

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/265240055>

Garreta, J.; Llevot, N. (Edit.) Escuela rural y sociedad. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, Lleida (Espanya), pp. 1-171. 2008.

Book · January 2008

CITATIONS

0

READS

2,324

1 author:



Jordi Garreta Bochaca

Universitat de Lleida

140 PUBLICATIONS 824 CITATIONS

SEE PROFILE



ESCUELA RURAL Y SOCIEDAD

Editores

Núria Llevot Calvet
Jordi Garreta Bochaca

Escuela rural y sociedad

Núria Llevot Calvet y Jordi Garreta Bochaca (eds.)

Dades CIP. Servei de Biblioteca i Documentació de la Universitat de Lleida

Escuela rural y sociedad / Núria Llevot Calvet y Jordi Garreta Bochaca (ed.).
Lleida : Edicions de la Universitat de Lleida, cop. 2008. – 171 p. : gràf. ; 24 cm.
ISBN 978-84-8409-275-9

I. Llevot Calvet, Núria, ed. II. Garreta i Bochaca, Jordi, ed.
1. Escoles rurals

37.018.5

ISBN: 978-84-8409-275-9
DL: L-1.701-2008

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2008
© Fundación Santa María
© de los textos: los autores

Maquetación: Edicions i Publicacions de la UdL
Diseño portada: cat & cas

Impresión: Service Point

Índice

Prólogo.....	7
<i>Leoncio Fernández Bernardo</i>	
Presentación	9
<i>Núria Llevot Calvet y Jordi Garreta Bochaca</i>	
El maestro y la “fisonomía propia” de la escuela rural Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España	11
<i>Joan Soler Mata</i>	
École, lien social et territoire : l'école rurale fabrique-t-elle des exclus ?.....	43
<i>Yves Alpe</i>	
La escuela rural desde la atalaya educativa	61
<i>Jordi Feu Gelis</i>	
Mito y realidad de la escuela rural catalana.....	87
<i>Xavier Burrial, Jordi Garreta, Núria Llevot, Pilar Navarro, Tere Sala y Lluís Samper</i>	
Las nuevas tecnologías en la escuela rural: una propuesta metodológica.....	123
<i>Francisco M. Domínguez Relaño</i>	
Proyecto “Crezcamos Juntos”	141
<i>Consortio y Extensión CRP Perafita</i>	
Experiencias de aula, de ZER y de intercambio	149
<i>Maria Carme Sanz Larrea, Ester Molinas Sillué y Montserrat Mases Colell</i>	
La escuela rural: balance y retos de futuro	165
<i>Dolors Mayoral</i>	

Prólogo

En 1977, los religiosos marianistas de España tomaron una decisión extraordinariamente generosa y solamente comprensible desde una perspectiva evangélica y cristiana. Crearon la Fundación Santa María (Fundación SM), dotándola como patrimonio fundacional de la empresa Ediciones SM. De esta forma, los beneficios generados por Ediciones SM vuelven a la sociedad a través de los fines fundacionales.

Uno de los fines de la Fundación SM es “promover una investigación educativa eficaz que formule propuestas de mejora en las actividades pedagógicas y en las técnicas didácticas”. En otro de los fines, se pretende “cuidar, formar y dignificar la labor docente”. Desde 1977 hasta nuestros días, la Fundación SM ha contribuido con programas muy diversos a estas dos finalidades. Publicaciones, congresos pedagógicos, semanas y jornadas de formación han estado muy presentes en nuestra tarea diaria. Las distintas reformas educativas, las nuevas exigencias del entorno y las nuevas preocupaciones pedagógicas han sido y son contenidos permanentes de los mencionados programas. Nada de lo que ocurra en el mundo de la educación es ajeno a la Fundación SM.

La publicación del libro *Escuela rural y sociedad*, como fruto de las III Conversaciones Pedagógicas de la Universitat de Lleida, contribuye a la doble finalidad señalada anteriormente. Sus autores, Núria Llevot y Jordi Garreta, son los organizadores de las mismas y coautores y compiladores de las distintas aportaciones que aparecen en esta publicación.

Los continuos cambios económicos y demográficos, las profundas transformaciones sociales que caracterizan a la sociedad del siglo XXI y la peculiaridad de la escuela rural en esta dinámica social y educativa hacían más necesaria que nunca una reflexión serena, objetiva y cualificada sobre la misma. Esa es la pretensión de estas conversaciones pedagógicas que la Fundación SM y la Universitat de Lleida ponen a disposición del conjunto de la comunidad educativa. Es motivo de felicitación y agradecimiento a Núria Llevot y Jordi Garreta por todo el trabajo, dedicación y empeño por sacar adelante tanto las jornadas como esta aportación escrita.

Saludamos y esperamos que esta publicación sea una aportación significativa para ayudar a la escuela rural, en especial a las maestras y a los maestros que han hecho de esta aportación a la educación una opción profesional y vocacional. Pero también deseamos que, desde el conocimiento y la investigación que hay en las siguientes páginas, se generen procesos de reflexión y, si fuese posible, decisiones que sirvan para una mejora de la calidad educativa a toda la sociedad española.

Leoncio Fernández Bernardo

Director Fundación SM

Presentación

La escuela rural no siempre ha sido bien entendida, porque ha vivido momentos de menosprecios y otros de mitificación, ni se ha tenido claro si se trata de una escuela con entidad o identidad propia, o bien mejor que nos refiramos a la escuela de entornos rurales. Todo ello, más que el hecho que las comarcas de Lleida sean las de Cataluña con más presencia de escuelas llamadas rurales y que un grupo de investigación de la Universitat de Lleida investigue en esta línea¹, nos motivó a centrar las III Conversaciones Pedagógicas de la Fundación Santa María en Lleida en profundizar sobre la situación pasada y presente de la escuela rural.

Los textos que recoge este libro son las aportaciones realizadas por ponentes y talle-ristas² durante los días 19 y 20 de abril de 2007. Esos dos días de intenso intercambio de ideas finalizó con la creencia que era necesario escribir y difundir lo dicho. Por ello, se pidió a los autores que plasmaran en el papel sus ideas, de forma que sus reflexiones contribuyan al estudio de la escuela rural en España.

El libro está formado por siete artículos y las conclusiones. De forma sintética, en primer lugar, Joan Soler, de la Universitat de Vic, realiza un análisis histórico de la escuela rural en el que profundiza en la construcción de la identidad de esta tipología de escuela y los roles de los maestros de las llamadas escuelas rurales. El autor presta especial atención a analizar qué podemos aprender de la escuela rural. El segundo texto, elaborado por Yves Calpe, de la Université de Provence, inicialmente también realiza un análisis histórico de la escuela rural, en este caso en Francia, insistiendo en las controversias que suscita analizar dos problemáticas: la de la escuela y la rural. Por otro lado, pone en evidencia el papel que ha realizado (y puede realizar) un Observatorio de la Escuela Rural en cuanto a poner de manifiesto lo que es real y lo que es imaginario. En tercer lugar, el artículo de Jordi Feu, de la Universitat de Girona, se centra en Cataluña para, como el autor indica, clarificar el concepto de escuela rural, presentar las ventajas que se le suponen, poner de manifiesto cambios que ha experimentado y presentar los principales retos de futuro. En cuarto lugar, sin dejar Cataluña, Xavier Burrial, Jordi Garreta, Núria Llevot, Pilar Navarro, Tere Sala y Lluís Samper, de la Universitat de Lleida, presentan el retrato actual de la escuela rural a partir de datos propios inéditos. A partir de una encuesta a docentes de estas escuelas y del estudio de

¹ Grup de Recerca d'Escola Rural de la Universitat de Lleida: Xavier Burrial, Pilar Navarro, Núria Llevot, Tere Sala y Lluís Samper.

² Aunque en el texto no se hará diferencia, las conversaciones se estructuraban a partir de ponencias y talleres de exposición de experiencias prácticas interesantes (lo que se ha convenido en llamar "buenas prácticas").

casos siguen profundizando en la realidad de la escuela rural presentando, entre otras cuestiones, sus puntos fuertes y débiles.

El quinto texto inicia la presentación de experiencias que consideramos relevantes e interesantes de divulgar, que no dejan de ser, en muchos casos, ejemplo de los puntos fuertes y que ponen en evidencia que una cuestión clave es la ilusión por realizar un buen trabajo. Este artículo, escrito por Francisco M. Domínguez, presenta la experiencia del CRA Alta Ribagorza (Benasque, Huesca) en la introducción de las nuevas tecnologías, pero, como veremos, no sólo se trata de eso. El sexto texto, escrito por los profesionales del Consorcio y Extensión del Centro de Recursos Pedagógicos de Perafita (comarca catalana del Lluçanès), presenta el proyecto *Crezcamos juntos*, iniciado en el curso 2002-03 y que se destina a padres y madres con hijos menores de 18 años, profesores, maestros y otras personas de entidades. Como veremos, el proyecto se centró en llegar a toda la comunidad educativa. El último texto, escrito por María Carme Sanz, Ester Molinas y Montserrat Mases, presenta la experiencia de la zona escolar rural de L'Horta de Lleida (que incluye cinco centros que comparten proyecto educativo) en los proyectos *Descubrimiento de las ciencias* y *Pintar, otra forma de hacer un diario*.

En último lugar, Dolors Mayoral (socióloga de la Universitat de Lleida), que actuó como relatora durante las dos jornadas de trabajo, presenta las conclusiones del libro (“La escuela rural: balance y retos de futuro”), en las que podemos ver, entre otras muchas cuestiones, que para este análisis toma relevancia la idea de transformación del contexto rural y de la educación. Ambas le sirven de apoyo para proponer algunos principios educativos que debieran contemplarse en los contextos rurales.

Por último, debemos agradecer a los autores el esfuerzo realizado y, especialmente, a la Fundación Santa María, a su director, Leoncio Fernández Bernardo, y a su coordinador de Programas, José María González Ochoa, la confianza demostrada durante estos años de colaboración, así como el interés que demuestran cada día en mejorar la educación en España.

Núria Llevot Calvet y Jordi Garreta Bochaca

Lleida 15 de septiembre de 2008

El maestro y la “fisonomía propia” de la escuela rural

Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España

Joan Soler Mata

Universitat de Vic

Presentación

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno a dos elementos clave en la evolución de la escuela rural: la construcción de la identidad de esta tipología de escuelas (la “fisonomía” propia) y las funciones del maestro¹.

El origen de esta reflexión radica en un debate abierto diez años atrás en las páginas de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Eran los años de implantación de la LOGSE, que afectaba de lleno la estructura escolar de los pequeños municipios. En este marco, el profesor José Manuel del Barrio Aliste (Universidad de Salamanca) negaba la existencia de una escuela rural con identidad propia y lanzaba la propuesta de hablar ante todo de una “escuela en el medio rural²”. La distinción no era simplemente de matiz y la cuestión no era superflua. Por ello, unos meses más tarde, Miguel Ángel Álvarez y Manuel Jurado, maestros de una escuela rural en La Viñuela (Málaga), defendían no únicamente la existencia, sino también la “necesidad de una escuela rural³”. Después de casi una década, la relectura de estos dos artículos de forma consecutiva ha inspirado la oportunidad de revisar y sistematizar el proceso de construcción de la identidad propia de la escuela rural, analizando su evolución y haciendo especial hincapié en los

¹ El contenido del artículo desarrolla los elementos de la ponencia presentada bajo el mismo título en las Terceras Converses Pedagògiques: *Educació i món rural*, celebradas en Lleida los días 19 y 20 de abril de 2007 y organizadas por la Universitat de Lleida y la Fundació Santa Marfa. La estructura de la ponencia se ha completado con aportaciones de otros trabajos referenciados en las notas a pie de página, con la finalidad de argumentar y clarificar algunas afirmaciones.

² DEL BARRIO, J. M.. (1996). “¿Existe la escuela rural?”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251, octubre, p. 85-89.

³ ÁLVAREZ, M. A.; JURADO, M. (1998). “Maestros rurales y ovejas eléctricas”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrero, p. 86-89.

distintos roles que ha desempeñado el maestro en esta tipología escolar en la cual, casi siempre, la “imagen de la escuela” ha sido “el rostro del maestro”⁴.

En nuestros días, y en pleno proceso de diseño de un “nuevo” plan de estudios de la carrera universitaria de maestro, con la necesidad de definir otro perfil profesional y de desarrollar otro concepto de cultura profesional, es pertinente y resulta motivador extender la reflexión anterior hacia las necesidades de formación del maestro de escuela rural o, si se prefiere, del maestro en el medio rural.

El proceso de construcción de la “fisonomía propia” de la escuela rural

Cualquier análisis de la evolución de la escuela rural en Cataluña no puede obviar el contexto general del sistema educativo español dentro del cual, de forma paralela y a menudo divergente al desarrollo general, se han generado elementos diferenciadores para construir una nueva realidad escolar.

La escuela rural constituye un pequeño sistema o, mejor dicho, un subsistema escolar, que se va adaptando y redefiniendo ante la pérdida de la tradicional identidad del mundo rural que, primero, se ve sometido a los cambios y transformaciones sociales y culturales de la industrialización y la modernidad, y, posteriormente, a los nuevos fenómenos derivados de la sociedad postindustrial y postmoderna: la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, los mercados globalizados, las nuevas y diversas emigraciones, la crisis de los modelos de la vida urbana y las demás crisis de las denominadas estructuras de acogida, la convivencia y/o el choque de culturas diversas con códigos éticos y prácticas sociales y culturales diferentes, etc.

La configuración de este subsistema escolar evolucionó a lo largo del siglo XX, cuando se va construyendo la identidad de una escuela a partir de unos principios educativos que reafirmaban, ante cualquier otra consideración, la importancia de la educación vinculada al medio y a la naturaleza, el valor de la proximidad de las relaciones humanas y educativas y la función de la escuela como elemento estructurador y dinamizador de las pequeñas comunidades locales, es decir, de los pueblos con poca población⁵.

Durante este proceso, la escuela rural catalana deja de ser la escuela “del campo” (*l'escola de pagès*), porque el medio rural se transforma y el sector primario deja de ser la

⁴ Un interesante análisis sobre el tema de la identidad de la escuela rural puede leerse en un artículo de ORTEGA, M. A. (1994). “¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha”. *Revista de Educación*, núm. 303, p. 211-242. La evolución de la escuela rural puede seguirse, desde una perspectiva distinta, en el estudio SATUÉ OLIVÁN, Enrique (2000): *Caldearenas. Un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural*. Huesca: Gráficas Alós. Una aproximación sintética a los cambios en el perfil del maestro rural se realiza en: ORTEGA, F. (1996). “El ocaso del maestro rural”. *Vela Mayor*, núm. 9, p. 65-71.

⁵ Una aproximación bibliográfica para documentar la evolución de la escuela rural durante el siglo XX se ha reunido en el número monográfico “L’escuela rural al segle XX”. *Educació i Història*, núm. 8, 2005.

actividad productiva central de las aldeas de ciertas comarcas. Sin embargo, esta misma escuela, a través de la voz y la tarea de los actores educativos más renovadores, se esfuerza para encontrar una identidad propia o, lo que sería equivalente, para construir una “fisonomía” propia adecuada a los nuevos tiempos, utilizando la misma expresión del Pla del Consell de l’Escola Nova Unificada de Catalunya (CENU) en 1936⁶.

El maestro “incompleto” ante la herencia de la escuela incompleta

El proceso de construcción del sistema educativo español desde el siglo XIX estuvo marcado por los principios políticos de la uniformización y el centralismo. Este hecho ha condicionado la evolución de la escuela rural, que siempre estuvo condenada al abandono que, de forma persistente, ha generado una política educativa globalmente nefasta: la ausencia de cualquier política en relación con la educación en el medio rural⁷. De hecho, podríamos decir que la “fisonomía” propia que marcaba el horizonte del Plan del CENU para la escuela rural, y que analizaremos con posterioridad, no se concretó hasta la definición y la práctica de un modelo organizativo que sirviera para superar los atrasos y las debilidades de la escuela pequeña. Esto no sucederá hasta el último cuarto del siglo XX y habrá que anotar en el haber del movimiento renovador del magisterio antes que contabilizarlo como un acierto de la política educativa.

La construcción del sistema escolar, a nivel local y a nivel estatal, durante todo el siglo XIX, condicionó el posterior desarrollo de la escuela rural en el siglo siguiente. A pesar de que en los años del cambio de siglo, con el 88% del territorio dedicado a tierras de cultivo, el peso del mundo rural era considerable⁸, los desequilibrios culturales y educativos hacia los pequeños pueblos eran enormes: la educación básica se había desarrollado principalmente en las ciudades o núcleos de población más industrializados. Ni las leyes, decretos y reglamentos, ni la cultura rural tenían en la escuela su principal marco de referencia. En este periodo, los pilares básicos de la socialización en el mundo rural eran la familia de estructura patriarcal, el trabajo y las tareas agrícolas que reclamaban y atraían los brazos más jóvenes en el momento de la cosecha, y la parroquia, que, como consecuencia del lugar de privilegio del estamento eclesiástico, tenía una función educativa importante. El espacio de la escuela era a menudo residual: o no existía o estaba controlada desde el poder eclesiástico y no disfrutaba de la confianza de la población a causa de las vicisitudes a las que había estado expuesta. Unos edificios en pésimas condiciones, unos maestros con escasa remuneración y preparación, casi siempre con nula vocación para trabajar en el mundo rural, y pobres recursos materiales para una escuela financiada a través de las migradas arcas municipales no eran un pa-

⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA. *Projecte d’ensenyament de l’Escola Nova Unificada*. Barcelona: CENU, 1936.

⁷ ORTEGA, M. A. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.

⁸ VICENS VIVES, J. (1980). *Industrials i polítics (segle XIX)*. Barcelona: Vicens Vives, p. 3.

norama atractivo para unas gentes del campo a las cuales la cultura oral y el trabajo de la tierra ni creaba necesidades ni abría expectativas de nuevos conocimientos.

Esta realidad queda perfectamente reflejada en el tratamiento que hace Mariano Cardedera, en su *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, del tema de la escuela rural: “Las escuelas suelen dividirse en urbanas y rurales, según se establezcan en las grandes poblaciones o en los pueblos de reducido vecindario [...] Nuestra legislación no establece estas denominaciones, pero admite las escuelas incompletas en las poblaciones menores de 500 habitantes, que equivalen a las rurales en el sentido que se da a la frase. Estas escuelas, pobremente dotadas y a cargo de un maestro sin título, responden a una necesidad imperiosa y a la falta de recursos⁹.”

Los reglamentos de la primera mitad del siglo XIX que se referían a las escuelas de “tercera” y “cuarta” clase y a las escuelas “incompletas”, o la Ley Moyano de 1857 y la obligación de abrir una escuela en las poblaciones con más de 500 habitantes no consiguieron resolver los principales problemas de la escuela rural, centrados, principalmente, en los deficientes locales y en las condiciones de trabajo y formación del magisterio.

El modelo del maestro rural del siglo XIX es el del “maestro incompleto” para una escuela incompleta. Las funciones básicas de este modelo de maestro quedan reflejadas en algunas actas de nombramiento de maestro por parte de las corporaciones municipales¹⁰:

1. Enseñar las primeras letras, leer y escribir a los niños del pueblo y parroquia que se presenten al estudio en las horas que corresponda.
2. Atender la escuela durante dos horas por la mañana y dos horas por la tarde.
3. Enseñar la doctrina cristiana a los niños.
4. Acompañar y vigilar a los niños durante la misa, el rezo del rosario, la Doctrina (las sesiones de enseñanza del catecismo) y las procesiones durante los días de fiesta.

En otras palabras, se trataba de:

- a) Transmitir conocimientos limitados al aprendizaje de la lectura y la escritura. A veces, ni se hablaba de la aritmética en una sociedad acostumbrada a pagar sus impuestos en especie y a intercambiar productos en sus actividades de compra y venta.
- b) Instrucción religiosa y moral de los niños.
- c) Vigilancia y custodia de los niños.

Podríamos decir que, a lo largo de todo el siglo XIX y en las poblaciones pequeñas del campo, bien poco evolucionó esta concepción de la escuela y de las funciones del

⁹ CARDEDERA, M. (1886). *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. Madrid: Librería G. Hernando, tomo 4, 3ª ed., p. 528 (publicado inicialmente en 1854).

¹⁰ Fuente: Acta del pleno municipal (11 de enero de 1813). Archivo Municipal de Centelles (comarca de Osona, en la provincia de Barcelona, una población de 900 habitantes a inicios del siglo XIX).

maestro¹¹. Todo ello configuró un modelo de maestro rural caracterizado por los elementos siguientes:

1. Una formación inicial deficiente o nula¹².
2. Un sueldo mínimo y una consideración social baja.
3. Una vivienda indigna.
4. Unas expectativas alejadas, a menudo, de la escuela o del pueblo¹³.
5. Un aislamiento profesional absoluto.

El inicio del siglo XX y el impacto de la graduación escolar

La realidad era que, a finales del siglo XIX, la escuela primaria y la alfabetización no habían avanzado al ritmo necesario ni en las ciudades ni mucho menos en el campo. El testimonio de Félix Martí Alpera, en 1911, es bastante elocuente:

Es deprimente y desconsolador el cuadro que, salvando excepciones escasas, ofrece la enseñanza en las grandes ciudades; pero el de nuestras escuelas rurales es tristísimo y bochornoso. No sirven aquí ya ni los adjetivos más enérgicos ni las lamentaciones más amargas. Dijérase que de maestros, de escuelas, de mobiliaje, de educación escolar, existe sólo en nuestras aldeas una ficción burda y pueril y se habría dicho la verdad o casi la verdad¹⁴.

El debate sobre la identidad de la escuela rural es planteado por Martí Alpera cuando, en la misma publicación, defiende una escuela rural que, más allá de enseñar a leer y escribir, oriente su tarea educativa hacia una acción cultural amplia dirigida a la España rural. Era evidente que el modelo centralista y uniformizador del sistema educativo español y las políticas asociadas no habían sido buenas aliadas de la escuela rural: una tipología escolar que, por su carácter singular, exige un trato diferenciado y, como consecuencia de ello, un modelo propio¹⁵.

¹¹ Según los distintos reglamentos y planes desarrollados durante el siglo XIX, la instrucción primaria elemental debía comprender: 1º Principios de religión y moral; 2º Lectura; 3º Escritura; 4º Principios de aritmética; 5º Gramática castellana.

¹² Es importante recordar que en las escuelas incompletas bastaba con un simple certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta Local y visado por el gobernador de la provincia (Ley Moyano, 1857, artículo 181).

¹³ Según el artículo 189 de la Ley Moyano: "...en las escuelas elementales incompletas la función de maestro es compatible con la de cura, secretario de ayuntamiento u otras compatibilidades con la enseñanza."

¹⁴ MARTÍ ALPERA, F. (1934). *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles, Pla, S.A. editores, 1ª ed. 1911, p. 10.

¹⁵ Para seguir el impacto de las políticas educativas relacionadas con la escuela rural, pueden consultarse los siguientes trabajos: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2000). "La escuela rural en la España del siglo XX". *Revista de Educación*, número extraordinario, p. 113-136; FEU, J. (1999-2000). "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural". *Educació i Història*, núm. 4, p. 111-133; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 y la dependencia del magisterio de la administración del Estado fueron un hito significativo en la construcción del sistema educativo español, pero no sirvieron para mejorar las condiciones de la escuela pública rural. Además, desde el punto de vista de la evolución sociológica y cultural del país, el mundo rural quedó anclado en la tradición ante una sociedad urbana orientada hacia el progreso. El peso específico de la Iglesia abonó esta trayectoria y las formas de control social que se imponían no favorecían la penetración de aires nuevos desde el punto de vista social, cultural y educativo en el medio rural.

El inicio del siglo XX alumbró una reforma pedagógica de amplio calado en la escuela pública española y catalana. El proceso de graduación escolar aportó la implantación de criterios de racionalidad científica en la organización escolar pública. Frente al modelo vigente de una escuela unitaria que organizaba el proceso de instrucción a partir de unos métodos didácticos considerados anacrónicos, el modelo de la escuela graduada ofrecía las ventajas de una enseñanza articulada dentro de unas aulas que acogían alumnos agrupados de forma homogénea, por edades y niveles: las secciones dentro de una misma escuela. El salto, innovador desde el punto de vista didáctico y organizativo, supuso un avance cualitativo importante para las escuelas urbanas.

La escuela graduada pública se había establecido en España por medio de un decreto del año 1898, pero en la mayoría de municipios medianos o pequeños no se hizo efectiva hasta la llegada del periodo republicano abierto en 1931, cuando los sectores más renovadores reclamaban más escuelas graduadas y la desaparición de las escuelas unitarias que daban cabida a un número exagerado de niños dentro de una misma aula bajo la dirección de un único maestro¹⁶.

La transformación de las escuelas unitarias en graduadas fue un proceso difícil, lento y duradero por causa de la deficiente financiación del sistema educativo, del incumplimiento de las disposiciones legales, de la poca predisposición de algunos sectores y de las resistencias de otros. Sirva para ilustrarlo el siguiente dato: en la provincia de Barcelona, en el curso 1928-29 había solamente un 4,66% de escuelas graduadas, frente al 81,8% de escuelas unitarias y un 13,54% de escuelas mixtas.

En 1931, muchos ayuntamientos de municipios con suficiente número de habitantes y población escolar reclamaron y obtuvieron la graduación de sus escuelas públicas. Esto supuso un incremento notable de la dotación de maestros del municipio, que pasó a ser de un maestro o maestra para cada escuela unitaria a un maestro o maestra para cada sección de la nueva graduada¹⁷. Es evidente que la graduación contribuyó de forma notable a la mejora de la calidad de la escuela pública y también a una mejor imagen ante la escuela privada religiosa, que ya aplicaba sistemas graduados en su organización escolar

¹⁶ El proceso de graduación escolar en España puede estudiarse en: VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

¹⁷ Este cambio supuso que, en muchos pueblos, la escuela pública dejara de ser atendida solamente por dos maestros (uno para los niños y una para las niñas) y fueran cinco o siete maestros los responsables de la nueva graduada (uno para cada sección de niños y de niñas y una maestra más para la clase de párvulos).

desde años atrás. Pero no es menos cierto y evidente que el modelo de escuela graduada se opuso al modelo de escuela unitaria y continuó relegando las escuelas rurales a una categoría inferior. Como no era posible la graduación en aquellos pueblos donde la baja matrícula escolar lo hacía imposible, la escuela rural quedó al margen de este proceso innovador y su consideración social resultó gravemente afectada.

Ante este fenómeno no era nada extraño que algunos autores como el ya citado Martí Alpera propusieran fórmulas organizativas para la escuela rural inspiradas en el modelo de la graduación escolar. En el intento de superar las dificultades del elevado número de alumnos de distintas edades dentro de una misma aula, este autor propone distintas soluciones observadas y practicadas en distintos países y regiones europeas¹⁸. La conversión de dos escuelas unitarias de ambos sexos en una escuela mixta con dos unidades atendidas por el maestro y la maestra fue la solución detectada en el pueblo de Gland, en Suiza. Para el caso de los pueblos pequeños con una única escuela unitaria mixta, podría adoptarse un modelo de distribución, estudiado en sus visitas a Noruega y Dinamarca, de las sesiones y la asistencia de mayores y pequeños en distinto horario, asegurando unos mínimos de asistencia, pero facilitando una atención más personalizada al reducir el número de alumnos del aula y homogeneizar las edades. Es obvio que en los dos casos se trata de aplicar los principios racionales de la graduación escolar a la escuela rural. A pesar de ello, su defensa de la graduación y, como consecuencia, de algunas formas de concentración escolar en poblaciones muy dispersas quedó limitada por el criterio de establecer un máximo de 3 km para marcar la distancia entre la escuela y la vivienda de los niños. Estos eran los parámetros que Martí Alpera había observado para las escuelas europeas¹⁹.

La opción de la concentración escolar se valora en otras propuestas formuladas para superar el retraso de la escuela rural y resolver los problemas de la escuela unitaria: “De desear es que llegue el día en que, por el mejoramiento de las vías de comunicación y la facilidad de los transportes, se pueda lograr reunir varias de estas escuelas aisladas en un solo grupo, a la manera de esas concentraciones escolares ensayadas en los EE.UU. (Village Consolidated Schools), encargándose la Administración de la conducción de los alumnos en autos especiales al servicio de cada grupo.”²⁰

La imagen de la escuela graduada afectó notablemente la construcción de la identidad de la escuela rural, que seguía siendo unitaria y se alimentó el debate a través de

¹⁸ Las obras del maestro Félix Martí Alpera (1875-1946) *Por las escuelas de Europa y Las escuelas rurales* recogen las experiencias y aprendizajes realizados en sus viajes de estudios al extranjero. Para conocer la trayectoria y aportaciones pedagógicas del maestro y director Félix Martí Alpera pueden consultarse los trabajos siguientes: CUESTA, P. et al. (1979). *Félix Martí Alpera (1875-1946). La seva contribució a l'escola pública amb motiu del seu homenatge*. Barcelona: Graó, Soc. Coop.; MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2005): “Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920)”. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, núm. 231, mayo-agosto, p. 203-222.

¹⁹ Incluso en el caso de Finlandia que describe en el libro *Las escuelas rurales*, Martí Alpera observa que la escuela siempre estaba situada a menos de 5 km a pie de la casa del niño que asiste a ella.

²⁰ *Diccionario de Pedagogía Labor*. Editorial Labor, 1936, p. 1216.

artículos en las revistas pedagógicas y ponencias en distintos foros. No es nada extraño que los maestros Gregorio Sierra y Lucas Gimeno, en una ponencia presentada en la Semana Pedagógica de Tortosa y organizada por la Asociación de Maestros de esta localidad en 1931, postulen e insistan en la necesidad de “graduar” la escuela rural con estos argumentos:

La escuela unitaria, con su variedad de edades en los alumnos, no rinde el fruto correspondiente al esfuerzo. El maestro se ve precisado a la multiplicidad. Para atender un poco bien la marcha escolar necesita de una energía potente [...] La escuela graduada, aún con sus inconvenientes, resulta mejor. Debe realizarse la graduación incluso en los pueblos que sólo tienen un maestro de cada sexo. Para ello se establecerá la coeducación²¹.

En algunas conversaciones pedagógicas de los miembros más activos y renovadores del magisterio se abordó el tema desde la perspectiva de la formación del maestro, un elemento clave dentro del modelo de la escuela unitaria. Sirva como ejemplo el caso de la comarca de Osona, cuando en una conversación pedagógica de un grupo de maestros en 1919 con el título *Algunos aspectos pedagógicos especialmente rurales de la Plana de Vic*, el maestro Manuel Cantarell defendió la conveniencia de adaptar la obra educativa a las condiciones particulares de cada comarca o localidad. Como consecuencia de ello, proponía la necesidad de estudiar y conocer el medio ambiente en el cual se asentaba su escuela.

