



ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL EN ANDALUCÍA: PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS PARA UN DESARROLLO DE CALIDAD

**ORGANIZATIONAL ANALYSIS OF RURAL SCHOOLS IN ANDALUSIA:
PROBLEMS AND PROPOSALS FOR A QUALITY DEVELOPMENT**

Francisco Javier Hinojo, Francisco Raso y María Angustias Hinojo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2009
Fecha de dictaminación: 28 de noviembre de 2009
Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2009



1. ACLARANDO TÉRMINOS: HACIA UNA DEFINICIÓN RIGUROSA DE ESCUELA RURAL

Es no poco ambicioso, para cualquiera que se tome el interés de abordarlo, el objetivo de intentar definir el concepto de escuela rural. No sólo porque el término *“rural”* conlleva de por sí una visión ecléctica y multidimensional que abarca un sinfín de aspectos y consideraciones, sino porque, como afirma Berlanga (2003: 27):

“... no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio”.

Un primer e inevitable paso en este camino de concreción es la búsqueda en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en donde se define lo rural como *“perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores”* (R.A.E., 2007). Desde esta perspectiva, podemos entender a la escuela rural como *“aquella que instruye a niños y adolescentes y se encuentra ubicada en una población cuya actividad principal reside en la agricultura y todas las labores que de ella se desprenden”.*

No obstante, para Corchón (2005:73) esta definición entraña un gran peligro, pues:

“... no delimita el tipo y características de la población donde se ubica la escuela y, por tanto, el concepto se amplía enormemente ya que incluye a municipios que, cuantitativa y cualitativamente, son diferentes aunque sean coincidentes en su actividad principal. En consecuencia, de seguir por esta línea va a ser muy difícil, cuando no imposible, delimitar conceptualmente a este tipo de centros educativos”.

También puede resultar interesante atender a la definición aportada por Boix (1995:7), que entiende a la escuela situada en el ámbito rural como:

“...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 la escuela) y con una configuración pedagógico – didáctica multidimensional”.

Cantón (2004: 106), por su parte, tiene un concepto de la institución muy en la línea de la anterior visión al entender que este tipo de centros reúnen un conjunto de formas de escolarización que son específicas de las zonas rurales, y tienen, entre otras cosas, las siguientes características:

- Baja o muy baja ratio alumno / profesor
- La forma de agrupamiento no suele ser por grados
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad.
- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Estas nuevas definiciones, aunque interesantes, tampoco nos resultan de utilidad para nuestros intereses, en tanto que caen nuevamente en la falta de concreción del contexto en el cual se ubica nuestro objeto de estudio. En este sentido, nos resulta mucho más lucrativa la acepción que recoge Berlanga (2003: 26) citando a Sauras, en donde se entiende que la escuela rural es:

“..aquella que está ubicada en el ámbito rural, en una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes, una densidad inferior a los 60

habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 por ciento”

Aparecen aquí, por primera vez, tres indicadores de concreción del contexto rural, a saber:

- El número de habitantes, que ha de ser inferior a 10.000
- La densidad de población, que ha de ser inferior a los 60 habitantes por km².
- La tasa de población dedicada a las labores agrícolas.

Estos indicadores, dada su todavía amplia dimensión de contexto, nos llevan necesariamente a recordar el articulado de la Ley de Instrucción Primaria de 1945, el primer texto regulador del sistema educativo propiciado por el régimen franquista que, en su artículo 73, y de una forma mucho más concreta y acertada, hasta tal punto que permanece vigente hoy día (Corchón, E., 2005:74), propone como indicador de la escuela rural un censo mucho más reducido de habitantes (Ministerio de Educación Nacional, 1945: Art. 73):

“En un sentido poco amplio, son escuelas rurales las de localidades de censo inferior a 501 habitantes”.

“Son propiamente rurales las de aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes”

A esta idea, se suma Ortega (1995:41) que defiende que:

“Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, la que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel / aula con su correlato de organización pedagógico – burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes...”

A este nuevo indicador del escueto censo de población se une, además, la contundente definición de Tous (1981:19) que afirma que:

“...escuela rural es aquella que es la única de la población”

Tenemos, por tanto, dos criterios iniciales que delimitan bastante bien el marco de concreción de la escuela rural, esto es, su ubicación en localidades de censo inferior a 500 habitantes y el ser única en las mismas. No obstante, debemos tener en cuenta otros aspectos de interés que ayudan a precisar aún más el concepto perseguido. En este sentido, merece que se tengan en cuenta otras pautas de definición, como las propuestas por Jiménez (1983:13) que, al hablar sobre la escuela unitaria, manifiesta que:

“Las escuelas graduadas, unitarias y mixtas tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicados en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares y son despreciadas por la administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos”

Nos muestra este autor un tercer indicador importante, en coherencia con los dos anteriores encontrados: la multigradación en las aulas. Pese a ello, encontraremos la pieza final de nuestro particular rompecabezas en un texto legal de la Junta de Andalucía; concretamente en la Orden de 15 de Abril de

1988 sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales (Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza) que, en su artículo primero, entiende la escuela rural como:

“Aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población que, en general, no superan los quinientos habitantes”. (Consejería de Educación y Ciencia, 1988: Art. 1).

Aparece así, a la postre, el último y decisivo descriptor: se trata de escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas con un número menor o igual a cuatro unidades.

Finalmente, la definición más ecléctica y sintetizadora de todas estas posturas, la que mejor responde a nuestros objetivos, es precisamente la que aporta Corchón (1997: 89; 2000: 60; 2001: 44; 2005: 75), que concibe la escuela rural como todo aquel centro de educación formal que verifica las siguientes características:

- Única en la localidad.
- Presenta multigradación en sus aulas.
- Son las escuelas unitarias y las pequeñas graduadas incompletas de 1 a 4 unidades.
- Están situadas en pequeños núcleos de población que no superan los 500 habitantes

Conocemos ahora lo que es la escuela rural, pero... ¿conocemos el mundo y el entorno que la rodea?, intentémoslo en las próximas páginas...

2. ALGUNAS PECULIARIDADES DEL MEDIO RURAL ANDALUZ QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN

La singular y especialmente accidentada orografía del medio rural andaluz, unida a los bajos censos de población que caracterizan a una buena parte de sus aldeas, ha ocasionado que el Ministerio de Educación español, tanto por problemas de accesibilidad geográfica, como por el escaso nivel de actividad económica, así como por los parvos índices de natalidad, haya tenido que replantearse en diversas ocasiones la creación de nuevos modelos de escolarización más eficaces y adaptados a la realidad del contexto (Corchón, E., 2005).

Los dos grandes pilares del problema, esto es, el difícil acceso geográfico a muchas localidades y su escaso número de habitantes, condicionaron que en 1970 se implementara, con la llegada de la Ley General de Educación, un modelo organizativo y de gestión de la escuela rural denominado “*concentración escolar*”, que no era sino la agrupación de todos los alumnos de la comarca en un “macrocentro rural” ubicado en la localidad cabecera de la misma que, por definición, era siempre el de más fácil acceso, y a costa de cerrar definitivamente todas las pequeñas escuelas del resto de aldeas, hecho que se debía, según el ministerio, a que tenían costes prohibitivos de mantenimiento y escaso rendimiento (Corchón, E., 2005; 2002; 2001; 2000; Carmena, G. y Regidor, J.G., 1981).

La concepción de estas concentraciones escolares en el medio rural resultó ser confusa e irregular, en tanto que su constitución se veía influida por factores como el número de niños concentrados en el centro, los núcleos de población de procedencia, las rutas de transporte, las características de la zona donde se situaba la concentración, etc. Concretamente y, según Carmena y Regidor (1981: 2), se

detectaba una problemática común muy compleja que podía ser sintetizada en torno a cuatro grandes ejes vertebradores:

- Las limitaciones infraestructurales de los nuevos edificios que albergaban la sede de los centros y sus dotaciones.
- Las deficientes y desiguales condiciones en las que se realizaba el transporte escolar.
- La deficiente y desigual atención prestada al comedor escolar en los centros.
- La inadecuación de la estructura organizativa interna, que no se adaptaba en absoluto a las necesidades específicas de estos centros

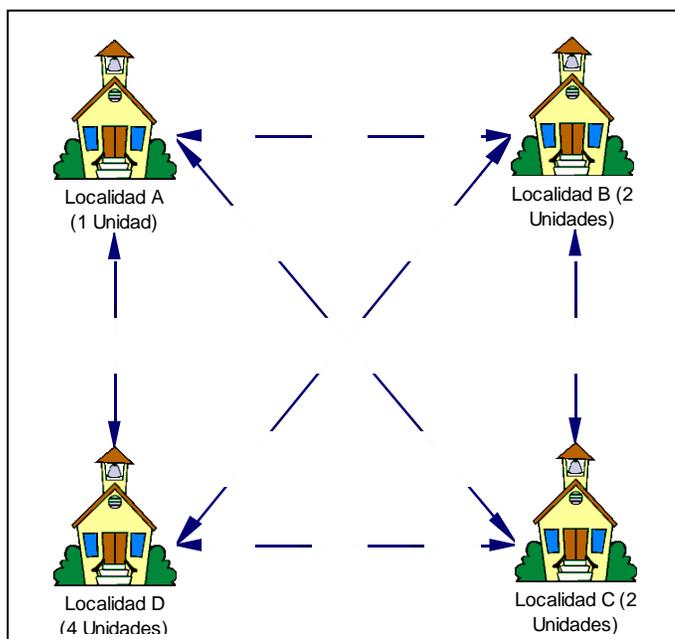
En realidad, este modelo de gestión, más que simplificar y economizar, lo que hacía era despilfarrar y complicar la situación de la escuela rural innecesariamente. Tal fue la situación que, a partir de 1983, y con la llegada del Real Decreto 1174/83 de 27 de Abril de Educación Compensatoria, el ministerio tomó la firme decisión de retirar las concentraciones escolares para volver a reabrir las pequeñas escuelas de las aldeas, debido principalmente a las siguientes razones (Corchón, E., 2005; Carmena, G. y Regidor, J.G., 1984; Berlanga, S., 2003; Caride, J.A., 1984; Subirats, M., 1983; Grande, M., 1981):

- La precariedad de las infraestructuras escolares, pese a que la reducción de gasto por el cierre de las pequeñas escuelas debía, teóricamente, de haber generado mayor inversión en este aspecto.
- La carencia de profesorado especialista para los alumnos de enseñanza secundaria, lo que hizo descender las ratios de matriculación en este nivel educativo.
- La ausencia de la supuesta mejora de la calidad de la enseñanza y del rendimiento académico del alumnado que promovía la implantación del modelo de concentraciones escolares. La investigación reveló que no existían diferencias significativas de rendimiento entre los niños de los centros rurales y los de los urbanos.
- En la misma línea, también se promovió que, gracias a este nuevo modelo de organización escolar, los alumnos mejorarían su círculo de relaciones sociales. No obstante, los resultados de las investigaciones que se llevaron a cabo evidenciaron que la gran mayoría de los estudiantes (un 61 %) seguía teniendo su núcleo social en la localidad de la cual eran oriundos, en lugar de en las concentraciones.
- El aumento del gasto respecto al modelo anterior de gestión. Se elevaron considerablemente los gastos de comedor, transporte escolar, personal, etc. Posiblemente fue esta la razón principal por la que las concentraciones escolares fueron suprimidas.
- Utilización de criterios tecnócratas y económicos para la construcción de las concentraciones escolares en detrimento del factor principal a tener en cuenta: la población rural, los alumnos que cada día iban a llenar las aulas.

