pequeñas... y, sobre todo, los servicios de apoyo externo, promoviendo actividades coordinadas entre distintas escuelas de su zona de influencia y colaborando en su diseño y desarrollo, pueden paliar la desventaja inicial de las escuelas pequeñas no agrupadas en relación con este tipo de actividades, cuyo valor no puede ponerse en entredicho.

Tanto en lo que se refiere a este tipo de actividades como a aquellas otras que tienen lugar en el propio centro y que le son propias, señalemos la importancia de que promuevan la interacción entre todos los alumnos y alumnas, favorezcan la participación de todo su profesorado, potencien la coordinación didáctica, animen la reflexión y la evaluación de procesos y resultados, den valor a la planificación previa y a sistemas de organización flexibles adaptados a las propias condiciones...

9. AULAS: EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

La estructura de este documento coloca la reflexión acerca de los criterios y decisiones relativos a organización y planificación en el plano de las aulas posteriormente a los de las zonas, de los agrupamientos y de los centros. Esto no significa, sin embargo, que la organización del aula deba descuidarse; más bien al contrario: en el contexto «aula» es donde predominantemente tiene lugar el aprendizaje escolar y donde se ponen de manifiesto las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje que, desde esos otros planos (agrupamiento y centro), se han ido concretando y definiendo progresivamente.

El orden seguido ha consistido, pues, en comenzar por lo más amplio, lo más abstracto según se mire, hasta llegar a lo más concreto. Las razones que más han pesado para presentar el contenido del documento de esta forma son las siguientes:

- Hacer mayor hincapié en aspectos relativos a sistemas de organización de carácter zonal y colectivo: los agrupamientos (CRA, ZER, CPRA...) por su complejidad, por su novedad para algunos maestros y maestras, por los cambios que comportan en los roles profesionales, porque parece ser un modelo escolar ampliamente aceptado en el Estado español para las escuelas pequeñas del medio rural...
- Analizar la actividad en el centro y en el aula bajo una perspectiva más amplia: la de un colectivo de maestros y maestras de varias escuelas de una zona que preparan y llevan a la práctica conjuntamente, en equipo, un proyecto curricular común cuyo objetivo es enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en las respectivas aulas.
- Insistir, de acuerdo con la perspectiva anterior, en aspectos que realmente hagan productivo el trabajo en equipo y den sentido al proyecto común con respecto a la actividad en el aula con el alumnado.

Estas razones son valiosas en el momento que se escribe este documento y de acuerdo con los objetivos que persigue primordialmente. Pero somos conscientes de que también hubiera sido interesante estructurar este documento de acuerdo con una propuesta de carácter más inductivo. Es decir, partir de las características y demandas específicas de la enseñanza y el aprendizaje en aulas típicas de las pequeñas escuelas rurales y, desde estos referentes concretos, progresar «hacia arriba», pasando por la reflexión, toma de decisiones, compromisos... propios de las dimensiones organizativas en los marcos de «centro» y «agrupamiento».

Nuestro deseo es ofrecer experiencias y propuestas de esta naturaleza en posteriores documentos que continúen la trayectoria iniciada por éste, pues entendemos que vale la pena conocer y analizar diferentes tipos de experiencias escolares rurales concretas: poseen la ventaja de exponer cómo otros compañeros y compañeras enfocan el proceso de enseñanza y entienden la forma en que aprenden sus alumnos y alumnas. En definitiva, exponen sus criterios de organización escolar, la forma de utilizar los recursos, las propias intervenciones educativas... en el terreno que más nos interesa a todos: la actividad en el aula. Por lo demás, constituye un modo más de animar la elaboración y puesta en práctica de proyectos curriculares y programaciones de centros y agrupamientos, de valorar su adecuación a los contextos de aprendizaje concretos, de analizar las ventajas e inconvenientes que ese proceso lleva consigo, etc.

Partiendo de estas consideraciones intentamos abordar en este capítulo el tema sin perder la relación con el contenido de los capítulos anteriores y estableciendo aproximaciones y matizaciones con respecto a las escuelas unitarias, realizando análisis y propuestas desde las siguientes **perspectivas:**

- La intervención del profesorado en el aula.
- El trabajo cotidiano del alumnado.
- Propuestas relacionadas con la organización del espacio.
- Propuestas relacionadas con el aprovechamiento del tiempo.
- Algunas aportaciones en torno al uso de materiales y recursos.

ORGANIZACIÓN DEL AULA

A la hora de hablar de organización de aula, lo primero que debemos tener bien claro es que gran parte del trabajo de reflexión y planificación, de las propuestas, de la evaluación... que realizamos como docentes está encaminado a ponerse en práctica en el aula o en el espacio que, según la actividad, pueda considerarse como contexto de aprendizaje por parte del alumnado. Por lo demás, ese 'contexto' es el marco en el que se «personaliza» la intervención educativa. Se «personaliza» en el sentido de que se adecua a un alumnado determinado, en unas condiciones concretas, y por parte de un maestro o maestra —básicamente— que tutoriza esa unidad escolar y por otro profesorado de apoyo, especialista... que también interviene directamente con ese grupo de niños y niñas.

Lo que se está poniendo de relieve así es una aproximación a las tareas que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje de mayor detalle. Esta aproximación ocupa

las coronas interiores de un proceso que podría considerarse concéntrico (de menor a mayor grado de concreción: del proyecto de la zona a la actividad habitual en el aula) y, partiendo de criterios comunes, tendrá manifestaciones concretas diversas. Es decir:

Cada aula, con su peculiar forma de organizarse y llevar adelante el aprendizaje de su alumnado teniendo como referencia una planificación común, siempre flexible y con recursos para poder ser aplicada en diferentes situaciones.

Este punto de vista pretende ser a su vez plenamente respetuoso con la *personalidad profesional* de los maestros y maestras que intervienen directamente en una aula concreta, seguro que diferente de las otras, y con las decisiones que cotidianamente han de tomar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje habituales.

Y también debe ser necesariamente respetuoso con las decisiones y compromisos que, en el plano de centro y de agrupamiento, han sido tomadas y asumidas por el equipo: si se ha hecho un trabajo previo de reflexión y planificación es por algo (hay razones que justifican las propuestas de actuación docente) y para algo (no tiene demasiado sentido hacer proyectos y programaciones que luego no van a ser utilizados).

Concretando más: entendemos que esos proyectos y programaciones comunes al conjunto de las escuelas y, en su caso, al centro, deben incluir también decisiones metodológicas que ayuden y comprometan al profesorado en el plano de la organización de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. Entre las razones acerca de por qué tener en cuenta esas **decisiones que afectan a la actividad del aula** apuntamos las siguientes:

- Constituyen un recurso más para el profesorado en su tarea de enseñanza, en función de la cual gira la mayor parte de las actividades individuales y colectivas del agrupamiento y/o del centro.
- Facilita la coordinación entre las diversas intervenciones profesionales que habitualmente tienen lugar sobre el mismo grupo de alumnos y alumnas.
- Ofrecen, junto con la preparación de otros recursos didácticos, una buena muestra del valor y de la utilidad de los proyectos educativos y curriculares y de las programaciones; en definitiva, del trabajo en equipo previo del profesorado.
- Ofrece la posibilidad de generar nuevos recursos y de aprovechar mejor los disponibles, evaluar sus utilidades y el modo y momento más adecuados para usarlos...
- Nos sitúan en un contexto de investigación en la acción, en el propio contexto de aprendizaje, que, a su vez, tiene implicaciones en la formación, auto-formación y enriquecimiento profesional del profesorado.
- Etc.

Así pues, los criterios que determinan la organización de *mi* aula y el modo en que está organizada responden tanto a lo que el equipo de profesorado ha proyectado (y lo ha hecho de acuerdo con determinados objetivos y pretensiones) como a la **realidad peculiar de *mi* aula**, que se define por:

- Las características de alumnos y alumnas: número; variabilidad por edad, ritmos de aprendizaje, capacidades, contexto familiar, personalidad... (no olvidemos que las unidades escolares rurales se conforman con alumnado de diferentes ciclos; que el entorno natural, social, cultural, económico... tiene unas características muy determinadas...).
- El espacio disponible y su utilización y ocupación dinámicas a lo largo de la jornada escolar y de acuerdo con las actividades que se hayan de realizar.
- Los recursos (propios y estables, itinerantes, prestados) y el modo en que se ponen al servicio de la enseñanza y el aprendizaje.
- El horario, en general, y el modo de distribuir el tiempo de acuerdo con las características de alumnos y alumnas y del grupo-clase globalmente considerado, la intervención de profesorado de apoyo, la disponibilidad de determinados recursos...
- La propia personalidad, capacidad, seguridad... como docente y tutor o tutora de esa unidad escolar, así como la de los otros profesionales que colaboran impartiendo el idioma, la música... o realizando cualquier otra tarea de enseñanza, o trabajando con algún alumno o alumna con determinadas necesidades educativas especiales, o animando una convivencia escolar, etc.
- Otros posibles factores, no siempre fáciles de identificar, que tienen impacto en el alumnado y en el profesorado, como innovaciones, nuevos programas que se implementan, relaciones con padres y madres, disponibilidad de otros espacios útiles para el aprendizaje en el propio entorno, etc.
- Los tipos de actividades y metodología (técnicas, estrategias...) que se van a utilizar.
- Etc.

Que todos estos factores interactúan entre sí es evidente, pero es necesario reconocer también que determinan un contexto especialmente estimulante desde una perspectiva profesional. De acuerdo con lo anterior, su **análisis** por parte del equipo de profesorado y de cada maestro o maestra en particular obedecerá con bastante seguridad a los siguientes **criterios**:

- Concebir la organización —la del aula en concreto— como una dimensión relevante del trabajo docente que puede ponerse a nuestro favor en la práctica de enseñar y en la situación de aprender y que, consecuentemente, puede estimularnos muy positivamente en la actividad profesional y laboral cotidiana.
- Considerar la organización del aula como el soporte de cualquier propuesta metodológica o como marco consistente de la adaptación de los diferentes principios metodológicos: actividad, participación, juego, comunicación, autonomía, descubrimiento, interacción...

Metodología y organización se sobredeterminan mutuamente: difícilmente puedo conseguir que mis alumnos y alumnas sean autónomos si la disponibilidad y posibilidad de uso de los materiales y la distribución de la actividad se lo impiden, por ejemplo.

- Asumir la «construción» de los criterios de organización del aula como producto de la tarea de reflexión y del esfuerzo del conjunto del equipo de maestros y maestras, cuyas aportaciones provienen de su formación, experiencia y puesto de trabajo concreto que desempeñan.

  Las aportaciones de cada cual son diferentes entre sí, igualmente útiles y, en su conjunto, un amplio indicador de la práctica docente habitual y una buena plataforma para el análisis, el estudio, la reflexión docente y las propuestas didácticas.

- Entender la organización del aula como un medio o instrumento de aprendizaje por sí mismo: el aula «habla», motiva... al alumnado, al profesorado, a cualquier persona que entre en ella, y determina muchas de las interacciones y actividades que en ella se realizan.

- ...

PROFESORADO

Por lo que se ha venido exponiendo hasta el momento ya nos podemos ir haciendo una idea del maestro en su aula de una escuela rural que, en cierto modo, se aleja de la imagen más tradicional, romántica si se quiere. Ya podemos imaginar un maestro o maestra o un pequeño claustro que no está solo en su unitaria o en su escuela rural. Tanto el desarrollo de modelos de organización zonal como el incremento de profesorado y de servicios de apoyo a la escuela son responsables de que estas escuelas y sus tutores estén menos aislados cada día.

De esta primera idea se deriva el hecho de que cada vez es más habitual concebir la actuación docente en las escuelas pequeñas y unitarias como un conjunto de intervenciones de diferentes profesionales, unas claramente 'directas' y otras de carácter 'indirecto'. En consecuencia, parece que lo que debemos atender consiste fundamentalmente en conocer bien esas posibles intervenciones docentes diferenciadas, estudiar en profundidad su particular *qué*, *cómo* y *cuándo enseñar* en cada grupo de alumnos, y construir unos criterios —asegurando su puesta en práctica— que hagan de esta actuación un *todo organizado*, valga la redundancia.

El camino que en la práctica se recorre para llegar a ese *todo organizado* es complejo. Insisteremos una vez más en aspectos y temas como:

- El incremento de profesorado y de recursos económicos, la posibilidad de flexibilizar horarios, etc.
- El papel que juegan las concepciones y actitudes del profesorado para conseguir ese objetivo.
- La existencia de un particular sistema de organización viable, explícito en los correspondientes proyectos comunes, con posibilidades de ser evaluado y revisado... que obedece a ese objetivo citado más arriba.

Ciertamente, si solamente contamos con un profesional por unidad escolar, si no existe la posibilidad de buscar un tiempo y un espacio para estudiar estas cuestiones colectivamente y proponer lo que se vea más conveniente y viable, si no se dispone de los mínimos recursos económicos para desplazarse... aunque hay cosas que pueden hacerse, y la historia lo demuestra, no estaremos en las mejores condiciones para llevar a la práctica una actuación docente diversificada y enriquecedora en cada aula.

Sin embargo, en la mayoría de las zonas rurales se comienza a disponer de unos niveles de autonomía y de recursos aceptables para trabajar con esa perspectiva, y esperemos que esto no desmerezca por criterios de productividad y rentabilidad mal entendidos.

Ahora bien, si, por la parte que nos toca, seguimos actuando como antes de existir profesorado y servicios de apoyo, no avanzaremos mucho. Si no somos capaces de valorar las aportaciones de otros, si no sabemos preparar el contexto para que sean útiles y bien recibidas, si percibimos como ajeno cualquier tipo de apoyo..., tampoco. Si vamos a dar nuestra clase a este pueblo y a aquel otro sin conocer, interesarnos y

valorar lo que en esas escuelas ocurre, tampoco. En fin, pueden ponerse más ejemplos y, sobre todo, ejemplos positivos, lo que nos permitiría ser más constructivos.

En este sentido, desde que empiezan a verse apoyos en estas escuelas, allá por los principios de la década de los ochenta, algo se ha aprendido. Puede decirse que existe una 'demanda' [1] —una necesidad— por parte de los tutores de las diferentes aulas, mediatizada por las condiciones en las que trabajan y por el modelo de enseñanza real con el que interpretan su papel profesional y el de los demás. Y que también existe una 'oferta' —una disponibilidad— por parte del profesorado que va a ejercer apoyo en las escuelas, que interviene de modo itinerante en varias escuelas, que tiene la responsabilidad de impartir alguna de las especialidades, etc. y también esta 'oferta' está filtrada por las condiciones en las que ha de trabajar en esas diferentes localidades y por su propio modelo escolar, a través del que realmente valora, piensa, actúa...

Como vemos, un sistema de tensión que, sobre todo en los principios de cualquier experiencia de este tipo, tiende a generar conflictos [2] cuya resolución determina en gran medida el mayor o menor aprovechamiento de la presencia de más profesorado y más recursos. Si el conflicto se encona o se enquista, estamos trabajando bastante por debajo de las propias posibilidades.

Si el conflicto encuentra una plataforma cómoda de entendimiento, ya puede hablarse de rendimiento, cuyo valor estará en relación con las condiciones reales del contexto de trabajo y con la capacidad de contribuir al aprendizaje y a la educación del alumnado. Un ejemplo: cuando el sistema de organización asigna unas horas de intervención en cada escuela al profesorado itinerante de acuerdo con su propio proyecto, puede decirse sin duda que hay 'más' enseñanza y que está diversificada; pero convendría conocer hasta qué punto tienen que ver entre sí las diferentes intervenciones profesionales en el grupo y lo que se gana y se pierde de acuerdo con ese grado de interrelación en función de la actuación que se hace; también puede ocurrir que no se conozca muy bien ese grado de interrelación...

Sin embargo, si el conflicto es considerado positivamente al contar con una buena base para el debate y unas relaciones profesionales constructivas, y se mantiene como estrategia para profundizar en la actuación pedagógica, caben nuevas posibilidades que, a su vez, evolucionarán adecuándose a las condiciones de la situación. La situación también evoluciona, y lo hará tanto por el cambio de condiciones externas (más o menos niños en las aulas, fluctuaciones de presupuesto, nuevas normativas...) como por la adecuación de las intervenciones docentes y la interacción entre ellas.

Este proceso no está exento de problemas y errores, pero es el que permite adecuar y mejorar las actuaciones pedagógicas, entendidas individualmente y como conjunto interrelacionado. Este modo de entender el conflicto es el que nos permite analizar en varias dimensiones las implicaciones en el aprendizaje de la intervención de varios

---

[1] Somos conscientes del uso, demasiado frecuente a veces, de esta terminología tan economicista. Compartimos cierto rechazo por ella cuando se habla de educación, pero reconozcamos que para determinadas cuestiones resulta útil. En fin, que quien no esté de acuerdo y utilice otro marco de referencia, nos lo haga conocer.

[2] Cuando hablamos de ***conflicto*** nos estamos refiriendo a su acepción positiva: diferencia de intereses, de opiniones, de pareceres, de concepciones... que interactúan con mayor o menor energía y crean una nueva situación.

profesores o profesoras en la misma aula, los planos en que la coordinación debe quedar bien asegurada, las posibles variaciones en tales actuaciones para enriquecer el proceso de enseñanza... Es el modo de analizar los posibles nuevos papeles y tareas propias del tutor y del profesorado de apoyo (itinerante, especialista o no), qué objetivo tienen, a través de qué 'producto' se van a poner de manifiesto, cuándo y cómo van a ser más eficaces, qué es razonable esperar de las respectivas intervenciones profesionales de acuerdo con las posibilidades existentes...

Probablemente adquiera sentido a partir de este planteamiento lo que se ha apuntado en otras partes de este libro:

- La necesidad de **ajustar** la 'oferta' y 'demanda' profesionales en un contexto de debate racional. Todos y cada uno de los maestros y maestras del agrupamiento, del centro o que intervienen en una aula 'ofertan' en unos momento y 'demandan' en otros desde la posición en la que trabajan, por lo que todos pueden salir beneficiados si facilitan al máximo el marco de trabajo común y de interacción profesional; los objetivos básicos con los mismos para todos: el aprendizaje del alumnado y la mejora del ambiente profesional y de relaciones personales.
- La posibilidad de que la **tarea profesional** de cada maestro o maestra se contextualice en planos diferentes: en el trabajo en el aula o en la docencia directa, en la preparación de recursos y materiales para la docencia directa, en el ajuste de programaciones integradoras y globalizadas, en la responsabilidad de actividades de socialización del alumnado...
- La posibilidad de que en una misma aula, en una misma unitaria, puedan estar interviniendo dos maestros al mismo tiempo, de acuerdo con **un mismo plan,** pero con tareas concretas y destinatarios específicos.
- La posibilidad de poder dividir en pequeños grupos en función de criterios previos que justifiquen tal decisión con el fin de **personalizar** al máximo la enseñanza y adaptarse a procesos de aprendizaje particulares o a la enseñanza de contenidos concretos, etc.
- Además de las anteriores, o junto con ellas, la posibilidad de que mientras uno interviene otro dispone de tiempo para dedicarse a otras tareas también necesarias en la marcha del aula o del centro. Para eso probablemente dispongamos de una mañana o una tarde enteras de convivencia profesional en la misma aula, con lo que son varias las formas que puede asumir el trabajo docente a lo largo de ese periodo.
- La posibilidad de que una parte del profesorado de un agrupamiento rote por las diferentes escuelas impartiendo los contenidos de una 'parte' del currículo (una o varias áreas, un conjunto de contenidos re-articulados coherentemente que abarcan varias áreas curriculares...) [3].

[3] Como ocurrió en alguna de las experiencias de la Reforma Experimental de Ciclo Superior en escuelas rurales durante los cursos 85-86 y siguientes, por ejemplo, lo que supuso una propuesta diferente tanto en lo que se refiere a la interpretación del currículo del momento como en lo que se refiere a la organización de la intervención del profesorado, de la organización del alumnado, de la utilización de los recursos...

Todo profesor está implicado en la acción tutorial. haya sido o no designado tutor de un grupo de alumnos.

FUNCIONES DEL TUTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

a) *Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.*

b) *Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

c) *Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.*

d) *Coordinar la información acerca de los alumnos que tienen los distintos profesores, coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.*

e) *Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.*

f) *Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de si mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género.*

g) *Coordinar con los demás profesores el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o de apoyo.*

h) *Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del Proyecto educativo de centro* (agrupamiento o zona también, en nuestro caso).

i) *Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.*

j) *Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.*

k) *Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.*

l) *Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a las familias.*

m) *Canalizar la participación de aquellas entidades públicas o privadas que colaboran en los procesos de escolarización y de atención educativa a aquellos alumnos que proceden de contextos sociales o culturales marginados.*

Tomado de *Orientación y tutoría*,
«Materiales para la Reforma. Educación Primaria».
O sea, de las *Cajas Rojas* de Primaria,
editadas por el MEC en Madrid el año 1992.

- La posibilidad de que varios tutores de escuelas unitarias y/o de dos o tres unidades elaboren conjuntamente un desarrollo de la programación que tendrá **aplicaciones diferentes** en cada una de sus aulas, pero todas ellas dispondrán de un conjunto de materiales y recursos para poder llevarlas a cabo con seguridad y bajo una misma interpretación del currículo.
- La posibilidad de trabajar con la programación y los recursos didácticos que otros han preparado, o de preparar la intervención de otros colegas conociendo la situación en la que va a tener lugar.
- La posibilidad de que un maestro o maestra de unitaria se beneficie de las programaciones y de los materiales curriculares elaborados por equipos de ciclo o similares.
- Etc.

Sin duda, el número de posibilidades reales crece, el rol profesional cambia y se está en disposición de hacer frente de un modo más flexible y diversificado a las demandas de aprendizaje y educación del alumnado, al proceso de enseñanza en definitiva. Ahora bien, difícilmente eso puede ocurrir si no existe un buen conocimiento de dónde se ha de enseñar, de cuáles son los factores influyentes en cada lugar concreto y de las diferentes maneras en que se presentan; es decir, si no existe una buena base que sirva como marco y una planificación previa (proyectos y programaciones), una evaluación constructiva que permita llegar a conclusiones y abra nuevas vías y campos de actuación, una organización del trabajo que permita el trabajo en equipo y una apertura de miras que ayude a asumir este tipo de enfoque profesional.

Progresivamente se pone de relieve y adquiere valor un conjunto de tareas docentes diversificado, entre las que es predominante la docencia directa, pero que tiene como soporte otras posibles (programación, preparación de recursos didácticos, evaluación, atención a tareas consideradas tradicionalmente periféricas o anecdóticas...).

Y además, en cierto modo se desdibujan las fronteras entre diferentes actuaciones profesionales, entre diferentes papeles profesionales asignados apriorísticamente, aunque sea evidente el mayor peso de unos cometidos u otros, de un rol profesional u otro, en función de esos mismos papeles previos. Partiendo de estas premisas proponemos una reinterpretación, desde la perspectiva de los diferentes maestros y maestras que trabajan en o en torno a una misma aula, de las funciones propias de la tutoría en Educación Primaria.

Si analizamos el elenco de funciones del cuadro de la página anterior, cuyo contenido es ampliamente aceptado, podemos extraer algunas conclusiones de interés sin necesidad de profundizar demasiado:

- La gran mayoría de las funciones son cometido concreto de todos aquellos maestros y maestras que intervienen en la misma aula: por muy eclécticamente

que se plantee la propia intervención docente, por muy especializada o por esporádica que sea, difícilmente se escapa de facilitar la integración de los alumnos y alumnas en clase, de personalizar la enseñanza, de favorecer en el alumnado el conocimiento y la aceptación de si mismo...

- Quizás algunas de estas funciones —*c), i), j), k)*, por ejemplo— correspondan preferentemente al profesorado de referencia en cada aula —con destino en esas unidades escolares, tutores propiamente dichos—, fundamentalmente por el lugar en el que están y las características de esos puestos: son la referencia básica del correspondiente grupo de alumnos y alumnas, pasan con ellos más tiempo que cualquiera otro, son responsables en gran medida de la dinámica del aula... Pero, sin duda, la actividad que desarrolle cualquier otro profesional en esa aula no queda al margen del alcance del contenido de esas funciones.

Y, de acuerdo con el *Real Decreto 82/1996 (**Reglamento orgánico de los centros** de Infantil y Primaria)*, **las funciones del profesorado tutor son:**

Artículo 46. Funciones del tutor.

1. Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.

c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.

d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.

f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios.

g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.

h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.

i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

j) Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los Tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

- Y si nos fijamos en otras funciones —*g), h)*, por ejemplo— podemos analizarlas desde una doble perspectiva: por un lado, es lógico que el tutor del aula coordine en este ámbito la intervención de otros profesionales y anime la relación profesional con otros tutores; pero, en un contexto de aulas dispersas, esas tareas pueden atribuirse en gran medida al profesorado itinerante, pues ¿quién conoce mejor el conjunto de las aulas y escuelas de la zona?, ¿quién tiene más información acerca de la marcha de esas unidades escolares, de las diferentes intervenciones que en ellas se dan...? Evidentemente, este profesorado puede aportar mucho en cuanto a líneas de reflexión y de desarrollo del currículo por la información y experiencia adquirida en las diferentes unidades escolares que trabajan de acuerdo con un proyecto común.

Sin duda, caben más apreciaciones y propuestas al respecto; abierta queda esta reflexión. Pero para finalizar, cerraremos la nuestra insistiendo en que las diferentes tareas, funciones, cometidos... que pueda llevar a cabo un grupo de maestros y maestras, sean *en directo* con el alumnado, sean de planificación previa, sean de apoyo a una u otra actividad, tienen como meta poner en práctica con el grupo-clase un conjunto de actividades de aprendizaje coherente, diversificado, adecuado...

Dado que los grupos de alumnos y alumnas de estas unidades escolares son pequeños en número, pero variopintos en cuanto a composición, muchas de las tareas de planificación previa, formación, programación, elaboración de recursos para trabajar en el aula... deben tener como objetivo su utilización en un grupo muy diverso, esto es, el mayor grado de personalización de la enseñanza posible por parte de tutores, itinerantes, especialistas...

Las deducciones son obvias: el perfil profesional del diverso profesorado que interviene en escuelas pequeñas, especialmente en unitarias, incluye la capacidad, las habilidades, el *pertrecho* profesional... que le permita trabajar con su grupo de alumnos y alumnas de una manera diversificada ya que este grupo no es homogéneo ni existen normalmente materiales estandarizados que puedan aplicarse directamente. Tales recursos profesionales le llevarán a ser capaz de interpretar y organizar el currículo de acuerdo con las características de estas unidades escolares, a preparar y adaptar materiales aplicables con alumnado diverso, a confiar en y potenciar su autonomía, a mantener diversas actividades de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo en el aula o donde tengan lugar, a organizar el espacio, el tiempo, los recursos, su propia intervención... para cumplir ese objetivo, etc.

Se podrá responder mejor, con más garantía, a estas exigencias cuanto más apropiada sea la formación inicial y permanente del profesorado; cuanto mejor se conozca el currículo para reorganizarlo en función de las propias necesidades; cuanto mejor se conozcan las variables organizativas para poder manipularlas en beneficio del proceso de enseñanza; cuanto más útiles, utilizables y utilizados sean los proyectos educativos y curriculares y las programaciones; cuanto más costumbre exista de reflexionar acerca de la propia práctica educativa en el aula y exponerla a sí mismo y a otros colegas para su análisis; y cuanto más costumbre exista de trabajar en equipo, de concretar los objetivos y de extraer resultados aprovechables en el aula a partir de esta estrategia de trabajo.

ALUMNADO

Insistimos en que, aunque el conjunto de epígrafes que organizan este y otros capítulos no es arbitraria, es artificial en gran medida. Aunque se aborde el profesorado, o el alumnado, o los recursos... por separado, no podemos olvidar que el desarrollo y la aplicación del currículo se hace para unos alumnos y alumnas *con nombre y apellidos*, por su profesorado, en un contexto concreto, con unos medios disponibles y a lo largo de periodos de tiempo determinados. En la práctica no cabe concebir aisladamente unos elementos de otros ni es posible trabajar sin el influjo de todos esos factores.

Por esta misma razón existen hasta el momento muchas referencias relativas al alumnado en las páginas anteriores. Sin embargo, nos parece oportuno poner de relieve unas pocas ideas que quizá ayuden a comprender mejor el alcance y posibilidades de las propuestas que vemos apropiadas para trabajar en escuelas pequeñas rurales.

En primer lugar remarcamos la idea de que el conjunto de tareas docentes, decisiones curriculares, reflexiones pedagógicas, estructuras organizativas... está en función del alumnado: de su educación, de su aprendizaje, del desarrollo de sus capacidades, etc. Es justamente lo que da sentido a todo ese complejo proceso educativo, que tendrá valor en la medida que atienda las necesidades de nuestros alumnos y alumnas, en la medida que tengamos claro para qué se toman todas esas decisiones y se llevan a cabo a través de planes que organizan el contexto de aprendizaje con ese fin, en la medida que sirve para que el alumnado progrese equilibradamente de acuerdo con sus posibilidades.

Por otra parte, ya conocemos las características de estos grupos de alumnos: pequeños, pero muy diversos en el sentido de que en la misma aula estarán *representados* varios cursos, ciclos, incluso etapas.

Esto puede entenderse como un **problema**, sobre todo cuando es la primera vez que se topa con aulas de estas características, y lo es para llevar a cabo actividades que supongan la interacción entre iguales, cuando se está entrenado para dar clase a grupos bastante más homogéneos, cuando se ha de hacer frente a todo el currículo o gran parte del mismo con los propios y exclusivos recursos, a la hora de aplicar materiales estándares...

Pero también puede llegar a convertirse en un aliciente y en un reto profesional en orden a aprovechar las **ventajas** desde la perspectiva de que estamos ante un grupo-clase bastante natural [4], lo suficientemente pequeño en número como para *personalizar* la enseñanza, que participa en actividades de socialización para incrementar las interacciones personales y las relaciones entre iguales, que es atendido por varios maestros y maestras para aplicar el conjunto del currículo con mayores garantías...

En fin, cada cual puede elegir el punto de vista o la opción en la que instalarse más cómodamente para que su vida profesional resulte más satisfactoria, gratificante, efec-

[4] De acuerdo con este punto de vista serían algo menos naturales los grupos-clase clásicos compuestos por alumnado de la misma edad. Si esta aproximación sirve la polémica, polemícese, que será realmente interesante.

tiva... Por lo demás, la utilidad para el alumnado de la intervención profesional estará mediatizada por el grado de satisfacción propio.

Otra perspectiva desde la que ver el grupo de alumnos y alumnas de una escuela pequeña es bajo el prisma de la **flexibilidad**. Quizá en las escuelas unitarias no resulte tan fácil verlo así, pues aunque se participe en actividades de convivencia con otras escuelas, se trabaje bajo un proyecto de zona, etc., *son todos los que están y están todos los que son*, salvo que haya alguien ausente.

Sin embargo, en escuelas de dos o más unidades sí cabe flexibilizar el grupo clase: ya no está tan claro que *sean todos los que están y estén todos los que son*. Un momento clave para cambiar las cosas en este sentido se da cuando, a principios de curso usualmente, el profesorado de un pequeño centro se reúne para organizar los diferentes grupos-clase. Seguro que esta decisión, no siempre sencilla, está tomada intentando mantener el equilibrio entre criterios pedagógicos, de afinidad, de finalidad (los que abandonan la escuela, por ejemplo), numéricos (*v. gr.*, de distribución por espacios y profesores), de ajuste, tradición de la escuela, etc. Muy probablemente, los más oportunos de acuerdo con los análisis y reflexiones de ese grupo de maestros y maestras.

Pero proponemos que se añada uno más: que esos grupos configurados inicialmente no sean estáticos a lo largo del curso; que se flexibilicen, que cambien en número y composición en función de las características de la actividad escolar, en lugar de hacerlo solamente cuando falta alguno de los profesores. Esto es, que se estudie el tipo de actividades de aprendizaje que van a tener lugar preferente y periódicamente, que se analice el tipo de intervención o intervenciones profesionales y los contextos que requieren y que, a partir de esas conclusiones, se establezca un *planning* u organigrama de actuaciones docentes en función de grupos-clase diferenciados por la naturaleza de la actividad que va a llevarse a cabo durante periodos determinados de tiempo.

¿Todas las actividades escolares tienen los mismos requerimientos? Cuando se desarrolla un proyecto entre varios, o se está realizando trabajo en pequeños grupos, o se está buscando información en la biblioteca de aula u otros lugares para realizar una pequeña monografía, o se están realizando determinadas actividades de educación artística, o..., ¿qué número de profesores requieren estas actividades? Probablemente no demasiados; quizá con uno baste si conoce bien el tipo de tarea de aprendizaje que está teniendo lugar, dispone de los recursos profesionales para hacerle frente, los alumnos y alumnas están acostumbrados a no depender siempre y para todo de su maestro o maestra de referencia... Pueden, pues, reagruparse los muchachos en actividades de esta naturaleza de un modo diferente al que habíamos decidido inicialmente como referencial.

Por contra, en un grupo de niños y niñas dispar, necesitamos tiempos concretos para trabajar con unos pocos de ellos (dos o tres, los de primer ciclo, los de Infantil, los más mayores...) o con alguno sólo, sea por requerimientos del contenido de aprendizaje concreto que vaya a trabajarse, sea por necesidades especiales de estos alumnos, sea por... Habremos de buscar el modo para hacerlo: compatibilizando con grupos grandes como los anteriores en paralelo y a cargo de otro maestro o maestra, aprovechando la tarde o mañana en que trabaja en el aula algún otro maestro (itinerante, especialista, con un cometido específico, de apoyo a la integración...), etc.

Seguro que ha aparecido una sonrisa (benévola, irónica...) en el rostro de algunas personas después de leer los párrafos anteriores. Ojalá consigamos, también, divertir con este documento, pero, además, invitamos a que se respondan sinceramente a sí mismos si esto es realmente posible o no, si beneficia o no al proceso de enseñanza y al de aprendizaje de alumnos y alumnas. Lo que se puede escribir es que algunos lo hemos visto y vivido ya. Que esto encierra alguna complejidad, sobre todo en los análisis previos, en la planificación de la actividad, en el reparto de tareas docentes..., pero que a medio plazo ofrece resultados y experiencias valiosas para el alumnado y el profesorado.

Todas esas propuestas anteriores, o gran parte de ellas, se caracterizan por ser soluciones que se dan desde la óptica de la organización de las diferentes intervenciones del profesorado en función de una distribución de tiempos, actividades, atención directa al alumnado... Pero hemos de considerar una propuesta, de carácter más 'interno' o más propia del aula, que se articula a partir de supuestos relacionados con la actividad del alumnado: la posibilidad de que estén ocurriendo **diferentes actividades en paralelo** o simultáneamente en el aula, la posibilidad de que el maestro o maestra que está en el aula esté trabajando directamente con una parte de su alumnado, con un alumno, mientras que el resto está trabajando de modo más independiente..., la posibilidad de que alumnos y alumnas no dependan siempre y en todas las actividades del profesor.

Desde luego, como nos pasa a menudo, no estamos descubriendo el Mediterráneo: cualquier viejo maestro o maestra de unitaria, cualquiera que esté ejerciendo ahora en escuelas pequeñas, está organizando la actividad interna del aula de ese modo. Entre otras cosas, porque no queda otro remedio: porque los posibles grupos de alumnos de escuelas pequeñas pueden estar cursando desde el primer año de Infantil hasta el 8.º de EGB; porque, en definitiva, una de las garantías de calidad de enseñanza pasa por la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, de intereses, de posibilidades... del alumnado.

En una organización de estas características juega un papel fundamental la planificación y en ella se ponen de manifiesto actuaciones profesionales previamente analizadas y coordinadas.

Por ejemplo: el papel que desempeña cada docente en el momento que intervienen dos de ellos en la misma aula. Pueden estar trabajando en paralelo; uno puede apoyar la intervención del otro dedicándose especialmente a algún alumno o alumnos que requieran mayor atención; puede dividirse el grupo-aula y mantener dos actividades diferentes; uno puede estar trabajando directamente con el grupo-aula y otro dedicarse a otras tareas (preparación de materiales, revisión/corrección de trabajos de los niños, ajuste de la propia programación...); uno puede estar interviniendo y el otro puede estar realizando una tarea de observación para evaluar la actividad de enseñanza y aprendizaje posteriormente; etc.

Como puede verse, son variadas y abundantes las posibilidades que caben dentro de este tipo de planteamientos cuyo objetivo pasa por adecuar las actividades de enseñanza, ajustarlas a grupos más pequeños y homogéneos, diversificar y enriquecer el número y la calidad de actividades en el aula... y, muy en especial, aprovechar el tiempo de trabajo con el alumnado, sacar partido a esas horas que con él se convive con objeto de estimularlo, de que aprenda, de contribuir a su desarrollo y a su educación.

Por otra parte, estimular la autonomía en el alumnado desde que entra en la escuela, confiar en sus posibilidades personales, disponer racionalmente espacios y recursos para su utilización y organizar coherentemente las actividades en el tiempo son las premisas para que puedan darse, con un solo maestro o maestra en clase, *actividades simultáneas* como antes se proponía. Si he de dedicar tiempos específicos a los más pequeños, los que son mayores deben tener entre manos una actividad que puedan llevar a cabo por sí mismos y lo necesario para realizarla, pueden trabajar en equipo o individualmente, podemos contar en ocasiones con la posibilidad de que los que más saben ayuden a los que están accediendo por primera vez a determinados contenidos...

En pocas palabras, hemos de prever estas posibles contingencias, preparar las condiciones y responder de modo flexible e imaginativo a las posibles variaciones y cambios que puedan producirse cuando tales actividades tengan lugar en el aula.

En cualquier caso, difícilmente podrá mantenerse una actividad diversificada en el aula —ajustada a cada alumno o pequeño grupo de alumnos y alumnas más homogéneo— si desde que entran en la escuela a los tres años no se trabaja con ellos la propia **autonomía y autoorganización**, desde las cuestiones más básicas (hábitos higiénicos, orden y control de sus pertenencias y útiles de trabajo, imagen...) hasta aquellas que

contribuyen a una menor dependencia de personas adultas, a una mayor capacidad de desenvolvimiento personal en las tareas de clase y en el propio aprendizaje.

Un 'entrenamiento' de estas características es uno de los valores añadidos más importantes que puede aportar la enseñanza escolar —entre otras posibles enseñanzas— al alumnado, y uno de los recursos docentes más útiles en la organización de la actividad en el aula.

Aun corriendo el riesgo de caer en la vacuidad de las frases hechas o de las expresiones manidas, el mejor maestro o maestra será aquel que consiga que su alumnado trabaje y aprenda por sí mismo, quien consiga situar su intervención en la evaluación de los procesos de aprendizaje particulares y en la creación de situaciones de aprendizaje relevantes y estimulantes.

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y LOS RECURSOS

Ni qué decir tiene que con una organización del aula tradicional poco puede avanzarse dentro de esta propuesta de diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo de la autonomía personal. Hemos de conocer bien el espacio disponible (cuestión no demasiado difícil en las escuelas pequeñas, según se mire) y extraer el máximo partido a sus posibilidades poniéndolas al servicio de nuestras intenciones educativas. Hemos de conocer aquello de lo que disponemos, tenerlo organizado para ser utilizado y promover esa utilización en las actividades oportunas.

Con respecto a la primera cuestión —el aula— lo primero que se puede esperar es que esté en condiciones dignas. Esto es, que no nos recuerde una escuela de posguerra: que en invierno haya una temperatura óptima, que pueda oscurecerse para pasar unas diapositivas, que puertas y ventanas cierren bien, que no haya goteras, que haya el espacio suficiente para alumnado y profesores...

Ya hemos hablado de esto en otros lugares: se han mejorado las condiciones de estas escuelas, pero mantengamos el principio de poder trabajar dignamente en ellas y recordemos que es una cuestión de las Administraciones educativas, pero también del profesorado, del Ayuntamiento correspondiente, de la comunidad... cada cual por la parte que le toca, sin olvidar que se trata de un edificio público que hay que cuidar y que puede ser útil para enseñar a los niños y para otras actividades.

Por lo demás, es más conveniente **ampliar la concepción de aula**. Si bien es cierto que el aula es el espacio y la referencia común en el ámbito escolar, el aprendizaje, incluso el académico, se organiza y se produce también en otros lugares: en donde tengan lugar las actividades de las jornadas de socialización y/o convivencia, en la realización de itinerarios naturales, en el castillo o en la ermita, en la biblioteca municipal o en el archivo de la parroquia, en cualquier lugar o con cualquier persona que nos esté aportando información, en el huerto (escolar o de alguna familia), en una granja...

Y dentro de la escuela, el aprendizaje y la enseñanza tendrán lugar además en **otros posibles espacios** además del aula:

- En la biblioteca, en la sala de reuniones, en el taller de tecnología y de ciencias... si se dispone de tales espacios e instalaciones.
- En cualquier espacio que habilitemos como *multiuso* para diversificar la actividad: de existir puede ser usado como pequeña sala de profesores, como lugar de trabajo de un grupo de alumnos y alumnas, como lugar de intervención específica del orientador, o de cualquier maestro o maestra itinerantes con cometidos especializados... En cualquier caso, hay que considerar las características y posibilidades del edificio en su totalidad: espacios y disponibilidad de los mismos.
- Los pasillos, vestíbulos... del centro pueden constituirse en lugares de exposición, incluso de posibles actividades del alumnado..., siempre evitando molestar a otros, evidentemente.
- Quizá exista la posibilidad de utilizar algún local del ayuntamiento; en ocasiones disponen de una pequeña biblioteca pública, o de un salón amplio para actividades comunales, etc.
- Como otras veces se ha dicho, puede resultar muy interesante recuperar la segunda aula de las antiguas escuelas unitarias, la vivienda del maestro en caso de que no sea ocupada por su destinatario original o esté destinada a otras funciones si está desafectada, etc.
- Dentro de un mismo espacio se pueden conseguir ambientes diferentes (con cortinas, biombos, «muros» construidos con recipientes de *tetrabrik* u otros materiales de desecho...
- Etc.

Desde luego, ese conjunto de opciones, disponibles en menor o mayor medida en todos los lugares, no son desdeñables y la intención de aprovecharlas sitúa a los equipos docentes en una tesitura interesante: por un lado, realizar la investigación y el análisis de los recursos del centro y de la comunidad ayuda a conocerla y entenderla mejor; por otro, se establece un acercamiento y se enriquecen las relaciones, pues habrá que ponderar el 'recurso', buscar modos de usarlo, solicitar la colaboración de diferentes personas, negociar cuándo y cómo usarlo, estudiar el modo de *devolver el producto* a la comunidad o al centro mismo...; y, finalmente, estas reflexiones y las correspondientes propuestas figurarán en los correspondientes proyectos educativo y curricular, como objetivo y como medio o recurso útil para determinadas actividades pedagógicas.

Pero esta mirada diferente a recursos y medios que podríamos considerar como no estrictamente didácticos, aunque seamos capaces de concederles ese valor y utilizarlos como tales, no debe alejarnos del estudio en profundidad de los **recursos y posibilidades que ofrece la propia aula**. Al respecto, consideramos que la mejor perspectiva de análisis pasa por relacionar dinámicamente el espacio físico disponible con los materiales —en sentido amplio— que amueblan y pertrechan el aula. Estas 'relaciones' concluyen en diferentes configuraciones del espacio; configuraciones a las que se busca utilidad para diferentes aprendizajes en función de los materiales que determinan y conforman cada uno de sus sectores de actividad; diferentes sectores de actividad que permiten el desarrollo en paralelo de varias tareas de aprendizaje y enseñanza.

En definitiva, esos diferentes sectores de actividad contribuyen por sus características a la motivación y el aprendizaje del alumnado y a la diversificación de la actividad en el aula, parte de la cual puede ser llevada a cabo de forma autónoma por esos alumnos y alumnas permitiendo al profesorado focalizar o individualizar su intervención.

Aceptadas esas premisas, y teniendo siempre en cuenta el espacio real que tenemos a nuestra disposición (los metros cuadrados, el tamaño de los inodoros y lavabos que han de ser utilizados por *gente menuda*, las ventanas, por dónde entra la luz, cuál es la parte más fría en invierno y más fresca cuando llegan los calores, dónde iluminan las bombillas o fluorescentes, dónde están los enchufes, dónde hemos colocado la mesa del maestro y con qué objetivo...), pasemos a revisar el elenco de materiales y recursos potencialmente disponibles en un aula.

Mobiliario en general

Al menos se dispone de la mesa y silla del profesor, probablemente alguna otra de características similares, las mesas y sillas para el alumnado (más funcionales y útiles si son pequeñas mesas y sillas independientes que los horribles *pupitres unitarios* o sillas de pala que tan de moda estuvieron), algún(os) armario(s), alguna estantería o expositor, alguna cajonera...

Entendamos que ese mobiliario tiene una finalidad preferente, pero puede tener otros y variados usos. Entendamos que algunos de estos muebles pueden conseguirse reciclando otros antiguos, trabajándolos con el carpintero del pueblo, recuperándolos de algún lugar donde les estorbe... Y entendamos que no tienen por qué permanecer siempre en el mismo sitio y del mismo modo.

Justamente ahí está la clave: en **mirar con ojos creativos** ese mobiliario que se tiene y comenzar a darle utilidad en función del tipo de organización de la clase que sirve a nuestras intenciones, de las actividades escolares que se van a realizar, de cómo queremos que esas actividades se realicen, del tipo de alumnos y alumnas que tenemos, etc. Por lo demás, las diferentes colocaciones que ensayemos acabarán teniendo objetivos y consecuencias diferentes: permitirán en mayor o menor medida la comunicación en clase; facilitarán o negarán el acceso a los materiales didácticos, herramientas, libros...; permitirán el agrupamiento o la individualización; crearán espacios más tranquilos y recoletos y otros de mayor actividad y ruido; facilitarán la 'aglomeración' o el trasiego ordenado de los niños; etc.

Por ejemplo:

- Un armario o un expositor pueden determinar dos espacios o ambientes diferentes, uno tranquilo y más aislado y otro comunitario para actividades que exijan una mayor comunicación entre el alumnado.
- La diferente colocación de mesas y sillas pequeñas inducirá una u otra actividad, una u otra actitud al respecto: cuatro o seis mesitas formando una mayor indu-

cen a la interacción de un pequeño grupo; una mesita o pupitre aislado implica un trabajo más individual o personal, más todavía si está ubicado en una zona más tranquila; una distribución en **U** nos lleva a participar de una manera más asamblearia y en gran grupo; etc.

- Una mesa grande, parecida a la del profesor, puede servir para realizar manualidades, trabajos de tecnología... constituyéndose en el *taller* de artística o de creatividad.
- Con varias mesitas pequeñas, una encima de otra, y algunos retales se puede realizar un pequeño teatrillo que enfrente puede tener su correspondiente *platea y sala de butacas*.
- Tres o cuatro mesitas adosadas a las paredes de una de las esquinas con unas baldas encima y unos ficheros pequeños al lado pueden constituir perfectamente el rincón o el *taller* de ciencias, o de matemáticas, o de escritura (con los útiles de escribir, la imprentilla, etc.)...
- Dos o tres caballetes no demasiado altos (se pueden acortar sus patas con una sierra) y un tablero más o menos amplio y alargado crean y 'descrean' una gran mesa *multiuso* en un par de minutos. El tablero puede ser útil a ratos como expositor de murales, fotografías, trabajos artísticos... Pero, ¡cuidado con hacerse daño en estas operaciones!
- Y cuando llega el invierno, seguro que alrededor de la estufa, no demasiado cerca para no ponerse muy colorados y sudar mucho, se pueden hacer algunos pequeños corros para realizar ejercicios de lectura, analizar y discutir un *texto libre,* resolver alguna situación problemática matemática, trabajar un ratito por la tarde en la decoración de un objeto artístico, escuchar la cinta de francés o inglés y hacer los correspondientes ejercicios...
- Etc.

Los aspectos decorativos

Seguro que quienes sonreían antes vuelven a sonreír ahora: ¡ya estamos con las cortinas y los encajes! Pues sí, hombre, sí. ¿Por qué no? ¿Por qué no tener una aula acogedora y cálida si todo el mundo trabaja y se relaciona más a gusto en un lugar cómodo y cálido?

El modo en que se presente a la vista nuestro *elenco* de muebles y otros materiales hablará por sí mismo: nos invita a entrar y participar o nos retiene en el dintel de la puerta; da la impresión de actividad o de estatismo, de caos organizado o de desorden y dejadez... Pero, además, esos pequeños detalles como el jardincito al lado de la puerta de entrada a la escuela, las cortinas, elementos decorativos probablemente realizados por los propios alumnos y alumnas o aportados por sus familias, las plantas en sus jardineras o macetas a un lado y otro de las ventanas (objeto de estudio y también de decoración), murales, mapas, pósters... colocados con cierta gracia y bien cuidados contribuirán a crear ese ambiente de tranquilidad y confianza que facilita el aprendizaje y enriquece la educación.

No debemos olvidar que a través de nuestra aula *hablamos*, transmitimos valores, mostramos respeto a los visitantes y a nosotros mismos, valoramos y cuidamos nuestro hábitat cotidiano... No olvidemos tampoco que, aunque cada vez en menos lugares, en algunas zonas rurales la vivienda, la calidad de vida a partir de estos elementos domésticos, ocupa un plano muy secundario, por lo que algún esfuerzo y alguna demostración de creatividad y respeto por uno mismo desde la propia escuela puede ser muy útil, necesario quizás, en la educación de los niños y niñas de esos lugares.

Materiales didácticos en general

Empecemos estableciendo una distinción entre diferentes tipos de materiales didácticos **por su ubicación y por el modo de acceder** a ellos y la posibilidad de ser usados:

- Materiales **propios** del aula, que están habitualmente en ella y se utilizan corrientemente.
- Materiales **de uso cooperativo** propios del centro y/o patrimonio del agrupamiento o de la zona en la que varias escuelas trabajan conjuntamente y comparten determinados recursos, que se trasladan de una a otra aula o escuela de acuerdo con criterios de utilización determinados previamente o de acuerdo con la intervención de profesorado itinerante.
- Materiales **de alto coste,** a disposición de la escuela o del aula, pero ubicados en un lugar fijo (en la cabecera del agrupamiento o de la zona, en un CPR, en una escuela más grande, en un centro de recursos...). Son materiales de alto coste como fotocopiadoras, o laboratorios instalados, o... cuya utilización requiere desplazarse hasta el lugar donde se encuentran.

Aunque como principio debemos tener claro el conjunto de recursos susceptibles de ser usados y el modo de hacerlo, en este apartado nos interesan fundamentalmente los dos primeros tipos, ya que son los que de modo permanente o a tiempo parcial están presentes en el aula. De acuerdo con ello habrá que tener en cuenta su relación con el espacio de que disponemos, la utilización que se les va a dar, el tipo de reacción que esperamos vayan a tener en el alumnado, la previsión del espacio para poder ser utilizados en uno y otro caso, etc.

Sin perder de vista los apuntes anteriores, cuyo origen radica en el impacto que producen en la configuración del espacio de aprendizaje e interrelación y en el desarrollo de las actividades de enseñanza, una segunda distinción que cabe hacer, desde el punto de vista de la **naturaleza y procedencia de los materiales**, es la siguiente:

- Materiales didácticos estandarizados: material de biblioteca, audio, vídeo, informática, libros de texto, cuadernillos variados de trabajo, etc.
- Materiales de elaboración propia, sea por parte del profesorado, sea por parte del alumnado, sean recientes o procedan de años anteriores.
- Materiales que, no concebidos como propiamente didácticos, pueden tener ese uso en el trabajo de diferentes áreas curriculares y cuya procedencia es también

diversa: telas y retales, cajas y cajones, herramientas diversas, periódicos y revistas, materiales de desecho, artilugios 'tecnológicos', etc.

Algunos de los primeros, los **estandarizados,** son a menudo objeto de crítica por parte del profesorado puesto que los criterios que precisamente los hacen estándares y determinan en gran medida su uso los inhabilitan para ser utilizados con grupos como los de las escuelas pequeñas. Al respecto cabe decir que, seleccionando los de mayor calidad —muchos la tienen— e interés para el aula, puede variarse el modo de trabajar con ellos. Por ejemplo, un libro de texto o un material similar puede ser utilizado *linealmente*, un tema detrás de otro, o puede recurrirse a él en situaciones y para actividades concretas; puede utilizarse un solo material o pueden utilizarse varios y variados en diferentes momentos.

Sin embargo, otros muchos materiales que también pueden ser calificados como estandarizados no tienen tales limitaciones. Es el caso de materiales *audio*, *vídeo*..., juegos y juguetes, herramientas, libros de consulta básicos, etc. En tal caso insistimos en un doble proceso de selección: de entrada, por la calidad y adecuación al grupo con el que se haya de trabajar; y, además, estudiar cuidadosamente a la luz del Proyecto curricular y de la Programación qué materiales de estas características son los que equiparán nuestra aula permanentemente dado que van a ser utilizados habitualmente, cuáles han de formar parte de un posible *paquete* itinerante, de uso recurrente, especializado, periódico, compartido en cualquier caso, y cuáles pueden estar disponibles aunque el recurso a ellos sea esporádico, puntual...

La **elaboración de materiales** para ser usados en el aula habla a favor de la capacidad de maestros y maestras, de equipos docentes, en lo que se refiere a adecuación del currículo a las condiciones en que se va a aplicar. Pero aquí nos interesan más otros aspectos: la posibilidad de recuperar y re-utilizar el trabajo realizado, el proceso seguido para llegar a un 'producto', sea por alumnos y alumnas, sea por el profesorado; el hecho de dar valor a ese trabajo al ser utilizado en las ocasiones que se considere oportuno (si hacemos un periódico escolar o una monografía, o un mural, o un programa de radio, o..., aporta información variada que sirve posteriormente a otros y no sólo a quienes han hecho el trabajo); la motivación implícita que eso supone (hemos de hacerlo y presentarlo bien, puesto que otros van a trabajar posiblemente con ello); la contribución al conjunto de recursos y a la propia historia del aula, de la escuela, del agrupamiento; etc.

La utilización de **materiales no estrictamente didácticos** supone un esfuerzo imaginativo, supone reconocer que la escuela y el aprendizaje no se basan o se nutren exclusivamente de recursos estereotipados, permite solucionar a veces algunos problemas y carencias, da pie a organizar actividades a partir de las propuestas de los propios alumnos y alumnas, promueve la colaboración de las familias, enriquece el *cajón de sastre* que tan útil resulta en el aula para aportar recursos originales a determinadas actividades, da color a esas actividades y a la propia aula, estimula en la búsqueda de soluciones diferentes y creativas, se aportan y/o crean de manera personal... En fin, son modos de animar la vida en el aula, de presentar las actividades de enseñanza, de estimular unas u otras actitudes ante el trabajo escolar cotidiano...

Con estas perspectivas, parece lógico dedicar algún tiempo al tema de los materiales y recursos —a su análisis y a la definición de criterios flexibles de uso en función del proceso de enseñanza y aprendizaje— cuando se elaboran y revisan los proyectos y las programaciones: son *herramientas* que ayudan a poner en práctica nuestras intenciones pedagógicas, que a su vez implican y consolidan otros aspectos educativos.

Parece lógico crear y disponer de un archivo o de un **inventario** de recursos de todo tipo que nos permita conocer lo que tenemos, su utilidad y su disponibilidad. Inventario que, por otra parte, puede estar emparentado o depender de los documentos oficiales de esa naturaleza de obligada existencia en los centros escolares; esto es, no trabajar dos veces sobre el mismo tema, conseguir un inventario útil y utilizable, crear un sistema que lo actualice y lo convierta en un recurso para organizar más fácilmente la enseñanza, para que el profesorado nuevo conozca mejor el aula, su tradición pedagógica, las características metodológicas por las que se opta y la razón de tal opción... No deja de ser una estrategia de gestión de los recursos, de la actividad profesional y del tiempo.

También se desprende de todo ello la elaboración previa y la aplicación de unos criterios de evaluación con respecto al uso de materiales y recursos. **Evaluación** que va algo más allá de tales recursos: enriquece y hace operativo el inventario (conocemos la utilidad, versatilidad... de los materiales), pone de relieve las posibles carencias, muestra directa e indirectamente las estrategias didácticas utilizadas, da información acerca de la adecuación de los medios y estrategias de enseñanza, descubre la estructura, la variedad y la lógica de las actividades de enseñanza, etc. En definitiva, una información muy útil para el propio profesorado, para el que pueda llegar nuevo o después, para cualquier agente externo, etc.

No debemos perder de vista lo que se comentaba en párrafos anteriores: la configuración del *ambiente del aula* en el espacio disponible a partir de los materiales y su papel como soporte de la enseñanza y del aprendizaje: ubicación, reubicación, capacidad de motivación, utilización, instrumento para el desarrollo de habilidades, marco de referencia personal para la propia seguridad y la realización de la tarea, etc. Se insiste, por tanto, en que el aula se *organiza* para el alumnado, para promover su aprendizaje y contribuir a su educación.

Así pues, la *construcción* del aula es una hipótesis permanente sometida a prueba por el tutor o tutora y otros maestros y maestras que trabajen ella, elaborada y reelaborada por el correspondiente equipo docente; hipótesis que conjuga la adecuación del currículo, las estrategias y medios para aplicarlo y la mediación de la(s) intervención(es) docente(s).

En este sentido, algunas consideraciones que vale la pena poner de relieve son las siguientes:

- El alumnado, en función de las exigencias de la tarea o actividad que realice y de acuerdo con el grado de desarrollo de sus capacidades, debe manipular,

utilizar, disponer... y responsabilizarse de los diferentes recursos que están en el aula.

- Los niños miran con otros ojos y desde otro lugar que las personas adultas (padres y madres, maestros...). Si queremos que vean los materiales, y que los vean bien, y que sean accesibles para ellos, no olvidemos que miran con ojos infantiles (no adultos), que son más pequeños —es decir, miran desde más abajo— y que las asociaciones que establecerán entre materiales y actividad pueden ser notablemente diferentes a las nuestras y a las que posiblemente esperemos.
- Los materiales tienen la capacidad de motivar, incluso de cautivar, por su color, por las imágenes, por las tareas y finalidades sugieren, etc. Luego debemos afinar el criterio a la hora de hacer (más) visibles y accesibles en cada caso aquellos recursos que tengan relación con los contenidos que hayan de trabajarse según la Programación o sus variaciones que las circunstancias o reanálisis posteriores nos lleven a realizar.
- En el momento que alumnos y alumnas se *apropian* del espacio y de los materiales, asumen —deben asumir, en todo caso— las responsabilidades consecuentes: ser cuidadosos y limpios, devolverlos a su lugar original... Por respeto a quienes pueden usarlos después y desde la perspectiva de *aulas saludables*. Sin duda, son varios los valores y actitudes implicados, así como las opciones de organización de aula y de asignación de responsabilidades que caben en este planteamiento. Esto nos lleva a proponerlo como rutina positiva que debe debatirse, *entrenarse*, acostumbrarse... a instancias de maestros y maestras desde que niños y niñas aparecen en la escuela, allá por los tres años.
- Desde luego, una aula que vaya integrando estas propuestas en su quehacer cotidiano desplaza el posible papel directivo del profesorado y desplaza la comunicación unidireccional. Pretender la autonomía y la responsabilidad en el alumnado hace evolucionar necesariamente el papel del profesorado y esos posibles cambios serán asumidos en la medida que no nos veamos desbordados por ellos y sean percibidos como positivos.
- Planificación, evaluación, imaginación, creatividad, confianza en las capacidades del alumnado (en cuyo desarrollo estamos trabajando y, por tanto, algún progreso cabe esperar) y en la propia actuación docente... son los mejores *aliados* —o, si se quiere, herramientas— en la aplicación de estas propuestas. Y, que se sepa, el mejor modo de asimilarlas y hacerlas más potentes consiste en ponerlas en práctica.
- Etc.

Es fácil encontrar **correlatos prácticos** relacionados con estas consideraciones: en las escuelas pequeñas de los pueblos la entrada de los más pequeños es bastante familiar, deseada a veces, para ellos, y adquieren hábitos y acostumbran conductas por lo que han oído y ven hacer a los mayores, que ya llevan algún tiempo en el aula; si tales hábitos están relacionados con la autonomía y la responsabilidad disponemos como docentes y educadores de un ventaja considerable. Por lo demás, la masificación en el aula y la impersonalidad no se dan a menudo en estas aulas, lo que de nuevo es una ventaja añadida para la comunicación, el acceso a los

materiales y la insistencia en aquellos y otros hábitos que se consideren básicos en la educación desde la escuela.