Sería injusto olvidar el conjunto desconocido de respuestas aisladas que debieron darse en este contexto de abandono de la escuela rural y de aislamiento del magisterio. El carácter anónimo dificulta su estudio y divulgación, aunque tengamos constancia de algunos excelentes ejemplos:

1. La maestra Leonor Palacín, que ejerció en el pueblo de Ainielle (comarca del Serrablo, en la provincia de Huesca) y en su nueva escuela, a partir de 1924 y que, según los testigos recogidos por Enrique Satué:

Resucitó al pueblo en enseñar e imponer respeto [...] convenciendo a la gente que las mujeres necesitan saber letras lo mismo que los hombres y que tenían que procurar que los hijos no dejaran de asistir a la escuela los menos días posibles²².

2. La labor pedagógica de Antonia de la Torre Martínez, que fue maestra en la escuela rural de la aldea de Fruime, en La Coruña, durante el periodo 1916-1964 y que concebía su tarea de forma “intensa, sistemática, perseverante, firme, empleando el mayor número de recursos de penetración social, porque todos tienen una repercusión inmediata o remota en la vida de esos niños de cuya conciencia somos modeladores, y porque a su vez estos niños serán dentro de unos años los sujetos activos de todo movimiento, de toda evolución”²³.

²¹ SIERRA MONGE, G.; GIMENO PARDOS, L. (1932). *La escuela rural*. Tortosa: Impremta Nova, p. 5.

²² SATUÉ, E. (2003). *Ainielle. La memoria amarilla*. Zaragoza: Prames, p. 219-242.

²³ MARCO, A. (2005). “Antonia de la Torre Martínez”. *Treinta retratos de maestras. De la Segunda República a nuestros días*. Madrid: CissPraxis - Cuadernos de Pedagogía, p. 61-65.

O también la actividad educativa y literaria de Luis Diego Cuscoy, natural de Sant Esteve d'en Bas (comarca de La Garrotxa), pero que ejerció su magisterio en diferentes localidades de Tenerife y en una aldea de Lugo y que, en una pequeña joya literaria titulada *Entre pastores y ángeles*, nos lega su experiencia en la escuela rural de Cabo Blanco, en Tenerife²⁴.

A lo largo del primer tercio del siglo XX se alumbran algunas iniciativas muy concretas de política educativa que rompen la dinámica de marginación que sufre la escuela rural: proyectos de construcciones escolares en pequeños pueblos durante el periodo de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923), el proceso renovador de la escuela pública durante la Segunda República Española (1931-1936), la penetración del movimiento de la escuela nueva y la pedagogía activa en el mundo rural²⁵ o el Plan del CENU, ya citado son algunos ejemplos relevantes de una excepcionalidad que coexistía con las inercias del eterno problema y de los atrasos de la escuela rural. Un problema que era poliédrico porque era a la vez político, económico, social, cultural y pedagógico. La raíz del problema era una cuestión esencial porque se trataba de definir la singular identidad y la función misma de la escuela rural. Además era un problema múltiple porque afectaba la cantidad y la calidad de los edificios y locales escolares, la organización de la escuela y los métodos y recursos didácticos que sustentaban la enseñanza y el aprendizaje y, además, la función, la formación y la consideración social del maestro. No fue en vano que Martí Alpera escribiera en su obra sobre las escuelas rurales: “Imaginemos por un instante que no tenemos escuelas rurales y que necesitamos crearlas.”²⁶ Tal era el tamaño y la complejidad del problema que hacía falta partir casi de cero. Lo explica de forma clara en sus crónicas Luis Bello, que conocía mejor que nadie la realidad de muchas de las escuelas rurales de España a través de sus viajes:

¿Qué da Castilla? ¿Qué da Extremadura, Andalucía y Galicia? Aldeas y lugares pobres donde lo más mísero es la escuela. Viejas ciudades históricas donde apenas existe, aplastada por la venerada tradición. Villas grandes y urbes modernas captadas por las congregaciones. Al margen, la escuela pública, escuela para pobres. Pues aquí están los pueblecitos que acabo de ver bordeando el Pirineo, tan abandonados como los peores de la meseta. A veces se alzan en tierra fértil, rica, y lo pobre es la voluntad²⁷.

²⁴ DIEGO CUSCOY, L. (2004). *Entre pastores y ángeles*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones IDEA.

²⁵ SAINZ-AMOR, C. (1933). *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía; ALMENDROS, H. (1934). “La escuela rural”. *Revista de Pedagogía*, núm. 145, p. 6-14; CALPE CLEMENTE, V. (1936): *Una escuela rural*. Valencia: Gráficas Ortiz; MARTÍ ALPERA, F. (1911): *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmou Carles i Pla editors.

²⁶ MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*, p. 14.

²⁷ Fragmento de la crónica de Luis Bello en el periódico *El Sol*, 24 de diciembre de 1930, en la obra: BELLO, L. (2002). *Viaje por las escuelas de Cataluña*. Valencia: Tirant lo Blanch. Se trata de los artículos que el autor publicó en el periódico *El Sol* de Madrid durante los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera, a las puertas de la proclamación de la Segunda República. En estos artículos, el autor describe y analiza cómo al lado de las experiencias renovadoras de la pedagogía activa de la ciudad de Barcelona, la Cataluña rural acogía, de forma mayoritaria, una escuela empobrecida y deficitaria.

Sin embargo, el análisis de estos momentos puntuales de renovación permite descubrir dos elementos esenciales: por un lado, el protagonismo destacado de los maestros en el proceso de renovación de la escuela rural y, por el otro, la coincidencia de las mejoras hacia la escuela rural con la consecución de algunas cotas de autogobierno y, en cierto modo, de una política educativa propia para Cataluña.

El corto periodo de la Segunda República supuso, sin ninguna duda, un cambio de orientación en la política educativa relacionada con la escuela rural que el franquismo, igual que actuó con otras iniciativas renovadoras, rompió y decantó hacia el modelo de las concentraciones escolares bajo el impulso de las políticas tecnócratas de las décadas de 1960 y 1970 que acompañaron la crisis y posterior despoblación del mundo rural.

La misión del maestro en la escuela rural republicana

La política educativa fue una de las prioridades del régimen republicano que siguió a las elecciones del mes de abril de 1931, bajo la dirección del catalán Marcel·lí Domingo al frente del Ministerio de Instrucción Pública y del valenciano Rodolfo Llopis en la Dirección General de Primera Enseñanza²⁸. Este último proclamó la necesidad de “sacudir la modorra de la España rural” y de “conquistarla para la República” como uno de los principales ejes de la nueva política educativa republicana. Se trataba de dotar la escuela de las condiciones necesarias para llevar a cabo la función instructiva, pero también se trataba de prepararla para formar ciudadanos y para atender la formación moral y cívica de los “nuevos” hombres y mujeres. De hecho, la obra educativa de la Segunda República y, en el caso de Cataluña, del gobierno de la Generalitat, se planteó en el marco de una reforma social, política e ideológica y un resurgimiento cultural y ético de amplios horizontes²⁹. La gran empresa y los logros de las “misiones pedagógicas” son una muestra elocuente de esta vocación³⁰.

Los grandes ejes de la política educativa republicana apuntan a unos procesos que son claves desde el punto de vista pedagógico y de la organización escolar. Nos referimos a la lucha contra el analfabetismo y, por lo tanto, al proceso de alfabetización; al aumento de la escolarización y la intensificación del proceso de graduación escolar y, finalmente, a la renovación pedagógica de la enseñanza, que, bajo los principios de la pedagogía activa y del movimiento de la Nueva Educación, reformó la práctica educa-

²⁸ DOMINGO, M. (1932). *La escuela en la República (la obra de ocho meses)*. Madrid: Ed. M. Aguilar; LLOPIS, R. (1933). *La revolución en la escuela*. Madrid: Ed. M. Aguilar.

²⁹ Sobre estos aspectos de la política educativa republicana, pueden consultarse: LOZANO, C. (1980). *La educación republicana 1931-1939*. Barcelona: Universitat de Barcelona; MOLERO, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República. Primer bienio*. Madrid: Santillana; PÉREZ GALÁN, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 2ª ed., Mondadori 1988); GONZÁLEZ-AGAPITO, J. et al. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions Abadía de Montserrat/IEC.

³⁰ OTERO URTAZA, E. (ed.) (2006). *Las misiones pedagógicas (1931-1936)*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes.

tiva en las aulas e imprimió una nueva orientación a la formación de los maestros. Desde otro punto de vista más ideológico, las reformas se orientaron también hacia la transformación de las señas de identidad de la escuela pública con la voluntad de convertirla en democrática, laica y única. En Cataluña, se trataba de convertirla además en una escuela catalana. Esta orientación de la política educativa afectó de lleno y de forma positiva a la evolución de la escuela rural³¹.

Si centramos nuestro análisis en la realidad educativa de la comarca de Osona, en la Cataluña rural interior, vemos que los cambios se desarrollan siguiendo estas líneas que hemos señalado: en el proceso de alfabetización y, sobre todo, en el impulso del proceso de escolarización con un extraordinario plan de nuevas construcciones escolares. Al lado de la graduación de las escuelas de muchos municipios, estos cambios son los más visibles desde el punto de vista de la organización escolar.

En 1930, las cifras de analfabetismo en el Estado español no eran nada positivas: un 24% de analfabetismo masculino y un 40% en las mujeres. La diferencia entre sexos es bastante ilustrativa del concepto social de la mujer y del déficit de su proceso de escolarización. En la provincia de Barcelona se contabilizan, en 1930, un 26,7% de analfabetismo entre el total de la población y un 18% entre la población de más de diez años según diversas fuentes (un 12% en los hombres y un 24% en las mujeres)³². Estos datos estaban por debajo de la media del índice de analfabetismo del resto de las provincias del Estado, en las cuales la situación aún era peor. En la comarca de Osona, a pesar del evidente progreso en relación con el cambio de siglo, las cifras del analfabetismo seguían la misma tónica:

ALFABETISMO MASCULINO Y FEMENINO EN LA COMARCA DE OSONA³³

	MASCULINO			FEMENINO		
	1900	1920	1940	1900	1920	1940
Área urbana de la Plana	52,3	70,5	86,1	34,2	60,4	83,2
Área rural de la Plana	35,4	64,0	79,3	22,9	51,1	79,0
Lluçanès – Moianès	33,0	58,0	77,7	16,8	49,3	74,9
Collsacabra – Guillerics	31,5	49,9	72,2	13,1	34,9	70,0
Total Osona	38,1	60,6	78,8	21,7	48,9	76,8

³¹ FERNÁNDEZ SORIA, J. M.; AGULLÓ DÍAZ, M. C. (2005). “El problema de l’escola rural durant la Segona República”. *Educació i Història*, núm. 8, p. 29-62.

³² VILANOVA, M.; MORENO, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: MEC, p. 189-190.

³³ Fuente: SOLÀ, P. (1983). *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Col·legi Universitari de Girona, p. 467-468.

Estas cifras son la consecuencia de muchos años de una deficiente escolarización que, al lado de otras razones, tenía su origen en una casi inexistente red de la enseñanza pública. A pesar de la evidente evolución positiva realizada durante el primer tercio del siglo XX, los datos de la tabla anterior todavía muestran algunas diferencias entre la población masculina y la femenina, pero sobre todo ponen en evidencia dos situaciones muy distintas según la localización urbana o rural del territorio. Al final del primer tercio del siglo XX, aún existían poblaciones y municipios de la comarca sin escuela pública y las que disponían de ella mostraban pocas señales de una deseable calidad, ya que la mayoría de escuelas públicas estaban ubicadas en edificios totalmente inapropiados y en unas condiciones deplorables³⁴.

La tarea de construcción de edificios escolares realizada durante el periodo republicano es de gran calado. Si la llegada del periodo de guerra y las difíciles condiciones asociadas a esta circunstancia no hubiesen truncado el esfuerzo de dignificación de los edificios escolares, en pocos años se hubiera conseguido establecer una red escolar pública completamente adaptada a las necesidades de esta comarca rural. Un informe dirigido al director general de primera enseñanza por Herminio Almendros, inspector jefe de la provincia de Barcelona, en el cual justifica la necesidad de resolver algunos expedientes de subvenciones para la construcción de edificios escolares pendientes de resolución y que afectaban a un número importante de poblaciones de la comarca de Osona, es una muestra de las dificultades de financiación asociadas a las construcciones escolares a causa del retraso en la tramitación de las subvenciones por parte del Estado y a la deficiente capacidad financiera de los ayuntamientos³⁵. A pesar de estas vicisitudes del proceso, la mejora de la escolarización a través de las nuevas construcciones escolares puede extrapolarse a otras comarcas rurales de Cataluña como consecuencia del Plan Quinquenal de Construcciones Escolares, que, en octubre de 1931, aprobaron las Cortes constituyentes del Estado³⁶.

Al lado de la lucha contra el analfabetismo y el incremento de la escolarización, la evolución de la escuela rural durante el periodo republicano no puede obviar el debate sobre el modelo escolar y la propia identidad de la escuela rural. Era necesario llenar los nuevos edificios con una actividad educativa adecuada a las necesidades de la población rural: clases nocturnas, actividades culturales, biblioteca y museo pedagógicos, etc. Ante el dilema escuela rural-escuela urbana, los pedagogos republicanos propusieron una escuela “más” rural en el sentido de una escuela arraigada en el entorno y ade-

³⁴ CASANOVAS, J.; SOLER, J.; TORT, A. (2006). “L’impuls de l’educació durant la Segona República: l’ensenyament públic a Osona (1931-1936)”. *Ausa*, núm. 157, vol. XXII, p. 393-434.

³⁵ Informe de fecha 10-11-1936 (repetido con fecha 24-3-1937), que consta en el expediente 19/5/6/10 *Construccions escolars de la província de Barcelona (1937-1938)* del Archivo Histórico de la Universitat de Barcelona.

³⁶ El primer gobierno republicano cuantificó en 27.151 escuelas el déficit que existía en el Estado español y el Plan de Construcciones Escolares establecía un proceso gradual de creación de plazas escolares de la forma siguiente: 7.000 escuelas el primer año y 5.000 cada uno de los siguientes hasta cubrir el déficit. El plan establecía la colaboración entre el Estado y los ayuntamientos para la financiación de las nuevas construcciones.

cuada a las necesidades del medio rural. Se trataba de llevar a cabo un proyecto pedagógico de gran amplitud: mejorar la escuela con la finalidad de mejorar el pueblo o la aldea.

En estos cambios experimentados por la escuela rural republicana, cabe destacar el papel de la renovación pedagógica impregnada de los ideales de la Nueva Educación. Bajo el objetivo final de “vitalizar” la escuela, presente en los escritos de distintos pedagogos republicanos, se procede a una notable renovación de métodos que dejarán de pivotar en el libro de texto y los programas oficiales y centrarán su eje en los recursos educativos del medio rural. En esta línea, Cousinet, Kerchensteiner, Decroly y, sobre todo, Freinet serán algunos de los referentes para múltiples experiencias didácticas innovadoras que los mismos maestros describen en las revistas de la época, principalmente en la *Revista de Pedagogía* y en el *Butlletí dels Mestres*³⁷.

Fernando Sainz, con sus aportaciones sobre el método de proyectos en las escuelas rurales; Herminio Almendros, con la difusión y la práctica de la pedagogía freinetiana, y Félix Martí Alpera con sus propuestas de organización de la escuela rural son hitos importantes de este proceso y afán renovador. Capítulo aparte merece también la obra de Concepción Sainz-Amor, que dedicó sus esfuerzos, de forma prioritaria, a la renovación pedagógica de este tipo de escuelas centrándose en la práctica escolar. A partir de los estudios de magisterio en la Normal de Burgos tuvo conocimiento de la pedagogía y el método de Maria Montessori y de algunas iniciativas del movimiento de la Nueva Educación. Pero el impulso que debió despertar su potencia vital y sus inquietudes intelectuales fue la situación de la escuela rural, donde ejerció durante sus primeros años de maestra: la precariedad de medios y el aislamiento del maestro³⁸. No es, pues, nada extraño que en el fondo de sus obras sobre los principios, los métodos y las experiencias de la Nueva Educación descubramos la finalidad de contribuir a la renovación de la escuela rural. Su obra *La escuela rural activa* (1933) es el reflejo más claro de esta intencionalidad³⁹.

³⁷ CARBONELL, J. (1984). “El *Butlletí dels Mestres* i l’escola rural (1931-1938)”. *Comunicacions: Sisenes Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, p. 315-328; MÉRIDA-NICOLICH, E. (1983). *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936). Análisis de contenido*. Pamplona: EUNSA.

³⁸ Concepción Sainz-Amor (1897-1994) inició en la escuela rural su trayectoria profesional de maestra. Nacida en el valle de Tobalina, del municipio de Cebolleros, en la provincia de Burgos, cursó estudios de magisterio en la Escuela Normal de Burgos y, después de aprobar las oposiciones en 1918, obtuvo su primer destino en Aldeanueva de Ebro (provincia de Logroño). A esta escuela le siguieron las de Rincón de Soto, Pedroso y Alberite, en La Rioja. A partir de este momento alternó su actividad de maestra con una notable actividad de estudios y viajes al extranjero participando en congresos y visitando distintos países por cuenta propia durante los periodos de vacaciones o a través de becas de la Junta de Ampliación de Estudios. Durante el periodo 1931-39 su trabajo educativo se desarrolló ejerciendo la dirección del grupo escolar Ramon de Penyafort en Barcelona. Después de la Guerra Civil, tras la resolución de un expediente en su contra en 1942, continuó desarrollando su labor pedagógica en la dirección de grupos escolares barceloneses y en la docencia en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona hasta su jubilación, en el curso 1967-68.

³⁹ El interés de Concepción Sainz-Amor por la escuela rural queda también patente en su participación en

Una concepción de la educación como autodesarrollo interior, como descubrimiento y creación continua, la unidad de todos los elementos educativos (la fusión de maestro y alumno, de método y maestro), la implicación de la escuela con el pueblo sin desprestigiar “nada de lo que el pueblo sabe y que mueva las tradiciones populares, elevándolas y mejorándolas”, el descubrimiento de la belleza y la grandeza del mundo o el valor educativo de la literatura y la música están presentes en el pensamiento educativo de Concepción Sainz-Amor, a través de la influencia del pedagogo italiano Lombardo-Radice.

Sus propuestas no se limitan a ensalzar las excelencias de la vida en el campo, sino que se concretan en aprovechar el contacto con la naturaleza para dar vida a una escuela que deberá contribuir al progreso del medio rural. Por este motivo, Sainz-Amor destacará la necesidad de que la naturaleza proporcione los contenidos básicos de los aprendizajes escolares y que el trabajo productivo agrícola esté presente en la actividad escolar, sobre todo en los últimos cursos⁴⁰.

En este aspecto hay una total coincidencia con la importancia que da Martí Alpera a las experiencias de los campos agrícolas escolares que visitó durante sus viajes⁴¹. El Jardín Scolaire, en Francia, y el Schulgarten, en Austria, por citar dos ejemplos, son modelos de experimentación escolar agrícola que tienen el objetivo de integrar el conocimiento científico y el conocimiento práctico en la escuela rural:

El jardín está dividido en pequeñas parcelas y cada alumno recibe su pedazo de tierra, que puede sembrar y cultivar a su gusto. El maestro le proporciona los granos y las plantas que el niño desea, le da sus consejos y vigila los trabajos [...] El jardín abarca el cultivo de hortalizas, arbolado y flores, y en algunos casos se extiende hasta la crianza de animales útiles⁴².

Esta definición de los contenidos curriculares de la escuela rural deriva de una determinada concepción de su carácter singular:

El término rural no es el más adecuado para comprender bajo una denominación común a todas estas escuelas [...] son, pues, para nosotros escuelas rurales las escuelas del

la misión pedagógica de Navalespino (Madrid) durante el mes de julio del año 1933. Véase: RUIZ BERRIO, J. “Maestros, inspectores y profesores protagonistas de las Misiones Pedagógicas”; OTERO URTAZA, E. (ed.) (2006). *Las misiones pedagógicas 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes, p. 251-252.

⁴⁰ En relación con este aspecto del trabajo escolar destaca una traducción de C. Sainz-Amor: CRIMI, M. (1932): *Los campos escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Se trata de una publicación de 1931 impulsada por la Associazione per il Mezzogiorno, cuya finalidad era la mejora de las escuelas rurales de esta región italiana.

⁴¹ SOLER MATA, J. “Por las escuelas rurales de Europa. Las aportaciones de Félix Martí Alpera y Concepción Sainz-Amor”. En: VV.AA. (2007). *Relaciones internacionales en la historia de la educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, tomo II. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Extremadura, p. 355-368.

⁴² MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*, op. cit., p. 377-379.

campo y de la playa, la escuela del municipio de corto vecindario, la de la aldea o poblado alejados del casco de población grande a que pertenecen⁴³”

Fruto de esta concepción, el programa escolar deberían integrarlo las enseñanzas básicas (lectura, escritura, aritmética, geometría, geografía e historia y ciencias naturales) junto con enseñanzas prácticas de trabajos manuales útiles y a enseñanzas agrícolas, domésticas o marítimas⁴⁴.

Bajo el lema de Marcel·lí Domingo, *El maestro es el primer ciudadano de la República*, la función y el papel del maestro se consideraron fundamentales. A la tarea de definir y concretar este papel crucial se emplearon a fondo algunos ilustres pedagogos de esta etapa.

Las aportaciones de Herminio Almendros, Concepción Sainz-Amor, Félix Martí Alpera, Fernando Sainz y Vicente Calpe, por citar sólo algunos destacados ejemplos, están orientadas en este sentido: el maestro de escuela rural debe adecuarse a la “fisonomía” propia de la escuela rural. En sus obras, destacan la nueva misión de la escuela rural republicana: la escuela al servicio de la instrucción y de la formación de los futuros ciudadanos; la escuela al servicio de una profunda reforma social, cultural y política, ante la necesidad de romper el esquema “rural es sinónimo de conservador”.

En los escritos de los pedagogos preocupados por la escuela rural, se vislumbran los nítidos perfiles del maestro rural:

1. Ciudadano ejemplar: culto, demócrata y republicano.
2. Formación amplia e inquietud intelectual.
3. Vitalidad y capacidad para “vitalizar” la escuela, para llenarla de vida: “Cambiando la oscura y rutinaria escuela tradicional por un ambiente claro, alegre y lleno de vida.”
4. Activo y renovador.
5. Vocación pedagógica y vocación social y democrática (“el agente libertador” de que habla Almendros): las sociedades escolares, las cooperativas, etc.
6. Implicación con el medio: conocedor del mundo rural, de la naturaleza y del trabajo en el campo.
7. Militante cultural, político, sindical y campesino.

El siguiente texto del valenciano Vicente Calpe, maestro de Otos, es suficientemente claro para ilustrar este modelo de maestro rural republicano:

⁴³ MARTÍ ALPERA, F. *Ibidem*, p. 97.

⁴⁴ En esta línea, son relevantes las publicaciones del inspector SAINZ, Fernando (1927). *La escuela unitaria*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía); *El método de proyectos en las escuelas rurales*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

[...] No importa que el camino sea dificultoso. El maestro ha de convertirse en héroe si es preciso [...] Si por encima de todo no siente el estímulo espiritual de educar al pueblo mejor será que abandone la escuela y se ocupe en otra profesión, porque el sacrificio que requiere la acción constante en pro del mejoramiento espiritual de la colectividad sólo es realizable cuando una poderosa fuerza vocacional anima al educador⁴⁵.

La formación de este nuevo maestro rural es motivo de preocupación prioritaria. Herminio Almendros, en un artículo publicado en la revista *Nova Ibèria* (1937) con el título “Entorn al problema de l’escola rural”, proclama la necesidad de ampliar la formación del maestro rural en todo lo que contribuya a conocer mejor el medio de su escuela. El autor defiende la identidad de una escuela renovada a partir de unos principios pedagógicos propios que fluyan alejados de las referencias urbanas. En este sentido, es clave la propuesta del CENU a partir de 1936, con notables influencias de Almendros: “Una escuela con fisonomía propia, no una escuela de tipo predeterminado ni una servil y empobrecida imitación de la escuela urbana.” Las reformas propuestas para que la escuela rural adquiriera el nivel pedagógico necesario se concretaban en: 1) la adecuación de los planes de estudio a las necesidades del medio rural; 2) el perfil y la formación del maestro; 3) una nueva organización de la red de escuelas rurales, siempre en el marco de una escuela rural vinculada con el entorno⁴⁶.

La figura del maestro y sus cualidades humanas eran elementos clave dentro del marco conceptual de la Nueva Educación. También lo fueron para Martí Alpera y Sainz-Amor a la hora de abordar las reformas de la escuela rural, siguiendo la estela del lema gestado entre las paredes de la Institución Libre de Enseñanza, cuando en una conversación pedagógica de un ya lejano 1892 se propuso “el mejor maestro a la aldea”.

El maestro y la maestra también fueron un elemento clave para los educadores de la República que, como Rodolfo Llopis, propusieron “ayudar a los maestros rurales, enriqueciendo sus escuelas, enseñándoles la mejor manera de utilizar los valores educativos del medio geográfico en el que viven para que la escuela sea el centro de la vida del pueblo⁴⁷”. Todos los reformadores han coincidido siempre en el papel crucial de la labor del maestro. El ya citado Lombardo-Radice, influyente pedagogo en el pensamiento de Sainz-Amor, había escrito que “la reforma vivirá si los maestros saben hacerla vivir”, y Roger Cousinet, otro pedagogo presente en su pensamiento educativo, defendía la primacía del maestro por encima del método⁴⁸.

⁴⁵ CALPE, V. (1936). *Una escuela rural*. Valencia: Gráficas Ortiz, p. 14. Edición facsímil en: FERNÁNDEZ SORIA, J. M.; AGULLÓ DÍAZ, M. C. (2004). *Una escuela rural republicana*. Valencia: Universidad de Valencia.

⁴⁶ Además del Plan del CENU que ya hemos citado, puede consultarse el trabajo publicado de: FONTQUERNI, Enriqueta; RIBALTA, Mariona (1982). *L’ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova. El debate sobre el perfil y la formación del maestro rural puede seguirse a través de las páginas de la revista anarquista *Campo* durante los meses de junio y julio de 1937.

⁴⁷ LLOPIS, R. (2005). *La revolución en la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 197-198.

⁴⁸ SAINZ-AMOR, C. (1929). *El método Cousinet*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 97-109.

Concepción Sainz-Amor, de forma coherente con la tradición del idealismo pedagógico italiano, se ocupó de la figura del maestro identificándolo con la escuela, convencida de que “es imprescindible que el maestro sea una sola cosa con la escuela”. Esta identificación era evidente en la escuela rural, y por ello nuestra pedagoga se preocupó de divulgar los nuevos métodos, principios, experiencias y recursos a través de libros, artículos, conferencias y cursos, para que la preparación técnica fuera la adecuada a la vocación y dedicación completa que cabía exigir al maestro.

Martí Alpera tampoco quedó al margen de la preocupación hacia los maestros a la hora de abordar la reforma de la escuela rural. Sus propuestas se concretaron en tres aspectos clave: la importancia de un sueldo digno que le igualara al resto de destinos escolares y acabara con la marginación del maestro de “escuela incompleta”; la mejora de la vivienda del maestro rural y su familia, que debía estar al lado o integrada en el edificio escolar, con las condiciones de dignidad suficientes para evitar el éxodo hacia la ciudad y, finalmente, la formación del maestro como pilar fundamental de la práctica educativa.

La mejora de la formación profesional del maestro era necesaria para fomentar el cambio y contribuir al progreso cultural y social de los pueblos rurales. Por ello, al lado de la necesidad de “estar al día” de los avances del movimiento pedagógico contemporáneo, Martí Alpera consideraba “indispensable para mejorar la técnica de su oficio la organización de cursos breves sobre aquellas materias que, como la agricultura, las ciencias físico-naturales y ciertos aspectos del trabajo manual, son de una especial necesidad en las escuelas del campo⁴⁹”. De hecho, en sus análisis de la escuela rural fuera de España destaca la estrecha relación y vinculación de las escuelas rurales que visita con el medio que las rodea. Amante de las concreciones, proponía el carácter “obligatorio para todo maestro rural de la suscripción, con cargo al material de la escuela, a una revista pedagógica y a otra agrícola”. Es fácil detectar en esta visión sobre la formación del maestro una relación directa y coherente con una concepción de la escuela rural con raíces fuertes y profundas en el medio que la rodea.

La escuela rural durante el franquismo: el aislamiento del maestro rural y las concentraciones escolares

El retroceso que experimentaron la escuela y la educación con la llegada del franquismo han sido suficientemente estudiados⁵⁰. La escuela rural sufrió las mismas consecuencias de una política hostil hacia la escuela pública que se incrementaron con la implantación de medidas claramente discriminadoras, como lo eran la poca exigencia para formar parte del cuerpo de maestros rurales o el sueldo inferior que correspondía a un maestro rural.

⁴⁹ MARTÍ ALPERA, F. (1934). *Las escuelas rurales*. Girona: Dalmau Carles Pla, p. 36.

⁵⁰ NAVARRO, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelona: PPU; MONÉS, J. (1984). *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62.

A pesar de algunas formulaciones expresadas en la Ley de Instrucción Primaria de 1945, donde se establecía que los pueblos de 250 habitantes debían tener escuela o la Ley de Construcciones Escolares de 1953, la realidad fue que la política educativa del franquismo en relación con la escuela rural consolidó “una escuela rural manifiestamente decimonónica, arcaica y en muchos aspectos inferior a la escuela urbana”⁵¹

La imagen de la escuela rural se abordó desde una posición de reconocimiento de la inferioridad de la cultura rural:

Quando la población es predominantemente campesina, con toda la multitud de circunstancias de carácter escolar que ello implica, cuando el ambiente está denso de inculcación y es notable la miseria de estímulos, de elementos de trabajo, de recursos para desenvolverse, tenemos una escuela típica (rural), distinta de la que, por contraposición, podríamos llamar urbana, rica en asistencias eficaces⁵².

Además, el franquismo borró las funciones de la escuela republicana y relegó la escuela rural a su función decimonónica, priorizando el espíritu de servicio a la patria. El maestro no escapó a esta concepción y quedó relegado a ser un reflejo del buen funcionario, cumplidor y sumiso que, a veces, incluso estaba “de paso”; paternalista y buen cristiano (la “piedra angular” de la formación, según Serrano de Haro); individualista y aislado, y con escasa formación básica y nula formación específica para la escuela unitaria y sin futuro ni expectativas más allá de las paredes de la escuela.

Algunos pedagogos se ocuparon de la escuela rural durante este periodo. Destacan las obras y aportaciones del maestro e inspector Agustín Serrano de Haro, autor, entre otras publicaciones, de *La escuela rural* (1941) y *Breviario del maestro rural* (1956)⁵³. Serrano de Haro era un defensor de la necesidad de mejorar la escuela rural a la manera de la retórica del nacional-catolicismo, basándose en el hecho de que:

La escuela rural es el único sitio en donde millares y millares, millones de españoles aprenden las grandes leyes fundamentales de la vida: la ley de la caridad, que emana de Cristo; la ley de la hermandad, que es sostén de la patria; la ley del trabajo, redentor de nuestras infinitas miserias⁵⁴.

Según él, el principal problema de la escuela rural es la falta de vocación y voluntad de los maestros, ya que lo único y esencial para llevar a buen término una tarea educadora en los pueblos y en el campo era el maestro, “portavoz de la civilización, sembra-

⁵¹ FEU, J. (2005). “Política educativa i escola rural durant el franquisme”. *Educació i Història*, núm. 8, p. 69.