Fue gracias a la nefasta tentativa de las concentraciones escolares y a determinadas iniciativas pedagógicas como la implantación de la Educación Compensatoria o las experiencias del Valle Amblés y los C.R.I.E. (Centros Rurales de Innovación Educativa), amparadas todas ellas bajo el marco del Real Decreto de 27 de Abril de 1983, que el ministerio entendió que no sólo no resultaba rentable cerrar las pequeñas escuelas incompletas de las aldeas, sino que, más bien, el truco consistía en mantenerlas

abiertas, pero constituyendo, de manera coordinada, todos los centros de una misma comarca en una única institución con un proyecto educativo unificado y un conjunto común de profesionales que atendiera a las necesidades del alumnado de la zona. A este nuevo modelo de gestión de la escuela rural, totalmente vigente en la actualidad, se le denominó en Andalucía como Colegio Público Rural (C.P.R.) (Corchón, E., 2005; Carbonell, J., 1994).

GRÁFICO 1. HIPOTÉTICO EJEMPLO DE COLEGIO PÚBLICO RURAL DE 9 UNIDADES EN ANDALUCÍA

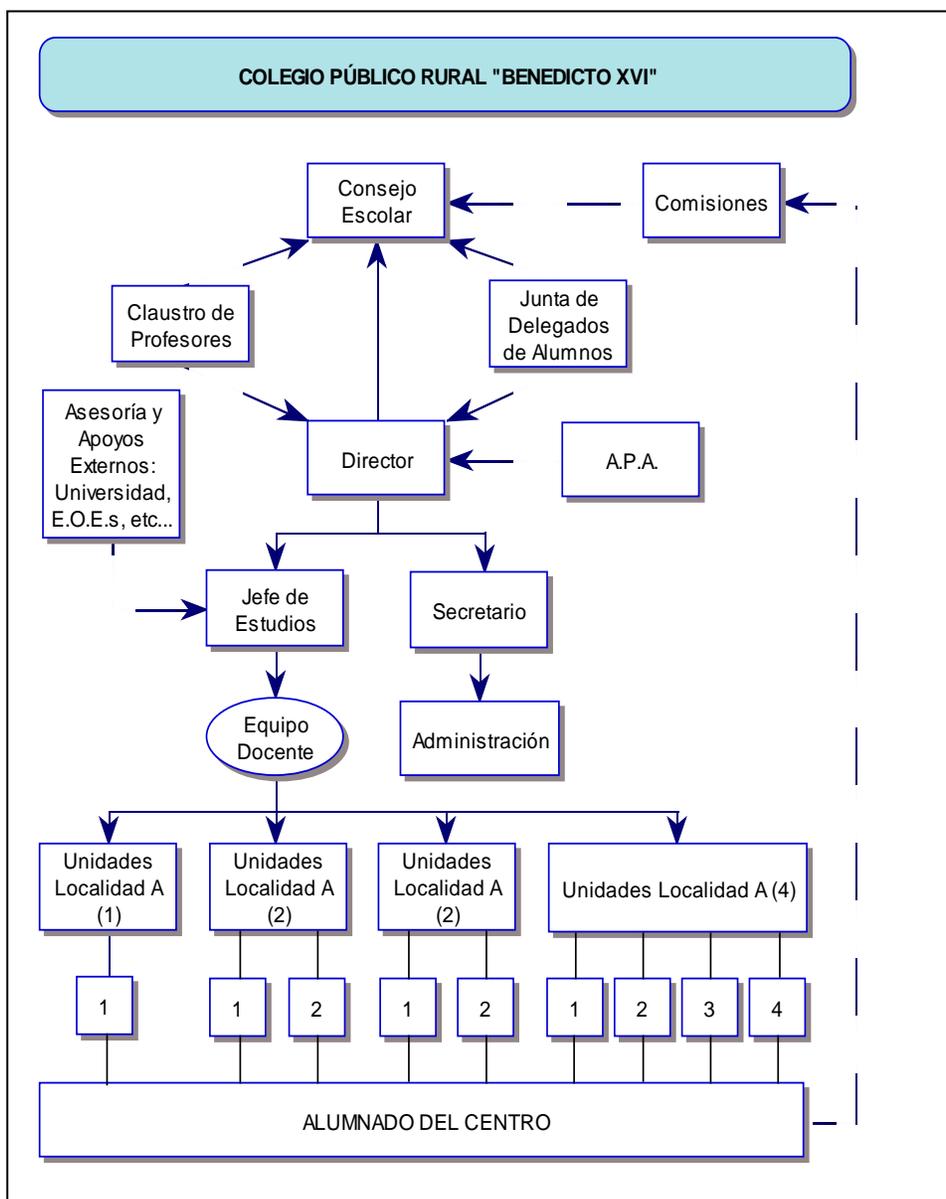


Fuente: adaptado DE corchón (2005)

Estos centros, creados oficialmente por la Junta de Andalucía al amparo de la Orden de 15 de Abril de 1988, que regulaba el Plan Oficial de Actuación de la Escuela Rural Andaluza, tienen, entre otras, las siguientes notas definitorias de funcionamiento (Corchón, E., 2005: 80; Vilela, P., 2004:105):

- Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.
- En dichas aulas se pueden cursar todos los niveles educativos comprendidos entre la etapa de Educación Infantil hasta el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, ambos inclusive.
- Exigencia de rotación del profesorado de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia en las distintas aulas del C.P.R., esto es, itineran.
- Implican una línea pedagógica común, un proyecto educativo común para la zona o la comarca, donde no sólo se contemplen sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen como es debido.
- Requieren una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.
- Su funcionamiento hace necesarios unos órganos de gobierno y participación comunes

GRÁFICO 2. ORGANIGRAMA DEL C.P.R. "BENEDICTO XVI" (CORCHÓN, E., 2005)



En líneas generales, además, la formulación de este nuevo modelo institucional responde al logro de los siguientes objetivos (Corchón, E., 2005: 80; Vilela, P., 2004:105):

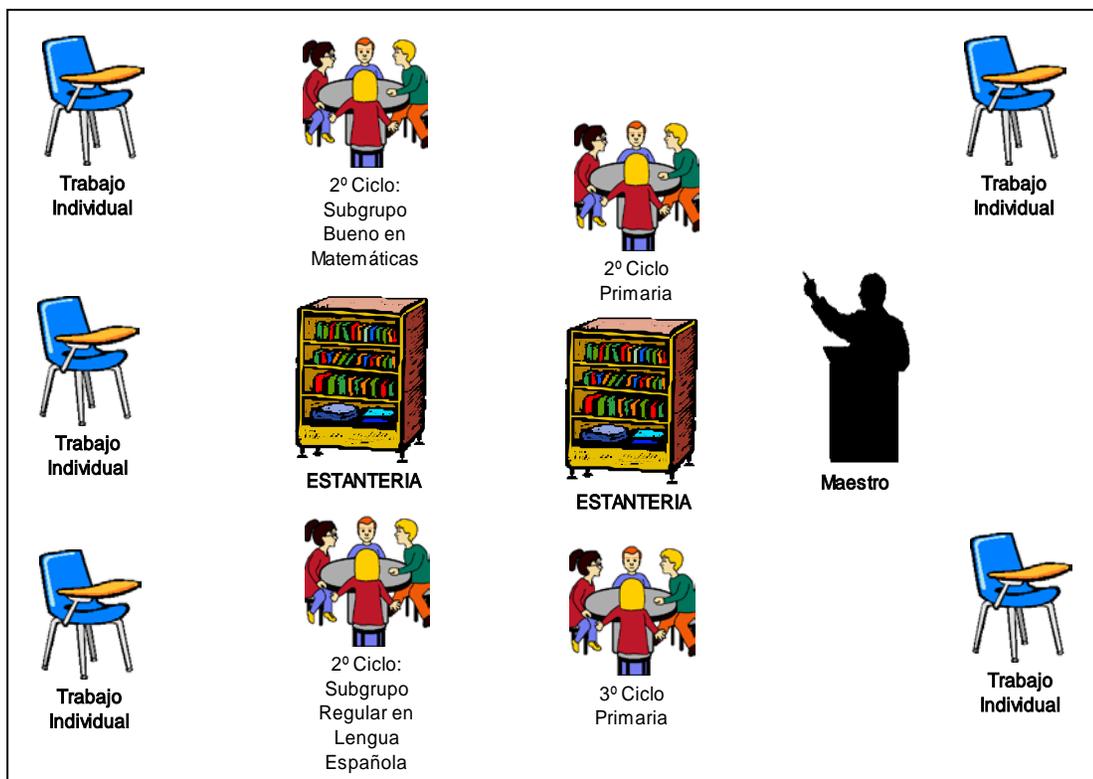
- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

- Establecer canales de experimentación de nuevos proyectos y experiencias educativas
- Racionalizar la oferta educativa en las comunidades locales

Acudiendo asimismo a la actual definición que tenemos de escuela rural, observamos que es característica notoria de las mismas la implementación de aulas multigraduadas, esto es, clases en donde el profesor simultanea, en pequeños grupos, la docencia de varios niveles educativos dentro del mismo espacio, lo cual le supone, sin duda, un esfuerzo profesional adicional. El funcionamiento de este tipo de aulas requiere, por su parte, que se tengan en cuenta los siguientes aspectos (Boix, R., 1995; Corchón, E., 2005):

- La estructura de un aula multigraduada requiere maestros que han de impartir enseñanza de más de un grado simultáneamente, esto conduce a la agrupación flexible de los alumnos y a la individualización de la instrucción.
- Los armarios, las estanterías y, en general, el mobiliario de grandes dimensiones pueden hacer de separadores de ciclos y subgrupos.
- En función de la edad de los alumnos se opta por un trabajo más individual que social, lo que no impide que se puedan realizar actividades de carácter socializado para la mejora de los aprendizajes.
- Agrupación de los alumnos por ciclos y no por cursos, en este caso la planificación curricular, la promoción y la evaluación se ciñe estrictamente a los ciclos. La idea de trabajar por cursos o niveles ha de ser descartada porque en este tipo de aulas no existe la estructura de curso de acuerdo con la edad de los sujetos.