Aunque todavía se encuentran instalaciones que no favorecen el acceso de los niños y niñas más pequeños (sanitarios...), las remodelaciones están remediando progresivamente ese problema. Por otra parte, la mayoría del profesorado conoce que trabaja con niños y niñas pequeños, por lo que, en la medida en que tiene razones para ello y no siente amenazada la educación de su alumnado y su propia seguridad profesional:

- dispone diferentes áreas de trabajo en una aula, la *suya*, que a veces puede extenderse a otros espacios del centro o de la localidad cuando eso es posible y tales espacios son apropiados para conseguir los objetivos educativos que se propone,
- flexibiliza la organización de la tarea, de la suya y la de sus alumnos y alumnas, cuando tiene razones para ello; sabe lo que hace y por qué, puede justificarlo con ayuda de su Programación, del Proyecto curricular y de su experiencia y actuación profesional,
- dispone espacios para juegos, para trabajo más personalizado, para el trabajo de colegas itinerantes... por lo que coloca las zonas de paso —más ruidosas o 'movidas'— donde menos puedan interrumpir,
- reorganiza con cierta frecuencia la distribución de mobiliario y de alumnado en función de los objetivos que persigue con la actividad que va a realizar,
- intenta hacer del aula un espacio apacible y seguro, abierto a quien esté interesado en conocer, colaborar... en los momentos oportunos para ello,
- conoce el valor de ficheros autocorrectivos y recursos de esta naturaleza... y contribuye a su creación y ampliación con el resto de colegas en diferentes áreas o temas,
- valora la dimensión lúdica en la escuela explotando esta característica en los materiales y actividades que mejor la prestan,
- sabe que un libro se aprecia mejor si se ve su portada en un expositor que si se observa por el lomo en una estantería,
- coloca los materiales delicados lejos del alcance de los pequeños y los materiales de uso común en las partes bajas de estanterías o en mesitas pequeñas, de manera provocativa, observando los efectos de estas acciones y valorando nuevas posibilidades,
- es capaz de poner su aula a disposición de otros compañeros (del profesorado itinerante, de otro maestro o maestra que tiene un aula peor); en ocasiones incluso dos grupos de alumnos y alumnas diferentes utilizan indistintamente —bajo criterio— dos aulas con diferentes capacidades, disponibilidad y recursos, complementándose ambas mutuamente (es un ejemplo de aulas *semiespecializadas*, que son usadas en diferentes tiempos por ambos grupos o diferentes subgrupos que puedan formarse de acuerdo con las posibilidades de cada una de ellas, las tareas que vayan a realizarse, la utilidad que se atribuye a cada área o sector concreto en ambas aulas...),

- trata de que la mayor parte del material de uso cotidiano en las tareas de clase sea cooperativo, pues eso ayuda a fomentar actitudes de respeto, cuidado, ahorro, solidaridad...
- tiene claro que los materiales y recursos, el aula, su propia intervención... están al servicio del desarrollo educativo del alumnado y no al revés; que son recursos que pueden ser organizados en orden a esa finalidad,
- promueve grupos de alumnos y alumnas que se beneficien de la interacción mutua según el papel que espera juegue cada uno de ellos; en algunos casos el grupito será homogéneo, en otros colocará a alguien que sabe más o que es más mayor para que *lidere* la tarea o para que el otro u otros la comprendan mejor y la vean más asequible,
- no se sorprende demasiado cuando las reacciones del alumnado no coinciden con las que esperaba, y reflexiona acerca de por qué puede ser,
- promueve que niños y niñas asuman responsabilidades en la marcha y organización del aula ayudando a comprenderlas y llevarlas a cabo, exigiéndolas razonablemente...
- sabe que el aprendizaje de sus alumnos y alumnas depende en gran medida de la confianza y seguridad que sea capaz de generar en ellos,
- invita a la escuela y pide ayuda en ocasiones a padres y madres para actividades que pueden hacer muy bien o en las que pueden aportar los recursos necesarios,
- les cuenta de vez en cuando aquellos objetivos en los que está realmente interesado sugiriéndoles cómo pueden colaborar a través de la convivencia familiar,
- apunta aquellas cuestiones que tienen que ver con los procedimientos y estrategias de enseñanza que pone en marcha cada día, las anécdotas que pueden tener valor en la reflexión con los colegas, las sugerencias que hayan podido surgir en la pequeña asamblea periódica...
- se aburriría demasiado si continuara haciendo lo mismo que hace varios años, por lo que siempre pone en marcha alguna nueva actividad o reenfoca las más habituales controlando alguna nueva variable,
- tampoco vive agobiado por las prisas o por plantear demasiadas cosas a la vez, pues sabe que el tiempo y el crecimiento en todos los sentidos de sus alumnos y alumnas juega a su favor,
- aprecia la labor que es capaz de hacer porque la conoce bien en sus posibilidades y limitaciones y la pone en cuestión con otros colegas con quienes alimenta una estructura organizativa, un grupo, que tiene sentido para el trabajo en el aula y para su desarrollo profesional...
- Etc.

EL TIEMPO EN LA ORGANIZACIÓN O LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Aparente paradoja la del título de este apartado, sobre todo cuando es el tiempo quien más nos organiza a nosotros, especialmente a quienes más hablamos de organización. Pero nos sirve para poner de relieve su poderosa influencia en todos estos aspectos que se han comentado. Matizando más, el influjo del tiempo y el de la percepción que individual y colectivamente tenemos de él: si queremos *digerir* de una sola vez una retahíla de sugerencias o propuestas no hacemos más que considerar el presente o, a lo sumo, un futuro cercano; probablemente descartemos la retahíla entera siendo conscientes de la imposibilidad real de pasarla a la práctica, por muy articulada e integrada que sea y nos quedemos donde estamos. Corto ha sido el viaje. Desechemos, pues, esa idea y consideremos el tiempo como un devenir, como algo que vamos a poner a nuestro favor en las tareas de programación y de puesta en práctica de las actividades y posibles novedades de esa programación.

Con esa perspectiva resulta bastante evidente que en los apartados anteriores ya hemos hablado abundantemente del factor *tiempo*: cuando se han propuesto actividades en paralelo en el aula, cuando se han analizado las diferentes posibilidades que

sugiere la intervención de otros maestros o maestras en la misma aula, cuando se apunta el desarrollo de la autonomía personal como un objetivo y un recurso importante en estas escuelas, cuando se habla de diversos agrupamientos del alumnado en el(las) aula(s) en función de la actividad que se quiere desarrollar, cuando se habla de diferentes áreas de trabajo en clase y de 'reconfigurar' el aula o parte de ella, cuando se habla de planificar y evaluar, de someter hipótesis a prueba, etc.

De acuerdo con ello aprovecharemos para puntualizar aquellos aspectos más relevantes en relación con la consideración del tiempo en nuestros planes pedagógicos.

El tiempo de la escuela, del profesorado y del alumnado

No tiene por qué coincidir el *tiempo* —el horario— de la escuela con el del profesorado y/o con el del alumnado. Es decir, el convenio que dicta las condiciones contractuales del profesorado le obliga a unos periodos determinados de presencia en la escuela; el calendario escolar dicta a su vez unos periodos de apertura del edificio escolar para la enseñanza; y la escuela, el centro, es un edificio cuyo principal uso es la enseñanza y el aprendizaje escolar, pero que puede ser utilizado de muy diferentes formas y para diferentes actividades.

El horario del profesorado, lógicamente, es más extenso que el del alumnado, especialmente el del alumnado más joven, y el edificio escolar está ahí las veinticuatro horas del día y los 365 días del año con posibilidad de ser utilizado para otras actividades, lo cual venía recomendado en las *77 medidas* que el MEC hizo públicas en 1995.

Aunque a veces así lo parezca, y a veces no queden otras opciones, no deben igualarse y ni hacer coincidir esos tres *tiempos*. En todo caso, el obstáculo que debe superarse consiste en por quién, bajo qué condiciones, cómo y cuándo debe utilizarse el edificio escolar, en especial cuando su profesorado o alguno de los miembros del equipo directivo no esté presente, pues en gran medida el edificio escolar es responsabilidad suya. Partiendo de tal premisa, cada equipo docente debe analizar las posibilidades que el lugar donde trabaja ofrece en este sentido y, garantizando un uso adecuado, explotar las posibilidades que este recurso pueda ofrecer.

Algo parecido a lo que puede ocurrir cuando desde la escuela se solicita el uso de un edificio o un recurso que pertenece a otra institución, útil para el trabajo escolar y disponible en periodos determinados: normalmente se explicitan las razones para su uso, se establecen las condiciones y momentos para tal uso y se asumen las responsabilidades correspondientes, la primera de las cuales pasa por ser cuidadosos y dejarlo en las mismas condiciones que se encontró para que pueda ser utilizado sin ningún problema por sus usuarios habituales o por otros posibles.

Tiempos e intervenciones profesionales

Podemos considerar, de entrada, dos amplios tipos de intervención profesional desde este punto de vista: la del profesorado tutor y la del profesorado itinerante. Ambos completan su horario, su *tiempo*, de forma diferente. Esta diferencia nos va a

permitir analizar ambos tipos de intervención desde la perspectiva de organización del tiempo, pero ello no debe considerarse nunca en sentido estricto; menos todavía si se tiene en cuenta que cada equipo docente adoptará una particular organización de las diferentes intervenciones docentes con el objetivo de adaptarse a las condiciones de la zona y de las escuelas en las que trabaja y de sacar el máximo provecho a su propia actuación global. Por ejemplo, pueden darse casos donde el profesorado itinerante restrinja el número de grupos con los que trabaja y asuma en gran medida o comparta el papel de tutor (en ciclo superior o primer ciclo de ESO cuando se imparta...).

La actuación de los tutores tiende a ser de corte generalista y a ser la referencia más amplia en tiempo de la correspondiente unidad escolar o aula. En tal caso, la del profesorado itinerante tiende a ser más especializada y a ocupar tiempos parciales con los alumnos y alumnas de esa unidad escolar u otro tipo de grupos de esa unidad, de ésa y otras... Esta interacción entre ambos es lo primero que hay que tener en cuenta: **coinciden**, y esta *coincidencia* hay que planificarla en función de la(s) actividad(es) que vaya(n) a realizarse y en función del tiempo que requiera(n) de cada uno de esos maestros o maestras.

Como se ha dicho en otros lugares, esa planificación puede llevar a que se trabaje conjuntamente, uno apoya al otro, conjuntamente pero en actividades diferentes, a que uno trabaje con todo el grupo y otro pueda dedicarse a otro tipo de tareas docentes, etc. Sin duda, las decisiones tomadas afectarán al *tiempo* de cada uno de ellos. Por otra parte, también es necesario considerar que el *tiempo* de los tutores o tutoras lo es predominantemente con un grupo —papel referencial— y el de las intervenciones de itinerantes lo es con varios grupos de diferentes aulas y/o escuelas; la naturaleza de esos *tiempos* es diferente, son *tiempos* de calidades diferentes en función de lo que podríamos considerar *intensidad* de la interacción maestro-alumno.

Desde otro punto de vista, pensando más en el rol de los tutores, aunque sin excluir al de los itinerantes, cabe prever —ajustar y justificar la intervención educativa previamente— con arreglo, entre otras, a las siguientes posibilidades: tiempo **con** el grupo completo *vs* tiempo **del** grupo completo, tiempo con grupos más pequeños dentro del aula (homologables con distintos ciclos, tipos de tarea, exigencias de la tarea con respecto al papel del maestro...), tiempo dedicado a un niño o niña de manera plenamente individualizada, tiempo que se dedica al trabajo con otro u otros maestros y maestras, tiempo propio del alumnado, tiempo de trabajo autónomo por su parte, tiempo propio de cada maestro o maestra, tiempo dedicado a tareas ineludibles de gestión, autoorganización...

Son formas diferentes que puede adquirir el trabajo en función del tiempo y de la naturaleza de ese tiempo que se convierten en instrumento de aprendizaje, en herramienta que ayuda a estructurar la intervención profesional individual y colectiva..., en definitiva, en herramienta de *gestión* en el más amplio sentido de la palabra.

La organización del tiempo y del alumnado

Digamos que se trata de un contenido de aprendizaje importante que debe trabajarse con el alumnado: como está recogido en el currículo, en especial en el de Edu-

cación Infantil y en el de Primaria, y como lo estamos enfocando en estas páginas, esto es, como variable o factor de planificación, de autooorganización y de interacción con las otras personas en la escuela y fuera de ella.

¿Qué grados de autonomía personal, de capacidad de ejecución, de progreso en el aprendizaje, de... pueden adquirirse si no se controla el tiempo en función de la actividad y de las propias capacidades? Probablemente, no muy elevados. De este modo, abordar el tiempo desde esta perspectiva puede ser un objetivo prioritario en la escuela, especialmente en las más pequeñas, donde la posibilidad de llegar a todos los alumnos y alumnas y de llegar con el máximo de eficacia va a depender del grado de diversificación de la tarea que sepamos crear y consolidar en el aula.

En este sentido, piénsese en el valor de las rutinas de clase que favorecen el desarrollo de aprendizajes y hábitos relacionados con la organización del tiempo; de lo que pueden aprender los pequeños cuando entran en la escuela de los mayores, ya acostumbrados; de los tiempos de trabajo personal y autónomo; de la creación de un contexto de trabajo que permita todo ello; de la fijación de límites para la finalización de tareas parciales y globales... A su vez, el alumnado tambiém tiene que organizarse y aprender a ello, a planificar su tiempo y sus tareas.

En el fondo, detrás de todo esto también se esconde la integración progresiva de una actitud que cada vez se echa más en falta en nuestra sociedad: la de la valoración del tiempo de los demás tanto como la del propio.

La organización del tiempo en función de la actividad

No es difícil deducir del contenido de estas páginas que el tipo de actividades que se hayan considerado más apropiadas para el desarrollo del aprendizaje del alumnado concreto de estas escuelas y de estas aulas determinará en gran medida su dedicación y la del profesorado. Para su diseño se ha contado con la variable *recursos*, con la variable *espacio* con la variable *intervención*, con la variable *destinatarios*, con la variable *tiempo*..: cada actividad tendrá unas características y exigencias determinadas y un desarrollo que ocupará un tiempo o tiempos escolares y otros antes y después. Luego tales cuestiones condicionarán la organización del tiempo en el aula.

Desde otro punto de vista, las mismas características de la actividad determinarán qué tipo de dedicación implican en el alumnado, en el profesorado, en el uso de recursos y espacios... el momento de la jornada escolar más apropiado para ser llevada a cabo, la posibilidad de trabajo fuera de la escuela o fuera del horario escolar, la continuidad de periodos a lo largo de varios días, semanas... a lo largo del año, ciclo, etapa, etc.

La organización del tiempo y el currículo

Se da por hecho que conocer el currículo y *organizarlo* para el conjunto de las escuelas de un agrupamiento requiere un aporte de tiempos importante al principio y a lo largo del curso, a lo largo de los diferentes cursos, al que se dedica un horario

concreto: además del que pueda dedicársele específicamente, están las sesiones de coordinación y programación, gran parte de las actividades de formación, etc. Sólo desde esta perspectiva ya puede decirse que ocupa y dirige una buena parte de la dedicación profesional como docentes.

Pero interesa más abordar la relación del currículo con el tiempo desde estas dos perspectivas:

- La consideración del factor tiempo junto con otros en el marco metodológico que implica un currículo que debe adecuarse a las condiciones en que se trabaja y cuyo desarrollo y aplicación tiene como soporte un conjunto de principios frente a otros, por delante de otros.
- La determinación de etapas y ciclos en la secuencia progresiva, mediada por un proceso de evaluación, que supone el paso por el sistema educativo por parte del alumnado.

Respecto a la primera cuestión nos remitimos a las páginas anteriores. Con respecto a la segunda, aun manteniendo la estructura temporal que determina el currículo en etapas y ciclos como importante referencia a la hora de planificar la enseñanza y el aprendizaje, no puede obviarse que se marcan unos hitos temporales que van a determinar tanto decisiones importantes del equipo docente como su actuación.

Concretando más: la Educación Infantil finaliza a los seis años, y con su segundo ciclo se dispone de tres años para trabajar un conjunto de objetivos y contenidos determinados. Algo similar puede decirse del resto de las etapas, teniendo en cuenta el carácter prescriptivo de parte de su contenido. Por ejemplo, la Educación Primaria tiene una duración normal de seis años, dos para cada ciclo, no pudiendo permanecer en ella un alumno o alumna más de siete años. Se pueden encontrar más ejemplos de esta naturaleza en lo prescriptivo del currículo que afectan claramente a la planificación de la actividad escolar.

De acuerdo con ello, lógico es que tales límites, o hitos temporales, o aspectos relacionados con el paso del alumnado por la escuela deban ser considerados como puntos de referencia estables —fijos— en el momento de tomar decisiones en cuanto a la organización del trabajo docente.

Algunas de estas decisiones tienen valor en periodos de tiempo amplios, con lo cual estaríamos dentro de la perspectiva histórica —de proyección a largo plazo y de revisión de la tarea realizada— de los proyectos educativos y curriculares y de las programaciones, con las implicaciones que ello conlleva para en el equipo docente actual y para otros venideros.

Aprovecharemos para insistir en este apartado en una cuestión que, de antiguo, se muestra valiosa para la organización de la enseñanza en las escuelas pequeñas (y también en las grandes). Se trata de la organización de la enseñanza por **ciclos**: resaltemos su valor en el sentido de que ofrece un margen más amplio y flexible para adecuar el proceso de enseñanza al de aprendizaje, frente, por ejemplo, a la unidad temporal que determina el ***curso***, algo más rígida y con connotaciones referidas a la evaluación no siempre positivas o útiles a nuestros propósitos en el marco de una enseñanza obligatoria. En concreto, un periodo de tiempo de dos años nos permite

una mayor adaptación a los ritmos de aprendizaje, progreso, desarrollo de capacidades... del alumnado, que frecuentemente no son lineales y uniformes. A la vez, permite decisiones probablemente más coherentes a la hora de hablar de la promoción del alumnado en relación con los efectos que tales decisiones puedan tener, en relación con su grupo de referencia que, además, en una escuela pequeña acostumbra a ser el mismo durante largo tiempo [5].

Por lo demás, vale la pena interpretar estos elementos como una ayuda, como un factor organizador del conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y de la propia intervención educativa en estas escuelas.

Módulos de organización del tiempo

En el plano más concreto del desarrollo de la tarea cotidiana en clase debemos situar la reflexión en la duración de las diferentes actividades que, periódicamente, tienen lugar en clase con alumnos y alumnas.

En general, estamos acostumbrados a trabajar con lo que venimos denominando *módulos*, espacios de tiempo que se corresponden con actividades determinadas que tienden a marcar una rutina (en el mejor sentido de la palabra) en el funcionamiento de las aulas: el módulo dedicado a lenguaje en general (aprendizaje de la lectura y la escritura, expresión oral y escrita, comunicación, creatividad, taller de poesía...), el módulo destinado al área de Conocimiento del Medio (o huerto, vivero, taller de experimentos, taller de tecnología, caseta meteorológica...), el módulo dedicado a las matemáticas (al cálculo, a la resolución de problemas...), el módulo dedicado a la educación artística (taller de teatro, de plástica, de audiciones musicales, de baile, de juegos, de...), etc.

La creación y mantenimiento de tales rutinas es algo positivo al ser consideradas como una referencia para alumnado y profesorado que ayuda a la propia configuración y organización del tiempo. Por lo demás, no necesariamente tales módulos de trabajo tienen que coincidir con las áreas estrictamente consideradas; así, pueden coincidir con diferentes talleres o el trabajo en diferentes rincones que contemplen actividades de menor rango que el de las áreas, con carácter globalizador o interdisciplinar y probablemente más motivantes y cercanas como, por ejemplo, el taller de teatro, el taller de poesía, el rincón o taller de ciencias, el rincón de resolución de problemas, el rincón de psicomotricidad o expresión, etc.

Con respecto a su duración, tampoco tiene por qué coincidir con módulos estrictos de una hora o de cincuenta minutos, que parecen la referencia más habitual en el sistema educativo. Pueden ser mayores o menores; su duración dependerá, pues, de varios factores que necesariamente deben considerarse:

---

[5] Esta característica puede facilitar bastante las cosas al profesorado y al alumnado: el grupo de referencia permanece, pierde sentido aquello de aprobar o suspender, no necesariamente debe ser negativamente explícito aquello de *pasar o no pasar*, ya que se dispone de amplios periodos de tiempo para ir consiguiendo los objetivos, el desarrollo de las capacidades... Pueden ajustarse con flexibilidad y cierta comodidad las actividades programadas, puede *reprogramarse*... En definitiva, se trata de una pequeña comunidad escolar que debe plantearse el aprendizaje y la enseñanza de un modo organizado, pero evitando ciertos *agobios* sistémicos.

- la capacidad de atención y de dedicación del alumnado (no será la misma a los tres que a los once o doce años),
- la naturaleza de la actividad (su carácter más o menos creativo, de entrenamiento o consolidación de procedimientos, nivel de dificultad...),
- el grado de participación o «pilotaje» del maestro o maestra (actividades con mayor o menor grado de autonomía e independencia por parte de alumnos y alumnas),
- el encaje con el profesorado itinerante que interviene periódicamente,
- las características de la intervención de este mismo profesorado,
- el tipo de materiales o recursos necesarios,
- el lugar en que vaya a tener lugar la actividad (en el aula, en alguna otra parte de la escuela, fuera de la escuela...),
- el número de alumnos y alumnas que intervienen y el papel que predominantemente van a asumir (actividades individuales que requieren determinados grados de concentración, actividades de escucha, actitudes de escucha y participación en pequeñas asambleas o debates...),
- la posibilidad de que otras personas (madres, padres, hermanos, abuelos...) asuman el desarrollo de un taller,
- etc.

A la vista de tales aspectos es fácil entender que esos posibles módulos de trabajo serán variables, con bastante interdependencia de la estructura horaria general de la jornada, que es la que marca esas rutinas referenciales a las que antes se aludía.

También es evidente que los módulos de alumnado y profesorado son a veces distintos. Por ejemplo, podemos estar trabajando en el ámbito temporal dedicado al lenguaje —por el que se empieza por la mañana habitualmente en muchas escuelas— y que diferentes grupos de niños y niñas estén dedicados a diferentes tareas con mayor o menor atención específica por parte del profesorado, distribuidos en diferentes rincones o áreas de trabajo específico en el aula, etc.

Una mención especial merecen las intervenciones periódicas del profesorado itinerante, con cometidos más o menos especializados dentro de la programación del aula concreta. Es interesante que este profesorado disponga de un amplio módulo horario para su trabajo —una mañana o gran parte de ella, la tarde— y que durante ese periodo de tiempo intervenga en la misma actividad, pero con diferentes grupos según nivel y capacidad, o en diferentes actividades para el mismo grupo en paralelo o a lo largo del tiempo, o que lo haga en colaboración con el maestro o maestra tutores (puede apoyar su intervención, se puede fragmentar el grupo-aula de acuerdo con diversos criterios y con determinados objetivos...), etc.

Superando lo que es la jornada escolar, hay que considerar periodos más amplios que ayuden a organizar la puesta en práctica de la programación, que marquen hitos parciales para valorar la consecución de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, etc. Las diversas experiencias parecen indicar que la **quincena**, en el contexto del trimestre, es un periodo que facilita bastante ese tipo de tareas y permite cierto ajuste entre las actividades programadas cooperativamente por el equipo docente y el progreso del alumnado.

Planes de trabajo de alumnado y profesorado como instrumento de organización

A través de esta propuesta pretendemos impulsar la idea de organizarse, autoorganizarse, en función del tiempo y de la actividad, de las diversas actividades que pueden tener lugar en el aula e incluso fuera de ella en función del tiempo que requieren y del tiempo disponible. La propuesta es útil tanto para el profesorado como para el alumnado, entendiendo que el establecimiento de planes de trabajo personales de acuerdo con la tarea que va a desarrollarse en y desde la escuela favorecerá la apropiación del tiempo como contenido de aprendizaje, la marcha de la clase y la autonomía personal. Este desarrollo de la autonomía y de la autoorganización, como se ha comentado en varias ocasiones en este documento, se considera clave en las escuelas pequeñas donde alumnado de diferentes edades, adscrito a diferentes ciclos, convive y aprende en la misma aula.

Ejemplos de tales planes de trabajo existen desde hace tiempo en muchas escuelas. Incluyen las tareas de realización obligatoria en clase, las autónomas y voluntarias, las sugeridas como ampliación o repaso por el profesorado, etc. Constituyen un plan de trabajo encajado en el espacio y en el tiempo y, al mismo tiempo, la referencia en función de la que establecer posteriores revisiones y evaluaciones/autoevaluaciones.

Por lo demás, se trata de una buena estrategia para conocer los propios logros y carencias, es decir, las propias posibilidades, los aspectos que conviene trabajar con mayor profundidad... en lo que se refiere a alumnado y a profesorado. Estos planes de trabajo, diarios o como se quieran denominar, constituyen una de las buenas rutinas que vale la pena proponerse y adquirir.

Finalicemos el capítulo insistiendo de nuevo en que tiempos, espacios y recursos son variables interdependientes que deben controlarse en el proceso de enseñanza y que acaban determinando la metodología con la que se trabaja, configuran determinados estilos de enseñanza y de aprendizaje, las relaciones interpersonales en el aula, etc.

Por lo demás, consideremos igualmente que *tenemos tiempo* para realizar progresivamente las diferentes propuestas que se juzgue oportuno llevar a la práctica en el aula, en el centro, en el agrupamiento. En este sentido, la mejor actitud, y probablemente aptitud, consista en dosificar la introducción de novedades o cambios y ser conscientes, tanto individual como colectivamente, de que:

- Somos capaces de integrar en el proceso de enseñanza un conjunto limitado de actividades, por lo que deben ser bien seleccionadas, pero con el paso del tiempo podemos sorprendernos del conjunto de iniciativas puestas en marcha que interactúan entre sí.
- Determinadas actividades, determinadas rutinas, sirven de soporte a otras, *entrenan* para otras, permiten el desarrollo de otras.
- El tipo de intervención del profesorado y los papeles que se asigne al alumnado en función del modelo de enseñanza y del modelo de aprendizaje por el que *realmente* se opte (el que de verdad puede percibirse en el aula y en las reuniones docentes) es esencial, determinante, en la selección de tales actividades y rutinas y en su puesta en práctica. En definitiva, en lo que ocurre habitualmente en el aula.
- El seguimiento, la evaluación constructiva, de cada actividad y del conjunto de las actividades de enseñanza que tienen lugar en la escuela a lo largo del año, es la mejor estrategia para saber *qué pasa* realmente en el aula y cómo se puede intervenir educativamente de la manera más adecuada y eficaz.

10. APOYOS EXTERNOS

Las características que se dan en las escuelas de las zonas determinan en gran medida los recursos de diferente naturaleza disponibles en cada centro. Esto se traduce en que no todos los medios y apoyos necesarios de acuerdo con los estándares de calidad actuales están presentes en estos centros. Su pequeño tamaño, el mayor aislamiento de un profesorado con funciones polivalentes, la obligación de desplazarse para establecer la coordinación, acceder a la formación y a determinados recursos, etc. hacen más necesario que en otros lugares la existencia de una fuerte red de apoyos externos que contribuya a la igualdad de oportunidades en lo que se refiere a la calidad y la prestación del servicio educativo.

Aunque a través de manifestaciones diversas y con desarrollos poco homogéneos en las diferentes Comunidades Autónomas, tales redes de apoyo externo existen hace tiempo en el Estado español y no precisan que desde aquí se justifique su intervención: vienen demostrando su utilidad y se van poniendo de relieve nuevos campos en los que sus actuaciones son necesarias y valiosas.

Estas son las razones que nos han impulsado a abrir un capítulo específico al respecto, cuyo contenido insiste fundamentalmente en que se contemplen dentro de un marco conjunto —los proyectos educativos y curriculares— las intervenciones desde la red de apoyos externos y las del profesorado de cada escuela y agrupamiento. Esta articulación de actuaciones, sirviendo a objetivos comunes, presta especial atención a los ámbitos del apoyo psicopedagógico, de la formación permanente del profesorado y del acceso a recursos y materiales didácticos que no forman parte del 'patrimonio' directo de cada escuela.

Su pretensión es, pues, llevar la reflexión y orientar las decisiones hacia una organización que:

- Integre intervenciones pedagógicas de diferente procedencia y naturaleza.
- Conjugue la cobertura de necesidades con la rentabilidad de recursos humanos y materiales entendida en sentido amplio, esto es, desde el punto de vista del alumnado que puede beneficiarse de tales recursos y de la sociedad que los genera.

- Facilite el ajuste entre la *oferta* y la *demanda* mutuas: qué se pide desde las escuelas y por qué, qué contexto de intervención son capaces de prestar, y a la inversa, qué se puede ofrecer desde cualquiera de los servicios de apoyo externo existentes, cuál es el contexto escolar y pedagógico que mejor puede favorecer su actuación; en definitiva, cuál es el marco y tipo de actuación que más puede beneficiar la educación del alumnado de las escuelas pequeñas en el medio rural.

Esa reflexión y la explicitación de las decisiones y compromisos consecuentes se sitúa en el ámbito de la elaboración y puesta en práctica de proyectos educativos, proyectos curriculares y programaciones de aula. Dadas las características organizadoras y la proyección en la labor docente cotidiana y en el futuro de estos documentos institucionales y de las acciones que promueven, es, en y a partir de tales ámbitos, donde parece que la red de apoyos externos puede y debe incidir de modo prioritario con el objetivo de enriquecerlos, ofrecer nuevas y más sistemáticas perspectivas de mejora y/o innovación... En este sentido y con estas perspectivas, pues, se plantea la necesidad de atender suficientemente al menos los siguientes tres **ámbitos:**

- La atención a la **heterogeneidad** de la escuela rural, a la complejidad en la composición de sus aulas y a la diversidad, particularmente en lo que se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales.
- La **formación** permanente del profesorado y el asesoramiento en la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos y curriculares.
- El conocimiento y la utilización más oportuna de **recursos** didácticos y materiales estandarizados o de elaboración propia que faciliten la labor pedagógica en las escuelas pequeñas.

Una red de apoyo externo que atienda estas áreas de intervención lo hará en un ámbito territorial que incluya varios centros escolares y/o varios agrupamientos. Es la situación que conocemos hasta el momento: un Centro de Profesores y Recursos, un Centro de Recursos, un equipo psicopedagógico... tienen definidas sus demarcaciones en función de las distancias que deben recorrerse, el tipo de comunicaciones que existen entre las localidades, el número de centros, alumnado, profesorado, las exigencias de la propia actuación profesional... En cualquier caso, estas demarcaciones superan a las que venimos considerando como unidades básicas en este documento —los agrupamientos y los centros— asemejándose bastante más a lo que hemos denominado ***zonas***.

De acuerdo con el contenido del capítulo 6. «Zonas: la referencia más amplia» de esta segunda parte (páginas 101 y ss.) y del capítulo 15. «El Proyecto educativo» en la tercera parte (páginas 285 y ss.), insistimos en que se camine hacia la *coincidencia* de demarcaciones e instituciones y, por diferentes que sean las intervenciones y los centros o instituciones desde donde se impulsen, además de ajustarse a las condiciones de población infantil, profesorado, escuelas, comunidades... deben estar interrelacionadas y coordinadas entre sí. Las razones de esta propuesta, que podría materializarse, por ejemplo, en un ***proyecto educativo de zona***, son evidentes y se vienen repitiendo a menudo en este documento.

Desde otro punto de vista, nuestra intención es partir de lo que ya existe, de las experiencias y de las redes que desde hace varios años están trabajando en el medio

En el ámbito de gestión directa del MEC hay actualmente constituidas dos redes: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), que atienden básicamente las necesidades señaladas en el ámbito **a)**, y Centros de Profesores y Recursos, que atenderían los ámbitos **b)** y **c)**.

En algunas Comunidades Autónomas existen Centros de Profesores [ámbitos **b)** y **c)**], pero no Centros de Recursos, como ocurre en la Comunidad Valenciana.

En otras existen los Centros de Recursos Pedagógicos [ámbitos **c)** y algo de **b)**], pero no centros de formación del profesorado específicos, como en Cataluña.

En la Comunidad Autónoma Vasca existen los Centros de Orientación Pedagógica (COP) con dedicación preferente a los ámbitos **a)** y **b).**

En otras existe una única red que integra todos los ámbitos [**a)**, **b)** y **c)**], como es el caso de Navarra.

*Los ámbitos que se citan **[a), b)** y **c)]** se describen y abordan en ésta y las páginas siguientes.*

rural. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hay abundante diversidad en el modelo, en el tipo de centros, en las características y ámbitos de intervención, en la implantación y ubicación de servicios educativos de este tipo... en las distintas Administraciones educativas desde el traspaso de las competencias en educación. Esto trae consigo algunas dificultades a la hora de comparar las diferentes redes de apoyo existentes en cada uno de estos territorios.

No obstante, de acuerdo con la filosofía de este documento, insistimos en la necesidad de implantar, en mayor o menor medida y acorde con los condicionantes de cada comunidad y de cada contexto en el que se vaya a intervenir, una o varias [1] redes de apoyo que den respuesta a las demandas —necesidades, según se mire— señaladas a través de los siguientes tipos de apoyo.

A) APOYO PSICOPEDAGÓGICO

La atención psicopedagógica en los centros educativos, ampliamente reivindicada desde antiguo, es concebida y planteada en las diferentes normas que desarrollan la LOGSE como un apoyo esencial para la adaptación de los proyectos educativos y curriculares al contexto de cada centro.

Por ello, a los centros de Educación Secundaria se adjudican varios profesores encabezados por un psicólogo o pedagogo —el Departamento de Orientación— cuyo eje de trabajo consiste en la atención a la diversidad. Y, para los centros de Educación Infantil y Primaria, más todavía en el medio rural, con escuelas pequeñas y dispersas,

[1] Si son varias las redes que actúan en un mismo contexto, que estén pensadas y evolucionen hacia la máxima integración posible y *coincidencia* en cuanto a objetivos, planificación y acción.

En el **territorio gestionado por el MEC** se dispone de la *Orden de 9 de diciembre de 1992* (BOE n.º 303 de 18-XII) *por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.* Aunque sólo transcribimos aquí las funciones que se determinan para estos equipos, señalamos el interés de su artículo segundo (que recoge los criterios para el establecimiento de zonas de actuación) y tercero (composición).

Sexto.—*Son* ***funciones generales de los equipos*** *en relación con el sector de su responsabilidad:*

a) *Colaborar con la Inspección Técnica de Educación, con los Centros de Profesores (y Recursos,* en la actualidad) *y con otras instituciones formativas en el apoyo y en el asesoramiento de los profesores.*

b) *Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para los profesores.*

c) *Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria.*

d) *Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria de un mismo sector.*

e) *Impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre los centros del sector.*

f) *Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la necesiten y proponer la modalidad de escolarización más conveniente para ellos.*

g) *Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.*

Séptimo.—*Son funciones de los equipos en su* ***apoyo especializado*** *a los centros educativos de Educación Infantil y de Educación Primaria que les sean asignados por la Dirección Provincial:*

a) *Colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos, de acuerdo con lo establecido en el apartado vigésimo.1 de la Orden de 27 de abril de 1992 sobre implantación de la Educación Primaria y en el apartado octavo de la presente Orden.*

b) *Colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.*

parece que la opción con mayores posibilidades de *llegar* —y mantener actuaciones periódicas valiosas para el alumnado y los equipos docentes— es la de equipos psicopedagógicos de zona. Estos equipos psicopedagógicos pueden desarrollar su labor en un ámbito de estas características encajándola con la de las escuelas y agrupamientos, articulando su intervención en el conjunto de centros incluidos en ese ámbito.

Se entiende que, dotados de los recursos personales y materiales necesarios y con una organización adecuada, pueden realizar sus funciones y cumplir los objetivos que

c) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes realizados por los alumnos como de los procesos mismos de enseñanza.

d) Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, colaborando en la adaptación de las medidas educativas oportunas.

e) Colaborar con los tutores y los profesores orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos, favoreciendo en ellos la capacidad de tomar decisiones y promoviendo su madurez vocacional.

f) Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que pueden presentar los alumnos: realizar, en su caso, la correspondiente evaluación psicopedagógica, y participar, en función de los resultados de ésta, en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo.

g) Colaborar con los tutores, los profesores de apoyo y los profesores orientadores en el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.

h) Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

***Octavo.—1.** Los **trabajadores sociales** de los equipos se ocuparán de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo.*

***2.** Los maestros de audición y lenguaje se responsabilizarán de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita.*

***3.** Los psicólogos y pedagogos tendrán la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica de los alumnos que puedan necesitarla. Asimismo, formarán parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos que les sean asignados. En estos centros, además, tomarán parte en las sesiones en las que se evalúe la competencia curricular de los alumnos con fines de promoción de ciclo o de adaptaciones curriculares significativas.*

se les asignen con un buen grado de eficacia y ajuste a las necesidades de las diferentes escuelas, alumnado con n.e.e., familias y equipos docentes.

Esta amplitud de destinatarios determinará tanto la composición del correspondiente equipo como la obligación de conocer en profundidad el ámbito en el que va a desarrollarse su trabajo y de establecer las prioridades de ese trabajo. El contacto, el esclarecimiento de objetivos y la ponderación de las posibles demandas planteadas como necesidades, la negociación... con el profesorado de los centros y con responsables de otras instituciones que posiblemente estén presentes en la zona como servicios sociales será siempre la mejor estrategia en manos de estos equipos.

EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS

Partiendo de su participación en la elaboración del proyecto curricular —situación en la que pueden desempeñar un papel relevante por la naturaleza de sus aportaciones ante los equipos de profesores—, convendría analizar su papel a la hora de **hacer reales en el aula** las decisiones de tipo metodológico y organizativo y su relación con la adecuación de objetivos y secuencia de contenidos por la que se ha optado, aportando nuevamente datos para la evaluación y reflexión en torno a los proyectos curriculares y las programaciones del profesorado.

Estas tareas de desarrollo curricular pueden materializarse de modo más concreto al relacionarlas con evaluación psicopedagógica y el tratamiento de la diversidad en proyectos curriculares y programaciones de los profesores, teniendo en cuenta además:

- Poner de relieve las características propias de cada contexto escolar (análisis) y su presencia en los proyectos curriculares (reflexión relativa a la adaptación y la metodología y organización en el centro).
- Apoyo al equipo de profesorado y/o a algunos profesores concretos, en el caso de adaptaciones curriculares no significativas.
- Resaltar, además de sus cometidos habituales al respecto, la relación con los padres y la coordinación con el profesorado en el caso de las adaptaciones curriculares significativas.
- Prestar atención a las adaptaciones de acceso al currículo, al alumnado con necesidades educativas especiales, a la acción tutorial...

Desde otro punto de vista deben valorarse cuestiones acerca del número y las características de los centros que pueden vincularse con cada profesional y equipo de O.E.P. con garantías de éxito y aprovechamiento de su intervención, etc. También es necesario insistir en la delimitación de los sectores o ámbitos de intervención desde la perspectiva de su coincidencia y/o interrelación con los ámbitos de CPRs, etc. de tal modo que los recursos y actuaciones de apoyo provinientes del conjunto de los servicios mantengan la correspondiente relación/interacción entre sí cuando así lo demanden las circunstancias, necesidades o problemas.

Todo lo anterior es especialmente relevante para las escuelas más pequeñas en el medio rural ya que, dadas sus condiciones de partida, tienen un acceso más restrictivo a esos servicios. En este sentido una propuesta consiste en vincular un orientador/a o equipo (de acuerdo con las características escolares de la zona y la amplitud de la misma) con el correspondiente CPR rural, y situar su actividad de apoyo en el marco de los equipos de profesores de zona y en el marco de los equipos docentes de los agrupamientos existentes.

En ambos casos —zonas y agrupamientos— a veces, por razones diversas (poca estabilidad del profesorado, ausencia de tradición en trabajo en grupo, etc.), los equipos de profesores no están consolidados; se trata de contextos donde los diferentes servicios de apoyo —en especial EOEP y CPR— pueden desarrollar una labor importante como depositarios de información «histórica» y de la continuidad de proyectos curriculares, promotores de ciertas costumbres pedagógicas positivas conocidas por los alumnos, etc.

Además, el modo peculiar en que tales proyectos de zona se elaboran y, sobre todo, se ponen en práctica (en definitiva un tutor, y profesorado especialista de apoyo en algunos casos, se hará cargo de un grupo de alumnos realmente diverso: edades, ciclos, ritmos...) requieren un mayor apoyo en cuanto al análisis del contexto escolar, en cuanto a la consecuente adecuación de objetivos y contenidos y reflexión metodológica que garantice una práctica escolar de calidad coherente con las características del aula/centro, en cuanto a la evaluación del proyecto, de la práctica escolar que tiene lugar (organización del aula, selección y uso de materiales, agrupamiento de los alumnos...) y de los alumnos, etc.

Por su parte, **el profesorado de apoyo a la integración, logopedas, maestros de pedagogía terapéutica, profesorado de apoyo a la educación intercultural...** pueden considerarse como de apoyo externo en las escuelas pequeñas del medio rural ya que, en los lugares donde están presentes, acostumbran a intervenir en diferentes centros de las zonas y a tiempo parcial, aun en el caso de estar adscritos a uno de ellos, como es el caso del profesorado de apoyo a la integración.

Este tipo de intervención es lógico al considerar el tamaño de los centros, y en él nos basamos para realizar la siguiente propuesta: cuando tal profesorado sea necesario —no en todos los casos lo es, aunque hay que contar con los cambios que se dan en las zonas con el paso del tiempo: presencia de minorías étnicas y culturales, llegada de emigrantes, presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, etc.—, puede estar también integrado en un equipo de CPR, de modo similar al caso de los EOEP, interviniendo directamente en las aulas/centros con el alumnado correspondiente y vinculando igualmente su actuación con el equipo o equipos docentes de la zona y sus correspondientes proyectos curriculares comunes.

Finalmente, merece una consideración especial la presencia y colaboración de los equipos de **Atención temprana** —por el apoyo que pueden prestar al profesorado especialista y no especialista que atiende la educación infantil, a la atención a alumnos menores de seis años no escolarizados, a la colaboración/formación de las familias, etc.— y del asistente social de los EOEP —por la ayuda que puede prestar en el conocimiento del marco familiar y sociológico del que provienen los alumnos, en las relaciones con las familias, en la coordinación o relaciones con otras instituciones, etc.—.

Tomando como referencia las **funciones** que el MEC asigna a sus equipos psicopedagógicos [2], desde la perspectiva de las escuelas en el medio rural puede decirse que las que se proponen a continuación serían especialmente **necesarias,** prioritarias si se quiere, en este contexto:

- Colaborar en la **elaboración de los proyectos** educativos y curriculares. Por su experiencia y formación estos equipos pueden desempeñar un papel importante a la hora de adaptarlos a su contexto de una manera operativa (seleccionar aquellos datos o aspectos de mayor interés, insertarlos en la filosofía de los proyectos, poner de relieve estrategias para que sean contemplados en el trabajo cotidiano en las escuelas...).
- **Prevención** de dificultades de aprendizaje típicas de zonas desfavorecidas y de las que se observen en general en el alumnado, con especial incidencia en la detección precoz de déficit en el alumnado de Educación Infantil. Trabajar por que esta información se recoja explícitamente en los proyectos curriculares y tenga su reflejo en las programaciones, guía de las diferentes intervenciones educativas.
- Orientar y colaborar con el profesorado, intervenir directamente en los casos necesarios, en los casos anteriores y en el tratamiento de alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje o de desarrollo. Preparar las correspondientes **adaptaciones curriculares**, promover entre el profesorado la *filosofía* de la adecuación del currículo facilitándole recursos, propuestas... para que se sienta profesionalmente seguro en este terreno, etc. son planos relevantes de la intervención desde estos equipos.
- Colaborar con el profesorado en las orientaciones, mensajes, actividades de formación o de otras características que se realizan con **padres y madres**, contribuyendo así a dinamizar la comunidad educativa y a aproximar a los diferentes sectores implicados en la educación.
- Facilitar el paso de alumnos y alumnas de unas etapas a otras, de unos centros a otros, promoviendo la **coordinación** entre los centros de la zona y sus correspondientes proyectos educativos y curriculares.
- ...

Como puede observarse se trata de un conjunto de tareas realmente valioso para las escuelas, especialmente para las más pequeñas. Conjunto de tareas a las que debe darse prioridad de acuerdo con la información que se obtiene de los análisis realizados en los diferentes centros, agrupamientos y comunidades y para el que se necesita

[2] Solamente disponemos de la normativa que rige en el territorio gestionado por el MEC y la que rige en la Comunidad Autónoma Vasca *(Orden de 12 de julio de 1983 del Departamento de Educación y Cultura y Orden de 1 de junio de 19984 del Departamento de Educación, Universidades e Investigaciones,* sobre funciones del EMP). Recomendamos que se investigue en las diferentes Comunidades Autónomas esta cuestión por las aportaciones que sin duda se encontrarán en este tipo de fuentes. Por lo demás, una de las razones que preferentemente nos ha llevado a incluir ese conjunto de funciones en este documento consiste en su ajuste con las condiciones de las escuelas rurales (siempre queda el margen de la adecuación y prioridades que establezca cada Dirección Provincial y la interpretación y posibilidades de intervención por parte de cada equipo). Es sencillo de comprobar: léanse tales funciones y analícense en relación con las características del trabajo docente en escuelas pequeñas del medio rural.

disponer de la plantilla y los recursos necesarios; lo suficiente para evitar la imagen de un equipo que «apenas llega» por más esfuerzos que realiza y para encauzar y normalizar su actividad en la zona.

B) FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO AL PROFESORADO

La propuesta contenida en la LOGSE de conceder una mayor autonomía al profesorado en el desarrollo de su actividad profesional, en la elaboración y aplicación de los proyectos educativos y curriculares, da mayor relevancia aún a un asesoramiento y a una formación permanentes del profesorado de calidad. Calidad, en un contexto de escuelas rurales pequeñas, pasaría inicialmente por capacidad de adecuación del currículo a este tipo de escuelas y su alumnado, por capacidad para afrontar las típicas situaciones de enseñanza que se dan en estas escuelas, capacidad para realizar un trabajo en equipo tan útil a su alumnado como a los propios profesionales.

Concretando más, esta calidad debe medirse en las zonas rurales en función de la adecuación de estos apoyos —de formación, de asesoramiento..., en este caso— a las necesidades y características de los centros rurales. Adecuación que debe considerar, entre otros elementos:

- la situación dispersa de los centros;
- la existencia de agrupamientos y de centros que se beneficiarían más de un trabajo en equipo, pero que todavía no lo hacen por diversos motivos, quizá por la falta de una *excusa* o una motivación que puede llegar del exterior;
- las dificultades de constitución de grupos o equipos de trabajo estables;
- las dificultades que se encuentran en zonas donde la estabilidad del mismo profesorado en el puesto de trabajo es baja para mantener actuaciones educativas coherentes —continuas— de un año a otro;
- el predominio de profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el de Secundaria;
- las dificultades que se encuentran para establecer la conexión entre centros de Primaria y centros de Secundaria; el desconocimiento, demasiado frecuente, respecto a las expectativas, exigencias, problemas, contextos de unos centros y otros: es difícil imaginar desde la Secundaria lo que ocurre en una unitaria, resulta demasiado fácil ignorarlo; y viceversa;
- las dificultades de horario y desplazamiento que tienen gran número de profesores y profesoras para acceder a algunos recursos, entre ellos a las propios centros de formación permanente y asesoramiento;
- ...

Todo ello sugiere la necesidad de aproximar estos servicios a los usuarios en la medida de lo posible y, al tiempo, aplicar las estrategias y modalidades de asesora-

ASESORES DE LOS CENTROS DE PROFESORES Y RECURSOS

La tarea de los asesores y asesoras de formación puede verse enriquecida estableciendo prioridades acerca del contenido de la formación y adaptándose en mayor medida a las características de los centros, si tiene a su disposición y considera las aportaciones que cualquiera de los otros servicios de apoyo externo puede realizar.

Cada uno de estos servicios dispone de información útil para caracterizar y/o reconducir las actividades de formación, en especial las de carácter más específico o «doméstico»: por su conocimiento de los proyectos curriculares —en cuya elaboración ha podido intervenir a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica u otros canales—, por el análisis discriminante de los resultados del alumnado en el centro, por el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y la elaboración/colaboración en adaptaciones curriculares, por la dinamización de equipos de zona, por las relaciones establecidas con las familias, por el carácter compensador de la propia intervención...

Este análisis puede trasladarse al tipo de intervención de los propios asesores de los CPRs, aportando criterios de discriminación relevantes y contribuyendo al establecimiento de prioridades de acuerdo con necesidades evidenciadas y factores de viabilidad (en relación con las propias posibilidades y las características del contexto donde haya de producirse su intervención).

Los resultados de ese análisis pueden llevar en algunos casos a una intervención de mayor calado dentro de los centros educativos, en relación con la actividad de formación de los equipos de profesorado. Las características de este tipo de intervención tendrían que ver con el liderazgo pedagógico/didáctico, la gestión, la coordinación del profesorado, la iniciativa evaluadora en

miento y formación que contemplen esta realidad diferente en cuanto a las aulas, las escuelas y los agrupamientos escolares en el ámbito rural. Con esta premisa, los equipos de apoyo cuyo trabajo tenga lugar en este ámbito, con destinatarios de tales características, deben hacer gala de sensibilidad a la hora de configurar su prestación profesional, su apoyo. En este sentido, se pueden establecer prioridades en cuanto a sus cometidos que contemplen funciones tales como:

- Apoyar la **elaboración y desarrollo de los proyectos** educativos y curriculares, entendiendo que son medios esenciales en el proceso de adecuación del currículo a las características específicas de la escuela rural y en su aplicación.
- Orientar e impulsar posibles ***itinerarios formativos*** del profesorado coherentes con los correspondientes ámbitos escolares rurales. Resulta muy positivo planificar actividades de formación cuando el profesorado llega por primera vez a estas escuelas o a un agrupamiento; también, que el contenido de tales actividades se

relación con el impacto y resultados en el centro, la etapa, el ciclo y/o el aula, etc. de esa actividad, así como con la coordinación con el equipo directivo del centro y/o agrupamiento y los servicios de apoyo más directamente implicados, la investigación educativa en el contexto del aula y del centro. Por lo demás, este tipo de intervenciones más directas en los centros añadiría credibilidad al rol profesional del asesor y a la persona que lo desempeña ante el profesorado de los centros.

Estas tareas encuentran al menos un doble marco de referencia, el profesorado de Infantil y de Primaria (incluso de momento el de ciclo superior de EGB o primer ciclo de ESO, en bastantes zonas) así como en el profesorado que trabaja en ambas etapas, y puede desarrollarse de forma efectiva:

- Dentro de los equipos de profesorado de la zona o de los CRA, dinamizándolos y apoyando los procesos de programación, organización escolar, análisis de agrupamientos del alumnado de acuerdo con las diferentes situaciones de aprendizaje y tipos de aula/centro, etc.
- En ese mismo contexto, y en coordinación con otros servicios de apoyo externo/«interno» (EOEP, integración, programas de apoyo, etc.), análisis, estudio de posibilidades, criterios de selección y uso, elaboración, evaluación, etc. de materiales didácticos y curriculares de diversa naturaleza y con diferentes soportes útiles para las condiciones de enseñanza de este tipo de escuelas.
- Promoviendo modelos de formación de tipo institucional (proyectos de formación en zona con base en la práctica profesional cotidiana en estos centros).
- Impulsando desde el CPR actividades de formación cuyo contenido y organización tenga en cuenta las características de la enseñanza en los pequeños centros rurales, y facilitando al profesorado el acceso a otras actividades de formación de interés.

vincule con los proyectos curriculares ya existentes, con las metodologías que se están aplicando, con los materiales que se están utilizando y que se están elaborando para esas aulas... Es el modo de continuar profundizando en la adecuación del currículo de acuerdo con las características de estos contextos escolares y la forma de garantizar una continuidad de los proyectos a lo largo del tiempo, de apoyar al profesorado novel, etc.

- Potenciar las relaciones y la **colaboración entre los centros**, y entre éstos y las instituciones existentes, como objetivo y como estrategia para conseguir una mayor dinamización socioeducativa, un mayor aprovechamiento de actividades y recursos, una mayor implicación y participación de los diferentes sectores en la educación, en su gestión...
- Promover la aparición y colaborar en el desarrollo de líneas de trabajo y proyectos de **innovación** que favorezcan el cambio educativo de calidad en las escuelas

Además, en relación con las características de los contextos y población escolar en el medio rural, se deben **consolidar funciones de gran valor educativo y social** que conviene mantener, como las que siguen:

- Atención a los niños y niñas menores de seis años no escolarizados (preescolar en casa...), que podría plantearse en colaboración con los equipos de atención temprana.
- Préstamo y asesoramiento del material didáctico disponible en el CPR (biblioteca, reprografía, audiovisuales...); de acuerdo con la filosofía de «recursos comunes», garantiza el acceso de pequeñas escuelas a materiales costosos, potencia el uso cooperativo e intercambio de materiales de diversa naturaleza entre las escuelas de la zona, posibilita el conocimiento, análisis y evaluación de materiales usados en las actividades de enseñanza, etc
- Elaboración de materiales de desarrollo curricular adaptados a las escuelas rurales, en colaboración con los equipos docentes de las zonas; puesta en práctica y evaluación de los mismos; creación de un archivo de materiales útiles en el futuro, para profesorado nuevo...
- Organización, gestión y colaboración en la puesta en práctica de actividades de socialización y convivencia de los alumnos de las escuelas de la zona, de los CRA, etc., en el marco de sus proyectos curriculares y educativos.
- Dinamización de la comunidad educativa; en colaboración con los equipos docentes de las zonas y el/los miembro/s del EOEP, promocionar la participación de padres y madres, contribuir a su formación, facilitar las tareas de orientación del alumnado, etc.

pequeñas rurales, lo cual es una forma sencilla de hacer investigación educativa a su vez.

- Acercar, facilitar, los recursos materiales disponibles a las escuelas.
- Etc.

Experiencias al respecto han existido y existen: desde los antiguos *Centros de Recursos* de Educación Compensatoria y *Centros de Profesores* a los actuales *Centros de Profesores y Recursos* en el territorio gestionado por el MEC, *Centros de Formación y Coordinación del Profesorado* de Galicia *(CEFOCOPs)*, los *Centres de Recursos Pedagògics* y los *Plans d'activitats de formació permanent de zona* en Cataluña, los *Planes intensivos de formación* de la Comunidad Autónoma Vasca, los diferentes planes e instituciones de formación del resto de Comunidades autónomas, etc.

• Promover una gestión eficaz de los recursos disponibles, colaborando con los equipos de profesorado de la zona en este sentido; consolidación de experiencias valiosas, reutilización de materiales elaborados, mantenimiento de sistemas de organización escolar (de escuelas, de profesorado, de alumnado...) útiles... constituyéndose en depositarios de tradiciones profesionales innovadoras y eficaces, facilitando formación e información al profesorado que llega por primera vez a las zonas, etc.

La figura específica del **profesor** del centro y/o agrupamiento **con responsabilidad en la formación** es útil en relación con la participación en el consejo del CPR a la hora de establecer y evaluar el correspondiente plan de actuación de este servicio de apoyo a los centros.

A través de este posible panel de funciones se pretende no desestimar funciones de gran valor para el desarrollo de la educación en el medio rural, coordinar y compartir su organización y práctica con otros apoyos externos cuyas aportaciones pueden ser enriquecedoras y con los correspondientes equipos del ámbito de intervención, e insistir en tareas que se valoren positivamente por parte de esos equipos de profesorado y enriquezcan su labor educativa.

Una información más completa y actualizada al respecto puede encontrarse en el reciente Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos.

C) RECURSOS DIDÁCTICOS Y MATERIALES

Ha sido constante a lo largo del tiempo la denuncia, desde distintas plataformas, de la escasez de recursos humanos y materiales en las escuelas rurales. Afortunadamente la situación ha cambiado en los últimos años de manera generalizada, aunque todavía falta camino por recorrer en este sentido (carencias por cubrir, desajustes entre recursos y necesidades, aún quedan zonas muy deficitarias...).

Programas como el de Educación Compensatoria y otros diferentes o de corte similar, la posibilidad de organizar las escuelas en centros agrupados, reformas experimentales... han contribuido en el pasado reciente a mejorar la situación en este plano. Tales actuaciones no sólo han aportado recursos a los centros, sino —algo más interesante— la posibilidad de establecer una dinámica de trabajo cooperativo y coordinado en las zonas rurales que favorece, entre otras cosas, un mayor uso, conocimiento y rentabilidad de los recursos existentes.

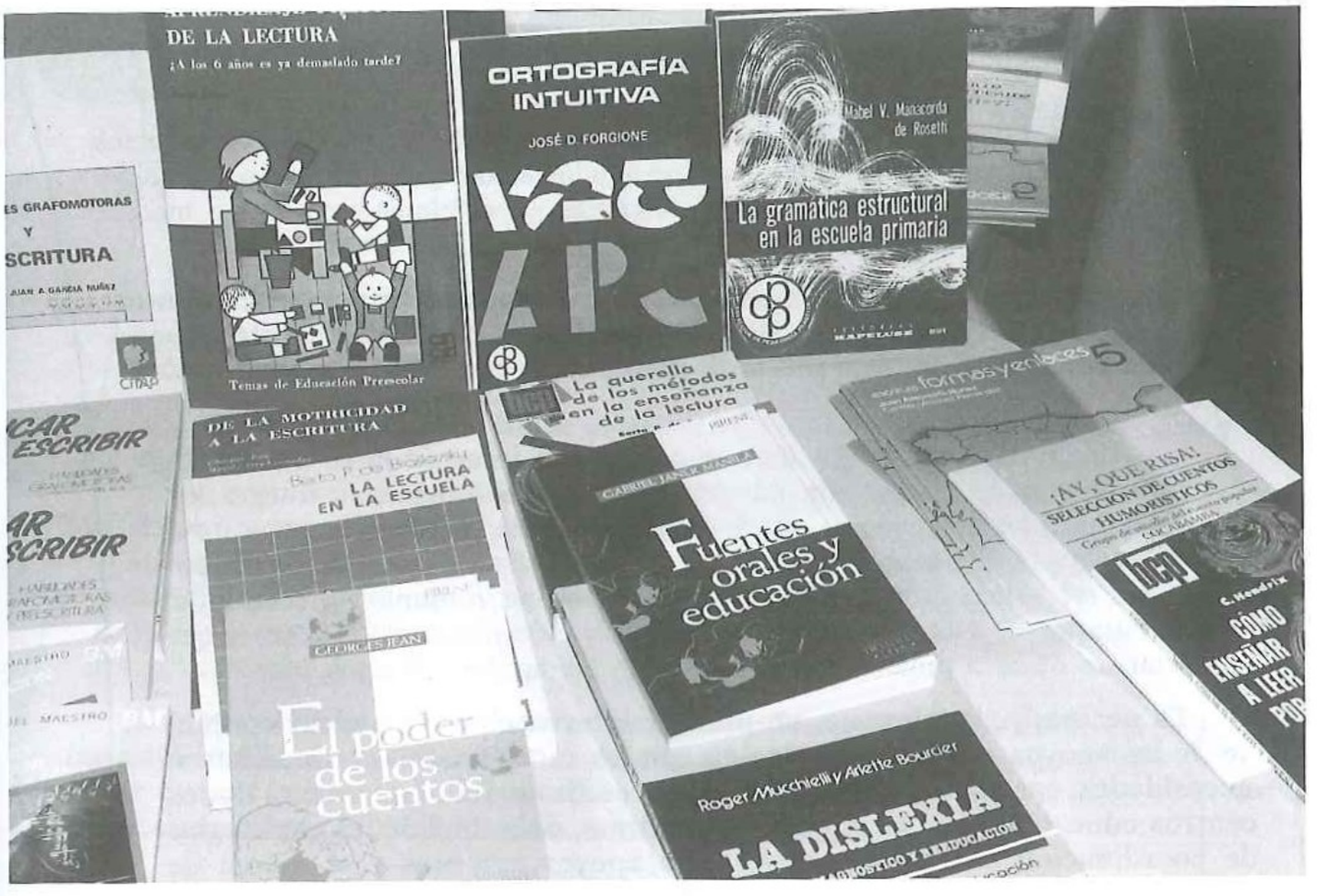
No obstante, aunque se considere que el incremento y el uso comunal de medios y recursos soluciona —probablemente en parte o en gran medida— la cuestión de la *cantidad* (el paso del tiempo juega básicamente a favor de este hecho), lo principal es,

desde hace algún tiempo, preguntarse y dar respuestas al grado de adaptación de los materiales didácticos, curriculares, etc. existentes, elaborados y que pueden elaborarse en relación con las características de este tipo de escuelas y aulas, en relación con las características de las aulas y escuelas concretas en las que se esté trabajando. Con ese objetivo se han realizado muchas de las propuestas recogidas en las páginas anteriores y, en parte, a él obedecen también los planteamientos organizativos de agrupamiento, centro y aula que en este documento se exponen.

De tales planteamientos también debe deducirse que el tiempo, la dedicación, las múltiples tareas de cada integrante de los equipos educativos... tienen límites. La obligación de desplazarse para gran parte de estas tareas, la diversidad de las tareas, la diversidad del alumnado, etc. hacen que esos equipos encuentren a veces dificultades y tengan ciertas limitaciones, en este caso, para acceder a los recursos disponibles en la zona (en el CPR, en el *Centre de Recursos Pedagògics* u otro tipo de Centro de Recursos, en el Equipo psicopedagógico, en los *Centros de Orientación Pedagógica* vascos...), para obtener una información actualizada sobre esos recursos y otros que hayan aparecido en el mercado, sobre investigaciones y trabajos de otros colegas que puedan ser útiles en la propia escuela, sobre normativa...