⁵² GARCÍA HOZ, V. (dir.) (1964). *Diccionario de Pedagogía*. Tomo I (A-F). Barcelona: Labor, p. 367. Se trata del artículo “Escuela rural”, firmado por Agustín Serrano de Haro.

⁵³ Agustín Serrano de Haro (1899-1981) desarrolló su actividad pedagógica en la escuela primaria y, sobre todo, en la inspección, llegando a ocupar el cargo de inspector general de enseñanza primaria. Fue vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía y publicó distintas obras de carácter histórico-filosófico, de carácter didáctico, de formación religiosa y de organización escolar. Su pensamiento educativo, arraigado en los principios del nacional-catolicismo, está fuertemente influenciado por la obra educativa de A. Manjón y P. Poveda.

⁵⁴ SERRANO DE HARO, A. (1941). *La escuela rural*. Madrid: Editorial Escuela Española, p. 11.

dor de la buena nueva y encarnación misma y dispensador de una cultura⁵⁵”. También se remite al maestro ante la falta de locales adecuados y de material pedagógico, obviando propuestas que planteen la necesidad de una política educativa orientada a la mejora de la escuela rural española.

Serrano de Haro formuló una acerada crítica a la formación del maestro durante la Segunda República, porque “a fuerza de querer proletarizar el maestro, lo aristocratizó en el peor sentido, con pérdida no sólo para los humildes, sino para la escuela, y para la escuela rural en primer término⁵⁶” y, según su razonamiento, se cerró la puerta del acceso al magisterio de los muchachos pobres del campo que deseaban ser maestros, ante la ola de “profesionales” que se convirtieron en “maestros de ciudad”.

Se mostró crítico con la amenaza de la desaparición de la escuela rural “pura” ante el avance del transporte escolar de las escuelas hogar y las escuelas comarcales, impulsado, ante todo, por un sentimiento de añoranza ante la imagen de “la aldea, sorda y muda, que se repliega sobre sí misma, sin cantos y sin risas, y llora en silencio su soledad⁵⁷”.

Ante la “selva espesa de la pedagogía contemporánea”, Serrano de Haro se aferra a Manjón, Vives y Poveda, y se aleja de Dewey, Ferrière, Claparède y Montessori, proclamando que “lo esencial es eterno” y advirtiendo que no “nos dejemos deslumbrar”. Su modelo de maestro rural se plasma en la respuesta a la pregunta: ¿A qué va el maestro a la aldea?:

El maestro no puede ir a la aldea como simple enviado de una cultura; aun esto, con ser tanto, ni es lo más ni es todo. El maestro ha de ir a la aldea como portador de valores eternos, intransformables, esenciales; como enviado de la Patria; más todavía, como enviado de Dios⁵⁸.

Este maestro debía evitar los peligros del desconcierto y desencanto por llegar a una aldea pequeña, del abandono y la tendencia a ser uno más de la aldea (el “emplebeyecimiento”), del abuso de las faltas y ausencias en la escuela y, finalmente, del enfrentamiento con las autoridades locales. Es decir, se trataba de “cumplir con el deber y tener discreción⁵⁹”.

Nadie puede negar el esfuerzo literario y retórico de Serrano de Haro por dignificar la escuela y el maestro rural, pero no es menos cierto que su obra cayó en el vacío de una política educativa trazada a espaldas de la escuela rural.

⁵⁵ SERRANO DE HARO, A. *Ibidem*, p. 55.

⁵⁶ SERRANO DE HARO, A. *Ibidem*, p. 61.

⁵⁷ SERRANO DE HARO, A. “Responso por la escuela rural”. *Escuela Española* [marzo de 1968]. En *Antología. Libro-Homenaje conmemorativo de la jubilación de Agustín Serrano de Haro*. Madrid: Paraninfo, 1969, p. 306-307.

⁵⁸ SERRANO DE HARO, A. (1941). *La escuela rural*. Madrid: Editorial Escuela Española, p. 73.

⁵⁹ SERRANO DE HARO, A. *Op. cit.*, p. 169.

En este paisaje de color oscuro destacan algunas notas de color en torno a la actitud y el trabajo de algunos maestros que, individualmente o en grupo, actuaron de forma comprometida con la escuela rural. Es significativo el ejemplo del grupo Isard, un movimiento de maestros rurales de las comarcas de Lleida, de inspiración cristiana, que mostró su actividad durante los años 1958-64 para establecer vínculos y relaciones entre los maestros rurales y contribuir, de esta forma, a la superación del aislamiento al que estaban sometidos⁶⁰. El grupo Isard se convirtió en un movimiento de renovación espiritual y pedagógica dentro del magisterio joven, identificado con el catolicismo social, el compromiso cívico, el apoyo en el grupo, la amistad y compañerismo y la necesidad del encuentro para romper el aislamiento. Sus actividades consistieron en reuniones, encuentros de reflexión, excursiones y edición de una humilde revista en cuyas páginas podemos captar el espíritu y la realidad que compartía este grupo de maestros:

...la soledad, aislamiento y falta de comprensión humana, es decir, lo contrario de lo que hemos entendido por la comunicación comprensiva, es el más grave de los peligros que amenazan al maestro rural.

La experiencia de los propios maestros atestigua esta afirmación. Están en constante peligro, situados de continuo al borde del precipicio. No es, pues, extraño que algunos caigan en él y que a otros, esta sensación íntima de asfixia, les convierta en seres decadentes y hasta en psicópatas.

Es urgentemente necesario proporcionarles alicientes espirituales, profesionales y materiales para que toda esta carga emotiva no llegue a consecuencias lamentables⁶¹.

En el ámbito de la política educativa, la gran novedad del periodo fue la política de concentraciones escolares concretada sobre todo en la creación de escuelas comarcales o de concentración, nombradas por vez primera en 1963, y las escuelas hogar, creadas por ley en 1965 y destinadas a acoger alumnos de los núcleos diseminados en régimen de internado. Esta política, justificada de forma oficial por el desarrollo económico de la década de 1960, el crecimiento demográfico de los núcleos urbanos y el despoblamiento rural, afectó de forma notable a la escuela rural y, de hecho, la situó en una vía sin retorno hacia la práctica desaparición del modelo o, en último término, en el mantenimiento de un subsistema claramente residual.

La Ley General de Educación de 1970 aceleró el proceso de concentración escolar iniciado en la década anterior. La insistencia en la graduación escolar y en una determinada visión de la igualdad de oportunidades produjo un fuerte impacto en las pequeñas escuelas. Ante la imposibilidad de organizar la segunda etapa de la nueva EGB, los alumnos de las escuelas rurales no podían seguir su escolarización obligatoria en la escuela del propio pueblo y eran transportados a las escuelas comarcales. La conse-

⁶⁰ TERÉS, F. (1999). *El Grup Isard. Un moviment de mestres rurals de Lleida 1958-64*. Lleida: Grup Isard i Pagès Editors.

⁶¹ Fragmento de una colaboración publicada en la revista *Isard*, núm. 16, año 1961.

cuencia fue la desaparición de un notable número de escuelas unitarias rurales y el aumento destacado de las cifras del transporte escolar⁶².

Las cifras aportadas en el citado estudio de Marina Subirats o las otras que se analizan en artículos de las revistas *Perspectiva Escolar* y *Cuadernos de Pedagogía* en relación con la escuela rural demuestran el notable impacto sobre este modelo escolar, que afectó a su estructura e implantación territorial. En el caso de la comarca de Osona, a la que anteriormente nos hemos referido, este proceso de concentración escolar provocó la desaparición del llamado “minifundismo” escolar, que había sido característico de la década anterior, durante la cual el 85% de las escuelas estatales de la comarca eran unitarias. El proceso también hizo mella en la escuela parroquial, un modelo de escuela unitaria de la Iglesia, con fuerte arraigo en la comarca y que, a partir de entonces, tiende a desaparecer. En esta comarca, el número de 72 escuelas públicas que existían el curso 1974-75 se redujo hasta 46 en el curso 1977-78⁶³.

La revista *Cuadernos de Pedagogía* se hace eco de esta situación en un excelente y documentado número monográfico de 1976, “La escuela rural en España: crónica de una marginación”, en el que se analiza la situación de la escuela rural desde diversas perspectivas, pero sobre todo desde el punto de vista socioeconómico y de política educativa. En aquellas páginas, Josep M. Bas firma un artículo en el que en sus primeras líneas afirma lo siguiente:

En la sociedad española actual, la escuela rural aparece como un punto de confluencia de dos grandes frustraciones: la crisis del campo español (víctima propiciatoria del triunfalismo desarrollista de la década anterior) y el colapso general de nuestro sistema escolar⁶⁴.

El autor analiza las principales cifras relativas a la escuela rural y a las concentraciones escolares y plantea el estudio de “otras” soluciones que las estrictamente económicas ante el dilema escuela unitaria-escuela graduada, abierto a raíz de la ley de 1970. Estas alternativas deberían basarse, a juicio de Bas, en la posibilidad de funcionamiento de un equipo pedagógico completo, trabajando en locales separados y con reuniones semanales, en la valoración de la importancia para el niño de la ubicación de la escuela en el pueblo, en la importancia de tener un conocimiento directo de la comarca y no sólo de la población de mayor tamaño, en la justa valoración del maestro de los núcleos rurales, en la necesidad de crear redes poligonales como alternativa a la visión radial en la construcción de carreteras, en la adecuación de los edificios escolares existentes y en el traslado rotativo de niños a través de los distintos pueblos de la comarca o distrito escolar⁶⁵.

⁶² SUBIRATS, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62.

⁶³ TORT, A. (1992). *Informe d'ensenyament del Pla Estratègic d'Osona XXI*. Vic, p. 16; SOLER, J. (2002). “L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)”. *Ausa*, núm. 150, p. 491-509.

⁶⁴ BAS, J. M. (1976). “Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno”. *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento núm. 2, mayo, p. 15-21.

⁶⁵ Josep M. Bas adopta estas sugerencias a partir de un informe titulado *Estudio monográfico sobre planifi-*

La zona escolar rural: un modelo de organización escolar para un maestro rural renovador

En 1979 se celebraron las primeras elecciones municipales democráticas que impulsaron la reforma de las estructuras administrativas de los municipios y, obviamente, de los pequeños pueblos. La escuela ya no era valorada únicamente como una carga para los presupuestos municipales, sino como un elemento de identidad y como un servicio que las familias reclamaban. La política local intentó dar respuesta a estas demandas y los nuevos alcaldes se convertirán, en algunos casos, en buenos defensores de la causa común de la escuela.

En relación con la escuela rural, el hecho más relevante de 1979 será la organización y celebración de las Primeras Jornadas de Escuela Rural de Cataluña en Barcelona, que aportaron al debate una mirada nueva y, por encima de todo, luz para iluminar los ejes principales a partir de los cuales evolucionaría la escuela rural en los años posteriores. Las reflexiones que surgieron del debate apuntaron hacia una nueva forma de orientar la política educativa en relación con la escuela rural: se propuso la superación de las concentraciones escolares y las “comarcalizaciones” y se abrieron vías alternativas a la construcción de escuelas comarcales para sustituir las escuelas unitarias de su entorno.

El otro eje de las jornadas lo definió la divulgación de experiencias educativas renovadoras presentadas por maestros de escuela rural que confirmaron las notables posibilidades pedagógicas de una tipología escolar olvidada desde la cultura urbana que había impregnado, hasta entonces, la renovación pedagógica catalana. Se aportaron experiencias que destacaron, como común denominador, la importancia de una escuela vinculada con el entorno y con la comunidad educativa, a la vez que suponían un detallado diagnóstico de los problemas de la escuela rural. La ausencia de preocupación de la administración educativa hacia la escuela rural, el nulo interés de la mayoría de maestros hacia el territorio, la falta de recursos o los problemas derivados de la poca estabilidad de los equipos docentes contrastaban con el enorme caudal de posibilidades que algunas experiencias aportaron. De todo ello se derivó la necesidad de avanzar en nuevos e inexplorados caminos de coordinación entre escuelas y maestros rurales que, unos años después, inspirarán el concepto de la zona escolar rural⁶⁶.

Las jornadas de escuela rural de Barcelona fueron las primeras de una larga lista de jornadas y abrieron un necesario debate sobre distintos temas que constituían la problemática global de la escuela rural, pero sobre todo plantearon la oportunidad y la

cación territorial de la educación en el área metropolitana de Barcelona, elaborado por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Aunque parezca una paradoja debido al ámbito territorial “muy poco rural” del informe, en éste había referencias a los problemas de las zonas con baja densidad de población donde el tamaño de las escuelas debía adaptarse al número de alumnos de la población.

⁶⁶ Jornades d'Escola Rural de Catalunya (Primeres: 1979, Barcelona). Bellaterra: ICE-UAB.

necesidad de un cambio de rumbo en la política educativa y la importancia de la renovación pedagógica⁶⁷.

En la década de 1980, se alumbraron cambios significativos de la política educativa en relación con la escuela rural. En España, a partir del triunfo socialista en las elecciones de 1982, se desplegó un ambicioso programa de apoyo a la escuela rural articulado en el programa de educación compensatoria de 1983. En Cataluña, la Generalitat, después de la aprobación del Estatuto de Autonomía de 1979, recibió los primeros trasposos de competencias en la enseñanza que hicieron posible una política educativa propia en relación con la escuela rural. El cambio de tendencia más evidente se produjo con el freno del proceso de concentraciones escolares y el inicio de un profundo debate sobre las necesidades de la escuela rural. Este debate, impulsado inicialmente desde el movimiento de maestros, afectó al modelo organizativo de la escuela rural, pero, en un claro intento de avanzar con más profundidad, se ocupó de la misma identidad de esta tipología escolar.

Las zonas escolares rurales (ZER) en Cataluña y los colegios rurales agrupados (CRA) en otras regiones y comunidades autónomas del Estado español nacieron con esta orientación. El objetivo era constituir un equipo docente común para aplicar un proyecto educativo compartido dirigido a la comunidad educativa de un mismo territorio, formado por un conjunto de pueblos próximos entre sí.

El origen y el desarrollo del modelo de la zona escolar rural aparecen en el proceso de debate surgido dentro del movimiento de maestros de la escuela rural catalana durante la década de 1980⁶⁸. Se trata de un proceso de discusión, elaboración y experimentación práctica que culmina en las jornadas celebradas en Banyoles en 1987, cuando se aprueba el documento *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*⁶⁹. Se trata de un documento que discute y aprueba un colectivo de más de doscientos maestros y que, durante los meses siguientes y con una lentitud considerable, la Administración educativa catalana tomará como referencia en la definición de la política educativa a seguir con la escuela rural.⁷⁰

⁶⁷ Un análisis más detallado de este proceso desarrollado a partir del año 1979 se encuentra en el artículo SOLER, J. (2005). "L'escola rural a Catalunya el darrer quart del segle XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç". *Educació i Història*, núm. 8, p. 78-102.

⁶⁸ La secuencia de las jornadas de debate que se celebran durante este periodo es la siguiente: II Jornadas (Tàrraga, 1980), III Jornadas (Sant Pere Pescador, 1983), IV Jornadas (Valls, 1984), V Jornadas (La Seu d'Urgell, 1985) y VI Jornadas (Banyoles, 1987).

⁶⁹ *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya (Banyoles, 1987)*, editado por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña.

⁷⁰ Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de enseñanza primaria de Cataluña (DOGC, de 19/agosto/1988), completado con la orden de 31 de octubre de 1988 de convocatoria del proceso de constitución de las primeras quince zonas escolares rurales y la orden de 6 de abril de 1990 que establece las funciones de los órganos de gobierno de las zonas escolares rurales. El reconocimiento de las ZER se hizo efectivo con la resolución de 9 de abril de 1990 sobre la constitución de las primeras 15 zonas escolares rurales de Cataluña (DOGC, de 18/abril/1990).

El documento planteaba un modelo escolar rural basado en la coordinación, en el trabajo de equipo, en el proyecto educativo compartido y en la conservación de la identidad propia de cada escuela. Se trata de un modelo que perseguía el equilibrio entre el conjunto y sus partes, entre el territorio y cada uno de sus pueblos. La zona escolar rural supuso el fin del tradicional aislamiento de la escuela y el maestro rural abrió nuevas perspectivas de trabajo en equipo para los maestros, aportó la posibilidad de más y mejores servicios y de más recursos, amplió los claustros con la presencia de maestros especialista y de apoyo, hizo posible y viable la continuidad del proyecto educativo a pesar de los cambios y favoreció el intercambio, la socialización y la interacción entre los alumnos de distintas escuelas. En definitiva, con el nuevo modelo pedagógico y organizativo se abría la puerta a la superación de los inconvenientes y desventajas que habían marcado, hasta entonces, la evolución de la escuela rural.

De forma paralela al proceso de desarrollo de las zonas escolares rurales se va gestando la creación del futuro Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. En 1985, en las Quintas Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, celebradas en La Seu d'Urgell, el grupo de maestros de la comarca del Bages propone la creación de una Taula de Grups d'Escola Rural como instrumento de coordinación permanente, que debería integrarse en los movimientos de renovación pedagógica. En posteriores reuniones de trabajo, se establecen las funciones del núcleo dinamizador, el Secretariat, que se concretan en la coordinación entre los grupos de maestros de las distintas comarcas, la representación del movimiento en favor de la escuela rural, la reivindicación de mejoras para la escuela rural ante la Administración educativa, la animación y organización de actividades y la formación de los maestros de la escuela rural⁷¹.

Este espíritu responde al modelo renovador de maestro rural que aparece en España durante la transición de la dictadura a la democracia. Su perfil y actitud se modelan en los años de lucha por una escuela pública democrática y de calidad, y su mirada se orienta, de nuevo, hacia los principios de la escuela nueva y la pedagogía activa.

Se trata del maestro formado en los cursos de las escuelas de verano y en las jornadas y grupos de trabajo de los movimientos de renovación pedagógica. La revitalización de la escuela pública se traduce también en la recuperación de la autoestima para el maestro rural, que lo es, no lo olvidemos, de la escuela pública.

El maestro rural renovador es la respuesta al tradicional aislamiento de la escuela y del maestro y la respuesta al último “golpe” hacia la escuela rural: la política de concentraciones escolares que implantó la LGE (1970). Las características de este modelo de maestro rural son:

1. Activo y activista. Animador sociocultural.
2. Equilibrio entre profesionalidad y voluntarismo.
3. Espíritu renovador: participante en actividades de formación permanente.

⁷¹ SOLER MATA, J. (2001). “El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. Passat, present i futur de la renovació pedagògica a l'escola rural”. *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 21, diciembre, p. 15-19.

4. Compromiso con la comunidad escolar.
5. Gestor del centro: responsable del destino y el futuro de la escuela, huyendo del puro burocratismo.
6. Facilitador del aprendizaje en el aula a partir de los referentes pedagógicos de Freinet, Férieré, Montessori, Decroly, etc.
7. Estabilidad (frente a la movilidad y a la huida permanente hacia la escuela urbana).
8. Abierto al contacto y a la relación con los vecinos.
9. Abierto a los cambios y creativo.

Esta generación de maestros y maestras protagoniza los importantes cambios desarrollados en el sistema escolar rural durante los treinta últimos años del siglo XX, guiados por la práctica del trabajo en equipo frente al individualismo, para romper definitivamente el aislamiento personal y profesional. A ello responden, sin duda, las zonas escolares rurales y, en general, las distintas formas de agrupación escolar, el trabajo innovador de los CRIE y los grupos de trabajo promovidos a través de los Centros de Profesores (CEP) y de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP).

El texto siguiente refleja este espíritu renovador de los maestros rurales:

La escuela rural representa y debe defender una forma de vida más respetuosa con el medio, más humana. Esta escuela debe ser un valor en alza. El trabajo no debe recaer solamente sobre las espaldas de los maestros (que han de estar más atentos a su realidad social y ser más críticos con los fallos de lo que intentan imponer irreflexivamente), sino también en los padres y habitantes de este mundo rural. La defensa de lo que son sus valores, su vida, debe ser apoyada por todos, o al menos por todos los que consideran que esta sociedad no es la más deseable ni la única posible. Por eso la protesta de los padres ante el traslado de sus hijos a otros centros más urbanos es lógica y está justificada. Y es que si la escuela rural no existiese habría que inventarla⁷².

Durante este proceso de profunda renovación del modelo de escuela, la construcción de la identidad de la escuela rural iba tomando cuerpo bajo formas y perspectivas diversas. El impacto del estudio de Marina Subirats, que dibujaba un retrato ajustado de la realidad de la escuela rural catalana, publicado en 1983 y al cual nos hemos referido anteriormente, sirvió para profundizar en la perspectiva sociológica. Por ello, cuando Subirats participa en las jornadas de Valls de 1984 para responder a la pregunta “¿Qué enseñanza conviene más a la escuela rural?”⁷³, el debate y sus reflexiones se ciñen al ámbito de la sociología de la educación y sitúan el problema en clave de las relaciones entre escuela y sociedad rural, entre cultura escolar y cultura rural. Según el punto de vista de Subirats, el objetivo no era solamente construir una identidad escolar

⁷² ÁLVAREZ, M. A.; JURADO, M. (1998). “Maestros rurales y ovejas eléctricas”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, p. 86-89.

⁷³ SUBIRATS, M. (1985). “Quin ensenyament convé més a l'escola rural?”. *L'escola dins el món rural. IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril, 1984)*. Bellaterra: ICE-UAB, p. 34-43.

diferenciada de la escuela urbana, sino dar respuesta a las nuevas necesidades de unas sociedades llamadas rurales, pero con tendencia a la complejidad y a la diversificación. En su ponencia analizó las funciones de la escuela rural y concluyó sobre el importante papel de la escuela en la “recomposición de las formas de vida rurales” y, por tanto, en la necesidad de reivindicar una escuela que, por decirlo de una forma sencilla, dejara de jugar a la contra y se adelantara a las necesidades y cambios del presente. La identidad de la escuela rural se definía, pues, por su capacidad y necesidad de transformar el medio de su entorno, o sea, el medio rural.

La nueva “fisonomía” propia: ¿un nuevo modelo ante un nuevo siglo?

En la década de 1990, irrumpen importantes transformaciones en el mundo rural. La ruralidad tradicional, de carácter homogéneo, deja paso definitivamente a una ruralidad moderna o postmoderna completamente heterogénea, fragmentada y diversa⁷⁴. Lo “rural” es una marca que está de moda y la escuela rural se hace más presente en los ámbitos educativos y pedagógicos. Los movimientos de renovación pedagógica desarrollan una tarea de seguimiento del proceso de implantación de las zonas escolares rurales. Se trata de una tarea de divulgación del modelo, de intercambio de experiencias y de reflexión y constante revisión, con plena conciencia de que la escuela rural debe ganar la batalla de la propia supervivencia en el terreno de la calidad.

Cuando en 1998 el Secretariat d’Escola Rural organiza las X Jornades se plantea la oportunidad de hacer balance de la década de aplicación del decreto de creación de las zonas escolares rurales. Eran momentos de más sombras que luces en el análisis de la política educativa que aplicaban los responsables del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya. Desde la aplicación de la LOGSE, la política educativa catalana en el ámbito rural se caracterizaba por un exceso de reglamentación, por la uniformización y la homogeneización derivadas de la extensión de un único modelo que trataba por igual a todas las escuelas y todas las zonas, y por la ausencia de un mapa de la escuela rural de las comarcas catalanas como imprescindible instrumento de planificación⁷⁵.

El final del siglo XX ofrecía una imagen numérica de la escuela rural de Cataluña mucho más positiva que las cifras resultantes de las concentraciones escolares. Los datos del curso 2000-01 configuraban una realidad muy alejada del que hubiera podido ser un sector residual del sistema educativo: 103 zonas escolares rurales que coordinaban 390 escuelas y escolarizaban a 11.927 alumnos; 13 agrupamientos funcionales

⁷⁴ FEU, J. (1998). “La transformació del món rural: el sentit de l’escola rural en un món que es desruralitza”. *Temps d’Educació*, núm. 20 (2º semestre), p. 287-314.

⁷⁵ “Balanz de 10 anys de zones escolars rurals - Resum de les X Jornades d’Escola Rural de la Molina, 1998”. En: *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 20, mayo 1999.

entre 31 escuelas que acogían en sus aulas a 1.584 alumnos; 23 escuelas rurales sin agrupar que escolarizaban a 1.334 alumnos⁷⁶.

Durante estos años se detecta un descubrimiento de los valores “rurales”, no sólo en relación con el redescubrimiento de la naturaleza y el campo frente a la masificación de la vida urbana, sino también como una nueva mirada hacia las ventajas de la medida humana de la pequeña escuela. Se había pasado de la valoración positiva de la concentración al descubrimiento de las posibilidades del tamaño pequeño: la pequeña comunidad, la proximidad, las relaciones personales, etc. Todo ello sin olvidar el debate sobre la identidad de la escuela rural, que se centró en la necesidad de definir las funciones de una escuela situada en un medio que, paso a paso, se transformaba en “menos” rural⁷⁷. De forma parecida cabe valorar algunas aportaciones referidas al perfil del maestro rural y a su formación inicial y permanente.⁷⁸

Esta escuela pequeña, más “a la medida”, ofrecía notables posibilidades en la aplicación de algunos principios pedagógicos claves en la práctica escolar de la década de 1990: el alumno como centro del proceso educativo, el entorno como centro de interés, la importancia del proceso de socialización, la atención de la heterogeneidad y diversidad en el aula, la autonomía del alumno y la globalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Unos principios que en numerosas aulas de escuelas rurales se habían ensayado con resultados óptimos a partir de fórmulas pedagógicas y didácticas fiables, a pesar de su dilatada presencia en el tiempo: los planes de trabajo, las asambleas de clase y de escuela, las conferencias, los proyectos de trabajo, etc. Al fin y al cabo, cuando la misma escuela graduada ensayaba modelos de agrupaciones flexibles para afrontar la heterogeneidad del aula y rompía la rigidez de la graduación, poco espacio quedaba para las razones contrarias a la idoneidad del aula rural, con distintos niveles y edades, como excelente laboratorio de pedagogía práctica.

Las últimas ediciones de las jornadas del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, celebradas desde 2001 hasta la actualidad en Torroella de Montgrí, L'Espluga de Francolí, Berga y Juneda-Les Borges Blanques, se han centrado en la reflexión educativa en torno a tres grandes ejes: la gestión y el funcionamiento de la ZER, la práctica educativa y las relaciones con el entorno y la construcción de redes educativas en los municipios pequeños. Ante la incertidumbre que provoca una política educativa poco definida, el movimiento de maestros de escuela rural, con la complicidad de otros actores del panorama educativo, se esfuerza por abrir nuevos caminos (el municipio educador, la escuela inclusiva, la acogida de la inmigración en las aulas rurales, la zona educativa 0-18 años, etc.) para afrontar los retos de la educación ante la transforma-

⁷⁶ Fuente: Servicio de Programas Educativos - Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

⁷⁷ Sirvan como ejemplo los artículos ya citados de DEL BARRIO, J. M. “¿Existe la escuela rural? *Cuadernos de Pedagogía*”; FEU, J. “La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza”. *Temps d'Educació*.

⁷⁸ SOLER, J. (1999). “Aprender a ser mestre a l'escola rural”. *Perspectiva escolar*, núm. 233, marzo, p. 19-29.

ción sociológica y económica del mundo rural. Fue un hito importante que durante el Congreso del Mundo Rural de Cataluña (Congrés del Món Rural'06) se programaran dos debates centrados en las relaciones entre educación y mundo rural. Y tiene una relevancia especial que en las recientes jornadas de Les Garrigues, celebradas en octubre de 2007, se haya constituido el Observatori de l'Educació Rural de Catalunya como espacio de investigación, de debate y de orientación de las políticas educativas que es necesario aplicar.

La práctica del modelo organizativo de la zona escolar rural cubrió las necesidades de “supervivencia” y de renovación pedagógica planteadas en el último tramo del siglo XX. En la actualidad, a punto de cerrar la primera década del siglo XXI, la nueva realidad sociológica y cultural de los pueblos y los pequeños municipios, los cambios económicos, los movimientos de población y otros fenómenos característicos de nuestra época ponen sobre la mesa de debate la necesidad de otra reflexión sobre la identidad y sobre la nueva “fisonomía propia” de la escuela pequeña⁷⁹. Se trata de una respuesta que no puede darse únicamente desde el modelo organizativo, aunque seguramente no se puede prescindir de él. Desde esta perspectiva, la apuesta por la escuela rural debe hacerse a partir de la redefinición de las relaciones con su entorno y con la comunidad, tejiendo los hilos de la interrelación entre currículum y entorno, de la participación de diversos agentes y actores plurales, de la confluencia de los espacios interiores y exteriores de la escuela y del protagonismo de la comunidad educativa y de los municipios. En definitiva, debe partirse de un modelo comunitario que también contemple los espacios y los tiempos más allá de la escuela. Se trata de concebir la escuela rural como lugar de encuentro, espacio de síntesis, aula sin muros, escuela-comunidad, escuela de tiempo completo (más allá del horario escolar) y matriz generadora de valores.

En este nuevo modelo, el maestro “rural” se perfila como un agente social integrado en el medio, dinamizador, capacitado para el trabajo multidisciplinar con otros profesionales, innovador, crítico y armado de una plena autonomía intelectual. Sin duda, el reto radica en la “superación” del modelo anterior, sin voluntad de liquidarlo y anularlo. El objetivo es “ir más allá”, para llevar la educación “más allá de la escuela” a través del trabajo educativo integrado. Para ello, el maestro de la escuela pequeña (;rural?) del siglo XXI debe formarse en la corresponsabilidad y el compromiso mutuo, en la participación y la capacidad de construir, en la pluralidad superadora de las dinámicas de fragmentación y segmentación, en la transversalidad, en la cooperación e interdependencia, en el conocimiento crítico, en la conciencia de comunidad y en la vinculación con el territorio, sobre la certeza de que la dimensión física y social del trabajo educativo integrado ya no es únicamente la escuela, sino la comunidad.

⁷⁹ Algunas reflexiones actuales sobre la identidad de la escuela y la educación rural se apuntan en algunos artículos publicados en los últimos años: FEU, J. (2003). “La escuela rural: apuntes para un debate”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, septiembre, p. 90-94; FEU, J. (2007). “L'escola rural a Catalunya: una escola amb interès social creixent?”. *Ambits*, núm. 36, p. 62-67; BOIX, R. (2007). “Necessitats de les escoles rurals actuals i propostes de futur”. *Ambits*, núm. 36, p. 68-72.

La experiencia de un grupo de maestros y maestras de la ZER Moianès en el desarrollo de un proyecto de comunidades de aprendizaje, explicada en las páginas de la revista *Guix*, ilustra perfectamente este modelo⁸⁰:

Durante estos años hemos redefinido nuestro rol dentro de la educación escolar. No es suficiente tender vías de comunicación con las familias y con el medio en general. A nuestro entender, corresponde también a la escuela la acogida de las expectativas de la comunidad. Hay que dialogar con la comunidad y dar oportunidades de implicación. Avanzamos del aula rural a la Zona Escolar Rural convencidos de que el trabajo en equipo era esencial. Ahora es necesario que realicemos una apertura al entorno. Seguramente del conflicto que se produzca, se generará otra forma de trabajo en equipo.