GRÁFICO 3. EJEMPLO DE AULA MULTIGRADUADA CON ALUMNOS DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



En otras palabras, estamos hablando de aulas en donde un profesor se dedica a la docencia simultánea de varios grupos de alumnos procedentes de diferentes niveles, en donde tiene que multiplicar sus esfuerzos y coordinar más que nunca su actuación para lograr resultados efectivos. Un aula, en definitiva, de atención global y diversificada a los pocos alumnos que normalmente llenan este tipo de centros, una de las etiquetas más características del medio rural y que requiere de una población y un profesorado especial (Bustos, A., 2006).

Pues bien, todas estas circunstancias han hecho que el medio rural, con el paso del tiempo, adquiera su propia identidad, un sistema de valores propios que, si bien no intenta entrar en conflicto con los del entorno urbano, sí que tiene sus propias características y su idiosincrasia particular. En este sentido, un docente que desarrolla su labor profesional en este contexto no puede ni debe ignorar jamás esta realidad (Bustos, A., 2006).

Para Boix (2003) cada territorio tiene su propia identidad. Cada zona se define por una serie de rasgos, no sólo geográficos o históricos, sino también culturales, reflejo inexorable de la actividad humana sobre su hábitat:

“Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo sus responsabilidades” (Bustos, A., 2006:65).

Este hecho ha llegado a adquirir tal fuerza en el medio rural que ya se empieza a hablar de un antagonismo cultural entre sus propios valores de identidad y los del contexto urbano. En este sentido, resulta interesante ver cómo muchos autores (Feu, J. 1998, Boix, R., 2003; Berlanga, S., 2003; Corchón, E., 2005; Bustos, A., 2006) hablan ya de la escuela rural desde una perspectiva “urbanocéntrica”, esto es, desde una visión que parte de esquemas y de realidades típicamente urbanas como foco de desarrollo social y económico.

Realmente esta última concepción del medio rural no debería, ni mucho menos, resultarnos preocupante a la hora de abordar nuestro trabajo, si bien, en la práctica se producen, como consecuencia de la misma, un conjunto de estereotipos y de prejuicios altamente negativos y degradantes que desvirtúan el valor de lo rural hasta el punto de deslegitimarlo y ridiculizarlo como entorno de desarrollo. Estos prejuicios han estado muy reproducidos por diversos agentes sociales, especialmente los mass media, la escuela y, evidentemente, algunos planes de desarrollo rural que han considerado a los habitantes de los pueblos de segunda o tercera categoría dentro de la escala de valores sociales, por lo cual no pueden ser ignorados por la educación (Bustos, A., 2006; Raso, F. e Hinojo, M.A., 2009).

En la actualidad es bien cierto que nuestro mundo, por mucho que queramos negarlo, tiene cierta propensión hacia el urbanocentrismo, hacia una cultura urbana, cosmopolita y sofisticada que denosta en gran medida los valores del medio rural. No es difícil comprobar que (Elboj, C., 2000: 60; Bustos, A., 2006:66):

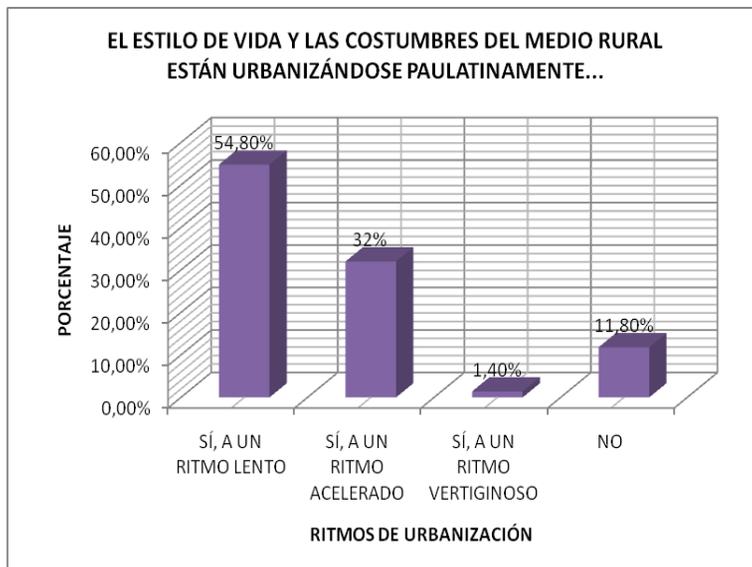
“... las evidencias sobre el proceso producido en las últimas décadas en las sociedades modernas llevan a conjeturar que la sociedad se encamina hacia una urbanización generalizada. No sólo porque los datos indican que la mayoría de la población del planeta vive ya en áreas urbanas, sino que las áreas rurales formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación, organizado a partir de los centros urbanos”.

No obstante y, pese a esta circunstancia, no debemos caer en el error de pensar, por un lado, que la identidad del medio rural será "anulada" por los valores urbanocéntricos o, por otro, que este entorno vive preso de las arcaicas e inamovibles tradiciones del pasado, negándose a secundar cualquier tipo de progreso o avance social. En realidad, el medio rural ya lleva tiempo reivindicando una identidad propia, que defienda su realidad cultural pero que, igualmente, viva acorde con el desarrollo social del momento histórico que le ha tocado vivir.

En este sentido, una importante investigación sobre la educación en el medio rural, llevada a cabo por Bustos (2006) y la Universidad de Granada, ha puesto de manifiesto varios resultados que, cuando menos, sí que nos invitan a pensar que esto es así...

El primer aspecto que llama nuestra atención es el referente a la opinión que tienen los docentes del medio rural acerca de si el estilo de vida y las costumbres de este contexto están urbanizándose paulatinamente. Para responder a la pregunta basta con observar simplemente el siguiente gráfico (Bustos, A., 2006:291):

GRÁFICO 4. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DEL MEDIO RURAL SOBRE EL GRADO DE URBANIZACIÓN DE SU ENTORNO

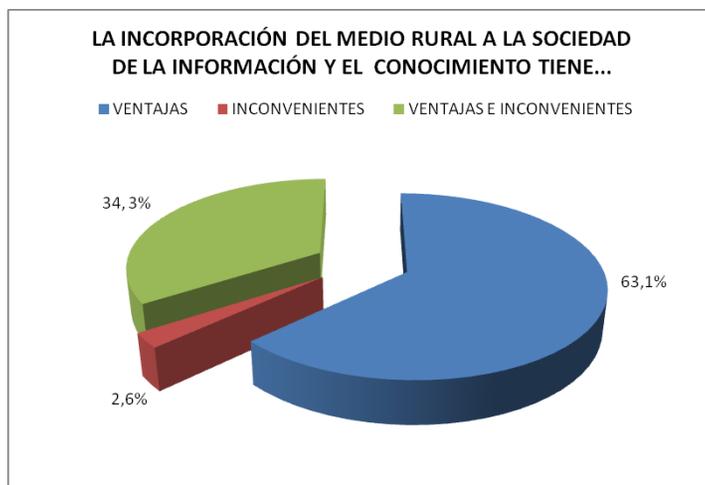


Fuente: Adaptado de Bustos (2006:291)

Resulta bastante obvio que para la gran mayoría de estos docentes, concretamente un 88,2 % de los mismos, el mundo rural sí que está urbanizándose de manera gradual frente al 11,8 % que piensa lo contrario. Es curioso señalar, además, cómo más de un 33 % de los encuestados considera que esta urbanización se está realizando a un ritmo acelerado o vertiginoso, lo que nos invita a pensar que quizá muchas de las transformaciones que está sufriendo el medio no sean tan sutiles como parecían.

Y no es este el único dato: uno de los grandes valores del urbanocentrismo por antonomasia, es el que tiene que ver con la globalización y la construcción de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Bustos (2006:292) no es ajeno a este hecho y consideró importante el preguntar a sus encuestados si creían que el medio rural se estaba incorporando a este nuevo modelo social, económico y tecnológico y, sobre todo, si pensaban que tendría ventajas o inconvenientes. Los resultados obtenidos fueron igualmente esclarecedores...

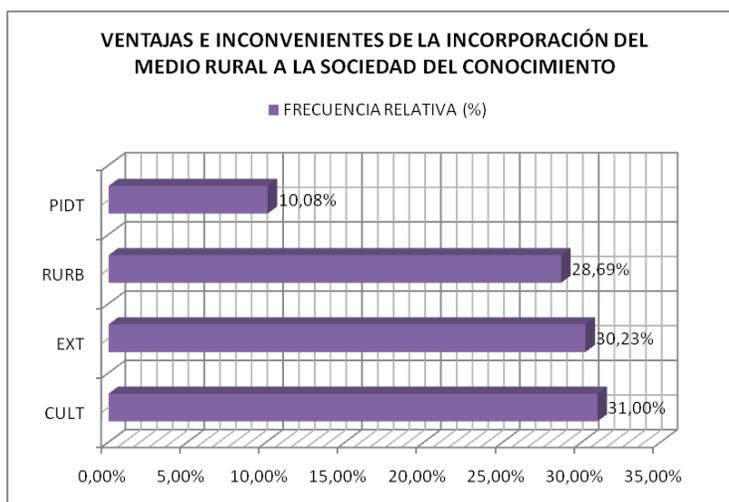
GRÁFICO 5. ¿ES VENTAJOSA LA INCORPORACIÓN DE LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO?