En cualquier planificación u organización siempre deben estar presentes las limitaciones existentes: el hecho de que vivimos en un mundo con recursos limitados (tesis perfectamente exportable al *micromundo* educativo rural), las limitaciones *físicas y materiales* antes señaladas, etc. Estas perspectivas confieren, también, más valor a la actuación de los equipos a cuyo cargo estén los recursos para una zona, al mismo tiempo que exigen *afinar* la organización de las propias prestaciones de apoyo. De acuerdo con ello, señalamos que, entre las funciones que realicen los servicios de apoyo en el ámbito de los recursos, conviene primar cometidos y actividades tales como:

- Potenciar la constitución y funcionamiento de grupos de trabajo o seminarios que se propongan como objetivo la **adaptación o elaboración de materiales** didácticos y curriculares adecuados a los propios contextos escolares, así como el aprovechamiento de los recursos naturales y sociales del entorno. Aprovechar los grupos ya existentes, como los mismos equipos docentes de agrupamientos, haciendo que ello forme parte del contenido de trabajo de sus reuniones de programación y formación puede ser una buena estrategia.
- Promover entre el profesorado de la zona el **conocimiento, análisis e intercambio de experiencias** en las que se preste especial atención a los materiales curriculares y didácticos utilizados, sean de elaboración propia, adaptación o uso directo de los comercializados.
- Asesorar sobre el **análisis y utilización** de todo tipo **de materiales** educativos cuyo uso se haya demostrado útil en estas escuelas. Impulsar la creación y mantenimiento de un *inventario dinámico y operativo* de materiales disponibles, formas de utilizarlos, actividades en las que resultan más apropiados... En el fondo, se trata de una estrategia de gestión eficaz de los recursos, de creación de la propia *historia* de la zona desde esta perspectiva...
- **Difundir** y, en su caso, **gestionar el material existente** —adquirido, elaborado, en proceso de elaboración, en depósito para uso comunitario en la zona...— en el conjunto de centros con los que se trabaja.



Los diferentes servicios externos que existan en la zona deben mantener en todos los planos —en este también— unos criterios uniformes en cuanto a su intervención y en cuanto a la gestión y seguimiento del uso de los recursos que se realiza. Manteniendo como referente la realidad de los centros educativos, se trata de coordinarse para sumar posibilidades y enriquecer el espectro de opciones, para facilitar —en lugar de problematizar, por ejemplo, con planteamientos en exceso burocráticos— la acción que desde cada uno de tales servicios se realiza, así como para mejorar la calidad del apoyo que conjuntamente ofrecen al alumnado y al profesorado de su zona.

Visto así, entendemos que pueden establecerse algunos criterios básicos de gestión e intervención, consensuados, que garanticen la unidad de planteamientos y una acción lo más eficaz posible. Algunos ejemplos y **propuestas** en este sentido son:

- La elección del centro docente como eje vertebrador y referente de la acción educativa y, en este caso, de la utilización de medios y recursos disponibles, ubicado en un contexto singular.
- La integración de cualquier intervención por parte de estos servicios en una estructura más amplia de apoyos externos a los centros realista y organizada con criterios de eficacia a partir de la negociación con los correspondientes equipos docentes.
- La imbricación de tales intervenciones dentro del marco de planificación constituido por los diferentes proyectos educativos y curriculares de los centros y agrupamientos de la zona.

MODELO GENERAL DE INTERVENCIÓN

A través de los apartados anteriores se percibe un conjunto de aspectos comunes y recurrentes que pueden ayudar a configurar el marco y modelo de la intervención externa en las escuelas, especialmente en las del medio rural. Las apuntamos de manera resumida:

Es necesaria una organización territorial común para el conjunto de apoyos externos a la escuela en relación con los diferentes tipos de centros educativos (infantil, primaria, secundaria) y sus necesidades.

Un ámbito territorial determinado debe integrar la formación del profesorado, la orientación educativa y psicopedagógica, la integración, minorías..., los servicios de apoyo específicamente rurales (compensatoria) y la evaluación de centros y servicios de apoyo. En este sentido, la *demarcación CPR* —más amplia por lo común, y con un conjunto de centros no universitarios de todo tipo— podría constituir el marco territorial en el que insertar de manera dinámica el conjunto de los apoyos externos.

Es necesario, igualmente, un plan de intervención común del conjunto de los apoyos externos en relación con las características (condiciones, necesidades, carencias, dificultades de aprendizaje del alumnado...) de los centros educativos que se atienden. Asimismo, debe incluir las estrategias de coordinación sistemática entre tales apoyos externos y el marco de relación/intervención con los centros (ajuste entre oferta y demanda, facilitación de las condiciones de intervención).

Su objetivo consiste en hacer real la coordinación e interacción entre actuaciones de apoyo externo y centros educativos. Supone crear el marco de actuación en los centros que posibilite las intervenciones específicas (de acuerdo con las funciones características de cada apoyo) y potencie las comunes y

- La evaluación —constructiva, cotidiana, respetuosa...— de las intervenciones, del contexto y situaciones en que se producen, de la gestión de los recursos, de los recursos mismos... fomentando la participación de todas las personas implicadas.
- La consolidación de criterios y estrategias de valoración en cada equipo docente y en el propio, con objeto de facilitar la *construcción* paulatina de un acervo de conocimientos útiles basados en la experiencia, el análisis, la reflexión, el estudio...

Muchos de los aspectos señalados en cada uno de los ámbitos de trabajo de los distintos servicios de apoyo externo están en estrecha y necesaria relación. Las distinciones conocidas dependen a menudo de factores que tienen más que ver con lo

compartidas. Supone, igualmente, crear un «continuo» entrelazado de funciones/intervenciones: los diferentes apoyos interactúan entre si, generan *feed-back,* aprovechan las correspondientes evaluaciones e informaciones desde diferentes perspectivas, inciden globalmente en situaciones carenciales o problemáticas y en el propio centro o zona.

La intervención de los diferentes apoyos externos debe percibirse como útil por el profesorado de los centros educativos y por la comunidad educativa.

Su tarea no debe asociarse exclusivamente con el «enseñar a hacer» o aportar materiales sin más, sino que debe estar integrada en y ser objeto de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular: se reflexiona y propone con el profesorado, se parte de su situación, se evalúa teniendo como referencia cada contexto escolar, etc.). Su nivel de credibilidad crecerá si, además, existe una implicación directa en determinadas actividades escolares (socialización y convivencia, colaboración con las familias, tratamiento de la diversidad, etc.).

Al menos por lo que respecta a las actividades en las que está directamente implicado en los centros, el profesorado de apoyo externo debe poder formar parte de los claustros y equipos correspondientes a todos los efectos *(fijos discontinuos,* por buscar un símil).

Los claustros y equipos docentes de la zona deben contemplar esa situación e integrar en el Proyecto educativo (en función del análisis de necesidades), Proyecto curricular (marco y tipos de intervención con respecto a alumnado, profesorado y actividad escolar), programaciones (intervención concreta) y Reglamento de régimen interno (aspectos organizativos referidos a las intervenciones externas, participación en claustro, departamentos y equipos, relaciones con el equipo directivo) la presencia, participación e intervención de los apoyos externos.

formal, con la organización de las propias Administraciones educativas, con aspectos o tradiciones laborales, con la disponibilidad de recursos humanos y materiales... En cualquier caso, esas distinciones no deben influir negativamente en la actuación en los centros educativos, una de cuyas mayores garantías consiste en que sea integradora y flexible para adaptarse a las diferentes condiciones de las instituciones escolares en el medio rural.

Este modelo *de final,* el que realmente se percibe en aulas, escuelas y agrupamientos, depende en gran medida del profesorado responsable de escuelas y de servicios de apoyo externo, y es el que conviene negociar, en el mejor sentido del término, y aquilatar en lo que se ha esbozado como *proyecto de zona,* proyecto del conjunto de centros, instituciones, personas... directamente relacionadas con la educación en ese territorio.

Como ocurre con otros aspectos, la diversidad de situaciones es la norma. Lo importante será, pues, el hecho de dar respuesta a las necesidades y demandas de las escuelas considerando esa diversidad desde estos tres ámbitos de atención que parecen comunes en el conjunto de Comunidades del Estado español. La organización de esta atención revestirá, sin duda, formas diferentes y valiosas en la medida que consigan cumplir suficientemente los objetivos que se proponen y en la medida que desencadenen procesos de enseñanza eficaces, enriquecedores y participativos.

11. OTROS SERVICIOS Y RECURSOS POSIBLES

Los programas y líneas de intervención descritos en el capítulo anterior no son los únicos que se han presentado y desarrollado en el medio rural a lo largo de estos últimos años. De forma general, en los diferentes Comunidades Autónomas del Estado español se han conocido también programas que tienen que ver con el acceso y la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza (medios audiovisuales, *hardware* y *software* informáticos, etc.), con el intercambio y/o los viajes de estudio de alumnado y profesorado de centros escolares ubicados en diferentes lugares, con la promoción de la lectura (bibliotecas escolares, *bibliobuses*...), con la promoción de la salud, con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, con la entrada en el mundo laboral, etc., etc.

Hacer la lista exhaustiva sería largo, más todavía al reconocer que en las diferentes Comunidades han recibido a menudo nombres diferentes, se han articulado de maneras distintas, se han promovido desde otras Administraciones distintas a la educativa, etc. Sin embargo, conviene establecer una primera puntualización:

Todos estos programas, iniciativas o aportaciones, provengan de donde provengan y sea cual sea su alcance, son recursos disponibles en uno u otro momento, posibilidades que vale la pena *movilizar* en favor del alumnado y, en concreto, del alumnado rural, probablemente más necesitado de todo ello. Un buen proyecto educativo debe contemplar esas posibilidades a lo largo del tiempo e integrar del modo más duradero posible aquellas opciones que mejor complementan la labor educativa que se realiza con los propios medios.

En este capítulo nos vamos a centrar preferentemente en programas y actuaciones más vinculados a lo rural, que se han dirigido preferente y específicamente a compensar determinadas condiciones deficitarias existentes en las zonas rurales.

Son programas y/o actuaciones que han demostrado su valor y su utilidad y que, en la actualidad, continúan su labor, si bien los cambios producidos en el sistema educativo les han afectado de uno u otro modo y han sido o vienen siendo reconfigurados en función de nuevas condiciones, sea por evolución de las que se daban en la zona, sea por los cambios que exige la reforma del sistema educativo, sea por... Por otra parte, no se han implantado en todos los lugares, sino que se han concentrado en ámbitos territoriales, provincias o Comunidades donde su presencia y desarrollo se ha considerado más necesario.

En concreto, en este capítulo vamos a abordar someramente el significado y la experiencia de los CRIEs (*Centros Rurales de Innovación Educativa*), experiencia que tiene cierta envergadura en el territorio gestionado directamente por el MEC, y de los programas de atención al alumnado de cero a seis años no escolarizado, conocidos y con amplio desarrollo desde antiguo en muchas Comunidades Autónomas.

Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs)

Los Centros Rurales de Innovación Educativa (*CRIEs*) se definen como un servicio de apoyo dirigido a los centros educativos del medio rural, prioritariamente a los más pequeños, formen parte o no de Colegios Rurales Agrupados (*CRAs* [1]). Los CRIEs, por tanto, forman parte del conjunto de estructuras de apoyo que enriquecen y favorecen el desarrollo de los proyectos educativos y curriculares en el medio rural, reforzando las acciones que se llevan a cabo en cada escuela o agrupamiento y las que se realizan desde otros servicios de apoyo externo.

Su **finalidad** es complementar la labor educativa que se realiza en dichos centros, especialmente en aquellas dimensiones en las que puedan resultar deficitarios, mediante convivencias plenas periódicas del alumnado en instalaciones preparadas para ello, con el objeto de potenciar y enriquecer a través de experiencias diversas el desarrollo de las capacidades de socialización o sociabilidad y con objeto de realizar actividades de desarrollo curricular difíciles de organizar en escuelas pequeñas.

Además, y probablemente consecuencia de lo anterior, se trata de instituciones donde tienen cabida y se promocionan actividades de innovación curricular y de formación del profesorado que reviertan en una mejora de la *oferta* [2] educativa en los centros de pequeño tamaño del medio rural.

El referente fundamental que se pretende para la actuación de un CRIE es el centro educativo, considerado globalmente, del que proceden los alumnos y alumnas. Esto supone:

---

[1] Usamos esta denominación específica puesto que la experiencia de los CRIEs tiene lugar en el territorio de gestión directa del MEC.

[2] Entiéndase, como siempre, este término en el mejor de sus sentidos. Las personas que hayan leído las páginas anteriores de este documento ya serán conscientes a estas alturas de nuestros problemas con la terminología importada de otros campos y saberes (*v. gr.*: la *oferta* y la *demanda*, de la Economía; las estrategias, del mundo militar...). Afortunadamente, existen los valores polisémicos de las palabras y cada vez predomina más la integración y el eclectismo en los diferentes discursos que pretenden desembocar en acciones positivas y enriquecedoras.

- Que la actuación del CRIE debe implicar en la medida de las posibilidades existentes a toda la comunidad educativa.
- Que se recoja la actividad del CRIE de modo efectivo en los diferentes instrumentos de planificación y evaluación del centro y del agrupamiento, interactuando con el resto de los contenidos de esos instrumentos de planificación (proyectos, programaciones...).
- Que el plan de actuación del CRIE se elabore considerando, dentro de sus posibilidades de intervención, las planificaciones de las escuelas y agrupamientos con las que se relaciona y trabaja, así como sus necesidades y prioridades, a través de un proceso que favorezca la participación e implicación del profesorado de la zona.
- Que...

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, los **objetivos** que se plantea un CRIE están referidos:

- A los centros educativos en su conjunto, colaborando en el desarrollo de las capacidades de alumnos y alumnas, complementando y enriqueciendo la aplicación del currículo, potenciando metodologías activas y participativas y favoreciendo el desarrollo de procesos de innovación educativa y formación que permitan una mayor adaptación del currículo a las características del alumnado, de las escuelas y del medio rurales.

- Al profesorado, favoreciendo la cohesión de los equipos docentes, estimulando a través de las propias ofertas de innovación y formación, facilitando materiales didácticos, promoviendo el intercambio de experiencias entre los centros e implicándolo en la organización y participación activa en las actividades del CRIE.
- A las familias, manteniéndolas informadas, estimulando su participación en la actividad del CRIE y en actividades específicamente destinadas a ellas...
- A los alumnos y alumnas, sobre todo en lo que concierne al desarrollo de la sociabilidad y al enriquecimiento de las relaciones interpersonales y entre grupos de distintas zonas, favoreciendo el desarrollo de la autonomía personal y el uso creativo y diverso del ocio y el tiempo libre...
- A los alumnos y alumnas, planteando actividades que amplíen su experiencia de aprendizaje a través de metodologías activas y participativas, a través del contacto con sus iguales, mediante el uso de recursos e instalaciones que habitualmente no existen en sus escuelas y localidades de referencia, mediante el conocimiento de otros ámbitos sociales y naturales distintos al suyo, etc.
- ...

Cada CRIE cuenta con un *Proyecto de actuación* que refleja su modelo de organización y funcionamiento, sus objetivos, las actividades básicas que propone y los criterios metodológicos que sustentan esa actuación.

En la asistencia al CRIE se venía dando prioridad a alumnos y alumnas de 7.º y 8.º curso de EGB que permanecen en las escuelas pequeñas del medio rural y a los de 3.er y 2.º ciclo de Educación Primaria. Cada grupo asiste dos o tres veces a lo largo del curso durante una semana.

En las provincias donde son muchos los centros que potencialmente pueden asistir se establecen criterios de participación que ponen en lugar preferente a las escuelas pequeñas que no forman parte de un CRA y a los CRAs, en función a su vez de las características de la zona, es decir, si se considera más desfavorecida económica, social y/o culturalmente.

En función del *cómo* y *cuándo* de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria afecte a la organización y estructura de las actuales escuelas se modificarán estos criterios en la línea de incorporar alumnado de niveles anteriores o pensar en actuaciones específicas para el de Secundaria.

En el momento actual, caracterizado por la implantación progresiva de la LOGSE, se entiende que los CRIEs siguen desarrollando un papel y unas funciones relevantes para las escuelas pequeñas del medio rural. Se considera, además, que su finalidad y actuación son acordes con la filosofía y objetivos recogidos en esta misma ley, por lo que, en este sentido, parece que su futuro queda garantizado. Definitivamente garantizado si, como parece, se hace efectiva la normativa legal que posibilitará la creación jurídica de estos centros, normativa avalada por el reciente *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación* (BOE de 12 de marzo de 1996) y por la *Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa* (BOE de 11 de mayo de 1996).

Esta experiencia, que tuvo sus orígenes en 1983 —en el marco de los programas de Educación Compensatoria— en Teruel [3], se extiende actualmente a nueve provincias del territorio gestionado por el MEC y cuenta con once centros rurales de innovación educativa (datos del curso 1995-96).

Programas de atención al alumnado de cero a seis años no escolarizado

A finales de la década de los setenta comenzó en la Comunidad Autónoma de Galicia el programa de *Preescolar na casa*, modelo de atención a niños y niñas —en su mayoría de 3 a 6 años— no escolarizados. Las características de determinadas zonas rurales gallegas —no muy diferentes de algunas otras del Estado español, por otra parte— quizá fueron determinantes en la movilización de ideas y recursos en este plano.

Esta experiencia fue pronto conocida y reconocida en el resto del Estado y, en consecuencia, se puso en práctica posteriormente en el ámbito de gestión del MEC, que en el año 84 comienza el programa de *Atención al preescolar no escolarizado*, en edades de 4 a 6 años en ese momento. Esta experiencia estuvo integrada en los programas de Educación Compensatoria con incidencia específica en las zonas rurales. Aunque con ciertas diferencias entre las diversas zonas de implantación, los objetivos comunes de los programas de atención a tales niños y niñas **han insistido en** lo siguiente:

- En evitar el aislamiento en que se encuentran niños y niñas que habitan en zonas geográficas rurales con población diseminada, estimulando su desarrollo y promoviendo el contacto con otros niños y niñas de su edad a través de la intervención periódica de profesorado especializado.
- En compensar las desigualdades de origen, reduciendo el riesgo de un posterior fracaso escolar.
- En adaptar la oferta educativa de Educación Infantil (de Educación Preescolar hasta la implantación de la LOGSE) a la situación y características de estos niños y niñas, estimulando sus posibilidades de desarrollo a través de intervenciones educativas con tal intención.
- En conseguir que las acciones educativas se inserten en el propio medio familiar, fomentando la participación e implicación de padres y madres en el proceso de desarrollo de sus hijos.
- En integrar progresivamente a estos niños y niñas en la dinámica escolar.
- Etc.

La atención a estos colectivos se ha venido realizando por equipos de educadores especialistas —incluidos, a veces, asistentes sociales— a través de:

[3] En la bibliografía que se añade al final del documento pueden encontrarse referencias más extensas con relación al desarrollo del programa en esta provincia.

- la atención directa a grupos de alumnos y alumnas,
- orientaciones y trabajos con padres y madres,
- la utilización de materiales didácticos diversos y adaptados a la realidad del entorno familiar y educativo de estos niños y niñas
- ...

Con la escolarización desde los tres años que propone y garantiza el nuevo sistema educativo a partir de la LOGSE, puede darse una reconsideración de la necesidad de estos programas, aunque lógicamente dependerá de cada situación y de las características de cada contexto geográfico y poblacional. Por tanto, las distintas Administraciones educativas y colectivos e instituciones vinculadas a la educación en el medio rural deberán plantearse las preguntas correspondientes y poner en marcha las soluciones social y educativamente más aceptables.

El criterio de mayor peso habrá de considerar necesariamente la garantía de igualdad de oportunidades para todas las personas, además de que una atención adecuada desde cero a seis años es la mejor aportación en la actualidad para el desarrollo normal de los niños y niñas de estas edades.

Para terminar el capítulo, retomemos la idea del comienzo: hay más prestaciones, aportaciones, experiencias, programas... de estas y diferentes características, disponibles de un modo u otro, más o menos específicamente destinadas a las escuelas pequeñas del medio rural o disponibles por el conjunto de los centros que se hacen cargo de las enseñanzas no universitarias, públicas y privadas...

Por ejemplo: escuelas viajeras, colonias, granjas-escuela, campos de aprendizaje, intercambios, *semanas blancas*, escuelas en la naturaleza, itinerarios naturales con monitores y exposiciones, *escoles de natura*, aulas de la naturaleza (también las hay para alumnado con necesidades educativas especiales), museos de la ciencia, programa de pueblos abandonados (de Secundaria en adelante, en general), programas diversos como los de música en la escuela, teatro, etc. etc.

Todas y cada una de estas iniciativas constituyen un recurso más, accesible en algún momento de la historia de la escuela y/o del agrupamiento o de un modo más sistemático, que deben formar parte del *archivo o inventario dinámico* de la zona, que deben ser conocidas en cuanto a sus alcances, posibilidades que brindan, manera y momento de acceder a ellas... Opciones, en definitiva, que deben ser actualizadas en las personas del alumnado de las zonas rurales cuando ello sea posible.

Esta actualización, es decir, que el alumnado se beneficie de las aportaciones que puede recibir a través de esas iniciativas, depende del equipo de maestros y maestras de cada escuela y/o agrupamiento, de los diferentes servicios de apoyo externo, de las familias y de las mismas Administraciones educativas. Sus actitudes, su interés, su apoyo, su colaboración en múltiples sentidos... es el requerimiento fundamental.

12. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Un capítulo con este contenido difícilmente podía faltar en un documento de estas características. Probablemente se depositan muchas expectativas por parte del profesorado y de las propias Administraciones educativas en la formación del profesorado, pero, en cualquier caso, parece que es uno de los recursos o herramientas más poderosos —así se percibe, de hecho— para:

- Hacer frente a las exigencias de la profesión en cualquiera de sus etapas y de su contenido: características del alumnado y del currículo, áreas, atención a la diversidad, temas transversales, orientación y tutoría... Más todavía para quien aglutina en su puesto de trabajo gran parte de estos elementos, como puede ser el caso del profesorado de escuelas pequeñas y de las primeras etapas.
- Adaptarse a los nuevos tiempos y los requerimientos que plantean: las sociedades cambian y, con ellas, las expectativas respecto de la escuela; el alumnado también evoluciona, sus conocimientos previos son otros, su papel en la escuela también cambia; los sistemas educativos se reforman e incluyen nuevas estrategias de enseñanza y nuevos contenidos, etc.
- Dar respuesta institucional a las exigencias de mayor calidad de enseñanza y de adaptación de la enseñanza a nuevas exigencias sociales, profesionales y/o relacionadas con la presencia de temas y grupos sociales emergentes (igualdad de oportunidades, sociedades interculturales, ocio y tiempo libre...), etc.
- Enfrentar con mayores posibilidades de éxito situaciones docentes específicas y complejas: la atención a la diversidad, la enseñanza en escuelas pequeñas del medio rural, la implantación necesaria de nuevas metodologías de corte más participativo, el cambio de los roles docentes, el trabajo en equipo, los nuevos paradigmas de evaluación...
- Actualizar y poner al día los conocimientos del profesorado, combatir la pasividad, el estancamiento profesional y hacer frente a la incertidumbre que generan los cambios y las situaciones profesionales para las que no se ha recibido formación inicial y no se tiene experiencia...

- Enriquecerse profesionalmente, estar preparado para impartir nuevas especialidades, pertrecharse con recursos de tipo intelectual y provinientes de la investigación que mejoren la propia reflexión docente y justifiquen con mayor rigor la intervención educativa...
- Etc., etc.

Con estas perspectivas y, probablemente, con una importante dosis de ingenuidad que también nos lleva a confiar ampliamente en los valores y posibilidades de la formación del profesorado, en este capítulo se abordan los siguientes contenidos:

- Unas reflexiones iniciales acerca de la formación que serían válidas para cualquier tipo de escuela, pero que se intentan centrar más en la del medio rural.
- Algunos apuntes en torno a la formación inicial y a la formación permanente, incidiendo más en su relación con los centros pequeños y los agrupamientos típicos del medio rural.
- Algunas notas acerca del mantenimiento y consolidación de lo que podría considerarse una red de formación que implicaría a los propios centros y a los servicios de apoyo externo.
- Y, para finalizar, algunas conclusiones de carácter abierto que mantengan la polémica y la búsqueda de alternativas que, desde la formación del profesorado, aporten soluciones, vías de investigación y de actuación... preferentemente en este tipo de escuelas.

Algunas reflexiones iniciales

La formación del profesorado constituye un elemento de vital importancia como instrumento de desarrollo profesional y personal que permite a cada profesor y profesora, individualmente y en grupo, establecer procesos de enseñanza más rigurosos y adecuados al alumnado y a las diferentes situaciones de enseñanza.

La formación del profesorado incidirá fundamentalmente en la reflexión y el análisis de la propia realidad docente, de los nuevos ámbitos de conocimiento y de las consecuentes intervenciones educativas.

La formación del profesorado tiene como objetivo último la mejora de la calidad de la enseñanza, favoreciendo el desarrollo profesional del profesorado e institucional de los centros educativos. En definitiva, contribuye a que el profesorado cuente con recursos profesionales suficientes para planificar, poner en práctica y evaluar sistemáticamente el proceso educativo del que es responsable.

Para ello la formación del profesorado debe promover la capacidad de ajustarse a las necesidades formativas del equipo docente de cada centro educativo. En este sentido conviene destacar la escasa lógica que tiene el plantear la formación del docente

desde la óptica individual de cada uno de ellos, obviando el hecho de que forman parte de un equipo, si tenemos en cuenta que muchas de las decisiones que el ejercicio profesional exige tomar deben adoptarse conjuntamente con otros compañeros y compañeras.

De esta forma, al igual que el proceso educativo desarrollado en cada centro escolar ha de estar necesariamente contextualizado y adaptado a las características del alumnado, el plan de formación previsto para el equipo docente de un centro ha de estar ajustado a sus propias circunstancias. Resulta evidente que entre esas circunstancias el ser una escuela rural supone la presencia de una serie de variables que resultarán muy significativas para la definición, elaboración y desarrollo de un plan de formación.

Con el fin de alcanzar una mayor capacidad de adaptación a las diferentes necesidades formativas que pueden presentarse es necesario analizar con rigor y realismo todas las posibilidades metodológicas de formación. Cursos de mayor o menor amplitud, grupos de trabajo, seminarios, proyectos de formación en centro y/o zona, encuentros y jornadas, etc., servirán para componer el itinerario formativo más apropiado para el equipo docente de cada centro educativo.

Con ese mismo propósito se combinarán diferentes ámbitos y niveles de intervención: individual, grupo reducido, equipo de ciclo/etapa o similar, claustro, profesorado de varios centros ubicados en una misma zona, ámbito provincial o interprovincial, etc. En definitiva, cuanto más flexible y rica sea la estructura formativa que se construya y las estrategias de formación a las que se recurra, mayor capacidad de respuesta en todos los sentidos tendrá. Sin olvidar, no obstante, un marco conceptual y referencial que facilite la convergencia y haga rentables todos los esfuerzos realizados. Este marco podría quedar definido por los siguientes **principios** básicos:

- El referente fundamental para planificar, desarrollar y evaluar la formación será **el centro escolar y/o agrupamiento** y el equipo docente contemplados globalmente.
- La formación ha de potenciar y/o promover procesos de **cambio** que redunden en una mejora de la calidad educativa del centro, de la capacidad de su profesorado para trabajar de acuerdo con ese objetivo, cuyo correlato más significativo se encontrará en el desenvolvimiento y desarrollo del alumnado. En consecuencia, la formación ha de estar vinculada al funcionamiento del centro y/o del agrupamiento.
- El recurso principal para llevar a cabo dichos cambios es el propio centro y/o agrupamiento; por tanto, cualquier acción formativa ha de favorecer un **funcionamiento más autónomo del equipo docente**. En este sentido es absolutamente necesario que se implique y se corresponsabilice junto a los servicios de apoyo externo, del diseño, desarrollo y evaluación de su propio proceso formativo.
- ...

Parece evidente que las escuelas rurales, dentro de su diversidad, comparten una serie de circunstancias características que influyen poderosamente en la tarea docente.

La complejidad estructural —o, mejor dicho, la originalidad y las diferencias de carácter estructural— que ofrecen, tal y como la venimos analizando a lo largo de este documento, pone de manifiesto la necesidad de plantearse, al menos en algunos aspectos, una formación específica del profesorado de estas escuelas.

Una vez señaladas (en apartados anteriores) las notas más características que definen las escuelas rurales en el momento actual, es importante que tomemos en cuenta una serie de referentes que nos hagan pensar con cuidado y rigor acerca de cuáles van a ser las necesidades concretas, prioritarias en cada caso, de formación del profesorado de estas escuelas. La peculiaridad y la diversidad de los ámbitos rurales, las implicaciones de la implantación de la LOGSE en el medio rural... así como el nuevo perfil de maestros y maestras que exige la Reforma del Sistema Educativo se convertirán, pues, en el punto de partida de una necesaria **planificación de la formación del profesorado del medio rural**.

Por otra parte, en los tiempos que corren, es obligado señalar que el reconocimiento institucional de las actividades de formación realizadas como condición para obtener mejoras económicas y laborales no debe redundar en una instrumentalización e infravaloración de la formación del profesorado.

Aunque señalamos el riesgo real al respecto, en una plantilla profesional madura sujeta a una normativa laboral como la que tenemos en la actualidad, no debería ser incompatible que las actividades de formación significaran un apoyo para la mejora de la tarea docente y, al mismo tiempo, fueran reconocidas a efectos de mejoras salariales, acceso a otros posibles puestos de trabajo de la plantilla docente (asesorías de formación, responsabilidad de centros de recursos, coordinaciones diversas...), etc.

FORMACIÓN INICIAL

Esta vieja reivindicación no es patrimonio exclusivo de la escuela en el medio rural ni, probablemente, del sector docente. Con más o menos razones, con más o menos argumentos, con diferentes objetivos... se ha achacado a menudo la desconexión entre la formación inicial del profesorado y su trabajo posterior. Tal desconexión en parte es real y en parte también se justifica: si yo terminé mi formación hace veinte años, difícilmente puedo aspirar a que resuelva mis problemas actuales. Unas cuantas cosas cambiaron desde entonces.

Sin embargo, otra parte quizá no se justifique tanto y, sin duda, se eche de menos un debate riguroso acerca de la formación inicial. Un debate que incluya aportaciones en torno a *qué teoría* y *qué práctica*, cuestiones acerca de las que habría mucho que decir más allá de las ocurrencias que demasiado frecuentemente configuran esas concepciones. Un debate que ponga sobre el tapete cuáles son las situaciones docentes actuales más comunes y que demandan mayor preparación y qué las identifica. Un debate que ponga de relieve la experiencia que se posee al respecto y posibles modos de vincular las instituciones de formación docente con los centros escolares. Un debate que valore la posibilidad de la investigación en el aula y el papel de la formación inicial y permanente para proveer los recursos y estrategias que permitan realizarla...

Pensemos en el valor de esos ejes de debate en lo que corresponde a las características diferentes, específicas, de las escuelas pequeñas del medio rural. La formación para este tipo de situaciones docentes, contemplando esas perspectivas, debe ser tomada en consideración desde el mismo momento en que los futuros maestros y maestras ingresan en la Escuelas de Formación del Profesorado, especialmente en aquellas provincias —muy abundantes en el estado español— en las que predomina el medio rural sobre el urbano. ¿Hace falta poner ejemplos?

Además del previsible enriquecimiento de las estrategias de enseñanza es un buen modo de dinamizar ambos sectores: el de los centros de formación y el de los centros escolares. La formación inicial constituye, pues, un factor fundamental para la mejora de la enseñanza desde múltiples perspectivas.

Hasta ahora se ha venido considerando que, con tres años de permanencia en las Escuelas de Magisterio, los futuros profesionales de la educación pueden asimilar los contenidos curriculares, tanto teóricos como prácticos, las características psicoevolutivas de niños y niñas, las metodologías y todo el amplio espectro de elementos pedagógico-didácticos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que les permitan llevar a cabo con seguridad la tarea educativa y justificar las decisiones que al respecto han de tomar.

Desde hace tiempo se viene planteando, por parte de muchos colectivos de docentes, la posibilidad de alargar el periodo formativo **un año más.** Eso supondría un incremento y consiguiente mejora en la preparación inicial, la posibilidad de formarse —de *especializarse*, tal vez— en diferentes situaciones docentes diferentes como la rural, una equiparación con el resto de los estudios universitarios y, por consiguiente, una mejor consideración social de maestros y maestras...

Es una alternativa. Otra alternativa se traduce en el incremento de la oferta de materias que el alumnado puede cursar. En concreto, se trata de ofrecer asignaturas optativas y de libre elección en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y en las Facultades de Ciencias de la Educación que contemplen contenidos relacionados con el trabajo en las escuelas rurales (véase, en este sentido, el proceso que se está siguiendo en Barcelona, en el cuadro de las páginas 256 y 257).

La formación inicial debe ser lo suficientemente amplia como para permitir una adecuada adaptación a la particularidad de los puestos de trabajo, pero, al mismo tiempo, debe incluir aquellos aspectos de carácter práctico relacionados con la profesión más comunes que el profesorado se encuentra al llegar a una escuela. Cuando hablamos de carácter práctico nos estamos refiriendo fundamentalmente a aspectos que tienen que ver con el desenvolvimiento profesional en contextos educativos reales y concretos.

Teniendo en cuenta, pues, que para muchos maestros y maestras esta primera escuela será de ámbito rural, parece lógico que en la formación inicial se contemple y se dé información suficiente acerca de las características diferenciales que hacen de

la escuela en el medio rural un lugar en el que enseñar tiene otras connotaciones además de las clásicas.

A partir de tales consideraciones parece que debe hacerse hincapié a la hora de revisar, de diseñar, de enriquecer... el plan de estudios —la formación inicial— de los futuros docentes al menos en los dos aspectos siguientes:

a) ***Ampliar, y/o diversificar, y/o enriquecer... el contenido de los planes de formación, incorporando tanto las novedades producto de la evolución del conocimiento, de la tecnología, de la sociedad, etc. como las diferentes realidades docentes producto de diferentes contextos, reformas educativas, etc.***

Ofrecer información y formación acerca de los diferentes tipos de escuelas, de la diversidad de medios en las que se encuentran y de sus características más significativas.

Este tipo de contenido —de carácter profesionalizante— debiera permitir a los futuros maestros y maestras un conocimiento algo más aproximado de las posibles situaciones con las que van a encontrarse y de los elementos que las configuran, así como la adquisición de recursos profesionales básicos (capacidad de análisis socioeducativo, adecuación curricular y organizativa, tratamiento de la diversidad, estrategias

de enseñanza, técnicas de evaluación...) para enfrentarse a esas situaciones con seguridad y rigor.

Un planteamiento de estas características quizá ayudara también a disminuir la tendencia de gran parte del profesorado a reproducir los esquemas de enseñanza que vivió durante su paso por la escuela. Especialmente en las primeras etapas laborales, ésa es una tendencia reconocible en muchos de nosotros que en poco o nada favorece la necesidad de innovación permanente y rigurosa que todo tipo de escuela precisa para dar una respuesta digna a su cometido principal: formar personas, educar, aquí y ahora, pero para una sociedad futura y seguro que diferente.

De ninguna manera se trata de rechazar el conocimiento ni de poner en cuestión las instituciones de formación docente desde esta perspectiva. Cada una de ellas conocerá el impacto e influjo de su trabajo en la actuación de los docentes que forma. Se trata, más bien, de que criterios y realidades constatables como los que aquí se explicitan sean tenidos en cuenta por el profesorado universitario que forma al profesorado en la reflexión acerca de su tarea, en su misma tarea cotidiana...

Por lo demás, instituciones escolares e instituciones de formación docente no están físicamente tan lejos entre sí, por lo que no puede resultar demasiado difícil mantener contactos productivos y enriquecedores personal y profesionalmente.

Otra posibilidad, ya planteada en algunos lugares, es la inclusión en los programas de estudio de las Escuelas de Formación del Profesorado de materias cuyo contenido concreto aborda un tema, aspecto, dimensión... específicos. En nuestro caso son **materias sobre la escuela rural,** cuyo contenido en el marco de la formación inicial del profesorado podría incluir cuestiones como las que siguen:

- Conocimiento de las características básicas de los diferentes contextos rurales y de su repercusión en el proceso educativo, en las expectativas acerca de la educación escolar, en las posibilidades que ofrece...
- Análisis y reflexión acerca del currículo y su interpretación desde y para las diferentes escuelas rurales. Aplicación de la reforma del Sistema Educativo —implementación de reformas, innovaciones...— en las escuelas pequeñas del medio rural.
- Organización: de agrupamientos, del trabajo de equipos docentes, de las diferentes intervenciones del profesorado, del aula... en este tipo de escuelas.
- Conocimiento y aplicación de diversas metodologías, estrategias, técnicas de trabajo... en estas escuelas, acordes con las situaciones de enseñanza y aprendizaje que en ellas tienen lugar.
- Características significativas del alumnado y de las interacciones en el aula, del papel del profesorado en este plano, del valor de determinadas actividades como las que se sugieren para el desarrollo de la sociabilidad al convivir niños y niñas de diferentes escuelas..., dada la heterogeneidad en los grupos, en la organización, en los equipos, en los contextos, etc.
- Inserción de la escuela en la comunidad y en el entorno: relaciones escuela-comunidad, escuela-otras instituciones y servicios, etc.

UNA OPTATIVA DE *ESCUELA RURAL* EN LA UNIVERSIDAD

Actualmente, en España, el futuro maestro o maestra que se forma en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en las Facultades de Ciencias de la Educación no recibe una formación inicial que le prepare para un trabajo posterior en escuelas rurales. En las diferentes asignaturas se toca bien poco el tema, o no se toca. No hay materias optativas o de libre elección que puedan, en cierta manera, paliar esta falta de formación; y, por lo que respecta al *Prácticum*, también son pocas las Escuelas y Facultades que oferten escuelas rurales en las que se puedan realizar las prácticas. Todo depende del voluntarismo, el interés o la motivación del profesorado hacia esta temática.

Es necesario, pues, crear itinerarios curriculares donde existan asignaturas optativas y/o de libre elección con esta temática, así como introducirla en las asignaturas troncales y/o de universidad. De acuerdo con el contenido de este documento, qué duda cabe, hay que sensibilizar, familiarizar y formar a los futuros maestros y maestras en asuntos tales como la organización y la gestión de agrupamientos, la elaboración de proyectos comunes, la distribución de espacios y recursos para grupos heterogéneos. etc. Son aspectos que no sólo deben conocerse en teoría, sino también en la práctica; convivir dentro del contexto escolar rural, en una comunidad educativa rural, es necesario para comprender y aprender cómo se trabaja en este tipo de escuelas y para percibir y reflexionar acerca de la interacción escuela-sociedad-contexto. El desconocimiento de la escuela rural por parte del futuro profesorado no beneficia en absoluto, más bien al contrario, a la mejora de la calidad de la educación en este contexto.

Debemos, pues, desde las instituciones universitarias, contribuir a la mejora de la educación en el contexto rural impulsando, optimizando y poten-

b) ***El segundo aspecto que consideramos relevante pasa por fomentar el conocimiento previo de las escuelas de ámbito rural por parte de los futuros docentes, facilitando en la medida de lo posible la realización de las prácticas profesionales en este tipo de escuelas.***

La idea no es nueva y se conocen experiencias de esta naturaleza positivamente valoradas.

La opción, sin duda, es de gran valor: además de facilitar el contacto de los futuros docentes con este tipo de escuelas y de los centros de formación con las escuelas, piénsese en las posibilidades que este *incremento de plantilla* ofrece a un equipo docente de un agrupamiento, al equipo docente de un centro, al maestro o maestra en su aula, al itinerante que va de aula en aula... Sin duda, hay ventajas en ello, además

ciando la labor pedagógica de forma coherente y constructiva; relacionando la realidad diaria de las aulas rurales con la formación inicial del futuro maestro, pero, sin duda alguna, con la colaboración de los propios maestros y maestras de escuelas rurales: ellos son quienes pueden informar-formar, con quienes se puede intercambiar experiencias acerca de las verdaderas situaciones que se dan en las aulas rurales.

Con estas ideas principales apareció, dentro del *Secretariat d'Escola Rural* de Catalunya, la necesidad de elaborar una asignatura optativa con la finalidad de ser propuesta e impartida en las instituciones universitarias de Cataluña. También, con el objetivo de impulsar la escuela rural desde la Universidad, se formó en 1995 un grupo interuniversitario de profesorado preocupado y sensibilizado por el tema, cuyos miembros provienen de:

— Facultad de C^as de la Educación de la Universidad de Lleida.

— Facultad de C^as de la Educación de la Universidad de Girona.

— Facultad de C^as de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

— Escuela Universitaria de Mestres *Balmes* dels Estudis Universitaris de Vic.

— Facultad de C^as de la Educación de la Universidad de Barcelona.

— Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

— Facultad de C^as de la Educación y Psicología de la Universidad *Rovira i Virgili* de Tarragona.

— Facultad de C^as de la Educación de la Universidad de Lleida.

de permitir *vivir* la aplicación del currículo en un contexto bastante determinado y desde diferentes perspectivas, como ha podido verse.

FORMACIÓN PERMANENTE[1]

El medio rural presenta una serie de características que tanto pueden favorecer como obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya repercusión depende de la interpretación y utilización que el profesorado haga de ellas.

[1] Las reflexiones, propuestas, aportaciones... que se realizan en este apartado se complementan y están en relación directa con gran parte del contenido del capítulo 10. «La red de apoyos externos». Así, el contenido y funciones de los *Centros de Profesores y Recursos*, el *Plan d'activitats de formació permanent de zona*, etc. están presentes y sirven de referencia en gran medida en este apartado.

Con los planteamientos de la actual Reforma educativa los equipos de profesorado cuentan con un conjunto de competencias curriculares realmente amplio que les permite orientar las condiciones contextuales, los recursos, la propia intervención... en el sentido de ajustar el proceso de enseñanza. Para ello necesitan contar con una serie de recursos formativos que les ayuden a realizar un diagnóstico de las variables del entorno y de su escuela que más influyen en el aprendizaje de alumnas y alumnos, con el fin de construir el primer referente para la planificación y desarrollo de la actividad docente.

La dispersión de los componentes de los equipos docentes en las escuelas rurales, agrupadas o no, pone de manifiesto el interés de contar con instrumentos válidos para realizar un buen análisis de la práctica docente con el fin de facilitar una posible homologación de criterios, el intercambio de experiencia y experiencias, la toma de decisiones curriculares conjunta, la eficacia y aprovechamiento de los recursos humanos y materiales...

Parece evidente, pues, el valor de fomentar entre el profesorado de la escuela rural la creación de equipos de trabajo de zona, la potenciación de dinámicas de trabajo en grupo y la planificación de la actividad en las escuelas a través de la elaboración y puesta en práctica de proyectos educativos y curriculares que superen el ámbito de una pequeña escuela. En el proceso de elaboración de estos proyectos surgirán tanto las necesidades y demandas como las prioridades de formación, asesoramiento y apoyo, tanto individuales y propias de una escuela como colectivas y emanadas de la trayectoria y proyecto de trabajo conjunto.

Todo ello ayudará a configurar un ***plan de formación de centro y/o de agrupamiento.*** Independientemente de las diferentes modalidades o estrategias de formación a las que se recurra y de la atención a posibles particularidades puntuales, es común el hecho de que tales planes de formación incidan en una serie de aspectos que, o bien se han visto menos atendidos tradicionalmente en el medio rural, o bien son producto de las exigencias actuales (cambios sociales, nuevos conocimientos necesarios, reformas...).

Aspectos que, en consecuencia, constituyen **contenidos prioritarios** de formación, entre los que ponemos de relieve los siguientes:

- Actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura: capacidad de expresarse oralmente con corrección, de utilizar la lectura como fuente información y placer...
- Actividades que desarrollen el interés por el conocimiento del medio social y natural, la investigación y el cuidado del entorno, el aprovechamiento coherente de los recursos disponibles...
- Actividades relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico, de la capacidad de resolver problemas..., actividades que favorezcan la evolución hacia el pensamiento abstracto, etc.
- Atención especial hacia aquellas áreas de contenido y temas transversales en las que, por su novedad, por las propias características de las escuelas, por insuficiencia de la plantilla o de la propia formación inicial... ha habido mayores carencias: Música, Plástica/Artística, Idiomas, Nuevas Tecnologías...

- Las necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, de conducta, de retraso escolar... Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares y de los materiales correspondientes para el profesorado y el alumnado...
- Cuestiones relacionadas con la programación de aula: elaboración y desarrollo de unidades didácticas, globalización, organización de aulas donde coinciden varios ciclos y/o etapas educativas...
- Proceso y técnicas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: diferentes elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos contextos escolares, información a partir de la evaluación, uso de esa información...
- Conocimiento y utilización de recursos materiales y didácticos: curriculares, audiovisuales, informáticos, telemáticos...
- Características psicoevolutivas del alumnado, influencia del medio y repersusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje...
- Aspectos relacionados con la dinámica de grupos (trabajo en equipo, interacción en el aula, socialización...), desarrollo comunitario, participación en la comunidad, etc.
- Autonomía personal, aprender a aprender...
- Educar para el ocio y el tiempo libre.
- Etc.

Con las necesidades específicas que se detecten y con las prioridades que se establezcan en cada lugar se trata de explicitar, organizar y llevar a la práctica conjuntamente (servicios de apoyo en el plano de la formación y equipos docentes de las escuelas) posibles ***itinerarios de formación***, es decir: el proyecto concreto de formación aplicado a ese centro, a ese agrupamiento o a esa zona, que *cruza* las demandas del Proyecto educativo y curricular con las posibilidades de formación y dentro de ellas, las estrategias que mejor puedan responder a los objetivos que se establezcan.

Las posibilidades (tiempo, distancia...) y las características del profesorado, su perfil profesional, la experiencia adquirida y conocida, las características de la oferta de formación que se realice, los recursos disponibles... son factores cuya consideración no puede obviarse en este proceso y en las expectativas que al respecto se tengan. Por lo demás, el hecho de favorecer procesos de reflexión sobre la propia práctica educativa que permitan incorporar mejoras progresivas sobre la misma constituye una de las experiencias más positivas en lo que podemos entender como formación adaptada a las demandas concretas de un centro o zona.

Desde otro punto de vista, cualquier tipo de formación se desarrolla a través de diferentes estrategias y actividades. La variabilidad de situaciones personales y profesionales en que se encuentra el profesorado de las escuelas de ámbito rural obliga más todavía a que se presenten combinadas y diversificadas.

Esa variabilidad viene determinada por las notables diferencias de expectativas, niveles de formación y experiencia... que encontramos entre el profesorado (entre el novel, el que está estabilizado, el que cambia constantemente...). De igual modo, por

la diversidad de situaciones en las que se hallan las escuelas del medio rural (escuelas unitarias, con varias unidades, agrupadas, aisladas), por el tamaño de los núcleos de población en los que se encuentran ubicadas, por las características del entorno (socioeconómicas, geográficas...), etc. Pero, probablemente, la influencia más poderosa venga dada por la heterogeneidad de los grupos, que pueden incluir alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y con necesidades educativas especiales que, sin duda, requiere grandes dosis de diversificación y personalización de la enseñanza.

La diversificación de la formación y asesoramiento del profesorado de ámbito rural está favorecida —y, a su vez, condicionada— por las diferentes modalidades de formación [2], programas específicos (*Atenea*, *Mercurio*, proyectos de innovación...), *Proyectos de formación en centros*, así como por las diferentes instituciones o servicios de apoyo que puedan responsabilizarse de esta tarea.

Sin menoscabo de ninguna opción —cada una de ellas será útil de acuerdo con los objetivos que se persigan, el contenido y los destinatarios—, es de destacar la mayor adecuación a la especificidad de cada lugar de los ***proyectos de formación en centros*** por las posibilidades que ofrecen en la definición del contenido de formación, por la flexibilidad organizativa que permite e, incluso, por el carácter y destino de la dotación de recursos que acostumbra a incluir. Como se ha dicho en otros lugares, la alternativa a tales ***proyectos de formación*** son los **seminarios** y **grupos de trabajo** de carácter permanente, en los que perfectamente cabe la investigación a partir de la propia experiencia docente, la autoformación, la formación compartida...

No obstante, la planificación y evaluación de los propios proyectos de formación que se establezcan determinarán la modalidad más oportuna o posible en cada momento.

Los **programas específicos** pueden resultar especialmente oportunos si se tiene en cuenta, por ejemplo, que la constitución de agrupamientos de escuelas origina la necesidad de algún tipo de formación de entrada: información a los correspondientes equipos docentes, cursos para equipos directivos en su caso, etc., dadas las peculiaridades de esta estructura organizativa.

Por lo demás, a ningún maestro o maestra le viene mal participar en *cursos de actualización científico-didáctica* o actividades parecidas, máxime si su contenido con-

---

[2] De acuerdo con el contenido del *Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos* (**CPRs**, en el territorio gestionado por el MEC), además de la auto-formación y de la propia experiencia, las **modalidades de formación** más características en el ámbito docente son:

- **Seminarios**: tienen como objetivo un intercambio de experiencias y material, reflexionar sobre la práctica docente y elaborar recursos didácticos.
- **Grupos de trabajo**: formados por profesores y profesoras interesados en realizar algún proyecto de investigación y/o experimentación didáctica.
- **Cursos**: actividades de formación a cargo de una o varias personas cualificadas en el tema objeto de conocimiento y profundización por parte del profesorado asistente.
- **Asesoramiento a los centros docentes**: dirigido a claustros, equipos docentes (ciclo, etapa...), como ayuda en la realización de un proyecto específico que implique innovación educativa.
- **Conferencias o coloquios**: expertos, personas cualificadas o con gran experiencia... en el tema propuesto intentan dar respuesta a las inquietudes demostradas por los asistentes e informar acerca del mismo.

Por último, un amplio abanico de posibilidades que constituyen sistemas mixtos en los que intervienen varias de las modalidades ya vistas: **encuentros, congresos, jornadas, tertulias**, etc. en los que se puede tratar uno varios temas y en los que, al finalizar, se recoge una serie de conclusiones colectivas.

sidera las características de estas escuelas y las condiciones de trabajo de su profesorado.

La misma LOGSE entiende la formación permanente del profesorado como un derecho y como una obligación, atribuyendo a las diferentes Administraciones educativas —la central, las autonómicas, las periféricas...— la responsabilidad de una prestación diversificada y gratuita y de favorecer y estimular la participación del profesorado.

Actualmente, esta responsabilidad institucional se viene traduciendo a través de sistemas organizativos diferentes en *Planes de formación* anuales inspirados al menos en los principios de participación, descentralización y eficacia, y con la pretensión, también en el medio rural, de contribuir a:

- Incrementar la calidad de la enseñanza, incidiendo en la mejora de la práctica docente y en la organización de los centros.
- Organizar territorialmente y con criterios descentralizadores y participativos las actividades de formación.
- Detectar las necesidades específicas del profesorado de cada zona para poder darles una respuesta lo más ajustada posible.
- Ofrecer diferentes tipos de programas de formación para atender a las diferentes necesidades y demandas con diferentes grados de profundidad e impulsando la reflexión teórico-práctica a partir del propio ejercicio profesional.
- Etc.

UNA RED DE FORMACIÓN AMPLIA EN Y PARA EL MEDIO RURAL

El hecho de que las Administraciones educativas tengan una responsabilidad notable en la formación del profesorado no quiere decir en modo alguno que ejerzan esta función con carácter exclusivo, si bien constituyen el principal referente formador para un gran número de maestras y maestros.

La primera referencia, la más estable por su propia naturaleza, puede y debe ser la red de formación dependiente de las Administraciones educativas. Pero esta red se ve ampliamente enriquecida con la participación y colaboración activa de movimientos de renovación pedagógica, universidades y otras instituciones con capacidad y posibilidades de incidir positivamente en el enriquecimiento profesional del sector docente.

Trataremos, pues, de hacer un recorrido por esas diferentes entidades públicas y/o privadas que incluyen entre sus funciones y objetivos la formación del profesorado, resaltando su posible contribución a una red potencial de servicios de este tipo, activa

en el medio rural, y la vinculación con las escuelas y servicios educativos asentados en él.

Movimientos de renovación pedagógica (MRPs)

De antiguo los MRPs vienen contribuyendo a la formación del profesorado con criterios propios. Así, junto a la organización de una amplia oferta de actividades de formación concentradas en periodos de tiempo muy cortos (*Escuelas de Verano*, encuentros temáticos...), se realiza también una variada gama de actividades que ayudan a los docentes a ponerse al día mediante programas basados en las necesidades de cada zona e intercambiar su experiencia: ponencias, tertulias, conferencias, jornadas, encuentros, debates, grupos de trabajo autónomos u organizados en los propios centros asesorados por expertos sobre temas específicos...

Por otra parte, se llevan a cabo también en el seno de los diferentes MRPs tareas de investigación educativa, recopilación y elaboración de materiales curriculares contrastados con la práctica diaria en la escuela, etc. Entre los aspectos de esta actividad más interesantes y de mayor valor pueden citarse:

- El origen de sus miembros, los destinatarios y, en consecuencia, de las mismas propuestas que realizan: a la escuela y el alumnado y sus familias, mayoritariamente.
- Los criterios de carácter social y de defensa de la escuela pública que iluminan su filosofía y sus propuestas.
- Su preocupación y reivindicación por aquellas partes del sistema más desfavorecidas y olvidadas.
- El carácter diverso de sus componentes: profesorado de diferentes cuerpos, con diferentes destinos, tareas y especialidades, etc.
- ...

Las universidades

La Universidad, a través de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, de Facultades como la de Ciencias de la Educación, Psicología y otras instituciones como ICEs [3] u otras, tienen a cargo la formación inicial del profesorado. Sin embargo, contando con su potencial formador, quizá su presencia —en general— sea más escasa de lo deseable en el ámbito de la formación permanente, al menos considerada independientemente de la titulación, de los *masters*...

El conocimiento y la investigación universitarios pueden suponer para el profesorado del medio rural un marco de referencia especialmente valioso en lo que a su

[3] ICEs: Institutos de Ciencias de la Educación. En ellos se depositó en gran medida hace algunos años la tarea de formación permanente del profesorado. Aunque los resultados generales fueron algo irregulares, los de algunas universidades (la de Zaragoza, por ejemplo) realizaron una importante y rica labor con el profesorado.

proceso de formación permanente se refiere: por el rigor científico y por las posibilidades de análisis que puede aportar, por el potencial de investigación e innovación que ofrece en cuanto a la aplicación de metodologías y de aprovechamiento de recursos, por el acervo de conocimientos e informaciones de diferentes procedencias que posee y a los que tiene acceso...

Tampoco puede olvidarse lo que antes mencionábamos en el apartado de formación inicial: la posibilidad de incluir en los planes de estudio contenidos específicos referidos a la educación en el medio rural, sea de una manera transversal, sea a través de materias específicas, sea a través de investigaciones...

Además, tanto las Escuelas Universitarias como las Facultades de Ciencias de la Educación, Psicología, etc. pueden tender y mantener un puente que facilite el acercamiento entre los maestros y maestras de ámbito rural y los diferentes Departamentos universitarios. Puente que promovería la participación en distintas actividades de análisis e investigación educativa, recuperación de experiencias docentes interesantes, evaluación de metodologías innovadoras, aplicación de nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, etc. con beneficio recíproco para ambos: Universidad (futuros docentes, acervo de conocimientos, tradición investigadora...) y Escuela Rural (docentes actuales, calidad de la enseñanza...).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

No puede omitirse la importancia que tiene esta universidad por su propia naturaleza (*a distancia*) como medio formativo. A él recurre gran parte del profesorado que vive y trabaja lejos de las facultades tradicionales para incrementar su titulación, adquirir nuevas especialidades, recurrir a sus cursos de formación a distancia... en los que la radio (el programa *La voz de la pizarra* y otros en la programación habitual en *Radio nacional / Radio 3* entre las 20.30 y las 23.00 horas, los casetes de audio y vídeo...), los materiales de trabajo, las consultas telefónicas, los recursos de los Centros Asociados dispersos en el territorio español... tienen gran valor.

Muchos profesores y profesoras en activo en el medio rural son alumnos de esta universidad, por lo que no es descabellado esperar una mayor oferta formativa que contemple el trabajo en estas escuelas de modo específico. Entre otras cosas, por la mayor facilidad de acceso —dados los canales que preferentemente utiliza— por parte del profesorado que está en los lugares más alejados y ve así limitada su presencia en actividades de esta naturaleza.

No debemos olvidar que el marco institucional al respecto ya existe: los acuerdos MEC-Universidad con este objetivo, ya presentados durante el periodo de debate de la actual reforma educativa (finales de la década de los ochenta y principios de los noventa) que, en algún caso han dado frutos: investigaciones, tesis doctorales, análisis de recursos didácticos tradicionales, elaboración de materiales curriculares...

Otras instituciones

No deben desestimarse las aportaciones de distintas instituciones, públicas o privadas, más o menos relacionadas con el mundo de la educación, que pueden colaborar en la formación, asesoramiento y apoyo del profesorado de las zonas rurales.

Por ejemplo: los servicios de Asistencia Social, de Salud, de Extensión Agraria, de Cultura y Deportes, Conservatorios, editoriales y empresas que se dedican a la elaboración de materiales didácticos y curriculares, fundaciones diversas, organizaciones de diferentes naturaleza (social, económica, cultural, laboral...), etc.

Conociendo el contenido de sus posibles prestaciones, analizando su utilidad en función de los objetivos que se persigan, considerando las posibilidades que tales instituciones tienen de realizar esas prestaciones... pueden encontrarse formas y canales de colaboración e implicación en esa potencial red de formación de la que hablamos.

Además del valor de sus aportaciones, en algunos casos bastante grande (por su contenido específico, por las personas que lo transmiten...), también es un modo más de vincular la educación escolar con la sociedad a través de sus instituciones.

UNAS CONCLUSIONES ABIERTAS

Sin duda, se ha avanzado ampliamente en el incremento de la cantidad y en la mejora de la calidad de las ofertas formativas dirigidas al profesorado. La propia Reforma del sistema educativo, a través de las redes institucionales de formación y del efecto en el profesorado, en la universidad, etc., ha sido un importante factor impulsor en este sentido. Sin embargo, algunos aspectos que afectan de modo especial a las maestras y maestros del medio rural requieren una consideración o reconsideración más profundas por parte de todos los implicados, pero, probablemente, algo más por parte de las Administraciones educativas. A saber:

- La **disponibilidad horaria** del profesorado de ámbito rural es más limitada ya que, al tiempo específicamente dedicado a formación, debe añadir el necesario para los desplazamientos. Por tanto es conveniente proponer sistemas de organización que permitan cierta flexibilidad con el fin de facilitar el acceso a la formación, no sobrecargar en demasía la jornada laboral de estos profesionales...
- Impulsar la **descentralización** en la organización de las actividades de formación, siempre que ésta sea posible, para acercarlas y ajustarlas al máximo a las comunidades rurales y a las características de la educación escolar en tales lugares.
- Fomentar los hábitos de **reflexión** y de **investigación-acción** a partir de la propia práctica profesional, lo cual supone integrar los posibles planes de formación en los procesos de elaboración y aplicación de los proyectos educativos, los proyectos curriculares y las programaciones. Incluso la organización de unas y otras actividades debe ser integrada; por ejemplo: de modo alterno, una reunión semanal se dedica a tareas de programación conjunta y otra a formación a partir del *proyecto de formación de centro/zona.* Por lo demás, es una manera de superar la distancia entre teoría y práctica.

- Estimular y favorecer el **intercambio de experiencias** entre distintas comunidades escolares, entre distintos agrupamientos y zonas: entre su alumnado, entre su profesorado... estableciendo un marco que permita esta movilidad y unas condiciones económicas que la hagan posible.

- Aportar recursos a los responsables del diseño y organización de las diferentes actividades de formación que les ayuden a traducir en la práctica su sensibilidad por las situaciones pedagógicas diferenciadas que se dan en el medio rural. **Tratamientos diversificados de los temas** en función de los distintos ámbitos de actuación del profesorado, mayor investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje en escuelas pequeñas, análisis de los diferentes tipos de intervención profesional en estas escuelas... pueden aportar información relevante que pueda ser incluida en el contenido de la formación de unos y otros con objeto de incrementar su ajuste, rigor y calidad.

- Programar actividades específicamente dirigidas a aquellos profesionales que, por falta de experiencia o por deseos de mejorar su trabajo cotidiano, solicitan participar en ellas, flexibilizando el número mínimo de asistentes que requieren para su realización o incluyendo medidas de otro tipo que favorezcan su participación.

- Etc.

Para finalizar este apartado dedicado a la formación debemos mencionar un aspecto que a veces se ignora cuando nos referimos a la labor que desempeña un maestro

o maestra de una escuela de ámbito rural. Es el siguiente: por el mero hecho de trabajar al mismo tiempo con distintos cursos, ciclos y aun etapas educativas dentro de la misma aula, se potencian algunas capacidades personales y profesionales concretas en estos docentes, se estimula la creatividad, se aprende a buscar y sacar el máximo rendimiento a los recursos...