Aquel maestro que primero fue infalible y luego cuestionado, tiene ahora una función provocadora de nuevos proyectos. Debe estar al lado de las familias, coordinarse con los ayuntamientos y encontrar su espacio en la escuela como investigador. Trabajando en equipo y asesorado, sabe que el saber no es su exclusividad y que, para que los niños y niñas progresen, es fundamental el papel de toda la comunidad.

Epílogo: otra respuesta a la “Carta a una maestra” de los alumnos de la escuela de Barbiana

La formación inicial y permanente de este maestro “comunitario” para la escuela del medio rural constituye un nuevo reto que cabe afrontar, pero su complejidad y amplitud superan las limitaciones de espacio de este artículo. La inmediatez del diseño de nuevos planes de estudio para la carrera de maestro no permite un aplazamiento muy dilatado. Algunas claves de este proceso formativo fueron desarrolladas hace algún tiempo, pero los cambios sobrevenidos aconsejan una revisión a fondo para replantearlo y ampliarlo⁸¹. Sigue siendo válida la distinción de un doble eje formativo: la formación básica generalista completada con una formación específica “a la medida” de la escuela rural, pero generalizada a la totalidad de futuros maestros y maestras. En el momento de diseñar esta formación específica no podemos olvidar el carácter cambiante de la realidad rural y, por lo tanto, partir de la base de que los futuros maestros y maestras deben prepararse para responder a las necesidades y expectativas actuales y futuras de sus alumnos y familias. Tampoco podemos olvidar la necesaria cooperación entre escuela rural, administración educativa, universidades y asociaciones y agentes activos del medio rural para pensar una formación “en red” que mire y piense “más allá de la escuela”.

⁸⁰ CASTANYS, M.; CASTELLS, L.; PLANES, L. (1997). “Escola i comunitat educativa”. *Guix*, núm. 236/237, p. 19-21.

⁸¹ Nos referimos al artículo ya citado: SOLER, J. (1999). “Aprender a ser mestre a l’escola rural”. *Perspectiva escolar*, núm. 233, marzo, p. 19-29; y también a un documento elaborado por el Grup Interuniversitari d’Escola Rural (GIER) sobre la presencia de la escuela rural en los planes de estudio de maestro.

En pleno tránsito hacia la conclusión del artículo, aprovechamos la oportunidad y la ocasión para viajar desde 2007 hasta 1967. Es el motivo que nos brinda la celebración del cuadragésimo aniversario de una carta escrita por ocho alumnos de una escuela rural. Se trata de la *Carta a una maestra* de los alumnos de la escuela de Barbiana, y de Lorenzo Milani, su maestro. Se trata de una carta escrita en un lugar que “no era ni siquiera una aldea, era una iglesia y las casas estaban esparcidas entre los bosques y los campos” en el valle de Mugello, a unos cincuenta kilómetros de Florencia, sin luz, teléfono, agua ni carretera.

Milani llegó allí en 1954 y ocupó su tarea pastoral en organizar una escuela y ejercer de maestro en ella. A partir de su llegada, Barbiana se convirtió en una referencia de la pedagogía del siglo XX a pesar de no parecer, de entrada, una escuela: “Ni tarima, ni pizarra ni pupitres, sólo grandes mesas en las que se aprendía y se comía; pero allí arriba ninguno era inútil para los estudios.”

Dos meses antes de su muerte, la publicación de *Carta a una maestra* concretó los principios de la pedagogía milaniana cuyas raíces estaban ya en las *Experiencias pastorales* (1958). Como resultado de la escritura colectiva que constituía uno de los ejes de su práctica educativa, la *Carta a una maestra* de los ocho alumnos de Barbiana fue y sigue siendo una dura crítica a la escuela que selecciona⁸².

Ante la injusticia de una escuela que “pierde niños”, los autores proponen un proyecto colectivo de escuela edificado sobre tres pilares básicos que, reinterpretados en el momento actual, siguen teniendo plena validez:

1. Una escuela que no suspenda: una escuela que integre, que no segregue y sea un verdadero lugar de acogida para todos y todas con independencia del lugar de origen, la religión, la cultura, el nivel sociocultural y económico, etc. Es decir, una verdadera escuela pública.
2. Una escuela a tiempo completo: una escuela con una actividad que fluya más allá de la escuela, que traspase los muros del aula y penetre en la comunidad para hacer realidad que “todos aprenden y todos enseñan” a lo largo de la vida.
3. Una escuela con una finalidad clara: el compromiso con la comunidad y con el derecho de todos a la educación, es decir, una escuela libre que contribuya a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir y convivir en libertad y democracia.

Después de cuarenta años, este texto clásico de la pedagogía conserva plenamente su capacidad de interrogar y es una invitación a la reflexión y al diálogo expresado en el deseo de los párrafos finales:

⁸² Véase: ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (2006). *Carta a una maestra*. Madrid: P.P.C. (4ª ed.); MILANI, L. (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: B.A.C. Existen ediciones anteriores de *Carta a una maestra* en catalán y castellano, desde la primera edición italiana de 1967.

Tiene que haber en alguna Escuela Normal de Magisterio alguien que nos escriba»; y acaba con un programa de formación a medida: «En *pedagogía* os van a preguntar sólo sobre Gianni. En *idioma*, explicaréis cómo lo habéis arreglado para escribir esta hermosa carta. En *latín*, alguna palabra antigua que diga vuestro abuelo. En *geografía*, la vida de los campesinos ingleses. En *historia*, los motivos por los que los montañeses descienden a la llanura. En *ciencias*, nos hablaréis de los *sarmentios* y nos diréis el nombre del árbol que da cerezas.

No hay duda de que este final constituye un programa de formación del maestro en torno a los ejes de *la pedagogía* (centrada en el alumno), *la lengua* (y todos los instrumentos de comunicación y expresión) y *el estudio del medio* que rodea la escuela (geografía, ciencias, historia, economía, demografía, etc.), completado con la invitación para ir a Barbiana y ejercitar *la práctica*. La carta de los chicos de Barbiana todavía tiene sentido para quien quiera “leer y entender”, y sigue reclamando una o múltiples respuestas. Nos corresponde a nosotros llenar de contenidos actuales la pedagogía, la lengua, el estudio del medio y la práctica. Ahora, como antes, no será necesario que la respuesta llegue a Barbiana. Siempre habrá y hay escuelas pequeñas en pueblos y aldeas, más o menos “rurales”, que agradecerán recibirla.

École, lien social et territoire : l'école rurale fabrique-t-elle des exclus ?

Yves Alpe

Université de Provence / Observatoire de l'École Rurale

Le système éducatif en général faisant l'objet en France d'une attention soutenue de la part des citoyens, des médias et des chercheurs, il apparaît depuis de nombreuses années comme une « question vive » dans la société française. Les problèmes de la ruralité aussi : le « rural » pèse très lourd en France, beaucoup plus par les prises de position politiques qu'il suscite que par son poids économique réel, et ce depuis au moins le début du XXe siècle. Dans ces conditions le croisement des deux problématiques (scolaire et rurale) produit un objet d'analyse particulièrement exposé aux controverses et aux prises de position idéologiques. L'école rurale apparaît parfois comme un concentré de tous les problèmes du système éducatif : retard technologique, dévalorisation sociale, éloignement des centres de décision, de formation, de ressources... Ainsi s'est développée une vision péjorative de l'école rurale, souvent accusée de ne pas donner aux élèves qu'elle reçoit des chances de réussite égales à celles qu'offre l'école urbaine. En sens inverse, de nombreux défenseurs de l'école rurale insistent sur sa capacité à produire une certaine qualité des rapports humains, et sur l'importance du lien au territoire comme facteur d'intégration sociale. Les travaux menés depuis 1999 par l'Observatoire de l'École Rurale permettent d'apporter de nouveaux éléments à ce débat ancien.

1. L'évolution du contexte : espaces ruraux et formes de l'encadrement scolaire

1.1. L'évolution du monde rural

L'école rurale subit les effets de l'évolution du milieu rural lui-même, et celui-ci connaît de vastes transformations (Perrier-Cornet 2004, Viellard-Baron 2003), qui en font aujourd'hui un espace traversé de tensions. En 1945, la France comptait encore près de 30% d'agriculteurs dans sa population active ; ils représentent aujourd'hui moins de 4%, et l'exode rural se poursuit : 2,4 millions de personnes ont quitté les zones rurales sur la dernière période inter censitaire — et ce sont à 63% des moins de

trente ans. Mais ses effets sont en partie masqués par un phénomène nouveau, parfois appelé « reruralisation ». Sur la même période, 3,5 millions de personnes ont quitté les pôles urbains pour se diriger en partie vers des communes à dominante rurale (1,1 million), et même vers le « rural isolé » (0,9 million). Malgré ce flux, les communes rurales hors influence urbaine continuent globalement à perdre des habitants. Des transformations économiques importantes ont accompagné et renforcé ce mouvement, au point que l'activité agricole est devenue secondaire dans le monde rural d'aujourd'hui : les ouvriers représentent 36% de la population des communes à dominante rurale, beaucoup plus que dans la plupart des zones urbaines. Parallèlement, les migrations alternantes se développent, le quart des actifs français travaille dans une commune différente de sa commune de résidence. Les zones rurales sous dominante urbaine sont particulièrement touchées par ce phénomène, mais il s'étend à l'ensemble du monde rural, mélangeant ainsi des populations résidentes très diverses : doivent alors coexister des modes très différents d'utilisation de l'espace...

Ces phénomènes ont entraîné des bouleversements sociaux, liés aussi à l'arrivée de trois grands types de migrants :

1. Des ménages aisés, instruits, qui ont choisi la zone rurale comme lieu de vie mais qui ne s'y intègrent que très peu : ils travaillent en milieu urbain, et y envoient leurs enfants, qui ne fréquentent donc pas (ou peu) l'école rurale, si ce n'est par choix militant ;
2. Des ménages d'inactifs, généralement âgés (30% des habitants des communes à dominante rurale ont plus de 55 ans), peu concernés par le système éducatif car souvent sans enfants ;
3. Des familles en difficulté, arrivées en plus grand nombre avec la montée du chômage dans les années 80, et qui sont souvent venues chercher dans le milieu rural un refuge ou une nouvelle chance.

Parallèlement, émergent de nouvelles fonctions de l'espace rural (fonctions récréatives et d'accueil) qui font apparaître de nouveaux emplois, surtout dans les services aux particuliers. La montée des préoccupations écologiques, l'apparition de nouvelles contraintes d'aménagement et de préservation de l'espace prolongent ce mouvement, et remettent encore une fois en cause la place et le rôle du rural dans notre société.

De ce fait, la population qualifiée de « rurale » de par son lieu de résidence est de moins en moins homogène, du point de vue de ses caractéristiques économiques, sociales et culturelles. Le contexte général d'ouverture (réseaux de communication de toute nature, diffusion à grande échelle de modèles socioculturels urbains, développement du tourisme et des loisirs « verts ») renforce la mutation culturelle liée à l'arrivée de nouvelles populations rurales, et constitue de nouvelles sources de tensions. Le territoire rural est devenu un espace où se multiplient les conflits d'usage, car il apparaît à la fois comme outil de travail, comme espace de loisir (ou même « terrain de jeu »), comme patrimoine naturel à préserver, comme objet de spéculation foncière, etc.

Les changements intervenus depuis une vingtaine d'années dans le milieu rural lui-même, l'évolution technologique et plus généralement l'évolution des représentations sociales et de la demande sociale d'éducation conduisent nécessairement à analyser autrement la situation de l'école rurale en France aujourd'hui.

1.2. Les trois âges de l'école rurale

Le débat sur « l'école rurale », toujours vif dans la France d'aujourd'hui, a pris des formes multiples depuis la fin du XIXe siècle.

Avant la première guerre mondiale, l'enjeu est celui de l'unification nationale et de la modernité : comme le souligne A. Prost (1992 : 63), « l'une des fonctions du patriotisme de l'école primaire était de concourir à l'unification des esprits ». Il faut que tous les petits Français, et particulièrement les ruraux, qui sont les plus éloignés du modèle national qui se met en place, acquièrent les mêmes bases langagières, les mêmes habiletés pré-professionnelles que leurs homologues urbains, et assimilent les valeurs de la République. L'école se voit assigner explicitement une fonction d'intégration sociale :

Depuis la Révolution, le modèle français se réclame d'un corps politique unifié et aménage le territoire de façon centralisatrice, affirmant la primauté de la capitale et des pouvoirs qui y résident. L'appartenance primordiale sinon unique à "la nation" est inculquée à l'école. (Berard et alii 2005 : 1)

C'est ce qui explique que, dans une première période, l'école rurale soit apparue comme une machine à décentrer : il faut rompre avec les particularismes, faire disparaître les langues régionales, généraliser l'usage du système métrique, et plus généralement faire en sorte que les valeurs traditionnelles cessent d'être un frein au progrès économique et social... Pour cela il est indispensable de former les enseignants (d'où l'importance des multiples débats, dès 1830, sur le rôle des Écoles Normales) et d'équiper les communes. C'est à la présence de l'école publique et de l'instituteur républicain dans le moindre petit village que se mesurera la réussite de la politique éducative.

Mais cela ne va pas sans résistances. De nombreux travaux historiques (Prost 1992) ou ethnologiques (Wylie 1979) témoignent de ces conflits de valeurs, qui vont rendre parfois la scolarité très pénible pour les enfants de paysans, qui passent d'un système de valeurs à l'autre lorsqu'ils passent de l'école à la maison : réussir à l'école revient à l'extrême à renier les valeurs familiales...

Le très fort mouvement d'exode rural des années 1954-1968 va complètement modifier les éléments du problème. Tout d'abord, se développent autour du thème de la « ruralité » des analyses multiples, qui essaient de cerner à la fois ses spécificités et ses grandes tendances d'évolution ; en arrière-plan, sont toujours présentes les interrogations sur l'intégration socioéconomique et culturelle des ruraux confrontés au phénomène de l'urbanisation. Mais les mouvements démographiques qui affectent les campagnes ont une autre conséquence : très vite, la question de l'école rurale devient celle du maintien d'un service public en milieu rural, dans le cadre d'une problématique générale d'aménagement du territoire (et/ou de « territorialisation » des politiques

publiques), comme en témoigne de façon exemplaire, dans les zones de montagne, la mise en place en 1977 par la DATAR¹ des « schémas de massifs », qui accordent une large place à l'organisation locale du système éducatif.

Cette politique ne repose pas sur un diagnostic de spécificité de l'école rurale. Tout au plus celle-ci est-elle considérée comme « en retard » par rapport à une évolution socioéconomique et culturelle jugée indispensable à une poursuite de la croissance économique sur tout le territoire. Il s'agit donc de s'intéresser aux « oubliés du développement », pour les intégrer dans le vaste mouvement de croissance économique et de transformation sociale en cours.

Dans le même temps, la décentralisation et l'augmentation du rôle des collectivités locales conduisent celles-ci à s'intéresser davantage au système éducatif, mais la tendance générale des élus locaux est de privilégier d'abord la présence des équipements collectifs de toute nature sur leur territoire de compétence. La thématique est celle de l'école rurale comme dernier bastion de la présence des services publics en milieu rural : il faut donc la défendre à tout prix...

Il y a ici un point d'achoppement fondamental : le conflit qui se noue met en présence des parents d'élèves et des élus locaux qui veulent défendre leur école, et un État qui tend à s'orienter vers une recherche de l'efficacité (Derouet 2006) : les mots d'ordre de rationalisation et de meilleure gestion de l'argent public s'opposent à une conception de l'école comme bien public, investi d'une mission sociale fondamentale dont le coût ne doit pas entrer en ligne de compte. Le débat sur les performances de l'école rurale va dès lors devenir central.

À la fin des années 80 émergent de nouvelles préoccupations : la question centrale devient celle de la « qualité » de l'école rurale, et elle va être abordée dans deux optiques différentes mais complémentaires :

La première, très inspirée des recherches en sociologie de l'éducation — et principalement de la sociologie de la « reproduction » (Bourdieu ; Passeron 1970) —, est celle de l'inégalité des chances scolaires : il s'agit de savoir si les élèves ruraux sont désavantagés par rapport à leurs homologues urbains, et, s'ils le sont, si ce « handicap » provient de causes sociales et économiques (niveau de revenu, niveau de diplôme des parents, etc.) ou de causes directement liées au milieu lui-même (isolement, petite taille des structures scolaires, etc.).

La deuxième optique est celle de l'efficacité de la dépense publique d'éducation, qui s'appuie à la fois sur les résultats des travaux précédents, sur le développement d'un nouveau courant de recherches en économie de l'éducation, et sur des considérations beaucoup plus pragmatiques liées aux difficultés budgétaires : il faut alors déterminer si les structures scolaires caractéristiques du réseau éducatif en zone rurale et de montagne justifient par leurs résultats le surcoût qu'on leur impute. On rejoint ici un débat beaucoup plus large, qui porte sur les fondements mêmes de la politique éducative et sur la nature du service public d'éducation.

¹ Délégation (interministérielle) à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale.

Aujourd'hui, les questions caractéristiques de ces trois grandes étapes se retrouvent dans les problématiques actuelles, mais à l'intérieur de cadres théoriques assez largement modifiés.

Les interrogations relatives à la présence de l'école (ou du collège) dans les villages ou petites villes ont été renouvelées d'une part par les profondes modifications de la population rurale, qui s'accompagnent d'une transformation des besoins et des attentes, d'autre part par le développement (en sociologie, en géographie...) de nouvelles approches du « rural », et enfin par l'apparition de nouvelles théories du développement local. Dans le même temps, le système éducatif a lui-même subi de nombreuses transformations. En parallèle, la demande sociale d'éducation s'est modifiée. S. Joshua parle de « l'accroissement des exigences adressées à l'École » (Joshua 1999 : 109) et la mobilité croissante de la population rurale permet aujourd'hui des arbitrages proximité/qualité impossibles il y a trente ans, entraînant par là même des changements importants dans les comportements des acteurs sociaux, leurs représentations sociales de l'école et de ses fonctions.

1.3. L'évolution de l'offre éducative en milieu rural

Le système éducatif en milieu rural conserve un poids non négligeable en France : deux millions d'élèves (sur un peu moins de dix millions²) sont scolarisés dans le rural, qui reçoit 24% des élèves de l'école primaire. Parmi eux, 36% sont scolarisés dans le « rural isolé ». Les collèges ruraux représentent 26% des collèges, pour seulement 18% des élèves de collège.

Mais ce poids est décroissant. 30% des communes n'ont pas d'école, et ce pourcentage atteint 50% dans les départements les plus ruraux. Le nombre des écoles à classe unique est passé de 19 000 à 5 000 entre 1960 et 2002. Cette disparition s'est accompagnée de la multiplication des « regroupements pédagogiques³ », qui concernent aujourd'hui 40% des écoles rurales. On peut constater la même évolution au collège : il reste en France environ 340 collèges de moins de 200 élèves, tous situés en zone rurale, mais leur nombre diminue.

Malgré ces évolutions, l'école rurale garde des caractéristiques particulières, qui expliquent en partie les discussions dont elle fait l'objet :

- La petite taille des unités, qui concerne le nombre d'élèves, le nombre de classes et le nombre de maîtres : dans la base de l'Observatoire de l'École Rurale (OER), qui compte 220 écoles rurales, la moitié des écoles compte moins de 20 élèves, et l'effectif moyen des classes de Cours moyen 2^{ème} année⁴ est de 10,9. Dans ces conditions, la plupart des classes (82,5 %) comporte plusieurs niveaux d'enseignement.

² Hors enseignement supérieur et post-baccalauréat.

³ Voir ci-dessous (« les dispositifs particuliers »).

⁴ Le CM2 est la dernière classe de l'école primaire (âge moyen des élèves entre 10 et 11 ans).

- L'isolement géographique, souvent accusé d'entraîner un isolement social et culturel.
- Une offre de formation réduite, surtout dans l'enseignement des langues vivantes.
- Des modalités particulières de la socialisation scolaire : groupes d'élèves de petite taille mais hétérogènes (classes d'âges mélangées), stabilité relative des groupes durant toute la scolarité, nombre réduit d'enseignants, qui suivent leurs élèves pendant plusieurs années.
- Des modalités particulières d'organisation du réseau scolaire, qui résultent en particulier des dispositifs spécifiques à l'école rurale.

Ces dispositifs sont d'abord le résultat de la petite taille, qui explique l'existence des classes à plusieurs cours. Mais ils sont aussi le résultat d'une politique volontariste de l'institution scolaire.

Les Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI)

C'est la disparition accélérée des écoles à classe unique qui, dans la plupart des cas, a donné naissance aux RPI, qui existent sous deux formes. Les RPI « éclatés » sont fondés sur un regroupement des divers cycles de l'école primaire dans des écoles communales différentes : la maternelle dans un village, les CP/CE dans un autre, les CM dans un troisième par exemple. Les RPI « concentrés », en rassemblant les élèves dans une seule école, se traduisent par la disparition des plus petites écoles, ce qui n'est pas toujours très bien accepté par les élus locaux et les parents d'élèves. C'est pourtant ce modèle qui tend à se généraliser, pour des raisons évidentes de coût, mais aussi d'efficacité de gestion. En 2001 l'enseignement public comptait 3 755 RPI dispersés (desservant en moyenne 2,83 communes) et 1 013 RPI concentrés (desservant en moyenne 3,43 communes). Ensemble, ils concernaient 8,6% des classes et 8% des élèves, mais ces pourcentages sont nettement supérieurs dans le rural isolé.

Les Équipes Mobiles Académiques de Liaison et d'Animation (EMALA)

Dans ce dispositif, un enseignant doté d'un véhicule type minibus se déplace avec du matériel pédagogique dans un ensemble d'écoles. La plupart du temps appuyées sur les CDDP (Centres Départementaux de Documentation Pédagogique), les EMALA constituent un moyen de rupture d'isolement des enseignants ruraux, qui bénéficient à la fois des ressources apportées et de la présence du maître itinérant pour l'organisation de séquences pédagogiques, la tenue de réunions, etc.

Le dispositif École Rurale et Communication (ERC)

Si les EMALA permettent de relier les maîtres, elles ne rompent que très partiellement l'isolement des élèves. Les ERC ont pour but de permettre à ceux-ci de se rencontrer périodiquement, très souvent avec l'aide de l'EMALA, pour l'organisation d'activités communes. Ils permettent ainsi aux élèves des très petites écoles de se retrouver de temps en temps dans des groupes de niveau homogènes (tous les CP ensemble...). Ce dispositif a tendance à se raréfier, car il suppose des financements

spécifiques (qui dépendent la plupart du temps des Conseils Généraux) et des lieux d'accueil équipés, pouvant supporter les regroupements.

De nouvelles modalités ?

À côté de ces dispositifs déjà anciens, de nouvelles modalités d'intervention apparaissent aujourd'hui. Le développement des moyens de communication à distance, et particulièrement d'Internet, change évidemment la donne en matière de rupture de l'isolement — mais ce n'est pas une spécificité des écoles rurales, même si pour elles l'usage des TICE peut représenter un atout majeur. La mise en place des réseaux d'Écoles Rurales et de Collèges, conçus pour une part comme des relais à l'action des RPI décrits ci-dessus, a été encouragée par le ministère, mais peine à se généraliser. Il en existait 321 en décembre 2002, répartis sur 44 départements. Les auteurs du rapport de l'Inspection Générale (Duhamel ; Houchot ; Moulin ; Cuby 2003) ont à ce propos le courage de noter : « Il faut oser dire que le choix d'organisation en réseau n'a, au mieux, qu'une incidence indirecte sur les résultats scolaires » ou encore, à propos des regroupements : « Aucune démonstration sérieuse ni étude valide de permet de démontrer que la réussite scolaire est meilleure. » Derrière ce langage fort diplomatique, il faut comprendre qu'aucune évaluation n'a permis à ce jour d'en mesurer d'éventuels effets positifs...

Tous ces systèmes, malgré leur diversité, ont un point commun : tous ont été conçus au départ comme des moyens de pallier l'isolement des petites structures rurales, considéré comme le mal suprême dont elles souffraient. Il y a derrière cette affirmation à la fois des présupposés pédagogiques et des préoccupations en matière d'aménagement du territoire. De nombreuses évaluations internes locales, par l'intermédiaire des Inspections Académiques, ont souligné l'intérêt et les limites de ces dispositifs, mais aucune véritable synthèse n'en a été faite, et l'impact général de ces dispositifs sur la réussite scolaire à moyen ou long terme reste encore à déterminer. Mais cela n'empêche nullement l'institution scolaire d'orienter son action comme si cette évaluation avait été faite. Le même rapport, qui soulignait honnêtement les limites de cette analyse, concluait pourtant qu'il fallait imposer partout « un service minimum obligatoire garanti d'au moins trois classes couvrant les trois cycles » — ce qui montre qu'il y a, derrière ce type de préconisations, bien d'autres préoccupations que celle de la réussite scolaire des élèves...

2. Les performances scolaires des élèves ruraux

Dans la société française d'aujourd'hui, la demande d'éducation est extrêmement forte, quantitativement (longueur des études longues, nombre et variété des établissements, taux d'encadrement...) et qualitativement. Sur ce dernier point, l'école rurale a été l'objet depuis plus de quarante ans de très nombreuses analyses, parfois contradictoires...

2.1. Quelques résultats anciens

La première enquête nationale sur les inégalités spatiales de réussite scolaire date de 1963. Ces travaux ne sont pas directement comparables aux travaux suivants du fait de l'importance de la population rurale à la date de l'enquête, et à cause de la partition géographique choisie, très différente de celles utilisées aujourd'hui.

TABLEAU 1 : TAUX D'ENTREE EN 6^{ÈME} SELON LA RESIDENCE DES ELEVES EN CM2, 1962

	Garçons	Filles	Ensemble
Campagne	40	45	42
Villes de 10 000 à 50 000	66	67	67
Villes de plus de 200 000	66	62	63
Agglomération parisienne	72	72	72
Ensemble	54	55	55

Source : GIRARD A. ; BASTIDE H. ; POURCHER L. Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. In INED (1970). « Population » et l'enseignement. Paris : PUF, p. 71.

Mais les écarts mis à jour posent problème (32 points entre l'agglomération parisienne et la campagne !), et ces constats sont dans une large mesure à l'origine des débats sur les disparités géographiques de réussite scolaire. L'étude de l'INED insistait sur les effets de l'offre d'éducation : il faut se rappeler qu'à l'époque, il n'existait pas de collèges sous leur forme actuelle, et l'offre d'éducation secondaire était donc presque complètement située en ville.

En 1983, l'enquête nationale sur les élèves de CM2 présente des résultats moins pessimistes : les différences entre élèves urbains et ruraux concernant les apprentissages fondamentaux sont faibles, et en milieu rural, ce sont les écoles à trois classes qui obtiennent les meilleurs résultats.

L'exploitation des résultats de l'évaluation à l'entrée en sixième en 1989 (Vogler ; Bouisson 1990) corroborait ces conclusions, et précisait que l'école à classe unique obtenait des scores inférieurs à la moyenne dans toutes les catégories d'items, sauf en géométrie. La même année, l'étude (Oeuvarard 1990) menée sur 1 100 collèges de six académies complétait ces analyses, avec deux conclusions principales :

- Le taux d'accès en seconde varie avec la taille des collèges ruraux : 40,3 pour ceux de moins de 200 élèves, 52,6 pour ceux de plus de 400 élèves.
- L'insertion dans le second cycle long est plus difficile pour les élèves ruraux, qui s'orientent plus que proportionnellement à leurs résultats vers l'enseignement professionnel.

En 1995, l'évaluation globale du système éducatif en milieu rural, publiée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective⁵, produit des résultats beaucoup plus favorables à l'école rurale.

L'examen comparatif des résultats bruts des tests d'évaluation au CE2⁶ indique que les élèves des écoles rurales obtiennent des scores légèrement plus élevés que ceux des écoles urbaines, même si les écarts globaux sont trop faibles pour être jugés significatifs. En revanche, lorsqu'on passe des résultats observés aux résultats attendus, c'est-à-dire lorsque l'on intègre les caractéristiques sociodémographiques des familles concernées, ainsi que les variables relatives à leur scolarité, ils obtiennent un score global de 1,4 point (sur 100) supérieur à celui des écoles urbaines (1,6 point en mathématiques et 1,2 point en français).

De plus, comme le montre le tableau ci-dessous, les résultats des élèves ayant fréquenté des classes à cours multiples (classes à 4 ou 5 niveaux) sont nettement meilleurs que la moyenne, surtout en mathématiques. Cette information servira à certains militants d'argument de défense de l'école à classe unique — mais il s'agit d'une interprétation abusive : même les classes à cinq niveaux ne sont pas forcément situées dans de telles écoles.

TABLEAU 2 : SCORE DES ELEVES RURAUX AUX TESTS D'ÉVALUATION SELON LE NOMBRE DE NIVEAUX DANS LA CLASSE QU'ILS FREQUENTENT

	Français	Mathématiques
Ensemble des écoles rurales	63,1	67,4
- Écoles de moins de 4 classes	64,4	69,0
- Écoles de plus de 3 classes	62,4	66,5
- Classes à 2 niveaux	63,7	68,3
- Classes à 4 niveaux	64,1	68,9
- Classes à 5 niveaux	65,9	72,8
Ensemble des écoles urbaines	63,2	67,3

Source : « Éducation et formation » *Résultats nationaux, année scolaire 1993-94*, n° 43 [octobre 1995].

Une autre caractéristique essentielle apparaît dans cette étude : F. Oeuvarard (2003) signale que, tant en CE2 qu'en sixième, les résultats sont plus homogènes : la diffé-

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (1995). "Le système éducatif en milieu rural". *Éducation et Formation*, n° 43, Paris.

⁶ Cours élémentaire deuxième année (3^{ème} classe de l'école primaire).

rence de réussite entre enfants d'ouvriers et de cadres est plus faible chez les ruraux que chez les urbains.

Par contre, l'analyse des orientations en fin de troisième conduit à des conclusions moins optimistes.

TABLEAU 3 : CHOIX INITIAUX DES ELEVES (PREMIER CHOIX)
DE 3^{EME} ET ORIENTATIONS EFFECTIVES (ORIENTATION)

	Collèges ruraux		Collèges urbains (>10 000 h)	
	Premier choix	Orientation	Premier choix	Orientation
Seconde	70,6	66,8	76,0	68,6
Redoublement	3,1	9,1	3,3	12,8
BEP	20,4	19,9	16,2	16,5
Apprentissage, CAP	4,5	3,2	1,6	1,6

Source : *Éducation et formation*, n° 43 [octobre 1995].

Ces écarts montrent bien que les résultats scolaires seuls ne sont pas en cause : les élèves issus des petites écoles rurales à cours multiple ont perdu l'avantage scolaire qu'ils semblaient détenir au départ... si l'on en reste à l'interprétation traditionnellement moins valorisante du choix de l'enseignement professionnel ou de l'apprentissage. On voit aussi que les élèves ruraux se jugent plus sévèrement que les urbains : l'écart entre « premier choix » et « orientation » est beaucoup plus fort chez les urbains. Les ruraux ont aussi une ambition scolaire moindre : ils sont beaucoup plus nombreux à formuler des demandes d'orientation vers l'enseignement professionnel court.