Fuente: Adaptado de Bustos (2006:292)

Para un 63.1 % de los entrevistados, la llegada de la Sociedad de la Información al medio y la escuela rural sólo tiene ventajas frente a un despreciable 2.6 % de personas que entiende que sólo acarreará inconvenientes y un 34.3 % que piensa que esta nueva concepción social traerá igualmente tanto ventajas como inconvenientes. Este valor urbano asociado a la globalización y al conocimiento como moneda de cambio tampoco ha sido ajeno para la identidad rural pues, en términos culturales, la investigación de Bustos (2006:293) puso de manifiesto que, para muchos de los encuestados, gran parte de las ventajas e inconvenientes que traía la llegada de la Sociedad del Conocimiento tenían específicamente algún componente relativo a la identidad o de índole intercultural. En ese sentido, algunas de las respuestas más significativas dadas por estos docentes aparecen en el gráfico siguiente (Bustos, A., 2006:293):

GRÁFICO 6. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA INCORPORACIÓN DE LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO



Fuente: Elaboración propia a partir de Bustos (2006:293)

De acuerdo con los resultados de Bustos (2006:293), para un 31 % de los docentes encuestados, la llegada de la Sociedad del Conocimiento implica la posibilidad real de conocer otras culturas (CULT), así como un significativo 30.23 % opina que es una gran oportunidad para obtener información sobre el mundo exterior (EXT). Un 28.69 % de estos profesionales, por su parte, entiende que este nuevo modelo de sociedad es sencillamente la ocasión ideal para que, de una vez por todas, el alumnado del medio rural se equipare en tratamiento y consideración con el urbano (RURB), y tan sólo un 10.08 % piensa que esta nueva concepción social restará todavía más identidad al contexto rural de la poca que aún tenía (PIDT); para gustos los colores, pero, en cualquier caso... ¿quién pone en duda que el medio rural también quiere subirse al tren de los adelantos?, ¿y por qué se ignora esta realidad tan reiteradamente?..

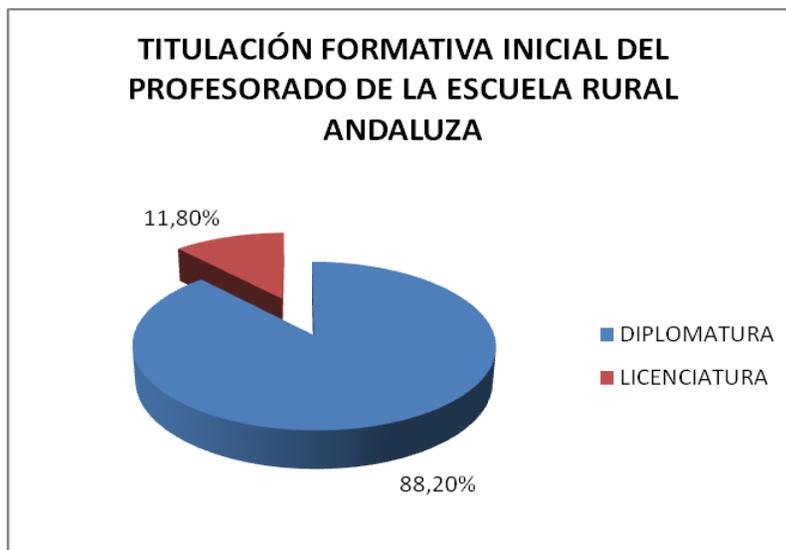
Como se puede observar, aunque lo rural ha adquirido una profunda y poderosa identidad, nunca se dejó de apostar por el progreso, incluso aunque haya profesionales que no vean tan claras las ventajas de la Sociedad del Conocimiento (Bustos, A., 2006). El mundo rural está intentando despegar como un entorno social de desarrollo más y, posiblemente, este sea el mejor momento para ello. Se reivindica la calidad de este medio, ya que aporta una serie de ventajas adicionales para nuestros educandos. Algunas de ellas son casi evidentes (Corchón, E., 2000:25-27): mayor contacto personal y con la naturaleza, mayor autonomía profesional y capacidad para la implementación de actividades extraescolares, posibilidades reales de poder llevar a cabo un verdadero proceso individualizado de enseñanza – aprendizaje, aumento del tiempo de ocio escolar y fomento del arraigo sociocultural con el medio del alumno, entre otras muchas. Pero lo que constituye una realidad verdaderamente importante es el hecho de que el medio rural presenta una serie de peculiaridades muy características y arraigadas que influyen notablemente en el desarrollo de la actividad educativa. ¿Cómo?. Aportando, sin duda, ventajas e inconvenientes, las ventajas las acabamos de describir en líneas anteriores, y las problemáticas serán, desde el punto de vista de la investigación, objeto de nuestras siguientes reflexiones.

3. PROBLEMÁTICA ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN INTERNA DE LA INSTITUCIÓN

Se puede decir que, en la actualidad, dos son las grandes piedras angulares sobre las que se asienta la mayor parte de las problemáticas organizativas y de gestión interna de la escuela rural en Andalucía, a saber: el profesorado y los recursos materiales.

En el caso del profesorado y, para empezar, está el tema formativo: casi un 90 % de los maestros en ejercicio en el medio rural andaluz tiene, simplemente y como titulación de acceso a la docencia, los estudios de la diplomatura de Magisterio, requisito mínimo exigido por las leyes españolas, pero insuficiente, no sólo en una sociedad altamente competitiva a nivel de conocimiento, sino también en un contexto muy específico y especialmente peculiar que requiere de un nivel formativo profesional superior (Corchón, E., 2005:126).

GRÁFICO 7. TITULACIÓN UNIVERSITARIA DE ACCESO A LA DOCENCIA EN EL MEDIO RURAL ANDALUZ



Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005:126)

Por si esto no fuera bastante, parece que la formación recibida tampoco fue especialmente buena o, cuando menos, adecuada a la realidad del medio rural, contexto hacia el cual iban a destinar estos docentes su labor profesional. Y es que, para ser sinceros, lo cierto es que, en lo que a materia de formación inicial y práctica del profesorado del medio rural se refiere, está constatado que las prácticas de la carrera son totalmente ineficaces, sobre todo porque la gran mayoría de maestros en preparación no acceden nunca a este tipo de centros durante su etapa de formación inicial (Berlanga, S., 2003; Corchón, E., 2005). Concretamente, el 95.6 % del profesorado, prácticamente su totalidad, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros, e igualmente, son muy pocos los maestros, el 15 %, que durante sus años de docencia han tenido a alumnos de prácticas de enseñanza...

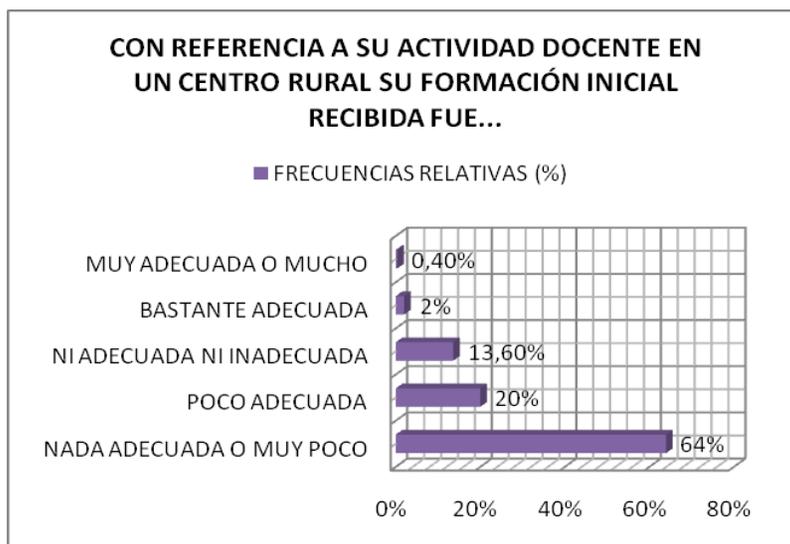
GRÁFICO 8. TIPO DE CENTRO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL



Fuente: Elaboración propia a partir de Bustos (2006:126)

En realidad, los resultados obtenidos a este respecto, al menos en Andalucía, resultan demoledores: casi un 85 % del profesorado del medio rural en ejercicio considera que su formación inicial resultó poco o, principalmente, nada adecuada al desarrollo de la labor profesional en este contexto (Corchón, E., 2005). De acuerdo con esta opinión, el profesorado manifiesta que, durante sus estudios de magisterio en la facultad, aprendió poco o nada sobre el trabajo en el entorno rural, lo cual, obviamente, supuso un fuerte obstáculo para su labor profesional cuando llegó a su actual centro de trabajo:

GRÁFICO 9. GRADO DE ADECUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA RURAL SEGÚN SU PROFESORADO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE CORCHÓN (2005)



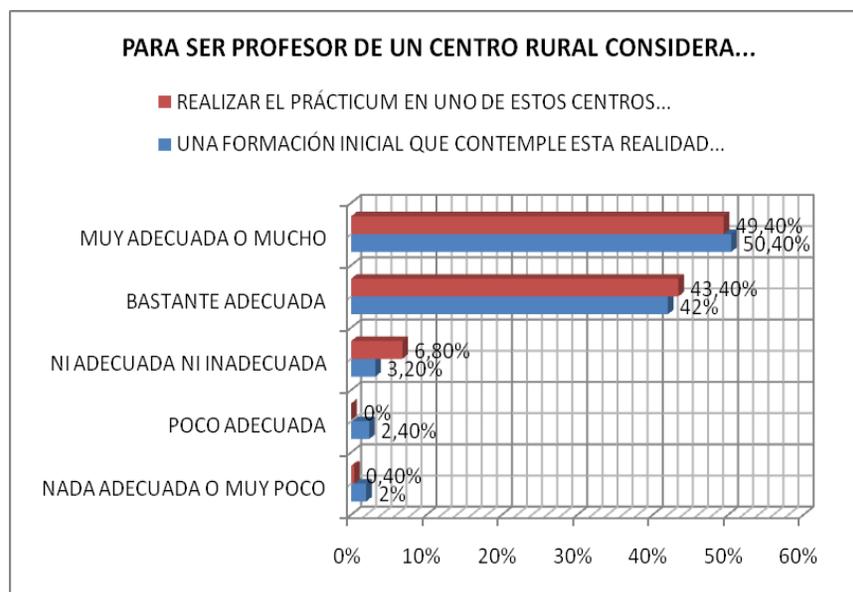
Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005)

Y, pese a ello, pese a que la gran mayoría de estos docentes no han continuado sus estudios para tener, cuando menos una titulación mínima de licenciatura universitaria, y a pesar de que su formación no fue de gran calidad, en lo que al ejercicio de la docencia en el medio rural se refiere, sí que parecen tener claro, casi por unanimidad, que es necesario que los futuros profesores que ejerzan en este contexto reciban una instrucción adecuada a la realidad socioeducativa del mismo.