Esta experiencia, que se obtiene necesariamente al cabo de un tiempo trabajando en este tipo de escuelas, aumenta sin duda su bagaje profesional y humano y permite adquirir una calidad profesional que probablemente otros contextos profesionales no ofrezcan o lo hagan de un modo menos impactante. Si añadimos el valor de estos contextos de aprendizaje en los que convive alumnado diverso, cada vez más reconocidos, las propias escuelas rurales se convierten, de forma no intencionada y tampoco previamente planificada, en un instrumento de formación del profesorado que pasa por ellas de notable trascendencia.

Es el caso de bastantes lugares del Estado español donde una parte importante del profesorado toma el primer contacto con la profesión, se socializa profesionalmente, adquiere nociones prácticas del proceso de enseñanza y de aprendizaje... en este tipo de escuelas.

Sirva esta apreciación, pues, para reivindicar una mejor valoración tanto del profesorado como de las escuelas rurales, y para insistir en que un poco más de intención y planificación previa de estos asuntos y trasuntos podría beneficiar y enriquecer más la formación permanente del profesorado y, en consecuencia, la calidad de la enseñanza en las escuelas rurales y en la escuela en general.

13. EVALUACIÓN E INSPECCIÓN

Terminamos esta segunda parte del documento con algunas reflexiones acerca de la evaluación. Hasta el momento se han hecho propuestas, se ha llegado a conclusiones... en torno a aspectos organizativos de las escuelas en el medio rural, aspectos que están relacionados en gran medida con el desarrollo, la adecuación y la aplicación del currículo en estas escuelas. Sin perder la relación con todo ello, en la parte siguiente, la tercera, se hablará del currículo con una perspectiva similar: señalar criterios, realizar propuestas, ofrecer alguna experiencia concreta, etc. aunque ya situados en los objetivos, en los contenidos, en los criterios de evaluación, en la metodología... de forma más concreta.

En cualquier caso, siempre se tiene presente la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las consecuencias de las decisiones tomadas, de los resultados que se conocen a partir del sistema de trabajo docente implantado, etc. Luego ya no es la primera vez que se aborda el concepto de evaluación y sus implicaciones en el documento.

En consecuencia, en este capítulo, nuestras pretensiones son sencillas:

- Manifestar con claridad que la evaluación es un factor positivo y deseable en cualquier actividad pedagógica que se emprenda.
- Decantarnos por un modelo de evaluación de carácter fundamentalmente instrumental: que facilite la obtención de información útil y ayude en la toma de decisiones en los diferentes planos de la intervención pedagógica.
- Insistir en que, si nos basamos en una concepción objetiva y positiva de la evaluación y en la costumbre de ponerla en práctica, hay que perder el miedo a evaluar y a ser evaluados. De hecho, la evaluación acaba siendo una demanda de los equipos docentes que pueden considerarse 'maduros' (con un proyecto claro y asumido, con una trayectoria que se va consolidando...).
- Poner el acento en la participación de diferentes agentes de la evaluación (interna, externa...) y en el valor de sus aportaciones constructivas.

De acuerdo con todo ello, aun resultando algo abstracta, puede sernos útil la siguiente definición de evaluación, tomada de J. Mestres:

> *«Proceso de diagnóstico y mejora u optimización de acuerdo con las posibilidades de una situación determinada.»*

Básicamente es aplicable a cualquier situación —de enseñanza, de aprendizaje, aunque nos interesa aquí más la primera— y recoge claves fundamentales:

> ***Proceso,*** en el sentido de que no se trata de algo puntual, sino que debe concebirse a lo largo de toda la actividad de planificación; cada proyecto debe explicitar de modo concreto qué, cómo, cuándo... va a evaluar.
>
> ***Diagnóstico,*** en la línea de conocer la propia realidad, los factores y causas que determinan realmente cómo se manifiesta y afecta en la actuación docente esta realidad.
>
> ***Mejora u optimización,*** justamente porque es la dimensión más valiosa de la evaluación. De poco nos sirve contar con juicios de valor elogiosos o condenatorios o con apreciaciones sumarias sean del signo que sean; más bien, lo que nos interesa es disponer de argumentos, razones y pruebas que confirmen el valor y alcance de las decisiones tomadas, el acierto de la intervención, las causas o imprevisiones de actuaciones no demasiado afortunadas... Es el modo a través del cual nuestros proyectos se hacen realidad de manera constructiva y pueden ser útiles a la comunidad escolar y a nuestra propia profesionalidad.
>
> ***...de acuerdo con las posibilidades de...,*** lo que nos permite ser realistas, aprovechar los diagnósticos previos, ser conscientes de las propias posibilidades y limitaciones, valorar las aportaciones que en este sentido puedan hacer otras personas o instituciones, agentes externos de la evaluación... Construir y consolidar, de hecho, el propio Proyecto educativo.

Cabe, pues, medir, dimensionar, detectar, comparar, valorar, calibrar, debatir, analizar..., pero siempre bajo esa óptica planteada en párrafos anteriores y con el objetivo de mejorar y optimizar de acuerdo con las condiciones y posibilidades de un aula rural característica, integrada en una escuela, la cual forma parte de un agrupamiento y/o de una zona, que, a su vez, interactúa con el resto de los servicios que presta el Sistema educativo y la comunidad en que se instala y es objeto de sus demandas y exigencias.

Dentro de este marco es razonable pensar que la evaluación nos resulte útil para obtener una imagen más real de nuestra propia realidad docente, institucional, comunitaria...; para disponer de más información relevante acerca de tales dimensiones; para enriquecer los propios análisis y diagnósticos; para poner de relieve nuevas soluciones y alternativas a los posibles problemas o dificultades que surgen en el trabajo docente cotidiano; para poder ofrecer informaciones cualificadas y ajustadas a los diferentes sectores relacionados con la escuela; para poder establecer criterios de homologación y/o de discriminación positiva, si es el caso, entre las diferentes realidades y contextos escolares; para hacer algo de prospectiva; etc.

En definitiva, para crear un contexto profesional en el que por costumbre y por su valor puedan conjugarse diferentes perspectivas y puntos de vista, todos ellos lícitos, sin duda, y en el que —consecuentemente— se facilite una toma de decisiones y una selección entre opciones racionales y constructivas a quienes corresponda en cada momento.

Piénsese, por ejemplo, en la situación que se genera cuando debe tomarse la decisión de crear un agrupamiento, o de incorporar nuevas escuelas a uno ya existente, o de separar algunas de ellas, o de abrir/cerrar una o varias unidades escolares... A la vista está que las decisiones últimas corresponden a quienes corresponden en cada caso, pero ello no tiene por qué ser obstáculo para conjugar los evidentes y diferentes puntos de vista e intereses, valorar los alcances reales de la decisión, tener siempre presente el criterio de la reversibilidad... Como puede imaginarse, hay muchos más tipos de decisión, de diferente calibre y naturaleza, cuyo sentido afecta a la marcha de los proyectos educativos y curriculares, de la escuela, del aula... que son objeto de este planteamiento.

¿Qué es lo que subyace a todo ello, más allá de la primera interpretación?, o, ¿cuál es su sentido? Sencillamente: intentar garantizar el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades; ayudar a sentar las bases de una sociedad futura intentando integrar coherentemente los cambios y los avances que se están produciendo continuamente; avanzar en el proceso de participación y de democratización real —tangible— de la educación, preferentemente escolar en nuestro caso; hacer la escuela depositaria y elemento de transmisión de la propia cultura; adaptar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje teniendo como referente el marco que ofrece el sistema educativo y el currículo; disponer de estrategias que favorezcan el *feed-back* en las actividades y procesos que se ponen en marcha en y desde la escuela; etc.

Al fin, mejorar nuestra pequeña comunidad escolar y profesional y los resultados del conjunto de las actuaciones pedagógicas. Es lo que, a su vez, parece reflejar con claridad la ley, la LOGSE desde 1990 y, de modo más concreto, la LOPEG desde 1995, (véase el contenido de los cuadros que se adjuntan en las páginas siguientes). En lo que respecta al territorio gestionado por el MEC puede encontrarse más información recurriendo al *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria* (BOE de 20-II-96) en su título V, dedicado íntegramente a la evaluación de los centros (artículos 53, «Evaluación interna de los centros», y 54, «Evaluación externa de los centros»).

El hecho de *conjugar diferentes perspectivas, puntos de vista e intereses*, que también existen, nos mete de lleno en la participación y colaboración de los diferentes sectores implicados en la evaluación, esta vez en el plano de la evaluación. Entendemos que lo que dice la ley al respecto es suficientemente explícito y, en puridad, permite la presencia de las opiniones de las personas que representan a esos sectores.

Desde una perspectiva pragmática queremos hacer mayor hincapié, sin embargo, en el binomio *evaluación interna-evaluación externa*; es decir, en la armonización de ambas estrategias y de ambos puntos de vista.

Con respecto a la primera, la evaluación de carácter interno, ya se ha puesto de relieve la conveniencia de que la evaluación, con todas sus implicaciones y exigencias,

Artículo 16. Participación en la evaluación del centro.

1. Los órganos colegiados de gobierno evaluarán periódicamente, de acuerdo con sus respectivas competencias, el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos del centro.

2. El Consejo escolar y el Claustro colaborarán con la inspección educativa en los planes de evaluación del centro que se le encomienden, en los términos que las Administraciones educativas establezcan, sin perjuicio de los procesos de evaluación interna que dichos órganos definan en sus proyectos.

3. Los representantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa en el Consejo escolar podrán enviar informes sobre el funcionamiento del centro a la Administración competente.

TÍTULO III
DE LA EVALUACIÓN

Capítulo único

Artículo 27. Ámbito de la evaluación.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

(...)

Artículo 29. Evaluación de los centros docentes.

1. La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la inspección educativa.

2. En la evaluación externa de los centros colaborarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, así como los distintos sectores de la comunidad educativa.

3. Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa de la que dependan.

se manifieste explícitamente en los proyectos correspondientes, sea visible en las actividades que se lleven a cabo y posibilite que todo el mundo haga sus aportaciones con criterios rigurosos y constructivos.

Con respecto a la segunda, la evaluación de carácter externo, hemos de remarcar que siempre serán varias y variadas las personas e instituciones con posibilidad y/u obligación de llevarla a cabo.

4. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. No obstante, se comunicará al Consejo escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada.

Artículo 30. Valoración de la función pública docente.

(...)

Artículo 31. Desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos.

(...)

Artículo 32. Formación del profesorado.

(...)

Artículo 33. Innovación e investigación educativas.

1. Las Administraciones educativas impulsarán los procesos de innovación educativa en los centros.

2. Asimismo, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a los proyectos de investigación educativa encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza y en los que participen equipos de profesores de los distintos niveles educativos.

Artículo 33. Evaluación de la función directiva y de la inspección.

(...)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre,
de la participación, la evaluación
y el gobierno de los centros docentes

Sin olvidar esta idea, nos vamos a ceñir preferentemente al papel que los **Servicios de Inspección Técnica de Educación** juegan o pueden jugar en este sentido. Situados en este plano, pocas cosas podemos añadir al desiderátum que la propia LOGSE y LOPEG ponen de manifiesto (véase el extracto que se muestra en el cuadro de la página 272). Además del prescriptivo *velar por el cumplimiento de la ley*, se asignan una serie de cometidos y funciones que encajan perfectamente dentro de un modelo de evaluación cuyo objetivo consiste en optimizar y mejorar la calidad del sistema educativo.

Por lo demás, insistimos en la conveniencia, en las ventajas, de que la información y aportaciones que desde esta evaluación externa pueden realizarse constituyan un

TÍTULO IV
DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

Capítulo único

Artículo 35. *Supervisión e inspección.*

Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

Artículo 36. *Funciones de la inspección educativa.*

Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes:

a) *Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.*

b) *Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.*

c) *Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.*

d) *Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.*

e) *Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.*

f) *Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.*

(...)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre,
de la participación, la evaluación
y el gobierno de los centros docentes

elemento valioso en la reflexión de los equipos docentes por el ajuste y la riqueza de su contenido y de las propuestas que de él se derivan. Y, a su vez, en las ventajas de que los criterios de evaluación —entendidos de modo genérico en este caso— y de interpretación de la realidad, de los proyectos educativos y curriculares, de los sistemas de organización del profesorado y de la enseñanza, de las programaciones, de la intervención pedagógica... sean comunes.

Esto es, que el conjunto de personas y/o instituciones que tienen algo que decir y aportar en lo que se refiere a la educación escolar y a su evaluación inicien y transiten por un camino que les lleve a un discurso común, inteligible por todo el mundo, útil y constructivo. Desde luego, esto no significa que el contenido del discurso sea el mismo, sino que *se sabe de qué se habla, se manejan criterios comunes, se aporta con el objetivo de mejorar aquello que nos llevamos entre manos...*

Es posible, así, que la evaluación, en general, crezca en consistencia y se convierta en una tarea de utilidad más que aparente, derivando, entre otras posibilidades, en actividades de apoyo, de asesoramiento de diferente naturaleza, de información, de guía, de análisis de resultados en el contexto y entre contextos, etc. Al fin, en actividades que dan sentido al *feed-back* y a la retroalimentación que se puede esperar de cualquier proceso de análisis, diagnóstico..., de evaluación.

Resulta fácil deducir de lo anterior que evaluar un agrupamiento, una escuela, un servicio de apoyo... pasará por evaluar desde *dentro* y desde *fuera* su proyecto: su Proyecto educativo y su Proyecto curricular, lo que es, lo que quiere ser y cómo está intentando conseguirlo, con qué y quiénes cuenta para hacerlo, etc. Para ello, además de criterio y criterios, es útil acudir a posibles indicadores que para todo el mundo signifiquen lo mismo, que reflejen aquello que es relevante y que estén organizados de acuerdo con la escala de prioridades que todo proyecto o toda planificación registra implícita y explícitamente.

No pretendemos extendernos demasiado, pero algunas propuestas de evaluación institucional son conocidas ya desde la década pasada y, con algunas adaptaciones y ajustes a la propia situación, servirán de guía tanto al equipo docente como a otras personas e instituciones interesadas en la mejora de la educación escolar a través de estrategias evaluadoras.

Por ejemplo, el *QUAFE 80* [1] recoge un buen conjunto de indicadores y de campos de actuación y profundización en el ámbito de la organización de la enseñanza en las escuelas: dentro de lo que considera como 'proyecto educativo', contenidos (conocimientos, actitudes, habilidades instrumentales), orientación del alumnado, aprendizaje, comunicación, metodología, evaluación del aprendizaje, organización de aula...; y dentro de lo que considera 'estructura y funcionamiento del centro', gestión y las responsabilidades subsecuentes, coordinación, comunicación, recursos y materiales didácticos, recursos económicos, ambiente de trabajo, control-regulación, condiciones de trabajo...

Con otro enfoque igualmente útil y muy exhaustivo J. Mestres planteó a comienzos de los 80 su modelo *SAPOREI*, en el que los campos *estructura, alumnado, profesorado, organización y servicios, rendimiento, economía* e *integración* se subdividen en apartados relevantes que van incluyendo las posibles pautas de funcionamiento y análisis de la institución escolar.

En esta misma línea cabe mencionar los trabajos de J. Rué, de la Universidad Autónoma de Barcelona y, más recientemente, las aportaciones de J. Gairín, también de la Universidad de Barcelona, entre otros y variados materiales que pueden encon-

[1] *QUAFE 80*, de Darder, P., y López, J.A., editado por Graó (Barcelona) en 1984.

trarse en el mercado editorial, en los Centros de Profesores y Recursos, en los Centros de Recursos Pedagógicos, en los Centros de Orientación Pedagógica, etc.

En este mismo sentido, aunque ya hace tiempo que vieron la luz, recordemos aquellos estándares de la OCDE que sugerían aspectos de las *ESCUELAS QUE FUNCIONAN BIEN* PORQUE...

... tienen un proyecto educativo discutido, asumido, elaborado en común;

... el profesorado disfruta de autonomía para realizar su trabajo, revisa sistemáticamente su intervención y lo hace con el resto de los compañeros; existe una fuerte coordinación curricular;

... la organización es ágil, la comunicación fluida, todo el mundo ha asumido responsabilidad y responsabilidades;

... la formación del profesorado tiene que ver con la problemática concreta del centro y de su alumnado;

... se da un proceso de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de carácter continuo;

... la participación de las familias es posible y es frecuente;

... existe un evidente apoyo institucional;

... existen valores compartidos más allá de las relaciones personales;

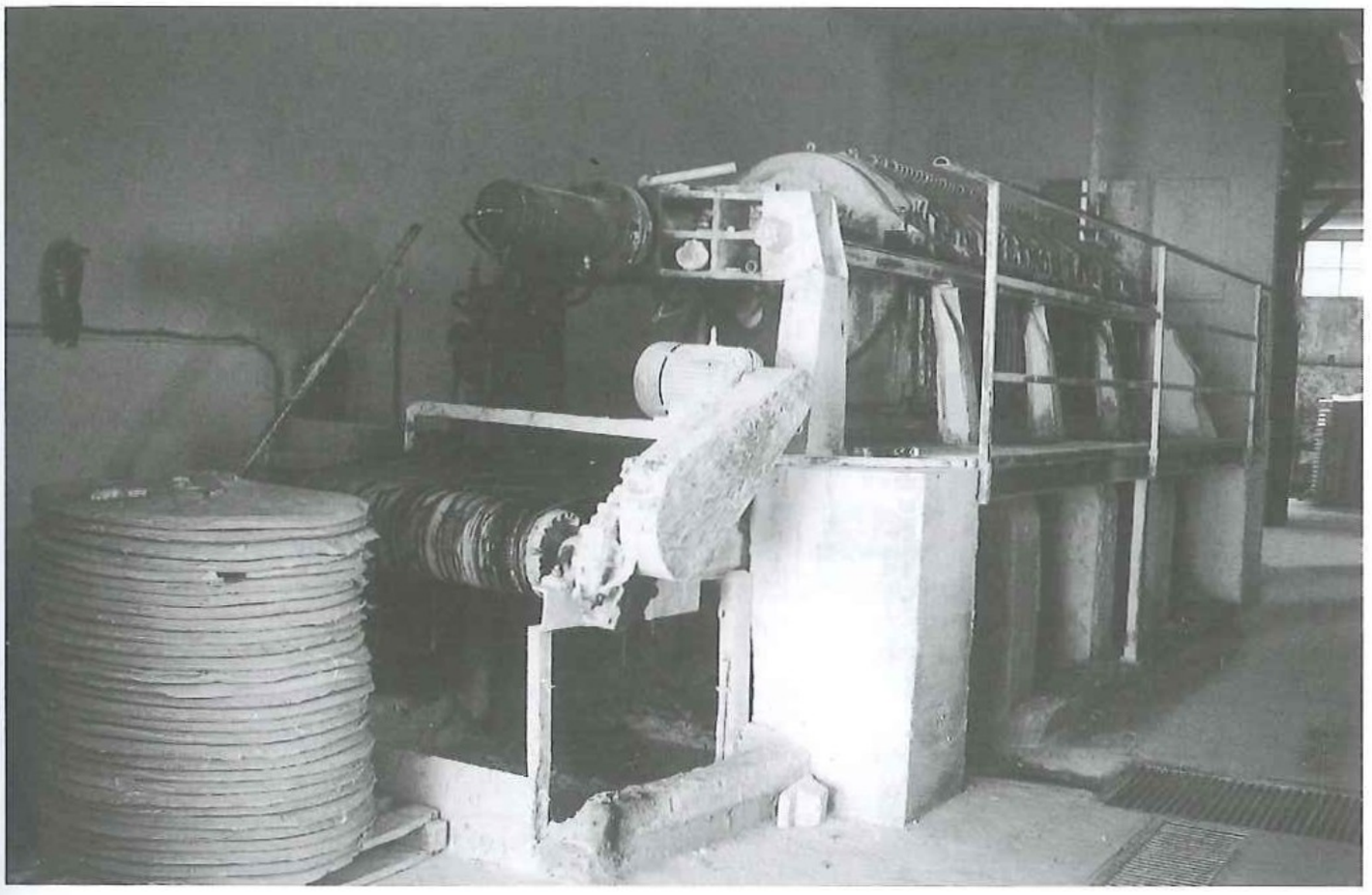
... los equipos tienden a la estabilidad en todos los sentidos...

... etc.

De una u otra manera podemos llegar a disponer de las propias estrategias e instrumentos de evaluación, ajustados a las características que determinan y condicionan el agrupamiento, la escuela, el aula... Estrategias e instrumentos que no tienen por qué ser patrimonio exclusivo de unos u otros agentes evaluadores, sino conjunto de *herramientas* disponibles por todos ellos y al servicio de una mayor calidad de la enseñanza y de la educación del alumnado.

Como fruto de la retroalimentación y dentro de un proceso constructivo en el que todo el mundo puede aportar, parece lógico incidir también en tareas como la del **asesoramiento** por parte de los Servicios de Inspección. Dicha tarea no puede ponerse en cuestión, dado que la evaluación que ejerce sobre el sistema educativo y sobre los centros la hace poseedora de una información de gran valor para el ajuste de las diferentes intervenciones educativas y para la mejora de la calidad de la educación en los centros escolares. Pensemos que el resultado y conclusiones de esa evaluación no solamente es de interés para la Administración educativa: puede ser de gran utilidad para los centros y servicios de apoyo correspondientes.

Por otra parte, la tradición asesora de los Servicios de Inspección puede contribuir a desdramatizar su función evaluadora al poner de manifiesto su utilidad para las



diversas actuaciones educativas. Hasta el momento, no ha sido tanto fuente de conflicto cuanto, en todo caso, de solapamiento o «intervencionismo» aislado o carente de contraste con otras intervenciones de carácter externo a los centros, que conviene superar.

Teniendo en cuenta ambas perspectivas parece oportuno **potenciar y sistematizar esa función de asesoramiento** con los equipos de profesores de centros y los equipos de los diferentes servicios de apoyo externo (formación de profesorado, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, servicios de apoyo en general...) **en un marco de análisis y contraste** con tales equipos.

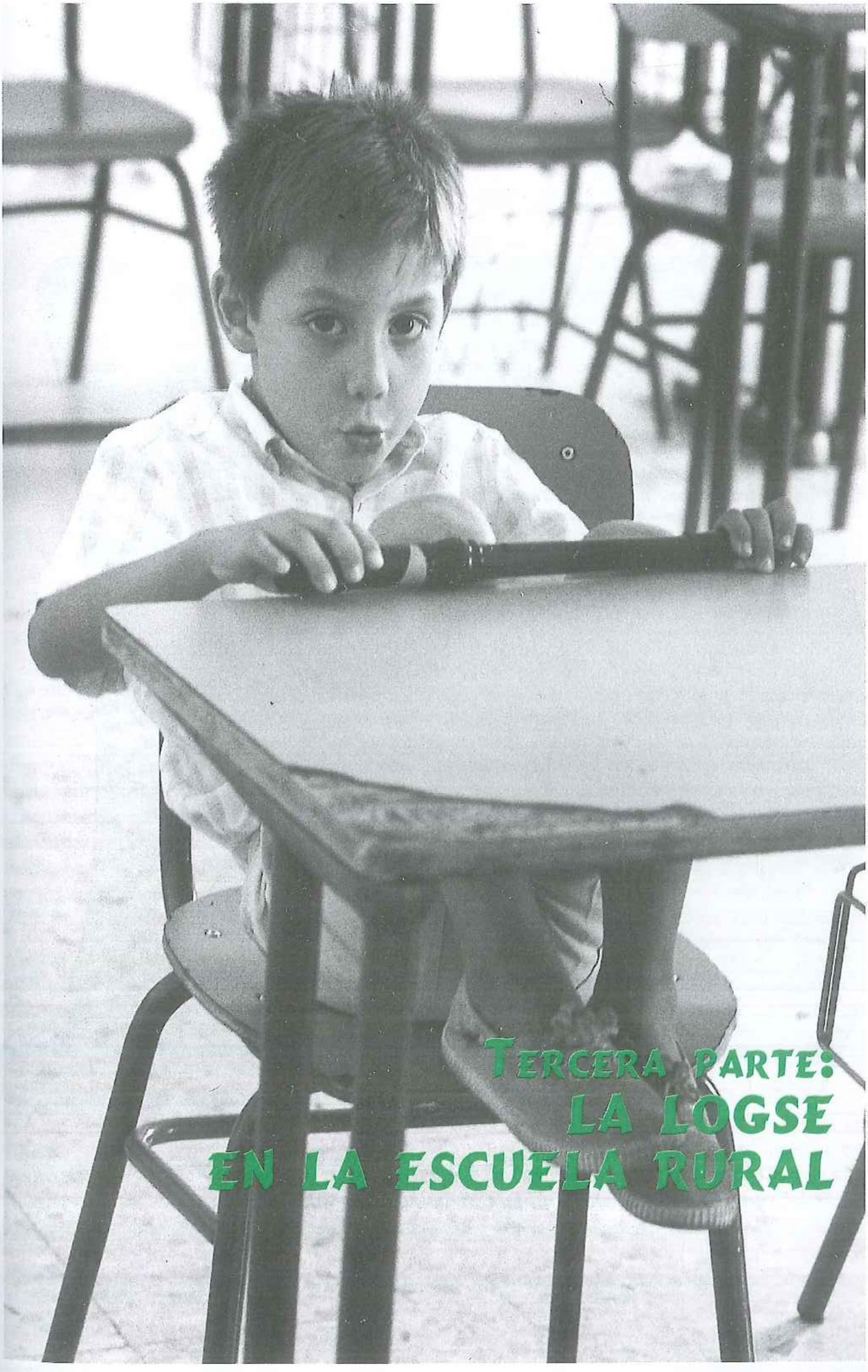
La intervención —los planes concretos de intervención— de estos equipos obedecen a sus correspondientes exigencias administrativas (funciones a partir de decretos, instrucciones, etc.), a los análisis y evaluaciones realizados en sus ámbitos de intervención, a las propias posibilidades, a la negociación oferta-demanda con el profesorado de los centros mediatizada por el carácter de injerencia que siempre supone la intervención externa, a tradiciones y costumbres consolidadas, etc.

Si a estas variables se añade el contacto y trabajo cotidiano con los centros de su ámbito, nos encontramos ante potenciales fuentes de información acerca de la actividad escolar de la zona y con las características reales de la intervención de apoyos externos en los centros, factores a tener en cuenta en ese contraste que se propone. En este sentido, supone un avance la incorporación de la Inspección a la Comisión Provincial de Formación, avance que sería más notorio si este intercambio y contraste se diera en un ámbito más restringido: en los correspondientes ámbitos de actuación de los servicios de apoyo, que deberían estar interrelacionados entre sí.

En esta línea, el análisis de los informes acerca de los proyectos curriculares sería útil a la intervención de los equipos psicopedagógicos, de los equipos de Centros de Recursos en escuelas rurales, e incluso a la caracterización de las actividades de formación, en especial para las específicas de la zona o centro correspondiente. Algo similar puede decirse de los datos e informaciones que arroja la evaluación de la Inspección: funcionamiento de los centros, resultados de los alumnos, etc.

Por lo demás, es necesario resaltar el valor que en muchos casos —especialmente en pequeñas escuelas rurales— ha tenido el **asesoramiento de naturaleza administrativa** y relacionado con la gestión de los centros; allí donde se ha producido se han aclarado y concretado con claridad términos y exigencias administrativas y de gestión, facilitando en gran medida el trabajo del profesorado.

Igualmente, el hecho de que los Servicios de Inspección tengan como referente permanente la normativa legal les hace poseedores de una información de la que a veces se carece en los centros y que es necesaria en ocasiones para la interpretación positiva y ajustada a cada contexto escolar de esa normativa legal.



Tercera parte:
LA LOGSE EN LA ESCUELA RURAL

Esta tercera parte está dedicada fundamentalmente a aquellos aspectos relacionados con el currículo y con la planificación que sirve de referencia a su adecuación y aplicación en los agrupamientos, en las escuelas, en las aulas..., es decir: proyectos educativos, proyectos curriculares y programaciones de aula. A todo ello, sin ánimo de exhaustividad, se dedican los cuatro últimos capítulos de este documento.

Por una parte, nuestra pretensión es mantener la relación con los aspectos, temas, cuestiones, propuestas... que dan sentido a los capítulos anteriores del documento y, por otra, ofrecer pautas, ideas, recursos, alternativas, etc. que resulten útiles al profesorado que trabaja en las escuelas pequeñas del medio rural. Como en las páginas anteriores, el eje de la argumentación consiste en el trabajo en equipo, el contacto y la coordinación con otras escuelas, servicios educativos o de otra naturaleza y con los diversos sectores implicados en la educación.

Se comienza analizando el currículo desde una perspectiva amplia de escuelas en el medio rural, se insiste en el valor de los proyectos educativos y curriculares y de las programaciones de aula como instrumentos útiles para la reflexión docente, para la planificación previa y para la intervención pedagógica. En ese marco se ponen de relieve aquellos aspectos relevantes en su proceso de elaboración en relación con aquellas características que más condicionan y diferencian a los agrupamientos y a las escuelas rurales. Con el ánimo de hacer el texto más inteligible y ameno, además de los ejemplos que aparecen al hilo del discurso, se proponen otros que provienen de experiencias que actualmente están teniendo lugar.

El marco legal también está presente: aquellos aspectos de la LOGSE y de la LOPEG más significativos en relación con los temas abordados se proponen como referencia de las propuestas y argumentos que dan contenido a estos capítulos, así como recurso y objeto de reflexión para las personas que lean este documento.

14. AUTONOMÍA Y PLANIFICACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN EL MEDIO RURAL

Los principios básicos sobre el funcionamiento de los centros educativos emanados de la LODE y de la LOGSE referidos a la mayor **autonomía** de los centros educativos, a la **participación** de los diferentes miembros de la comunidad escolar y a la consideración diferenciadora e individualizadora de los centros educativos, se pretenden articular fundamentalmente a través de la elaboración de un Proyecto de centro o de zona que contemple tanto los propósitos y estructura organizativa como las cuestiones de tipo curricular. En ocasiones, como ocurre actualmente en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia y en algunas comunidades autónomas con competencias educativas, el proyecto de centro se conforma a través de dos partes diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas entre sí: el Proyecto educativo y el Proyecto curricular.

En el Proyecto educativo y en el Proyecto curricular se debe recoger de manera sistemática todas las decisiones necesarias, referidas tanto al ámbito organizativo y funcional como al pedagógico, para hacer posible que el centro escolar ofrezca las mejores condiciones para el cumplimiento de su tarea educativa. Ambos proyectos difieren por su finalidad, la naturaleza de sus elementos y, también, por las personas que participan y los momentos de su elaboración y evaluación [1].

En el **Proyecto educativo** la comunidad escolar establece los principios básicos de funcionamiento referidos tanto al ámbito educativo como al organizativo. Para ello, tal como señala Antúnez [2], intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿dónde estamos? (análisis de contexto), ¿quiénes somos? (notas de identidad), ¿qué pretendemos?

---

[1] Ver los *Reales Decretos* por los que se aprueban los Reglamentos orgánicos para las Escuelas de Educación Infantil, los Colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria.

[2] ANTÚNEZ, S. (1992). *El Proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

La **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes** (LOPEG, en BOE n.º 278 de 21-XI-96), habla así de la **autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos de los centros educativos** en su capítulo II:

Artículo 5. Autonomía de gestión de los centros docentes.

Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento.

Y, en el **territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia,** el Reglamento orgánico de los Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria, se contempla, de forma casi literal, como sigue:

Artículo 47. Autonomía pedagógica de los centros.

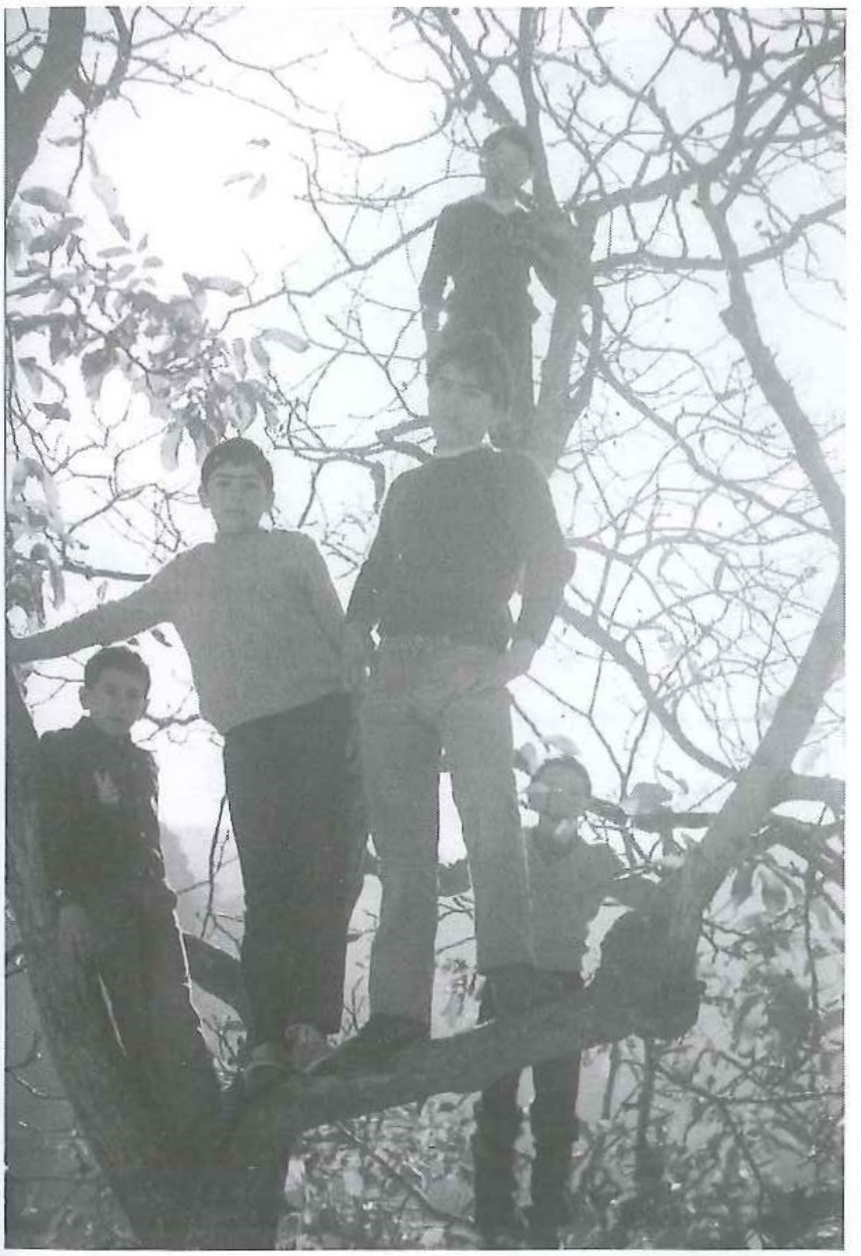
Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares, y sus respectivos reglamentos de régimen interior.

(objetivos del centro) y ¿cómo nos organizamos para conseguirlo? (principios organizativos).

La comunidad escolar, partiendo de las características del medio y del propio centro, así como de los principios educativos que haya establecido (de los que se derivarán los valores que definirán el tipo de centro, de educación, de persona, etc., que se pretende), habrá de plantearse de forma prioritaria, y con un carácter procesual, la consecución de unos objetivos generales del centro, que le otorgarán un carácter único y diferencial respecto a otros centros. Existirán, por tanto, notables diferencias entre los proyectos educativos de escuelas ubicadas en diferentes contextos (rural, urbano, suburbial...) e, incluso, entre dos centros situados en ámbitos similares.

De esta forma la elaboración del Proyecto educativo se convierte en un instrumento de primer orden para que la escuela rural se ajuste a las demandas realizadas por su entorno social inmediato y, al mismo tiempo, proporcione a alumnos y alumnas un soporte pedagógico que les permita el desarrollo global de sus capacidades y su integración activa en la sociedad.

La necesidad de elaborar el **Proyecto curricular** surge, en buena medida, por la obligación de las Administraciones educativas de garantizar a todos los niños y las niñas el derecho a la educación en condiciones de libertad e igualdad sin ningún tipo de discriminación. Esto implica un currículo básico y prescriptivo que asegure el desarrollo de una serie de capacidades fundamentales en todos los niños, y, a la vez, un currículo suficientemente abierto y flexible que permita, a través de un progresivo proceso de concreción, su adecuación a la diversidad de situaciones grupales e individuales existentes, entre las que cabe destacar por su peculiariadad las que ofrece el medio rural.



A partir del currículo básico y prescriptivo establecido por la Administración educativa, y tomando como referente constante lo establecido en el Proyecto educativo, especialmente los objetivos generales del centro, cada equipo de profesores desarrolla, concreta y contextualiza las prescripciones dadas, referentes al *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar,* mediante la elaboración del Proyecto curricular [3].

Si se consigue que la elaboración del Proyecto curricular se entienda y se viva por parte de los equipos de profesores de las escuelas rurales como un proceso continuo de planificación y revisión conjunta de la enseñanza, será posible eliminar las consecuencias negativas que el ya tradicional sesgo de los currículos en favor de la cultura urbana ha provocado en la escuela rural.

Finalmente, en la **Programación general anual,** se actualizan los planteamientos generales de funcionamiento del centro, recogiendo «*las decisiones que por su naturaleza varían cada curso*» y «*las modificaciones introducidas en el Proyecto educativo y curricular*» [4] fruto de la evaluación y revisión de los mismos. Su nivel de cumplimiento y las conclusiones más relevantes se recogerán en la Memoria anual.

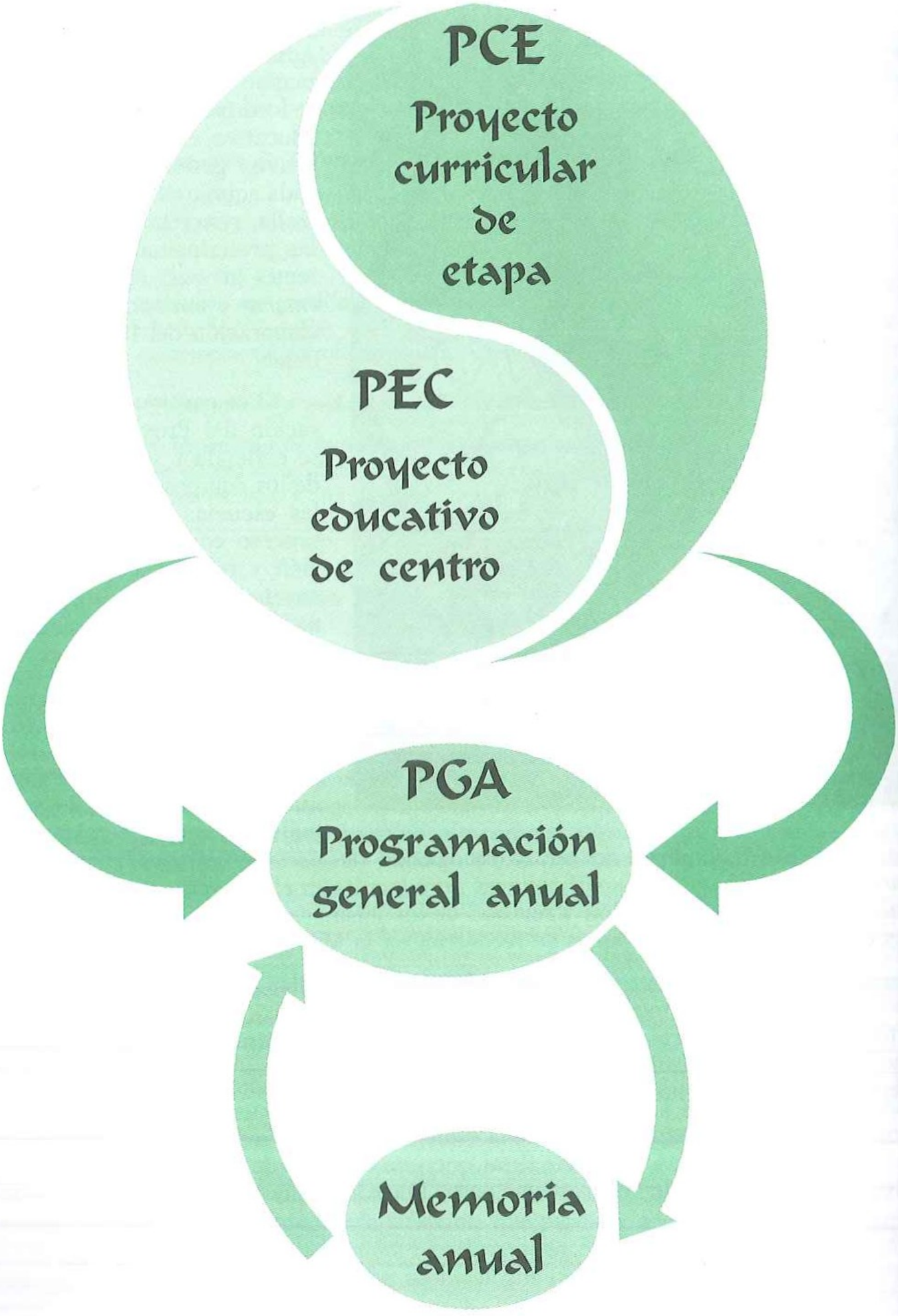
Tanto el Proyecto educativo como el Proyecto curricular tienen un carácter bastante estable. No tendría mucho sentido que cada curso se hiciera uno nuevo, ya que la situación de un centro no varía tanto de un año para otro como para tener que modificar todas las decisiones tomadas, además de que el esfuerzo que supone a las personas implicadas no podría repetirse cada año.

Por este motivo los resultados de la evaluación que se va realizando a lo largo del curso se recogen en una **Memoria final** que será el punto de partida para realizar las propuestas de mejora de los proyectos para el próximo curso. Estas mejoras constitui-

---

[3] Véanse en las *Cajas rojas* («Materiales para la Reforma») los documentos *Proyecto curricular* (Primaria) y *Proyecto curricular* (Secundaria)

[4] Véase nota de pie de página anterior.


PCE
Proyecto curricular de etapa
PEC
Proyecto educativo de centro
PGA
Programación general anual
Memoria anual

PROYECTO EDUCATIVO

Análisis del contexto
Principios educativos básicos
Objetivos generales del centro
Principios y estructura organizativa
(Reglamento de régimen interno).

PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA

1. Adecuación de los objetivos de etapa.

2. Secuencias de objetivos y contenidos de cada ciclo.

3. Decisiones metodológicas:
- Principios metodológicos.
- Agrupamientos.
- Espacios.
- Materiales.
- Tiempos.

4. Decisiones sobre evaluación:
- Criterios de evaluación por ciclos.
- Procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Momentos de la evaluación.

5. Criterios de promoción.

6. Medidas de atención a la diversidad:
- Planes y programas de orientación.
- Organización de materiales y recursos humanos para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Optatividad (en Secundaria).
- Diversificación curricular (en Secundaria).

rán, a su vez, el núcleo fundamental de la Programación General Anual que se elaborará a principio de cada curso, impidiendo así que el Proyecto educativo y curricular queden obsoletos. En definitiva, se trata de integrar en el funcionamiento de los centros un mecanismo de planificación, acción, evaluación, y vuelta a la planificación, que los haga verdaderamente autónomos y responsables de sus propias acciones.

El proceso de elaboración de estos tres instrumentos de planificación tiene en el medio rural como nota característica la necesidad de plantearse desde una doble perspectiva: que permita analizar y tomar decisiones sobre las cuestiones más generales

que afectan a todo el agrupamiento y, al mismo tiempo, que haga posible adecuar dichas cuestiones a las circunstancias de cada una de las escuelas que componen el agrupamiento. Esto requiere que cada escuela mantenga cierto margen de autonomía para adoptar medidas concretas sobre aspectos que le afectan directamente. Por otra parte, dada la dispersión de las escuelas y del profesorado, adquiere una gran importancia la reflexión y la toma de decisiones conjunta, así como el intercambio de experiencias sobre la práctica docente. Todos ellos, aspectos íntimamente unidos al propio proceso de concreción curricular.

Por otra parte, acostumbra a dar buenos resultados el hecho de **analizar las experiencias previas en escuelas y zona.** Por ello defendemos preferentemente procesos de elaboración de proyectos educativos y curriculares del tipo «abajo-arriba», eminentemente inductivos que, entre otras ventajas, permiten dar valor y reflexionar acerca de experiencias colectivas preexistentes, que en algunos casos pueden ser de pequeño rango, aunque especialmente valiosas dados los objetivos que pretendemos. A partir de ellas es posible no sólo construir proyectos de diferente alcance con garantías de viabilidad y, fundamentalmente, asumidos por el conjunto de maestros/as de la zona, sino tambien retomar e integrar las aportaciones y apoyo de equipos externos como los de Centros de Profesores y Recursos, Equipos Psicopedagógicos...

Es evidente que el apoyo institucional constituye un recurso de primera calidad. Tal apoyo institucional puede manifestarse facilitando en la medida de lo posible la gestión de este tipo de actividades en lo que se refiere a recursos y procesos administrativos, en la propuesta y consolidación de horarios que —sin detrimento de la cantidad de tiempo de dedicación al alumnado— permitan la coordinación y las actividades de formación continuada [5] y, sobre todo, realizando un **seguimiento y evaluación** de este tipo de experiencias que debe traer consigo un mayor conocimiento de las condiciones en que se da la práctica escolar en estas escuelas y del valor y alcance real de las propuestas de tipo curricular y organizativo.

Tal seguimiento se muestra como un instrumento de primer orden para la mejora de los proyectos educativos y curriculares y como una importante forma de apoyo institucional al profesorado que desempeña su trabajo en puestos a veces difíciles. Pensemos, por ejemplo, en la valiosas y diferenciadas tareas de apoyo institucional y pedagógico que se pueden realizar desde las Unidades de Programas Educativos, desde la Inspección Técnica de Educación, desde los Centros de Profesores y Centros de Recursos, etc., cada cual de acuerdo con sus cometidos preferenciales, pero coordinados y aglutinados por los mismos objetivos.

[5] En este sentido, la acumulación de parte de las «horas de exclusiva» en una tarde semanal viene resultando útil: se dispone de una tarde semanal a lo largo de todo el curso —unas treinta cada año según este cómputo—, que permite el desarrollo de actividades de formación y de coordinación.

15. EL PROYECTO EDUCATIVO

Los centros educativos en general, y las escuelas rurales en particular, son instituciones creadas y mantenidas por la sociedad para que lleven a cabo la educación de los individuos más jóvenes.

Dicha educación ha sido entendida de formas muy diversas desde los orígenes de las escuelas. Así, en cada momento, se ha ido poniendo el énfasis en funciones distintas de la educación: trasladar al alumnado todo el bagaje cultural del grupo social al que pertenecen, con especial importancia de las normas y valores; potenciar su proceso de socialización; cubrir las necesidades productivas del sistema; favorecer el desarrollo personal de los individuos, etc. Lógicamente el enfoque adoptado ha ido condicionando los objetivos, los contenidos, la metodología, los sistemas de evaluación, etc.

En este sentido la escuela rural y los currículos que se han desarrollado en ella durante las últimas décadas han sido criticados por haber realizado una labor de contraculturación de los niños y niñas que asistían a ella, ya que se les trasmitía unos conocimientos, valores y normas propias de la cultura urbana, en detrimento de la cultura de su entorno físico y social más próximo. Con esto se ha generado un autoconcepto negativo de la cultura rural contribuyendo así, también desde la escuela, al abandono de los pueblos en favor de las grandes ciudades.

En la normativa educativa de mayor rango vigente en la actualidad, *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) y *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) queda claramente definido que:

> *«el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo*

> *de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad»* [1].

Queda claro, pues, que cada centro educativo tiene que, como encargo social principal, contribuir a formar plenamente a los niños y niñas, y a que éstos se integren de manera constructiva y crítica en la sociedad a la que pertenecen. Por tanto, deberá organizarse y planificar su acción educativa para la mejor consecución del citado objetivo.

Es preciso ser consciente de que el alumno no se va a incorporar a un contexto social único y monolítico, sino a una sociedad compleja con ámbitos sustancialmente diferentes. Éste es el caso de los contextos urbanos y rurales, dentro de los cuales, a su vez, podríamos encontrar un significativo grado de diversidad. Por tanto, la tarea educativa se hace más compleja, ya que ha de favorecer la integración del alumno en su grupo social más próximo, pero al mismo tiempo ha de dotarle de recursos para adaptarse a otros que le resulten más lejanos. En este sentido, flaco favor estaríamos haciendo al alumnado si desde la escuela rural no se le facilitara cierta formación personal necesaria para dotarlo de una autonomía que le permita desenvolverse con soltura en unas ciudades en las que todos, antes o después, y en mayor o menor medida, van a desarrollar experiencias vitales de relevante y diferente naturaleza.

En coherencia con la diversidad de situaciones existentes y con la necesidad de hacer un esfuerzo por adecuarse desde la educación a las circunstancias y necesidades de cada escuela y, en definitiva de cada niño o niña, la normativa actual potencia la autonomía organizativa y curricular de los centros educativos, los equipos docentes y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, de forma que sean las personas más próximas a cada situación las responsables de realizar las adecuaciones correspondientes.

No obstante, resulta evidente que la responsabilidad y la tarea educativa de cada centro no dependen exclusivamente del propio centro, sino que existen una serie de factores que van a inicidir de manera muy directa en el proceso educativo y que, en consecuencia, habrán de tenerse muy en cuenta. Entre ellos cabe destacar:

- El **marco normativo** que regula la educación. En este sentido tienen especial relevancia aquellas regulaciones relativas al currículo oficial y al funcionamiento de los centros escolares.
- Las **características del contexto sociocultural** en el que está inmerso el centro (ámbito urbano o rural, sectores de ocupación de la población, nivel de ingresos económicos, servicios sociales y culturales con los que cuenta, grado de dispersión de las escuelas, organización en agrupamientos, etc.).
- Las **condiciones del centro educativo** en cuanto a los recursos humanos y materiales con los que cuenta, características de los alumnos y de sus familias, etc.

Teniendo clara la función social que tiene encomendada, el objetivo fundamental de la educación y los referentes básicos que ha de tener en cuenta, cada escuela rural

[1] Preámbulo de la LOGSE.

La *Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes* (LOPEG) contempla los **proyectos educativos** del siguiente modo:

Artículo 6. Proyecto educativo

1. Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el Claustro. En todo caso se garantizarán los principios y objetivos establecidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Regulación del Derecho a la Educación.

2. Las Administraciones educativas establecerán el marco general y colaborarán con los centros para que éstos hagan público su Proyecto educativo así como aquellos otros aspectos que puedan facilitar información sobre los centros y orientación a los alumnos y a sus padres o tutores, y favorecer, de esta forma, una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa.

3. El Proyecto educativo de los centros privados concertados...

está en disposición de iniciar el proceso de planificación y organización de su propia actividad mediante la elaboración del Proyecto educativo. Este proceso es de vital importancia para que las escuelas rurales ofrezcan una educación contextualizada y adecuada a las necesidades de sus alumnos y alumnas, ya que si bien comparte con las escuelas de otros ámbitos no rurales la función social y el objetivo fundamental de la educación, cuenta en sus referentes con circunstancias sustancialmente distintas que le exigirán una planificación del conjunto de su actividad educativa, también diferente.

En este momento es imprescindible tener en cuenta que la escuela en el medio rural es algo más que un centro escolar o un agrupamiento de centros.

Por esta razón, se hace evidente la **necesidad de un Proyecto educativo de zona**, capaz de aglutinar al profesorado —de diferentes escuelas, de diferentes servicios educativos y programas de apoyo— y a los diversos sectores implicados en la educación —padres/madres, comunidad, ayuntamiento(s), servicios sanitarios, asistencia social, etc.— que, cuando menos, deben ser buenos conocedores de la dinámica de las escuelas en la zona.

Se trata de construir el más sencillo, pero eficaz, marco organizativo de las diferentes intervenciones educativas y del uso de los recursos disponibles que, como puede entenderse fácilmente, supera el ámbito de las decisiones tomadas a nivel de aula y/o centro.

Estas decisiones que afectan a veces a toda una zona no van a encontrar cobijo en documentos tales como el Reglamento de Régimen Interior, bien porque no siempre es prescriptiva su elaboración para el conjunto de las escuelas o bien por el carácter que se confiere a tales documentos.

Y, en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, el Reglamento orgánico de los Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria, los **proyectos educativos** se contemplan como sigue:

Artículo 48. Proyecto educativo.

1. El equipo directivo elaborará el Proyecto educativo del centro de acuerdo con las directrices establecidas por el Consejo escolar y las propuestas realizadas por el Claustro y los equipos de ciclo. Para el establecimiento de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos.

2. El Proyecto educativo del centro será aprobado y evaluado por el Consejo escolar.

3. El Proyecto educativo fijará objetivos, prioridades y procedimientos de actuación, e incluirá:

a) La organización general del centro, que se orientará a la consecución de los fines establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y al cumplimiento de los principios establecidos en el artículo 2 de la mencionada Ley.

b) La adecuación de los objetivos generales de las etapas que se imparten en el centro.

c) El Reglamento de régimen interior.

d) Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

e) Las decisiones sobre la coordinación con los sevicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con otras instituciones, para la mejor consecución de los fines establecidos.

f) Las condiciones en las que podrán estar representados los alumnos con voz, pero sin voto, en el Consejo escolar del centro.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia colaborará con los centros para que éstos hagan público su Proyecto educativo, así como aquellos otros aspectos que puedan facilitar información sobre los centros y orientación a los alumnos y a sus padres, y favorecer, de esta forma, una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa.

Los acuerdos básicos relativos a este plano de organización deben ser claros por lo que respecta a los compromisos que de él se derivan. Asimismo deben quedar explicitados de tal modo que sirvan como referencia y como información para todas las personas e instituciones implicadas e interesadas en su desarrollo.

Conviene tener presente que se trata de una tarea tan relevante como compleja, ya que supone que un grupo muy heterogéneo de personas (familias, alumnado, profesorado, etc.) se implique en un proceso de análisis, discusión y negociación que dé como resultado unas pautas aceptadas por todos y que sirvan para definir al centro como institución (vertiente organizativa) educativa (vertiente pedagógica).

Es importante, además, que sea un proceso participativo aunque su elaboración suponga un mayor nivel de dificultad, puesto que ni el funcionamiento de la escuela

En el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria contempla la **programación general anual** como sigue:

Artículo 50. La Programación general anual.

1. *La Programación general anual será elaborada por el equipo directivo del centro y tendrá en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro y del Consejo escolar.*

2. *La Programación general anual incluirá:*

a) *Los criterios pedagógicos para la elaboración del horario de alumnos.*

b) *El Proyecto educativo del centro o las modificaciones del ya establecido*

c) *Los Proyectos curriculares de etapa o las modificaciones de los ya establecidos.*

d) *El programa anual de actividades extraescolares y servicios complementarios.*

e) *Una memoria administrativa, que incluirá el documento de organización del centro, la estadística de principio de curso y la situación de las instalaciones y del equipamiento.*

3. *La Programación general anual será informada por el Claustro en el ámbito de su competencia y elevada, para su aprobación posterior, al Consejo escolar, que respetará, en todo caso, los aspectos docentes que competen al Claustro.*

4. *Una vez aprobada la Programación general anual, un ejemplar de la misma quedará en la Secretaría del centro. Se remitirá otro ejemplar a la Dirección provincial así como a los miembros del Consejo escolar.*

5. *Al finalizar el curso, el Consejo escolar y el equipo directivo evaluarán el grado de cumplimiento de la Programación general anual. Las conclusiones más relevantes serán recogidas en una memoria que se remitirá a la Dirección provincial.*

es ajeno a su entorno inmediato ni el proceso educativo de alumnos y alumnas termina cuando traspasan los límites del recinto escolar.

Los objetivos y las formas básicas de llevarlos a cabo deben ser bien conocidos y asumidos por todos, dado que se trata de un proyecto colectivo cuyo éxito a veces está mediatizado por factores determinantes en el medio rural: distancias, tiempos, riesgos, climatología, diferencias, posibilidades reales de implicación...

ANÁLISIS DE LOS REFERENTES

Como decíamos anteriormente, en el momento en el que un centro educativo se dispone a realizar la planificación del proceso educativo que en él se lleva a cabo, ha tener en cuenta una serie de referentes:

a) Marco normativo.

b) Características del contexto sociocultural.

c) Condiciones del centro educativo.

Indudablemente, las peculiaridades de cada centro escolar quedarán patentes en el análisis que se realice de estos referentes y determinará de forma significativa el contenido de su Proyecto educativo y curricular. Por este motivo este análisis es de gran valor para las escuelas del medio rural ya que a través de él deberían ponerse de manifiesto esas notas pecualiares y específicas de cada escuela que hacen que la educación ofrecida por ella tenga que ser necesariamente distinta. Por tanto, no consiste este análisis en realizar, por ejemplo, un estudio antropológico de la zona sino en evidenciar ese grupo de variables que están condicionando y definiendo el proceso educativo llevado a cabo en cada escuela.

a) Marco normativo

Es necesario superar la tradicional y persistente «alergia» que generalmente tiene el profesorado al Boletín Oficial del Estado u otras normativas (de diferentes Comunidades Autónomas) y conocer, al menos, las normas fundamentales referidas a:

- Concepciones educativas: objetivo fundamental de la educación, principios y fines, modelo de centro educativo, roles de los diferentes componentes de la comunidad educativa, etc.
- Organización y funcionamiento de los centros: órganos de gobierno y de coordinación docente tanto unipersonales como colegiados (composición, funciones, etc.); documentos de planificación (responsables y mecanismos de elaboración, etc.); derechos y deberes de las diferentes personas y colectivos que forman parte del centro, etc.
- Currículo oficial: elementos prescriptivos y orientativos, responsables y procedimientos del desarrollo y concreción curricular, etc.
- Etc.

El análisis normativo es imprescindible ya que delimita el ámbito en el cual el centro puede tomar decisiones en el uso de su autonomía. No obstante, este análisis no tiene como único propósito el conocimiento de la normativa, sino que debiera servir para detectar los posibles desajustes existentes entre la normativa y la realidad del centro, para paliarlos en la medida de lo posible y para ponerlos de manifiesto ante quien corresponda.

Así, por ejemplo, en relación las normas que regulan en las escuelas rurales pequeñas la *ratio* profesor-alumno, los profesores especialistas, la constitución y funcionamiento de agrupamientos, las itinerancias del profesorado entre escuelas, los órganos unipersonales y colegiados, etc., son las propias escuelas rurales las que, sin duda, cuentan con más criterio para conocer su nivel de adecuación a la realidad y, en consecuencia, para pronunciarse al respecto.

b) Contexto sociocultural

Como se ha señalado anteriormente el análisis del contexto sociocultural no consiste en realizar una exhaustivo estudio de la zona, sino en seleccionar entre los muchos factores que la constituyen aquellos que influyen, o tienen la potencialidad de hacerlo, positiva o negativamente en el proceso educativo llevado a cabo en la escuela. En definitiva, este análisis debería permitirnos orientar las diferentes variables del contexto social, económico y cultural en beneficio de la educación de alumnos y alumnas.

Así, por ejemplo, el hecho de que los niños y jóvenes de un pueblo no tengan acceso a servicios culturales como cines, teatros, museos, instalaciones deportivas, etc., condicionará seriamente el uso que hagan de su tiempo libre, así como sus hábitos, intereses e inquietudes culturales, todo lo cual influirá notoria y negativamente en su proceso de aprendizaje desarrollado en la escuela.

Al igual que este aspecto, otros resultarán igualmente interesantes en el análisis del contexto: nivel de ingresos, sectores de ocupación, proximidad del centro a los domicilios de los alumnos, hábitos y costumbres locales, recursos naturales, artísticos y sociales de interés educativo con que cuenta el entorno, etc.

c) Condiciones del centro

Se trata ahora de reflexionar sobre la situación del conjunto del centro, sin olvidarnos de ninguno de sus ámbitos fundamentales. La consideración del centro como una institución cuyo fin primordial es la educación determina los dos grandes ámbitos de su funcionamiento: institucional y pedagógico [2].

1) Ámbito institucional

Se refiere a todos los aspectos propios de un organismo que persigue un fin y, para ello, cuenta con unos recursos humanos y materiales que dispone en torno a una estructura organizativa. Aquí estarían incluidos: la definición institucional (público-privado, laico-religioso, etc.); los aspectos internos (estructura y funcionamiento); los aspectos externos (relaciones con otras entidades) y el desarrollo institucional (evaluación del centro, innovación e investigación y formación permanente del profesorado).

Dada la relevancia de la **formación del profesorado** y de la **investigación e innovación** en el desarrollo institucional de la escuela rural conviene que nos detengamos para realizar algunas reflexiones.

En los últimos años estamos asistiendo a una importante demanda de formación por parte del profesorado y al desarrollo de un conjunto de actividades que pretenden

[2] MOJARRO, M.; BAZ, F., y SANTIAGO, M. (1995). *Materiales para el Curso de Formación a Distancia sobre Proyecto Educativo de Centro.* Madrid: ITE/CECE.

dar salida a tal demanda, muchas de las cuales se van ajustando cada vez más a las características de la enseñanza en el medio rural. Más allá de las posibles valoraciones al respecto, analizaremos algunas cuestiones que nos parecen de interés:

En primer lugar, conviene **adaptar** al máximo la formación permanente a las características de los puestos de trabajo, definidos tanto por los diferentes tipos de escuela como por la diferente naturaleza de las intervenciones. Para dar respuesta a este carácter más específico se han de tener en cuenta variables tan básicas como qué momentos son los más adecuados, qué metodología resulta más coherente con los objetivos pretendidos, qué contenidos resultan prioritarios, cómo puede garantizarse que tales contenidos formativos tendrán presencia en la actividad escolar cotidiana y serán objeto de la pertinente evaluación...