2.2. Les travaux de l'Observatoire de l'École rurale (OER)⁷

C'est principalement pour interroger ce type de constat que s'est constitué l'OER. Ce groupe de recherche a été créé en 1999 par des chercheurs et des formateurs de cinq IUFM⁸ (Aix-Marseille, Auvergne, Franche-Comté, Grenoble et Lyon), avec le soutien scientifique et méthodologique du Centre *MTI@SHS* (Laboratoire THÉMA, Université de Franche-Comté). Le but de la recherche était de mettre en évidence les paramètres encore peu ou mal connus influant sur l'évolution des comportements scolaires du CM2 à la classe de seconde. La méthode choisie est celle du « suivi de panel » : il s'agit de suivre sur six départements français (Ain, Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire, Haute-Saône) des cohortes réelles d'élèves appartenant à trois types de milieux ruraux : rural isolé, rural sous faible influence

⁷ Les informations détaillées sur l'OER et ses travaux sont disponibles sur le site web de l'OER : <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/>.

⁸ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

urbaine, pôles ruraux et leurs périphéries. Les familles et les équipes pédagogiques ont elles aussi été interrogées. L'accent est mis sur l'évolution des performances des élèves, les représentations du milieu et de l'école, le devenir scolaire aux paliers d'orientation, l'évolution des projets professionnels et des stratégies de formation... L'observation a aussi pour objet d'évaluer l'impact éventuel, en terme de réussite scolaire, de trois stratégies d'ouverture développées par certains établissements ruraux : fonctionnement pédagogique en réseaux, partenariats inscrits dans le long terme avec des organismes extérieurs, utilisation régulière des TICE.

L'OER a donc constitué par enquêtes successives une base de données, qui comporte trois sous-bases : élèves, parents, établissements. À ce jour, quatre enquêtes ont été réalisées : en 1999 (élèves au CM2), en 2002 (élèves à l'heure en cinquième), en 2004 (élèves à l'heure en troisième) et au printemps 2005 (élèves à l'heure en seconde). La base contient aujourd'hui près de 12 000 questionnaires saisis. Ce travail est complété par des études de cas.

Les familles

La composition socioprofessionnelle de la population rurale étudiée (2 400 familles) fait apparaître plusieurs caractéristiques.

TABLEAU 4 : COMPARAISON DE LA STRUCTURE PAR CATEGORIES SOCIALES DANS LA BASE OER ET DANS LE PANEL CP 97 DE LA DPD (EN %)

	Hommes		Femmes	
	CP 97	OER	CP 97	OER
PCS1	17,6	9	10,1	8
PCS2	14,5	11	14,8	10
PCS3	25,5	47	31,6	50
PCS4	41,4	32	43,5	33

PCS1 : favorisée – PCS2 : assez favorisée – PCS3 : moyenne – PCS4 : défavorisée.

Ce tableau compare l'origine sociale des parents de la base OER avec celle du Panel National de la Direction de la Programmation et de la Prospective qui est représentatif de la population française. On voit clairement la modestie relative des origines sociales dans le milieu rural : pour les hommes, il y a deux fois moins de PCS1.

Le même phénomène se retrouve dans les niveaux de diplômes.

TABLEAU 5 : NIVEAU D'ETUDES DES PARENTS, BASE OER ET NATIONAL

	Base OER	National (1)
	%	%
École	6,1	4,4
Collège	40,4	48,8
Lycée	35,1	17,7
Enseignement Supérieur	18,4	29,1
Total	100	100
NR		

(1) Recensement 1999, niveau d'études des 30-39 ans, INSEE / Y. Alpe.

La mobilité géographique de cette population est importante : 47% des familles n'habitaient pas 15 ans avant dans le département où était scolarisé leur enfant à la date de l'enquête, et 48% des élèves de CM2 ne sont pas nés dans le département où ils étaient scolarisés en 1999.

Les résultats scolaires

Les principaux résultats confirment les observations plus anciennes. Les élèves du rural réussissent plutôt mieux que les élèves urbains : leur taux de retard à la sortie de l'école primaire est plus faible, leurs résultats aux tests d'évaluation sont meilleurs, et ils redoublent moins que les urbains pendant les années de collège.

La modestie relative de leurs souhaits d'orientation se confirme aussi, ce qui peut être interprété comme une « autocensure » : les élèves (et leurs familles) ont des ambitions réduites par rapport à leurs résultats scolaires. De plus, les ambitions se réduisent au fil du temps : entre le CM2 et la troisième (soit de 10-11 ans à 15-16), le pourcentage d'élèves envisageant des études supérieures longues se réduit de moitié !

La stigmatisation du territoire

Mais quelle en est la raison ? Les travaux de l'OER ont conduit à s'intéresser aux effets de la relation au territoire des élèves et de leurs parents : il s'agit alors de voir si l'on peut mettre en évidence les effets de la stigmatisation du territoire rural (décrit comme « isolé », « en retard », présentant un « déficit culturel » (Alpe 2006) sur les projets scolaires et professionnels des élèves.

Cette stigmatisation est très présente dans le discours de l'institution scolaire. Le Rapport Lebossé (1998) indiquait (souligné par nous) :

Les élèves issus des collèges ruraux se dirigent plus fréquemment vers des études courtes et professionnelles... *la dimension socioculturelle du rural en est sans doute l'explication majeure...* Dans le rural isolé, la continuité entre les étapes successives du système édu-

catif est moins bien appréhendée par les familles en raison d'un éclatement géographique des différents établissements et d'une *demande sociale d'éducation moins forte*.

Le rapport au territoire

On retrouve cette stigmatisation dans les projets des élèves, et surtout dans leur évolution, lorsqu'on les interroge sur le lieu où ils envisagent de vivre et de travailler plus tard. Au CM2, les élèves ont une préférence marquée pour la « campagne », pour la région dans laquelle ils vivent, et ils refusent massivement la mobilité géographique. À la fin du collège, ils privilégient les villes (petites ou moyennes), et, pour la moitié d'entre eux, ils accepteraient de partir à l'étranger !

Cette évolution est à mettre en relation avec l'effet de l'âge, et des valeurs cosmopolites de l'adolescence, mais elle témoigne d'une image dévalorisée du rural.

Les projets professionnels

Dès le CM2, les élèves ont des idées assez précises sur leur métier futur, et cette représentation se précise au fil du temps : ils distinguent très clairement ce qui relève du « rêve » (acteur, footballeur, astronaute) et ce qui relève de choix plus réalistes. Dans les deux cas, les métiers ruraux sont presque totalement absents : seuls 10% des garçons évoquent l'agriculture, et ce pourcentage tombe à 2% en fin de collège⁹. Les métiers envisagés sont des métiers urbains, avec cependant une surreprésentation des métiers artisanaux, et une sous-représentation des métiers du commerce — ce qui est à mettre en relation avec les métiers qu'ils peuvent observer dans leur environnement immédiat.

Un « effet de territoire » chez les élèves ruraux ?

L'ensemble de ces caractéristiques conduit à se demander si le territoire de vie et de scolarisation a un réel impact sur les stratégies scolaires et professionnelles des élèves. De ce point de vue, notre recherche conduit à distinguer fortement l'attitude des élèves à l'école rurale (moins de 12 ans) de celle qu'ils adopteront plus tard (vers 16 ans).

2.3. La rupture école/collège

L'école rurale produit, nous l'avons vu, de bons résultats scolaires. Mais les élèves en profitent-ils plus tard ? Le passage au collège, qui s'accompagne presque toujours d'une mobilité géographique vers des pôles ruraux, a de nombreux effets.

D'abord, il y a disparition de « l'effet grand frère » (Oeuvarard 2003) : l'école rurale possédant presque toujours des classes à plusieurs cours¹⁰ (multiniveaux), les élèves les plus jeunes y bénéficient de l'effet d'entraînement des plus âgés, ce qui constitue une des raisons des bonnes performances scolaires ; cette situation disparaît au collège. De même, l'importance accordée dans les classes multiniveaux à l'autonomie des élèves ne

⁹ Ce pourcentage correspond d'ailleurs aux demandes d'orientation vers l'enseignement agricole en fin de troisième.

¹⁰ C'est le cas pour 82,5% des classes dans la base de l'OER, qui comporte 220 écoles rurales.

se retrouve pas au collège. Il y a donc des avantages qui disparaissent, et des compétences qui étaient valorisées à l'école ne le sont plus ensuite.

Dans le même temps, les pratiques culturelles en milieu scolaire se réduisent très fortement, et là aussi, un des avantages de l'école rurale s'efface.

TABLEAU 6 : EVOLUTION DES PRATIQUES CULTURELLES
DANS LE CADRE SCOLAIRE (TAUX DE FREQUENTATION EN %)

	Enquête 1999	Enquête 2002	Enquête 2004
Cinéma	34,3	36,0	59,8
Théâtre	36,3	15,9	28
Concerts de musique classique	12,1	1,5	4,7
Autres concerts	10,0	2,9	3,6
Musée	47,3	15,2	50,2
<i>Nombre d'élèves ayant répondu</i>	1148,0	1178,0	864,0
Emprunts de livres dans une médiathèque	87,4	48,9	44,3
<i>Nombre d'élèves ayant répondu</i>	1.326,0	1.178,0	1.215,0

Effectif total : 1 365 élèves. Source : base OER, enquêtes 1999, 2002 et 2004.

Le sens des modifications est parfaitement clair : au collège, les pratiques culturelles dans le cadre scolaire diminuent considérablement en 2002, même pour les pratiques qui pourraient être facilitées par l'âge plus avancé des élèves (sauf pour le cinéma). Elles remontent ensuite, sans toutefois retrouver le niveau du CM2 (à l'exception de la fréquentation des musées). La stratégie des établissements¹¹ les conduit à l'évidence à se recentrer sur les activités d'enseignement, et à ne réintroduire les activités culturelles liées à des sorties qu'en fin de collège : compte tenu de l'importance des variations observées, on voit mal comment elles pourraient être expliquées par les seuls problèmes de moyens, alors même que l'éloignement par rapport aux ressources s'est réduit dans un grand nombre de cas.

Ce fait est particulièrement grave, car toutes les études montrent que les pratiques culturelles à l'adolescence constituent un très fort déterminant des pratiques à l'âge adulte, comme le montre C. Tavan (2003) : « 83% des personnes qui, adultes, pratiquent au moins une activité culturelle en pratiquaient déjà une lorsqu'elles avaient entre 8 et 12 ans... cette influence des pratiques culturelles de l'enfance est loin d'être

¹¹ Dans 95% des cas, il s'agit en 2004 du même établissement qu'en 2002 : très rares sont les élèves qui ont changé de collège entre la cinquième et la troisième.

négligeable, puisqu'elle est de l'ordre de l'effet du diplôme des parents et nettement supérieure à celui de la position sociale des parents. »

2.4. Territoire rural, offre scolaire et projets de vie

Au-delà des effets proprement scolaires, on peut s'interroger sur les effets de la relation au territoire dans les projets de vie des élèves. Dans l'enquête de l'OER comme dans les travaux complémentaires en cours, plusieurs points méritent d'être soulignés.

D'une part, les élèves ruraux manifestent un attachement à leur lieu de vie. L'image stigmatisée qu'ils ont du territoire rural ne les empêche nullement de l'apprécier, et, paradoxalement, cette stigmatisation du territoire existe aussi « en miroir » lorsqu'on interroge les élèves sur leur vision des territoires urbains : à la question portant sur les inconvénients du « collège urbain », les élèves ont répondu avec toutes les images négatives véhiculées par les médias : drogue, insécurité, environnement dégradé, relations impersonnelles, etc.

Cette représentation s'accompagne d'une perception assez fine du territoire social de l'action : indiscutablement, les élèves du rural connaissent leur milieu, et tout particulièrement les opportunités qu'il offre en matière d'emplois futurs. Il faut sans doute voir là une des raisons de « l'autocensure » évoquée plus haut : en fait, elle peut être interprétée comme une vision réaliste, qui pousse les élèves à n'envisager que des avenir qu'ils savent possibles : les emplois de proximité sont le plus souvent des emplois de faible niveau de qualification, qui correspondent à une offre de formation de proximité, laquelle privilégie les études courtes et professionnelles... Par contre, les élèves d'origine sociale et culturelle favorisée, les très bons élèves, ont tous des projets de mobilité, tandis que le territoire enferme les plus démunis : comme le souligne Y. Grelet (2006), « le territoire modèle les parcours scolaires et professionnels des jeunes d'autant plus que ceux-ci en sont captifs. C'est le cas des jeunes de faible niveau de formation ».

Il faut alors se demander si les politiques éducatives qui ont été préconisées sont réellement à la mesure des enjeux. Comme nous l'avons vu, la territorialisation de la politique publique d'éducation a conduit à traiter la question de « l'école rurale » d'abord et avant tout dans le cadre de politiques de « rupture d'isolement » (suppression des petites écoles, regroupements forcés, mises en réseaux, etc.). Or, il apparaît clairement que cet « isolement » relève davantage d'une vision idéologique (l'assimilation entre le modèle urbain et la modernité) que d'une véritable analyse. Les rapports de l'Inspection Générale (Duhamel et alii 2003) soulignent d'ailleurs qu'il manque toujours une véritable évaluation de ces politiques. Et de fait, il semble bien que le principal problème de l'école rurale ne soit plus celui de l'isolement : dans bien des cas, les écoliers ruraux accèdent plus facilement à l'ordinateur ou à Internet que les homologues urbains, mieux équipés dans l'absolu mais avec des taux d'équipement par tête plus faibles, et des pratiques pédagogiques moins individualisées. De plus, le renouvellement des populations rurales a assuré un brassage culturel qui fait disparaître beaucoup de particularismes.

La domination dans l'enseignement français d'un modèle universaliste constitue par ailleurs un frein à l'adaptation locale : le territoire de vie en lui-même n'a que fort

peu de place dans les contenus de l'enseignement, sous prétexte de conserver une « école pour tous » où tous les enseignements sont interchangeables. Ce mythe freine ainsi certaines évolutions qui auraient pu découler des pratiques innovantes des enseignants sur le terrain : l'école rurale, confrontée à d'indiscutables contraintes (faiblesse des effectifs, classes multiniveaux, etc.) a fait preuve d'une grande inventivité qui n'a pas été jugée à sa juste mesure.

Aujourd'hui, la question de l'école rurale peut être considérée en partie comme le masque derrière lequel se cachent des inégalités sociales fondamentales : l'effet de territoire apparaît alors comme une « euphémisation », qui permet de dissimuler les conséquences des écarts de niveau de vie et de salaire (rappelons qu'il y a 36% d'ouvriers dans l'espace rural français), et des écarts dans la couverture des besoins par l'offre de services (publics et privés).

Mais il n'en reste pas moins que la relation au territoire, le lien aux lieux, constitue un puissant facteur d'intégration sociale, et que sa prise en compte, par exemple à travers celle des « savoirs locaux¹² », conduirait probablement à une amélioration des performances de l'école rurale, et par conséquent, à l'accroissement de son rôle positif dans le développement local durable.

3. Références bibliographiques

- ALPE, Y. (2006). « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, p. 75-88.
- BERARD, L. et alii (2005). « Savoirs et savoir-faire naturalistes locaux : l'originalité française ». *Les notes de l'IDDRI* (Institut pour le développement durable et les relations internationales), n° 7, p. 1-35. Paris.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- DEROUET J. L. (2006). « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, p. 5-18.
- DUHAMEL, M. ; HOUCHOT, A. ; MOULIN, Y. ; CUBY J. F. (2003). « L'évolution du réseau des écoles primaires : rapport définitif ». *Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche*, n° 03-028 et 03-048, Bibliothèque des Rapports Publics. Paris : La Documentation Française.

¹² Dans le cadre des problématiques du développement durable, cette question fait l'objet de plusieurs programmes internationaux (par exemple programme LINKS, Banque Mondiale).

- GRELET, Y. (2006). « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes ». *Bref*, n° 228, CEREQ.
- JOSHUA, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- LEBOSSE, J. C. (1998). *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée, Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale*. Paris : Bibliothèque des Rapports Publics, La Documentation Française, 56 p.
- OEUVRARD, F. (1990). « Les petits établissements scolaires. Le cas des classes uniques ». *Éducation et Formation*, n° 25, p. 11-26.
- OEUVRARD, F. (2003). « Les performances de l'école rurale, quelle mesure, dans quel objectif ? ». *Ville-École Intégration Enjeux*, n° 134. Paris : SCEREN/CNDP, p. 151-164.
- PERRIER-CORNET, P. (2004). « L'avenir des espaces ruraux français, dynamiques et prospective des espaces ruraux français à l'horizon 2020 ». *Futuribles*, n° 299, juillet-août, p. 77-96.
- PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.
- TAVAN, C. (2003). « Les pratiques culturelles: le rôle des habitudes prises dans l'enfance ». *INSEE Première*, n° 883.
- VIELLARD-BARON, H. (2003). « Les campagnes françaises, état des lieux ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 143, p. 23-30. Paris : SCEREN.
- VOGLER J., & BOUISSON B. (1990). « Évaluation pédagogique dans les écoles : écoles rurales et écoles urbaines ». *Éducation et Formation*, n° 11.
- WYLIE, L. (1979). *Un village du Vaucluse*. Paris : Gallimard.

Publications de l'Observatoire de l'École rurale

- ALPE, Y. ; CHAMPOLLION, P. ; FROMAJOUX, R.C. ; & POIREY, J. L. (coord.) (2001). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 1 : Espaces ruraux et réussite scolaire*. Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- ALPE, Y. ; CHAMPOLLION, P. ; POIREY J. L. (2003) (coord.). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 2 : Au seuil du Collège*. Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- ALPE, Y. ; CHAMPOLLION, P. ; POIREY J. L. (2005) (coord.). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 3 : Collégiens à mi-parcours*. Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- ALPE, Y. ; CHAMPOLLION, P. ; POIREY J. L. (coord.) (2006). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 4 : le devenir des élèves en fin de collège : parcours et projets*. Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.

La escuela rural desde la atalaya educativa

Jordi Feu Gelis

Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona

1. Introducción

El presente artículo es fruto de la conferencia que pronuncié el 19 de abril de 2007 en el Centre de Cultures i Cooperació Transfronterera de la ciudad de Lleida, en el marco de las Terceras Conversaciones Pedagógicas, organizadas por la universidad de esta ciudad y la Fundación Santa María. Deseo empezar dando las gracias a quien me invitó: a la Universitat de Lleida, y más concretamente a Núria Llevot y Jordi Garreta. También deseo dar las gracias, y sobre todo felicitar, a la Fundación Santa María, porque gracias a ella estas jornadas han sido posibles. Siempre he creído que la dinámica de las conversaciones favorece el debate y la participación de los estudiantes e introduce una chispa de vida en la rígida vida universitaria.

Los objetivos genéricos del presente artículo son básicamente dos: en primer lugar, encuadrar mínimamente la escuela rural y, en segundo lugar, agitarla un poco, aportando ideas que, una vez debatidas, nos permitan avanzar. Estos objetivos se concretan en cuatro aspectos más precisos que se pueden leer de forma casi independiente: clarificar el concepto de “escuela rural”, presentar las ventajas que suponemos a la escuela rural, hablar de algunos cambios que ésta ha experimentado en los últimos años y, a partir de aquí, plantear retos de futuro.

Y todo esto pretendo hacerlo, como dice el título, desde la “atalaya educativa”. Técnicamente, una atalaya es una torre que sirve para observar desde una cierta altura el territorio y todo lo que pasa en él. Se trata de una construcción que nos permite ver con más amplitud, con más perspectiva, con más profundidad de campo qué sucede en el terreno. Desde el punto de vista militar, las atalayas sirven para vigilar y para prever las incursiones y saqueos que pueden llevar a cabo personas externas a la villa, castillo, fortificación, etc.

En este artículo, la atalaya educativa sólo tiene que convertirse en un punto de vista puramente intelectual que nos preserve de las miradas simples, de las explicaciones simplificadoras, de los estereotipos, del mundo dado por descontado, tal y como diría

una determinada sociología¹. Es desde esta perspectiva, pues, que pretendo abordar lo que viene a continuación.

2. La escuela rural: ¿de qué hablamos?

A menudo, al hablar de escuela rural se da por hecho que todo el mundo la define del mismo modo y que existe un único prototipo de escuela rural. Y, tal como intentaré demostrar en este apartado, ninguna de las dos cosas es cierta, ni en Cataluña ni en el resto de España.

En Cataluña, que es lo que conozco más de cerca, la preocupación por encontrar una definición precisa y exacta de lo que es la escuela rural ha sido, desde la década de los setenta, una constante entre los maestros que han estado más vinculados a la escuela rural. Tenemos evidencias concretas de ello: ya en las IV Jornadas de Escuela Rural, celebradas en Valls (1984), Josep Lluís Tous planteaba el tema en una magnífica ponencia titulada *Propuesta de definición de escuela rural*². Esta cuestión fue debatida en jornadas posteriores y, de hecho, todavía hoy se habla de ello. En encuentros que he tenido la suerte de compartir con maestros del Secretariado de Escuela Rural de Cataluña, en un momento u otro siempre surge la misma pregunta: “...quizás tendríamos que ponernos de acuerdo sobre qué entendemos al hablar de escuela rural...” Y yo pienso: “Eso es muy interesante, pero es prácticamente imposible.” ¿A qué se debe que sea tan difícil encontrar una única definición? ¿Por qué no nos podemos poner de acuerdo? ¿Es realmente un problema?

La dificultad para encontrar una definición de escuela rural viene originada por distintos factores. En primer lugar, aunque parezca extraño, porque hay bastante gente que habla y se preocupa de ello. En segundo lugar, porque no todo el mundo se aproxima desde el mismo punto de vista ni con los mismos intereses a la escuela rural. Y en tercer lugar, porque el medio sobre el cual se sustenta esta escuela, el rural, tanto en el caso de Cataluña como en tantos otros lugares del resto de España, ha experimentado profundas transformaciones en su estructura económica y productiva que en muchos casos han provocado un gran desconcierto. Así pues, debido a lo que acabo de explicar, administración, maestros y sociólogos no lo vemos todos del mismo modo.

La Administración tradicionalmente ha resuelto este tema conceptual de una forma expeditiva y burocrática. Durante mucho tiempo ha definido implícitamente la escuela rural a partir de criterios puramente y estrictamente demográficos, es decir, según el número de habitantes del pueblo. Al principio del siglo XIX las escuelas rurales eran las que se ubicaban en “aldeas” de entre 50 y 500 habitantes —estableciendo diferentes

¹ BERGER, P. (1986). *Invitación a la sociología*. Barcelona: Herder Barcelona.

² Para más información, véase LLUÍS TOUS, J. L. (1984). “Proposta de definició d’escola rural”. En AA.VV. *L’escola dins el món rural*. IV Jornades d’Escola Rural. Valls, abril de 1994. ICE de la UAB, Bellaterra.

categorías de escuelas según el número de habitantes³. A medida que Cataluña y España se fueron desarrollando y experimentaron un crecimiento demográfico y un desarrollo urbano, el número mínimo de habitantes ascendió a 1.000, 2.000, 3.000 y más habitantes.

Los criterios demográficos, sin embargo, más adelante serían suplantados por otros de carácter organizativo, concretamente por el número de aulas y cursos. Este cambio se produjo a medida que el sistema educativo español se hacía más complejo y coincidió, como pasó en toda Europa, con el momento en que los parámetros racionales, científicos y técnicos tuvieron un papel predominante en la planificación educativa. En España, estos criterios aparecieron por primera vez a mediados del siglo XIX (que es cuando se habla de la voluntad de graduar la escuela), pero por distintas razones no fueron del todo efectivos hasta que se aplicó la Ley General de Educación de 1970⁴.

A partir de esta ley, se puede deducir que el elemento que nos sirve (que sirve a la Administración) para diferenciar una escuela rural de una urbana no es el número de habitantes, sino el número de aulas, de grados y de maestros tutores del centro. Desde este parámetro, la escuela rural, al compararse con la urbana, siempre tiene menos aulas y menos maestros. De ahí viene que, con una cierta frecuencia y de forma absolutamente desafortunada, la Administración educativa haya hablado de la escuela rural como de la escuela “incompleta”.

Los maestros tienen distintos puntos de vista a la hora de caracterizar la escuela que aquí nos ocupa. En consecuencia, no todos piensan igual. Y eso pasa incluso dentro del propio Secretariado de Escuela Rural de Cataluña, donde se supone que existe un talante similar y compartido.

Hay maestros que enfatizan la cuestión organizativa: la escuela rural, a diferencia de la urbana, es una escuela pequeña donde un curso o más comparten maestro-tutor. Otra característica, para estos maestros, es que la escuela, junto a otros centros próximos, comparte maestros especialistas que reciben el nombre de “itinerantes”.

Otros maestros, sin embargo, insisten ante todo en el medio: la escuela rural es la escuela que se encuentra en el medio rural. Este medio, como ya hemos dicho anteriormente, cada vez es más difícil de caracterizar a raíz del avance de las formas urbanas, así como del proceso de globalización. Para estos maestros, la idiosincrasia de la escuela rural está en el entorno y en cómo éste modula el carácter de los niños y niñas del centro.

Otros maestros consideran que la particularidad de la escuela rural viene dada por el hecho de ser la única escuela del pueblo. Para estos maestros, poco importa que la escuela sea pequeña, mediana o grande, completa o “incompleta”, situada en el campo

³ Para más información, véase *Plan y reglamento general de escuelas de primeras letras*. Plan aprobado por S.M. el 16 de febrero de 1825.

⁴ Antonio Viñao explica de forma rigurosa este proceso en *Innovación pedagógica y racionalidad escolar*. Madrid: Akal.

o en la villa, etc. El carácter único del centro es lo que hace que la escuela tenga una serie de peculiaridades: en ella se encuentran niños y niñas de distintas procedencias sociales, es el único referente escolar para toda la población, crea un aire de familia que imbuje a toda la comunidad educativa, etc. En términos sociológicos, y para los maestros que lo defienden, la escuela rural es toda escuela que ejerce el monopolio escolar (que no educativo) del pueblo.

Y todavía existe otro punto de vista, aparentemente frugal y poco consistente: la escuela rural viene a ser un movimiento educativo formado por todos aquellos maestros y educadores que se sienten partícipes de la “movida”, en buena parte cristalizada en torno al Secretariado de Escuela Rural de Cataluña y del Movimiento de Renovación Pedagógica de Cataluña. El elemento vertebrador viene a ser una cuestión puramente sentimental de adscripción personal, pero, como se verá más adelante, tiene su importancia y da respuestas a algunos de los problemas actuales planteados.

Una buena síntesis de los diferentes puntos de vista de los maestros la ha realizado el profesor Joan Soler, de la Universitat de Vic, al señalar que la escuela rural es la escuela de las tres P: una escuela de dimensiones pequeñas, con vocación popular y de pueblo. Y realmente es así: una escuela rural, en Cataluña o en el resto de España, es una escuela que cumple, como mínimo, estos requisitos.

La sociología, y más concretamente la sociología de la educación, ha prestado poca atención a la escuela rural. Sin embargo, no podemos en absoluto decir que la haya olvidado. En el transcurso de la década de los ochenta los trabajos de Marina Subirats, Lluís Samper (pioneros de este tema en Cataluña), así como las reflexiones de C. Lereña, M. A. Ortega, G. Carmena, J. G. Regidor y otros (en el resto del Estado), han aportado aspectos interesantes para la cuestión que en este artículo se trabaja.

Fruto de estos trabajos, además de las investigaciones y reflexiones que he realizado personalmente, he llegado a la conclusión de que la escuela rural es una escuela con un sistema organizativo diverso (se verá a continuación), situada en un territorio rural plural⁵, sometido a un proceso de transformación cada vez más agudo. Además, contrariamente a lo que se suele pensar, esta escuela puede tener, y de hecho tiene, diferentes finalidades o intencionalidades educativas⁶.

A la vista de lo que acabamos de presentar, ¿podemos considerar un problema el hecho de tener tantos puntos de vista diferentes? ¿Qué pone en evidencia? ¿A qué con-

⁵ Para más información, véanse FEU, J., (1998). “La transformació del món rural: el sentit de l’escola rural en un món que es desruralitza”. *Temps d’Educació, Revista de la Divisió de Ciències de l’Educació*, núm. 20, 2º semestre, p. 287-314. Universitat de Barcelona, Barcelona; FEU, J. (1999). “Què és el món rural, avui. Quina escola necessita?”. *Perspectiva escolar*, monografía sobre “Una nova escola rural”, núm. 233, marzo, p. 2-11. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.

⁶ Fundamentalmente podemos hablar de dos: una intención “ruralizadora”, es decir, educa para que los niños y niñas conozcan, reconozcan y aprecien su territorio y realidades más inmediatas; o bien puede tener una intención “urbanizadora”: la educación de la escuela ahoga los particularismos rurales o locales a fin de que los alumnos se asimilen a los patrones urbanos.

clusión podemos llegar que maestros, sociólogos y Administración no expliquen la escuela rural del mismo modo?

Yo creo que el hecho de que la escuela rural se pueda entender de formas tan diferentes no es ningún problema. Es más, considero que incluso es una ventaja, porque hace evidente, entre otras cosas, que la escuela rural es una realidad compleja y, sobre todo, plural. No hay una sola escuela rural, hay muchas.

Sólo hay que recurrir a la historia para ver cómo la escuela rural se ha ido organizando de formas distintas y que éstas se han ido sobreponiendo en el tiempo. Sin voluntad de ser exhaustivo, tenemos como mínimo los siguientes modelos: escuelas unitarias (de una sola aula), escuelas cíclicas (entre dos y cinco aulas), escuelas comarcales (escuelas de una y de dos líneas situadas generalmente en un medio rural de fácil acceso donde se escolarizaba a menudo a alumnos de escuelas rurales suprimidas), escuelas-hogar (internados de hasta cuatro líneas destinados a los alumnos de las zonas rurales más alejadas y que se pusieron en marcha, sobre todo, a partir de la Ley General de Educación de 1970 —en las Islas Canarias todavía funcionan con los parámetros clásicos).

La pluralidad a la que me refería, sin embargo, no se basa sólo en lo que acabo de exponer. Las escuelas unitarias y cíclicas, en Cataluña, se pueden organizar en zonas escolares rurales (ZER) o en agrupaciones funcionales (AF), y en el resto de España, en centros rurales agrupados (CRAS). En Teruel, además, cuentan con los centros rurales de innovación educativa (CRIE) —que se encuentran en un claro proceso de transformación y desnaturalización con respecto a lo que fue la idea originaria. Y en Galicia cuentan con un “experimento” educativo de gran interés: el Preescolar na Casa.

Ante este escenario, es hasta un cierto punto comprensible que no todo el mundo entienda la escuela rural del mismo modo, ¿verdad?

3. Las ventajas de la escuela rural: un reconocimiento ponderado

Permítanme que en este artículo hable de lo que seguramente puedo considerar como una manía personal. Me refiero a las ventajas de la escuela rural, una cuestión, dicho sea de paso, relativamente poco original, porque yo mismo lo he tratado en artículos anteriores.