En este sentido, los datos de investigación nuevamente toman unas proporciones casi aplastantes...

De acuerdo con algunos de nuestros resultados, obtenidos a partir de una muestra de 255 docentes de entre todas las escuelas rurales de Andalucía, casi la totalidad del profesorado del mundo rural (92,8 %) considera esencial, no sólo la realización del Prácticum en este tipo de instituciones para entrar en contacto con la realidad del medio y con las peculiaridades del ejercicio de la profesión dentro de sus escuelas, sino la necesidad de adecuar la formación inicial teórica (92,4 %) recibida en la universidad para que se contemple ampliamente la realidad subyacente a la práctica profesional en este entorno.

GRÁFICO 10. VALORACIÓN DE LOS DOCENTES DEL MEDIO RURAL ANDALUZ SOBRE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN INICIAL Y PRÁCTICUM ESPECÍFICOS PARA LOS FUTUROS MAESTROS



Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005)

El profesorado nos lo pide y, en este sentido, teniendo en cuenta, no sólo sus demandas, sino la realidad social y cultural que se vive actualmente en la escuela rural, parece más que necesario atender a estas peticiones para fomentar el desarrollo, no sólo de este contexto, sino de la sociedad en general pues no olvidemos que, a día de hoy, esta sigue obteniendo todavía grandes beneficios del mundo rural (Corchón, E., 2005; Berlanga, S., 2003). En realidad, teniendo en cuenta estos resultados, hemos de asumir:

"... la necesidad de una mayor especificidad de la formación inicial docente para el ejercicio de la profesión en la escuela rural, las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación deben concienciarse de la realidad y organizar las titulaciones con asignaturas, seminarios, contenidos específicos, etc. que faciliten al futuro docente una formación adecuada para poder trabajar en el medio rural. Asimismo, la universidad debe facilitar la existencia de un nexo patente y eficaz entre la formación inicial y permanente del profesorado de la escuela rural" (Corchón, E. y Raso, F., 2004:91-92).

A esta idea se suman, asimismo, Cruz, Jiménez y Gutiérrez (2007:290) que, uniendo resultados similares a los de Corchón (2005), pero contextualizados en diversos centros rurales del País Vasco, opinan:

"Pensamos que dentro de los programas de formación inicial del profesorado tengan cabida la especificidad geográfica, la realidad cultural... de las escuelas rurales. A nuestro juicio el prácticum podría dar cabida a este tema"

Y no sólo se trata del aspecto formativo específico, sino del severo "cambio de chip" que supone para el profesorado el ejercer su labor en este tipo de contextos, pues:

"...enviamos a nuestros docentes noveles a centros rurales que, en un intento por parecerse a los urbanos, presentan unas circunstancias muy diferentes a las cuales se enfrentaron en su día durante el transcurso de su Prácticum. Un periplo en el cual el futuro maestro entró

mayoritariamente en contacto con la escuela de toda la vida, con la de las aulas de un solo nivel en las que los alumnos reciben una secuencia minuciosamente programada de clases magistrales, con aquella en la cual los niños viven a un tiro de piedra de casa, con aquella a la que incluso los organismos oficiales pretenden equiparar a todas las demás” (Raso, F., 2009).

Incluso los propios centros y la buena implementación de sus proyectos educativos están pagando el pato de toda esta problemática asociada a los docentes, pues no debemos olvidar que las condiciones laborales de muchos de ellos, sobre todo en lo que a estabilidad se refiere, no son, ni mucho menos, halagüeñas:

“También la estabilidad de las plantillas de los maestros rurales resulta decisiva para el trabajo de agrupación. El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si ‘se estará o no’ el próximo año escolar, etc. supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno”. (Boix, R., 2004:17-18).

Unidas a todo esto se encuentran la imposibilidad de sustituir a estos maestros en el aula, en caso de enfermedad o incidencia, y la ya habitual precariedad de infraestructuras y recursos didácticos de los centros rurales. En el primer caso, se llega a dar la circunstancia de que en una de cada tres ausencias del profesorado, directamente, no se manda ningún sustituto, dada la difícil accesibilidad geográfica del centro o la poca duración de la baja (Corchón, E., 2005).

GRÁFICO 11. TIEMPO DE LLEGADA DE PROFESORADO SUSTITUTO A LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES



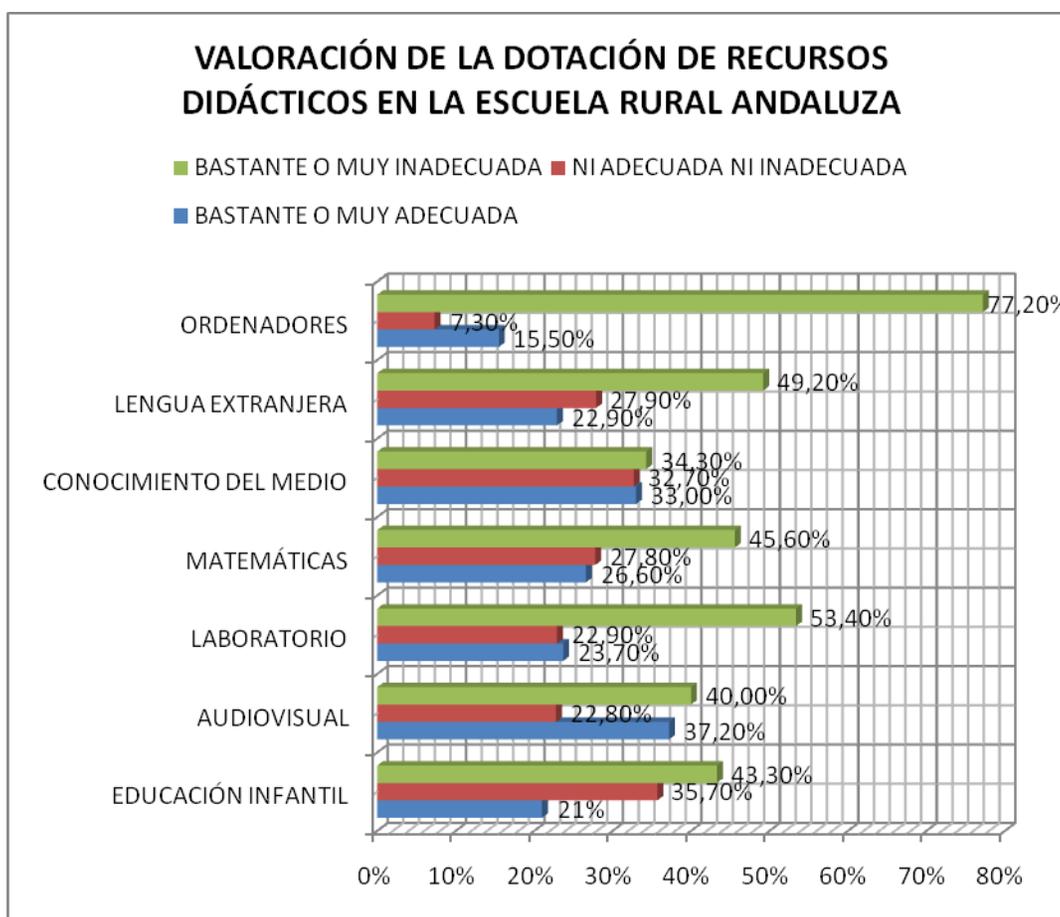
Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005)

Como se puede apreciar, aunque en un 32.8 % de los casos el sustituto no llega nunca a los centros, en un 52.3 % el reemplazo se produce entre uno y tres días máximo, lo cual nos obliga a percatarnos

rápidamente de que, en caso de baja de un profesor en un centro rural, los alumnos, con toda probabilidad, se quedarán uno o varios días sin clase (Corchón, E., 2005).

Y a todo esto hemos de añadir: constantes itinerancias del profesorado especialista a través de las distintas aulas – escuela del C.P.R. con gastos de desplazamiento que la Junta de Andalucía no cubre ni de lejos, trabajo en aulas multigraduadas con niños de varios niveles que, simultáneamente, exigen del docente un aumento de su esfuerzo y su concentración, destinos muy alejados y en condiciones muy precarias y, como colofón, en centros cuya infraestructura y dotación de recursos materiales roza en ocasiones la inmundicia (Corchón, E., 2005; Raso, F., 2009). Para darse cuenta de ello, basta simplemente con observar el siguiente gráfico:

GRÁFICO 12. TIEMPO DE LLEGADA DE PROFESORADO SUSTITUTO A LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES



Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005)

La ausencia de ordenadores en la escuela rural es casi plena, sólo un 15.5 % de estos centros tienen una dotación adecuada de este tipo de recursos, lo cual, unido a otras importantes carencias como las de los laboratorios (23.7 %) o las de material y maquinaria audiovisual (37.2 %), entre otras, hace cuestionarse de manera alarmante cómo piensan la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación y Ciencia hacer que estas instituciones entren dentro del siglo XXI y, más concretamente, en la Sociedad del Conocimiento, en donde el principal bien de intercambio y desarrollo es la información, canalizada, por supuesto, a través de las T.I.C.s. (Corchón, E., 2005).