En segundo lugar, vale la pena considerar el valor formativo del **trabajo en equipo,** que perfectamente puede propiciar una revisión sistemática de aquellos materiales curriculares de tipo oficial, prescriptivo..., un buen análisis de las condiciones específicas que determinan la intervención pedagógica en las pequeñas escuelas del medio rural, y una reflexión permanente de las diferentes prácticas educativas que tienen lugar en estas escuelas: las del profesorado tutor, las del profesorado de apoyo, las de los equipos de orientación... Una vez más, la propuesta de organización colectiva de los recursos humanos y materiales de la zona nos ofrece un soporte valioso y útil para materializar estas propuestas, de gran importancia para una práctica profesional coherente y cada vez de mayor calidad. Una adecuada elaboración del Proyecto educativo debe implicar un mecanismo de autoformación del profesorado

A su vez, tal práctica puede enlazarse con una **actividad investigadora e innovadora** por parte del profesorado en el aula y en las diferentes actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Esta propuesta se vería muy enriquecida con la colaboración, guía, aportaciones, etc. de organismos de formación e instituciones como la Universidad. La interacción entre teoría y práctica requiere una buena organización y gestión, beneficia por igual al conjunto de los participantes y enriquece los procesos de enseñanza.

En relación a los «aspectos externos», conviene destacar la importancia de tener presente a lo largo de todo el proceso de elaboración del Proyecto educativo el resto de organismos y entidades más o menos próximos al entorno del centro y que poseen algún interés educativo: otros centros educativos de igual o distinto nivel, asociaciones culturales, centros de producción de distinta naturaleza, etc. Se trata, en definitiva, de

Aspectos favorecedores

- *Reducido número de alumnos por aula que facilita un trato más individualizado.*
- *Accesibilidad de los recursos naturales y sociales del entorno.*
- *Incorporación más natural del alumno a la escuela.*
- *Bajo nivel de conflictividad entre el alumnado.*
- *Mayor conocimiento del alumno y de su entorno familiar, y mayores posibilidades de relación.*
- *Grupos de alumnos de edades diversas, lo que ofrece mayor diversidad de interacciones (tutorización entre alumnos, etc.).*
- *Interacción de alumnos y alumnas de diferentes edades que hace más naturales las situaciones de aprendizaje e interrelación.*
- ...

Aspectos dificultosos

- *Ambiente social y familiar poco estimulante desde el punto de vista cultural, con escasos recursos y servicios culturales.*
- *Situaciones familiares complicadas y tensas por el alto índice de desempleo y los escasos recursos económicos disponibles.*
- *Limitadas posibilidades de conocer otros ambientes y de relacionarse con otras gentes.*
- *Escasa implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.*
- *Concepto negativo del alumnado sobre la cultura del lugar.*
- ...

aglutinar recursos y esfuerzos para conseguir un Proyecto educativo lo más rico y viable posible. En este sentido el mejor Proyecto educativo será aquél que mejor aproveche las posibilidades educativas existentes.

2) Ámbito pedagógico

Integra todos los elementos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el centro. Incluye: concepciones educativas (valores, relación escuela-entorno, enfoques metodológicos, etc.) y aspectos curriculares (objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación del currículo).

Así, por ejemplo, dentro de los aspectos internos del centro y más concretamente en relación a las familias de los alumnos y alumnas nos puede interesar conocer cuestiones como: nivel económico, nivel cultural, clima familiar, criterios que utilizan para la educación de sus hijos, expectativas y atribuciones que realizan respecto a la escuela y la educación, posibilidades de colaborar e implicarse en la actvidad escolar, etc.

Como resultado de este análisis de los referentes básicos sería muy conveniente llegar a elaborar una síntesis en la que aparecieran, por un lado, aquellos aspectos que influyen o tienen la potencialidad de influir positivamente en el proceso educativo y, por otro, aquellos que lo condicionan negativamente o tienen la potencialidad de hacerlo. A partir de esta síntesis el centro educativo debe organizarse de forma que, dentro de lo posible, se desarrollen al máximo los aspectos o potencialidades positivas y se palíen los negativos. Por ejemplo, en determinadas escuelas rurales nos podemos encontrar con un panorama como el que se describe en el cuadro de la página anterior. La reflexión está servida.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Conocida con cierta profundidad la situación del centro respecto a la tarea educativa que tiene encomendada, es el momento de que éste se pronuncie respecto a dicha situación. Es decir, que exprese sus intenciones respecto a los problemas y dificultades detectadas para paliarlas, y respecto a los aspectos ventajosos del centro para sacarles el máximo provecho educativo. Éste es el significado y el sentido de elaborar unos principios educativos del centro que posteriormente, en los objetivos generales, se concretarán, de forma que no queden reducidos a una mera declaración de buenas intenciones.

A través de los principios educativos se definirá el marco que oriente el conjunto de decisiones organizativas y curriculares que habrán de tomarse después. Por este motivo es importante que los principios educativos aborden los principales ámbitos de funcionamiento del centro, ya señalados anteriormente.

Así, por ejemplo, puede ocurrir que en el análisis realizado previamente se haya detectado, como un aspecto que está incidiendo de forma negativa en el proceso educativo de los alumnos, las limitaciones culturales del entorno social y familiar

(referidas a la cultura más «oficial», ya que, evidentemente, el ámbito rural cuenta con gran riqueza cultural si entendemos ésta en un sentido más amplio). La escuela puede pronunciarse ante este hecho a través del siguiente *principio:*

> *Consideramos necesario que la escuela realice un esfuerzo por compensar las deficiencias culturales del contexto social y familiar procurando, al mismo tiempo, despertar en alumnos y alumnas el interés por conocer y valorar la realidad física, social y cultural que les rodea, como medio de desarrollo personal.*

Otro *principio educativo* que se podría plantear, en este caso relacionado con la infravaloración que el alumnado realiza de la cultura local, sería el siguiente:

> *Nos parece importante que la escuela contribuya a mantener y promocionar la cultura del pueblo a través del conocimiento de su historia, arquitectura y restos arqueológicos, juegos tradicionales, folklore, localismos del lenguaje, etc.*

Objetivos generales del centro

Los principios educativos que acabamos de señalar a modo de ejemplo correrían el riesgo de convertirse en «papel mojado» si no los concretamos en acciones más tangibles. Éste es el propósito y el sentido de los objetivos generales del centro. Para ello es necesario que tales objetivos sean viables, claros y concisos, de tal forma que nos sirvan para realizar sistemáticamente la evaluación del funcionamiento del centro y de la validez del Proyecto educativo. Esto nos obliga a que los objetivos no sean excesivamente numerosos y a que estén organizados por orden de prioridad con el fin de asegurar que, al menos, incidamos en aquello que mayor distorsión está provocando.

Continuando con el ejemplo anterior, el *principio* allí expresado se podría concretar en objetivos del centro como:

- *Crear una biblioteca en la escuela con un servicio de préstamo de libros para que los alumnos puedan leer en casa.*
- *Potenciar en la escuela la realización de actividades animación a la lectura y a la escritura.*
- *Procurar aprendizajes funcionales con el fin de motivar a los alumnos por las actividades de aprendizaje. Para ello, éstas se relacionarán con situaciones de la vida del niño.*
- *Colaborar con el Ayuntamiento y otras entidades con el fin de promocionar la realización de actividades de tipo cultural en la localidad y de permitir que los alumnos y alumnas asistan a actividades culturales desarrolladas fuera de ésta.*
- *Organizar actividades con las familias para informarles y sensibilizarles sobre la importancia de que sus hijos adquieran hábitos y costumbres que les acerquen a todo el bagaje cultural existente (charlas, actividades extraescolares, tutorías, etc.).*
- *Etc.*

EJEMPLIFICANDO: LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y LOS OBJETIVOS DE CENTRO EN EL PEC DE UN CRA

Principio educativo (sobre aspectos metodológicos)

Pretendemos llevar a nuestras escuelas un modelo de aprendizaje que implique una metodología activa y flexible donde el alumnado «aprenda a aprender» y sea capaz de construir su propio aprendizaje de manera significativa. Para ello tenemos en cuenta una serie de principios básicos:

Objetivos generales de centro (sobre aspectos metodológicos)

Partir de la realidad y de las experiencias que niños y niñas tienen. Para conseguirlo, ***el entorno natural, cultural y social*** *será un eje vertebrador de nuestros núcleos temáticos, que serán elaborados con un enfoque globalizador, integrando contenidos de diversas áreas, y con distintos niveles de desarrollo y conocimiento de manera que puedan servir para los tres grupos diferentes que, normalmente, tenemos en nuestras escuelas (Infantil-Primer ciclo, Segundo ciclo y Tercer ciclo-Ciclo superior de EGB).*

Crear situaciones de aprendizaje que posibiliten ***la socialización y la ampliación de experiencias y vivencias del alumnado*** *mediante encuentros y viajes planificados anualmente en nuestra programación.*

Posibilitar la utilización de ***diversos recursos y diferentes fuentes de información*** *que favorezcan una mayor apertura hacia otros entornos y culturas.*

Fomentar el desarrollo de ***habilidades y capacidades*** *de manera que se potencie la autonomía personal y su proyección social.*

Potenciar y articular los contenidos de manera que se favorezca tanto el ***trabajo individual como en equipo*** *para facilitar la cooperación del alumnado de diferentes edades.*

Principio educativo (sobre evaluación)

Consideramos la evaluación como un elemento fundamental y básico para el desarrollo de nuestro Proyecto educativo y curricular. Los criterios fundamentales que caracterizan nuestra evaluación son:

- *Es una evaluación* ***continua*** *que implica que todos los trabajos desarrollados por el alumnado, así como sus comportamientos y situaciones de apren-*

dizaje, son elementos de evaluación. El seguimiento de este proceso se realizará mediante «guías de observación» y «cuadernos de seguimiento».

- *Se trata de una evaluación **formativa**. Está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas; es simultánea al proceso de aprendizaje.*

- *Implica tener estrategias específicas como son la «autoevaluación» y la «coevaluación», ya que nos facilitan objetivos formativos difíciles de conseguir con otro tipo de medios.*

- *Como consecuencia de ser una evaluación continua e integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, **la recuperación está incorporada** en dicho proceso. El seguimiento de los trabajos realizados por el alumnado, así como sus correcciones, no se aplazan al margen del proceso. El alumnado conoce su situación, sabiendo dónde tiene la dificultad y en qué consiste.*

- *Es una evaluación **orientadora**. Proporciona «pistas» al alumnado para seguir trabajando, aprender y relacionarse. No califica a la persona, señala los errores detectados en su actuación y posibilita su corrección inmediata.*

- *Es una evaluación **participativa**. El propio alumnado, sus compañeros y compañeras, sus profesores y profesoras, así como sus familias, aportan elementos parciales y la complementan.*

Objetivos generales (sobre evaluación)

- *Elaborar un plan de evaluación que nos permita:*

- *Adecuar el proceso de enseñanza al proceso real de los aprendizajes de niños y niñas.*

- *Aplicar un sistema de evaluación coherente con el enfoque educativo.*

- *Incorporar la evaluación como un elemento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

- *Incluir en la evaluación todos los aspectos prioritarios del Proyecto educativo.*

- *Dar participación a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo del alumnado de acuerdo a su función y a las posibilidades reales.*

Ejemplo tomado del equipo del CRA Fuenteadaja, Ávila, 1996

Se trata en definitiva de plantearnos acciones realistas y viables que ayuden en alguna medida a superar las dificultades detectadas. En numerosas ocasiones las problemáticas sobrepasarán nuestras competencias y posibilidades; en este sentido conviene recordar que nuestra capacidad de resolver situaciones problemáticas nunca se da en términos de *todo o nada.* Por otra parte, a veces nuestra responsabilidad consistirá en poner en conocimiento de quien corresponda el problema detectado (ayuntamiento, familias, servicios de inspección educativa, servicios de apoyo externo...).

ESTABLECIMIENTO DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Es necesario determinar cómo nos vamos a organizar para conseguir los objetivos generales del centro, esto es, definir la estructura organizativa que vamos a adoptar. Parte de esta estructura viene ya determinada por la normativa, de aquí la importancia de haber realizado un buen análisis de la misma antes de comenzar a elaborar propiamente el Proyecto educativo. Pero, a partir de la base organizativa regulada normativamente, el centro tiene capacidad para introducir algunas modificaciones, adecuándola así a sus circunstancias concretas y a los objetivos generales que se ha marcado.

Esta adecuación de la estructura organizativa es imprescindible en las escuelas rurales dada su diversidad de situaciones desde el punto de vista organizativo y la distancia que, en ocasiones, se produce entre sus necesidades y lo establecido normativamente. Así, por ejemplo, nos encontramos con aquellas escuelas rurales pequeñas que funcionan como agrupamiento aunque oficialmente no sean reconocidas, con lo que se ven en la tesitura de establecer una estructura organizativa no oficial siguiendo criterios de funcionalidad.

Un posible **proceso** para concretar la estructura organizativa es el siguiente:

1. Hacer explícita la estructura organizativa establecida por la normativa vigente. En este sentido, las escuelas rurales habrán de considerar tanto las referencias específicas que para ella se hacen como las normas de carácter general que también les afectan.

2. Analizar el grado de adecuación entre los objetivos generales del centro y la estructura organizativa establecidos previamente.

Por ejemplo, una escuela rural se ha podido plantear el siguiente objetivo general: *potenciar la participación de las familias de los alumnos y alumnas de un agrupamiento de escuelas rurales en las decisiones que afectan al funcionamiento del mismo.* Sin embargo nos encontramos con que en el Consejo escolar del agrupamiento, según la normativa, no existe una representación de los padres y madres de todas las localidades que componen el agrupamiento, dificultando gravemente el objetivo general propuesto.

3. Adecuar la estructura organizativa prescriptiva sin infringir la norma, bien incorporando alguna función a los elementos de la organización ya exis-

tentes, bien creando algún elemento nuevo. En el caso de optar por la segunda opción será preciso definirlo, determinar su composición, establecer sus funciones y relacionarlo con los otros elementos de la estructura organizativa del centro.

Continuando con el ejemplo anterior, para paliar el problema allí expuesto, el citado agrupamiento puede decidir que además de los representantes oficiales de las familias en el Consejo escolar, pueden estar presentes otros, con voz pero sin voto. De esa forma, se garantiza la presencia de un padre o madre que represente a cada una de las localidades que componen el agrupamiento y no se infringe lo establecido por la normativa vigente.

4. Finalmente será necesario expresar la estructura organizativa resultante y para ello nos podemos servir de instrumentos como organigramas, cuadros lineales de responsabilidades, manuales de funciones, etc. [3]

Existen otros muchos factores, abordados en diferentes lugares de este documento, que dotan de gran especificidad a la escuela rural y que merecen una atención destacada en la estructura organizativa de la escuela o del agrupamiento: la figura del profesor itinerante y su integración en el equipo docente; los mecanismos de consolidación de un equipo docente disperso; la organización de una comunidad educativa constituida por representantes de profesorado, familias de alumnos, Ayuntamientos e, incluso, alumnado, pertenecientes a varias localidades; los órganos de gestión y de coordinación pedagógica en agrupamientos o en escuelas pequeñas que funcionan aisladamente; la relación de la escuelas de Educación Infantil y Primaria de una zona con el centro de Educación Secundaria donde se continuarán los estudios; etc.

El Proyecto educativo ha de completarse con el Reglamento de Régimen Interior, en el que se especifican con detalle las normas de funcionamiento y organización del centro en cuanto a recursos humanos y materiales; equipamiento e instalaciones; planificación, desarrollo y evaluación de la actividad del centro, etc.

Asimismo, lo establecido en el Proyecto educativo ha de tener continuidad en el Proyecto curricular y su desarrollo a través de las programaciones de aula, así como en la Programación general anual. En definitiva ha de servir de marco referencial para el conjunto de decisiones que se han de ir tomando en todos ellos.

Finalmente, aunque sea brevemente, conviene detenerse en el proceso de elaboración del Proyecto educativo. Todo lo dicho hasta el momento sirve para hacerse una idea de lo complejo y laborioso que resulta dicho proceso. Dada la diversidad de situaciones que nos podemos encontrar resultaría arriesgado establecer un mecanismo de elaboración concreto. Aspectos tales como la relación del profesorado con las familias, el nivel de participación de éstas, el clima del centro, el tipo de centro (agrupamiento de escuelas o una escuela aislada), etc. son determinantes a la hora de diseñar la mejor estrategia de elaboración.

No obstante conviene insistir en que, dada la complejidad de su elaboración, es preciso que exista un grupo reducido de personas que sean lo máximos responsables,

[3] ANTÚNEZ, S. (1987). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

en el que siempre estará presente el equipo directivo aunque pueda haber otras personas (padres y madres, asesores externos, etc.), y que se realice una planificación previa de todo el proceso de elaboración.

El equipo directivo del centro ha de asumir la responsabilidad directa tanto de la planificación como del desarrollo del proceso de elaboración del Proyecto educativo del centro. Para ello debe contar con el apoyo de todos los servicios educativos ajenos al centro, pero que convergen en él: servicio de Inspección Técnica de Educación y servicios de apoyo externo (de formación, psicopedagógico, etc.). Este apoyo no debe entenderse sólo como una ayuda externa, sino también como una auténtica implicación en el proceso de elaboración, ya que el Proyecto educativo debe constituirse en el marco donde quede perfectamente definida la relación de estos servicios externos con el centro. Esta relación debe estar coordinada y atender las necesidades del centro, referente fundamental de todos los servicios educativos.

Por otra parte, resulta evidente la necesidad de planificar el proceso de elaboración del Proyecto educativo especificando desde el principio: tareas que exige, reparto de responsabilidades, distribución de las tareas en el tiempo, recursos humanos y materiales necesarios, así como dificultades previsibles y posibles alternativas para solventarlas. Máxime, si tenemos en cuenta las dificultades añadidas con que cuentan las escuelas rurales para su elaboración: dispersión de los componentes de la comunidad educativa y, posiblemente, de los componentes del equipo directivo, escasez de tiempo para reuniones y trabajo en común, mayores dificultades para recibir el apoyo de servicios educativos externos, etc.

En cualquier caso, el procedimiento elegido para elaborar el Proyecto educativo ha de garantizar...

... la participación de todos los componentes de la comunidad educativa. No hay que olvidar que el Proyecto educativo es el ámbito por excelencia de la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del centro, ya que en la elaboración del Proyecto curricular, por la naturaleza pedagógica de éste, su implicación es muy escasa, de tal forma que, si no se consigue una participación real en este momento, se les habrá privado directamente de esa posibilidad.

En el ámbito rural hay también un marcada tendencia a que las familias deleguen en la escuela todo lo relacionado con la educación de sus hijos. Es fundamental que las familias y los propios alumnos valoren la importancia de sus opiniones y de su implicación en la toma de decisiones sobre numerosas cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la escuela y los procesos educativos que se desarrollan en ella. No debemos olvidar en este sentido la relevancia de las atribuciones que el profesorado realice sobre el papel de las familias y de los alumnos.

Por su parte, la relación de las escuelas rurales con los Ayuntamientos deja bastante que desear en muchos casos y, sin embargo, la mayor o menor implicación del Ayuntamiento en la elaboración y puesta en marcha del Proyecto educativo condicionará sustancialmente las posibilidades del mismo. Es importante que los representantes municipales sean conscientes del papel y la importancia de la escuela en el presente y en el futuro de la comunidad que tienen la responsabilidad de regir. Y esto, contrariamente a lo que a veces se piensa, no se reduce a una cuestión económica, por más que éste sea un aspecto de gran relevancia, sino a una actitud de sensibilidad y responsabilidad política.

... la búsqueda conjunta por parte de todas las personas implicadas en el proceso educativo de medidas que favorezcan la calidad de la enseñanza.

Esto, por bien que suene, no es nada sencillo, ya que supone necesariamente un proceso de reflexión, discusión, negociación y toma de decisiones conjuntas por parte de un grupo de personas muy heterogéneo con concepciones, expectativas, intereses, etc. diferentes e, incluso, en algunas ocasiones, enfrentados. No es conveniente, sin embargo, que por sistema se valore negativamente el conflicto y, en consecuencia, se evite. Asumirlo, afrontarlo y resolverlo es totalmente necesario para que las personas implicadas se sientan comprometidas con las decisiones que finalmente se adopten. En este sentido, cabe destacar la conveniencia de proyectos educativos con objetivos, si es preciso, menos ambiciosos, pero con un amplio nivel de consenso.

Este enfoque del sentido y significado del Proyecto educativo es, sin duda, ambicioso, por lo que es preciso entenderlo como un proceso de mejora permanente que

nunca se puede dar por finalizado en tanto que siempre habrá algún aspecto susceptible de mejora.

UN EJEMPLO

Terminamos el capítulo mostrando como ejemplo una parte del Proyecto educativo del CRA *Fuenteadaja*, en la provincia de Ávila. A través de lo que su equipo explicita en las páginas que siguen puede observarse la *transición* —las relaciones— entre la información que procede del análisis del contexto, los principios de identidad y los objetivos geneales que se proponen para las diferentes etapas educativas que se imparten en las aulas y escuelas de este CRA.

Lo que pretendemos destacar en este momento es la importancia de tener en cuenta información relevante de la(s) comunidad(es) en las que se trabaja desde la escuela y de hacerla útil a la hora de poner de relieve los principios educativos —señas de identidad— que van a servir de base a las diferentes actuaciones pedagógicas del profesorado del agrupamiento y/o de las escuelas. En algunos de los objetivos generales es especialmente evidente este ajuste, esta adecuación que pone en relación *lo que entendemos que somos* con *lo que queremos ser*.

Aprovechamos la oportunidad para agradecer al equipo docente del CRA su trabajo y su colaboración a la hora de enriquecer este documento con propuestas de carácter práctico.

A través del análisis de las características de nuestro C.R.A. (las del entorno donde está ubicado, las del alumnado, las del profesorado y las de las familias), hemos marcado nuestras señas de identidad, así como los objetivos generales que pretendemos desarrollar en nuestro Proyecto educativo y las relaciones que se establecen con los objetivos generales de las etapas educativas.

1. NUESTRO C.R.A. CONSIDERACIONES SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO Y CURRICULAR

Características del CRA

Está ubicado en una zona rural. Lo componen ocho pueblos situados en la sierra de Ávila, algunos de alta montaña.

El alumnado tiene facilidad para relacionarse con el entorno y moverse por él.

Existencia de poco alumnado en las escuelas, así como de variedad de ciclos y de etapas en una misma aula.

Contexto habitual del alumnado: son pueblos con falta de apertura a otros medios sociales y culturales. Sus estímulos educativos son, en buena medida, la televisión y la escuela.

Los modelos de referencia del lenguaje oral son reducidos y no siempre correctos.

Señas de identidad (Principios educativos)	Objetivos generales del Proyecto educativo
a) Se pretende que el alumnado ***valore su entorno*** *como medio de conocer «in situ» determinados procesos, elementos y fenómenos naturales culturales y sociales que acontecen a su alrededor.* *b) Se favorece un tipo de escuelas abiertas al medio.* *c) Se considera un principio básico y prioritario el desarrollo de la* ***socialización*** *como finalidad que posibilite la solidaridad y la cooperación entre el alumnado de los diferentes pueblos que componen el CRA, así como de otras realidades.* *d) Se potencia la* ***autonomía*** *para favorecer las iniciativas personales y las experiencias de aprendizaje.* *e) Se trabaja por una escuela abierta a otros entornos y culturas.* *f) Se prioriza el desarrollo de capacidades para que aprendan a aprender.*	*1. Favorecer la incorporación a las escuelas de aspectos de la vida cotidiana del mundo rural.* *2. Utilizar los recursos naturales y culturales que el medio ofrece para que el alumnado comprenda y establezca relaciones entre hechos y fenómenos del entorno.* *3. Potenciar la Educación ambiental como ámbito que ayuda al niño y a la niña a desarrollar la observación, la valoración y la crítica del entorno inmediato.* *4. Crear situaciones de aprendizaje y de relaciones interpersonales no habituales en el contexto en el que se vive: encuentros, viajes y salidas donde intervengan alumnos y alumnas de todos los pueblos.* *5. Partir, para cualquier aprendizaje, de las experiencias vitales que niños y niñas tienen.* *6. Favorecer y posibilitar las interacciones del alumnado de diferentes edades.* *7. Favorecer las iniciativas personales del alumnado.* *8. Potenciar la autoorganización de los aprendizajes y la construcción del conocimiento por parte del alumnado, así como las relaciones interpersonales entre distintas edades.* *9. Posibilitar las relaciones y conocimiento con otros entornos y otras culturas.* *10. Desarrollar una actitud crítica.* *11. Potenciar la utilización de todo tipo de lenguajes para planificar acciones, expresar vivencias y deseos, etc.*

Objetivos generales de las etapas

Educación Infantil

- *Explorar su entorno físico y natural inmediato de una manera que tome conciencia y viva en él de forma activa, placentera, y creativa, y desarrollar una actitud de respeto y cuidado de su entorno.*

Educación Primaria

- *Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural, social y cultural.*
- *Valorar el entorno natural, social y cultural en el que se desenvuelven y contribuir a su defensa, conservación y mejora*
- *Afianzar los hábitos de observación y plantearse interrogantes acerca del mundo que les rodea.*

- *Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.*
- *Establecer vínculos cada vez más fluidos de relación con los adultos y alumnado de otras edades, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.*
- *Adquirir hábitos de trabajo y convivencia necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana.*
- *Conseguir el nivel de socialización adecuado a su edad a través de las relaciones interpersonales y grupales entre los miembros de la comunidad educativa.*
- *Comportarse de forma solidaria y cooperativa, evitando discriminación de cualquier tipo.*
- *Colaborar en la planificación y realización de las actividades en grupo, aceptar las normas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades.*

Características del CRA

El entorno rural favorece la relación escuela-familia.

Existe profesorado itinerante que pasa por todos los pueblos del CRA.

Señas de identidad (Principios educativos)	***Objetivos generales del Proyecto educativo***
g) *Se trabaja por una escuela participativa.*	***12.*** *Implicar a las familias en el proceso educativo y de socialización.*
h) *Se valora el trabajo en equipo del profesorado y la formación permanente en la línea de la investigación en la acción.*	***13.*** *Potenciar las relaciones con las familias.*
	14. *Promover el modelo de «formación en centros».*
	15. *Potenciar la coordinación entre el profesorado para un mejor aprovechamiento de los recursos.*

Objetivos generales de las etapas

Educación Infantil

- *Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de confianza y seguridad en si mismos.*

Educación Primaria

- *Adquirir (y actuar con) autonomía y responsabilidad en las actividades habituales de la escuela.*
- *Actuar de forma crítica, conociendo, valorando y aceptando ideas, expresiones y culturas distintas.*

- *Adquirir un conocimiento y control del cuerpo e iniciar la adquisición de hábitos básicos de salud.*
- *Utilizar el lenguaje oral, corporal, plástico y musical como medio de expresión y comunicación.*
- *Adquirir el dominio necesario en expresión y comprensión de los distintos lenguajes, incluyendo la propia lengua y la extranjera, para el uso de las informaciones que necesiten y las comunicaciones que tengan que realizar.*

- *Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.*
- *Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.*
- *Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.*
- *Conocer y aceptar el propio cuerpo, así como sus posibilidades y limitaciones y contribuir a su desarrollo mediante el ejercicio físico, hábitos de salud y calidad de vida.*
- *Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.*
- *Buscar respuestas creativas en distintas situaciones, utilizando diversos recursos y lenguajes.*
- *Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.*

16. CONCRETAR EL CURRÍCULO EN LAS ESCUELAS RURALES

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO

El análisis del currículo desde la óptica de escuela rural se ha de ubicar necesariamente en el marco de relaciones existentes entre escuela, educación y sociedad. Desde aquí se plantea una serie de cuestiones potencialmente configuradoras del tipo de currículo por el que se opte: la escuela como instrumento de reproducción y/o cambio del sistema social; la escuela entre el sistema social dominante y el sistema social más próximo; la escuela entre las necesidades del individuo y las demandas sociales...

El posicionamiento del currículo establecido en la actual reforma del sistema educativo respecto a estas cuestiones y algunas otras, viene justificado por los referentes adoptados desde las fuentes de dicho currículo: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.

Desde la **fuente sociológica** se reconoce explícitamente a la escuela como una institución con una intencionalidad específicamente educativa, a través de la cual se cubren las necesidades, no necesariamente enfrentadas, de la sociedad y del individuo:

- La escuela debe preparar a los alumnos y a las alumnas para vivir como personas adultas responsables y también para que asuman en un futuro determinados roles que la sociedad demanda. Para ello «*la educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad*» al tiempo que «*los valores sociales y las ideologías dominantes*».
- Por otra parte, gracias a los contenidos de aprendizaje, el alumnado adquiere los conocimientos, procedimientos y actitudes para incorporarse e integrarse en la sociedad. Pero no necesariamente ha de hacerlo con una actitud pasiva. Desde todo el planteamiento del currículo se potencia que la incorporación social de los estudiantes se lleve a cabo con una disposición participativa y crítica, capaz de generar cambios.

Desde las **fuentes psicológica y pedagógica** del currículo se opta por una concepción constructivista del aprendizaje, en cuyo marco *«la educación se entiende como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros»*. Pero dicho proceso de construcción individual, donde el alumno es el principal protagonista, no puede desarrollarse en abstracto, sino que necesita de unos contenidos de aprendizaje. La sociedad cubre esta necesidad ofreciéndole a cada uno de sus miembros, como soporte de la construcción de su propio conocimiento, la *«experiencia colectiva culturalmente organizada»*.

Finalmente, desde la **epistemología** de las diferentes áreas de conocimiento se analizan los contenidos más apropiados para el desarrollo individual de los alumnos y para su adecuada integración social.

Es patente la íntima relación que existe entre la sociedad —sus necesidades y demandas a la escuela, su bagaje cultural, sus valores sociales e ideologías dominantes, etc.— el currículo y el papel de la escuela.

Esta relación ha sido a menudo negativa para la escuela rural, que se veía obligada a desarrollar un currículo pensado y diseñado para una escuela grande de ámbito urbano, dando lugar a un desajuste entre lo que la escuela ofrecía a sus alumnos y lo que el contexto social más próximo demandaba. Desajuste que minaba los principios fundamentales de una intervención educativa favorecedora, al mismo tiempo, de aprendizajes significativos por parte del individuo y de su contribución al desarrollo de su entorno social más próximo.

Esta problemática realidad obliga a proponer un currículo suficientemente abierto, que permita *«respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos»*. Esto es posible gracias a un progresivo proceso de concreción curricular que pasa por tres niveles:

1.° Currículo prescriptivo, elaborado por el MEC y las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas.

2.° Proyecto curricular, elaborado por el equipo educativo de cada centro.

3.° Programación de aula, elaborada por cada profesor o grupo de profesores de un mismo ciclo.

Aún podríamos hablar de un cuarto nivel de concreción, refiriéndonos a las adaptaciones curriculares destinadas a los alumnos o grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.

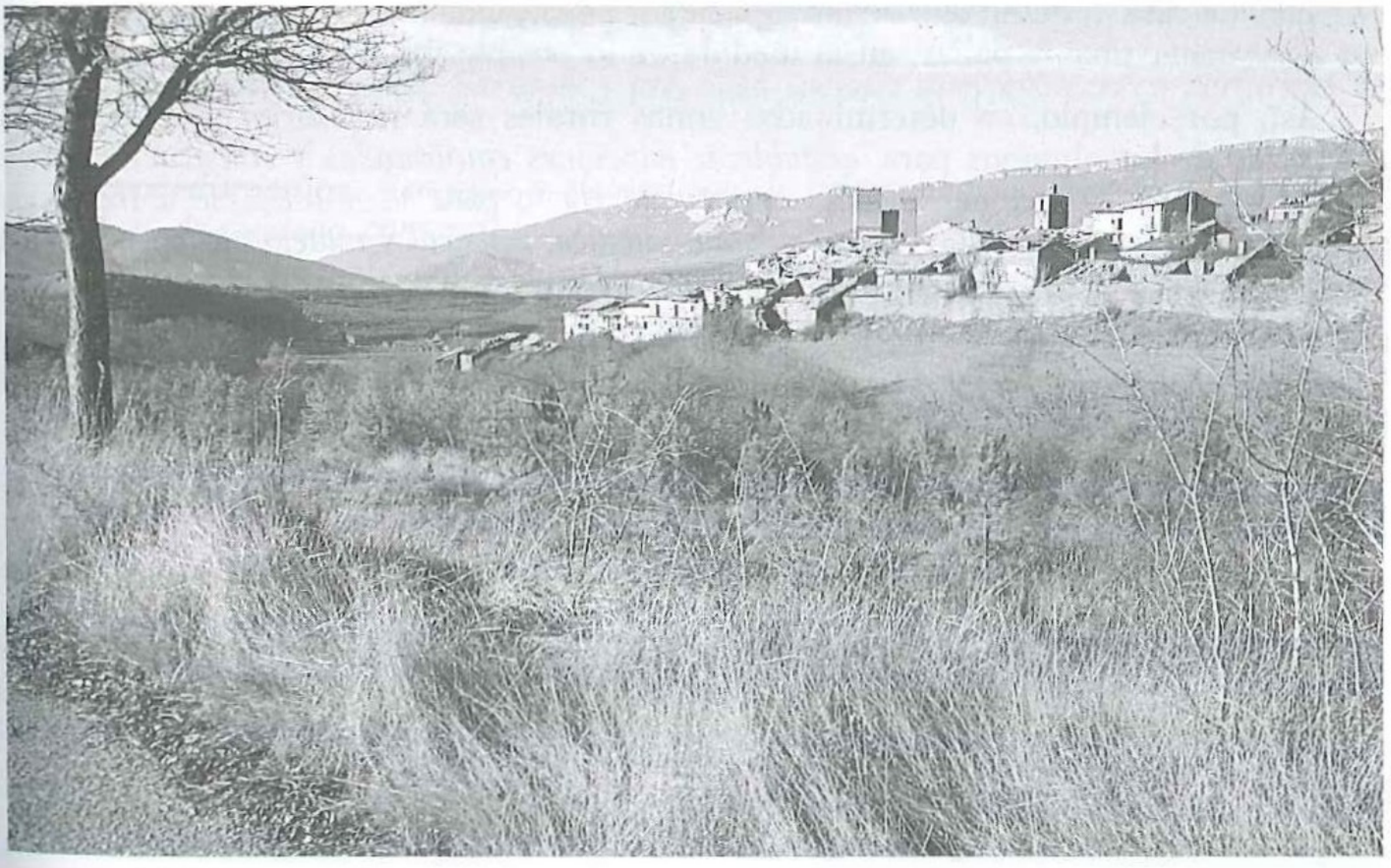
Apreciamos, por tanto, cómo la concreción curricular se convierte en el primer y principal instrumento de atención a la diversidad, y cómo cobra una valor especial en el contexto rural desde donde tradicionalmente se ha reclamado una consideración diferenciada para un medio socioculturalmente distinto.

De aquí la necesidad de que el profesorado de escuela rural sea consciente de la importancia que tiene el proceso de concreción curricular, y de que cuente con unas condiciones de tiempo, apoyos humanos y materiales, recursos formativos, etc., sufi-

cientes para llevarlo a cabo mediante la elaboración de proyectos curriculares y de programaciones didácticas de aula.

En cuanto a la composición del currículo la LOGSE, en su artículo cuarto, establece que los **elementos integrantes del currículo** son los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa. A través de dichos elementos se ponen de manifiesto los propósitos educativos del currículo, que tienen como referente el ***objetivo primero y fundamental de la educación*** expresado en la misma ley:

> *«...proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad...»*
>
> *«...así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma...»*
>
> *«...Tal información plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad».*



Como se puede apreciar, este objetivo de la educación recogido en la LOGSE determina un tipo de currículo basado en una consideración individualizada del proceso de aprendizaje de cada alumno, enmarcado, eso sí, en un contexto social de relaciones interpersonales.

Este enfoque supone una revalorización de las circunstancias y las condiciones que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno y alumna y, en consecuencia, el reconocimiento de la necesidad de realizar un proceso de adecuación del

currículo oficial a dichas condiciones. Esto es posible gracias a su carácter abierto, que se refleja tanto en los elementos incluidos con carácter prescriptivo en el currículo como en el tratamiento que se les ha dado a cada uno de ellos.

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos hace que el referente último de las diferentes etapas educativas —los **objetivos generales**—, sean las capacidades que pretendemos que el alumno desarrolle como consecuencia de la intervención escolar y que éstas se presenten de forma equilibrada referidas a todos los ámbitos de la persona: cognitivo, motor, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. La existencia de unos objetivos prescriptivos y únicos para todos los alumnos, independientemente de las características del lugar en el que habiten, supone una primera condición para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

No obstante, esto no quiere decir que todos los alumnos y alumnas se encuentren en la misma situación respecto a las capacidades recogidas en los objetivos, ni que las circunstancias geográficas y socioculturales de cada grupo de escolares contribuyan de la misma manera al desarrollo de dichas capacidades. Es necesario, por tanto, que cada equipo docente analice las potencialidades y dificultades que sus circunstancias ofrecen, de cara al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos, con el fin de aprovechar unas y paliar, en la medida de lo posible, las otras.

Así, por ejemplo, en determinadas zonas rurales será necesario compensar las carencias de los alumnos para *«establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas(...)»* o para *«comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática»* (objetivos ***b)*** y ***g)*** respectivamente de los objetivos generales de Educación Primaria).

Por contra, habrá que aprovechar las potencialidades que ofrece el medio rural para que el alumno *«comprenda y establezca relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuya activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente»* (objetivo ***i)*** de los objetivos generales de Educación Primaria).

Las capacidades expresadas en los objetivos generales de cada etapa no se pueden desarrollar en abstracto y, en consecuencia, se hará a través de los contenidos aportados por las diferentes áreas. La síntesis entre las capacidades y los contenidos de cada área más apropiados para su desarrollo es recogida por los **objetivos generales de cada área**.

Ejemplo

OBJETIVO GENERAL n.º 7 del área de Conocimiento del medio de Educación Primaria.

> *«Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...)».*

En este objetivo podemos apreciar cómo trabajando a partir de los hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural el alumno o alumna habrá de desarrollar las **capacidades** de interpretar, expresar y representar. Capacidades que, evidentemente, están íntimamente relacionadas con las que hemos visto expresadas antes en el objetivo general de Educación Primaria relativas a la expresión verbal.

En consecuencia, podemos deducir que la presencia e importancia de los **contenidos** en el currículo está orientada hacia el desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos. También desde los contenidos se intenta reforzar el enfoque integral del currículo, incluyendo y expresando de manera diferenciada los referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.

Ejemplo

CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES del bloque de contenido n.º 1 («La salud y el cuerpo humano») del área de Conocimiento del medio de Educación Primaria.

- ***Conceptos:*** *La salud: Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud (...).*
- ***Procedimientos:*** *Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.*
- ***Actitudes:*** *Actitud positiva ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos.*

No hay que olvidar que tanto las diferentes categorías de las capacidades recogidas en los objetivos curriculares, como los distintos tipos de contenidos, corresponden a clasificaciones un tanto artificiales, aunque útiles para las tareas de programación. De modo que en la actividad de aula se trabajarán de forma interrelacionada.

Es importante destacar lo incongruente que sería el que los contenidos recogidos en el ejemplo anterior fueran abordados de igual forma en una escuela rural y en una urbana, teniendo en cuenta que en uno y otro contexto varían sustancialmente las condiciones físicas y los hábitos que influyen en la salud. Es necesario, por tanto, que el equipo de profesores reflexione sobre los contenidos de aprendizaje y las características del entorno del centro antes de determinar el modo de abordarlos.

Así, por ejemplo, los contenidos referidos a actitudes deberían constituirse en una vía de actuación educativa para intentar superar el autoconcepto negativo que tienen muchos alumnos y alumnas del medio rural sobre su propio lugar de origen, como refleja su intención manifiesta de abandonarlo en cuanto les resulte posible.

También conviene señalar, por las connotaciones específicas que se presentan en el medio rural, la importancia de trabajar los **temas transversales** incluidos en el currículo. Qué duda cabe que la educación para la salud, para la igualdad entre los sexos o la educación ambiental, por ejemplo, adquieren relevancia y ópticas diferentes

si se abordan ligándolos a las circunstancias específicas que sobre estos temas se presentan en determinadas zonas rurales: la falta de hábitos de higiene, la tradicional discriminación de la mujer, el cuidado del medio ambiente como vía de permanencia y desarrollo de las zonas rurales, etc.

Por otra parte, en este tipo de currículo, la **evaluación** cobra un significado sustancialmente distinto al de instrumento de calificación y categorización de los alumnos, siendo su principal propósito obtener una información sobre el desarrollo de las capacidades de cada alumno y el nivel de adecuación de las decisiones que se van tomando en el proceso de enseñanza, que permita ir ajustando la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Para realizar esta evaluación se tomarán como referencia inmediata los **criterios de evaluación** recogidos en cada una de las áreas del currículo. En ellos podemos encontrar las capacidades, los contenidos y, en su caso, algunos elementos que determinarán el grado de dificultad con el que se pretende que se desarrollen dichas capacidades y se adquieran dichos contenidos.

Ejemplo

CRITERIO DE EVALUACIÓN n.º 1 del área de Conocimiento del medio de Educación Primaria.

- *«Recoger información...*

  (Capacidad)

- *... siguiendo criterios y pautas de observación sistemática...*

  (Grado de dificultad)

- *... sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno...*

  (Contenidos)

Seguramente, antes de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, todos los alumnos cuenten con cierta capacidad para recoger información mediante la observación y conozcan algo sobre las características observables de objetos, animales y plantas del entorno.

Lógicamente, en función de su punto de partida, cada alumno irá más o menos rápido en sus aprendizajes, tendrá más o menos dificultades, realizará sus aprendizaje con mayor o menor perfección, etc.

En definitiva, el criterio de evaluación nos señala aquellos aspectos más relevantes hacia los que dirigir «nuestra mirada» evaluadora en cada alumno, y determina aquello que se pretende que alcancen todos y cada uno de ellos.

Como puede observarse, la evaluación es una tarea laboriosa y compleja, en buena medida porque exige un tratamiento individualizado. Precisamente en este aspecto la escuela rural ofrece una situación privilegiada al contar, salvo en algunos casos, con un número de alumnos bastante reducido, lo que permite una mayor dedicación y seguimiento específico de cada uno.

Con la información recogida de cada alumno a través de estos criterios de evaluación no resultará excesivamente complejo realizar una valoración sobre su situación respecto a los objetivos generales de la etapa, referente último del proceso de evaluación.

Finalmente, y aunque no constituyen elementos prescriptivos del currículo, éste cuenta con una serie de **principios metodológicos** que resultan esenciales para su desarrollo. Previamente a la aplicación de dichos principios conviene reflexionar sobre su significado y situación en el contexto que ofrece la escuela rural:

- La concepción constructivista del aprendizaje y la determinación de procurar aprendizajes significativos obliga a tener en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos, así como sus conceptos e ideas previas sobre el contenido de aprendizaje. Todo ello estará íntimamente ligado al medio donde, día a día, se producen sus experiencias vitales.
- La importancia que tiene como principio de intervención educativa el que los alumnos sean capaces de realizar **aprendizajes significativos** por sí solos y en colaboración con otros, es decir, que sean capaces de «aprender a aprender», sintoniza con la vital importancia que tiene la **autonomía personal del alumno** para la organización del trabajo en grupos heterogéneos, como los que se dan en la escuela rural.

En este sentido, la situación social del medio rural ha contado hasta ahora con una serie de condicionantes —seguridad ciudadana, conocimiento interpersonal, el pueblo como espacio de juego y recreo, contacto con la naturaleza, etc.— que han permitido una mayor libertad del alumnado para vivir y convivir en su localidad con un menor grado de dependencia de las personas adultas.

Igualmente, la accesibilidad a los recursos sociales y naturales del entorno aumenta las posibilidades de encontrar situaciones cotidianas y próximas al alumnado donde éste pueda aplicar los aprendizajes realizados, potenciando así el carácter funcional de los mismos.

La relevancia otorgada a la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, por la repercusión en el proceso de aprendizaje del individuo, que tiene su reflejo en las capacidades de relación interpersonal e inserción social recogidas en los objetivos, conecta directamente con las dificultades de socialización que afectan a un número importante de alumnos de escuelas rurales por las reducidas posibilidades de interacción con que cuentan.

El desarrollo pleno de dichas capacidades exige que el ámbito de acción educativa **supere los límites de la escuela** y se potencien actividades que propicien la interacción con alumnos y alumnas de otras zonas. Las escuelas rurales deben contar con recursos económicos suficientes para poder realizar actividades de socialización.

No obstante, la escuela rural también tiene elementos potenciales que pueden favorecer procesos de interacción, como son las posibilidades de relaciones de tipo tutorial entre los propios alumnos y un número reducido de ellos que facilita una enseñanza más individualizada.

Otro aspecto, íntimamente relacionado con la interacción, es la importancia que se le reconoce a los diferentes lenguajes, y muy especialmente, al **lenguaje oral** en el proceso de construcción del conocimiento. Siguiendo a Vygotski podemos decir que un aprendizaje ha sido adquirido por el alumno cuando éste es capaz de decirse a sí mismo, a través de lo que podríamos denominar un «lenguaje interior», lo mismo que antes le decía el profesor u otro compañero y que constituía una ayuda para la comprensión.

Este será un aspecto que habremos de tener muy en cuenta en el medio rural, donde los problemas y las deficiencias relacionadas con el lenguaje son, a veces, más abundantes que en otros ámbitos, quizá por la escasez de recursos culturales en el entorno social y familiar, la falta de hábito de lectura, etc. Habría más cosas que decir al respecto.

Finalmente, la necesidad de un enfoque globalizador en la organización de los contenidos de las diferentes áreas se acentúa en una situación de aula como la que se presenta en la escuela rural, donde conviven alumnos de diferentes ciclos, etapas...

Sólo un enfoque globalizado en el que todos los alumnos y alumnas del aula, independientemente del nivel en el que se encuentren, trabajen sobre el mismo tema aunque con diferentes grados de dificultad en contenidos y actividades de aprendizaje, evitará que el maestro o maestra sucumba a una vorágine de niveles, temas, contenidos y actividades diferentes, tanto en la programación como en el desarrollo de la actividad docente en el aula.

De este somero análisis del currículo se podría concluir que un currículo más abierto, que procura el desarrollo global y armónico del individuo, y que lleva implícita la necesidad de realizar un proceso de adecuación, abre un abanico amplio de posibilidades para ofrecer una respuesta educativa de calidad a los alumnos y alumnas de la escuela rural.

Asimismo, del sentido y las características del currículo, y de la naturaleza de sus elementos, se deduce que no es un producto de aplicación inmediata en las aulas por parte del profesorado, sino que, muy al contrario, requiere un trabajo de reflexión, desarrollo y adecuación por parte de los equipos docentes. Como ya se ha señalado, dicho trabajo se concreta en la **elaboración del Proyecto curricular**.

ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

Conviene tener presente que la elaboración del Proyecto curricular es fundamentalmente un proceso continuo de análisis de la realidad educativa, así como de discusión, toma y revisión de decisiones curriculares adaptadas a las circunstancias de cada escuela y agrupamiento. Por tanto, constituye un elemento de primer orden para ofrecer a los alumnos y alumnas del medio rural una respuesta educativa ajustada a sus necesidades. Por ello es fundamental evitar que la elaboración del Proyecto curricular se convierta en mero trámite administrativo.

Por otra parte, dado que el Proyecto curricular pretende garantizar cierta coherencia entre la práctica docente de los diferentes profesores, es necesario que todos ellos se impliquen en su proceso de elaboración. Esta necesidad se ve reforzada dada la magnitud y complejidad del trabajo de elaboración del Proyecto curricular, especialmente en las escuelas rurales donde un profesor o profesora puede verse en la obligación de elaborar en solitario dos proyectos curriculares, uno para Educación Infantil y otro para Educación Primaria, lo cual es, cuando menos, exagerado.

La adecuación y concreción del currículo que se realice en el Proyecto curricular habrá de tener como referente el análisis de contexto y el Proyecto educativo de la escuela o agrupamiento; sus principios educativos, objetivos y estructura organizativa son aspectos que van a influir en las decisiones que se han de tomar en el Proyecto curricular. De esta forma se garantiza cierta coherencia en todo el proceso de planificación de la actividad educativa llevada a cabo.

A lo largo del proceso de elaboración del Proyecto curricular el equipo de profesores y profesoras del centro ha de tomar una serie de **decisiones** que se concretan en las tareas que se tratan a continuación.

En el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, el Reglamento Orgánico de los Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria, los **proyectos curriculares** se contemplan como sigue:

Artículo 49. Proyecto curricular de etapa.

1. *La Comisión de Coordinación Pedagógica supervisará la elaboración, coordinará y se responsabilizará de la redacción del Proyecto curricular para cada una de las etapas educativas que se impartan en el centro, de acuerdo con el currículo oficial y los criterios establecidos por el Claustro, sin perjuicio de lo establecido en la disposición transitoria primera del Real Decreto por el que se aprueba este Reglamento* (que permite transitoriamente a los centros de Primaria impartir el primer ciclo de ESO). *En el proceso de reflexión y discusión, la Comisión de Coordinación Pedagógica promoverá y garantizará la participación de todos los profesores de la etapa y contará con los apoyos oportunos de la Dirección Provincial.*

2. *Los proyectos curriculares de etapa incluirán las directrices y las decisiones generales siguientes:*

a) *La adecuación de los objetivos generales de la Educación Infantil y Primaria al contexto socioeconómico y cultural del centro, y a las características de los alumnos, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto educativo del centro.*

b) *La distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas.*

c) *Las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica, los criterios para el agrupamiento de alumnos y para la organización espacial y temporal de las actividades.*

d) *Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.*

e) *Orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, los contenidos de carácter transversal.*

f) *La organización de la orientación educativa y el Plan de acción tutorial.*

g) *Criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.*

h) *Materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.*

i) *Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.*

j) *La programación de las actividades complementarias y extraescolares.*

3. *Los proyectos curriculares de etapa y sus modificaciones anuales serán aprobados por el Claustro de profesores.*

4. *Los maestros programarán su actividad docente de acuerdo con el currículo y en consonancia con el respectivo Proyecto curricular de etapa.*

1. Adecuación de los objetivos generales de etapa

A partir de las capacidades recogidas en los objetivos generales de las diferentes etapas: analizar la situación del grupo de alumnos respecto a cada una de ellas, los factores físicos y socioculturales del entorno que influyen positiva o negativamente en su desarrollo, el grado en que se potencian desde las prácticas educativas del profesorado, etc.

Realizado este análisis se podrá dar prioridad a alguna capacidad, matizarla e, incluso, incorporar algunas nuevas, obteniendo como resultado unos **objetivos generales de etapa adecuados** a las diferentes situaciones.

Ejemplo

OBJETIVO GENERAL a) de Educación Primaria.

> *«Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.*

En este objetivo general se recogen las **capacidades de** comprender y producir mensajes orales y escritos.

A través del conocimiento que tenemos de nuestros alumnos y alumnas podemos saber si existen, con carácter general, carencias importantes respecto a estas capacidades. En caso afirmativo sería conveniente averiguar el origen de dichas carencias. Así, por ejemplo, en ocasiones encontramos bajo nivel sociocultural en el pueblo y en las familias, escasez de oferta de actividades culturales, limitadas situaciones de comunicación con alumnos de su misma edad y con adultos, especialmente de contextos distintos al suyo, gran peso específico de la comunicación oral en detrimento de la escrita, etc. Y todo ello tiene una importante repercusión en sus gustos, intereses, aficiones, hábitos de lectura y escritura, etc.

Por otra parte, a partir de la reflexión de nuestra práctica docente podemos saber si a través de las actividades de aprendizaje favorecemos en los alumnos la comprensión y producción de mensajes orales y escritos, la comunicación entre ellos y con compañeros de otras localidades, determinados hábitos de lectura y escritura, el acceso a una bibliografía adaptada a su edad, etc.

A partir de esta reflexión previa podemos realizar, por ejemplo, la siguiente **adecuación** del objetivo general ***a)*** de Educación Primaria:

> Se prestará especial atención a la comprensión y producción correcta de mensajes orales y escritos.

Alumnos y alumnas habrán de comunicarse, especialmente, en contextos diferentes al suyo.

Alumnos y alumnas habrán de conocer la importancia de comprender y producir mensajes, así como las posibilidades lúdicas y de desarrollo personal que ofrecen.

Obviamente, de las adecuaciones realizadas a partir de este objetivo general se desprenden una serie de **implicaciones** y responsabilidades para el profesorado: potenciar la interacción y la comunicación en las actividades de aula, favorecer la realización de actividades con alumnos de otras localidades, facilitar material de lectura a través de la biblioteca de aula y centro, llevar a cabo actividades de animación a la lectura y escritura, informar a las familias acerca de cómo pueden colaborar, etc.

2. Adecuación de los objetivos generales de las áreas

Las adecuación que se acaba de realizar en el objetivo general de la Educación Primaria correría el riesgo de quedarse en una mera declaración de buenas intenciones si no la trasladásemos a otros elementos del currículo, y más concretamente, a los objetivos generales de las diferentes áreas.

Por tanto, será necesario analizar aquellos objetivos generales de las áreas que guardan relación con los objetivos generales de la etapa sobre los que se ha realizado alguna adecuación y, posteriormente, trasladarla. Así, por ejemplo, las capacidades expresadas en el objetivo general ***a)*** de Educación Primaria y en el objetivo general n.º 7 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de la misma etapa están íntimamente relacionadas y, por tanto, deberíamos trasladar la adecuación realizada en el primero al segundo. Para ello se puede seguir un procedimiento similar al que aparece a continuación.

Ejemplo

ADECUACIÓN DEL OBJETIVO GENERAL n.º 7 del área de Conocimiento del medio de Educación Primaria.

Objetivo general de área n.º 7:

«Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...)».

Adecuación:

El alumno utilizará, junto a otros códigos de comunicación, el lenguaje oral y escrito de forma prioritaria, tanto para comprender como para expresar las observaciones e interpretaciones realizadas sobre hechos, conceptos y procesos del medio socionatural.

3. Desarrollo de los contenidos

Como se dijo anteriormente, el currículo presenta los contenidos de aprendizaje distribuidos por áreas. Al igual que ocurre con los objetivos, es necesario que los contenidos sean analizados desde la experiencia y el conocimiento del equipo docente para determinar de qué forma las circunstancias de la escuela o agrupamiento pueden influir positiva o negativamente en su desarrollo, la situación de los alumnos respecto a los contenidos (ideas y experiencias previas), el tratamiento didáctico que se le ha venido dando a estos contenidos (dificultades que han surgido, estrategias que han funcionado bien, etc.), y las posibilidades de relacionar unos contenidos con otros de la misma área o de otras.

Es muy posible que como resultado de este análisis se considere oportuno desarrollar algunos contenidos, ya que en el currículo vienen expresados de forma muy genérica.

Ejemplo

DESARROLLO DEL CONTENIDO REFERIDO A ACTITUDES n.º 7 del área de Conocimiento del medio de Educación Primaria.

Contenido n.º 7:

«Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de las tareas y actividades domésticas».

Desarrollo:

En este sentido se analizará el reparto de tareas domésticas y actividades profesionales entre los hombres y las mujeres del pueblo, así como las repercusiones que dicho reparto puede tener en su desarrollo personal.

El desarrollo de este contenido vendría justificado por la discriminación que, en determinados medios rurales, tradicionalmente sufre la mujer en el reparto de roles con el hombre, ante los que la educación y la escuela no puede quedarse al margen.

4. Secuencia de objetivos y contenidos de las áreas

Estas acciones serán de gran utilidad para la secuencia de objetivos y contenidos de área que hay que realizar a continuación, ya que unos y otros aparecen en el currículo para toda la etapa sin secuenciar. La acción de secuenciar los objetivos y contenidos de área para cada ciclo es un instrumento de gran utilidad para adecuarse al ritmo de aprendizaje de cada grupo de alumnos. A este respecto conviene señalar que, dadas las diferencias que pueden producirse en los grupos de alumnos, es posible que sea necesa-

rio realizar una secuencia referencial para toda la escuela o agrupamiento y, posteriormente, que el profesor o profesores de cada escuela termine de ajustarla a su grupo.

Conviene ser consciente de que realizar la secuencia es una tarea laboriosa y compleja, que exige tiempo, formación y cierto hábito. Esto hace que muchos equipos docentes sientan que, en sus circunstancias, es una tarea que les supera. En estos casos puede resultar útil tomar como referencia una secuencia ya elaborada (por el MEC, Administraciones autonómicas, editoriales, etc.) y sobre ella ir introduciendo las variaciones que se consideren convenientes en función del análisis de los objetivos y contenidos de las áreas realizados previamente.

En cualquier caso, tanto si se elabora como si se elige una ya elaborada, es necesario cuidar que se ajuste a unos **criterios de secuencia adecuados:**

- Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas.
- Coherencia con la lógica de las disciplinas que tratan de enseñarse.
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos.
- Prioridad de unos tipos de contenidos sobre otros a la hora de organizar las secuencias.
- Delimitación de ideas-eje.
- Continuidad y progresión.
- Equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos y de capacidades.
- Interrelación de unos contenidos con otros de la misma o de distinta área, que facilite un enfoque globalizado.

5. Decisiones sobre evaluación

En coherencia con la adecuación, desarrollo y secuencia realizados con los objetivos y contenidos de las áreas se habrá de realizar lo propio con los criterios de evaluación. Como ya se sabe, los criterios de evaluación recogen aquellas capacidades y contenidos que se consideran más esenciales. Pero puede ocurrir que al equipo docente le interese evaluar las adecuaciones incluidas en los objetivos o los desarrollos realizados de los contenidos. En este caso habrán de **adecuarse los criterios de evaluación** correspondientes e, incluso, elaborar alguno nuevo.

Ejemplo

ADECUACIÓN DEL CRITERIO DE EVALUACIÓN n.º 17 del área de Conocimiento del medio de Educación Primaria.

Dando continuidad a la adecuación realizada anteriormente del objetivo general n.º 7 de la misma área, y con el fin de evaluar lo que allí se propuso, se podría hacer la siguiente adecuación:

Criterio de evaluación n.º 17:

«Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones».

Adecuación:

Se valorará especialmente la capacidad de los alumnos para obtener información y expresar los resultados de sus observaciones a través del lenguaje oral y escrito.

Además de esta adecuación de los criterios de evaluación, mediante los que se establece lo que vamos a evaluar en los alumnos, es necesario que el equipo docente se ponga de acuerdo sobre las **técnicas e instrumentos** que van a utilizar para realizar dicha evaluación y los **momentos** en los que van a llevarla a cabo. Igualmente será preciso que determinen los aspectos, los métodos y los momentos en los que se va a efectuar la evaluación del proceso de enseñanza. De esta forma se podrá compartir y homogeneizar al mismo tiempo la evaluación tanto del proceso de aprendizaje del alumnado como del proceso de enseñanza llevado a cabo en cada escuela.

Respecto a la evaluación cabe insistir en la ventaja que supone en las escuelas rurales contar en el aula con un reducido número de alumnos, así como el conocimiento más exhaustivo que habitualmente se tiene de sus circunstancias personales en contextos distintos al escolar (familia, grupo de amigos, etc.).

6. Concretar los principios metodológicos

Otra tarea que se ha de abordar en el proceso de elaboración del Proyecto curricular es concretar los principios metodológicos planteados en el currículo con carácter orientativo, así como establecer los criterios para el agrupamiento del alumnado y la organización de espacios, tiempos y materiales.

En coherencia con la reflexión realizada anteriormente sobre la contextualización de los principios metodológicos del currículo en la escuela rural se destacan a continuación algunas líneas metodológicas que, aunque son aplicables a cualquier centro, cobran especial importancia en una escuela pequeña.

El alumno como protagonista del aprendizaje

Para dar respuesta a la diversidad de situaciones que encontramos en el medio rural es necesario, en primer lugar, partir de las características y necesidades del alumnado, adaptando objetivos, contenidos, actividades y metodología a ellas. Al partir de las normas y valores rurales, de las referencias de alumnos y alumnas, de su propio lenguaje, etc., éstos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

La mejora de las vías de transporte y la «llegada» de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, han roto el tradicional aislamiento de las zonas rurales y han homogeneizado los gustos, hábitos, valores, etc., de las personas de los diferentes ámbitos geográficos. No obstante, los niños y niñas de estas zonas se mueven en un escenario diferente y esto influye de manera destacada en el proceso que siguen para integrar los estímulos y en sus posibilidades de expresión.

Por ello, y por las deficiencias que se suelen dar en este campo, es conveniente favorecer y potenciar las capacidades expresivas del alumno —la expresión oral y escrita, la expresión artística y corporal, el gusto por la lectura, las nuevas tecnologías, etc.— desde la cultura de su entorno, recuperando las tradiciones, el folclore, la literatura... para ir abriendo sus expectativas hacia contextos más amplios.