¿Por qué hablar otra vez de ello? Pues porque durante mucho tiempo el maestro rural y la escuela rural de Cataluña y del resto de España fueron, en su conjunto, despreciados e incluso maltratados por distintos sectores de la sociedad, incluido el universitario. Y a raíz de este hecho se creó un estereotipo, un estigma, sobre la escuela rural que la ha perjudicado en muchos aspectos. Es verdad que esta etiqueta negativa se ha ido borrando y que últimamente incluso circula una consideración positiva entre sectores muy concretos de la población. Pero aun así creo que es una cuestión que hay que continuar explicando y divulgando... aunque hay que hacerlo en su justa medida y desde una perspectiva crítica. Dicho esto, ¿cuáles son los puntos fuertes de la escuela rural?

Es obvio que la escuela rural de hoy, tanto la de Cataluña como la del resto del Estado español, no puede presumir de tener las instalaciones más completas ni seguramente de tener las mejores. Tampoco puede presumir de ser una escuela con muchos alumnos y muchos maestros, ni de ser una escuela con un aula para cada uno de los niveles. Desde una perspectiva crítica, sin embargo, nos podemos cuestionar si vale la pena presumir de lo que acabamos de decir e, independientemente de cuál sea la respuesta, también nos podemos plantear si la escuela que aquí nos ocupa puede presumir de otras cuestiones.

Lo que explicaré a continuación es fruto de las visitas que realicé a casi 200 escuelas rurales del país a fin de realizar mi tesis doctoral⁷. Al visitar estas escuelas preguntaba a los maestros: “¿Me podríais decir cuáles son, desde vuestro punto de vista, las potencialidades de las escuelas pequeñas? ¿Cuáles son las ventajas de las escuelas rurales? ¿Cuáles son sus puntos fuertes o sus aspectos destacables de forma positiva?”. La verdad es que recogí muchísimas respuestas muy interesantes; algunas de ellas establecían gran sintonía con los discursos educativos actuales, elaborados por prestigiosos teóricos y pensadores.

Grosso modo, los maestros presumían de tener una escuela pequeña, de ser una escuela que favorece la experimentación educativa, que facilita el desarrollo de una pedagogía activa. Destacaban el hecho de ser una escuela con maestros “integrales” y polivalentes, de ser una escuela con alumnos heterogéneos, de ser una escuela donde el maestro se puede dedicar a cada alumno, de tener un sistema de enseñanza particular, de tener un currículum —pero también un horario y un calendario— muy flexibles, de tener poco espacio pero, el poco que tienen, de ser fácilmente reconvertible, de ser una escuela abierta (en el sentido más amplio del término), de aplicar un sistema de control “blando” y respetuoso, de utilizar un sistema de evaluación integral y de vincular al alumno al medio. Veamos, de modo más detallado, algunas de las cuestiones apuntadas.

3.1. La escuela rural es una escuela pequeña

Efectivamente, la escuela rural, durante los últimos tiempos, a diferencia de lo que sucedía hasta las postrimerías de los años sesenta del siglo XX, se ha caracterizado por tener pocos alumnos y por ser una escuela relativamente “esponjosa”. Esta realidad ha permitido impartir una educación “artesanal” preparada para atender la especificidad de cada niño/a y, con respecto a los alumnos, ha posibilitado un buen conocimiento mutuo, incluso cuando los separa una edad considerable.

Las dimensiones del centro, la práctica educativa y las interacciones que se producen entre los alumnos, así como las que se dan entre éstos y los maestros, han favorecido el afloramiento de diversos valores y prácticas que están muy en sintonía con lo que actualmente se está pidiendo: generalización del trabajo colaborativo, reforzamiento de

⁷ Para más información, véase FEU GELIS, J. (1999). *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica*. Tesis doctoral depositada en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona.

los lazos de solidaridad, promoción de las relaciones entre iguales y de ayuda mutua, generalización de la camaradería entre los alumnos, acercamiento de los maestros a los niños y viceversa, respetando los roles de cada uno. Todo, pues, ha facilitado lo que algún maestro ha llamado la génesis de una “familia” educativa singular con un gran potencial.

Las escuelas rurales de todo el Estado español, además de haber tenido un número relativamente reducido de alumnos en los últimos años, han tenido pocos maestros, lo que permite, como me explicaba un profesional que llevaba años en este tipo de escuelas, “...que nos sea más fácil entendernos entre nosotros, que nos pongamos de acuerdo más rápidamente, que no exista la necesidad de establecer mucha jerarquía... Aquí todos hacemos de todo y, por lo tanto, el director es uno más entre el conjunto de los maestros”. La difuminación de las estructuras jerárquicas y la “suavización” de la división social del trabajo entre los profesionales de la enseñanza de las escuelas pequeñas es, indudablemente, una cuestión que hay que tener en cuenta porque, tal como dicen los maestros, “hace el trabajo más humano y más estimulante”.

3.2. La escuela rural favorece la experimentación educativa

Si queremos ser meticulosos, quizás es más correcto decir que lo rural obliga a la experimentación educativa. Hasta hace bien poco, la mayoría de los maestros, al salir de la escuela de magisterio, sólo estaban preparados para enseñar en una escuela graduada. Cuando aterrizaban en una escuela rural, rápidamente se daban cuenta que lo que habían aprendido durante la formación inicial les servía de muy poco, porque no era aplicable a la especificidad de la escuela rural. La primera pregunta que se hacían los maestros, y de hecho todavía se la continúan haciendo hoy en día, era: ¿cómo se enseña en una escuela rural?

Ante esta situación, un maestro me contaba: “...nos veíamos obligados a experimentar, a crear, a innovar para salir adelante. Y al hacerlo, veíamos que funcionaba, crecíamos como profesionales, descubríamos cosas que no habíamos pensado nunca, etc. Y tras haber probado la experimentación en el aula, muchos de nosotros decidimos continuar creando e innovando, porque eso da vida. Esto ha hecho también que muchos maestros rurales acabemos considerando nuestra escuela como un laboratorio educativo permanente.”

Es importante destacar el proceso por el que muchos maestros rurales han llegado a considerar la práctica investigadora como una actividad normalizada integrada dentro de la actividad docente. A diferencia de lo que pasa en otros casos, este proceso no se realiza por las recomendaciones externas que se hayan podido dar, sino por la experimentación que el maestro hace *in situ* y, generalmente, en una situación donde él, como profesional, se pone a prueba.

3.3. La escuela rural favorece el desarrollo de una pedagogía activa

La escuela rural facilita la implantación de una educación basada en la participación activa del alumnado, en el contacto directo con la realidad social y natural.

La escuela, al ser pequeña y con pocos miembros, favorece la participación directa e intensiva de todos ellos. Al ser un centro ubicado justo en medio de un entorno natural (o, en el peor de los casos, a pocos metros del bosque), el contacto con el exterior es muy fácil y, si se quiere, un hecho cotidiano.

En este sentido, entonces, no es extraño encontrarnos con escuelas rurales donde buena parte de las actividades relacionadas con las ciencias naturales se realizan en el bosque, en prados relativamente cerca del centro, en ríos o en estanques del propio municipio, etc. Y este proceder, además de hacer más atractivo e interesante el proceso de aprendizaje, es también una forma de integrar dentro de la cultura escolar espacios y realidades que, en principio, son ajenos al centro.

3.4. La escuela rural se dota de maestros “integrales”

Los maestros de las escuelas rurales, en tanto que son responsables de más de un nivel educativo —incluso hay escuelas rurales con un solo maestro para todos los niveles—, son maestros integrales, porque generalmente tienen una visión más global de la educación, del sistema educativo y de los problemas de la escuela. Hay que recordar que muchos de estos maestros se proclaman, justificadamente, “maestros de escuela”.

Por otro lado, son integrales también porque “los maestros rurales hacemos un poco de todo: de maestro en el sentido clásico del término, de pedagogos, de psicopedagogos, de orientadores, etc.”. Este proceder molesta, obviamente, a los profesionales que se identifican con un modelo de trabajo especializado y fragmentado, pero “lo hace interesante a los que pensamos que el oficio de maestro va más allá del hecho de enseñar contenidos, valores y normas...”.

3.5. La escuela rural se dota, en ocasiones, de maestros polivalentes

En la visita a algunas escuelas rurales he visto cómo los maestros, además de realizar lo que acabo de mencionar, también ejercen de dinamizadores culturales del municipio (sea organizando actividades en horario escolar abiertas a la gente del pueblo, sea realizando actividades durante el fin de semana y en días festivos). Ocasionalmente, también he visto a maestros haciendo de “secretarios” ayudando a la gente del pueblo a resolver el papeleo, los trámites burocráticos y todo aquello de lo que habitualmente se ocupan los gestores.

Es verdad que este tipo de actividades exceden las funciones estrictas del maestro y, por lo tanto, no tienen por qué asumirlas. Sin embargo, no puedo dejar de comentar que los maestros que desarrollan voluntaria y entregadamente estas tareas suelen realizar una lectura positiva de ello por dos razones fundamentales: porque ayudan a desacralizar la figura del maestro (el maestro rural no sólo está cerca de los alumnos, sino también de la gente del pueblo en momentos muy diferentes), y, por otra parte, sobre

todo cuando se convierte en un dinamizador cultural, da legitimidad a la cultura popular, a la cultura de la calle, a la cultura del pueblo. Y al hacerlo, reduce notablemente la distancia que tradicionalmente ha existido entre la cultura escolar o “sabia” y la cultura rural o popular.

3.6. La escuela rural tiene alumnos mezclados

Todas las escuelas rurales del país tienen, como ya se ha dicho, alumnos de distintas edades y niveles en una misma aula. ¿Lo podemos considerar como un hecho positivo? Desde mi punto de vista, creo que sí, porque ayuda a borrar las fronteras absolutamente artificiales que los adultos hemos establecido —con criterios cienticistas— entre los diferentes grupos de edad —entre grandes y pequeños, entre alumnos de 4º y de 5º, etc. Por otro lado, un grupo-clase de estas características favorece la formación de grupos de trabajo heterogéneos, diversos, plurales; permite crear grupos de trabajo flexibles; los niños y niñas se acostumbran a trabajar con compañeros distintos, etc.

Con respecto a las diferentes formas de organizar el grupo-clase, un maestro me explicaba lo siguiente: “En la escuela rural podemos agrupar los alumnos por edades, por niveles de la materia que se trabaja en aquel momento, por ciclos, por actividades, por centros de interés, por afinidades, etc. ¡Ah!, y cuando nos juntamos con las otras escuelas de las ZER, las combinaciones todavía son más numerosas”. En cualquier caso, y me parece muy importante resaltarlo, los alumnos de las escuelas rurales, ya de pequeños, se acostumbran a trabajar con grupos diversos, lo cual favorece, entre otras cosas, que se adapten bien a los cambios.

3.7. Los maestros de las escuelas rurales pueden ofrecer una enseñanza individual pero sólo durante un tiempo limitado

El maestro de la escuela rural puede dedicarse, y de hecho se dedica, a cada uno de los alumnos; sin embargo, atención, sólo durante un tiempo limitado. Esta limitación temporal no es ni mucho menos una limitación educativa, porque propicia dinámicas que, en mi opinión, son muy interesantes.

En muchas escuelas rurales, a fin de que todos los alumnos estén atendidos, los mayores hacen, en ocasiones (cuando el maestro se lo pide), de maestros de los alumnos más pequeños. Al hacerlo, a los alumnos de más edad les crece la autoestima, se sienten responsables, ejercitan la colaboración y ven que tienen un papel importante en la escuela. Esta dinámica fue considerada tan importante por algunos de los responsables de la LOGSE que inicialmente incluso se plantearon la posibilidad de llevarla a cabo en todas las escuelas del país (escuelas rurales y urbanas).

Por otro lado, el hecho de que el maestro no pueda dedicarse a todos los alumnos al mismo tiempo hace que se valga de estructuras organizativas originales, como, por ejemplo, los planes de trabajo (también llamados “agendas de trabajo”, “contratos de trabajo”, etc.). Este sistema de trabajo consiste en que el alumno y el maestro planifiquen conjuntamente las actividades que el alumno tendrá que desarrollar de forma autónoma en el transcurso de 5, 7 o 10 días (según las edades). Esta forma de organizar

el trabajo favorece, entre otras cosas, la autonomía del alumnado, la adquisición del sentido del deber y el aprendizaje en la domesticación y el control del tiempo.

3.8. La escuela rural, una escuela con un sistema de enseñanza particular: la enseñanza circular o concéntrica

Los maestros de la escuela rural, al dar clase, generalmente lo hacen para los alumnos de un determinado nivel educativo. Pero que en la misma aula haya alumnos de diferentes edades no priva que los alumnos de los otros niveles lo puedan escuchar. Este hecho propicia que los alumnos mayores —sobre todo los que van más retrasados— puedan repasar lo que ya se les había explicado durante el curso anterior y los alumnos más pequeños —sobre todo los más avanzados— se puedan adelantar a lo que se les explicará en los cursos posteriores⁸.

Los círculos concéntricos de formación, además de la distribución general del espacio de la escuela rural, también facilitan la suavización del fracaso escolar o, mejor dicho, un tratamiento más esmerado de éste, porque, como se puede deducir de lo que hemos explicado anteriormente, cuando un alumno debe reforzar determinadas materias, raramente tiene que abandonar el espacio habitual ni tiene que dejar su grupo natural. En una escuela rural bien organizada los alumnos se desplazan continuamente dentro del aula para recibir las enseñanzas pertinentes a su nivel.

3.9. La escuela rural es una escuela muy flexible y libre

La escuela rural no tiene demasiadas trabas burocráticas —salvo aquellas impuestas por la Administración—, lo que permite que todo se pueda organizar a consideración de los que llevan las riendas de la escuela. Los maestros pueden alterar la programación sin que pase nada, se pueden entretener en aquellas actividades en las que los niños se animan más, pueden improvisar fácilmente sin necesidad de solicitar demasiados permisos, etc. Las actividades, el calendario y el horario se pueden adecuar, afortunadamente, a las circunstancias del momento y a las necesidades de los alumnos, contando, claro está, con el apoyo de los padres y de la Administración educativa. Un ejemplo claro de lo que estamos explicando lo encontramos en la escuela de Cistella (Alt Empordà): en este centro el horario escolar es de las 9.00 a las 14.00 h, porque las familias y los maestros se pusieron de acuerdo.

La flexibilidad incluso se hace patente en el ámbito espacial. Dado que la escuela rural generalmente tiene un espacio limitado —dos o tres aulas y como mucho un despacho para el director—, cada vez que se quiere hacer alguna actividad especial se ve en la obligación de modificar dicho espacio. Y de esta práctica, si se quiere un poco forzada por las exigencias del guión, generalmente siempre se derivan consecuencias positivas. Un maestro me decía: “Nosotros no tenemos teatro, pero siempre que hemos querido representar una obra de teatro lo hemos hecho. Claro que previamente

⁸ Esta idea ha sido trabajada de una forma especial por la profesora Roser Boix. Para más información: BOIX, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

hemos tenido que transformar el aula en un escenario y una platea, pero lo hemos hecho, y los alumnos, además de pasarlo bien (cambiar la clase les encanta), han aprendido que cualquier espacio, por fijo e inmóvil que se nos presente, se puede acomodar a nuestras necesidades.” Dicho en otras palabras: los alumnos toman conciencia enseguida de que el espacio no es algo dado por descontado, no es una estructura fija e inamovible, sino que es fruto de la construcción social, de lo que los hombres y las mujeres hacen, deciden, programan, diseñan y, sobre todo, reinventan.

3.10. En la escuela rural se transmiten conocimientos y vivencias interesantes por parte de agentes exteriores al centro

“Al encontrarnos en un pueblo pequeño, todos nos conocemos y sabemos muy bien los oficios de la gente, los conocimientos que tenemos, las historias que nos pueden explicar, etc. Si estamos atentos, toda esta gente puede venir a la escuela para explicarnos cosas que nosotros, los maestros, seguro que no conocemos con tanta precisión.” Tenemos constancia de escuelas rurales por las que han pasado abuelos, madres y padres, ex alumnos, el alcalde, etc. y ha dado muy buenos resultados, porque, entre otras cosas, ayuda a democratizar la actividad educativa.

3.11. La escuela rural es una escuela con un sistema de control “blando”, respetuoso y, por descontado, mucho más educativo

En la escuela rural, de entrada, no hay que vigilar demasiado: “Somos pocos, existe un buen clima, y eso hace que rápidamente todo el mundo aprenda a vigilarse a sí mismo.” Por otro lado, la estructura horaria de la escuela, así como el ritmo de las actividades, “nos facilita organizar asambleas en el momento preciso para hablar de cualquier problema, por más complicado que sea”.

Algunas escuelas, sobre todo las que están más acostumbradas a trabajar de forma asamblearia, incluso se dotan de su propia ley y determinan entre todos los miembros (alumnos y maestros) las normas que rigen la vida del centro y los castigos que hay que aplicar cuando se produce alguna infracción. Esta dinámica hace que todos los alumnos vivan de una forma absolutamente normalizada distintos valores que sintonizan muy bien con la idea de participación y democracia: “En nuestra escuela, los niños y niñas se acostumbran a pensar, a debatir, a criticar y a proponer alternativas para mejorar lo que no funciona... Muy rápidamente aprenden a ser justos, críticos, honestos, consecuentes, participativos, colaborativos, etc.”

3.12. Otras ventajas de la escuela rural

No es en absoluto exagerado afirmar que muchas de las escuelas rurales de este país, además de hacer lo que acabamos de describir, han conseguido otros objetivos más inateriales y más difíciles de objetivar: han ayudado a vincular al alumnado al medio, han contribuido al reforzamiento de la cultura local, han dado vida al pueblo, han dado esperanzas de continuidad, etc. De ahí viene que los alcaldes y los concejales sensibilizados con la educación lamenten profundamente el cierre de la escuela del pueblo.

3.13. Un apunte crítico

En el presente artículo me gustaría aportar un apunte crítico sobre la cuestión que acabo de presentar porque, en caso de no hacerlo, estoy seguro de que fácilmente tenderemos a sobredimensionar el discurso que positiviza la escuela rural.

Con lo que he expuesto, muy probablemente el lector puede llegar a pensar que todas las escuelas rurales del país siguen el mismo patrón o, si no es así, se acercan a él. Y no hay que realizar ninguna investigación exhaustiva para darse cuenta de que la realidad no es ésta: ni todas las escuelas rurales ejercitan todas las potencialidades descritas ni las que lo hacen no siempre las desarrollan con la misma intensidad.

Es un matiz que hay que tener en cuenta si pretendemos realizar un retrato ajustado sobre la escuela rural que tenemos y si queremos planificar de una forma adecuada la escuela rural del futuro. Y creo que yo y mis colegas —mal me está reconocerlo— demasiado a menudo hemos pasado por alto este pequeño ejercicio autocrítico o, mejor dicho, de ponderación; a veces hemos hablado de escuela rural más desde el corazón que desde la cabeza.

El carácter militante de algunos escritos —por otra parte necesario para ayudar a abrir paso y dar a conocer esta realidad escolar entre aquellos sectores de la población que, sólo por el hecho de llamarse “rural”, ya la miraban con recelo— seguro que nos llevó —al menos con respecto a mí— a escribir algún artículo excesivamente alegre y benevolente.

En cualquier caso, el conocimiento más profundizado que en el transcurso de los años he tenido de la escuela rural catalana y de la del resto del Estado ha hecho darme cuenta que todas las escuelas rurales siguen el estándar que he presentado al hablar de las ventajas de este tipo de escuela.

Ahora bien, que no todas las escuelas rurales lo incorporen y lo ejerciten hasta las últimas consecuencias no significa en absoluto que no lo puedan llegar a hacer. Estoy plenamente convencido de que todos los centros rurales lo pueden incorporar en sus dinámicas educativas, en su funcionamiento, en su cotidianidad. Incluso lo pueden superar, abarcando hitos educativos y sociales más ambiciosos capaces de mejorar notablemente la actividad educativa.

Y en el marco de esta reflexión, todavía me gustaría añadir una cuestión: lo que verdaderamente hay que investigar no son tanto las oportunidades no desperdiciadas de las escuelas rurales, sino los factores que hacen que las escuelas y los maestros no expriman al máximo el potencial teórico de este tipo de centros. Sólo contestando a este interrogante creo que estaremos en condiciones de mejorar notablemente la escuela rural del país.

Hoy por hoy, a pesar de no existir ninguna investigación exhaustiva que explique por qué hay escuelas rurales que están por debajo de sus posibilidades objetivas, sí he pensado algunas hipótesis que nos pueden abrir paso: desconocimiento, por parte de un sector del profesorado, de las potencialidades manifiestas y latentes de la escuela

rural; aplicación de los estándares y dinámicas de las escuelas graduadas (urbanas) en las escuelas rurales; normativización administrativa limitadora de acciones educativas avanzadas; rigidez de la Administración; déficits y lagunas importantes en la formación inicial del profesorado; sumisión de la comunidad educativa rural a los parámetros estándares del campo educativo, etc.

4. Cambios que ha experimentado la escuela rural

Es obvio que la escuela rural en Cataluña ha experimentado una transformación que, en términos generales, podemos considerar positiva. Por suerte, quedan muy pocos vestigios de lo que, en términos coloquiales, llamamos la “vieja escuela rural”: una escuela con edificios destartados, muchas veces mal equipada, casi sin caminos acondicionados para llegar a ella, prácticamente sin mobiliario escolar, a menudo con maestros que inculcaban una cultura urbana absolutamente alejada de la realidad de los niños, etc. La nueva escuela rural, la que surge a partir de la democracia, presenta unas mejoras sustanciales: mejora de los edificios escolares y de los espacios anexos a los centros, mejora de la formación de algunos maestros (a cargo, casi de forma exclusiva, del propio colectivo de maestros rurales), mejora de la educación que se imparte en ella, mejora del equipamiento pedagógico y didáctico, mejora de las ratios por aula, etc.

En este apartado del artículo, sin embargo, mi voluntad es hablar de cuatro cambios de tipo más estructural. Algunos de ellos han permitido introducir o acelerar algunas de las mejoras mencionadas, mientras que otros simplemente han favorecido la aparición de un nuevo escenario con nuevas particularidades, que, como se verá más adelante, plantean retos de futuro.

4.1. Cambios organizativos: la aparición de las zonas escolares rurales (ZER)

La mejora de la escuela rural catalana y del resto del Estado ha sido posible, entre otras cosas, gracias a la creación de una supraestructura pensada expresamente para las escuelas pequeñas. En el caso del antiguo territorio MEC esta supraestructura se llamó (y continúa llamándose) centros rurales agrupados (CRA), y en Cataluña es conocida con el nombre de zona escolar rural (ZER)

Inicialmente, tanto las ZER como los CRA fueron pensados para que los profesionales de las escuelas unitarias y cíclicas, que hasta entonces habían trabajado forzosamente de forma aislada, se pudieran reunir para intercambiar dudas, para compartir preocupaciones, para conocer prácticas y para poder crear una red que les permitiera compartir determinadas actividades, así como recursos económicos y humanos, entre otros. En el caso de la ZER, además, se compartía un proyecto educativo común entre todas las escuelas que formaban parte de la misma.

En Cataluña, la reglamentación de esta estructura educativa se produjo por primera vez el 27 de julio de 1988. Por medio de un decreto, el gobierno de la Generalitat de

Cataluña reconocía oficialmente la especificidad de la escuela rural⁹, describía qué era una ZER, detallaba los objetivos genéricos y específicos que tenía que cumplir, reglamentaba el proceso de constitución y establecía cuál era la composición de los órganos de gobierno.

Hay que dejar constancia, sin embargo, de que tanto la idea conceptual como la organización práctica de la ZER no serían en absoluto genuinas de la Administración, porque desde mediados de la década de los ochenta algunas escuelas rurales del país ya funcionaban, oficiosamente, en torno a una estructura (entonces sin nombre formal) que les permitía solucionar buena parte de las cuestiones que más adelante contemplaría el texto legal.

Actualmente Cataluña cuenta con 100 ZER repartidas del siguiente modo¹⁰: 15 en Barcelona comarcas, 4 en el Baix Llobregat, 17 en Girona, 34 en Lleida, 17 en Tarragona y 13 en las Tierras del Ebro. Es importante destacar que, al menos sobre el papel, los órganos de gobierno (tanto los unipersonales como los colegiados) de la ZER de ningún modo suplen los órganos propios de cada escuela. En consecuencia, la estructura de la ZER difiere, con respecto a la de los CRAS, en que cada centro tiene su director, secretario, jefe de estudios y consejo escolar propios.

4.2. Cambios demográficos: los pueblos ganan población

¿Quién nos iba a decir que la realidad demográfica de buena parte de los pueblos pequeños de la Cataluña de hoy presentaría un cuadro esperanzador, radicalmente opuesto al que se daba hasta la década de los setenta?

Es sobradamente conocido que el mundo rural catalán ha pasado por diferentes periodos. A grandes rasgos —y haciendo una gran simplificación—, se habla del mundo rural tradicional, de un espacio relativamente cerrado y estable en todos los sentidos hasta principios de la década de los cincuenta; de un mundo rural en transición caracterizado por importantes sacudidas y un proceso de desarticulación creciente hasta mediados de la década de los ochenta, y de un mundo rural moderno que evidencia una recuperación parcial al modificar de forma sustancial sus estructuras económicas, productivas y sociales y sobre todo demográficas.

Buena parte de los comentarios que hasta hoy se han realizado sobre esta recuperación demográfica han sido, en términos generales, cautelosos y bastante genéricos. Varios autores, entre los cuales me incluyo yo mismo, hemos sostenido la idea de que una parte del mundo rural del Principado, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, empezó a levantar cabeza. Pero raramente nos hemos atrevido a decir si se trataba de un hecho sobradamente representativo o no, como tampoco hemos dicho nada sobre la magnitud real de esta recuperación, y todavía menos de las

⁹ Es, muy probablemente, el primer texto legal —después de la Generalitat republicana— que habla de escuela rural.

¹⁰ Los datos que aparecen a continuación se agrupan según los servicios territoriales. Estos datos han sido facilitados muy amablemente por el Secretariado de Escuela Rural de Cataluña.

perspectivas de continuidad. Los datos que a continuación presento considero que son reveladores de un cambio de escena importante, en tanto en cuanto, y desde una perspectiva meramente cuantitativa, ponen de manifiesto que la mayoría de los pueblos rurales de Cataluña consolidan la recuperación demográfica. Y eso, sin duda, beneficia a la escuela rural al hacer crecer el número de alumnos.

Si tenemos en cuenta la evolución demográfica que se produce entre los años 1998 y 2005 en los municipios de hasta 1.500 habitantes de Cataluña (575 de un total de cerca de un millar), constatamos que 414 han incrementado el número de población, 100 han perdido y los 11 restantes han mantenido el mismo número. Es decir, casi tres cuartas partes de los municipios pequeños, exactamente el 72%, ven incrementar el número de efectivos, el 17,3% pierden población y el 1,9% se mantienen estables. Esta primera radiografía, a pesar de ser muy simple, creo que es por sí sola muy explicativa.

Obviamente, no todos los municipios que ganan población lo hacen con la misma intensidad. Con todo, sin embargo, una radiografía más minuciosa nos permite afirmar que una parte considerable de los que ven incrementar su población lo hacen de una forma sustanciosa: 181 pueblos rurales ganan hasta un 9% de población; 135 pueblos ganan entre un 10% y un 19%; 61 municipios ganan entre un 20% y un 29%, y 37 incrementan en un 30% o más su número de habitantes. Lisa y llanamente: poco más de una cuarta parte de los pueblos rurales que incrementan los efectivos de población lo hacen en un 20% o más de habitantes. Estos datos son realmente sorprendentes.

Las comarcas más favorecidas —es decir, donde el 75% o más de los municipios de cada comarca han experimentado un incremento de población— son, por este orden, las siguientes: Alta Ribagorça, Vallès Oriental y Occidental, Tarragonès, Baix Penedès, Cerdanya, Alt Empordà, Gironès, Garrotxa, Alt Penedès, Alt Camp, Pla d'Urgell, Pla de l'Estany, Baix Empordà, Pallars Sobirà, Val d'Aran, Baix Camp, Bages, Osona, Conca de Barberà y Anoia. Las comarcas que quedan más alejadas de este escenario son: Baix Ebre (el 66,6% de los pueblos rurales pierden población), Solsonès (64,2%), Terra Alta (60%), Segarra (57,8%), Alt Urgell (el 52%), Berguedà (52%), Maresme (50%) y Segrià (50%).

El crecimiento demográfico ha sido promovido por el crecimiento natural de la población, pero también por una inversión en las pautas de la corriente migratoria interior y por la relativa novedad de la inmigración externa. En cuanto a esta última cuestión (inmigración externa, computada tanto a partir de los flujos de inmigración europea como extranjera), los datos también nos ofrecen un escenario que tiende a equiparar lo que pasa en las ciudades y en los pueblos. Si hace unas décadas la inmigración exterior era casi patrimonio exclusivo —o, en cualquier caso, mayoritario— de las grandes ciudades y de las grandes áreas urbanas, ahora no es así: en el 90% de los pueblos rurales de las comarcas catalanas hay población inmigrada.

Las comarcas con más inmigración son, por este orden, Alt Empordà (22,1%), Segarra (20,1%), Baix Empordà (19%), Val d'Aran (18,5%), Selva (17,9%), Barcelonès (17%), Gironès (16,5%)... Hay que destacar la presencia cuantitativamente importan-

te de inmigrantes en municipios relativamente pequeños como, por ejemplo, La Portella, en el Segrià (30% de inmigrantes); Pratdip, en el Baix Camp (27,02%); Gualta, en el Baix Empordà (25,6%); Ullà, en el Baix Empordà (24%); La Torre de l'Espanyol, en la Ribera d'Ebre (21%); Viller, en la Alta Ribagorça (18,9%); La Galera, en el Montsià (18%); Sales de Llierca, en la Garrotxa (17,9%); Freginals, en el Montsià (17,7%); Sant Ferriol, en la Garrotxa (17%); Les, en la Val d'Aran (17%); Benissanet, en la Ribera d'Ebre (15,9%); Jafre, en el Baix Empordà (15,6%); Ginestar, en la Ribera d'Ebre (15%), y Vilanova de la Barca, en el Segrià (15%).

4.3. Cambio de percepción: la escuela rural, ¿una escuela con una mayor presencia social?

Estoy convencido de que la escuela rural en Cataluña, actualmente, tiene una presencia social mayor con respecto a la que había tenido en el pasado. De hecho, no costaba demasiado, porque desde los años sesenta hasta principios de los ochenta fue una realidad absolutamente marginal¹¹. En cualquier caso, hoy en día se habla de ella, lo cual me parece por sí mismo ya muy importante.

Sin voluntad de mencionar todos los factores que han contribuido a ello, estoy convencido de que algo han tenido que ver, y lo digo por orden, el papel incansable de algunos maestros vinculados a la escuela rural, el entusiasmo de algunos padres y madres, el convencimiento de algunos alcaldes, etc. Pero también han tenido un papel notorio los medios de comunicación de masas y, aunque seguramente de un modo más esporádico, también la industria cinematográfica. A continuación, me centro en la TV y el cine.