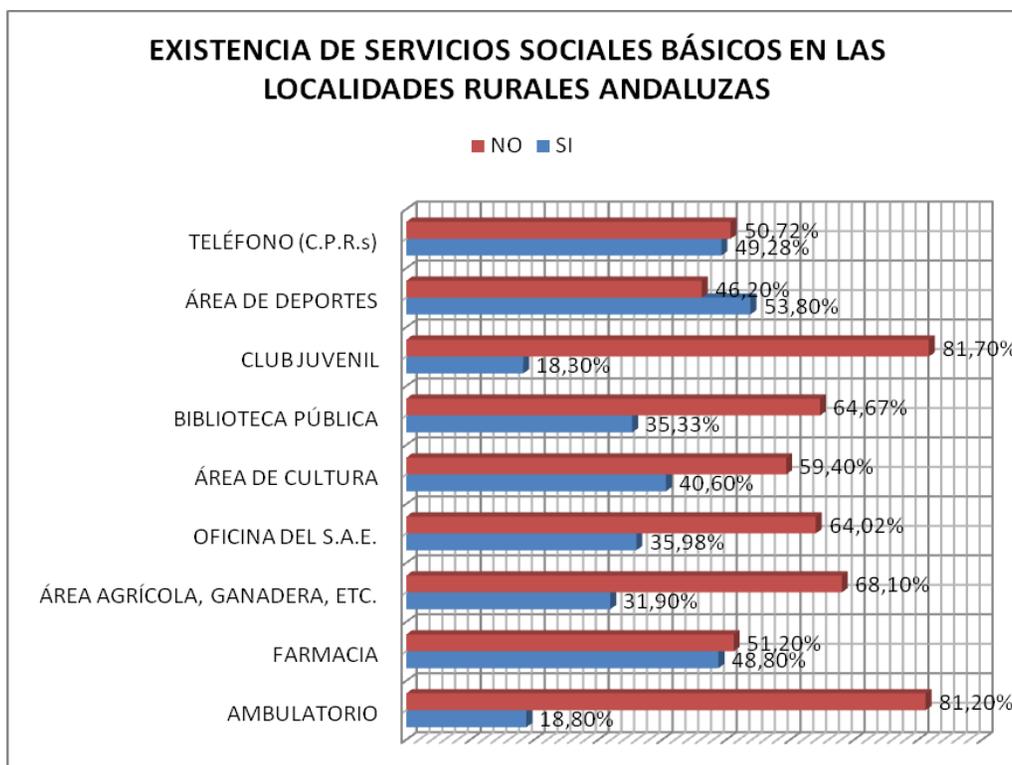
La gestión interna, en conclusión y, tal y como podemos ver, tiene algunos problemas bastante serios que resolver pero, tristemente, no podemos olvidar la problemática que gira en torno al contexto social del medio rural, pues es igualmente considerable. De ella nos ocuparemos en el siguiente apartado...

4. PROBLEMÁTICA DEL ENTORNO SOCIAL

Al igual que ocurría con los aspectos relativos a la gestión interna, la escuela rural andaluza está adoleciendo de diversas problemáticas de corte social que están mermando considerablemente su desarrollo. Desde esta perspectiva, dos son, nuevamente, y, entre otros, los grandes obstáculos a superar por parte del entorno de estas instituciones: la profunda carencia de servicios de sociales de su zona de influencia y el urbanocentrismo exacerbado de la actual sociedad.

La casi ausencia de los servicios sociales y bienes de primera necesidad del medio rural no es, ni mucho menos, un tema nuevo para quienes ya están familiarizados con él. Ya ha habido diversos autores que, con el paso del tiempo, se han ido haciendo eco de esta grave situación (Corchón, E., 2005; Berlanga, S., 2003; Boix, R., 1995; Fernández, C., 1976; Bustos, A., 2006; Carmena, G. y Regidor, J., 1984; Caride, J.A., 1984; Subirats, M., 1983; Grande, M., 1981) y, a la larga, demandaron con insistencia una solución mucho más drástica al problema, pues esta realidad ha ido desembocando gradualmente en otra, si cabe, mucho más grave, como es el aumento desorbitado de la migración de la población rural hacia los grandes núcleos urbanos, lo que provoca, a su vez, la desaparición paulatina de estas pequeñas localidades, que se transforman inexorablemente en "pueblos fantasma" (Corchón, E., 2005)

GRÁFICO 13. PORCENTAJES DE PRESENCIA DE LOS SERVICIOS SOCIALES BÁSICOS EN LAS LOCALIDADES RURALES DE ANDALUCÍA

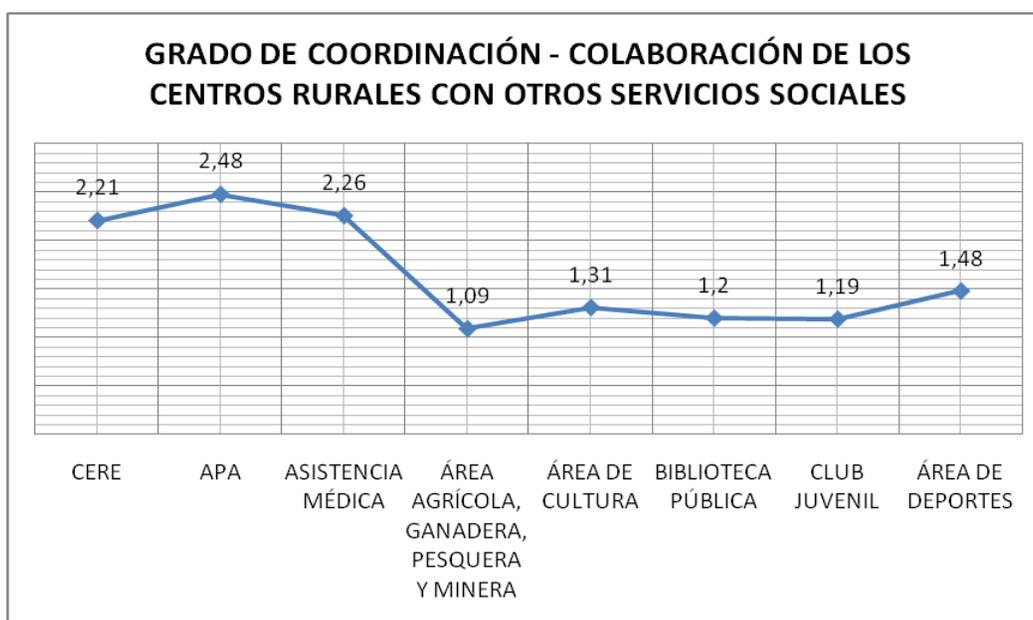


Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005)

De acuerdo con el gráfico anterior, más de la mitad de las localidades rurales andaluzas, carecen, con excepción de las áreas de deportes, de clubes juveniles, bibliotecas, áreas culturales, oficinas del Servicio Andaluz de Empleo, farmacias, e incluso centros de salud. Especialmente preocupantes son precisamente los datos relativos al porcentaje de estas instituciones, en donde se revela que el número de localidades con servicio sanitario no llega al 19 %, y las cifras que nos indican que más de un 50 % de las escuelas rurales carecen incluso de teléfono, un bien que, más que de primera necesidad, se queda casi obsoleto ante los recursos que debiera tener una escuela cuando nos encontramos en una era de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de Internet, de telefonía móvil, netbooks, etc. Alarmante. (Corchón, E., 2005).

Además de las importantes carencias de servicios sociales, existe un añadido a esta situación, y es el escaso o casi nulo grado de colaboración y coordinación entre estas infraestructuras y las escuelas rurales, lo cual no hace sino agravar considerablemente la ya de por sí precaria realidad, no sólo de estos centros, sino de las localidades en las cuales se encuentran, pues, tal y como se puede apreciar, en caso de que se produzcan emergencias de diversa índole, pocas son las alternativas que se puede ofrecer a los ciudadanos (Corchón, E., 2005):

GRÁFICO 14. GRADO DE COORDINACIÓN – COLABORACIÓN DE LOS CENTROS RURALES CON OTROS SERVICIOS SOCIALES EN ANDALUCÍA



Fuente: Elaboración propia a partir de Corchón (2005)

Utilizando una escala Likert de graduación del 1 al 5, en donde el 1 es la ausencia plena de coordinación y el 5 el mayor grado de colaboración, se puede observar que, en general, con ningún servicio social del medio rural andaluz, el grado medio de coordinación – colaboración de la escuela llega siquiera a 2.5 (lo que supondría de por sí una valoración de "escaso"). Los Centros de Recursos (C.E.R.E.s), las Asociaciones de Padres de Alumnos (A.P.A.s) y la asistencia sanitaria son los que reciben las puntuaciones más altas, y estas, a la postre, son insatisfactorias y, con el agravante de que son, de por sí, servicios que, por su definición y, por el tipo de actividad que llevan a cabo, trabajan con mucha

frecuencia con los centros escolares. ¿Hasta dónde tiene que llegar la situación para que se considere realmente preocupante? (Corchón, E., 2005)

En lo que al urbanocentrismo social se refiere, existe, siguiendo a Berlanga (2003), un deseo manifiesto por parte de los padres del mundo rural de que su escuela se parezca cada vez más a la urbana. Esta aspiración no es ni mucho menos baladí, pues las políticas educativas, desde los inmemoriales tiempos de la Ley Moyano de 1857, han promovido un desprestigio del contexto rural en el cual:

“... ha colaborado el profesorado por la negativa visión de este tipo de escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en ciudades – de las que normalmente procede porque tuvo más fácil el acceso a la universidad con más servicios y con menor necesidad de implicación, transformación y compromiso social. Por otra parte, en todas las leyes se pide al profesorado una dosis extra de entusiasmo para llevarla a cabo a cambio de casi nada y tampoco se han arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural” (Berlanga, S., 2003:93).

A esta idea se suma igualmente Corchón (2005) al entender que nuestro concepto de “escuela por autonomía” y el de la propia administración pública converge inequívocamente en el modelo tradicional magistral que siempre ha predominado en el entorno urbano. Y aunque bien es cierto que están emergiendo nuevas y variadas formas de escolarización tanto en el medio rural como el urbano (Lorenzo, M., 2003), lo cierto es que todavía solemos mostrarnos bastante reticentes al cambio, lo cual hace que la escuela rural, por sus peculiaridades, tanto geográficas como organizativas, como didácticas, siga siendo vista con otros ojos.