El entorno como centro de interés

En coherencia con los principios de una escuela para el desarrollo, el medio social y natural debe ser un recurso de primera mano al servicio del aprendizaje en la escuela rural. Ésta, por tanto, debe tener el entorno próximo como centro de interés permanente, debe estar abierta a la comunidad, hacer partícipes a los padres, madres y demás miembros de la comunidad en las actividades que se desarrollan en la escuela, solicitando su colaboración en diferentes momentos (charlas, talleres, entrevistas, excursiones...) para que poco a poco se vinculen más directamente con la educación de sus hijos.

Socialización de alumnos y alumnas

Es fundamental superar las limitaciones de interacción personal que se presentan en el medio rural articulando medidas favorecedoras del proceso de socialización de alumnos y alumnas. Existen numerosas posibilidades que van desde los modelos de agrupamiento que se establezcan en el aula, la relación más directa profesor-alumno... hasta la planificación de actividades intercentros, la correspondencia escolar, excursiones, asistencia al C.R.I.E., exposiciones y representaciones para la comunidad, jornadas de convivencia, etc.

Heterogeneidad del alumnado

El hecho de contar con grupos heterogéneos en la misma aula se convierte en un recurso que facilita la integración escolar y social, la comunicación entre alumnos de diferentes edades, la potenciación del ciclo como unidad organizativa y pedagógica y la ayuda que prestan los alumnos mayores a los más pequeños. Asimismo, hace posible que el proceso de aprendizaje de cada niño o niña sea acorde con su desarrollo individual, ya que puede participar en actividades diferentes según sus capacidades. Los grupos se flexibilizan más allá de la idea rígida de «curso», propiciando la interrelación de alumnos y alumnas de distintas edades y de diferentes niveles de desarrollo de sus capacidades.

Metodología globalizada

Aunque no es la única forma de acercamiento a la realidad, ni tiene por qué desarrollarse durante todo el horario escolar, queremos destacar la importancia del enfoque globalizador en el aula rural como posibilidad de organizar los contenidos para su desarrollo en actividades, de manera que permita abordar los problemas dentro de un contexto y en su globalidad.

Entendida así, la globalización se refiere a la forma de presentación y percepción de la realidad y a cómo nos acercamos a su conocimiento, más allá de las áreas curriculares y de los distintos niveles educativos. Los contenidos se organizan en torno a ejes globalizadores que permiten la elaboración de unidades didácticas, proyectos de trabajo, investigaciones, etc. comunes para todo el grupo y que se van desarrollando en diferentes grados de dificultad, según las características de los alumnos y alumnas.

Los contenidos de las distintas áreas del currículo quedan integrados en una serie de actividades globales que tienen un eje organizador que nace de la motivación y de los intereses del alumno —haciendo especial hincapié en aquellos contenidos referidos a procedimientos y actitudes que lo capacitan para el desarrollo de técnicas, habilidades, destrezas, comportamientos, valores, etc., acordes con las demandas que la socie-

dad les exige—. Es importante que estos ejes permitan la incorporación de los temas transversales, que tradicionalmente han tenido una presencia y un desarrollo menos sistemáticos.

De esta forma, el libro de texto pasa de ser un material de trabajo individual a ser un material más de consulta, al alcance del alumnado, que forma parte de la biblioteca de aula. El trabajo sistemático de la biblioteca permite que éste aprenda a utilizar distintas fuentes, a buscar recursos autónomamente, a investigar sobre diferentes materiales y sus posibilidades, etc.

Agrupamiento de alumnos y alumnas

Los alumnos se encuentran distribuidos por escuelas de localidades distintas, y dentro de éstas, en muchos casos, en varias aulas. A partir de aquí es el equipo docente quien debe decidir los criterios para organizar a su alumnado.

En el agrupamiento será necesario que periódicamente los alumnos de las diferentes escuelas realicen actividades conjuntas. A veces no es posible concentrar a todos ellos por resultar un número excesivo, por lo que es necesario recurrir a otros criterios como el de alumnado de un mismo ciclo...

En aquellas escuelas en las que hay más de un aula conviene tener en cuenta varios criterios: ciclo en el que se encuentran los alumnos, número de alumnos por aula, tipos de actividades que se vayan a realizar...

Conviene que la estructura del aula no sea rígida y que en determinados momentos se puedan reunir alumnos y alumnas de dos o más aulas para realizar determinadas actividades con los correspondientes profesores, o que un profesor se encargue del gran grupo mientras otro atiende a quienes requieren una atención más específica, etc.

Finalmente, a través de las formas de organizar y distribir al alumnado en el aula se ha de favorecer el trabajo «colaborativo» y la interacción de unos con otros. Asimismo se han de aprovechar las posibilidades educativas que ofrece la tutorización de alumnos mayores a otros más pequeños. Para ello habrá que recurrir a una organización flexible del alumnado que pueda ir variando según el tipo de actividad. De esta forma el alumno o alumna irá pasando por diferentes situaciones: trabajo individual, trabajo en pequeño grupo con compañeros de su misma o distinta edad y/o nivel de aprendizaje, trabajo en parejas con compañeros de su misma o distinta edad y/o nivel, trabajo con el grupo de aula, etc.

Organización de espacios

Para la organización de los espacios también será necesario contemplar un triple dimensión: agrupamiento, escuela y aula. De esta forma se habrán de establecer los criterios de utilización de algunos espacios compartidos por el agrupamiento que estarán ubicados en alguna/s de las escuelas que lo constituyen (instalaciones deportivas, laboratorios, salón de actos, etc.), los criterios de utilización de los espacios comunes dentro de una misma escuela y los criterios para la organización del aula.

Todo ello tomando como referencia la concreción que se haya realizado de los principios metodológicos y las propias condiciones de cada escuela o agrupamiento.

Se necesita una propuesta organizada del espacio que tenga en cuenta los distintos elementos que conviven dentro del agrupamiento, de las escuelas y de las aulas, que surja de la reflexión de la práctica cotidiana y que paulatinamente, desde una perspectiva amplia y creativa, vaya propiciando cambios lentos, pero seguros en la disposición del ambiente de aprendizaje.

Mención especial merece el aula, por ser el entorno donde el alumno o alumna pasará más tiempo. Toda organización del aula responde a un objetivo claro íntimamente relacionado con la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hablar del ambiente de la clase es ir más allá de colocar mesas y sillas y ordenar materiales. Éste determina, en gran medida, lo que el alumno aprende y de qué manera, a la vez que obliga al profesor a reinventar su propia concepción del ambiente de aprendizaje, no sólo como lugar donde se produce sino como mediador del proceso. Un entorno de clase cuidadosamente diseñado favorece la interacción, el trabajo en grupo o individual, fomenta determinadas actitudes, estimula el desarrollo de habilidades, atrae el interés del niño o niña y actúa como elemento motivador.

La disposición del espacio, la distribución del tiempo y la selección, ordenación y utilización de los materiales contribuyen a esos fines. El alumno o alumna, como protagonista del aprendizaje, se implica en ese mismo proceso organizativo, en la toma de decisiones y en la corresponsabilidad de lo que ocurre en la clase.

Hablar de la organización de cada uno de los elementos del aula por separado no implica que sean contemplados individualmente, sino que la reflexión general del conjunto y las relaciones entre las distintas variables nos deben llevar a plantear propuestas de intervención global, tales como centros de aprendizaje o rincones de trabajo, talleres, aulas de recursos, etc. que diversifican, al tiempo que facilitan, las actividades que tienen lugar de forma paralela en el mismo espacio.

Organización del tiempo

La organización del tiempo debe entenderse como una variable educativa más y, en consecuencia, estar al servicio de la globalidad del planteamiento metodológico. Así, por ejemplo, no tendría mucho sentido utilizar como criterio básico para distribuir el tiempo las áreas curriculares cuando se ha optado por un metodología globalizada, independientemente de que haya que dedicar algunos tiempos específicos para tratar contenidos curriculares difíciles de abordar de forma globalizada.

En el caso concreto del agrupamiento es necesario considerar algunas peculiaridades asociadas a su estructura organizativa que inciden muy directamente en la distribución del tiempo: los **especialistas** concentran en el tiempo su presencia en las diferentes escuelas con el fin de evitar demasiados viajes que disminuirían el tiempo de docencia y aumentarían el de desplazamiento, con las implicaciones negativas que esto conlleva (cansancio, riesgo de accidentes, gastos, deterioro del vehículo, etc.).

Este hecho puede suponer que los alumnos trabajen el Idioma, la Educación Física, la Música... de forma monográfica, en una única sesión semanal, lo cual puede

resultar contradictorio con un metodología globalizada, además de no facilitar a los alumnos sus aprendizajes. Por tanto, será necesario que los profesores especialistas y generalistas se coordinen de tal forma que las citadas áreas se puedan integrar en unidades globalizadas y puedan desarrollarse en otros momentos, además de los que está presente el especialista.

También se ha de tener en cuenta, a la hora de distribuir el tiempo, la necesidad de organizar actividades periódicas de convivencia de alumnos y alumnas de las diferentes escuelas del agrupamiento con el fin de hacer efectivo, y no anecdótico, el principio metodológico de favorecer el proceso de **socialización** del alumnado.

Organización de recursos materiales

Los recursos materiales también constituyen un elemento importante desde el punto de vista pedagógico y, por tanto, han de favorecer los planteamiento metodológicos por los que se haya optado. Así, por ejemplo, si hemos destacado anteriormente la importancia de favorecer en los alumnos y alumnas de la escuela rural la autonomía y la interacción, o la necesidad de asumir un enfoque globalizado de los contenidos, habremos de elegir unos recursos materiales que potencien estos aspectos. Para ello, en el momento de seleccionarlos nos fijaremos en que:

- Puedan ser utilizados con facilidad por los alumnos.
- Relacionen contenidos de diferentes áreas.
- Sean variados y propongan actividades de diferente grado de dificultad.
- Favorezcan la interacción del alumnado a través de actividades colaborativas.
- ...

En cuanto a la organización de los recursos materiales, en el caso de los agrupamientos será necesario determinar qué materiales son imprescindibles en cada escuela, cuáles pueden itinerar de unas escuelas a otras y, finalmente, cuáles de ellos, por dificultades para su desplazamiento, coste económico, etc. se encontrarán en una escuela determinada a la que se desplazarán los alumnos del agrupamiento para utilizarlos.

7. Tratamiento de los temas transversales

En el Proyecto curricular habrá que concretar también la forma en la que se van a abordar los temas transversales. Como ya se conoce, el propio currículo incorpora los temas transversales en sus diferentes elementos.

Se trata por tanto de definir **de qué forma** se va a dar concreción a dichos temas en el desarrollo del currículo. No obstante, conviene tener claro que los temas transversales no deben ser un apartado diferenciado en el desarrollo habitual de la actividad de aprendizaje.

8. Criterios para la realización de adaptaciones curriculares

Finalmente se han de establecer las pautas que se van a seguir para realizar y desarrollar las adaptaciones curriculares para los niños y las niñas que las necesiten. Es fundamental, en este aspecto, contar con la colaboración de personal especializado. Cabe destacar a este respecto la necesidad de que esta colaboración no se limite a la fase de diagnóstico del alumno o alumna y de elaboración de la adecuación curricular, sino que se mantenga con la misma intensidad durante las fases de desarrollo y evaluación de dicha adecuación. Asimismo, es importante que el apoyo de este personal especializado no se centre exclusivamente en el alumno sino que se amplíe, con la misma importancia, al profesorado y al ámbito familiar del niño. En la escuela rural, se cuenta con la ventaja de la proximidad e inmediatez de los diferentes entornos educativos en los que se desenvuelve el niño.

Es necesario que las Administraciones educativas aseguren en las escuelas rurales la presencia real y efectiva de estas personas, integrándolas en una estructura de zona que garantice una adecuada coordinación entre los diferentes servicios educativos y que tome como referencia la realidad de cada escuela y agrupamiento.

9. Plan de elaboración

Hemos visto, de forma somera, cuál es el contenido del Proyecto curricular que se ha de abordar en su proceso de elaboración. Antes de iniciarlo conviene definir un plan de elaboración y seguimiento en el que se determine la estrategia o estrategias

que se van a seguir. A modo orientativo, decir que un procedimiento que se ha mostrado útil y viable para el tratamiento de cada uno de los elementos del Proyecto curricular es el siguiente:

a) Manifestación de las concepciones y análisis de la práctica del profesorado en relación al elemento del Proyecto curricular en elaboración.

b) Análisis de los planteamientos de la Reforma y de su regulación normativa.

c) Contraste entre los resultados de ambos análisis, destacando las diferencias más significativas y profundizando en las posibles causas de las mismas.

d) Adopción consensuada por el equipo docente de decisiones que consideren lo establecido en el currículo oficial y sean respetuosas con la práctica educativa del profesorado.

Veamos a continuación cómo este procedimiento general de elaboración del Proyecto curricular se puede aplicar a un elemento concreto como son las decisiones sobre ***qué evaluar.***

Ejemplo

Procedimiento de elaboración del Proyecto curricular referido al QUÉ EVALUAR.

1.º *Reflexión e intercambio sobre el concepto de evaluación que tiene cada uno de los profesores. Análisis de las capacidades y contenidos que se están evaluando día a día en el proceso de aprendizaje de los alumnos.*

2.º *Conocimiento del concepto de evaluación asumido por la LOGSE y recogido en la normativa vigente. Análisis de las capacidades y contenidos de aprendizaje recogidos en los criterios de evaluación.*

3.º *Contraste entre las concepciones y la práctica evaluadora del profesorado y los planteamientos legales sobre evaluación, sacando conclusiones sobre los aspectos en los que se produce mayor distancia, las causas que la provocan, las posibles alternativas y los principales problemas para llevarlas a efecto.*

4.º *Elaboración de una propuesta de criterios de evaluación secuenciados por ciclos y adecuados a las características de cada escuela, para lo cual habrá que tomar como referente las reflexiones anteriores.*

Esta forma de abordar la evaluación en el Proyecto curricular es aplicable al resto de los elementos: adecuación y secuencia de objetivos, establecimiento de los criterios metodológicos, etc. Lo realmente importante es que la elaboración de cualquiera de los aspectos del Proyecto curricular suponga un proceso de reflexión sobre las propias concepciones y la propia práctica educativa del profesorado, y un conocimiento del currículo oficial, de forma que progresivamente se puedan ir planteando propuestas más ricas y adecuadas a los alumnos y a las alumnas.

Siguiendo un proceso de elaboración de estas características existen bastantes garantías de que el Proyecto curricular sea un instrumento que propicie una mejora

de la calidad de la enseñanza y que enriquezca el ejercicio profesional de los docentes, alejando el riesgo de que se convierta en un mero documento administrativo.

Para completar este procedimiento de elaboración del Proyecto curricular habría que añadir una relación de las tareas que genera distribuidas entre las personas implicadas y organizadas en el tiempo. En definitiva, es necesario **elaborar un plan de elaboración y seguimiento del Proyecto curricular**. En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia esta tarea es responsabilidad de la Comisión de Coordinación Pedagógica, en la que se encuentra el equipo directivo, los coordinadores de ciclo (en aquellas escuelas donde existen) y el orientador psicopedagógico. Dada la laboriosidad y complejidad de la tarea, parece efectivamente necesaria la presencia de un grupo de personas, como el anteriormente citado, que asuma la responsabilidad de orientar e impulsar dicho proceso.

Para terminar, conviene señalar que el proceso de desarrollo y concreción curricular tiene un serie de **implicaciones que definen un rol profesional** muy determinado que se caracteriza, entre otros aspectos, por ser:

- Más **autónomo**, con mayores competencias y mayor nivel de responsabilidad sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Con un planteamiento de **trabajo en equipo** y de **proyecto de zona**, como única posibilidad de abordar satisfactoriamente una tarea de tal magnitud y nivel de complejidad.
- Y capaz de conocer y analizar las condiciones del medio rural que influyen positiva o negativamente en su tarea educativa y de poner en marcha las acciones para potenciarlas y paliarlas, respectivamente.

Asimismo, es preciso tener presente que actualmente aún persisten en la mayoría de los centros educativos una serie de **circunstancias que dificultan** la puesta en práctica de los planteamientos señalados:

- La falta de tradición en la toma de algunas decisiones relacionadas con la planificación y evaluación de la actividad del centro, derivadas de su mayor autonomía organizativa y curricular.
- La movilidad del profesorado que impide la consolidación de equipos educativos.
- La falta de formación del profesorado sobre procesos de planificación y evaluación de la actividad del centro.
- La escasez de tiempo para desempeñar las funciones que se derivan de los planteamientos de la LOGSE, agravada con la falta de recursos para poner en funcionamiento modelos organizativos que permitan una mayor rentabilización del mismo.

Esta situación se complica por los problemas intrínsecos del medio y la escuela rural, ya analizados anteriormente, que dificultan, entre otros, dos aspectos tan fundamentales como son el trabajo en equipo y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Por tanto, habrá que hacer un esfuerzo desde todos los sectores implicados para mejorar, lo antes posible, las condiciones señaladas que interfieren negativamente en todo el proceso de concreción curricular, conscientes de que redundarán directamente en la calidad de la educación de las escuelas rurales.

17. DE LOS PROYECTOS A LA PROGRAMACIÓN DE AULA

PROGRAMACIONES Y UNIDADES DIDÁCTICAS

La elaboración de la Programación de aula y de las unidades didácticas que la componen es el último eslabón en la cadena de planificación curricular, y lo más próximo a la propia actividad de enseñanza y aprendizaje. Antes de iniciar dicha actividad con los alumnos y alumnas en el aula es necesario que, como docentes, tengamos claras algunas cuestiones:

- Qué sabemos de nuestros alumnos y alumnas: sus vivencias, sus conocimientos, sus valores y actitudes, situación familiar y social, sus expectativas...
- Qué capacidades queremos que alumnos y alumnas desarrollen.
- Qué conceptos, procedimientos y actitudes pretendemos que aprendan y cómo los vamos a organizar para presentárselos.
- Cuáles son las actividades que consideramos idóneas para que realicen sus aprendizajes y cuál es el orden más adecuado.
- En qué momentos pensamos que realicen cada una de las actividades.
- Cómo queremos que se organicen para la realización de las actividades: individualmente, con otro compañero o compañera de su misma o distinta edad, en pequeños grupos de cuatro o cinco, todos los alumnos de la clase juntos, con los alumnos y alumnas de otras clases e incluso escuelas, etc.
- Qué tipo de materiales y recursos didácticos pensamos que utilicen en la realización de las actividades.
- En qué lugares o espacios van a realizar las actividades y cómo vamos a organizar dichos espacios de forma que favorezcan al máximo los aprendizajes.

- Cómo vamos a evaluar la calidad y el ritmo de aprendizaje que está realizando cada uno de los alumnos.
- Qué acciones docentes vamos a llevar a cabo para facilitar los aprendizajes.

El propósito de prever y planificar todas estas circunstancias antes de iniciar la actividad en el aula consiste en dejar el menor espacio a la improvisación y hacer converger el mayor número de variables posible en favor de los aprendizajes de los alumnos o, dicho de otra forma, en generar las condiciones más propicias para dichos aprendizajes.

Todas estas cuestiones las vamos a planificar y concretar para períodos de tiempo relativamente cortos, una semana o quincena aproximadamente, en torno a unidades organizativas básicas que se denominan unidades didácticas. A lo largo del curso llevaremos a cabo un conjunto de unidades didácticas que coformarán lo que ha venido en denominarse Programación de aula.

La **Programación de aula** nos permite tener una visión global de las diferentes unidades didácticas que vamos a trabajar a lo largo del curso y en qué momento del mismo está ubicada cada una de ellas. Esto nos permite garantizar algo muy importante: que los contenidos abordados a lo largo de las distintas unidades didácticas guarden una secuencia lógica tanto desde el punto de vista del desarrollo psicoevolutivo de los alumnos como desde la organización interna de las distintas áreas.

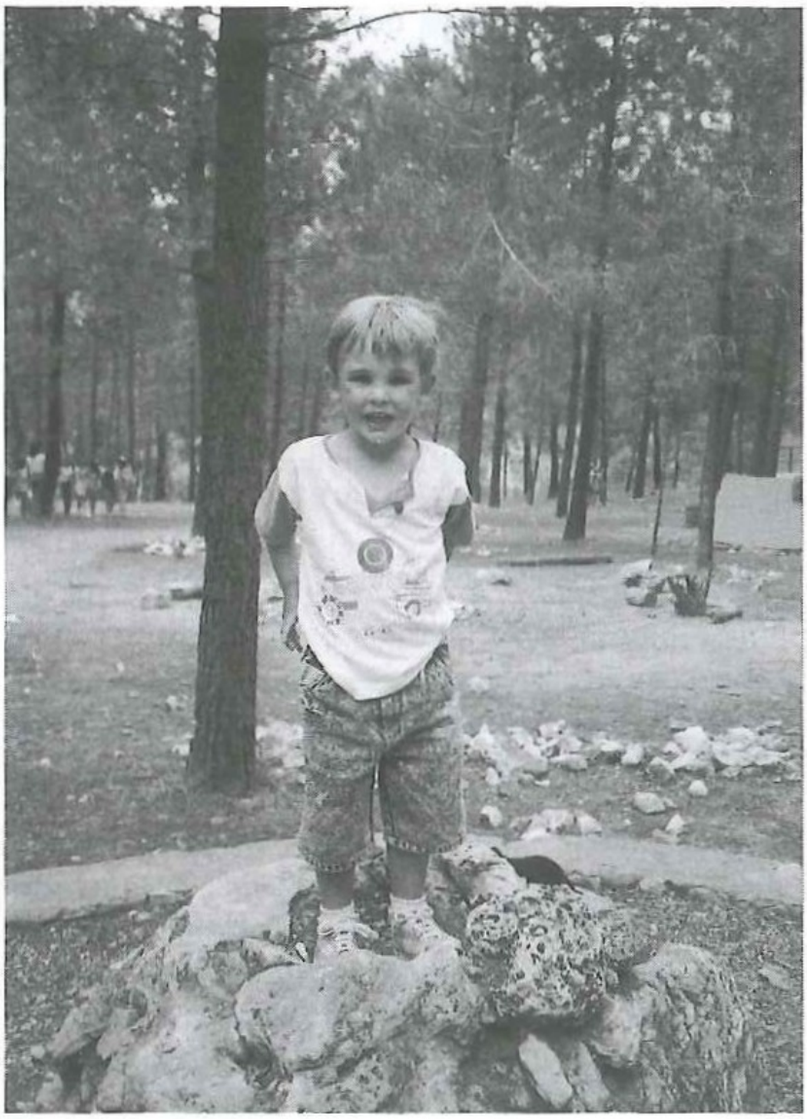
La elaboración de la Programación de aula y las unidades didácticas que la integran nos va a resultar más sencilla gracias a los instrumentos de planificación que hemos realizado previamente, esto es, el Proyecto educativo de centro y el Proyecto curricular de cada una de las etapas con que cuente el centro. Uno y otro han de ser referentes permanentes en el proceso de elaboración de las programaciones de aula y de las unidades didácticas. No sólo nos ayudarán en su elaboración sino que además permitirán que exista cierta coherencia desde el punto de vista curricular entre el trabajo que realicen los diferentes profesores en sus aulas.

Dicho de otro modo, la elaboración y aplicación de las unidades didácticas es el momento en el que cada profesor y profesora concreta las decisiones que de forma consensuada se adoptaron en el Proyecto curricular de la etapa y, en buena medida, también en el Proyecto educativo del centro.

Justamente en esto radica su importancia, ya que de las decisiones que tomemos en la elaboración de las unidades didácticas dependerá el que el Proyecto curricular y el Proyecto educativo sean realmente unos instrumentos de planificación y coherencia educativa en el centro o, por contra, se conviertan en meros documentos administrativos.

En este sentido conviene destacar que la vía de adecuación organizativa y curricular que potencialmente constituyen los Proyectos educativo y curricular quedará potenciada o directamente eliminada en función de cómo se elaboren las Programaciones de aula y, en definitiva, las unidades didácticas.

Así, por ejemplo, si en el Proyecto educativo y curricular hicimos las adecuaciones necesarias para paliar el deficiente proceso de socialización de los alumnos, pero después en las unidades didácticas no planteamos actividades que favorezcan la inte-



racción de dichos alumnos entre sí y con alumnos y alumnas de otras escuelas, el trabajo realizado de análisis de contexto, planteamiento de principios educativos, adecuación de objetivos curriculares, etc. habrá resultado inútil. Por tanto, la consideración en el proceso educativo de las condiciones diferenciales de las escuelas rurales se hace realidad definitivamente en la elaboración y desarrollo de las Unidades didácticas.

Por otra parte la elaboración de programaciones de aula y unidades didácticas sirve para culminar el proceso de adecuación organizativa y curricular iniciado con el Proyecto educativo y continuado con el curricular, ya que adaptamos las decisiones establecidas en ellos para todos los alumnos del centro o de una etapa, a las características concretas y específicas de los alumnos y alumnas que se encuentran en nuestra aula e, incluso, a nuestras propias características como docentes, diferentes sin duda a las de otros compañeros.

El responsable principal de diseñar y llevar a cabo cada unidad didáctica con un grupo de alumnos es el profesor tutor correspondiente, lo cual no quiere decir que este trabajo haya de realizarse necesariamente en solitario. Sin duda alguna será una tarea más rica, interesante y sencilla si se comparte con otros compañeros que tienen grupos de alumnos de características parecidas. Por ello, en agrupamientos de escuela rural es aconsejable preparar y evaluar unidades didácticas de forma conjunta, independientemente de que éstas no se entiendan de manera rígida y, posteriormente, cada profesor tenga la libertad necesaria para desarrollarla en función de sus circunstancias.

En este mismo sentido no hay que olvidar que en muchos casos serán varios los profesores que trabajen con el mismo grupo de alumnos (profesor tutor, especialistas, profesores de apoyo, etc.) y que su actuación ha de estar coordinada de forma que todos ellos contribuyan en distintos momentos en el diseño y desarrollo de la unidad didáctica que se esté trabajando. Asimismo, de esta forma se hace posible que el trabajo desde determinadas áreas pueda prolongarse más allá de los momentos específicos en los que está presente el profesor especialista, evitando así que las especialidades se conviertan, desde el punto de vista didáctico, en compartimentos estancos que hagan imposible cualquier intento de globalización de los contenidos.

Veamos a continuación cuáles son las fases y elementos que hemos de incluir en nuestras unidades didácticas con el fin de dar respuesta a las cuestiones que se planteaban al principio de este apartado.

1. Elección del tema

Lo primero que tenemos que hacer cuando nos dispongamos a elaborar una Unidad didáctica es elegir el tema en torno al cual vamos a organizar el conjunto de elementos que la constituyen. Este tema condicionará, lógicamente, los contenidos de las diferentes áreas que van a ser trabajados, bien desde una óptica globalizada en los niveles de Educación Infantil y Primaria, bien desde un enfoque interdisplinar en la Educación Secundaria Obligatoria.

En coherencia con el *principio de aprendizaje significativo* recogido en el Proyecto curricular, hemos de buscar temas potencialmente significativos para los alumnos, es decir, temas que «enganchen» fácilmente con sus experiencias vitales, conceptos e intereses previos. Buscar temas de trabajo en su entorno vivencial servirá asimismo para revalorizar diferentes aspectos locales combatiendo así el autoconcepto negativo que se detecta a veces en personas que habitan algunas zonas rurales. La casa, la familia, la escuela, los oficios del pueblo, el paisaje, las condiciones de vida, las instituciones del pueblo, etc. pueden ser un buen ejemplo de algunos temas organizadores del trabajo en el aula. Buscaremos temas donde todos tengan algo que aportar, lo que redundará en una mayor grado de motivación, y que nos permitan favorecer en los alumnos el conocimiento de su entorno inmediato y, al mismo tiempo, su desarrollo personal. Con este fin podemos proponer a los alumnos que planteen temas que les interesan y, a partir de ellos, construir nosotros la unidad didáctica.

Sin embargo, es importante no caer en un enfoque educativo excesivamente localista; niños y niñas deben conocer también otros contextos distintos al suyo y así poder establecer comparaciones y relaciones entre unos y otros alcanzando cierta conciencia de las ventajas e inconvenientes de cada uno. La ciudad, los medios de transporte, las instituciones provinciales y/o regionales, etc. pueden servir como ejemplo. El tema elegido, al igual que hemos visto anteriormente con el *principio metodológico del aprendizaje significativo,* va a tener una gran repercusión en la mayor o menor aplicación del resto de los principios (actividad, socialización, funcionalidad de los aprendizajes, el juego, etc.), por lo que será preciso tenerlos muy presentes.

2. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Se trata de la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas a partir de la secuencia que se ha realizado de ellos por ciclos en el Proyecto curricular de la etapa.

Elegido el tema de trabajo, conviene hacer un recorrido por la secuencia por ciclos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas, realizada en el Proyecto curricular de la etapa.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

(Edùcación Primaria)

1.er ciclo

Objetivo: *Identificación de las profesiones más habituales en su entorno.*

Contenido: *Profesiones del entorno.*

Criterio de evaluación: *Describir los trabajos o profesiones más habituales de las personas del entorno en el ámbito familiar, escolar y profesional.*

2.º ciclo

Objetivo: *Identificación y clasificación de actividades relevantes de la localidad y problemas asociados a ellas.*

Contenido: *Profesiones del entorno. Problemas asociados a ellas.*

Criterio de evaluación: *Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.*

3.er ciclo

Objetivo: *Conocimiento de los procesos de producción más relevantes en el ámbito autonómico y su relación con los sectores de producción.*

Contenido: *Procesos de producción más relevantes en el ámbito autonómico. Sectores de producción.*

Criterio de evaluación: *Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.*

De esta forma podemos seleccionar de entre todos ellos aquellos que, de manera no forzada y sin ser exhaustivos, vamos a incluir en la unidad didáctica que estamos elaborando.

Así, por ejemplo, si hemos elegido como tema central de trabajo «*las profesiones*», haciendo un recorrido por las áreas de Conocimiento del medio y Lengua castellana y literatura vemos que, entre otros, podríamos abordar con cierta facilidad los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la secuencia realizada previamente en el Proyecto curricular de la Educación Primaria [1] que se expresan en los cuadros de esta página y de la siguiente.

[1] Tomado de la secuencia incluida en el libro del área de *Lengua castellana y literatura* y en el libro del área de *Conocimiento del medio* de los «Materiales de apoyo a la reforma» *(Cajas Rojas).*

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

(Educación Primaria)

1.er ciclo

Objetivo: *Narración de hechos reales e imaginados y descripción de objetos, personas y situaciones directamente vinculados al alumnado.*

Contenido: *Narración y descripción.*

Criterio de evaluación: *Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, imaginar...) y empleando las formas básicas de la lengua oral (pronunciación, ritmo y entonación; vocabulario y presentación ordenada de las ideas).*

2.º ciclo

Objetivo: *Producción de textos sencillos (dramatizaciones, simulaciones de programas de radio y televisión, etc.), empleando sistemas verbales y no verbales de comunicación (gesto y movimiento corporal; sonido).*

Contenido: *Textos orales sencillos. Sistemas verbales y no verbales de comunicación (gesto, movimiento corporal, sonido).*

Criterio de evaluación: *Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).*

3.er ciclo

Objetivo: *Profundización en la organización de diferentes tipos de texto (exposiciones, explicaciones, narraciones, etc.).*

Contenido: *Diferentes tipos de textos orales.*

Criterio de evaluación: *Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras de la oración y del texto).*

En esta unidad didáctica abordaremos estos elementos del Proyecto curricular junto a otros de éstas u otras áreas que se pueden tratar fácilmente. Obviamente, el trabajo de estos aspectos no se agotará en esta unidad didáctica y las mismas capacidades y contenidos volverán a ser trabajados con motivo de otros temas en otras unidades didácticas.

Como resultado del trabajo realizado en esta fase conoceremos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que vamos a concretar en esta unidad didáctica y tendremos presentes las adecuaciones a las características del centro que hicimos en su momento, y que no hemos de olvidar.

Utilizando de esta forma el Proyecto curricular, como referencia permanente en la elaboración de las unidades didácticas, no nos resultará muy difícil garantizar al final del ciclo que a través de las diferentes unidades didácticas desarrolladas hemos cubierto todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas que estaban previstos.

3. Formulación de los objetivos didácticos

Una de las características singulares de los objetivos del currículo y, por ende, del Proyecto curricular es que vienen expresados en forma de capacidades generales. Esto hace que no nos sirvan como referente inmediato para los aprendizajes que los alumnos realicen en el plazo de una semana o quince días, período en el que habitualmente se desarrolla una unidad didáctica. En consecuencia, hemos de concretarlos en capacidades y contenidos más específicos, hasta el punto de transformarlos en conductas observables.

De esta forma, los objetivos didácticos indicarán qué tipo de aprendizaje queremos que realicen nuestros alumnos y con qué grado de dificultad, tanto en relación a las capacidades como a los contenidos. Obviamente, esto será diferente para alumnos y alumnas de ciclos distintos y, por tanto, en el caso de que en nuestra aula haya alumnos de varios ciclos nos veremos obligados a plantear objetivos para cada uno de ellos. Continuando con el ejemplo anterior, podríamos plantear los objetivos didácticos que se muestran en el cuadro de la página siguiente.

Otro aspecto relevante en la formulación de los objetivos didácticos es la incorporación en los mismos de las adecuaciones que realizamos en los objetivos generales de la etapa y de las diferentes áreas. No olvidemos que en las unidades didácticas y en su desarrollo en el aula es donde haremos efectivas dichas adecuaciones consiguiendo así una educación contextualizada y personalizada.

Por ejemplo, si a través de una adecuación realizada en su momento en un objetivo general de etapa pusimos el énfasis en la importancia de potenciar la comunicación oral, en los objetivos didácticos se debe incidir especialmente en este aspecto, como es el caso del ejemplo anterior donde puede apreciarse la importancia que se le da a la expresión oral y a los elementos que la hacen adecuada: entonación, pronunciación, ritmo, riqueza de vocabulario, etc.

En el momento de plantear los objetivos didácticos es importante tener en cuenta la situación previa de los alumnos respecto a las capacidades y contenidos que vamos

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

(Educación Primaria)

1.er ciclo

Identificar las diez profesiones más habituales en el pueblo.

Describir ante los compañeros en qué consiste el oficio de los miembros de su familia, con una adecuada entonación, pronunciación y ritmo.

Imaginar historias relacionadas con los oficios del pueblo.

...

2.º ciclo

Identificar las profesiones de la localidad y clasificarlas siguiendo diferentes criterios: actividad física-intelectual, mayor o menor valoración social, mayor o menor número de hombres y mujeres...

Analizar las ventajas y los inconvenientes de cada una de las profesiones de la localidad.

Realizar entrevistas a un representante de cada una de las profesiones y exponer posteriormente un breve resumen al resto de los compañeros.

...

3.er ciclo

Conocer la distribución de la población activa de la comunidad por actividades profesionales.

Conocer los principales productos que se producen en la comunidad y relacionarlos con los sectores de producción (primario, secundario o terciario).

Realizar un estudio de la evolución que han seguido los niveles de ocupación por sectores en la comunidad a lo largo de los últimos cincuenta años. Exponerlo posteriormente en clase con ayuda de gráficos, fotografías, etc., prestando atención a la organización de las ideas, el lenguaje corporal, la entonación, etc.

...

a trabajar, con el fin de plantearles unos objetivos alcanzables y que les permitan el mayor número posible de experiencias de éxito, lo que tendrá una importante repercusión en su autoconcepto, autoconfianza y nivel de motivación.

Asimismo es importante que, una vez alcanzados los objetivos previstos, éstos sirvan a los alumnos tanto para realizar otros aprendizajes como para aplicar los que ya han realizado en diferentes situaciones y contextos. Así, por ejemplo, sin ser cosas

incompatibles, como docentes nos debe preocupar más que sepan aplicar las operaciones de suma y resta en situaciones de compra y venta, que el hecho de conocer perfectamente el algoritmo de suma y resta con cantidades de siete dígitos, que no pasa de ser un aprendizaje meramente mecánico.

4. Determinación de los contenidos

Gracias al trabajo que realizamos en la segunda fase de la elaboración de la unidad didáctica ya contamos con una selección de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las diferentes áreas y del ciclo o ciclos en que nos encontramos dentro del Proyecto curricular de la etapa, que guardan relación con el núcleo temático en torno al que vamos a organizar el trabajo de aula.

También tenemos presentes los desarrollos de contenidos que sobre los establecidos en el currículo oficial realizamos en el Proyecto curricular de la etapa.

No obstante, como dichos contenidos están previstos para todo un ciclo, la tarea en este momento consiste en concretarlos teniendo en cuenta: el momento dentro del curso y del ciclo en el que nos encontramos, el periodo de tiempo en el que vamos a desarrollar la unidad didáctica, los contenidos trabajados previamente en el ciclo con el fin de garantizar una secuencia lógica, y el tema de trabajo que hemos elegido. Sirva como ejemplo el contenido del cuadro de la página siguiente.

Estos contenidos, en una situación de programación normal y no ejemplificada como es ésta, los hubiéramos obtenido de la selección de contenidos de la secuencia realizada en el Proyecto curricular de la etapa con los contenidos de las diferentes áreas. En este caso se ha pretendido dar cierta continuidad con los incluidos en el ejemplo iniciado anteriormente.

Como puede apreciarse en el ejemplo, lo más normal es que en la unidad didáctica aparezcan contenidos de todas las áreas, en este caso de las dos áreas elegidas anteriormente (Conocimiento del medio y Lengua y literatura) y de los tres tipos de contenidos, independientemente de que esta presencia se realice de forma más o menos explícita.

Siguiendo este procedimiento llegaríamos a completar todos los contenidos del Proyecto curricular a través de las diferentes áreas que habíamos seleccionado en la segunda fase de elaboración de la unidad didáctica. Es importante advertir que, aunque hayamos elegido un núcleo temático en torno al cual organizar todos los contenidos, habrá algunos de ellos de las diferentes áreas que habremos de trabajarlos de forma específica, sin que tengan un gran relación con el tema elegido y con el resto de los contenidos de la unidad didáctica.

Así, por ejemplo, es necesario trabajar monográficamente el algoritmo de la suma; otra cosa es que, cuando los alumnos ya lo hayan adquirido, lo apliquen para resolver problemas relacionados con el tema central de trabajo. Esto nos va a ocurrir si optamos, finalmente, por un enfoque globalizador o por uno interdisciplinar para presentar los contenidos y desarrollar las actividades.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

(Educación Primaria)

1.er ciclo

a) Conceptos

Las profesiones más habituales de las personas de la localidad.
Características de las profesiones de los miembros de tu familia.
La narración y la descripción

b) Procedimientos

Observar y describir diferentes profesionales.
Narrar hechos reales o imaginados.

c) Actitudes

Actitud de respeto hacia todas las profesiones.
Valoración de la importancia de expresarse correctamente (entonación, pronunciación, etc.)

2.º ciclo

a) Conceptos

Ventajas e inconvenientes de las profesiones de los habitantes del pueblo.
La entrevista...

b) Procedimientos

Comparar unas profesiones y otras.
Realizar entrevistas.

c) Actitudes

Valorar la importancia de garantizar unas condiciones de trabajo dignas en todas las profesiones.
Concienciación de la importancia de no tergiversar la información recibida en la entrevista cuando se reproduzca.

3.er ciclo

a) Conceptos

Profesiones más importantes en la comunidad. Distribución por sectores de producción.
Principales productos de la comunidad.
Diferentes tipos de texto oral (exposiciones, entrevistas, narraciones, explicaciones, etc.).

b) Procedimientos

Diseñar y utilizar las estrategias básicas de investigación social (observación, entrevista, búsqueda y organización de la información, planteamiento y refutación de hipótesis...).

c) Actitudes

Valoración sobre la generación y el reparto de la riqueza en la localidad.
Rigor en la búsqueda y organización de la información.

5. Las actividades secuenciadas en el tiempo

Ya sabemos con cierta exactitud las capacidades y contenidos concretos que queremos que alumnos y alumnas desarrollen y aprendan a lo largo de esta unidad didáctica. Llega ahora el momento de determinar las actividades concretas que vamos a proponerles para que mediante su realización alcancen los aprendizajes previstos. Podríamos decir, por tanto, que esta fase es la última de una larga cadena de planificación iniciada con el Proyecto educativo y curricular. En esto radica justamente su importancia.

También en esta fase es importante tener muy presentes los principios metodológicos que aparecen con carácter orientativo en el currículo oficial. Como se puede apreciar, vienen siendo un referente constante a lo largo de todas las fases de elaboración de la unidad didáctica. En coherencia con ellos debemos intentar que las actividades:

- ***Promuevan aprendizajes significativos para alumnos y alumnas***

Es decir, que sean congruentes con lo que ya saben y que guarden una estrecha relación con los aprendizajes que ellos sienten la necesidad o la curiosidad de realizar. No hay que olvidar que en ocasiones esta necesidad o curiosidad habrá de generarla el propio profesor, ya que los alumnos, por desconocimiento, experiencias negativas previas, naturaleza de los contenidos, etc. no cuentan con ella.

Por ejemplo, es difícil que sientan interés por el Ayuntamiento de su pueblo como institución social si no conocen de qué forma las decisiones que allí se toman afectan a la vida cotidina de su familia y de él mismo.

- ***Favorezcan el desarrollo de todos los tipos de capacidades*** *(cognitivas, motoras, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social) y de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)*

Potenciaremos así actividades que favorezcan la interacción de unos alumnos con otros, la comunicación oral y escrita, el conocimiento y revalorización de los elementos de su entorno próximo, etc.

- ***Resulten motivadoras para el alumnado***

Podemos partir de sus intereses, conocimientos e inquietudes, dándoles un enfoque lúdico, aprovechando los recursos de todo tipo de la localidad, promoviendo un progresivo aumento de su implicación y responsabilización en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.

- ***Promuevan cada vez una mayor autonomía en alumnos y alumnas***

Lo que se pretende es que realicen nuevos aprendizajes y que puedan aplicarlos en la mayor medida posible en actividades de su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela.

- ***Faciliten el conocimiento de otros medios tanto rurales como urbanos***

Se trata de que los alumnos puedan realizar análisis, relaciones, comparaciones, etc. de dichas situaciones y, así, puedan obtener conclusiones personales de los pros

y los contras de cada una, desmitificándolas y construyendo criterios objetivos de cara a las elecciones personales y vitales que habrán de tomar en un futuro próximo.

- ***Sean respetuosas con el desarrollo psicoevolutivo de cada alumno***

Será, sin duda, un elemento de gran complejidad en las aulas de las escuelas rurales donde nos encontramos alumnos de edades diferentes. En coherencia con ello hemos de realizar un enfoque de los contenidos globalizado y progresivo en el tiempo en la Educación Primaria e interdisciplinar en la Educación Secundaria Obligatoria. Como se ha señalado anteriormente, no de una forma rígida y exagerada, sino asumiendo que hay contenidos de las diferentes áreas difíciles de globalizar y que habrá que trabajarlos de forma específica.

- ***Tengan en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales***

Requerirá una atención muy personalizada a algunos alumnos y alumnas, para lo que es necesario que el resto del grupo pueda y sepa trabajar autónomamente sin la intervención del profesor. Asimismo habremos de explotar las posibilidades metodológicas que ofrece la tutorización de unos alumnos a otros en grupos donde existen diferencias de edad notables.

En este sentido conviene recordar que las necesidades educativas especiales no dependen exclusivamente del alumno o alumna que las posee, sino que éstas necesidades se agudizan más o menos en función de las condiciones existentes en el aula y en la escuela. Así, por ejemplo, los problemas de autoconfianza de un niño no serán ajenos al porcentaje de actividades de aprendizaje que realice con éxito o sin él, lo cual dependerá de la gradación en el nivel de dificultad de las mismas que realice el profesor.

Como podemos observar, las actividades de aprendizaje son un elemento fundamental en el proceso de planificación ya que, en definitiva, en ellas confluyen todos los aspectos que a diferentes niveles de concreción hemos venido contemplando: capacidades, contenidos, principios metodológicos, etc.

Con el fin de no olvidarnos de ninguno de dichos aspectos plantearemos en primer lugar una serie de **actividades de diagnóstico y motivación**. Como su propio nombre indica, pretenden captar el interés del alumnado por el tema de trabajo que vamos a iniciar, así como recoger información sobre la ideas y experiencias previas que tenga respecto a dicho tema.

Ambos propósitos van íntimamente unidos, pues partir de sus ideas y experiencias previas constituye ya un elemento de motivación. Una asamblea que gire en torno a «las profesiones», en la que vayamos planteando preguntas sobre las profesiones de sus padres, cuáles son las que más les gustan y por qué, etc.; la proyección de un vídeo o de diapositivas en los que aparezcan personas realizando diferentes oficios seguida de un coloquio sobre lo visto, etc., pueden ser un buen ejemplo de este tipo de actividades iniciales.

Una vez que los alumnos conocen y están más interesados por el tema de trabajo, podemos pedir que planteen algunas cuestiones que les gustaría conocer en relación

al mismo. De esta forma sería posible ir organizando el contenido de la unidad didáctica en torno a las cuestiones planteadas por los propios alumnos. Esta implicación en el diseño de la unidad puede resultar también muy motivadora para ellos.

Seguidamente hemos de intentar que se hagan una idea global de los contenidos de aprendizaje, de la forma más amena posible, a través de las **actividades de presentación**. Con el fin de potenciar el protagonismo del alumno en el propio proceso de aprendizaje es importante que conozca los aspectos que vamos a trabajar en la unidad didáctica y que sepa en todo momento dónde estamos situados dentro de ella.

Por ejemplo, podemos construir de forma gráfica con los alumnos un *Plan de trabajo* donde aparezcan las cuestiones interesantes planteadas por ellos mismos y las actividades que vamos a desarrollar para encontrarles respuesta y, posteriormente, exponerlo en sitio visible para que nos sirva de guía en nuestro trabajo diario (véase el contenido del cuadro siguiente).

Unidad didáctica *LAS PROFESIONES*	
Preguntas planteadas para resolverlas	***ACTIVIDADES***
¿En qué trabajan las personas del pueblo?	*Observar los oficios de nuestra familia y hacer una puesta en común en clase.*
¿Cuáles son las profesiones donde trabajan más personas del pueblo?	*Solicitar información al Ayuntamiento y analizarla posteriormente.*
¿Qué diferencias existen respecto a las personas de otros lugares de la comunidad?	*Solicitar información a la comunidad y analizarla posteriormente.*
¿Cuáles son los mejores y los peores trabajos?	*Realizar una entrevista a personas que ejercen diferentes oficios. Encuestar a personas conocidas y analizar los resultados.*
¿En qué trabajaban nuestros abuelos y en qué trabajan nuestros padres? ¿Qué cambios se han producido?	*Preguntar a nuestros abuelos y comparar sus respuestas con las de nuestros padres.*
...	...

Por ser estas actividades muy generales, pensadas para todo el grupo de aula, será necesario especificar después las actividades concretas que realizará cada grupo de alumnos, y que contarán con diferentes niveles de dificultad ya que han de adecuarse a grupos de diferentes edades y ritmos de aprendizaje.

A continuación hemos de proponer a los alumnos unas **actividades de desarrollo** a través de las cuales desarrollen las capacidades y adquieran los contenidos que hemos previsto anteriormente. Dado que nos vamos a encontrar con grupos muy heterogéneos nos interesa plantear actividades que, aunque relacionadas con el mismo tema e, incluso, con parecidas capacidades y contenidos, guarden una progresión en su nivel de dificultad. Esta dificultad la podemos graduar a través de:

- Las **capacidades**: capacidades nuevas o las mismas capacidades a las que se les plantea un mayor nivel de exigencia (precisión, rapidez, complejidad, etc.).

- Los **contenidos**: con contenidos nuevos o con los mismos contenidos con un mayor nivel del profundización. En este sentido recordemos que se aprende «en espiral», por aproximaciones consecutivas a los contenidos.
- Las **situaciones de aprendizaje** (familiares, desconocidas, etc.).

En la recogida de datos para conocer los tipos de profesiones que se presentan en la localidad y en la comunidad, así como sus características principales, los alumnos de primer ciclo pueden sencillamente preguntar a sus padres para después comentarlo en clase, los alumnos de segundo ciclo pueden solicitar información a través de una carta al Ayuntamiento y/o preparar y mantener una entrevista con el alcalde o concejal correspondiente, y los de tercer ciclo pueden solicitar información a la Administración autonómica y analizarla después, lo que le exigirá sin duda un mayor nivel de dificultad.

De este modo podemos apreciar que entre la actividad realizada por los de primer ciclo (preguntar a los padres y madres) y los de segundo (obtener información del Ayuntamiento) aparecen capacidades y contenidos nuevos, como son escribir una carta o preparar una entrevista.

Sin embargo, entre la actividad de los de segundo y tercer ciclo, la mayor dificultad se basa fundamentalmente en referirse a un ámbito geográfico y de población más grande, aunque algunos contenidos procedimentales, como la elaboración de una carta para solicitar información, son prácticamente similares. Asimismo, a la hora de exponer los resultados de la «investigación» a los pequeños, podemos pedir que lo hagan para un reducido grupo de niños, a los de segundo ciclo para el grupo de aula y a los de tercer ciclo que organicen una exposición a la que asistan todos los niños de la escuela e incluso padres y madres. De esta forma, siendo una actividad muy similar, introducimos el grado de dificultad a través de los factores situacionales.

Cabe destacar cómo de esta forma conseguimos que todo el grupo, aun con edades diferentes, trabaja sobre el mismo tema o proyecto en diferentes niveles de dificultad, lo que nos facilita al profesorado tanto la planificación como el desarrollo de la actividad en el aula.

Gracias a la progresión realizada de las actividades de desarrollo en orden a su grado de dificultad contamos ya, sin trabajo extraordinario, con actividades de refuerzo y de ampliación, puesto que, dicho de una forma gráfica, los alumnos podrán reforzar o ampliar sus aprendizajes desplazándose por la escala de actividades que hemos diseñado.

Al final de la unidad didáctica conviene incluir una serie de **actividades de síntesis** que ayuden al alumnado a relacionar los diferentes aspectos que hemos ido trabajando. Una exposición de los trabajos realizados explicando lo que se ha aprendido con la elaboración de cada uno de ellos y realizando al mismo tiempo una evaluación combinada (autoevaluación, coevaluación, evaluación externa) puede ser un buen ejemplo.

Respecto de la **evaluación**, hemos de realizarla a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. De hecho las actividades de diagnóstico y motivación de las que hablábamos anteriormente nos sirven también como actividades de evaluación ***inicial***,

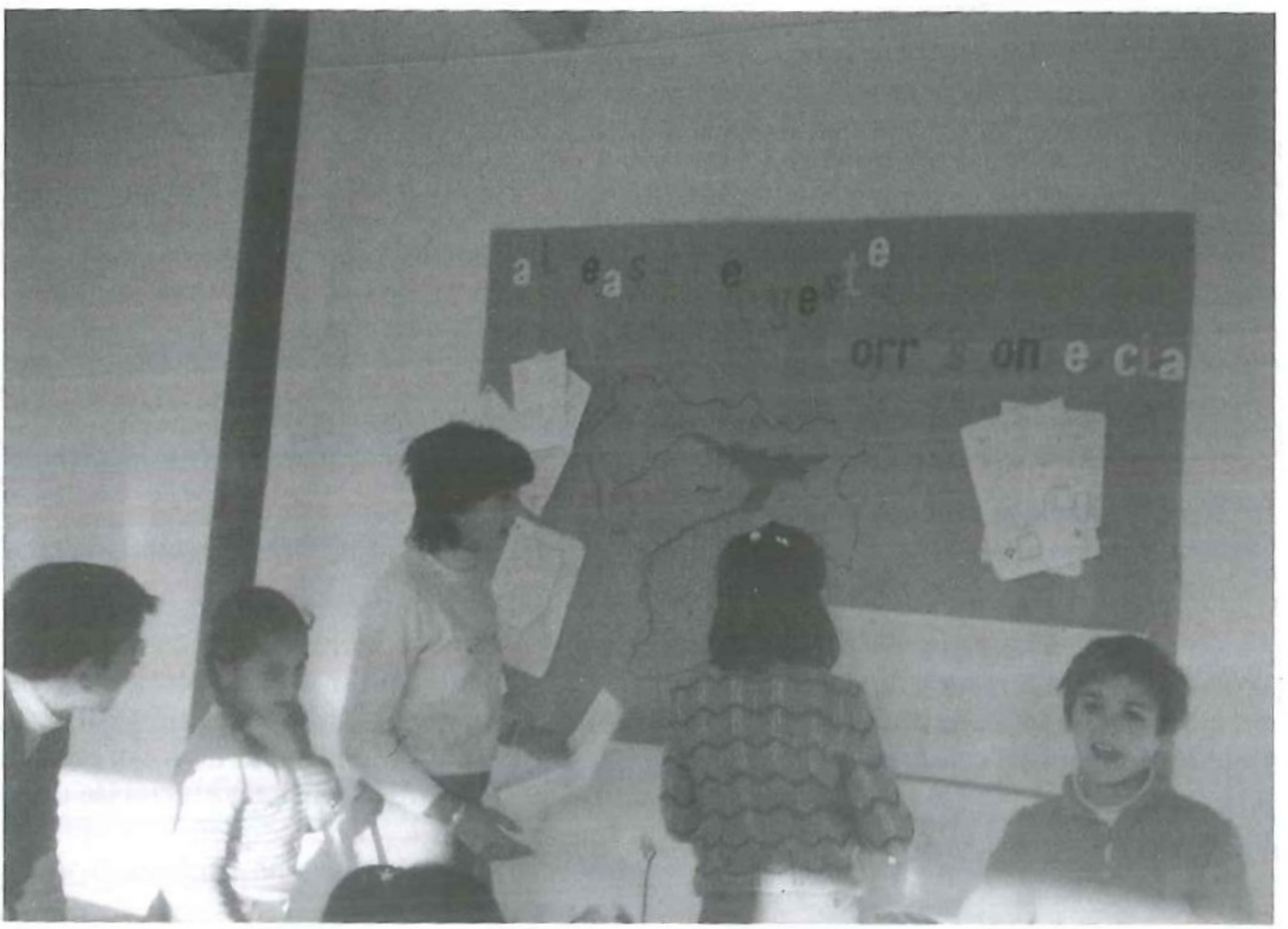
ya que nos van a ofrecer información de la situación de cada alumno respecto a los nuevos aprendizajes que va a realizar.

Por su parte, las actividades de síntesis nos pueden servir como actividades de evaluación ***final*** puesto que nos van a permitir tener una idea de en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos previstos. Además de estas actividades que nos informan de la situación del alumno antes y después del desarrollo de la unidad didáctica, necesitamos contar con unas actividades que nos vayan informando del progreso y de las dificultades que se vayan presentando con el fin de realizar las modificaciones que sean necesarias sin esperar al final, cuando ya se haya producido el desfase.

No es necesario que estas actividades de evaluación ***formativa*** sean específicamente de evaluación, sino que pueden ser algunas de las propias actividades de desarrollo a las que nosotros demos una intencionalidad evaluadora.

Para los tres tipos de las actividades de evaluación habremos de establecer previamente **qué vamos a evaluar y qué técnicas e instrumentos** vamos a utilizar para recoger y organizar la información.

Es importante que los alumnos utilicen como referente principal para su evaluación el progreso seguido por ellos mismos. Para ello es fundamental que el alumno conozca al comienzo de la unidad didáctica en qué punto se encuentra respecto a las capacidades y contenidos que se van a trabajar; que cuenten con información actualizada durante el desarrollo de la unidad didáctica de los aspectos en los que evolu-



ciona bien y de aquellos otros en los que tiene deficiencias; que conozca el punto donde se encuentra al final del trabajo realizado; y que, finalmente, lo compare con su situación de partida, haciendo una reflexión sobre las causas que han provocado la situación final.

En esta reflexión es conveniente que orientemos a alumnos y alumnas para que realicen atribuciones de sus éxitos y fracasos a elementos personales internos (capacidad, esfuerzo, interés, etc.) y no a circunstancias externas (mala suerte, «manía» del profesor, etc.). De esta forma se mejorará su autoconcepto y motivación, así como las propias estrategias de aprendizaje.

Este enfoque de la evaluación exige un sistema de enseñanza muy individualizado, ya que exige un conocimiento y dedicación con cada alumno muy notable. En este sentido, hemos de aprovechar las ventajas que nos ofrecen muchas escuelas rurales al contar en sus aulas con grupos reducidos.

Por otra parte, sabemos que es inevitable que los alumnos establezcan comparaciones entre sus resultados y los de otros compañeros, y sabemos también que los individuos tenemos tendencia a compararnos con los que obtienen mejores resultados. Esto puede convertirse en un elemento de frustración y desmotivación para quienes obtengan resultados inferiores a los de la media del grupo. Para evitar este efecto negativo es importante que generemos situaciones en las que se comparen los resultados con quienes tienen un nivel de desarrollo de los aprendizajes similar. En este sentido, el tipo de agrupamientos que realicemos tendrá implicaciones evidentes.

Asimismo, resultará de gran interés que los alumnos se impliquen en su propio proceso de evaluación. Para ello deben reflexionar sobre los aprendizajes que han realizado y comparar con su situación inicial. Esto redundará positivamente en su nivel de motivación y en el propio aprendizaje.

Al establecer las actividades de aprendizaje, implícita o explícitamente vamos a ir definiendo aspectos relativos a la organización del tiempo, agrupamiento de los alumnos, recursos materiales y didácticos necesarios, etc. No obstante, conviene que nos detengamos, aunque sea brevemente, en cada uno de estos grupos de decisiones.

6. Organización del tiempo

La organización del tiempo es muy reveladora respecto a lo que realmente consideramos o no prioritario. Sin lugar a dudas, a los aspectos que consideramos fundamentales les prestamos una mayor cantidad de tiempo.

Por ejemplo, si estamos verdaderamente convencidos de la importancia de un trato individualizado a los alumnos, necesariamente hemos de contar con espacios de tiempo para trabajar con cada alumno de forma individual, y muy especialmente con quienes tengan necesidades educativas especiales. Para ello habremos de favorecer su autonomía en la realización de las actividades, potenciar una relación tutorial de unos alumnos con otros, especialmente la de los mayores con los más pequeños, y aprovechar las posibilidades, ya existentes, que ofrece la presencia de dos profesores en el aula (tutor y especialista, tutor y profesor de apoyo, etc.).

Por otra parte, la organización del tiempo ha de ser coherente con la estrategia metodológica utilizada para organizar y presentar los contenidos. De esta forma, buena parte del tiempo se utilizará para trabajar el tema central seleccionado, y el resto para tratar aquellos aspectos de las diferentes áreas que resulten difíciles de globalizar.

7. Formas de agrupamiento de alumnos y alumnas

Siendo coherentes con la fuente psicológica del currículo aceptamos que el alumno realiza su aprendizaje mediante un proceso de construcción personal, por lo que parece evidente la necesidad de que realice actividades diversas de forma individual. Pero también se reconoce que no realiza dicho proceso de forma aislada, sino en un contexto social que le permita interacciones con iguales y con adultos. De aquí la necesidad de que se lleven a cabo actividades en pequeño y gran grupo.

Vygotski establece que los aprendizajes se realizan primeramente en el plano social y posteriormente en el plano individual, por lo que parece conveniente que los alumnos inicien sus aprendizajes a través de actividades que se desarollen en pequeño o gran grupo y, posteriormente, que consoliden dichos aprendizajes mediante actividades individuales.

En cualquier caso, es necesario que el sistema de agrupamiento del alumnado sea flexible y dinámico. Esto es, que pueda variar con cierta facilidad atendiendo al propósito y tipo de cada actividad. Algunas propuestas en este sentido son:

- Procurar que en las actividades de grupo todos puedan participar y realizar contribuciones a la tarea colectiva, independientemente de su edad o ritmo de aprendizaje.
- Promover la ayuda y tutorización de unos alumnos a otros. Está comprobado que esto beneficia no sólo a quienes reciben la ayuda, sino también a quienes la prestan, ya que les sirve para consolidar y mejorar sus aprendizajes.
- Organizar también grupos homogéneos en cuanto a ritmo de aprendizaje con el fin de que los alumnos, en su inevitable tendencia de compararse con el resto, no lo hagan exclusivamente con los más brillantes, lo que redundaría negativamente en su autoevaluación. Y también para que unos aprendan de otros.
- Plantear actividades de trabajo individual que favorezcan la interiorización y consolidación de los aprendizajes realizados.
- ...