En 1999, TV3 emitía una producción de un *30 minuts* que tomaba como hilo conductor la trayectoria de una persona vinculada a la escuela rural primero como alumna, después como maestra y después como investigadora de este tipo de escuela¹². Dicho programa, como tantos otros, tuvo una resonancia mediática importante y produjo un efecto dominó en otros programas televisivos y radiofónicos.

A pesar de no conocer con exactitud los efectos que ha tenido en el tema que aquí nos ocupa, hay que hablar también del cine. En los últimos diez años, se nos han ofrecido, como mínimo, cuatro producciones muy interesantes: *Ni uno menos* (producción sinoamericana dirigida para el prestigioso director Zhang Yimou, 1999), *La lengua de las mariposas* (basada en un relato de Manuel Rivas y dirigida por José Luis Cuerda, 1999), *La pizarra* (una producción iraní, italiana y japonesa dirigida por Samira

¹¹ Para más información, véase MARTÍ ALPERA, F. (1934). *Las escuelas rurales*. Dalmau Carles i Pla Editors. Girona-Madrid. Y para una visión de conjunto se puede consultar: SOLER, J. (2007). "L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX". *Àmbits de Política i Societat. Revista del Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya*, núm. 36, primavera, p. 2-11. Barcelona: Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya.

¹² La persona en cuestión fue Roser Boix, actualmente profesora de la UB, reconocida conocedora de la escuela rural y miembro del GIER.

Makmalbaf, 2000) y, más recientemente, *Être et avoir*, dirigida por Nicolas Philbert (2002) e interpretada por Jorge López.

De las cuatro películas mencionadas, es cierto que dos, *Ni uno menos* y *La pizarra* —en tanto que películas independientes—, llegaron, al menos con respecto a Cataluña, a un público minoritario. Pero no sucedió lo mismo en absoluto con *La lengua de las mariposas* y *Être et avoir*.

La lengua de las mariposas tuvo una resonancia importante por el contenido político del film: un maestro republicano de escuela rural que, con la entrada de los fascistas, es apartado del cuerpo y fusilado por haber defendido los valores de la Segunda República y por haber favorecido que sus estudiantes pensarán críticamente.

La segunda película, *Être et avoir*, tuvo impacto por razones bien distintas: por poner en pantalla el día a día de una pequeña escuela rural (unitaria) situada en Saint-Étienne-sur-Usson (Alvernia), dirigida por un maestro que, con gran paciencia y serenidad, enseña a una docena de alumnos de edades y niveles diferentes justamente en su último año de ejercicio profesional. Más que una película era, de hecho, un documental muy bien estructurado que filmaba no sólo la vida de la escuela, sino también del pueblo.

Desde que esta película salió en cartelera, la crítica cinematográfica y distintos profesionales de la enseñanza no pararon de hablar sobre la singularidad de unos niños y niñas que recibían una educación “artesanal” en una escuela unitaria donde el día a día transcurría dentro de una atmósfera tranquila, relajada y afable, muy alejada de la presión y del estrés que a menudo se vive en la ciudad. Los comentarios que estos profesionales generaron, sin embargo, provocaron otros de un gran interés sociológico: sobre la mitificación de la vida rural y la urbanofilia de determinados sectores sociales, sobre el neorrousseauismo en educación, etc. Pero, de rebote, al menos en Cataluña, se habló también de la situación de la escuela rural.

4.4. La transformación de los centros

El crecimiento demográfico de muchos pueblos rurales ha tenido como consecuencia varios hechos que están encadenados y afectan de lleno a la escuela: incremento de la matrícula en los centros rurales, variación en la composición del alumnado, crecimiento de los centros y obtención de un saldo neto positivo en el mapa escolar de las escuelas rurales del Principado.

A pesar de no contar con datos fehacientes, sabemos que muchas escuelas rurales del país están experimentando un crecimiento —y a veces muy importante— del número de estudiantes. Este es un hecho relativamente nuevo que dilapida el fantasma que tanto había aterrorizado en el pasado: el bajón del número de alumnos.

Este incremento se debe esencialmente a cuestiones demográficas internas y externas: al incremento del número de hijos de los autóctonos o de las personas que ya llevan tiempo establecidas en el pueblo, así como a la incorporación de alumnos de origen extranjero. Pero también tiene que ver, a pesar de tener un peso menor y casi

testimonial, la escolarización de niños y niñas que viven en ciudades próximas a escuelas rurales. El cambio de percepción sobre la escuela rural y la incipiente propagación de un constructo social positivo, sobre todo entre familias urbanas con un cierto capital cultural, hacen que haya padres que decidan llevar a sus hijos a la escuela pequeña, haciéndose cargo ellos del transporte y de los gastos de comedor.

Fruto del escenario que acabo de presentar, es obvio que la heterogeneidad entre el alumnado de la escuela rural actual se ha incrementado de una forma notable: si tradicionalmente la escuela rural era una escuela plural porque en una misma aula había alumnos de diferente sexo, edad y muy a menudo procedencia social¹³, ahora, además, hay diferentes orígenes geográficos: nacionales y extranjeros, de pueblo y de ciudad.

Pero todavía hay otro elemento que acentúa más la diversidad en algunas escuelas rurales, y es la conformación de microculturas, que se estructuran a partir de elementos relativamente específicos que conforman estilos de vida “alternativos”, en el sentido que se diferencian, y a menudo de una forma consciente y reivindicativa, de los patrones dominantes. Un ejemplo lo encontramos en los neorrurales: familias de origen urbano (mayoritariamente nacionales y comunitarios) que deciden abandonar la ciudad para instalarse en el campo con la intención, entre otras cosas, de desarrollar un modelo de vida integral y el máximo de sintonizado con la naturaleza. Los hijos de estas familias también van a la escuela rural y, a veces, la diferenciación cultural es más notoria que con respecto a los que proceden del extranjero.

La acentuación de la diversidad también se produce por la diversificación de la actividad económico-productiva de los padres, algo que está estrechamente relacionado con la transformación del mundo rural. En una misma escuela puede haber niños y niñas cuyos padres hacen sólo de campesinos (campesinos a tiempo completo), mientras que puede haber otros con padres que combinan la actividad agrícola-ganadera con la actividad industrial o los servicios (campesinos a tiempo parcial) o con otros que no tienen ningún contacto con el sector primario (padres que sólo trabajan en la industria o en los servicios, ya sea como asalariados, ya sea por cuenta propia). Y si queremos, todavía se puede diversificar más, diferenciando entre los que se tienen que desplazar para ir al trabajo de los que hacen uso del teletrabajo, una modalidad bastante frecuente en los trabajadores independientes que realizan básicamente actividades creativas. Esta pluralidad de situaciones, seguro que introduce, ni que sea de forma indirecta, un factor de diversidad en el aula.

Como resultado de lo que vengo exponiendo hasta aquí, es obvio pensar que una parte importante de las escuelas rurales del país han tendido a crecer. Y cuando el crecimiento es continuo con tendencia a ser cada vez más acentuado, a la fuerza se tiene que modificar la estructura física de la escuela, convirtiéndose en una infraestructura

¹³ Con el tema de la procedencia social —si bien es una cuestión que diversos maestros del SERC han esgrimido a favor de la heterogeneidad de este tipo de escuela— hay que ir con cuidado, porque en el campo, del mismo modo que en la ciudad, las clases más acomodadas llevaban a sus hijos a la escuela privada.

cada vez mayor y más compleja. En los últimos siete años son muchas las escuelas rurales que han tenido que ampliarse para poder acoger a todo el alumnado.

El crecimiento demográfico en las cohortes de cero a once años no sólo se ha dado en pueblos que tenían escuela rural. Ocasionalmente también se ha producido en municipios pequeños que nunca habían tenido escuela o que, si la habían tenido, lo más seguro es que se cerrara durante el periodo de las concentraciones escolares (entre la década de los sesenta a los ochenta). En estos casos, y sobre todo cuando detrás ha habido un movimiento de padres organizado, apoyado por un ayuntamiento preocupado por el hecho educativo, se han creado nuevos centros, lo que ha incrementado el número de escuelas rurales del país. Y si tenemos en cuenta que durante los cinco últimos años el número de escuelas rurales que se han clausurado por motivos objetivos y plenamente justificados (falta de alumnado y descenso demográfico del pueblo) ha sido más que ínfimo, es evidente que el saldo neto de escuelas rurales es cada vez más elevado, lo que refuerza la escuela rural.

Así pues, parece que todo perfila un nuevo escenario que en muchos aspectos es esperanzador: más niños y niñas en las escuelas rurales, más escuelas rurales, más diversidad, mejor dotación, etc. Ahora bien, algunas de estas transformaciones plantean también retos de futuro.

5. Retos de la escuela rural

5.1. Las ZER

Es verdad que esta supraestructura escolar ha sido, en términos generales, una idea magnífica que ha permitido revitalizar la escuela rural del país, pero no podemos negar que la generalización de este modelo en el territorio catalán ha comportado, en algunos casos, una cierta banalización y desnaturalización de la idea originaria.

Personalmente, creo que el modelo de la ZER, si bien no está agotado, sí está parcialmente “pervertido”. Y lo está, en primer lugar, porque la Administración educativa ha presionado¹⁴ —para no decir “forzado”— para que muchas escuelas rurales, independientemente de la voluntad de los maestros, de los padres y de los alcaldes, adoptaran la estructura de ZER¹⁵. En consecuencia, en estos momentos tenemos un número indeterminado de ZER “ficticias”, en el sentido de que están conformadas más por imperativo legal administrativo que por voluntad sentida y manifiesta.

¹⁴ Por sus propias conveniencias —en la mayoría de los casos, conveniencias burocráticas y administrativas.

¹⁵ Con esto no queremos decir que todas las escuelas rurales de Cataluña se hayan zonificado. De hecho, durante un tiempo se permitió que las que no querían ser ZER formaran agrupaciones funcionales (AF). Pero sabemos a ciencia cierta que la Administración educativa intervino en distintas ocasiones para que las escuelas que no lo tenían claro o estaban despistadas se acabaran organizando en torno a una ZER.

La segunda razón de la perversión radica en la gestión absolutamente equívoca que algunos directores hacen de la ZER. Hay directores que, contradiciendo el espíritu y el propio texto legal constitutivo de la ZER, gobiernan esta supraestructura como si fuera una escuela graduada, es decir, como si el conjunto de las escuelas formara un único centro, lo que lleva al desarrollo de un estilo directivo rígido, con una gran concentración de la toma de decisiones que aniquila el poder y limita la independencia de las escuelas que forman parte de la ZER¹⁶.

El problema actual de las ZER no sólo viene dado por las tensiones que invitan a deshacer determinadas ZER, sino que también se produce por razones opuestas: por querer mantener la ZER incluso cuando la estructura y la medida de la escuela no lo requieren. Tal como ya hemos explicado anteriormente, el crecimiento de algunos centros rurales ha sido tan grande que en muy poco tiempo han pasado de ser escuelas unitarias o cíclicas a escuelas graduadas. Eso no sería muy excepcional si no fuera porque algunos de estos centros fueron pioneros en la conformación de las primeras ZER en Cataluña y porque buena parte de sus maestros continúan estando convencidos de las potencialidades de la ZER. En estos casos, pues, el problema es cómo mantener la ZER.

A raíz de los problemas que acabo de exponer, considero que tenemos un reto genérico: frenar la “perversión” interna y externa de las ZER y solicitar, al mismo tiempo, una cierta flexibilidad organizativa.

Este reto genérico se concreta en cuatro retos concretos:

- a) Frenar la presión de la Administración para zonificar el conjunto de la escuela rural de Cataluña con el único objetivo de facilitar la gestión de recursos educativos y humanos del Departamento.
- b) Reorientar el funcionamiento erróneo de las ZER dirigidas por maestros que las gestionan como si fueran directores de una escuela graduada. Esta reorientación tiene que ir acompañada de un plan formativo para que toda persona que se convierta en miembro de un equipo directivo de una ZER conozca bien cuáles son sus funciones antes de ejercerlas.
- c) Permitir que haya escuelas rurales “unitarias” y cíclicas que, cumpliendo unos determinados requisitos que garanticen su buen funcionamiento, estén fuera de la estructura de la ZER. Sólo tiene sentido formar parte de esta estructura cuando la amplia mayoría de los maestros, padres y madres y alcaldes de las escuelas candidatas a formar una ZER lo ven como un hecho positivo.

¹⁶ Últimamente me he encontrado con algún caso muy ilustrativo de lo que estoy explicando: no hace mucho llamé a una escuela para ir a visitarla porque sabía que estaban llevando a cabo un proyecto educativo interesante. La directora de la escuela me atendió muy correctamente, pero prefirió que llamara a la directora de la ZER para evitar “posibles problemas”. Con este acto, aparentemente intrascendente, se ponían de manifiesto las relaciones de poder dentro de la ZER.

- d) Permitir que determinadas escuelas graduadas que anteriormente habían sido cíclicas puedan formar parte de una ZER si así lo desean.

5.2. Recursos humanos, recursos y materiales educativos

A pesar de no haber hablado directamente de este tema, fácilmente se puede deducir, por lo que he venido diciendo hasta aquí, que tanto la cantidad de recursos humanos como la cantidad de recursos y materiales educativos con que cuenta la escuela rural en el momento actual son muy superiores a los que había tenido en el pasado. A pesar de no disponer de datos precisos, con toda seguridad se puede afirmar que actualmente el conjunto de la escuela rural cuenta con más recursos que la escuela urbana, y en parte es lógico que sea así, porque en las escuelas grandes se tiene que tener y se está teniendo en cuenta el principio de la economía de escala.

En cualquier caso, esta generosidad de recursos humanos y materiales plantea, aunque no lo parezca, retos de futuro si realmente queremos sacar un buen provecho. Desde mi punto de vista, los retos principales son:

- a) Dosificar y administrar adecuadamente los recursos humanos a fin de no malgastarlos. Eso implica desarrollar políticas educativas de proximidad y parcialmente descentralizadas que partan de la realidad local.
- b) Adaptar los servicios y recursos educativos creados ex profeso por el Departamento de Educación a la realidad de las escuelas rurales para evitar que éstas sean, como tradicionalmente ha pasado, una copia empobrecida de lo que se ha empezado a experimentar en las escuelas grandes. En estos momentos tanto el servicio LIC en su conjunto como las aulas de acogida en particular deben responder a las necesidades organizativas de las escuelas pequeñas y a su entorno.

En cuanto al material educativo específico (entendido como recursos para trabajar en el aula o fuera de ella), hay que pensar en cubrir una necesidad pendiente desde hace mucho tiempo: hay que empujar a las editoriales a elaborar material adecuado — no tanto no adaptado al ámbito rural, que quizás es una cosa que ya se ha hecho, sino a la organización de la adquisición de conocimiento en la escuela unitaria y cíclica. Hoy por hoy los libros de texto están pensados exclusivamente para las escuelas graduadas, es decir, para grupos de niños y niñas relativamente homogéneos que comparten una misma aula. Ésta, sin embargo, no es la realidad de la escuela rural.

5.3. Composición del alumnado

Ya he explicado que, en los últimos años, una de las novedades de la escuela rural catalana ha sido el incremento del nivel de heterogeneidad dentro del aula. Creo que las escuelas rurales que se encuentran en esta situación tienen mucha suerte, porque reproducen la diversidad que encontramos en la sociedad y se convierten, *a priori*, en un medio normalizador de esta situación. Ahora bien, también nos planea retos.

- a) Hay que velar porque las escuelas que tienen niños y niñas de ciudad no se conviertan en escuelas chic o, lo que es lo mismo, en escuelas de moda pasajera sin dejar huella.
- b) Las escuelas con diversidad cultural tienen que procurar que se produzca la máxima integración en todos los niveles y estratos, tanto entre el alumnado como entre los adultos y las familias.
- c) En las escuelas en las que hay subculturas muy marcadas, si bien tienen que poder estar presentes en la escuela y en el aula en tanto en cuanto están también presentes en la sociedad, hay que hacer lo posible para que la subcultura más fuerte no aniquile o someta a las otras expresiones culturales.

En ninguna escuela se puede imponer la dictadura de una subcultura, incluso cuando ésta se presenta como la más auténtica, la más libre, la más abierta o la más progresista. Es importante la creación de espacios de diálogo claros, permanentes y regulados a fin de que todo el mundo pueda hablar en igualdad de condiciones y se puedan tomar decisiones compartidas al máximo. Es bueno, a mi entender, que en la escuela se debata cualquier cosa que preocupe a los padres sobre la educación de sus hijos, que en la escuela entren ideas renovadoras, alternativas y emancipadoras. Pero la escuela pública no se puede someter de ninguna manera a la dictadura de ningún grupo social.

5.4. Las dimensiones de las escuelas

En los últimos años, son muchas las escuelas que han tenido que realizar reformas físicas a fin de acoger a un número creciente de alumnos. A raíz de este hecho, hay centros que están experimentando una ampliación importante del edificio, lo que está poniendo en peligro la propia identidad de la escuela rural y el sistema de aprendizaje que en ella se lleva a cabo.

El reto que plantea esta nueva situación es relativamente complicado de abordar, porque intentar que la escuela rural no crezca es algo que no podemos pretender. Ahora bien, sí podemos condicionar este crecimiento. Desde este punto de vista, son retos que hay que debatir:

- a) Procurar que las escuelas rurales que crecen lo hagan de una forma sostenible, es decir, permitir que puedan tener una línea completa, pero nunca dos. Este mismo principio es aplicable a las escuelas rurales de nueva creación que se abren en pueblos donde nunca había habido o en los que sí había existido, pero se había cerrado.
- b) Es absolutamente necesario afrontar sin complejos el debate de la educación multi-grado, es decir, una educación basada en grupos-clase heterogéneos en cuanto a la edad y el nivel del alumnado. Este debate se tiene que producir en todas las escuelas rurales (porque no todos los maestros se sienten cómodos en ellas), pero hay que llevarlo a cabo obligatoriamente en aquellas escuelas que, a raíz del proceso de crecimiento, dan por descontado, como una cosa natural, que se convertirán en graduadas.

Este debate, cuando se ha producido, ha planteado propuestas muy interesantes. En Sant Pere de Vilamajor, por ejemplo, se hizo una escuela grande sin paredes donde los niños y las niñas de distintas edades estaban mezclados, y en la escuela Montanyans de Sant Marçal (Penedès) acabaron teniendo tantas aulas como grados había en el sistema educativo, pero en cada aula había niños y niñas de diferentes edades a fin de conservar el modelo de funcionamiento de la escuela pequeña.

5.5. El medio

Hablar de los retos del medio rural es un tema complicado, porque quien puede hablar con más propiedad de ello es la gente que vive en el propio medio, y muy particularmente la gente que trabaja en él. En cualquier caso, me parece oportuno ofrecer algunas advertencias de orden general:

- a) El medio rural es un medio cada vez más complejo y también más plural, por lo que tenemos que reclamar la posibilidad de poder desarrollar diversas actividades socioproductivas en función de las posibilidades del entorno y de las preferencias de los que viven en él. En el medio rural se tiene que poder trabajar de campesino a tiempo total y a tiempo parcial, con parámetros de producción industrial y artesanal, con métodos de cultivo convencionales y alternativos.
- b) En el medio rural y en los pueblos pequeños se tiene que poder vivir de la agricultura, de la ganadería, de la industria y del turismo. En el supuesto de que se viva sólo del turismo, es preferible que la actividad económica se combine con la agricultura y la ganadería, porque, cuando toda la actividad se concentra en este sector, muy fácilmente nos encontramos con un pueblo que se vende al consumo desenfrenado y generalmente irregular (estacional) y el pueblo se convierte en una especie de parque temático de interés relativo para la gente que viene de fuera y sin ningún tipo de interés para los que viven siempre en él.
- c) El proceso de globalización que impregna todo el planeta topa con un proceso de localización¹⁷ que, en el caso que aquí se estudia, se produce sobre todo en los pueblos pequeños donde hay grupos que reivindican rasgos supuestamente diferenciadores y particularistas. Es importante ver cómo se construyen estos rasgos para que sean plausibles y tengan una cierta consistencia cultural. Sirva esta reflexión como un modesto apunte para repensar los procesos de localización basados en la invención de tradiciones o, lo que desde mi punto de vista todavía es más frágil, la restauración de tradiciones absolutamente muertas y caducas, muchas veces instauradas sólo con fines comerciales.

¹⁷ Para una buena aproximación teórica a esta cuestión es recomendable la lectura de ROMERO, A. (2007). "Globalitzacions, localitzacions, glocalitzacions o l'heterogeneïtat dels actuals processos de canvi". *Àmbits de Política i Societat. Revista del Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya*, núm. 36, primavera, p. 73-78. Barcelona: Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya.

5.6. La presencia social de la escuela rural

Ya he explicado que la presencia social de la escuela rural hoy es mucho más manifiesta que años atrás. Ahora bien, todavía tiene que estar más presente. Tiene que estar más presente en las facultades de Educación y, sobre todo, en los estudios de maestro, en la cabeza de los maestros (los rurales y no rurales), en el Departamento de Educación, en los medios de comunicación, en la sociedad en general. Creo que la escuela rural se podrá despreocupar de esta cuestión el día que a todo ciudadano, al hablar de la escuela, le venga la imagen de una escuela rural y simultáneamente otra de una escuela urbana. Mientras no sea así, tendremos una idea absolutamente deformada de la realidad (piénsese que cerca del 40% de los centros de Cataluña son “rurales”).

5.7. La política educativa

La Administración catalana de la década de los ochenta, de los noventa, del 2000 y del 2005, a pesar de las críticas que ha recibido (algunas más justificadas que otras), ha sido respetuosa con la escuela rural. Una prueba de ello es el hecho de que haya decidido mantener abiertos los centros con cinco alumnos. Ahora bien, esta decisión política, que implica destinar gran cantidad de recursos, ha ido acompañada durante mucho tiempo de una cierta dejadez, porque el Departamento de Educación, incomprensiblemente, ha otorgado un reconocimiento escaso a la idiosincrasia de la escuela rural.

Durante la etapa convergente (1980-2003) hubo un reconocimiento retórico, pero no teórico, y todavía menos práctico. Durante este largo periodo, todos los consejeros de Educación hablaron en un momento u otro de la escuela rural, algunos incluso propiciaron jornadas y encuentros, y fueron bastantes los que asistieron a las jornadas del SERC. Pero, por otro lado, y en contraposición a esta política de escaparate, raramente se mencionaba la especificidad de la escuela rural en los textos legales, con lo cual la particularidad de esta escuela quedaba invisibilizada. Por otra parte, durante mucho tiempo a la escuela rural se le ha pedido el mismo papeleo que al resto de los centros y se le han enviado los mismos protocolos, como si fuera una escuela graduada. En resumidas cuentas, que de puertas adentro se ha tenido muy poco en cuenta. En consecuencia, algunos de los retos de la política educativa en la escuela que aquí se estudia son, a mi entender:

- Reconocimiento legal y desocultación de la especificidad de la escuela rural en cualquier texto legal del Departamento de Educación o cualquier otra administración educativa.
- Ponderación de las cuestiones que exige la Administración educativa a la escuela rural.
- Adecuación de los formularios que la Administración educativa envía a la escuela rural para que los rellene y los devuelva.

Ya ven que son medidas que no cuestan demasiado dinero. Sólo hace falta voluntad política y, sobre todo, voluntad de flexibilizar la política educativa del país

—flexibilización que la gente experta en el ámbito del diseño de políticas realiza en todas las políticas públicas.

Ahora bien, pensar que la mejora de la escuela rural y su consolidación pasan sólo por eso es ser bastante ingenuo, porque la mejora de esta realidad escolar, sobre todo de la que está en una situación más frágil, depende de políticas integrales que velen por el reequilibrio territorial. En diversos artículos ya he manifestado que una política efectiva para esta escuela, en el momento actual, se tiene que centrar sobre todo fuera de la escuela:

- a) Hace falta una política de vivienda para que la gente joven se pueda quedar a vivir en el pueblo.
- b) Son necesarias políticas de transporte e infraestructuras que, sin trocear el territorio, conecten las diferentes partes del país a fin de que no queden áreas marginadas.
- c) Hace falta una política de telecomunicaciones que permita que la banda ancha llegue a todo el país.
- d) Se necesita una política educativa y cultural que vaya más allá de la escuela. En este sentido, el proyecto de “pueblo educador”¹⁸, entendido como idea teórica que pretende que el pueblo eduque más y mejor a todos los ciudadanos, especialmente los que se encuentran en una situación más desfavorecida, considero que es una buena vía que se tendría que explorar.

6. Bibliografía

BERGER, P. (1986). *Invitació a la sociologia*. Barcelona: Herder.

BOIX, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

BOIX, R.; FEU, J.; SOLER, J. (2001). “Perspectives i reptes de l’escola rural de Catalunya del segle XXI”. En MALLART, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. (ed.). *Repensar la pedagogia, avui*, p. 97-108. Barcelona-Vic: Societat Catalana de Pedagogia - Eumo Editorial.

FEU, J. (1998). “La transformació del món rural: el sentit de l’escola rural en un món que es desruralitza”. *Temps d’Educació, Revista de la Divisió de Ciències de l’Educació*, 2.º semestre, núm. 20, p. 287-314. Barcelona: Universitat de Barcelona.

_____. (1999). “Què és el món rural, avui? Quina escola necessita?”. *Perspectiva Escolar*. monografía “Una nova escola rural”, marzo, núm. 233, p. 2-11. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

¹⁸ Para más información, véase FEU, J. (2007). “Poble educador: un projecte educatiu necessari per al reequilibri social, educatiu i cultural del país”. *De Prop. Revista de Política Educativa Local*, núm. 21. Monográfico “Educació i petits municipis”. Barcelona: Diputació de Barcelona.

- _____. (1999). *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica*. Tesis doctoral depositada en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona.
- _____. (2007). "Poble educador: un projecte educatiu necessari per al reequilibri social, educatiu i cultural del país". *De Prop. Revista de Política Educativa Local*, núm. 21. Monográfico "Educació i petits municipis". Barcelona: Diputació de Barcelona.
- MARTÍ ALPERA, F. (1934). *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles i Pla Editors.
- ROMERO A. (2007). "Globalitzacions, localitzacions, glocalitzacions o l'heterogeneïtat dels actuals processos de canvi". *Àmbits de Política i Societat. Revista del Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya*, núm. 36, primavera, p. 73-78. Barcelona: Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya.
- SOLER, J. (2007). "L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX". *Àmbits de Política i Societat. Revista del Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya*, núm. 36, primavera, p. 50-60. Barcelona: Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya.
- TOUS, J. L. (1984). "Proposta de definició d'escola rural". En VV.AA. *L'escola dins el món rural*. IV Jornades d'Escola Rural. Valls, abril de 1984. Bellaterra: ICE de la UAB.
- VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad escolar*. Madrid: Akal.
- VV.AA. (1999). "Balanç de 10 anys de zones escolars rurals. Resum de les X Jornades d'Escola Rural de la Molina". *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 20, mayo.

Mito y realidad de la escuela rural catalana

Xavier Burrial, Jordi Garreta, Núria Llevot, Pilar Navarro, Tere Sala y Lluís Samper

Universitat de Lleida

1. Introducción

Desde la perspectiva de la organización escolar, podríamos esquematizar la evolución pedagógica española a lo largo del siglo XX como el tránsito de un sistema educativo centrado en las escuelas unitarias (“escuelas-aula” de un solo maestro o maestra), incluso en las ciudades, a un predominio casi absoluto de las escuelas graduadas (“escuelas-colegio”). Obviamente, este cambio pedagógico es el resultado de un paralelo proceso de modernización desde el subdesarrollo agrario, el caciquismo y el analfabetismo de principios de siglo hasta un modelo de sociedad (“informativa”, “postfordista”...) cuyos logros y fracasos no difieren sustancialmente del resto de los países occidentales. Tal vez por ello se ha tendido a asociar, al menos hasta recientemente, escuela rural con escuela incompleta, es decir, con un tipo de escuela no sólo no graduada, sino deficientemente equipada, pedagógicamente arcaica y destinada preferentemente a un alumnado socialmente estigmatizado (ya que los hijos de los agricultores acomodados solían ser enviados a los colegios religiosos en régimen de internado).

En este proceso de transformación organizativa del aparato escolar, frecuentemente percibido como de renovación pedagógica por las autoridades educativas, la etapa inicial fue —dado el fracaso del experimento republicano¹— la década de los setenta. En efecto, en dicho periodo convergen los cambios socioeconómicos generados por el Plan de Estabilización de 1959 (desarrollo económico, industrialización, estado rural, migraciones a Europa...) con el desarrollo organizativo de la Ley General de Educación de 1970.

Esta ley, promulgada en las postrimerías del régimen de Franco, tenía por objeto la modernización, desde una planificación tecnocrática y autoritaria (Pueyes 1980, Lere-

¹ Para los políticos liberales de la Segunda República Española, acérrimos defensores del reformismo pedagógico, la graduación —en un sistema escolar en el que aún el 84,4% de los centros eran no graduados— era uno de sus principales objetivos educativos (Viñao 2004: 25).

na 1986, Viñao 2004), del obsoleto modelo educativo del nacional-catolicismo. Pero no sólo no reconocía la realidad de la escuela rural, sino que, al exigir que todas las escuelas fueran graduadas, promovió unas agresivas políticas de concentración escolar. En realidad, desde mediados de los años sesenta diversos decretos y resoluciones ministeriales, tratando de dar respuesta a los cambios socioeconómicos ya citados, impulsaron la creación de escuelas-hogar, transporte y comedores escolares, becas... (Feu 2001: 124-125). Dichas políticas supuestamente progresistas, promovidas por los ministros tecnócratas del Opus Dei, contrastaban con la rancia mitificación de lo rural en la España de la posguerra (Soler 2007).

En el caso concreto de Cataluña, la reducción de escuelas rurales fue particularmente intensa. De los 2.092 centros estatales del curso 1971-72 se pasó, pese al crecimiento demográfico de aquellos años, a 1.489 en el curso 1978-79 (Subirats 1983: 24). Este cierre de escuelas pequeñas y correspondiente concentración escolar afectó básicamente al territorio catalán no incluido en la conurbación barcelonesa, es decir, las comarcas de Girona, Lleida y Tarragona². Conviene precisar que tales concentraciones escolares implicaban bien el transporte y comedor escolar en la escuela graduada de la cabecera comarcal o, lo que era aún más penoso, el internado en los centros situados en la capital provincial. No es de extrañar, por consiguiente, que fueran realizados frente a las protestas de padres y vecinos. Para la mayoría de los habitantes de tales comarcas, el cierre de la escuela del pueblo era percibido como una agresión explícita a la comunidad. A su modo de ver, y no les faltaban razones para pensar así, estas agresivas medidas pedagógicas acelerarían la desaparición de la sociedad rural (González Bueno 1980, Samper 1980, Subirats 1983).