Hemos llegado incluso a promover, en palabras de Connell (1997), y gracias también a la supremacía de los valores urbanos, un currículum para la escuela rural que bien puede ser considerado como técnicamente correcto pero socialmente injusto, debido principalmente a tres razones fundamentales (Connell, R.W., 1997: 71 – 72; Raso, F., 2007: 570-571):

- El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación. ¿Acaso alguien puede negar que las decisiones tomadas en el Diseño Curricular Base por la administración pública son adoptadas ignorando las necesidades más elementales de alumnos y profesores de nuestra escuela rural?. ¿De verdad se tiene en cuenta a estos alumnos del entorno rural, a los menos favorecidos?.
- Se niega el principio de la ciudadanía cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones. Más de lo mismo. El profesorado de la escuela rural cambia de destino a la primera oportunidad porque tanto su situación laboral como la académica de los alumnos es precaria, y lo que es peor, porque no puede hacer nada para remediarlo. Las decisiones vienen “de arriba” y son las que configuran un modelo organizativo que lo único que sabe hacer es discriminar a aquellos que se ven necesariamente apocados a sufrirlo (Corchón, E., 2005). Si de verdad tuvieran los docentes la potestad de participar en la toma de decisiones.... ¿permitirían esta situación?, ¿no será más bien que no pueden evitarla?
- Se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección. ¿Qué lógica tiene el exacerbo de la comprensividad curricular

cuando el entorno en el que se mueven estos alumnos es radicalmente distinto y sus necesidades completamente diferentes?. Los alumnos y profesores de la escuela rural se ven obligados a someterse al mismo currículum que el resto de estudiantes del contexto urbano porque así lo exige la alta autoridad educativa, porque es *“para la igualdad de todos los alumnos”*. Todavía nos escudamos en la igualdad para conseguir lo que subliminalmente buscamos: la homogeneización del alumnado. ¿Acaso es esa la finalidad de la educación en la época contemporánea?. Morin (2002:87) sostiene que *“la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de emergencia de una sociedad – mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”*. Dicho de otra forma, la educación lo que busca son ciudadanos protagonistas, críticos, comprometidos con la construcción de la civilización pero ¿como se consigue ese objetivo si se pretende que todos los ciudadanos se ajusten a un mismo molde?

Cuesta creer que este planteamiento curricular pueda ser intencionado por parte de la administración pública pero, como consecuencia de la incesante evolución de la sociedad, sí que es cierto que se producen hechos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de afrontar la fuerza del urbanocentrismo sobre la cultura rural. Desde este punto de vista, algunas de las razones que se utilizan para conjeturar esta supremacía de lo urbano son las siguientes (Althusser, L., 1988; Tadeu Da Silva, T., 2001; Bowles, S. y Gintis, H., 1981; Apple, M., 1986; Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1977; Freire, P., 1975, 1976, 1980; Giroux, H., 1983, 1986, 1987; Grignon, C. y Passeron, J.C., 1992; Raso, F., 2007):

- La misión que, sociológicamente y desde tiempos remotos, ha tenido la escuela de subordinar a los colectivos y clases inferiores (entre ellas el medio rural) al poder de los estamentos y valores consensuados (tradicionalmente urbanos).
- La transmisión vía currículum de una falsa ideología que supedita a ciertos colectivos considerados como inferiores a la realización de determinados trabajos considerados tradicionalmente como *“menos dignos”*. La habitual función reproductora de la sociedad que se atribuye a la escuela como medio de garantía para mantener el status de los mas poderosos por encima del de los demás, en este caso, por la supremacía de la cultura urbana por encima de la rural.
- El control del currículum mediante una administración claramente tendente a la supremacía de la identidad urbana.
- La escasa cultura de transformación de la sociedad que, pese a cambiar constantemente, tiene cierta tendencia al inmovilismo, tanto tangible como ideológico.
- La participación, evidentemente sesgada de muchos colectivos minoritarios, en lo que a planificación y elaboración curricular se refiere.

En cualquier caso podemos concluir que la situación de la escuela rural a nivel social no es mucho mejor que en el ámbito interno: hay una ausencia casi manifiesta de los servicios sociales más elementales y, a la postre, las instituciones escolares no están especialmente coordinadas con ellos; hay ciertamente una nueva ruralidad y una identidad mucho más fuerte del medio rural que antaño, pero está siempre coartada por una cultura urbanocéntrica que, no sólo en su concepción, sino en su actuación político – administrativa, siempre está sesgando el desarrollo de este nuevo medio rural. ¿Hasta cuándo va a durar esta situación?. ¿Cuáles deberían ser las miras de futuro de estos centros?.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE DESARROLLO / MEJORA

Tal y como se puede apreciar, los problemas que sufre la escuela rural en Andalucía son múltiples, complejos y de amplias dimensiones. Una apuesta, en este caso, por la mejora de la calidad de su enseñanza pasa necesariamente por no pocas medidas, sino más bien por un amplio paquete de actuaciones y consideraciones que, desde un punto de vista global y, desde las perspectivas de la universidad y del entorno político – administrativo, podemos sintetizar de la siguiente forma (Corchón, E., 2005; Corchón, E. y Raso, F., 2004):

1.- En el Ámbito de la Universidad

- El fomento y proliferación de los temas de investigación centrados en el marco de la escuela rural, con la idea de comprenderla, conocerla y ayudarla.
- Dado que la universidad y, concretamente la andaluza, es una institución que cumple una marcada función social, y dado que los profesores de su escuela rural demandan su ayuda, se hace estrictamente necesario que abra su mentalidad y contemple, en el ámbito de la investigación, la existencia y realidad de una cultura rural conjuntamente con la urbana.
- Especificidad de la formación inicial docente para el ejercicio de la profesión en la escuela rural. Las facultades de Educación deben concienciarse de la realidad y organizar las titulaciones con asignaturas, seminarios, contenidos específicos, etc. que faciliten al futuro docente una formación adecuada para poder trabajar en el medio rural. Asimismo, la universidad debe facilitar la existencia de un nexo patente y eficaz entre la formación inicial y permanente del profesorado de la escuela rural.

2. En el Ámbito Político – Administrativo

- La administración central y, más concretamente, la autonómica andaluza debe reenfocar su política de actuación hacia los postulados del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 sobre Educación Compensatoria y continuar el fomento y apoyo económico de la escuela rural, sin discriminación de trato con respecto a los centros de carácter urbano.
- Se hace necesaria, dada la escasa satisfacción del profesorado de la escuela rural con su entorno, que la administración autonómica andaluza promueva más y mejores medidas incentivadoras. Aparte de los ya consabidos puntos a efectos de concurso, dichas medidas deben repercutir por igual en todo el colectivo docente rural andaluz.
- Obviamente y, a tenor de todo lo dicho anteriormente, parece evidente que la mejora de las localidades rurales en las que se encuentran ubicados los centros no se circunscribe sólo a la mejora de su realidad educativa. Es vital que la administración autonómica andaluza asuma su compromiso de mejorar los servicios sociales en el entorno rural y de implantar aquellos que sean necesarios. La problemática del medio rural no es estrictamente educativa y si se quiere frenar el éxodo es necesario potenciar mejoras sociales y educativas y establecer los convenientes nexos colaborativos entre ambos servicios para mejorar la calidad de vida en este entorno más desfavorecido.

Afortunadamente, no es éste el único autor concienciado con la realidad de la escuela rural, Santos (2002: 109) defiende *“una escuela rural fuerte y viva, no una escuela rural abandonada a su suerte, sin personal, sin*

especialistas, sin medios, sin autonomía...” y para ello reivindica en los núcleos rurales pequeños tres actuaciones muy concretas (Corchón, E. y Raso, F., 2004:92):

- Plazas para la escolarización de niños menores de seis años.
- Especialistas que atiendan las necesidades educativas especiales del alumnado de la escuela rural.
- Mayor cantidad de recursos para la formación docente y el trabajo didáctico con los niños y las niñas (bibliotecas, medios didácticos, etc.).

Lorenzo (2002: 42-43) enfoca, por su parte, el futuro más inmediato de la escuela rural como un intento de superación, de dar respuesta, a través del liderazgo ético, a ciertos valores como:

- *El Conservadurismo*: El miedo a lo que viene de fuera, al cambio, dota a nuestros mayores, a los padres y a las personas revestidas de autoridad de un gran escepticismo y conservadurismo. Son resistentes a nuevas medidas y conducen a los jóvenes a cambios no asimilados, superficiales y basados en apariencias. Los cambios en la escuela rural deben tener un significado para todos y, en ese sentido, el liderazgo ético de los directores escolares debe contribuir a explicar este significado.
- *La Masculinización*: Pese a ser la docencia, una profesión especialmente feminizada, las tareas de gestión y de poder siguen siendo ostentadas mayoritariamente por el hombre, lo que supone un mayor riesgo de discriminación de género. La escuela rural debe superar también la inutilidad y falta de justificación de esta “*guerra de los géneros*” y fomentar, de un modo totalmente transparente, la tolerancia, el espíritu de igualdad y un ambiente sano de convivencia entre hombres y mujeres.
- *El Vacío de Opciones de Ocio y Tiempo Libre*: Existe una manifiesta carestía de espacios deportivos, programas culturales y ámbitos recreativos, lo que hace que los jóvenes opten por pasar su tiempo libre en la calle, el bar o la discoteca. Se hacen necesarias medidas en pro del fomento de este tipo de espacios, con la idea de anexionar cultura y ocio en el entorno rural.