8. Selección y organización de recursos materiales y didácticos

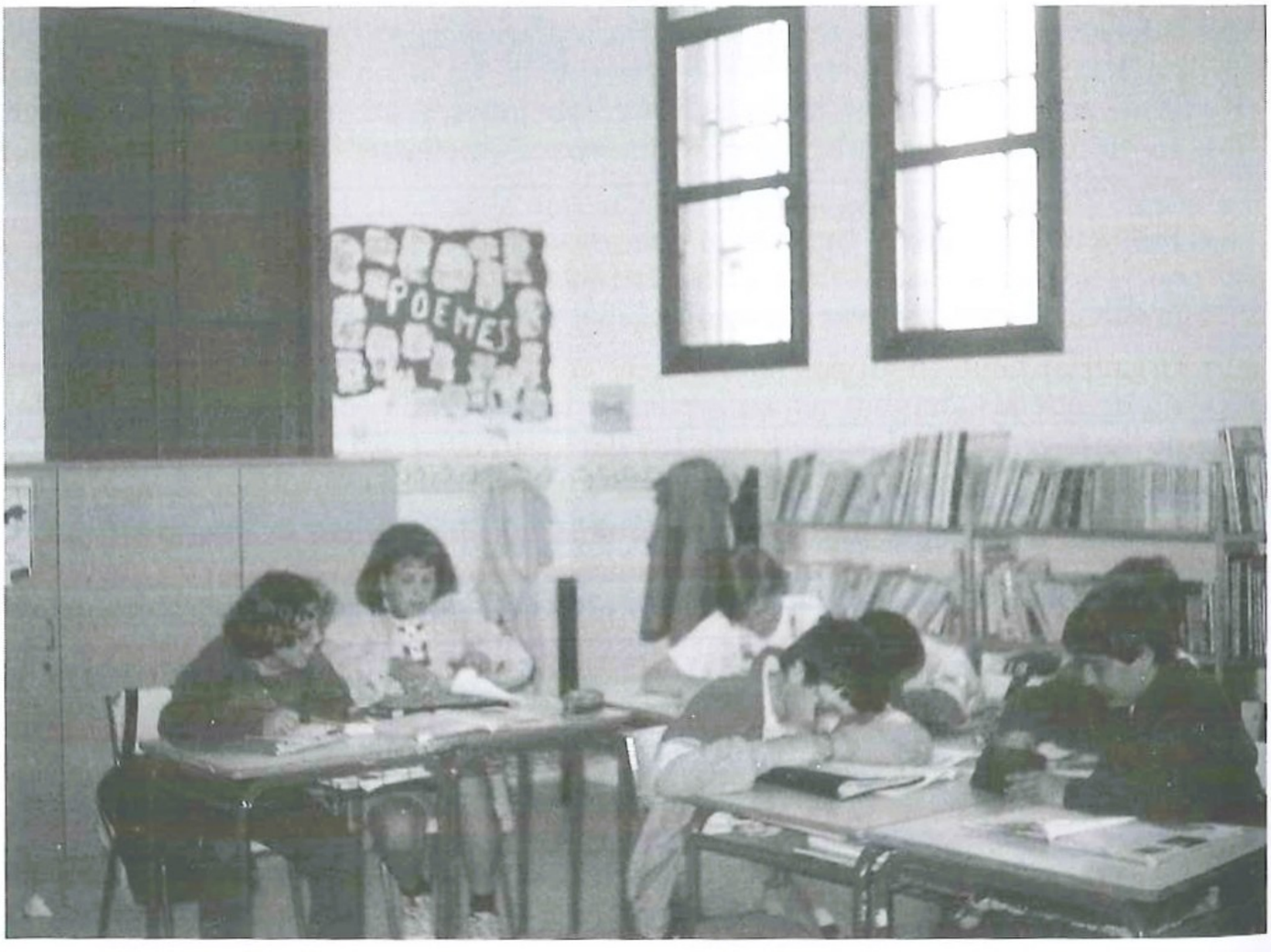
En este aspecto cabe destacar la importancia del ambiente o clima de aprendizaje que se genere en el aula y en el centro en general. Este ambiente estará muy determi-

nado tanto por el tipo de recursos materiales y didácticos que utilicemos como por su organización y disposición en el aula. Conviene tener en cuenta que no hay ninguna decisión respecto a los recursos que resulte neutra para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que inevitablemente favorecerá o entorpecerá nuestros objetivos educativos.

Lógicamente, en el momento de elegir los recursos didácticos hemos de tener en cuenta las capacidades que pretendemos desarrollar, los contenidos que queremos abordar y los principios metodológicos que deseamos concretar en la unidad didáctica correspondiente.

En general se puede decir que los materiales y recursos didácticos deben ser motivadores; diversos en contenidos y grado de dificultad de las actividades de aprendizaje que proponen; fáciles de utilizar por los propios alumnos; potenciadores de la interacción entre ellos; utilizables en contextos diferentes; facilitadores de enfoques globalizados o interdisciplinares de los contenidos; favorecedores de la creatividad y el pensamiento divergente en los niños, etc. Finalmente conviene no olvidar la presencia de algunos materiales específicos para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.

El medio rural ofrece bastantes y variados recursos didácticos de tipo natural y social que se caracterizan por su facilidad de acceso aunque, a veces, están infrautilizados.



Es importante analizar y seleccionar concienzudamente los libros de texto, así como el modo en que los vamos a utilizar. Tradicionalmente una inadecuada utilización de los mismos ha ido acompañada de efectos negativos para el alumnado como:

- Transmitir, a través de los textos, actividades, gráficos, etc. unos patrones culturales totalmente descontextualizados, que en ocasiones infravaloraban la cultura del medio rural.
- Inhibir al profesorado en decisiones tan fundamentales como la adecuación del currículo a las características de cada escuela.
- Favorecer una menor utilización de recursos de otro tipo, etc.
- ...

Como criterio general resulta aconsejable trabajar con diferentes libros de texto, que pueden formar parte de la biblioteca de aula, y utilizarlos según mejor convenga a nuestros objetivos educativos, ya que son un recursos didácticos que ofrecen muchas posibilidades educativas y significan una ayuda didáctica importante para el profesorado.

En cuanto a la organización de los recursos en el aula es importante, especialmente en aulas de escuelas rurales, que puedan ser utilizados de forma autónoma por parte de los alumnos. Asimismo, dada la heterogeneidad de los grupos, es conveniente que, aprovechándonos de los recursos materiales del aula (mobiliario, alfombras, expositores, etc.) realicemos una distribución con espacios diferenciados en los que los distintos grupos de alumnos y alumnas que realicemos en cada ocasión puedan trabajar sin interrumpirse.

Para determinar estos espacios habremos de tener muy en cuenta, entre otros elementos, las características físicas del aula, los tipos de actividades que vamos a llevar a cabo, el número de alumnos y, muy especialmente, sus edades. En definitiva, a través del ambiente del aula hemos de dar respuesta a las necesidades de los alumnos (de movimiento, de interacción con otros alumnos, de concentración, etc.).

En este sentido, habremos de aprovechar todos los espacios que nos ofrezca la escuela además del aula (recibidores, pasillos, aulas que han quedado vacías, etc.) rompiendo la tendencia a organizar todas las actividades dentro de los límites del aula.

9. Estrategias metodológicas

En cada unidad didáctica hemos de definir qué principios metodológicos de los que determinamos en el Proyecto curricular son más relevantes y cómo vamos a concretarlos, aunque, en general, tales principios metodológicos hemos de tenerlos muy en cuenta en todas las unidades didácticas. Hay algunos que, por las peculiares condiciones de la escuela rural, adquieren una mayor relevancia. Es el caso de:

- ***La socialización de alumnos y alumnas***

La escuela rural deber realizar una labor compensatoria en aquellos lugares donde niños y niñas ven condicionado su aprendizaje por las escasas posibilidades de in-

teracción social y de conocimiento de contextos diferentes. Un adecuado clima de comunicación en la escuela y en el aula, así como una concepción educativa de zona superadora de los límites de cada escuela, son algunas medidas viables para paliar estas limitaciones.

- ***La globalización***

Puede darse la circunstancia de que contemos en una misma aula con alumnado de tres e, incluso, cuatro ciclos diferentes. Esta situación hace que, aparte de por las razones de tipo psicoevolutivo, por cuestiones organizativas, trabajemos en torno a centros de interés que cada grupo según su edad y ritmo de aprendizaje abordará a distinto nivel de dificultad y profundidad. De forma complementaria o alternativa a los centros de interés los alumnos pueden llevar a cabo proyectos de trabajo que, al igual que en el caso anterior, habrán de permitir diferentes niveles de dificultad en su realización con el fin de adaptarse a la diversidad de situaciones personales presentes en una de estas aulas.

- ***La autonomía de alumnos y alumnas***

Potenciar el funcionamiento autónomo del alumnado en el aula es muy importante para su desarrollo integral, pero también desde el punto de vista metodológico y organizativo para poder ofrecer un tratamiento individualizado a un grupo de alumnos que, si bien no es muy numeroso, sí cuenta con un grado de diversidad grande.

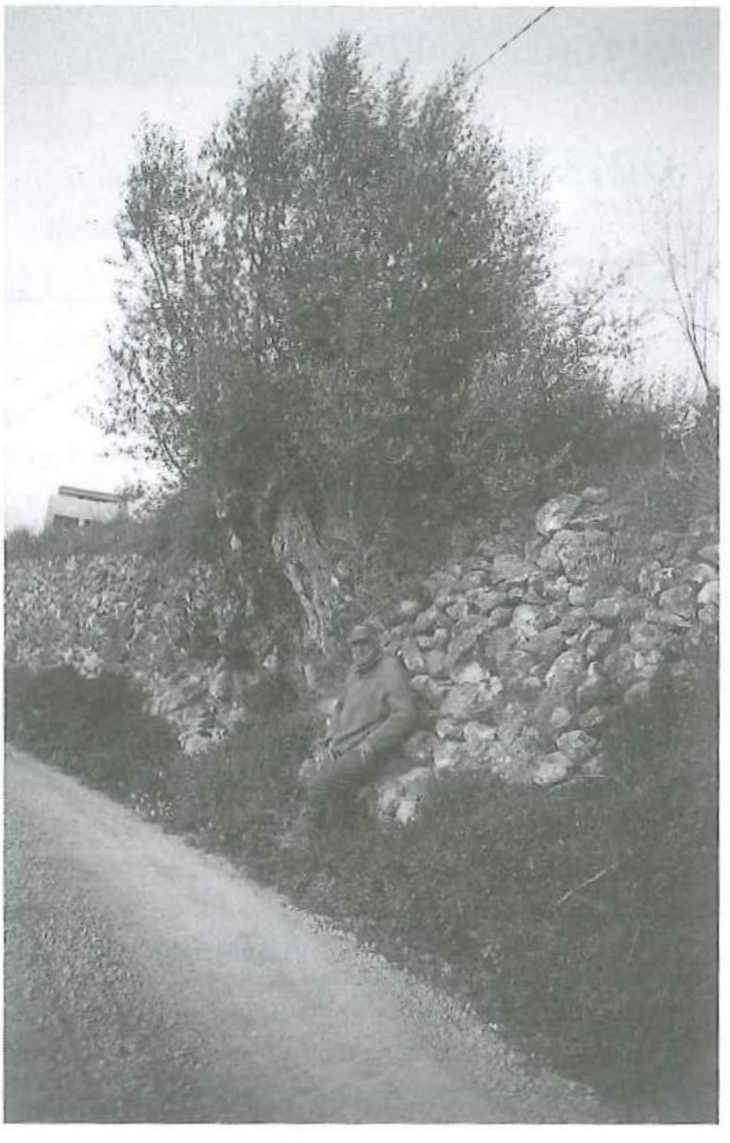
- ***Partir de sus aprendizajes y conocimientos previos***

Será sin duda la mejor vía de adecuación curricular. Currículo, libros de textos y otros materiales didácticos, etc., debieran quedar condicionados por la situación concreta de nuestro grupo de alumnos. En sentido positivo, cabe destacar algunos aspectos del medio rural favorecedores de la concreción de los principios metodológicos. Veamos:

- Las posibilidades de aplicar los aprendizajes realizados en contextos distintos, en un entorno natural y social tan próximo como ofrece el medio rural.
- Un mayor conocimiento del contexto social y familiar de cada alumno o alumna.
- *Ratio* profesor-alumno más reducida que favorece un tratamiento individualizado.
- ...

UN EJEMPLO

La unidad didáctica que nos sirve de ejemplo está desarrollada en una escuela pequeña, *cíclica* (tiene cuatro unidades) y situada en el Alt Penedés. Está destinada a alumnado de Preescolar (*parvulari*) y del Ciclo Inicial (*Cicle Inicial*) que convive en la misma aula. Se puede, pues, establecer la relación con el primer ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria. Por lo demás, como podrá verse si se analiza su contenido, sugiere un planteamiento de trabajo y de participación que recoge muchas de las ideas y propuestas que se realizan en este documento.



Por ejemplo, puede percibirse cómo se busca la colaboración de las familias para algunas tareas, cómo se parte de actividades y manifestaciones culturales propias del entorno en el que se encuentran estas escuelas, cómo se utiliza y revaloriza el vocabulario propio relacionado con el tema objeto de estudio, cómo se plantean actividades y demandas a alumnado de diferentes edades...

Lo que mostramos en las páginas que siguen consiste en algunas partes de esta unidad didáctica. Concretamente, algunos *objetivos didácticos*, las *actividades de aprendizaje, orientaciones y estrategias* programadas para los meses de septiembre/octubre y mayo/junio, además de las *actividades de evaluación* y de las *orientaciones didácticas*.

Se presenta de esta forma porque en este documento no pretendemos ir más allá del ejemplo. Sin embargo, no debemos olvidar que esos aspectos que se muestran parten de unos objetivos didácticos prefijados que, a su vez, sirven de base a un análisis y a una selección de los contenidos que se han organizado previamente para los dos ciclos con los que se trabaja a tres bandas por este orden: procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; y actitudes. Además, la unidad lleva implícita su correspondiente propuesta de evaluación. Quien esté interesado en conocerla más en profundidad puede recurrir a la publicación citada abajo que sirve de medio para su difusión.

Queremos comentar que la experiencia se presenta en su idioma original —catalán— porque es la manera más correcta de valorar cualquier texto oral o escrito, y que a su lado se presenta una traducción al castellano con objeto de facilitar la lectura y comprensión a quien tenga dificultades con el original. Esta traducción tiene en general un carácter bastante lineal, por lo que pedimos a quienes la lean que la contrasten con el original; en especial, los poemas, los textos de carácter más literario y los términos con los que se denomina a los múltiples elementos, aspectos, tareas... relacionadas con el vino, son de traducción más libre, personal y/o ajustada al vocabulario específico de la propia zona. En este sentido, el texto es realmente enriquecedor y ofrece múltiples posibilidades.

Sin más preámbulos, y agradeciendo su colaboración a la autora y editores, presentamos la ***Unidad de programación LA VIÑA***, cuya autora es Carme Ortoll i Grífols, y está publicada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en 1994.

UNITAT DE PROGRAMACIÓ *LA VINYA*

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Preescolar

(..)

Observar directamente elementos de la viña y detectar las cualidades constantes y las que cambian.

(...)

Manipular la uva observando cómo reacciona cuando se aplican diferentes acciones.

(...)

Comunicar mediante técnicas verbales, gráficas o simbólicas todo lo que la actividad sugiere.

Reproducir canciones, dichos, fragmentos de poemas, etc. relacionados con la viña.

(...)

Compartir con los compañeros y las compañeras las observaciones y las experimentaciones.

Habituarse a preguntar respetando el turno de palabra.

Participar activamente en las actividades y las experimentaciones propuestas.

Solicitar la ayuda de otras personas cuando haga falta.

(...)

Esforzarse en expresar la opinión propia ante otras personas.

(...)

Tener iniciativa para llevar a término acciones o actividades que despierten curiosidad.

Colaborar activamente en la preparación de las actividades de grupo.

(...)

Expresarse combinando el gesto, la palabra, la mirada y la entonación.

OBJETIVS DIDÀCTICS

Cicle de Parvulari

(..)

Observar directament elements de la vinya i detectar-ne les qualitats constants i las que canvien.

(...)

Manipular el raïm observant com reacciona quan s'hi apliquen diferents accions.

(...)

Comunicar mitjançant tècniques verbals, gràfiques o simbòliques tot allò que l'activitat suggereix.

Reproduir cançons, dites, fragments de poemes, etc. relacionats amb la vinya.

(...)

Compartir amb els companys y les companyes les observacions i les experimentacions.

Habituar-se a preguntar respectant el torn de la paraula.

Participar activament en les activitats i les experimentacions proposades.

Sol.licitar l'ajut de les altres persones quan cal.

(...)

Esforçar-se a expresar l'opinió propia davant de les altres persones.

(...)

Tener iniciativa per portar a terme accions o activitats que despertin curiositat.

Col.laborar activament en la preparació de les activitats de grup.

(...)

Expressar-se combinant el gest, la paraula, la mirada i l'entonació.

(...)

Enriquecer el vocabulario...

(...)

Imitar y reproducir danzas...

Recordar la melodía y...

(...)

Reconocer las cualidades táctiles...

(...)

Identificar...

Comparar la cepa, el olivo y el pino encontrando sus características comunes y las que son diferentes.

(...)

Iniciar la reflexión y el control para no dar respuestas precipitadas.

Iniciar una valoración adecuada del resultado del trabajo propio.

Ciclo inicial

(...)

Observar fenómenos y cambios naturales del entorno.

(...)

Describir verbalmente y gráficamente las características del fenómeno observado.

(...)

Reconocer que todo proceso de cambio implica transcurso de tiempo.

Hacerse preguntas ante los hechos y los fenómenos que suceden alrededor.

(...)

Comprometerse a colaborar en la conservación del entorno.

Observar...

Utilizar y aplicar nociones diversas relacionadas con el pasado, el presente y el futuro, la sucesión y la simultaneidad.

(...)

Explicar las actividades de un periodo...

(...)

Enriquir el vocabulari...

(...)

Imitar i reproduir danses...

Recordar la melodia i...

(...)

Reconèixer les qualitats tàctils...

(...)

Identificar-ne...

Comparar el cep, l'olivera i el pi trobant les característiques que els son comunes i aquelles en què són diferents.

(...)

Iniciar la reflexió i el control per no donar respostes precipitades.

Iniciar una valoració adequada del resultat del treball propi.

Cicle Inicial

(...)

Observar fenòmens i canvis naturals de l'entorn.

(...)

Descriure verbalment i gràficament les característiques del fenomen observat.

(...)

Reconèixer que tot procés de canvi implica transcurs de temps.

Interrogar-se davant dels fets i els fenòmens que succeeixen al voltant.

(...)

Comprometre's a col.laborar en la conservació del nostre entorn.

Observar...

Utilitzar y aplicar nocions diverses relacionades amb el passat el present i el futur, la successió i la simultaneïtat.

(...)

Explicar les activitats d'un periode...

(...)

Comparar los cambios que se producen en el medio a causa de la intervención de diversos...

(...)

Iniciarse en el conocimiento de algunas tradiciones y costumbres locales relacionadas con...

(...)

Reconocer y utilizar diferentes registros de uso.

Componer textos combinando diversos recursos comunicativos.

Descubrir la lengua escrita como vehículo de comunicación.

(...)

Comparar els canvis que es produeixen en el medi a causa de la intervenció de diversos...

(...)

Iniciar-se en el coneixement d'algunes tradicions i costums locals relacionats amb...

(...)

Reconèixer i utilitzar diferents registres d'ús.

Compondre textos combinant diversos recursos comunicatius.

Descobrir la llengua escrita com a vehicle de comunicació.

(...)

Reconocer... interpretar...

(...)

Experimentar con diversos materiales y formas implicando todos los sentidos.

(...)

Identificar las relaciones...

(...)

Realizar composiciones...

Expresar ideas...

Mostrar autonomía...

(...)

Experimentar el juego como un objeto de placer y de recreación.

(...)

Observar aspectos concretos de la realidad y anotarlos.

Mostrar interés en juegos de descubrimiento y exploración.

(...)

Reconèixer... interpretar...

(...)

Experimentar amb diversos materials i formes implicant-hi tots els sentits.

(...)

Identificar les relacions...

(...)

Realitzar composicions...

Expressar idees...

Mostrar autonomía...

(...)

Experimentar el joc com a objecte de plaer i de recreació.

(...)

Observar aspectes concrets de la realitat i anotar-los.

Mostrar interés en jocs de descoberta i exploració.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE. ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS. SEPTIEMBRE / OCTUBRE

1. Clase-paseo

Ir hacia la viña paseando todos. Dirigimos la observación a la viña, como campo de cepas, y al conocimiento de las cepas.

Observemos la viña

¿Dónde está plantada?

¿Cómo es la tierra: arcillosa, pedregosa, grava...?

¿Cómo está dispuesta la plantación de las cepas?

¿Cuántas cepas parece que hay?

¿Qué animales se ven en la viña?

Después de haber paseado por la viña y de haber hecho la comprobación de todo lo que hemos ido comentando, cada niño se coloca al lado de una cepa, con cuidado de no tocar demasiado los racimos de uva.

Observemos la cepa

- ***El tallo (tronco)***

¿Puedes cogerlo con las dos manos? ¿Es delgado o grueso?

¿Es duro o blando?

¿De qué color es? ¿Oscuro o claro?

¿Qué textura tiene? ¿Es fino o rugoso?

¿Es alto o bajo?

¿Es recto o curvo? ¿Tiene color?

¿Tiene corteza?

¿Qué sostiene la cepa?

¿Qué función tiene el tallo?

ACTIVITATS D'APRENENTATGE. ORIENTACIONS I ESTRATÈGIES. SEPTEMBRE / OCTUBRE

1. Classe-passejada

Anem cap a la vinya tot pasejant. Dirigim l'observació a la vinya, com a camp de ceps, i al coneixement dels ceps.

Observem la vinya

On es plantada?

Com és la terra: argilosa, pedregosa, gravosa...?

Com es disposa la plantació dels ceps?

Quants ceps et sembla que hi ha?

Quins animals veus que festegen la vinya?

Després d'haver passejat per la vinya i d'haver fet la comprovació de tot el que hem anat comentant, cada infant es col.loca al costat d'un cep, amb cura de no tocar gaire els gotims de raïm.

Observem la cep

- ***La soca***

Pots agafar-la amb les dues mans? És prima o és gruixuda?

És dura o és tova?

De quin color és? És fosca o és clara?

Quina textura té? És fina o és rugosa?

És alta o és baixa?

És recta o és corba? Fa color?

Té escorça?

Què sosté el rabassó?

Quina funció té la soca?

• ***Las vergas o sarmientos***

¿Puedes cogerlos con dos dedos? ¿Son delgados o gruesos?

¿Son duros o blandos?

¿De qué color son? ¿Oscuros o claros?

¿Qué textura tienen? ¿Fina o rugosa?

¿Son largos o cortos?

¿Son rectos o curvos?

¿Huelen?

¿Tienen corteza?

¿Qué sostienen?

¿Qué función tienen?

• ***Las hojas de la vid (pámpanas)***

¿Son hojas que caen en invierno? ¿Cómo se denomina este tipo de hojas?

¿Puedes cogerlas? ¿Son delgadas o gruesas? ¿Son duras o blandas?

¿Son iguales por las dos caras?

¿De qué color son? ¿Oscuras o claras? ¿Tienen el mismo color por las dos caras? Diferenciar los distintos tonos del color.

¿Qué textura tienen? ¿Fina o rugosa? ¿Son rectas o curvas?

¿Son todas iguales? Diferenciar las distintas medidas de las hojas de la vid: grandes, medianas y pequeñas.

Señalar el borde de la hoja, los nervios y el peciolo.

¿Huelen?

¿Qué función tienen?

• ***Los zarcillos***

¿Puedes cogerlos con dos dedos? ¿Son delgados o gruesos?

¿De qué color son? ¿Oscuros o claros?

¿Qué textura tienen? ¿Es fina o rugosa?

¿Son largos o cortos?

¿Son rectos o curvos?

¿Huelen?

• ***Les vergues o sarments***

Pots agafar-les amb dos dits? Son primes o gruixudes?

Són dures o toves?

De quin color són? Són fosques o són clares?

Quina textura tenen? És fina o és rugosa?

Són llargues o són curtes?

Són rectes o són corbes?

Fan olor?

Tenen escorça?

Què sostenen?

Quina funció tenen?

• ***Els pàmpols***

Són fulles que cauen a l'hivern? Com s'anomena aquest tipus de fulles?

Pots agafar-los? Són prims o són gruixuts? Sàn durs o són tous?

Són iguals per totes dues cares?

De quin color són? Foscos o clars? Tenen el mateix color per les dues cares? Diferenciar-ne els distints tons del color.

Quina textura tenen? Fina o rugosa? Són rectes o corbs?

Són tots iguals? Diferenciar les distintes mides dels pàmpols: grans, mitjans i petits.

Assenyalar-ne la vora, els nervis i el pediol.

Fan olor?

Quina funció tenen?

• ***Els circells***

Pots agafar-los amb dos dits? Són prims o són gruixuts?

De quin color són? Són foscos o clars?

Quina textura tenen? És fina o rugosa?

Són llargs o curts?

Són rectes o corbs?

Fan olor?

¿Qué sostienen?

¿Qué función tienen?

- ***La uva (los racimos)***

¿Cómo se denomina este tipo de fruta?

¿Son todos iguales? Diferenciar los distintos tamaños de granos.

¿Por qué hay unos que han crecido más que otros?

¿Qué forma tienen los granos?

¿Cómo se sostienen?

¿Son duros o blandos?

¿De qué color son? ¿Oscuros o claros? ¿Tienen el mismo color por todas partes? Diferenciar los distintos tonos de su color de acuerdo con la influencia de la posición del sol y las sombras.

¿Qué textura tienen? ¿Fina o rugosa? ¿Son rectos o curvos?

¿Son todos iguales? Diferenciar las distintas medidas de granos: grandes, medianos y pequeños.

¿Huelen?

¿Qué función tienen?

Cuando se haya observado todo con los ojos bien abiertos se puede proponer reconocerlo con los ojos cerrados.

Actividades individuales

Lectura de hojas naturales.

Dibuja la viña.

Dibuja una cepa.

Dibuja una cepa desde debajo.

Dibújate debajo de la cepa.

Dibuja la cepa desde debajo a la derecha del papel. A la izquierda, dibuja el racimo, la hoja de vid, el tronco desnudo (pelado, sin hojas) con el sarmiento y el zarcillo.

Dibuja la cepa desde debajo, a la derecha del papel.

Què sostenen?

Quina funció tenen?

- ***Els gotims***

Com s'anomena aquest tipus de fruit?

Sòn tots iguals? Diferenciar les distintes grandàries de gotims.

Per què n'hi ha uns que han crescut més que uns altres?

Quina forma tenen els grans?

Com se sostenen?

Sòn durs o tous?

De quin color sòn? Sòn foscos o clars? Tenen el mateix color pertot arreu? Diferenciar els distints tons del seu color d'acord amb l'influència de la posició del sol i les ombres.

Quina textura tenen? És fina o rugosa? Sòn rectes o corbs?

Sòn tots iguals? Diferenciar les distintes mides de grans: grans, mitjans i petits.

Fan olor?

Quina funció tenen?

Quan s'hagi observat tot amb els ulls ben oberts, es pot proposar de reconéixer-ho a ulls clucs.

Activitats individuals

Lectura de fulls naturals.

Dibuixa la vinya.

Dibuixa el cep.

Dibuixa el cep des de sota.

Dibuixa't a sota del cep.

Dibuixa el cep des de sota, a la dreta del full. A l'esquerra, dibuixa-hi: el gotim de raïm, el pàmpol, el tronc despullat amb la verga i el circell.

Dibuixa el cep des de sota, a la dreta del full.

Dibuja a la izquierda el racimo, la hoja de la vid, el tronco desnudo con el sarmiento y el zarcillo y escribe el nombre de cada cosa.

Explica en el cuaderno de observaciones lo que has visto y las sensaciones que has tenido.

Orientaciones

Se pueden hacer todas estas actividades en el ***Rincón del cel obert*** *(patio interior).*

Con esta clase-paseo se puede comenzar una colección de hojas diferentes que vayamos encontrando por el camino desde la viña hasta la escuela.

Se puede comenzar el cuaderno de observaciones.

Se puede utilizar la ficha de observación número 1.

Se puede comenzar el *libro de la viña.*

2. Clase-paseo

A las 9 en punto estaremos en la puerta de la escuela. Un tractor con el remolque grande

A l'esquerra dibuixa-hi: el gotim de raïm, el pàmpol, el tronc despullat amb la verga i el circell i escriu el nom de cada cosa.

Explica al quadern d'observacions: allò que has vist i les sensacions que has tingut.

Orientacions

Aquestes activitats es poden fer totes al ***Racó del cel obert.***

Amb aquestes classes-passejada es pot començar una col.lecció de fulles diferents que hem anat trobant pel camí des de la vinya fins a l'escola.

Es pot començar el quadern d'observacions.

Es pot utilitzar la fitxa d'observació número 1.

Es pot començar el *llibre de la vinya.*

2. Classe-passejada

A les 9 en punt serem a la porta de l'escola. Un tractor amb el remolc gran ens recollirà

nos recogerá para llevarnos a la viña a coger uva.

• ***¡Vamos a vendimiar!***

Saludar a los vendimiadores y las vendimiadoras.

Aprender a agarrar las tijeras.

Coger la uva de una o dos cepas, según el grupo de niños y niñas y la cantidad de uva que tenga la cepa.

*Echar la uva en las aportaderas *.*

Separar en dos aportaderas la uva más madura y la no tan madura.

Almorzar en la viña con los vendimiadores y las vendimiadoras.

Coger muestras de sarmientos, hojas de vid y zarcillos.

Volver a la escuela paseando (en una furgoneta o en un tractor irán las aportaderas con la uva hacia la escuela).

Reservar uvas para congelarlas.

Reservar uvas para manipularlas.

Reservar uvas para desecarlas.

Actividades individuales

• Una vez en la clase nos prepararemos para extraer el mosto:

— Lavarse los pies o no, respetando la tradición.

— Pisar la uva.

— Colar el mosto.

— Separar el orujo y raspajo.

— Llenar las botellas de mosto con un bote y un embudo.

— Echar el primer mosto en un porrón y probarlo.

— Relacionar el sabor del mosto con otros sabores parecidos.

per portar-nos fins a la vinya per anar a collir raïm.

• ***Anem a veremar!***

Saludar els veremadors i les veremadores.

Aprendre a agafar les tisores.

Collir el raïm d'un o dos ceps, d'acord amb la colla de nens i de nenes i la quantitat de raïm que té el cep.

Ficar el raïm a les portadores.

Destriar en dues portadores el raïm més madur del raïm no tan madur.

Esmorzar a la vinya amb els veremadors i les veremadores.

Agafar mostres de vergues, pàmpols i circells.

Tomar cap a l'escola tot passejant (en un cotxe furgoneta o en un tractor ens transportaran les portadores amb el raïm cap a l'escola).

Reservar gotims per congelar-los.

Reservar gotims per manipular-los.

Reservar gotims per assecar-los.

Activitats individuals

• Un cop a la classe ens preparem per extreure el most:

— Rentar-se els peus o no, respectant la tradició.

— Trepitjar el raïm.

— Colar el most.

— Separar la brisa.

— Omplir les ampolles de most amb un pot i un embut.

— Ficar el primer most en un porró i tastar-lo.

— Relacionar el gust del most amb altres gustos semblants.

* Aportaderas: Recipientes de madera para transportar las uvas desde la cepa al remolque, al lagar, etc.

• ***Hacemos experimentos***

Añadir una cucharada de azúcar al mosto; probarlo. *¿Qué ha pasado?*

Día: .....
mosto + azúcar

Tapado el día: .....

Destapado: .....

Probado: .....

Añadir un poco de alcohol al mosto (hay que hacerlo en la proporción adecuada en función de las cantidades):

Día: .....
mosto + azúcar

Tapado el día: .....

Destapado: .....

Probado: .....

Hacer la etiqueta de cada botella.

Dejar reposar el mosto en una botella sin tapar. ¿Qué pasa? Y al cabo de dos días, ¿qué pasa? ¿Y al cabo de diez días?

Beber el mosto directamente de la uva exprimiéndola con los dedos.

Beber el mosto en vaso. Beber el mosto en porrón.

Hacer zumo con una exprimidora y probarlo.

Hacer zumpo con una licuadora; ¿tiene el mismo sabor?

Colgar un par de racimos de una cuerda con un plato debajo para ir conociendo el proceso de secado hasta que se vuelvan pasas.

Mientras los niños y niñas pisan la uva de las aportaderas se puede escuchar la versión tarraconense del pisado de la uva:

El vino sale de la tierra,
el vino de la tierra;
terrim, terram, terrim,
el vino sale de la tierra.
De la tierra va a la raíz.
De la raíz sube a la cepa.
De la cepa entra en el grano.
Del grano va al cesto.
Del cesto va al carro.
Del carro pasa a la prensa.

• ***Fem experiments***

Afegir una cullerada de sucre al most, tastar-lo. *Què ha passat?*

Dia: .....
most + sucre

Tapat el dia: .....

Destapat: .....

Tastat: .....

Afegir una mica d'alcohol al most (cal ferho amb la proporció adequada en funció de les quantitats):

Dia: .....
most + sucre

Tapat el dia: .....

Destapat: .....

Tastat: .....

Fer l'etiqueta de cada ampolla.

Deixar reposar el most en una ampolla sense tapar. Què passa? I al cap de dos dies, què passa? I al cap de deu dies?

Beure el most directament del gra esprenent-lo amb els dits.

Beure el most amb got. Beure el most amb porró.

Fer suc amb una espremedora i tastarlo.

Fer suc amb una liquadora, té el mateix gust?

Penjar un parell de gotims en una corda amb un plat a sota, per anar coneixent el procés d'assecament fins que es tornen panses.

Mentre els nens i les nenes trepirgen el raïm de les portadores, es pot escoltar la versió tarragonina de trepitjar raïms:

El vi surt de la terra,
el vi de la terra;
terrim, terram, terrim,
el vi surt de la terra.
De la terra va a l'arrel.
De l'arrel se'n puja al cep.
Del cep se n'entra al gra.
Del gra se'n va al cistell.
Del cistell va cap al carro.
Del carro passa a la premsa.

De la prensa baja a la cuba.
De la cuba pasa al tonel.
Del tonel va al porrón.
Del porrón pasa a la boca.
De la boca se va al vientre.
Del vientre va al orinal (bacín).
Del orinal vuelve a la tierra.
Y de la tierra sale el vino.

De la premsa baixa al cup.
Del cub passa a la bóta.
De la bóta va al porró.
Del porró passa a la boca.
De la boca se'n va al ventre.
Del ventre baixa al bací.
Del bací torna a la terra.
I de la terra surt el vi.

Actividades semicolectivas

Observación del proceso de transformación.

Observar de manera continuada (al principio más frecuentemente) el mosto, el vinagre, la mistela y el vino que se va haciendo.

Observar el proceso de fermentación por el que el mosto se transforma en vino: oler, mirar, escuchar, etc.

Observar cómo poco a poco los posos (...) se van depositando al fondo de la botella.

Cuando esté bastante claro, trasvasar el vino.

Comparar el mosto, el vinagre, el vino y la mistela por el color, el sabor, el olor y sus propiedades y funciones.

Observar los racimos que tenemos colgados de la cuerda.

Activitats semicol.lectives

Observació del procés de transformació.

Observar contínuament (al principi més sovint) el most, el vinagre, la mistela i el vi que es va fent.

Observar el procés de fermentació pel qual el most es transforma en vi: olorar, mirar, escoltar, etc.

Observar com de mica en mica les mares es van dipositant al fons de l'ampolla.

Quan està prou clarificat transvasar el vi.

Comparar el most, el vinagre, el vi i la mistela pel color, el gust, l'olor i les seves propietats i funcions.

Observar els gotims que tenim penjats de la corda.

Actividades individuales

Observación de un grano de uva.

Diferenciar los granos de uva madura de los que no lo están tanto.

Diferenciar la piel de la pulpa de la piel de las pepitas.

Pelar un grano de uva.

¿Cómo es la piel? ¿Qué textura tiene?

¿Qué sabor tiene la pulpa?

¿Qué forma tienen las pepitas?

¿Qué forma tienen los granos? Relacionarlo con otras cosas que tengan formas parecidas.

Activitats individuals

Observació d'un gra de raïm.

Diferenciar els grans de raïm madur dels que no ho són tant.

Diferenciar la pell de la polpa de la de les llavors.

Pelar un gra de raïm.

Com és la pell? Quina textura té?

Quin gust té la polpa?

Quina forma tenen les llavors?

Quina forma tenen els grans? Relacionar-ho amb altres coses que tinguin formes semblants.

Buscar cosas del mismo color de la piel del grano de uva y otras del color de las pepitas.

Buscar cosas de la misma forma que el grano de uva y otras de la forma de las pepitas.

Coger un grano de uva con dos dedos que hagan pinza con la mano izquierda y mirarlo bien mirado. *¿De qué color es? ¿Es del mismo color todo alrededor? ¿Qué se ve en el trocito que no hay piel?*

Con los dos dedos que hacen pinza de la mano derecha se partirá por la mitad. *¿Qué se ve? ¿Son del mismo color la pulpa y la piel?*

¿Qué es más oscuro? ¿De qué color son las pepitas? ¿Qué forma tienen? ¿Cuántos hay? ¿Hay el mismo número en tu grano que en otros?

Dibujar el grano de uva.

Dibujar y pintar el grano de uva.

Dibujar y pintar el grano de uva y escribir el nombre de sus partes.

Dibujar, pintar y explicar en el cuaderno de observaciones todo lo que recuerdes de lo que has observado.

Orientaciones

De todo este proceso se dejará constancia en el cuaderno de observaciones.

Si este año hacemos el proceso con uva blanca, el próximo puede ser con uva negra.

La versión tarraconense del pisado de la uva puede ser grabada en casete.

La observación del grano de uva se puede hacer del natural y, además, con la utilización de lupas y otras lentes.

3. Clase-paseo

- ***Visita a la bodega de la cooperativa.***
- ***Dirigir la observación a la comparación entre el proceso artesanal hecho en la escuela y el proceso mecanizado.***

¿Qué máquinas hay en la cooperativa?

¿Para qué sirve cada una de ellas?

Buscar coses del mateix color de la pell del raïm i d'altres del color de les llavors.

Buscar coses de la mateixa forma del gra del raïm i d'altres de la forma de les llavors.

Agafar un gra de raïm amb els dos dits que fan pinça de la mà esquerra i mirar-lo ben mirat. *De quin color és? És del mateix color pertot arreu? Què es veu pel trosset que no ni ha pell?*

Amb els dos dits que fan pinça de la mà dreta es partirà per la meitat. *Què veus? Són del mateix color la polpa i la pell?*

Què és més fosc? De quin color són les llavors? Quina forma tenen? Quantes n'hi ha? N'hi ha el mateix nombre en el teu gra que en altres grans?

Dibuixar el gra de raïm.

Dibuixar i pintar el gra de raïm.

Dibuixar i pintar el gra de raïm i escriure el nom de les seves parts.

Dibuixar, pintar i explicar al quadern d'observacions tot allò que recordis del que has observat.

Orientacions

De tot aquest procés, se'n deixarà constància al quadern d'observacions.

Si aquest any fem el procés amb raïm blanc, el proper pot ser amb raïm negre.

La versió tarragonina de trepitjar raïms pot ser enregistrada en una casset.

L'observació del gra de raïm es pot fer del natural i, a més a més, amb l'utilització de lupes i d'altres lents.

3. Classe-passejada

- ***Visita al celler cooperatiu.***
- ***Encaminar l'observació cap a la comparació del procés artesanal fet a l'escola i al procés mecanitzat.***

Quines màquines hi ha a la cooperativa?

Per a què serveix cadascuna d'elles?

¿Qué función tienen?

¿Cuáles son las más antiguas y cuáles las más nuevas?

¿Qué las hace funcionar?

¿Qué aportaciones y ayudas han realizado estas máquinas a las personas?

¿Dónde se prensa el vino?

¿Dónde fermenta el mosto?

¿Cuándo es más fuerte la fermentación?

¿Cuánto tiempo tarda el mosto en fermentar y transformarse en vino?

¿Dónde se conserva?

¿Qué se ha de añadir al mosto para que se haga vino?

¿Cómo ha de ser el lugar y la temperatura donde el mosto se hace vino?

Cuando el vino está elaborado, ¿se puede dejar en contacto con los posos (...)? ¿Por qué? ¿Qué hay que hacer?

¿Por qué os parece que los agricultores no pueden tener las máquinas de prensado mecánico en su casa?

¿Quiénes son los socios y socias de las cooperativas? ¿Por qué se hacen?

¿Qué vehículos llegan a la bodega cargados con uva?

Diferenciar los distintos vehículos por tamaños.

Localizar los diferentes ruidos y sonidos que se oyen.

Localizar y escuchar los silencios que se producen.

Actividades individuales

Dibujar las máquinas que hemos visto.

Dibujar y poner el nombre de las máquinas que hemos visto.

Explicar qué es y para qué sirve un lagar, una prensa, una bodega, etc.

Imitar y reproducir los sonidos y los ruidos de los vehículos y máquinas que hemos oído y visto.

Quina funció fan?

Quines sòn les més antigues i quines les més noves?

Qui les fa anar?

Quines aportacions i ajudes han donat aquestes màquines a les persones?

On premsen el vi?

On fermenta el most?

Quan és més forta la fermentació?

Quan de temps triga el most a fermentar i a transformar-se en vi?

On es conserva?

Què s'ha d'afegir al most per a fer-se vi?

Com ha de ser el lloc i la temperatura on el most es fa vi?

Quan el vi està elaborat, es pot deixar en contacte amb les mares? Per què? Què cal fer?

Per què el sembla que els pagesos no poden tenir les màquines de premsat mecànic en casa seva?

Qui sòn els socis i les sòcies de les cooperatives? Per què se'n fan?

Quins vehicles arriben al celler carregats amb el raïm?

Diferenciar els distints vehicles per grandàries.

Localitzar els diferents sorolls i sons que es van sentint.

Localitzar i escoltar els silencis que es produeixen.

Activitats individuals

Dibuixar les màquines que hem vist.

Dibuixar i posar el nom de les màquines que hem vist.

Explicar què és i per què serveix un cup, una premsa, un celler, etc.

Imitar i reproduir els sons i els sorolls dels vehicles i les màquines que hem sentit i vist.

Actividades semicolectivas

Hacemos un cómic (con un número diferente de viñetas, de acuerdo con los niveles del grupo de niños y niñas) del proceso que sigue un grano de uva desde que se coge de la cepa hasta que entra en la botella de mosto.

Activitats semicol.lectives

Fem un còmic (amb un nombre diferent de vinyetes d'acord amb els nivells de l'equip de nens i nenes) del procés que segueix un gra de raïm des que es cull del cep fins que és dins de l'ampolla de most.

Actividades colectivas

Inventar historias.

Cada niño y niña elige una palabra que esté relacionada con alguna cosa de las que hemos visto en la Cooperativa.

Escribimos o dibujamos todas las palabras en la pizarra y comienza el juego.

La maestra, el maestro, un niño o una niña de la clase inicia la explicación de una historia con la condición que ha de salir alguna de las palabras escritas o dibujadas en la pizarra. La persona que ha dicho aquella palabra elegida tendrá que continuar la historia, y así sucesivamente.

Relato:
El tractor que perdió el remolque

Cisco y María se sientan en el dintel (en el pedrizo, poyo) junto a los tres pinos y miran la viña y todo lo que pasa allí.

Antes, cuando ella era joven, hacía de vendimiadora y nunca había tenido tiempo de quedarse en Babia, ya que cada día tenía que ir al huerto o a la viña y, los ratitos que le quedaban, en la cocina haciendo de cenar o limpiando el palomar y las conejeras. Ahora tiene tiempo para reposar y soñar, para mirar la viña y ver los diferentes colores que toman las hojas de la vid con la luz del sol de media tarde.

María observaba que aquel suelo que pisaba día a día era tierra con terrones donde los gusanos, los caracoles y los limacos (babosas) se paseaban de día y de noche. Recordaba cuando las golondrinas (pájaros) volaban a pocos palmos de las cepas y que cuando llovía...

Continuar el relato, dirigiendo la actividad a los cambios que se producen de acuerdo con el tiempo atmosférico. Pueden participar

Activitats col.lectives

Inventar històries.

Cada nen y cada nena tria una paraula que estigui relacionada amb alguna cosa de les que hem vist en la Cooperativa.

Escrivim o dibuixem totes les paraules a la pissarra i comença el joc.

La mestra, el mestre, un nen o una nena de la classe inicia l'explicació d'una història, amb la condició que hi ha de fer sortir alguna de les paraules escrites o dibuixades a la pissarra. La persona que ha dit aquella paraula triada haurà de continuar la història, i així succesivament.

Relat:
El tractor que va perdre el remolc

El Cisco i la Maria seuen al pedrís de vora dels tres pins i miren la vinya i tot allò que hi passa.

Abans, quan ella era jove, feia de veremadora i mai no havia tingut temps d'aturar-se a badar, ja que cada dia havia d'anar a l'hort o a la vinya, i les estonetes que li quedaven, a la cuina a fer el dinar o netejar el colomar i les conilleres. Ara té temps per reposar i somiar, per mirar la vinya i veure els diferents colors que prenen els pàmpols amb la llum del sol de mitja tarda.

La Maria observava que aquell sòl que trepitjava, dia a dia, era terra grumollada, on els cucs, els cargols i els llimacs s'hi passejaven de dia i de nit. Recordava quan les orenetes volaven a pocs pams dels ceps i que quan plovia...

Continuar el relat, dirigint l'activitat cap als canvis que es produeixen d'acord amb el temps atmosfèric. Podem participar-hi tots els

todos los niños y niñas del grupo que quieran añadir cosas hasta acabarlo.

Baile de los vendimiadores

Es costumbre celebrar el final de la vendimia con una fiesta a la que suele ir todo el mundo que ha intervenido en la recogida y en el resto de las faenas o trabajos. Para celebrar la fiesta aprenden el baile de los vendimiadores.

El número de participantes es desigual, sin formar parejas. Comienza con una *sardana,* se hacen «molinillos» de cuatro en cuatro, que se deshacen en grupos de dos en dos, los cuales, al dar una vuelta, vuelven a encontrarse en círculo y hacen otra *sardana.* Al acabar el motivo melódico de la *cobla* (orquesta típica), un bailarín sí y uno no dan dos pasos adelante, se giran cara a los compañeros y compañeras y quedan en dos circunferencias concéntricas enfrentadas, pero sin agarrarse. Así dispuestos, se pasan la uva de unos a otros, recogiéndola y dándola siempre al compañero o compañera de la circunferencia de delante. Al repetir la vuelta hacen otro baile alrededor que dura todo el motivo melódico, después del cual la mitad se gira de un lado y la otra mitad de espalda y hacen una cadena que dura todo el tiempo del estribillo. Finalizan con un baile en círculo.

Para poder asistir a esta fiesta, además del alumnado de Preescolar y Ciclo Inicial, que es quien ha ido a vendimiar, se puede invitar a otros compañeros, compañeras y maestros de la escuela. Para eso, los escritores y escritoras de la clase prepararán una tarjeta de invitación para las otras clases.

Nos complace invitaros a la fiesta
de la vendimia que tendrá lugar
mañana, a las once de la mañana,
en el patio de la escuela.

Habrá baile y degustación de mosto.

Orientaciones

La historia inventada y el relato se pueden grabar en un casete y después escucharlos en el ***Rincón de los cuentos*** o ***de audición*** y trabajarlos en ***otros rincones*** relacionados con el lenguaje.

nens i totes les nenes de l'equip que volen afegir-hi coses fins a cloure'l.

Ball dels veremadors

És costum celebrar l'acabament de la verema amb una festa, a la qual sol anar tothom qui ha intervingut en la collita i en la resta de les feines. Per celebrar la festa aprenem el ball dels veremadors.

El nombre de ballaires és desigual, sense formar parelles. Comença amb una sardana, es fan molinets de quatre en quatre, que es desfan en grups de dos en dos, els cuals, en fer una volta, es tornen a trobar en rotllana i fan una altra sardana. En acabar el motiu melòdic de la cobla, un ballaire sí i un no, fan dues passes endavant, es giren de cara als companys i companyes i resten com dues rodones concèntriques encarades, però sense agafar-se. Així disposats es fan passar el raïm dels uns als altres, rebent-lo i donant-lo sempre al company o a la companya de la rodona del davant. En repetir la tornada fan un altre ball rodó que dura tot el motiu melòdic, després del qual la meitat es gira d'una cara i l'altra meitat d'esquena i fan una cadena que dura tot el temps de la tornada. Finalitzen amb un ball rodó.

Per poder assistir a aquesta festa, a més a més de l'alumnat de Parvulari i Cicle Inicial, que sòn els que han anat a veremar, s'hi poden convidar els altres companys, companyes y mestres de l'escola. Per això els escriptors i les escriptores de la classe compondran una targeta d'invitació per a les altres classes.

Ens plau de convidar-vos a la festa
de la verema que tindrà lloc
demà, a les onze del matí,
al pati de l'escola.

Hi haurà: ball i degustació de most.

Orientacions

La història inventada i el relat es poden enregistrar en una casset i després escoltar-los al ***Racó dels contes*** o ***de l'audició*** y treballar-los en ***altres racons*** relacionats amb el llenguatge.

Para poder aprender la danza y bailarla el día de la fiesta habría que ir haciendo sesiones cortas con el fin de introducir todos los pasos y conocerlos.

¡Hablemos de ello!

Cielo rojizo, lluvia o viento.
Luna de septiembre, la más clara del año.
Si septiembre no trae fruta,
agosto tiene la culpa.

Para San Miguel, la uva tiene sabor de miel.

En el mes de septiembre se corta lo que cuelga.

Cuando en otoño
se va la golondrina
no le digo adiós,
le digo hasta la vista.

Ferrán Agulló

Llovía en la viña
y la uva madura
con el agua se acicalaba
y era negra y dura.
Cuando el sol salía,
dos uvas, diría,
eran tus ojos.

Joan Salvat Papasseit

Delante va el lucero (la estrella),
y detrás, San Miguel,
que se lleva la vendimia al cielo.

NOVIEMBRE / DICIEMBRE
(...)

ENERO / FEBRERO
(...)

MARZO / ABRIL
(...)

Per poder aprendre la dansa i ballar-la el dia de la festa, caldria haver anat fent sessions curtes a fi d'introduir-ne tots els passos i conèixer-los.

Parlem-ne!

Cel rogent, pluja o vent.
Lluna setembral, la més clara de l'any.
Si el setembre no té fruita,
l'agost en té la culpa.

Per Sant Miquel, el raïm té gust de mel.

Pel mes de setembre es talla el que penja.

Quan per la tardor
se'n va l'oreneta
no li dic: Adeu,
li dic: A reveure.

Ferrán Agulló

Plovia a la vinya
i el raïm madur
de l'aigua es polia
i era negre i dur.
Quan el sol sortia,
dos gotims, diria,
eren els teus ulls.

Joan Salvat Papasseit

Al davant hi va l'estel,
i al darrere, Sant Miquel,
que duu la verema al cel.

NOVEMBRE / DESEMBRE
(...)

GENER / FEBRER
(...)

MARÇ / ABRIL
(...)

MAYO / JUNIO

11. Clase-paseo

• ***Dirigir la observación a los cambios que se van a producir en la viña y su entorno.***

• ***Observar el paisaje:***

Hace mucho tiempo, ¿cómo crees que podía ser?

¿Y hace poco tiempo?

¿Y ayer?

¿Y hoy, cómo está?

¿Qué elementos han cambiado?

¿Qué formas son diferentes?

• ***¿Qué sonidos y ruidos hace tiempo que no se oyen y ahora se vuelven a oír?***

• ***¿Qué colores se ve que son diferentes en el invierno?***

Actividades semicolectivas

Comentar la lectura:

El clima de las zonas mediterráneas es ideal para el cultivo de la vid: invier-

MAIG / JUNY

11. Classe-passejada

• ***Dirigir l'observació cap als canvis que es van produir a la vinya i el seu entorn.***

• ***Observar el paisatge:***

Fa molt de temps, com et sembla que podia ser?

I fa poc temps?

I ahir?

I avui, com és?

Quins elements han canviat?

Quines formes són diferents?

• ***Quins sons i sorolls fa temps que no se sentien i ara es tornen a sentir?***

• ***Quins colors es veuen que siguin diferents de l'hivern?***

Actividats semicol.lectives

Comentar la lectura:

El clima de les zones mediterrànias és ideal per al conreu de la vinya: hiverns

nos fríos, pero suaves; veranos moderadamente calurosos, pero matizados por las brisas del Mediterráneo.

Miquel Torres, enòlogo

El *tartrá* (tártaro del vino) es un poso terroso que el vino deja adherido en las paredes de los toneles. En el tonel que tenemos en clase: *reconócelo; hazlo saltar golpeando y rascando.* Este trabajo lo hacen los boteros. Los toneleros de tiempos pasados silbaban al *destartrar.* Silba alguna cancioncilla.

Actividades colectivas

Juego de pisar demonios

Cada jugador y jugadora coloca un pañuelo en el suelo a tres pies de distancia unos de otros. Han de saltar a la pata coja por encima de los pañuelos sin tocarlos ni pisarlos. Primero se saltará de uno en uno, y los más mayores pueden probar de dos en dos. Quien caiga o pise el pañuelo ha de pagar prenda.

Baile de pequeños aros (de los toneles) (casi exclusivo de tierras vinícolas)

Los participantes se distribuyen en dos filas, con el capitán en un extremo y en medio de las dos filas, y dan unos pasos. Mientras tanto, brincan alegremente e inclinan los aros, ahora para acá, ahora para allá, de una manera alternada y siguiendo el ritmo de la tonada. Este movimiento se hace durante todo el baile. El capitán da unos pasos en movimiento de cadena entre los bailarines, unos para acá, otros para allá. Dados los pasos, cada bailarín hace su discurso. Cuando han acabado de hablar, cada bailarín coge uno de los extremos del aro que tiene cercano y ruedan todos y todas unidos por los aros. Con el segundo motivo de la melodía, y siguiendo su ritmo, hacen el caracol y se agrupan formando un montón con los aros hacia el suelo. (Si los niños y niñas son más mayores se puede continuar haciendo más figuras.)

Audición

Teniendo en cuenta lo que los niños y niñas de los diversos niveles pueden asimilar,

freds, però suaus; estius moderadament calorosos, però matisats pels aires de la Mediterrània.

Miquel Torres, enòleg

El *tartrá* és un pòsit aterrossat que el vi deixa adherit a les parets de les bótes. A la bòta que tenim a la classe: *reconèixer-lo; copejant i picant fes-lo saltar.* Aquesta feina la fan els boters. Els boters d'altres temps passats en destartrar xiulaven. Xiula una cançoneta.

Activitats col.lectives

Joc de trepitjar dimonis

Cada jugador i cada jugadora col.loca un mocador a terra, a tres peus de distància els uns dels altres. Han de saltar a peu coix per damunt dels mocadors sense tocar-ne ni trepitjar-ne cap. Primer s'ha de saltar d'un a un, i els/les més grans poden provar-ho de dos en dos. Qui caigui o trepitgi el mocador ha de pagar penyora.

Ball de cercolets (gairebé exclusiu de contrades vinícoles)

Els/les ballaires es distribuixen en dues rengleres, amb el capità a un cap i enmig de les dues rengleres, i fan unes passades. Mentrestant, saltironen i decanten els cèrcols, ara ençà, ara enllà, d'una manera alternada i seguint el ritme de la tonada. Aquest moviment el fan durant tot el ball. El capità fa unes passades en moviment de cadena entre els/les ballaires, unes ençà, altres enllà. Fetes les passades, cada ballaire fa el seu parlament. Quan han acabat de parlar, cada ballaire agafa un dels caps del cercolet del seu immediat i roten totes i tots units pels cèrcols. Amb el segon motiu de la melodia, i seguint el seu ritme, fan el cargol i s'agarbonen formant una pila amb els cèrcols vers el sol. (Si els nens i les nenes són més grans es pot continuar fent més figures.)

Audició

Tenint en compte allò que els nens i les nenes dels diversos nivells poden assimilar-

se puede efectuar una descripción biográfica corta y precisa de cada autor.

Viñas verdes junto al mar,
ahora que el viento no gime,
os hace más verdes y todavía
tenéis la hoja temblorosa,
viñas verdes junto al mar.
Viñas verdes de la costa,
sois más finas que la «userda».
Verde junto al azul del mar,
viñas con la fruta verde,
viñas verdes del talud (costero...).
Viñas verdes, dulce reposo
al lado de la vela que pasa;
hacia el mar decantáis el cuerpo
sin inclinaros demasiado,
viñas verdes, dulce reposo.
Viñas verdes, soledad
del verde en la hora caliente.
Uva y cepa recortada
encima de la tierra brillante;
Viñas verdes, soledad.
Viñas que decís adiós
a la barca y a la gaviota,
y al fino flequillo de nieve
que ahora nace y que ahora termina.
¡Viñas que dicen adiós!
Viñas verdes de mi corazón...
Dentro de la cepa se duerme la tarde.
Uva negra, hoja de oro,
agua, roca y tempestad.
Viñas verdes de mi corazón...
Viñas verdes junto al mar,
verdes al comienzo del día,
verde suave al atardecer...
Hacednos siempre compañía,
¡viñas verdes junto al mar!

Texto: Josep M.ª de Sagarra
Música: Lluis Llach

- Una vez escuchado el poema:

— Interpretación con explicación oral, con dibujos, con escritos, etc. de lo que han sentido, de lo que han intuido, del tono.

— Descripción-explicación de los fragmentos que se han escuchado.

— Distinción entre la letra y los instrumentos.

— Reconocimiento de los instrumentos que suenan.

ne, es pot efectuar una descripció biogràfica curta i precisa de cada autor.

Vinyes verdes vora el mar,
ara que el vent no remuga,
us feu més verdes i encar
teniu la fulla poruga,
vinyes verdes vora el mar.
Vinyes verdes del coster,
sou més fines que la userda.
Verd vora el blau mariner,
vinyes amb la fruita verda,
vinyes verdes del coster.
Vinyes verdes, dolç repòs
vora la vela que passa;
cap al mar vincleu el cos
sense decantar-vos massa,
vinyes verdes, dolç repòs.
Vinyes verdes, soledat
del verd en l'hora calenta.
Raïm i cep retallat
damunt la terra lluenta;
Vinyes verdes, soledat.
Vinyes que dieu adéu
al llagut i a la gavina,
i al fi serrellet de neu
que ara neix i que ara fina.
Vinyes que dieu adéu!
Vinyes verdes del meu cor...
Dins del cep s'adorm la tarda.
Raïm negre, pàmpol d'or,
aigua, penyal i basarda.
Vinyes verdes del meu cor...
Vinyes verdes vora el mar,
verdes a punta de dia,
verd suau de cap al tard...
Feu-nos sempre companyia,
vinyes verdes vora el mar!

Text: Josep M.ª de Sagarra
Música: Lluis Llach

- Un cop escoltat el poema:

— Interpretació amb explicació oral, amb dibuix, amb escrits, etc., del que han sentit, del que han intuït, del to.

— Descripció-explicació dels fragments que s'han escoltat.

— Distinció entre la lletra i els instruments.

— Reconeixement dels instruments que sonen.

¡Hablemos de ello!

Si llueve mucho en agosto,
no gastes dinero en mosto.
(Porque habrá abundante y no será tan bueno.)
¡La genista, otra vez!
¡La genista con tanto olor!
Es mi enamorada
cuando llega el tiempo de la calor.

Joan Maragall

Parlem-ne!

Si plou massa per l'agost,
no gastis diners en most.
(Perquè anirà abundant i no serà tan bo.)

La ginesta altra vegada!
La ginesta amb tanta olor!
És la meva enamorada
quan ve al temps de la calor.

Joan Maragall

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

En esta unidad de programación se propone que las actividades de evaluación sean equivalentes a las de aprendizaje, seleccionando, de las explicitadas previamente, las que según los casos evidencien la consecución de los objetivos didácticos que se han determinado.

Para hacer un seguimiento, un registro y una valoración del conjunto de saberes relacionados con la viña, se parte de que, a diferentes niveles, todos los niños y niñas, al comenzar el tema, tienen adquiridas unas primeras nociones e informaciones desde diferentes fuentes. Por eso, las actividades y experiencias que se proponen están de acuerdo con el **grado de conocimiento que cada niño tiene sobre el tema.** Aunque no sean propiamente de su edad, se intenta que respondan a ella haciéndoles avanzar en relación con lo que ya saben y lo que desconocen, ampliando y organizando los conocimientos que ya tienen adquiridos con los nuevos que van incorporando.

La evaluación se entiende como un hecho positivo para los niños y niñas que permite constatar lo que han aprendido y/o aprenden valorando los progresos y detectando las interferencias en el momento en que se producen. Por tanto, cada maestra o maestro, durante el proceso de evaluación, tendría que poder proporcionar al alumnado, a partir de la observación y el seguimiento sistemático, la **ayuda pedagógica más adecuada a las necesidades de cada instante.** Sería bueno que el seguimiento de este tipo de actividades

ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

En aquesta unitat de programació es proposa que les activitats d'avaluació siguin equivalents a les d'aprenentatge, seleccionant-hi, de les explicitades prèviament, les que segons els casos evidencien la consecució dels objetius didàctics que s'han determinat.