Para Martín – Moreno (2002), el principal problema de la escuela rural es la carencia de recursos. Dado que la situación es precaria, se hace patente la necesidad de una gestión inteligente de los bienes disponibles, de replanteamientos sobre cuestiones clave relativas a la distribución espacial y el uso cotidiano de los materiales didácticos, de la visión compartida de los docentes acerca de la buena gestión de los medios y de una evaluación continua de la efectividad de dicho modelo de gestión, una evaluación que responda a preguntas como: ¿se están utilizando plenamente los recursos disponibles?, ¿los recursos didácticos son objeto de un apropiado mantenimiento?, ¿qué tipos de agrupamientos de alumnos se constituyen?, etc. En ese sentido:

“La responsabilidad en la gestión de los recursos materiales tiene que ser una responsabilidad compartida por el conjunto de docentes que los utilizan. No obstante, es preciso que un profesor se encargue de la gestión de los mismos o, en su defecto, algún miembro del equipo directivo, de forma que analice periódicamente la utilización habitual de los recursos y diseñe propuestas de mejora para que sean debatidas por el conjunto de docentes”. (2002:62)

Este replanteamiento de la gestión de recursos viene como adecuado complemento y apoyo a la implantación escolar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.s), un nuevo recurso didáctico y

organizativo, que, debidamente integrado, ofrece un sinfín de posibilidades a la nueva escuela rural, como por ejemplo (Martín – Moreno, Q, 2002: 64; Corchón, E. y Raso, F., 2004:93):

- *La Comunicación Virtual Intercentros:* Lo que supone una fuerte inversión por parte de la administración pública, ya que el acceso a la red permitirá a las aulas rurales y a sus docentes el no quedarse encerrados en sus paredes, sino expandirse a otros centros y, en general, al mundo exterior.
- *El Acceso a Materiales Remotos de Aprendizaje:* Pese a la todavía escasa presencia de la informática en los centros rurales, todo apunta a que esta nueva revolución conducirá a un nuevo tipo de escuela que permita acceder a recursos on – line de entidades tan prestigiosas como la *National Geographic*, entre otras muchas. Se promueve un nuevo tipo de aprendizaje interactivo, más rápido y profundo, de mayor calidad.
- *El Establecimiento de Comunidades Profesionales On-Line:* Una nueva posibilidad de interrelación profesional con los colegas que permita la superación del frecuente aislamiento geográfico que sufren los docentes que ejercen en la escuela rural, permite la recepción en tiempo real de recursos de trabajo, las orientaciones, debates profesionales, cursos de reciclado on – line, etc. (Raso, F. 2001: 165).
- *La Desprivatización de la Práctica Docente:* El desarrollo de las comunidades profesionales on-line favorecerá la colaboración interprofesional y la constitución de equipos virtuales de trabajo, lo que evita las conductas defensivas y la profesionalidad introvertida y competitiva que, frecuentemente, distorsiona los ambientes colaborativos de trabajo dando lugar a situaciones insustanciales y poco enriquecedoras. En ese sentido, las nuevas tecnologías suponen un soplo de aire fresco para las conductas privatizadas y el profesionalismo balcanizado o clandestino.

El profesorado, por su parte, debe evolucionar y asumir el carácter continuo y permanente que debe adoptar su formación. Es necesario, en pro de la calidad, el reciclado y la mejora, y en ese sentido, los nuevos programas de formación docente para la escuela rural deben (Enciso, N., 2001: 1144-1145; Corchón, E. y Raso, F., 2002: 1097; Corchón, E. y Raso, F., 2004:95):

- Desarrollar la habilidad docente para implementar un currículo flexible en cuanto a las necesidades de aprendizaje del niño y de la comunidad.
- Promover grupos de aprendizaje cooperativos.
- Asociar conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural en que está inmersa la escuela rural.
- Desarrollar una metodología de participación activa usando los recursos con que cuenta la comunidad.
- Propiciar un contexto democrático en la escuela; el cual se logra a través de la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática

Apostamos, por tanto, por una escuela en la que, ante todo, el profesorado está debidamente formado para el ejercicio docente en la misma, por una institución que tiene la colaboración por bandera (Gairín, J., 2002), y no sólo en su seno, sino con el resto de la comunidad y de la zona en la cual se encuentra inserta. Es precisa y exigible a la administración pública una inversión, no sólo económica para servicios sociales, recursos e infraestructuras, que necesitarla, la necesita, sino de confianza en el medio rural, dada la riqueza que aporta al

desarrollo y aprendizaje del individuo. Los urbanocentrismos sobran. No vivimos en una guerra entre lo rural y lo urbano, sino en un mundo que asume las ventajas de ambos medios y reconoce el valor de sus riquezas. Podemos empezar a trabajar ya por una escuela rural mejor... ganas no nos faltan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (1998) Contexto, motivación y aprendizaje. En: Alonso Tapia, Jesús; Caturla Fita, Enrique. *La motivación en el aula*. 2ª edición. pp. 9-53. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora, S.A.
- Althusser, L. (1998). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el Medio Rural: Análisis, Perspectivas y Propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Boix, R. (Coord.) (2004). *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Boix, R. (2003). Escuela Rural y Territorio: Entre la Desruralización y la Cultura Local. *Revista Digital E-RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: Editorial Graó / I.C.E. de la Universitat de Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bustos, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Caride, J.A. (1984). La Escuela Rural: Re-creación de una Identidad en Crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 112.
- Carbonell, J. (1994). El C.R.I.E.T. de Alcorisa. *Cuadernos de Pedagogía*, 225.
- Carmena, G. y Regidor, J.G. (1984). *La Escuela en el Medio Rural*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carmena, G. y Regidor, J.G. (1981). La Política Educativa y la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Consejería de Educación y Ciencia (1988). *Orden de 15 de Abril de 1988 por la que se Desarrolla el Decreto Sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y Otras Medidas del Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza*. En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Sevilla.
- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.
- Corchón, E. (2002). *La Escuela Rural. Elementos de su Organización*. Andalucía: CISS – PRAXIS.
- Corchón, E. (2001). *La Escuela Rural Andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

- Corchón, E. (2000). *La Escuela Rural: Pasado, Presente y Perspectivas de Futuro*. Barcelona: Oikos – Tau.
- Corchón, E. (1997). *Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada. Granada. España.
- Corchón, E. y Raso, F. (2004). Proyecciones de Futuro de la Escuela Rural Andaluza. En M.L. Lorenzo Delgado et al. (coords.) *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Corchón, E. y Raso, F. (2002). La Escuela Rural del Siglo XXI: La Educación del Nuevo Milenio. En M.L. Lorenzo Delgado et al. (coords.) *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cruz, J., Jiménez, E. y Gutiérrez, L. (2007). Estrategias de Mejora del Prácticum II en Escuelas Rurales en la Formación del Profesorado. En A. Cid et al, (coords.) *Buenas Prácticas en el Prácticum*. Pontevedra: POIO.
- Elboj, C. (2000). Educación Igualitaria de Personas Adultas en Zonas Rurales en la Sociedad de la Información. *Revista de Educación*, 322, pp. 59-68.
- Enciso, N. (2001). La Escuela Rural: Un Enfoque Hacia el Cambio. En M. Lorenzo Et Al. (Coords.): *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, C. (1976). Política Educativa Rural y Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 2.
- Feu Gelis, J. (1998). *La Transformació del Món Rural: El Sentit de L'Escola Rural en un Món que es Desruralitza*. En: Temps d'Educació, 20. Barcelona.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz E Terra.
- Freire, P. (1975). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Madrid: Zero.
- Gairín, J. (2002). Estrategias Colaborativas Para la Mejora Organizativa de la Escuela Rural. En M. Lorenzo Et Al. (Coords.): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Giroux, H. (1987). *Escola Crítica e Política Cultural*. Sao Paulo: Correz.
- Giroux, H. (1986). *Teoría Crítica e Resistencia en Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1983). *Pedagogía Radical: Subsídios*. Sao Paulo: Correz.
- Grande Rodríguez, M. (1981). Los Costes de las Concentraciones Escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1992). *Lo Culto y lo Popular: Miserabilismo y Populismo en Sociología y en Literatura*. Madrid: Endimión.
- Jiménez Sánchez, J. (1983). *La Escuela Unitaria*. Barcelona: Laia.
- Lorenzo, M. (2002). El Liderazgo Ético en las Instituciones de Formación de Ámbito Rural. En M. Lorenzo Et Al. (Coords.): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (Coord.) (2003): Las Nuevas Formas de Escolarización. *Escuela Española*, 8.

- Martín – Moreno, Q. (2002). Claves Para la Calidad de los Centros Educativos Rurales. En M. Lorenzo Et Al. (Coords.): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983). *Real Decreto 1174/83 de 27 de Abril Sobre Educación Compensatoria*. En B.O.E. de 11 de Mayo de 1983, nº 112. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. En B.O.E. de 6 de Agosto de 1970. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (1967). *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 Modificada por Ley de 21 de Diciembre de 1966. Texto Refundido por Decreto de 2 de Febrero de 1967*. En B.O.E. de 13 de Febrero de 1967. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (1945). *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945*. En B.O.E. de 18 de Julio de 1945, nº 199. Madrid.
- Morin, E. (2002). *Educación en la Era Planetaria: El Pensamiento Complejo Como Método de Aprendizaje en el Error y la Incertidumbre Humana*, Valladolid: IIPC – UNESCO. Universidad de Valladolid.
- Ortega, M.A. (1995). *La Parienta Pobre. Significante y Significados de la Escuela Rural*. Madrid: CIDE.
- Raso, F. (2009). Reenfoques Estructurales del Prácticum Para el Desarrollo de la Docencia en Contextos Rurales. En E.M. Olmedo y A. Jerez (Coords.) *Innovación y Creatividad en el Nuevo Prácticum Europeo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Raso, F. e Hinojo, M.A. (2009). La Identidad Rural y la Superación del Urbanocentrismo Como Factor de Desarrollo de la Educación Intercultural en Andalucía. En E. Soriano, R.M. Zapata y A.J. González (Coords.) *La Formación Para el Desarrollo de una Sociedad Intercultural*. Almería: Universidad de Almería.
- Raso, F. (2007). Tratamiento Didáctico – Transversal de los Valores Rurales en la Educación Secundaria: Trazando el Sendero de la Igualdad. En I. Aznar, M. López, M.P. Cáceres y F.J. Hinojo (Coords.) *Transversalidad Educativa y sus Diferentes Manifestaciones*. Granada: Ayuntamiento de Churriana de la Vega.
- Santos, M.A. (2002). Mi Querida Escuela Rural. Participar y Construir Mejora Escolar Desde un Contexto Rural. En M. Lorenzo Et Al. (Coords.): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Subirats, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Estudis Rosa Sensat. Edicions 62.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones Sobre el Currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Tous, J. L. (1981). Cataluña: Invitación al Estudio de la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, Facilitar, Transformar: Una Pedagogía Para el Salón Multigrado y la Escuela Rural*. Barcelona: Paidós.
- Vilela, P. (2004). La Coordinación Entre Centros Rurales Agrupados en Galicia: Un Modelo de Organización. En R. Boix (Coord.). *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.