Per fer un seguiment, un enregistrament i una valoració del ventall de sabers relacionats amb la vinya, es parteix que, a diferents nivells, tots els nens i les nenes, en començar el tema, tenen adquirides unes primeres nocions i informacions des de diferents fonts. Per això les activitats i les experiències que es proposen són sempre pensant en el **grau de coneixement que cada infant té sobre el tema,** intentant, encara que no sigui pròpiament de la seva edat, que respongui al de la seva adaptació en el seguiment i l'aprofundiment, fent-lo avançar en relació amb allò que ja sap i allò que desconeix, ampliant y organitzant els coneixements que ja té adquirits amb els nous que va incorporant.

L'avaluació s'entén com un fet positiu per als nens i les nenes, que permet constatar allò que han après i/o aprenen valorant-ne els progressos i detectant-ne les interferències en el moment que es produeixen. Per tant, cada mestra/e, durant el procés d'avaluació, hauria de poder proporcionar a l'alumnat, a partir de l'observació i el seguiment sistemàtic, **l'ajut pedagògic més adequat a les necessitats de cada instant.** Seria bo que a el seguiment d'aquest tipus d'activitats es faci com a lectura d'un procés en què el **quadern d'ob-**

se hiciera como la lectura de un proceso en el que el **cuaderno de observación** del maestro o maestra fuera el instrumento más importante, tanto en las actividades colectivas como en las semicolectivas o en las individuales.

Los instrumentos de evaluación utilizados para poderlo hacer siguiendo este criterio expuesto son diversos en cuanto al tipo y al grado de aprenendizaje que se pretende evaluar, se adecuan a las características del ciclo al que se destina la evaluación y permiten obtener la información necesaria respecto a lo que se evalúa.

La finalidad última de la evaluación en esta unidad de programación pretende analizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, verificando la coherencia y el grado de eficacia con que se ha concretado cada uno de los pasos. La evaluación se encuentra plenamente integrada en todo el proceso, y ayuda a decidir el tipo de apoyo pedagógico que necesiten los niños de acuerdo con sus características.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La propuesta de trabajar la viña a través de **rincones** manifiesta una intencionalidad educativa. Favorece un **aprendizaje por descubrimiento** en el que las estrategias y los procedimientos, las actitudes y los valores, presiden el aprendizaje, lo que posibilita que eso se convierta en significativo y que construya nuevos significados en su realidad más próxima. Estimula la integración de lo colectivo y de lo semicolectivo como una confrontación de puntos de vista y diversidad de perspectivas ante los distintos problemas, cuestiones y conflictos.

La diversidad en el enfoque de esta propuesta de trabajo no ha de ser obstáculo para poder llevarla a término. Genera una estructura de reflexión e intervención por parte del maestro o maestra y desarrolla un marco estimulador entre las reponsabilidades y los acuerdos y, a la vez, facilita recursos imaginativos e intuitivos por una parte y, por otra, conceptuales, sistemáticos y reflexivos.

servació del mestre i de la mestra sigui l'eina més important, tant en les activitats col.lectives com en les semicol.lectives o en les individuals.

Els instruments d'avaluació utilizats per poder-ho fer seguint aquest criteri exposat són diversos quant al tipus i al grau d'aprenentatge que es pretén avaluar, s'adeqüen a les característiques del cicle a què s'adreça l'avaluació i permeten obtenir la informació necessària respecte d'allò que s'avalua.

La finalitat última de l'avaluació en aquesta unitat de programació pretén analitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge, verificant-ne la coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels passos. L'avaluació es troba plenament integrada en tot el procés i ajuda a decidir el tipus de suport pedagògic que necessiten els infants d'acord amb les seves característiques.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES

La proposta de treballar la vinya a través de **racons** manifesta una intencionalitat educativa. Afavoreix un **aprenentatge en la descoberta** en què les estratègies i els procediments, les actituds i els valors, presideixen l'aprenentatge, la qual cosa possibilita que això esdevingui significatiu i que construeixi nous significats en la seva realitat més propera. Estimula la integració d'allò col.lectiu i d'allò semicol.lectiu com a confrontació de punts de vista i diversitat de perspectives davant dels distints problemas, questions i conflictes.

La diversitat en l'enfocament d'aquesta proposta de treball no ha de ser obstacle per poder dur-la a terme. Genera una estructura de reflexió i intervenció por part del mestre o de la mestra i desenvolupa un marc estimulador entre les reponsabilitats i els acords i, alhora, facilita recursos per una part imaginatius i intuïtius, i per l'altra conceptuals, sistemàtics i reflexius.

Habrá acuerdos de funcionamiento y coordinación de actuaciones que variarán según las actividades propuestas.

Será necesaria una **adaptación continua de las actividades a lo largo del bi-ciclo** como consecuencia del proceso individual de cada niño o niña.

Desgraciadamente, muchos niños y niñas de Preescolar y de Ciclo Inicial hacen el descubrimiento del entorno natural desde los libros. Los niños y niñas que tienen la suerte de vivir en zonas rurales disfrutan, en este sentido, de la ventaja de poder estudiar el **Conocimiento del medio desde el campo, desde el bosque, desde el mar, desde la viña, desde el huerto...** El descubrimiento del entorno lo hemos de vivir. Hemos de ir aprendiendo de todo lo que vemos, tenemos, olemos y tocamos alrededor de la escuela.

Habría que provocar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitiesen avanzar, desde el primer momento, en *aprender,* dando a conocer contextos y escenarios a partir de los que se puedan trabajar situaciones parecidas de maneras diferentes, evitando siem-

Hi haurà acords de funcionament i coordinació d'actuacions que variaran segons les activitats proposades.

Serà necessària una **adpatació contínua de les activitats al llarg del bicicle** en consequència amb el procés individual de cada nen i nena.

Malauradament, molts nens i nenes del Cicle de Parvulari i del Cicle Inicial fan el descobriment de l'entorn natural des dels llibres. Els nens i les nenes que tenen la sort de viure en pobles rurals gaudeixen, en aquest aspecte, de l'avantatge de poder estudiar el **Coneixement del medi des del camp, des del bosc, des del mar, des de la vinya, des de l'hort...** La descoberta de l'entorn l'hem de viure. Hem d'anar aprenent de tot el que veiem, tenim, olorem i toquem al voltant de l'escola.

S'haurien de provocar situacions d'ensenyament-aprenentatge que permetessin avançar, des del primer moment, en *l'aprendre,* donant a conèixer contextos i escenaris a partir dels quals es puguin treballar situacions semblants de maneres diferents, evitant sempre l'expli-

pre la explicación dosificada, sin orden ni enlace y sin cohesión.

Tendríamos que ser discretos por norma: si los niños y niñas no te demandan, no haces falta. Por otro lado, tendríamos que ser unos provocadores y provocadoras de situaciones de interés vivo y crítico.

La **intervención de los maestros** en esta unidad didáctica es imprescindible para conducir y reconducir el trabajo del alumnado y, además, para proponer y dirigir minuciosamente diversos procedimientos y referencias comunes y/o individualizados que puedan ser comprensibles, explicando detallada y claramente el funcionamiento de la actividad y, a la vez, respetando y favoreciendo el dinamismo que se produce en esta manera de trabajar. Algunas pautas han de orientar las producciones y han de sugerir la acción, coordinando la realización de la práctica de cada actividad que se proponga.

La actividad ha de estar planificada y organizada al máximo y, en el mismo grado, abierta a la acción y al desarrollo de todos los procesos básicos, tanto para un crecimiento social como individualizado.

(...)

cació dosificada, sense ordre ni enllaç i sense cohesió.

Ens hauríem de servir de la màxima discreció com a eina -si els nens i les nenes no et demanen, no hi fas gaire falta. D'altra banda, hauríem de ser uns provocadors i provocadores de situacions d'interès viu i critic.

La **intervenció dels/les mestres** en aquesta unitat de programació és imprescindible per conduir i reconduir la feina de l'alumnat i, altrament, per proposar i dirigir minuciosament diversos procediments i referències comuns i/o individualitzats que puguin ser entenedors, explicant-los detingudament i clarament el funcionament de l'activitat i, alhora, respectant i afavorint el dinamisme que es produeix en aquesta manera de treballar. Les pautes han d'orientar les produccions i han de suggerir accions, tot coordinant la realizatció de la pràctica de cada activitat que es proposa.

L'activitat ha d'estar planificada i organitzada al màxim i, en el mateix grau, oberta a l'acció i al desenvolupament de tots els processos bàsics, tant per a un creixement social com individualitzat.

(...)

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

A través de este apartado destinado a bibliografía y recursos pretendemos informar acerca de los materiales, instituciones, programas... que nos han servido de referencia; también, establecer un pequeño vademécum que pueda resultar útil a las personas interesadas a la hora de enriquecer sus conocimientos en relación con la escuela y el medio rurales.

Libros, documentos, monografías, tesis..., bibliografía en definitiva, ocupan gran parte de las páginas siguientes. Están presentes autoras y autores procedentes de la enseñanza en el medio rural, de la universidad, así como de otros sectores, y se incluyen propuestas y materiales de personas, grupos e instituciones diversas, nacionales e internacionales, de las propias Administraciones educativas, etc.

Queremos hacer hincapié en las propias y diversas instituciones como recurso al que se puede recurrir en múltiples ocasiones y a aquellos otros materiales —cine, vídeo, música, literatura...— que de ordinario no figuran en estos inventarios.

En uno y otro caso se amplía el concepto de 'recurso' tanto desde el punto de vista del soporte que utiliza como de la naturaleza y objetivo de su contenido, lo cual enriquece nuestro conocimiento y sensibilidad acerca del tema, incrementa nuestras perspectivas y ayuda a instalarnos en un plano más amplio: educativo, cultural, social, institucional, humano...

18. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

Aunque las referencias bibliográficas son abundantes, no se cita toda la documentación de interés que existe, como se podrá suponer. Además, con objeto de aligerar este apartado, en muchas ocasiones solamente se citan revistas, apartados de revistas, documentos, informes... que incluyen varias colaboraciones y trabajos de diferentes autores.

Para una mayor información sugerimos que se recurra tanto a las instituciones, organismos, asociaciones, editoriales, etc. que avalan o editan las correspondientes publicaciones, como a las bibliografías que cada libro, artículo o material propone. Además de profundizar cumplidamente en cada tema o aspecto se podrá observar la abundancia de perspectivas y la riqueza de contenidos con que se ha abordado el mundo rural y, concretamente, la educación en el medio rural.

MUNDO RURAL, ESCUELA RURAL

La «histórica» escuela rural

Hasta la Ley General de Educación se publicaron algunos títulos ya clásicos con propuestas de trabajo para la entonces predominante escuela rural. La mayor parte de ellos pueden encontrarse en bibliotecas. Son buenos ejemplos de ello:

- *La Escuela rural unitaria*, de Luis F. Iglesias (Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1957).
- Y *Las Escuelas rurales*, de Félix Martí Alpera (Gerona-Madrid: Dalmau-Carles, 1934).

También pueden encuadrarse en esta revisión histórica trabajos del CEDODEP:

- *La escuela unitaria completa* (Madrid: MEC, 1960).
- Y *Guía práctica para escuelas de un solo maestro* (Madrid: MEC, 1967).

Y con una visión más amplia, las ediciones de la UNESCO:

- *La enseñanza en escuelas de maestro único*, de J. Braithwaite y E. King (1955),
- *La escuela unitaria completa*, de Santiago Hernández Ruiz (1961),
- *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural* (1969),
- *La adaptación de la educación a las necesidades del mundo moderno en zonas rurales*, de la unidad especial AIE (1970)...

Y tantos otros que se podrían nombrar...

Libros y documentos

AGANZO, A. (1985). *Defendemos la escuela rural: Preescolar en casa.* Madrid: Cáritas Española.

AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA, Mercedes, y MUÑOZ ÁLVAREZ, Pedro. (1993). *Fondo documental del mundo rural.* Madrid: Cáritas Española.

AMATO, Andrea D'. (1988). *Une politique pour les zones de montagne.* Bruxelles: Assemblée consultative économique et sociales. Communautés Européennes. Comité économique et social.

BARCELÓ, L.V.; COMPÉS, R.; GARCÍA ÁLVAREZ-COQUE, J.M., y TIÓ, C. (1996). *Organización económica de la agricultura española.* Madrid: Mundi Prensa, Fundación *Alfonso Martín Escudero*.

CASASECA HERNÁNDEZ, S. (1990). *Los Ancares: educación y subdesarrollo.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

CASTRO, Angel de. (1987). *La reconstrucción del tejido social en las áreas rurales a través del asociacionismo y la autoorganización. Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales*. Jornadas de Debate. Valladolid: Diputacion de Valladolid / Madrid: Popular S.A. págs. 93-99.

CEE. (1992). *El futuro del mundo rural.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CEE. (1993). *Nuestro futuro agrario.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CELORRIO, R. (Coord.). (1987). *Ambiente socio-familiar y resultados escolares.* Soria: Centro de Profesores de Soria.

CRUZ, J. (1990). *Les comarques de muntanya.* Valencia: I.V.E.I. / Ed. Alfons el Magnànim.

CUESTA, Bernardo. (1990). «La juventud rural. La acción social». En *Cuadernos de formación*, núm. 16. Madrid: Cáritas.

DE CASTRO, Ángel. (19??). *Aulas de cultura en el medio rural, historia de una experiencia.* Madrid: Ministerio de Cultura / Popular.

DOUMANIS, M. (1988). *Prácticas educativas maternas en entomos rurales y urbanos.* Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia / Visor, Col. «Aprendizaje».

FERNÁNDEZ, J.A. (1984). *Las bolsas rurales de pobreza.* Cares.

FREIRE, P. (1982). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* Madrid: Siglo XXI.

GÓMEZ BENITO, C.; RAMOS RODRÍGUEZ, E., y SANCHO HAZAK, R. (1987). *La política socio-estructural en zonas de agricultura de montaña en España y la CEE. MAPA-SGT.* Madrid.

GRIFFITHS, V.L. (1969). *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural. (Principes de la planification de l'éducation, 7).* París: UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation.

HERNÁNDEZ, Avelino. (1989). *Cultura y desarrollo en el medio rural.* Madrid: Narcea.

MALASSIS, L. (1975). *Ruralidad, educación y desarrollo.* París: UNESCO.

MARCHIONI, Marco. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis.* Madrid: Ministerio de Cultura / Popular.

OCDE. (1994). *Empresas y creación de empleo en las zonas rurales.* Informes OCDE, núm. 48). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

OTEGUI PASCUAL, R. (1990). *Estrategias e identidad. Un estudio antropológico sobre la provincia de Teruel.* Teruel: Instituto de Estudios Turolenses.

PLATAFORMA RURAL. (1993). *Manifesto por un mundo rural vivo* (tríptico). Madrid.

TORRO, J. (1990). *Poblament i espai rural. Transformacions historiques.* Valencia: I.V.E.I. / Alfons el Magnànim.

VV.AA. (1979). *Escritos colectivos de muchachos del pueblo.* Madrid: Popular.

Articulos en revistas

«Animació rural». En *Animació,* septiembre-octubre de 1998.

ARRIBAS VIZAN, J. (1990). «La nueva ley de reforma educativa en España; algunas consideraciones sobre la educación como motor de cambio social: movilidad *vs* estratificación». En *Painorma,* núm. 10, págs. 15-22.

CAMARERO, L.A. (1991).»Tendencias recientes y evolución de la población rural en España». En *Política y Sociedad,* núm. 8.

CAMPÁ BONET, M.R. (19). «Cultura rural y festes tradicionals». En *Perspectiva escolar*, núm. 177, págs. 23-32.

CÁRITAS ESPAÑOLA. (19??). «Documentación social». En *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, núm. 49.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1988).»El futuro del mundo rural». Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 *[Com(88) 501 fnal]*. En *Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DÍAZ GONZÁLEZ, T. (1991). «Educación social en el **m**undo **r**ural **d**esfavorecido (M.R.D.)». En *Pedagogía Social*, núm. 6, págs. 113-121.

«Infancia moderna y desigualdad social». En *Documentación Social*, núm. 74, enero-marzo de 1989.

«El futuro del mundo rural». En *Documentación Social*, núm. 87, abril-junio de 1992.

GARCÍA BARTOLOMÉ, J.M. (1991). «Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural». En *Política y sociedad*, núm. 8.

«Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre». En *Papeles de economía española*, núm. 60/61, 1994.

ESCUELA RURAL. DOCUMENTACIÓN

Libros y documentos

ALDECOA, J. (1991). *Historia de una maestra.* Barcelona: Anagrama.

ANAYA SANTOS, Gonzalo. (1979). *Qué otra escuela.* Madrid: Akal.

ANDRACA, A. M. de, y GAJARDO, M. (1992). *Docentes y docencia: las zonas rurales.* Santiago de Chile: UNESCO / Flacso.

ANTÚNEZ, S., y GAIRÍN, J. (1988). *Organització de centres. Experiencies i propostes educatives*. Barcelona: Graó.

BOIX TOMÁS, R., y otros. (1993). *L'organització de l'espai a l'escola unitária.* Comunicació presentada en la I Trobada del Professorat. *Metodología: Comunicació y Organització a l'aula*, págs. 83-93. Barcelona.

BOIX TOMÁS, Roser. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural.* Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona / Graó.

BOIX TOMÁS, R. (1993). *L'escola rural y la formació permanent del mestre rural. Estudi...* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BUSTELO RUESTA, María. (1989). *Informe de evaluación del Proyecto 'Cultural-campo' (1986-89).* Madrid: Subdirección General de Cooperación Cultural del Ministerio de Cultura.

CARMENA, J., y REGIDOR, J.G. (1983). *La formación profesional en el medio rural.* (Informe de investigación no publicado). Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia, CIDE.

CARMENA, J., y REGIDOR, J.G. (1985). *La escuela en el medio rural.* 2ª edición. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia.

CASTRO, A. de. (1987). *Aulas de cultura en el medio rural.* Madrid: Popular.

COLECTIVO *CAMPOS DE CASTILLA*. (1987). *Escuela rural, una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea.

COLLOT, Bernard. *Para uma concepçao diferente da escola. Quando a organizaço subtitui a ordem*. Documento presentado en el II encuentro portugués de escuelas rurales (inédito).

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1988). «El futuro del mundo rural». Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de junio de 1988 *(COM (88) 501 FINAL).* En *Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88. EUR.OP.* Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1991). *La enseñanza abierta a distancia en la Comunidad Europea. Recursos humanos, educación, formación y juventud.* Bruselas / Luxemburgo.

CRA *JIMENA MUÑIZ*. (1990). *A'Curuxa, 5 años de prensa escolar*. Corullón-El Bierzo (León).

DEYOUNG, A. J. (1991). *Rural Education. Issues and Practice.* Libary of Congress Caraloning-in-Publication Data. USA.

DÍEZ PRIETO, Mª Paz. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

FERNÁNDEZ MONTERO, V. (1987). *La escuela rural. Una propuesta educativa en marcha.* Colectivo *Campos de Castilla*. Madrid: Narcea.

FORSYTHE, D. (1983). *The Rural Comunity and the Small School.* Aberdeen University Press.

FREINET, C. (1981). *Por una escuela del pueblo.* Barcelona: Laia.

GALACHO RAMÍREZ, Mª Victoria; IGLESIAS REAL, Pablo, y MOLINO JIMÉNEZ, Pedro. (1986). *Síntesis de experiencias pedagógicas en Andalucía como referencia para un nuevo modelo de escuela rural.* I Jomadas Andaluzas de Escuela Rural. Loja, 1, 2 y 3 de noviembre de 1985. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

GARCÉS, R., y otros. (1976). *Concentraciones y escuelas-hogar en Aragón.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

GARCÍA CORREA, A. (Coord.). (1984). *Experiencias y proyectos de orientación escolar.* II Jornadas de Orientación escolar de la región de Murcia, págs. 21-29. Murcia: Universidad de Murcia.

GERTRUDIX, S. *En-torno al niño*. Monzón (Huesca): CEP de Monzón y MRP *Cooperativa de Enseñanza «Aula Libre»*.

GRANDE, M. (1981). *La Escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés.* Granada: Escuela Popular.

HERNÁNDEZ, F. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo.* Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

HERVÁS OCAÑA, Mª José. (1994). *Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural.* (Inédito. Presentado en la Jornada Europea de Escuela Rural de Estrasburgo el 11 de febrero de 1994).

ICE de Zaragoza. (1992). *La adaptación del currículo a las necesidades de la sociedad. El desarrollo curricular en la escuela rural.* En *Informes*, núm. 39. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

JIMÉNEZ, J. (1981). *La educación en el medio rural aragonés.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

JIMÉNEZ, J. (1983). *La escuela unitaria.* Barcelona: Laia.

MARAVALL, J. Mª. (1984). *La reforma de la enseñanza.* Barcelona: Laia.

MRP *AULA LIBRE*. (1990). *Aportaciones desde la práctica educativa.* Fraga (Huesca): Cooperativa de enseñanza *Aula libre*.

OCDE-CERI. (1985). *Formación de profesores en ejercicio.* Madrid: Narcea.

ORTEGA, F., y VELASCO, A. (1989). *Status, integración y funciones del maestro rural.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

ORTEGA, F., y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

ORTEGA, M. A. (1995). *La parienta pobre.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

ORTOLL, C. *Unitat de programació «La vinya». Exemples d'unitats de programació. Parvulari y cicle inicial.* Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. (1990). *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad.* Madrid: Cáritas Española.

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. (1993). *Razones y criterios para que la Educación Secundaria Obligatoria y For-*

mación Profesional exista en las zonas rurales. Madrid, 16 de enero de 1993. (Inédito. Presentado al MEC el mismo mes).

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. (1993). *Algunas reflexiones desde la realidad educativa del medio rural ante la implantación de la reforma educativa.* Madrid, julio de 1993. (Inédito. Presentado al MEC el 8 del mismo mes).

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. (1994). *Propuesta para la normativa de organización y funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados.* Madrid, mayo de 1994. (Inédito. Presentado al MEC el 22 de junio de 1994).

RIUS, M. D. (1993). *El Proyecto educativo de zona. Una propuesta de calidad para la escuela rural en el marco de la Reforma educativa.* Madrid: Seco Olea.

ROCHE ARNAS, P. (1992). *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET): un intento de solución al problema de la escuela rural.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

SALANOVA, J. (1983). *La escuela rural. Métodos y contenidos.* Madrid: Zero-Zys.

SALANOVA, Juan (1985). *Potenciación de la escuela rural como alternativa a la grave problemática de las concentraciones escolares*. I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería en Cuevas de Almanzora, del 10 al 13 de septiembre de 1985.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1985). *El profesorado rural de EGB en Castilla-León.* Madrid: SM.

SANTAMARÍA LUNA, Rogeli. (1993). *Educación rural.* Curso: *Presente y futuro del mundo rural en España.* Universidad de Verano de Teruel, del 6 al 10 de septiembre de 1993. (Inédito). Teruel.

SANTAMARÍA LUNA, Rogeli (1996). Tesis *Educación rural: Presente y futuro del mundo rural en España*. Castellón: Universidad de Castellón (Inédito).

SECCO, L. (1980). *Programación de espacios físicos para la educación en el medio rural.* Paris: UNESCO.

SEISDEDOS REGOJO, C., y otros. (1992). *Proyecto de formación del profesorado en centro. Proyecto curricular de escuela rural: zona de Vitigudino (Salamanca).* Vitigudino (Salamanca): Centro de Profesores de Vitigudino.

Sindicato STE-A. (1993). *La escuela rural en Aragón.* Zaragoza.

SOLER, M. (1991). *Acerca de la educación rural: impresiones de un viaje.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

SUBIRATS, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya.* Barcelona: Edicions 62.

SUBIRATS, M. (1983). *La escuela rural en algunas comarcas catalanas: estructura, efectos y posibles formas de evolución.* Perspectivas actuales en Sociología de la Educación. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

SUBIRATS, Marina (1985). *Remodelar la escuela rural, una tarea urgente*. I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería en Cuevas de Almanzora, del 10 al 13 de septiembre de 1985.

UNESCO (1970). *La adaptación de la educación a las necesidades del mundo moderno en zonas rurales*. París.

UNESCO (1974). *La educación en el medio rural*. París.

VARELA, J., y ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. Madrid: M.E.C.

VILLA, A., y otros. (1988). *Perspectiva y problemas de la función docente*. Gobierno Vasco/Narcea.

Artículos en revistas

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, P. E., y VALERIANO MARTÍNEZ, J. (1988). «Proyecto educativo en la Serranía Baja de Cuenca». En *Painorma*, núm. 6, págs. 59-71.

AMOR, I. (1985). «Escuelas Rurales». En *Educa*, núm 1, págs. 9-11.

ANTÓN, M.A. (1990). «Educación compensatoria». En *Revista Crítica*, núm. 778.

Monográfico «Escuela rural». En *A tres bandas*, núm. 3, julio-1988 / enero-1989.

«La escuela rural». En *Aula de innovación educativa*, núm. 12, marzo de 1993.

BIBLIOTECA ROSA SENSAT. (1991). «Bibliografía sobre escuela rural». En *Perspectiva escolar*, núm. 159. págs. 29-30.

CABALLERO CORTÉS, A. (1992). «Las escuelas rurales en Málaga a partir de la II República». En *Puerta nueva*, núm. 15, págs. 32-41.

CALVO SOTO, M. (1988). «La escuela rural». En *Quima*, núm. 16, págs. 47-51.

CANO REAL, J. (1997). «Escuela Rural. Calidad de la educación». En *Castilla-La Mancha. Educación: un futuro en igualdad y solidaridad* (agosto-septiembre de 1997). Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

CARABAÑA, J. (1985). «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?». En *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 18.

CARBONELL SEBARROJA, J. (1987). «La formación inicial del profesorado: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa.» En *Revista de Educación*, núm. 284, págs. 39-52.

CARLES, J. M. (19??). «L'escola rural que els mestres volen». En *Perspectiva escolar*, núm. 105, págs. 12-13.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (19??). «Questom escolar e meio rural en Galicia». En *O Ensino*, núms. 11-12-13, págs. 69-76.

CEMELI, R., y VALLDAURA, J. (1991). «Informática y escola rural». En *Perspectiva escolar,* núm. 159, págs. 17-23.

COMISSIÓ ORGANITZADORA. (1987).»Sisenes Jornades d'Escola Rural a Catalunya». En *Perspectiva escolar*, núm. 114, págs. 51.

«Zones Escolars Rurals». En *Crònica d'ensenyament*, núm. 51, desembre de 1992.

CRA *ILLANO-SARCEDA*. (1988). «Colegio Rural Agrupado de Illano-Sarceda». En *Escuela asturiana*, núm. 39, págs. 13-14.

«La escuela rural: crónica de una marginación». En *Cuadernos de pedagogía*, Suplemento núm. 2, mayo de 1976.

«La escuela rural». En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 79, julio-agosto de 1981.

«Educación compensatoria». En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 117.

«La educación en el medio rural». En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 151, septiembre de 1987.

«Chequeo a la escuela rural». En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 214, mayo de 1993. (Consultar para ampliar la bibliografía que se adjunta en los diferentes artículos que componen este *Chequeo)*.

Monográfico «Escuelas rurales» (1996). En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 247.

DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (Direccion Provincial de Educación de Asturias). (1992). «Proyecto curricular y zona rural.» En *Escuela asturiana*, núm. 60, pág. 9.

DOMÉNECH, J., y VIÑAS, J. (1991). «Qualitat educativa y tipologia de centres». En *Perspectiva escolar*, núm. 159, págs. 2-7.

EKANAYAKE, S.R. (1990). «La pedagogía en las zonas rurales: fomentar desde un principio el desarrollo rural». En *Perspectivas*, núm. 1, págs. 127-141.

«Encuesta de la Dirección General de Renovación Pedagógica». En *Escuela asturiana*, núm. 38, noviembre de 1988. pág. 8.

«Papeles para el Debate». En *Escuela asturiana*, núm. 5, marzo de 1989, págs. 6-7

Dossier: «Colegios rurales agrupados, CRAs». En *Escuela asturiana*, núm. 41, marzo de 199.

«La escuela rural y la LOGSE». En *Escuela asturiana*, abril de 1992, pág. 12.

«La Conferencia Europea de Escuela Rural denuncia el declive de ésta». (1984). En *Escuela española*, núm. 3181, 10-marzo-1994, pág. 10.

ESPINOSA AZORÍN, C. (1986). «Educación y medio rural» (encuesta realizada para conocer la opinión de los habitantes de las zonas rurales sobre educación)." En *Painorma*, núm. 1, págs. 36-43.

FERNÁNDEZ DEL TARRÉ, I.M. «L' arrelament al medi cultural, un factor positiu». En *Perspectiva escolar*, núm. 159, págs. 8-11.

GAJATE HERRERO, S., y CHARRO MORÁN, B. (1989). «Análisis de algunas de las causas del fracaso escolar en la zona rural de la provincia de Toledo». En *Painorma*, núm. 7, págs. 45-50.

«L'escola al medi rural». En *Guix*, núm. 72, octubre de 1983.

HERVÁS, Mª J., y GRANDE, M. (1992). «La escuela en el medio rural». En *Documentación Social*, núm. 87.

LARA, F. (1988). «Aún existe la escuela rural». En *Papeles de Acción Educativa*, núm. 50, págs. 11-12.

LERENA, C. (1982). «El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España». En *Sistema*, núm. 50-51.

LÓPEZ CABEZUELO, J.J. (1990). «Escuela rural y reforma del sistema educativo». En *Painorma*, núm. 10, págs. 31-34.

LÓPEZ CABEZUELO, J.J., y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, T. (1997). «Colegios rurales agrupados, una alternativa a la escuela rural». En *Castilla-La Mancha. Educación: un futuro en igualdad y solidaridad*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

LOZANO GONZÁLEZ, J.L. (1992). «Potenciación de la escuela rural». En *Escuela asturiana*, abril de 1992, pág. 13.

MAS, Juan Enrique. (1980). «Los pueblos y sus problemas: Concentración escolar en la comarca dels Ports». En *Penyagolosa*, núms. 7-8, abril-mayo.

MEDRANO CALLEJAS, G. (1987). «Algunos determinantes del rendimiento académico contrastados en alumnos transportados y no transportados en dos zonas de Cuenca». En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, págs. 173-174.

MESTRES DE LA ZONA MONTSANT-SERRA DE PRADES. (19??). «L'experiencia de zona». En *Perspectiva escolar*, núm. 128, págs. 45-49.

MESTRES DELS ZONES ESCOLARS RURALS, ALT URGELL-CERDANYA. (19??). «El mapa escolar a les zones de muntanya». En *Perspectiva escolar*, núm. 196, págs. 70-74.

MONTCUSÍ ROVIRA, R. (1987). «Una experiencia d'integració dins del marc de la diversitat: L'escola pública de Cabra del Camp». En *Perspectiva escolar*, núm. 119, págs. 29-30.

MONTCUSÍ ROVIRA, R. (1991). «L'aplicació y el desenvolupament de la nova orientació del S.E. en l'escola rural». En *Perspectiva escolar*, núm. 159, págs. 22-28.

MRP *AULA LIBRE*. (198?), Monográfico «La escuela rural». (1984). En revista *Aula Libre*. Huesca: Cooperativa de enseñanza *Aula libre*.

MUNÁRRIZ IRAÑETA, B. (1988). «Inadaptación escolar y social de los alumnos de EGB-FP-BUP en función del entorno rural/urbano.» En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, págs. 73-74.

NEBOT, G.; MASSANA, N., y ALBAREDA, H. (19??). «El pla de treball a l'escola d'ambit rural». En *Perspectiva escolar*, núm. 195, págs. 56-60.

NORTES CHECA, A., y MARTÍNEZ ARTERO, R. (1989). «Vivir en ciudad o en pueblo, ¿influye en los resultados de matemáticas?». En *Bordón*, vol. 41, núm. 2, 1989, págs. 691-700.

ORTEGA, F. (1979). «Educación y desarrollo capitalista en España (1959-74)». En *Cuadernos de realidades sociales*, núms. 14-15.

ORTEGA, F. (1987). «Un pasado sin gloria: la profesión de maestro». En *Revista de Educación*, núm. 284, págs. 19-38.

ORTEGA, Miguel Angel. (1994). «¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha». En *Revista de Educación*, núm. 303, págs. 211-242.

ORTIZ MARTÍNEZ, M.A., y otros. (1989). «Memoria, valoración y análisis del primer trimestre del programa C.R.I.E.C.». En *Painorma*, núm. 8, págs. 59-73.

PALLARUELO, S. (1988). «Trabajo etnográfico en las aulas». En *Painorma*, núm. 6, págs. 43-47.

«L'escola rural». En *Perspectiva escolar*, junio de 1979. Barcelona.

«L'escola rural, tot un art». En *Perspectiva escolar*, núm. 159, 1991.

PNAC (Preescolar na casa). Publicación editada con la colaboración del CEFO-COP de Lugo y financiada por la *Bernard van Leer Foundation*.

ROCHE ARNAS, P. (1992). «Centros rurales de innovación educativa (CRIEs)». En *Escuela asturiana*, abril de 1992, pág. 14.

ROMERO, P. (1991). «La LOGSE y la escuela rural». En *Nueva escuela*, núm. 123.

ROSAS, L. (1988). «La formación de los maestros en Educación básica». En *Revista latinoamericana de estudios educativos*, núms. 3-4, págs. 145-156.

SALVADOR VIÑES, F. (1995). «Models organitzatius diversos». En *Perspectiva escolar*, núm. 191, págs. 10-16.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1985). «Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla y León.». En *Educación y Sociedad*, núm. 3, págs. 161-175.

SANTAMARÍA LUNA, Rogelio. (1991). «Escola rural. Oblit a perpetuitat?». En *Butlletí Informatiu del Cep de Castelló, BICC*, núm. 24, págs. 10-11.

SANTAMARÍA LUNA, Rogeli. (1994). «La prensa en la escuela rural». En *Comunicar*, núm. 3, págs. 97-100.

SAURAS JAIME, P. (1988). «Escuela rural.». En *Papeles de Acción Edvcativa*, núm. 51, págs. 8-14.

SAURAS JAIME, P. (1989). «Escuelas rurales: previas, actuales, diferentes». En *Nuestra escuela*, núm 107, págs. 5-7.

SAURAS JAIME, P. (1991). «Escuelas rurales», dentro del *dossier* «Minusválidos en el mundo rural». En *Minusval*, núm 75, págs. 42-45.

SEMINARI SOBRE L'ESCOLA RURAL. (1985). «Seminari sobre l'escola rural: document de treball.». En *Butlletí de mestres*, núm. 195, págs. 27-31.

TORREMOCHA DURÁN, Manuel. (1985). «C.R.I.P.E.R. Un proyecto en marcha. Centros de renovación e innovación de escuelas rurales. Cádiz».” En *Educa*, mayo de 1985.

TOUS, J.L. (1988). «Finalment un decret normalitza la zona escolar». En *Perspectiva escolar*, núm. 129, págs. 60-62.

«Escuela rural». En *TE (Trabajadores de la enseñanza)*, núm. 144, junio de 1993.

VÁZQUEZ, A. (dir), y otros. (1986). «Analfabetismo en Castilla-La Mancha (y 2)». En *Painorma*, núm. 1, págs. 4-15.

Monográfico «La escuela rural». En *Vida escolar* (MEC), núm. 228, (1984).

VIÑAO FRAGO, A. (1985). «Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas». En *Educación y Sociedad*, núm. 3, págs. 129-150.

Revistas que tratan periódicamente la escuela rural

Las revistas que se citan a continuación han demostrado una sensibilidad especial por la escuela rural. No quiere esto decir que sean las únicas; en todo caso, son las más conocidas y entrañables para quienes hemos escrito este libro. Algunas de ellas ya no se editan. Nacieron y estuvieron presentes en tiempos más difíciles, cuando más falta hacían referencias de esta naturaleza; y prestaron una buena orientación a muchas personas. Unas en el recuerdo más emotivo, otras continuando... apuntamos las siguientes:

Aula de Innovación Educativa, *Aula libre* (del MRP del mismo nombre, en Aragón), *Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*, *Colaboración* (antigua revista del MCEP, de la que recordamos especialmente el núm. 19 y el núm. 37).

Cuadernos de Pedagogía. Monográficos sobre la escuela rural (núm. 2, mayo 1976, núm. 79, julio/agosto 1981; núm. 151, septiembre 1987) y uno sobre Educación compensatoria (núm. 117, septiembre 1984). También numerosos artículos sobre la escuela rural, algunos incluidos en «Informes» sobre la educación en diferentes Comunidades Autónomas y otros resaltando experiencias o expresando opiniones sobre la Reforma en ese medio (entre otros, en los números 42, 47, 62, 63, 79, 117, 121, 151, 157, 159, 169, 211, 247).

Guix, Escuela española, Escuela asturiana, Nuestra escuela, Padres de alumnos (de la CEAPA), *Perspectiva escolar* (del MRP *Rosa Sensat), Quima* (de la Escuela de Verano de Cantabria), *Signos* (del Centro de Profesores y de Recursos de Gijón), etc. Cada cual puede añadir las *suyas.*

Publicaciones de la Administración educativa

GENERALITAT DE CATALUNYA. (1984). *Projecte pedagogic d'una escola d'ambit rural.* Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992). *La globalització. Formació básica per a la Reforma. Escola d'ámbit rural. Material formatiu.* Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992). *El futuro de las escuelas rurales.* En *Crònica d'ensenyament,* núm. 51. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1986). *Escuelas rurales.* (Autor: Pedro Sauras Jaime). Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Escuelas rurales. Organización. zonas, centros y aulas.* (Autor: Pedro Sauras Jaime). Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Escuelas rurales: algunas experiencias.* (Autor: Pedro Sauras Jaime). Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1991). *La educación infantil en el medio rural.* Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). «Materiales de apayo a la Reforma: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria». Se trata de los materiales conocidos como *Cajas Rojas,* entre cuyos documentos recomendamos especialmente el titulado *Educación en el medio rural,* en la *Caja* de Educación Infantil. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993). *Atención educativa a la población infantil no escolarizada.* Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1994). *Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos: Origen, evolución...* Madrid: MEC.

MINISTERIO DE TRANSPORTES, ... (1981). *Libro Blanco del transporte escolar.* Madrid: Prensa española.

ESCUELA RURAL EN EUROPA. DOCUMENTACIÓN

Libros y documentos

CEPFAR. (1988). *Tendances et problemes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Euroéenne*. Bruxelles: CEPFAR, septiembre de 1988.

COLLOT, Bernard. (1994). *Les petites écoles rurales, laboratoires pédagogiques et sociaux de l'an 2000. École de Moussac*.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1988). *El futuro del mundo rural.* Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 *[Com(88) 501 fnal]*. En el *Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE. (1991). *Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée de 1990. Évolution depuis 1982. Note d'information 91-36.* Septembre, 1991. (Francia)

EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA. (1993). *PT/92/007/00. Transportes escolares.* Idioma: Español.

EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Español.

EURYDICE: UNIDAD ITALIANA. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor*. Idioma: Italiano.

EURYDICE: UNIDAD PORTUGUESA. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Portugués.

EURYDICE: UNIDAD FRANCESA. (1992). *GR/87/013/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Francés.

EURYDICE: UNIDAD BELGA. (1992). *GB(E)/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Inglés.

EURYDICE: UNIDAD DE LUXEMBURGO. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Inglés.

EURYDICE: UNIDAD INGLESA. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Inglés.

EURYDICE: UNIDAD BÉLGICA FRANCÓFONA. (1992). *GR/87/013/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Francés.

EURYDICE: UNIDAD HOLANDESA. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Inglés.

EURYDICE: UNIDAD DANESA. (1992). *SC/92/001/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Inglés.

EURYDICE: UNIDAD GRIEGA. (1992). *GR/87/013/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un solo profesor.* Idioma: Inglés.

EURYDICE: UNIDAD ITALIAÑA. (1995). *RD 1817/03. Respuesta a una carta (6-4-95): «In Italia la scuola rurale non esiste piu da tempo».*

JORNADA EUROPEA DE ESCUELA RURAL. (1994). *Documento Base.* (Documento entregado previamente a la Jornada celebrada el 11 de febrero de 1994 en Estrasburgo, inédito).

MAUGER, Pierre (Dir.). (1992). *Agir ensemble pour l'école rurale.* Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction de l'Information et de la Communication.

Artículos en revistas

ALATRI, Giovanna. (1989). «Il difficile cammino della Casa delle Scuole per i contadini dell'Agro romano». En *I problemi della Pedagogia*, núm. 3, págs. 229-246.

ALFIERI, Fiorenzo. (19??). «La Reforma de la escuela elemental». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, págs. 111-113. (Traducción de Laura Gavalda).

A.V. et M.M. (1984). «Elles vivent les Z.E.P.». En *Cahiers pédagogiques*, núm. 225, págs. 9-10.

BOURGAREL, Alain. (1984). «D'où viennent-elles donc?». En *Cahiers pédagogiques*, núm. 225.

BOUVEAU, Patrick. (1992). «La politique des zones d'éducation prioritaires entre 1981 et 1990". En *Cahiers pédagogiques*, núm. 309, págs. 11-12.

BOUVEAU, Patrick. (1992). «La politique des zones d'éducation prioritaires entre 1981 et 1990". En *Cahiers pédagogiques*, núm. 309, págs. 11-12.

CAPUCHO, Jose (1987). «Ensino agricola em Portugal. Que perspectivas?». En *Solidaridade rural*, núm. 23, págs. 1-3.

CHIESA, Benvenuto (19??). «De la escuela media única hacia la obligatoriedad». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, págs. 109-111.

DIEUZAIDE, Françoise. (1984). «En zone rurale aussi». En *Cahiers pédagogiques*, núm. 225.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE. (1991). «Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée de 1990. Évolution depuis 1982.» En *Note d'information 91-36.* (Francia).

DUBOIS, C. (1990). «Pratique régionale: l'exemple du Languedoc-Roussillon.» En *Cahiers pédagogiques*, núm. 289, págs. 32-33.

DUPISSON, Bernard (1984). «Hem, de A a Zep». En *Cahiers pédagogiques*, núm. 225, págs. 24-27.

«La Conferencia Europea de Escuela Rural denuncia el declive de ésta». En *Escuela Española*, núm. 3181, (10-marzo-1994), pág. 10.

«En France, les missions locales et l'insertion des jeunes en milieu rural». En *La lettre*, núm. 35, págs. 16-17.

LAQUIEZE, B. (1990). «Mission: animation rurale». En *Cahiers pédagogiques*, núm. 289, pág. 33.

MATOS, Lisete. (1989). «PRODEP. Programa de Desenvolvimiento Educativo para Portugal. Subprograma de Educaçao de Adultos». En *Solidaridade Rural*, núm. 45.

«Analyse de l'Association pour la défense et la promotion de l'école rurale». En *Documents (Le nouvel educateur)*, núm. 233, 1992, págs. 6-21.

Revistas sobre escuela rural

Journal of Rural and Small Schools
National Rural and Small Schools Consortium
Western Washington University
Miller Hall 359
Bellingham, WA 98225
USA

Rural Special Education Quarterly
American Council on Rural Special Education
Western Washington University
Miller Hall 359
Bellingham, WA 98225
USA

Research in Rural Education
314 Shibles Hall
University of Maine
Orono, ME 04469
USA

The Rural Educator
National Rural Education Association
School of Occupational and Education Studies
Humanities Building
Colorado State University
Fort Collins, CO 80523
USA

También *The rural Sociologist, Comparative Education, Rural Sociology, Rural Development, The small schools Forum...*

CONGRESOS Y JORNADAS

Durante la década de los ochenta y comienzo de los noventa tuvieron lugar decenas y decenas de encuentros, jornadas, *batecs*... dedicados a la escuela y la educación en el medio rural. En zonas y comarcas, provinciales, regionales o a nivel de Comunidad autónoma, etc. Organizadas por movimientos de renovación pedagógica, colectivos diversos e, incluso, en los últimos años, por Unidades de Programas de las Direcciones / Delegaciones provinciales de Educación y otras instituciones u organismos de la Administración... Como parece que estas actividades, bastante interesantes y enriquecedoras, proliferan algo menos en los últimos tiempos, aprovechamos la coyun-

tura para animar a profesorado, instituciones, Administraciones... a organizar esta formación e intercambio entre el profesorado y otros sectores sociales implicados en la educación en el medio rural.

Utilizamos como criterio reseñar inicialmente algunas de las más representativas (estatales) y citar aquellas a partir de las cuales se editaron conclusiones y tenemos la referencia de estas últimas.

De ámbito estatal

I JORNADAS DE ESCUELA RURAL. Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs / Comisión Escuela Rural). Salamanca, 1984.

II JORNADAS DE ESCUELA RURAL. Santurde de Rioja, 24 de febrero-1 de marzo de 1986. Confederación de MRPs / Comisión Escuela Rural. Conclusiones editadas en Logroño con la colaboración del Gobierno de la Rioja a través de su Consejería de Educación, Cultura y Deportes en 1987.

III JORNADAS DE ESCUELA RURAL. Llanes (Asturias), 1987. Confeceración de MRPs / Comisión Escuela Rural.

ENCUENTRO DE PADRES DE ALUMNOS SOBRE LA ESCUELA RURAL. Albarracín (Teruel), 1986. Organizado por la CEAPA.

JORNADAS EUROPEAS DE INFORMACIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL DEL CAMPO. Madrid, 27, 28 y 29 de octubre de 1987. Madrid: Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Agricultura, 1987. (Inédito).

De ámbito local

IV^es^ JORNADES D'ESCOLA RURAL: *L'escola dins el món rural.* Valls, abril de 1984. Barcelona: ICE de la UAB, 1985.

I JORNADAS DE ESCUELA RURAL DE ALMERÍA. Cuevas de Almanzora, del 10 al 13 de septiembre de 1985. Cuevas de Almanzora (Almería): Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora, 1985.

I JORNADAS DE ESCUELA RURAL. Viver, 15, 16 y 17 de febrero de 1985. Castelló: Diputació de Castelló, 1985.

I JORNADAS ANDALUZAS DE ESCUELA RURAL: *Escuela rural. Análisis y experiencias pedagógicas en Andalucía.* Loja, 1, 2 y 3 de noviembre de 1985. Sevilla: Junta de Andalucía / Consejería de Educación y Ciencia, 1986.

I JORNADAS DE ESCUELAS RURALES DE ANDALUCIA, 1985. Colectivo Rural de Andalucía, 1986.

II JORNADAS DE ESCUELAS RURALES DE ALMERÍA. Serón, del 9 al 12 de septiembre de 1986. Cuevas de Almanzora (Almería): Centro de Apoyo y Recursos del Bajo Almanzora, 1986.

VI JORNADAS DE ESCUELA RURAL EN CATALUÑA. *Proyecte de zones escolars per a l'escola rural.* Banyoles, 1987.

JORNADAS DE DEBATE. PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL Y DESARROLLO COMUNITARIO EN ZONAS RURALES. Valladolid, noviembre 1986. Valladolid: Diputación de Valladolid / Madrid: Popular S.A., 1987.

I JORNADAS DE ESCUELA RURAL EN CATALUÑA. El Vendrell, 1990.

II ENCUENTROS SOBRE ESCUELA RURAL. Comarruga-El Vendrell, 2 y 3 de febrero de 1991.

STE-PV: «*Reforma, municipis i participació educativa*» (VI jornades sindicals a l'ensenyament). Alicante: STE-PV / Diputación de Alicante, 1993.

II JORNADES D'ESCOLES RURALS DE LA COMUNITAT VALENCIANA. Chulilla, 1 i 2 d'octubre de 1993. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació y Ciencia, 1995.

INSTITUCIONES DE INTERÉS

Los organismos e instituciones que editan gran parte de los materiales citados son recursos por sí mismos: la UNESCO, la UNICEF, la FAO, el Consejo de Europa, la UE (Unión Europea) y sus dependencias, etc., etc. son lugares a los que recurrir y de los que puede obtenerse mucha y variada información de gran interés para el conocimiento del mundo y la escuela rurales en el plano internacional.

Con respecto a España, recordamos lo mismo en cuanto a los diferentes Ministerios y Consejerías de Comunidades Autónomas, insistiendo de modo especial en el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del MEC, en el Centro de Desarrollo Curricular del MEC (como, curiosamente, ha desaparecido, sugerimos que se recurra al correspondiente organismo del MEC que se encargue de la elaboración, publicación y difusión de materiales curriculares en la actualidad) y de sus homólogos en las diferentes Comunidades Autónomas, en el Ministerio de Cultura (integrado con Educación en la actualidad), en el Ministerio de Obras Públicas (Fomento), en el Ministerio de Agricultura... Todos ellos tienen un gabinete, servicio de publicaciones... al que dirigirse para obtener y/o conocer los materiales de diversa naturaleza que editan, los programas en marcha, etc. relacionados con la educación en múltiples aspectos y con el medio rural.

Queremos hacer hincapié en el Ministerio de Asuntos Sociales (o en las instituciones en las que pueda derivar) y en el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, así como en sus homólogos en las diferentes Comunidades Autónomas, ya que, entre otras muchas publicaciones y actuaciones de interés, dispone de materiales relacionados con la mujer, la educación... en el medio rural. No podemos olvidar tampoco los PAEPs (*Proyectos de acción educativa preferente*) y los CAES (*Centros de acción educativa singular*), funcionando en algunas zonas, que constituyen un buen recurso con muchas posibilidades (si se crean más, son más conocidos, etc.).

Además de estas instituciones oficiales, es importante no olvidar otras —de carácter privado o público— que también constituyen un buen recurso en muchas ocasio-

nes. Por ejemplo, *Cáritas*, la misma CEAPA —entre cuyos asociados hay algunos dedicados al medio rural— y otras asociaciones y federaciones diversas de padres y madres, el Colectivo *Campos de Castilla* -plural en su composición y muy activo en el tema que nos ocupa-, el *Club de Amigos de la UNESCO*, así como múltiples fundaciones, ONGs, etc. que pueden aportarnos materiales, apoyo, información, infraestructura, etc.

Instituciones internacionales

Appalachia Educational Laboratory, Inc.
1031 Quarrier Street, 8th floor
P.O. Box 1348
Charleston, West Virginia 25325
USA

University at Buffalo
State University of New York
Department of Educational Organization, Administration and Policy
471 Baldy Hall, Buffalo, New York 14260
USA

Center for Rural Education and Small Schools
College of Education
Kansas State University
Bluemont Hall, Manhattan KS 66506
USA

Rural Clearinghouse
(Revista *Rural Adult Education FORUM*)
College Court Building
Manhattan, KS 6001
USA

National Rural Development Institute
Miller Hall 359
Western Washington University
Bellingham Washington 98225
USA

Mid-Continent Regional Educational Laboratory Rural Institute
(publican *The rural Report*)
12500 E. Iliff Avenue
Suite 201
Aurora, Colorado (CO) 80014
USA

Faculty of Education
University of Victoria
Victoria, BC
CANADA V8W 2Y2

Faculty of Education
Brandon University
Brandon, Manitobq
CANADA R7A-6A9

C.P.E.O.N.S.
(enseñanza provincial y comunal)
Rue des Halles, 13
1000 BRUXELLES

Union des Villes et des Communes Belges
Rue d'Arlon, 53, boîte 4
1040 BRUXELLES

Instituto Rural de Perfeccionamiento
Ländliches Fortbildungsinstitut
Löwelstrasse 12
A-1040 VIENA

Instituciones y organismos de la Administración

Ámbito del estado español

Ministerio de Presidencia
Complejo *Moncloa*
28071 MADRID
Tf.: 913 353 535

Ministerio de Educación y Cultura
C/ Alcalá, 34
28014 MADRID
Tf.: 915 221 100, 915 214 806

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
C/ Agustín Bethencourt, 4
28071 MADRID
Tf.: 915 536 000

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación
P.º Santa Isabel, 1
28071 MADRID
Tf.: 913 475 000

Ministerio de Medio Ambiente
Pza. San Juan de la Cruz, s/n
28071 MADRID
Tf.: 915 976 000

Ministerio de Fomento
Pº. de la Castellana, 67
28071 MADRID
Tf.: 915 977 000

Ministerio para las Administraciones Públicas
Pº. de la Castellana, 3
28071 MADRID
Tf.: 915 861 000

Ministerio de Sanidad y Consumo
Pº. del Prado, 18-20
28071 MADRID
Tf.: 915 961 000

Ámbito de las Comunidades Autónomas

Andalucía
Consejería de Cultura
C/ San José, 3
41071 SEVILLA

Consejería de Educación y Ciencia
C/ República Argentina, 21
41071 SEVILLA

Junta de Andalucía
Avda. de Roma, s/n
41071 SEVILLA

Aragón
Departamento de Educación y Cultura
Paseo María Agustín, 36
50071 ZARAGOZA

Diputación General de Aragón
Paseo María Agustín, 36
50071 ZARAGOZA

Canarias
Consejería de Educación, Cultura y Deportes
C/ J. R. Hamilton, 14, Edificio Mabell
38071 SANTA CRUZ DE TENERIFE

Gobierno de Canarias
Plaza Rafael O'Shanahan
35071 LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Cantabria
Consejería de Educación y Juventud
C/ Vargas, 53, 7ª planta
39010 SANTANDER

Diputación Regional de Cantabria
C/ Casimiro Sainz, 4
39003 SANTANDER

Consejería de Cultura y Deporte
C/ Vargas, 53, 7ª planta
39010 SANTANDER

Castilla-La Mancha
Consejería de Educación y Cultura
Plaza del Cardenal Silíceo, s/n.
45071 TOLEDO

Junta de Castilla - La Mancha
Plaza del Conde, 2
45071 TOLEDO

Castilla y León
Consejería de Educación y Cultura
Monasterio de Nª Sª del Prado
Autovía Puente Colgante, s/n
47071 VALLADOLID

Junta de Castilla y León
C/ Santiago Alba, 1
47001 VALLADOLID

Cataluña
Departamento de Enseñanza
Departament d'Ensenyament
Vía Augusta, 202
08071 BARCELONA

Departamento de Cultura
Rambla de Santa Mónica, 8
08002 BARCELONA

Generalitat de Cataluña
Plaza de Sant Jaume, s/n
08071 BARCELONA

Ceuta
Consejería de Educación y Cultura
Plaza de África, s/n
51701 CEUTA

Gobierno de la Ciudad de Ceuta
Plaza de África, s/n
51701 CEUTA

Extremadura
Consejería de Educación y Juventud
C/ Santa Julia, 5
06800 MÉRIDA (Badajoz)

Consejería de Cultura y Patrimonio
C/ Sancho Pérez, 5
06800 MÉRIDA (Badajoz)

Junta de Extremadura
Plaza del Rastro, s/n
06800 MÉRIDA (Badajoz)

Galicia
Consejería de Educación
y Ordenación Universitaria
Edificio Administrativo San Cayetano
15700 SANTIAGO DE COMPOSTELA

Consejería de Cultura y Comunicación Social
Edificio Administrativo San Cayetano
15700 SANTIAGO DE COMPOSTELA

Xunta de Galicia
Palacio de Rajoy
15701 SANTIAGO DE COMPOSTELA

Islas Baleares
Consejería de Educación, Cultura y Deportes
C/ San Felió, 8
07071 PALMA DE MALLORCA

Comunidad Autónoma y Gobierno de las Islas Baleares
C/ La llotja de mar, 3
07012 PALMA DE MALLORCA

La Rioja
Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes
C/ Portales, 2
26071 LOGROÑO

Comunidad Autónoma de la Rioja
C/ Vara del Rey, 3
26071 LOGROÑO

Madrid
Consejería de Educación y Cultura
C/ Alcalá 30-32
28014 MADRID

Comunidad de Madrid
Puerta del Sol, 7
28071 MADRID

Melilla
Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes
Plaza de España, 1
52801 MELILLA

Ciudad Autónoma de Melilla
Plaza de España, 1
52801 MELILLA

Murcia
Consejería de Cultura y Educación
Gran Vía, 42
30071 MURCIA

Gobierno de la Región de Murcia
Palacio de San Esteban
C/ Acisclo Díaz, s/n
30071 MURCIA

Navarra
Departamento de Educación y Cultura
C/ Santo Domingo, s/n
31001 PAMPLONA

Gobierno de Navarra (Diputación Foral)
Palacio de Navarra
Avda. San Ignacio, 1
31002 PAMPLONA

País Vasco
Departamento de Cultura
C/ Duque de Wellington, 2
01071 VITORIA GASTEIZ

Departamento de Educación, Universidades e Investigación
C/ Duque de Wellington, 2
01071 VITORIA GASTEIZ

Gobierno Vasco
Residencia Palacio de Ajuria Enea
01007 VITORIA GASTEIZ

Principado de Asturias
Consejería de Cultura
C/ Sol, 8
33009 OVIEDO

Gobierno del Principado de Asturias
C/ Suárez de la Riva, 11
33071 OVIEDO

Valencia
Consejería de Cultura, Educación y Ciencia
Avda. Campanar, 32
46071 VALENCIA

Generalidad Valenciana
C/ Caballeros, 2
46071 VALENCIA

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Ya hemos hablado del papel de los MRPs y de la importante vinculación de este libro con ellos. Por eso mismo los citamos en este apartado al entender que son un buen recurso y una interesante vía de participación en la mejora de la calidad de la educación en general y en el medio rural en particular. Como se verá, se transcribe la dirección de las diferentes federaciones del estado español que componen la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. A ellas puede acudirse para conocer qué organizaciones de esta naturaleza existen en cada lugar, cómo ponerse en contacto y participar en ellas, qué recursos pueden aportar...

Andalucía
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía
C/ Santa María, 17
23400 ÚBEDA (Jaén)

Aragón
Escuela de Verano de Aragón (EVA)
Apdo. de correos nº 24
22520 FRAGA (Huesca)

Aula Libre
Apdo. de correos nº 88
22520 FRAGA (Huesca)

Canarias
MRP *Tamonante*
C/ Dr. Zamenhoff, 7, bajo
38200 LA LAGUNA (Tenerife)

Cantabria
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cantabria
SANTANDER

Castilla-La Mancha
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Castilla-La Mancha
Apartado de correos nº 456
02080 ALBACETE
C/ La parra, 5, bajo
02002 ALBACETE
Tf.: 967 222 111, 967 217 103
Fax: 967 240 500

Castilla y León
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Castilla y León
C/ Arca real, 8

47013 VALLADOLID
Tf.: 983 470 852

Cataluña
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña
Centre de la Renovació Pedagògica
Secretariat d'Escola Rural
Avda. Drassanes, 5
BARCELONA
Tf.: 932 187 887

Extremadura
APEVEX (Asociación Pedagógica *Escuela de Verano de Extremadura*)

Galicia
Coordinadora Galega de Movimientos de Renovación Pedagógica
Rua Betanzos, 1
SANTIAGO DE COMPOSTELA
Tf.: 981 562 877

Islas Baleares
Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca
C/ Pere d'Alcantara, nº 26
07760 CIUTADELLA DE MENORCA
Tf.: 971 385 261
Fax: 971 383 599

Col.lectiu *Escola d'Estiu de Mallorca*
C/ Sant Miquel, 28, 1º
07002 PALMA DE MALLORCA
Tf. y fax: 971 729 146

La Rioja
EVERI
C/ Bretón de los Herreros, 52, 1º
26001 LOGROÑO
Tf.: 941 226 033

Madrid
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid
C/ Luis Vélez de Guevara, 8
28012 MADRID
Tf.: 914 295 029, 914 298 727
Fax: 914 295 031

Murcia
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Murcia
MURCIA

Navarra
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Navarra
PAMPLONA

País Vasco
Colectivo Pedagógico *Adarra*
C/ General Concha, 25, 4º
48010 BILBAO
Tf.: 944 212 576

Principado de Asturias
Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Asturias
OVIEDO

Valencia
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià
C.P. *Sant Jaume*
C/ Ecce Homo, s/n
ALMOINES (VALÈNCIA)
Tf.: 962 804 204

Y...

Y por qué no hablar también de esos otros recursos de diferente naturaleza, pero con capacidad de impactarnos, de hacernos reflexionar, de... Quién no recuerda con cariño la película *El bosque animado*, de J. L. Cuerda, ambientada claramente en el medio rural. O *Los santos inocentes*, basada en la novela del mismo nombre de M. Delibes. Y, ¿quién no reconoce en *Bienvenido, Mr. Marshall* un medio rural con su escuela y sus tribulaciones que es parte de nuestra cultura y personalidad? Esto citando sólo tres títulos, pero hay mucho más.

También, aquella vieja serie etnográfica de RTVE, *Raíces*, de gran valor etnológico y cultural, o el reciente *Un país en la mochila*, que presenta el entrañable José Antonio

Labordeta, también de RTVE, y tantos otros. O aquellas canciones del mismo Labordeta, de Llach, de Carbonell, de La Bullonera, de Pablo Guerrero, de Ismael, del Nuevo Mester de Juglaría... O aquellas narraciones rurales de Pío Baroja, de Plá, de J. Llamazares, de Avelino Hernández... O...

Y la misma prensa, radio, televisión..., medios que, desde muchas perspectivas y con diferentes enfoques y talantes, abordan a veces el tema tratado desde una perspectiva de actualidad, quizás con demasiada inmediatez...

Cine, vídeo, poemas, canciones, música, literatura... ofrecen visiones variadas del mundo rural, más o menos románticas, más o menos objetivas, más o menos informativas, más o menos... que a buen seguro nos son útiles como recurso de amplia utilización o, cuando menos, nos han generado diversas sensaciones y «removido» algunas reflexiones.

MRP
confederación

Consejería de Educación

Junta de Comunidades de
Castilla-La Mancha