Hacia mediados de los años ochenta, la escuela rural, al menos en la comunidad autónoma catalana, parecía una especie pedagógica en proceso de extinción. En una sociedad que se reclamaba no ya moderna, sino postmoderna, la mera presencia de la escuela rural era percibida como un anacronismo. ¿Qué ha pasado para que, no obstante, veinte o casi treinta años después sigamos con este tema? ¿Cómo explicar este *revival* de la escuela rural? Nos atrevemos a aventurar dos hipótesis:

- Razones pedagógicas: cambios en las políticas educativas y, aún más sorprendente, la propia acción de los enseñantes. Con respecto al primer argumento, Feu (2001: 126) documenta que el real decreto de diciembre de 1986 desautorizaba explícitamente las concentraciones escolares llevadas a cabo por los tecnócratas del franquismo. En esta misma línea, el gobierno central del PSOE ya había promovido los centros rurales agrupados, así como los centros de recursos y los centros de profesores. En relación con el segundo punto, en Cataluña, la Administración educativa, en este caso encabezada por la formación nacionalista CiU, acabó reconociendo en 1988 las ZER (zonas de escuelas rurales) originarias de los movimientos de renovación pedagógica de los propios maestros.

² Por ejemplo, en las comarcas del Pallars, situadas en el Prepirineo y Pirineo de Lleida, las 69 escuelas del curso 1974-75 quedaron reducidas a 29 tres años más tarde (Subirats 1983: 30).

- Razones sociológicas: cambios producidos tanto en la estructura social catalana como en las representaciones colectivas de sus habitantes. En el primer caso, los cambios de la década de los ochenta (la reversión del secular flujo de inmigrantes procedentes del resto del Estado y, primero, el estancamiento y luego el descenso de habitantes en la ciudad de Barcelona) supusieron, en términos demográficos y territoriales, un punto de inflexión (Alabart; Vila 2007: 177). Por otra parte, los criterios clásicos de delimitación del *continuum* rural-urbano (tamaños inoperantes). En tercer lugar, el propio desequilibrio territorial, ya que, en términos estrictamente cuantitativos, la región metropolitana de Barcelona reunía 214.300 habitantes (1990), el 70,09% de la población catalana, pero sólo el 7% del territorio (Estalella; Carrasco 1998: 367 y ss.). Por último, cabe añadir que el carácter y el estado de vida de las capitales provinciales e incluso de la mayoría de las capitales comarcales es, especialmente en las últimas décadas, eminentemente urbano. La pregunta es: ¿dónde queda entonces la Cataluña rural?

Podemos responder a esta cuestión afirmando que, en términos territoriales, la Cataluña actual es como una gran ciudad difusa en la que, no obstante, las islas rurales poseen una gran importancia simbólica (Estalella y Carrasco 1998, Alabart y Vila 2007), lo que implica adentrarnos en la fascinante pero peligrosa senda de los imaginarios colectivos. Dicho de otro modo: a nuestro juicio existe una asimetría entre la menguante estructura social de la ruralidad catalana y su creciente poder simbólico.

De ahí que en este estudio introductorio hayamos pretendido el análisis de la escuela rural en Cataluña desde una doble perspectiva. Por una parte, la dimensión estructural, práctica... mediante una encuesta telefónica extensiva. Pero, por otra, las prácticas cualitativas (estudio de casos de naturaleza etnográfica) persiguen recoger la dimensión subjetiva de esta realidad.

Un segundo presupuesto del estudio es que fruto de esta ambigüedad de lo rural (en Cataluña, pero tal vez también en otras sociedades europeas), más que de una “nueva escuela rural” lo pertinente es hablar de una diversificación de la realidad escolar rural. Así, junto al mundo rural tradicional, campesino, de algunas comarcas despobladas o con bajo nivel de renta, encontramos comarcas rurales turísticas con poca población permanente pero elevada renta (Val d’Aran, Cerdanya, Pallars Sobirà), comarcas rurales de agricultura intensiva y elevada inmigración extranjera (Segrià, Segarra...), medio rural periurbano cercano a las zonas urbanas e incluso metropolitana.

En conclusión, nuestro estudio, aunque aproximativo, presenta datos del conjunto de la realidad escolar rural catalana (apartado segundo), así como una síntesis de cinco estudios de casos (apartado tercero), finalizando con un primer avance de conclusiones (apartado cuarto).

2. La situación de las escuelas rurales a través del ejemplo de Cataluña

La escuela rural en Cataluña ya no responde exclusivamente a una escuela de pueblo, de aula única, con un solo profesor que a menudo vive aislado del resto de colegas. La mejora de las comunicaciones, la creación de las zonas de educación rural (ZER), el incremento (a diferencia de años atrás) del alumnado en toda Cataluña, la valoración por parte de las familias de esta escuela más próxima, más accesible y con más comunicación sobre lo que se hace ha conducido a una diversidad de situaciones.

La encuesta³ rompe con la imagen de que la escuela rural es un centro educativo con muy poco alumnado. Hay 78 centros que tienen menos de 25 alumnos, 68 de entre 25 y 50 alumnos y 56 de entre 51 y 100 alumnos. Por otra parte, existe concentración de alumnado de diversas edades en una misma aula, hecho habitual de las escuelas rurales, como atestigua el número de aulas por centro (con una media de 3,63 aulas), que indica que se han de compartir entre alumnado de cursos o ciclos diferentes. Entre éstas, en la educación infantil hay una media de 1,29 aulas por centro y, en la educación primaria, es de 2,34 aulas.

En cuanto a las líneas educativas de estos centros, en un 49% son unitarias y en un 38% son cíclicas. Con porcentajes mucho más reducidos, tenemos que los centros con una sola línea de enseñanza representan el 8,4%, y aquellos que tienen diferentes combinaciones dependiendo del año representan el 6,9% del total.

2.1. El contexto socioeconómico de las escuelas rurales

Los municipios donde se encuentran los centros tienen, más de la mitad (un 52%), una población de entre 101 a 500 habitantes. Los que se ubican en poblaciones de entre 500 y 1.000 habitantes representan el 31,7% de los centros educativos. Por otra parte, en los municipios de entre 1.001 y 5.000 habitantes —los más poblados— se halla el 9,9% de estas escuelas.

Cuando nos preguntamos por las variaciones demográficas de estos núcleos de población —datos que, al fin y al cabo, tendrán una incidencia futura capital para el desarrollo de este tipo de sistema educativo—, éstas han sido notables. Pues más de la mitad (un 51%) responde a poblaciones que han aumentado demográficamente y sólo un 18,3% ha visto disminuir su población, mientras que en un 27% se ha mantenido. Pero, evidentemente, estas variaciones no son homogéneas y tendremos que atender a sus especificidades. Lo que nos dicen los datos refleja un debate que sobrepasa a las escuelas rurales: la tendencia en las zonas rurales a generar espacios poblacionales cada vez más grandes —grandes dentro de esta lógica— en detrimento de los pueblos más

³ Telefónica, y entrevistando a directores (66,8%), maestros (2,5%), jefes de estudio (2,5%), secretarios de las zonas educativas rurales (9,9%), profesores itinerantes (2,5%) y directores de ZER (1%), a partir de la lista del Secretariado de la Escuela Rural de Cataluña, donde se indica la existencia de 346 escuelas rurales. Concretamente, la muestra ha consistido en 202 entrevistas, distribuidas en función de la población, por toda la geografía catalana y que representa en el caso más desfavorable $p=q=50\%$ y con una confianza del $\pm 95,5\%$ un error del $\pm 4,5$. El trabajo empírico se realizó en mayo de 2007.

pequeños, que viven un proceso de envejecimiento y de no renovación generacional elevado. Esto indica que en estas zonas rurales se está primando la concentración de los servicios administrativos en los pueblos más grandes, sobre todo porque proporciona a los residentes una serie de infraestructuras y equipamientos que no tienen los pueblos más pequeños.

Desde esta perspectiva, no nos debería extrañar que sean las zonas con los centros con menos alumnado las que más han visto reducir su peso demográfico. En estas zonas, en el mejor de los casos, la población se mantiene. Por otra parte, donde el aumento demográfico se da, es donde están los centros más grandes. Nos encontramos ante un efecto de concentración que creemos que, posiblemente, será uno de los factores que la escuela rural tendrá que tener más en cuenta a la hora de repensar cuáles serán sus atribuciones futuras. La tabla siguiente lo constata:

Variaciones demográficas	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Ha aumentado	21,8	58,8	82,1
Se ha mantenido	35,9	29,4	12,5
Ha disminuido	37,2	8,8	3,6
No lo sabe	3,8	2,9	1,8

Otra de las cuestiones claves de la presente investigación es obtener información de los sectores económicos preponderantes en estas zonas rurales donde se inscriben los centros que estudiamos. Los resultados son heterogéneos y varían con el peso del sector primario sumado tanto al secundario como al terciario. Estos datos verifican la reducción de la preeminencia del sector primario en los espacios rurales, cliché prototípico de las zonas rurales catalanas.

Dedicación económica zona...	Alumnado centro				
	Total	Más de 20	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Sector primario (agricultura/ganadería)	35,69	35,47	46,24	34,63	22,29
Sector secundario (industria/construcción)	26,01	26,02	22,38	24,53	32,86
Sector terciario (servicios)	33,87	33,31	27,54	36,41	39,59

2.2. Características de la escuela rural catalana

Una de las características de la escuela rural es la baja cantidad de estudiantes y docentes. No nos debe extrañar, pues, que el intervalo mayoritario es el que cuantifica un mínimo de 2 docentes y un máximo de 5. La media es, sin embargo, de 4,1 docentes, con una desviación típica de 3,0. Ahora bien, una vez más, estos datos hay que tenerlos en cuenta de manera desglosada. Como es lógico, los centros que tienen menos profesorado son los más pequeños. Pero a medida que el tamaño del centro aumenta el número de profesorado lo hace con un crecimiento muy notable. Parece claro que la apuesta de calidad se hace en los centros grandes, que son los únicos que registran datos significativos por su intervalo proporcional.

Docentes en el centro	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
1	23,1	--	--
De 2 a 5	74,4	95,6	46,4
Más de 5	2,6	4,4	53,6

El perfil del alumnado de estos centros es una de las cuestiones capitales a tener en cuenta para identificar su fisonomía y, sobre todo, para estudiar las tendencias y saber, de antemano, hacia qué modelo se tendrá que ir habituando la escuela rural. Los datos responden a que son los propios alumnos autóctonos de la comarca donde se sitúa el centro aquellos que más efectivos procuran con un 77% del total del alumnado. De los otros colectivos testados tenemos, por este orden, la presencia de inmigrados extranjeros, con un 12,4%, y un 9,04% de neorrurales. Es casi imperceptible la cantidad de estudiantes que vienen de otras comarcas del entorno y los procedentes del resto del España —los primeros registran un 0,7% y los segundos, un 0,4%.

Es interesante comprobar que los alumnos extranjeros se reparten en los centros de una forma muy homogénea. Los encontramos, pues, casi en los mismos porcentajes en cada uno de los tres tamaños de centros educativos (menos de 25, de 25 a 50 y más de 50 alumnos). Por otra parte, conviene tener en cuenta que la escuela rural tendrá que procurar sistemas eficaces para integrarlos, desde los centros más pequeños hasta los más grandes, pues están presentes en los dos.

Cuando nos detenemos a observar el aumento del alumnado en los últimos años, y en relación con el aumento demográfico antes presentado, un 52% de los centros lo han visto aumentar, mientras que los que lo han visto estancarse es el 29,7%. Es importante subrayar que solamente el 14,9% de los centros han visto reducir el número de alumnos. Profundizando más, en los últimos diez años, en línea con la citada concentración demográfica, ha llegado a bajar el número de alumnos en los centros más pequeños —los que tienen menos de 25 alumnos—, provocando un aumento muy

significativo en los centros más grandes —de 51 a 100 alumnos. Estos datos no hacen más que confirmar que el modelo de escuela rural no va a la baja, sino que lo que quizás hay que modificar es el tamaño. Los datos son muy significativos e indican que estas tendencias van del brazo no sólo con la concepción de la escuela rural, sino con lo que anteriormente ya hemos apuntado: está cambiando la propia definición y desarrollo de los espacios rurales del país.

El perfil del citado aumento responde a los propios alumnos de la comarca. Así, éstos encabezan, con un 26%, el aumento. La otra proporción más elevada se la llevan casi a partes iguales los inmigrantes extranjeros y los neorrurales. Los primeros aportan un 9,87% de aumento, y los segundos, un 9,28%. Respecto a la reducción del alumnado, se percibe un fuerte descenso de los autóctonos de otras comarcas próximas, que representan un 22,83% del total. No obstante —por cuestiones de proporcionalidad— son los autóctonos de la comarca los que registran el porcentaje más elevado de reducción con un 22,83%. De entre los inmigrados extranjeros y los neorrurales, son los primeros quienes muestran un porcentaje más elevado de reducción con un 6,06%, frente al 2,54 de los segundos. Es interesante comprobar que los datos de reducción nos permiten establecer comparaciones con los de aumento y lograr conclusiones reveladoras. La reducción de alumnado de las comarcas próximas se puede deber, principalmente, al hecho de que muchos de los pueblos pequeños de estas zonas se van abandonando y, por tanto, los niveles de inmigración intracomarcal aumentan.

2.3. La escuela rural: puntos fuertes y débiles

Otro de los intereses de la encuesta es intentar detectar las percepciones que generan estos centros educativos entre los entrevistados. Así, lo que más se valora es la atención personalizada y relacional (57,4%) —cifra que se dispara cuando preguntamos en los centros de menos de 25 alumnos. También se celebra la baja ratio que permite una no-masificación (29,7%). Y destacan, también, las valoraciones positivas de la agrupación por edades como factor de mejora del aprendizaje (24,8%) y el ambiente familiar y de convivencia (14,9%).

Otros valores significativos los descubrimos cuando cruzamos los datos de los puntos fuertes con la cantidad de alumnos por centro. Es aquí donde encontramos datos con alta significación entre la atención personalizada y relacional que se da en las escuelas más pequeñas —de menos de 25 alumnos—, una de las imágenes más extendidas sobre la escuela rural. En cuanto a las escuelas más grandes —de entre 51 y 100 alumnos—, observamos que se valora mucho la buena relación entre el profesorado y la familia. En cambio, se manifiesta una mala opinión referente a la atención personalizada hacia los alumnos.

Puntos fuertes de la escuela rural	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Ambiente familiar y convivencia	10,3	20,6	14,3
Atención personalizada y relación...	67,9	55,9	44,6
Baja ratio. No masificación. Pequeña	17,9	35,3	39,3
Buena relación entre familias y maestros	11,5	5,9	26,8
Calidad de relaciones y enseñanza	7,7	11,8	7,1
Entorno (relación escuela-pueblo)	11,5	14,7	14,3
Agrupación edades favorece aprendizaje	30,8	19,1	23,2
Motivación alumnado y clima de trabajo	1,3	7,4	-
Adaptar el nivel a cada niño	2,6	2,9	-
Autonomía, improvisación del docente...	12,8	7,4	8,9
Buen ambiente entre docentes	1,3	-	7,1
Maestros más considerados	-	1,5	-
Tranquilidad y más saludable...	3,8	8,8	3,6
Inmediatez, cubrir necesidades. Otras...	6,4	2,9	-
No sabe	-	-	1,8

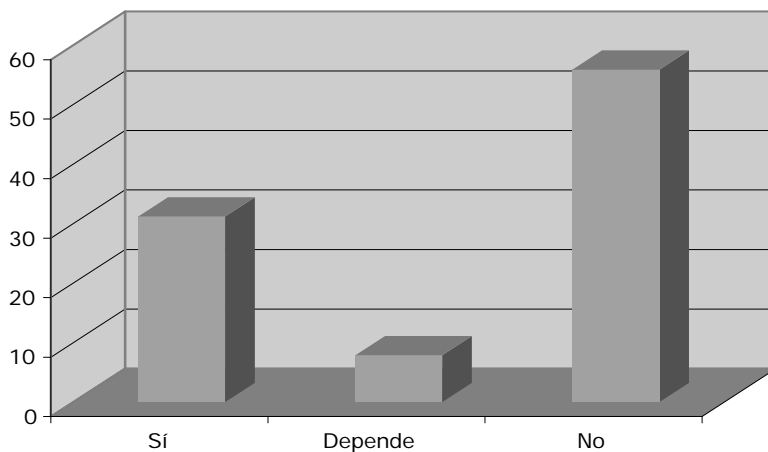
Los puntos débiles de la escuela rural tienen mucho que ver con las cuestiones más de carácter organizativo —y también humano—, aunque, de hecho, no hay porcentajes muy elevados, hecho que dificulta una óptima definición de las problemáticas. La mayoría de cuestiones superan poco la cuota del 10%. Así, existe la percepción de que en la escuela rural la soledad del niño en el curso o ciclo es una desventaja (17,3%). La cifra, una vez más, se dispara cuando hablamos de centros de menos de 25 alumnos. A continuación, la falta de recursos humanos y técnicos representa el 13,9% y el mucho trabajo que tiene el maestro, un 10,9%.

Es muy significativo el dato que apunta que en las escuelas más pequeñas —de menos de 25 alumnos— no creen que en la escuela rural haya ningún problema a reseñar. No obstante, también lo es que exista la percepción (estadísticamente significativa) de que el alumnado se encuentra demasiado solo durante el curso o el ciclo.

Otra cuestión analizada es si son necesarios incentivos para cubrir las plazas docentes en la escuela rural. Al respecto, hay división de opiniones entre los que piensan que hay que incentivar al profesor rural y los que no. Los que contestan que “sí” representan el 31,2%, mientras que los que responden que “no” son el 55,9%.

Puntos débiles de la escuela rural	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Ninguno	5,1	16,2	12,5
Soledad del niño en el curso o el ciclo	26,9	13,2	8,9
Diferentes niveles en la misma aula	10,3	16,2	12,5
Dificultades para programar...	6,4	7,4	5,4
Falta de niños	6,4	1,5	1,8
Entorno demasiado reducido	14,1	5,9	10,7
Distancias	-	2,9	1,8
Olvido de la administración	5,1	4,4	14,3
Mucho trabajo del maestro	11,5	10,3	10,7
Aislamiento del maestro y de la escuela	7,7	1,5	1,8
Inestabilidad de los docentes...	1,3	1,5	3,6
Desplazamientos de los maestros/itinerantes	2,6	5,9	-
Falta de recursos económicos y humanos	11,5	14,7	16,1
Menor nivel escolar	2,6	4,4	-
Más control de las familias	2,6	-	8,9
Se conoce poco la escuela rural. Otros	-	4,4	1,8
No sabe	5,1	2,9	3,6
No responde	1,3	-	3,6

NECESIDAD DE INCENTIVOS PARA EL PROFESORADO DE LA ESCUELA



Cuando observamos la distribución de estos datos, vemos que los valores más significativos se recogen dentro de las opiniones de las escuelas de menos de 25 alumnos. A estas alturas, podemos asegurar que son, con notable diferencia, las escuelas del modelo de escuela rural las que más insatisfacción acumulan. Como veremos en la próxima tabla, es muy significativa la cantidad de profesores de estas aulas pequeñas que están de acuerdo con la idea de que hay que encontrar fórmulas de incentivación. Este dato se corrobora con lo que se desprende de consultar los resultados de los profesores que trabajan en las aulas medianas —de entre 25 y 50 alumnos—, entre los que es muy significativa la opinión de que no hacen falta incentivos.

¿Hacen falta incentivos?	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Sí	39,7	23,5	28,6
Depende	7,7	2,9	14,3
No	48,7	67,6	51,8
No responde	1,3	4,4	3,6

A los que piensan que sí se les pidió cuáles tendrían que ser los incentivos, un 30% respondió que han de ser de carácter económico y un 26% que hay que formar a los profesores ZER de una forma específica en la universidad —la cifra es muy significativa entre el profesorado de entre 30 y 50 años. Otros resultados estadísticamente significativos llegan a alcanzar un 17,7%, hablan de la necesidad de mejorar las comunicaciones —cuestiones, creemos, exógenas en la responsabilidad del propio centro. Es interesante comprobar que son los profesores más jóvenes los que hacen constar más la cuestión pecuniaria, mientras que los de más edad —que ya han hecho el ciclo y, por tanto, pueden valorar mejor las deficiencias del sistema— aumentan la respuesta de necesidad de formación de los profesores.

No obstante, comprobando las significaciones estadísticas, aparece que solamente la primera que hemos citado resalta de forma clara. Por otra parte, y quizás en contra de lo que podríamos pensar, el incentivo más solicitado entre el profesorado de las escuelas más pequeñas es el económico. Decimos que es sorprendente, pues mirando otros datos de significación que hemos utilizado en otras preguntas de la encuesta, también se nos hacían notables otros componentes, como el hecho del relativo aislamiento del profesor o la falta de comunicaciones en la zona donde está instalada la escuela.

Cuando preguntamos por las necesidades relacionadas con las infraestructuras —de entre los que creen que las hay—, nos recuerdan, principalmente, cuestiones que dificultan el trabajo de los docentes o directamente carencias del edificio —que se pueden resolver con más presupuesto, al fin y al cabo. Así, la falta de espacios genera el 38,1% del porcentaje, mientras que el deterioro físico del colegio, el 24,8%, y la falta de espacios polivalentes, el 16,3%. Y un nada despreciable 28,2% cree que no hay ninguna

necesidad. Concretamente, son los centros más pequeños los que creen más que la escuela rural no presenta ningún problema relacionado con las infraestructuras. No se piensa que el problema sea de falta de espacio, más bien se refiere a servicios dirigidos al alumnado y a su familia, como la falta de comedor, de equipo de música...

Incentivos que hacen falta	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Económicos	40,5	16,7	20,8
Mejores comunicaciones (carreteras...)	18,9	16,7	16,7
Mejor infraestructura (edificio)	5,4	-	8,3
Mejor equipamiento aulas	5,4	-	8,3
Más formación en la universidad sobre las ZER	24,3	44,4	16,7
Apoyo departamento...	10,8	11,1	12,5
Motivación docentes e itinerantes	13,5	16,7	12,5
Alojamientos	2,7	16,7	4,2
Querer estar aislado, RR.HH., otros...	8,1	-	12,5
No sabe/No responde	2,7	5,6	16,7

Por su parte, los profesores de las escuelas más grandes son los que sí indican una falta de espacios —como aulas o más espacio de patio. Con toda convicción, esta percepción resulta certidumbre, después de ver, en anteriores preguntas, que son los centros que más han crecido. Probablemente se trata de centros que se han quedado pequeños en poco tiempo. De hecho, es el profesorado de las escuelas rurales grandes el único que niega, de forma notable, que la escuela rural no tenga problemas de infraestructuras.

En cuanto al equipamiento, un significativo 76,2% no cree que haya ninguna necesidad relacionada, frente a un tímido 11,4% que apunta un déficit de ordenadores y equipamiento informático en general. Una vez más, desglosando los datos, volvemos a encontrar que son los profesores de los centros más pequeños y más grandes los que tienen opiniones más diferentes. Concretamente, el profesorado de los centros pequeños opina que no hay necesidades de equipamiento —opinión reforzada cuando responden a si faltan ordenadores y equipamientos informáticos—, mientras que el de los centros más grandes menciona la existencia de déficits, sobre todo la falta de los citados ordenadores y material informático. Por otra parte, hay que recordar que no existe la sensación de que éste sea un problema importante.

Problemas de infraestructuras	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Falta de espacio (más aulas...)	24,4-	44,1	50,0
Edificio viejo/deteriorado, sin internet	19,2	26,5	30,4
Falta de aulas especializadas	3,8	4,4	19,6
Aula polivalente, polideportivo, biblioteca	10,3	20,6	19,6
Patio, equipo deportivo	14,1	7,4	7,1
Comedor, equipo musical	14,1	4,4	7,1
Mal distribuido espacio, juegos...	1,3	10,3	5,4
Mejoras comunes, falta de recursos económicos	1,3	-	1,8
Equipo audiovisual	-	1,5	-
Ninguna	43,6	20,6	16,1
No sabe/No responde	1,3	-	1,8

Al referirnos a la relación y a la participación familiar sucede lo mismo, ya que un 83,7% del total creen que no hay ninguna necesidad de mejora. Es tal el consenso en esta cuestión que no aparece ninguna significación estadística. Estamos, sin duda, ante uno de los factores que más se valoran del modelo de las escuelas rurales. También obtenemos datos similares cuando nos interesamos por la relación con el entorno institucional. No obstante, un 15,3% de los encuestados cree que falta presencia del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) —un 71,8% responden que no hay ninguna necesidad notoria. Y más concretamente es el profesorado que se hace cargo de las escuelas más grandes el que afirma que hay problemas con el entorno institucional educativo como la falta de presencia del EAP. Con el entorno institucional, tampoco se registra ningún problema relevante, así lo responden el 83,7% de los encuestados. Sólo encontramos datos significativos en el profesorado de las escuelas pequeñas en relación con la colaboración de los ayuntamientos al aparecer que falta la citada colaboración.

En cuanto a la formación y dotación del profesorado, un 56,4% de los encuestados dicen que no hay ningún problema relacionado con esta cuestión concreta. En cambio, un significativo 10% creen que la universidad no da a conocer la especificidad de la escuela rural de la forma óptima. Así, el profesorado que lleva poco tiempo en la escuela rural (menos de 5 años) cree que es necesaria una mayor oferta formativa sobre la escuela rural. Sin duda es un dato que hay que tener en cuenta, pues proviene de la opinión de gente que recientemente ha pasado por las aulas universitarias.

2.4. Zonas educativas rurales (ZER)

Cuando preguntamos por la valoración de las zonas educativas rurales, la cifra indica que es elevada. Logra un 3,57 sobre 4⁴. Aunque la valoración es altamente positiva, hemos de señalar que es más negativa entre los docentes que llevan menos de cinco años trabajando. En cuanto a los datos obtenidos cruzados con las dimensiones del centro, son los profesores de los centros medianos —entre 25 y 50 años— los que valoran de una forma más masiva como muy positiva la ZER.

Valoración de la ZER	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Muy positivo	55,1	67,6	46,4
Positivo	42,3	30,9	41,1
Negativo	2,6	1,5	1,8
No sabe/No responde	-	-	10,7

Los aspectos positivos que destacan aquellos que así la valoran son: compartir los docentes itinerantes, ya que de no existir no tendrían estos especialistas (29,2%); compartir y optimizar los recursos (25,2%); posibilidad de realizar actividades conjuntas (17,3%); compartir experiencias y problemas (17,3%); trabajar cooperativamente entre los docentes (15%), etc. Como se puede ver, la posibilidad de apoyarse en otros profesionales y lo que supone de más recursos humanos y materiales son los aspectos mejor valorados.

Puntos fuertes de la ZER	%
Compartir a los itinerantes	29,2
Compartir experiencias, problemas...	17,3
Compartir proyectos	12,4
Hacer actividades conjuntas	17,3
Buena coordinación y organización	6,4
Compartir y optimizar recursos	25,2
Relación entre alumnos	13,4
Trabajo cooperativo entre docentes	14,9

⁴ El cálculo se ha realizado equiparando la respuesta “muy positivo” con el valor 4, el “positivo” con el 3, el “negativo” con el 2, el “muy negativo” con el 1 y no se considera el “no sabe/no responde”.

Maestro no queda aislado	12,9
Buena relación entre maestros	3,5
Sentimiento de ZER	4,5
Independencia de las escuelas	2,5
Trabajo por ciclos	3
Equipo joven, compagina horarios, otros	3,5
No sabe	2,5
No responde	3,5

Las significaciones, no obstante, son variables. Así, mientras el profesorado de los centros más grandes valora mucho poder compartir itinerarios y que los profesores no queden aislados, no valora tanto ni compartir proyectos ni la relación entre los alumnos. El grupo de profesores que sí que valoran mucho poder compartir proyectos son los de los centros medianos —de 25 a 50 alumnos. Veámoslo en la tabla:

Puntos fuertes de la zer	Alumnado centro		
	Menos de 25	De 25 a 50	De 51 a 100
Compartir a los itinerantes	26,9	22,1	41,1
Compartir experiencias, problemas...	12,8	23,5	16,1
Compartir proyectos	12,8	19,1	3,6
Hacer actividades conjuntas	23,1	13,2	14,3
Buena coordinación y organización	9	7,4	1,8
Compartir y optimizar recursos	30,8	22,1	21,4
Relación entre alumnos	16,7	16,2	5,4
Trabajo cooperativo entre docentes	16,7	17,6	8,9
Maestro no queda aislado	14,1	19,1	3,6
Buena relación entre maestros	7,7	1,5	-
Sentimiento de ZER	1,3	7,4	5,4
Independencia de las escuelas	2,6	2,9	1,8
Trabajo por ciclos	1,3	2,9	5,4
Equipo joven, compaginar horarios, otros	6,4	1,5	1,8
No sabe	1,3	1,5	5,4
No responde	-	1,5	10,7

Por otra parte, los puntos débiles son los desplazamientos que hay que hacer y la distancia a recorrer para encontrarse los profesionales (30,2%), las reuniones y el horario en que se han de hacer (22,5%), la falta de sentimiento de ZER (16,3%), la falta de coordinación y de implicación de los especialistas (7%), la pérdida de autonomía de los centros (5%), el poco aprovechamiento del potencial de la ZER (4,5%), la falta de coordinación y organización (3%), etc. Parece, pues, que los desplazamientos y los horarios en que se han de coordinar y el hecho de que esta coordinación no siempre es la adecuada son los principales puntos débiles de la ZER. A pesar de estas debilidades, hay que recordar que domina la percepción de que la ZER está resultando muy positiva para las escuelas rurales de Cataluña.

3. La escuela rural desde la perspectiva metodológica cualitativa: estudio de casos

3.1. La Escuela Blanca de Villalonga de La Portella

El presente trabajo es fruto de los datos recopilados a través de la observación, con la finalidad de conocer la escuela y su realidad multicultural, y más específicamente confirmar o desmentir la hipótesis siguiente: ¿Puede la escuela acometer el papel de integradora en una comunidad multicultural?

Antes de hacer una presentación más extensa de la escuela, la contextualizaremos en su entorno sociogeográfico, puesto que percibimos unas características particulares.

El CEIP Blanca de Villalonga es una escuela rural de la localidad de La Portella. El pueblo está situado en la vertiente norte de la comarca del Segrià, emplazado en un plano rocoso inclinado hacia el río Noguera Ribagorzana, y es una zona agrícola de regadío, con una producción importante de frutas y forrajes. El municipio tiene una superficie de 12 km² y está situado a una altitud de 259 metros. El principal eje de comunicación es la carretera nacional 230 de Lleida a Francia por la Val d'Aran. El municipio dista 12 km de Lleida.

El pueblo se agrupa en torno a la iglesia parroquial y dispone de los equipamientos básicos: farmacia, dispensario médico municipal, hogar de jubilados, escuela, etc.

La realidad socioeconómica del pueblo se basa en la agricultura, la ganadería y la industria agroalimentaria. La población ocupada del municipio es de 218 personas, de las cuales 87 trabajan en el sector agrícola y ganadero, 83 en el de servicios, 26 en el industrial y 22 en el de la construcción. Actualmente cuenta con 809 habitantes, 262 de los cuales provienen de otros países; por familias, nos encontramos: 1 de Argentina, 1 de Colombia, 8 de Gambia, 2 de Ghana, 6 de Lituania, 13 de Mali, 1 de Marruecos, 6 de Mauritania, 1 de Nicaragua, 56 de Rumanía, 27 de Senegal, 64 de Ucrania, 1 de Venezuela y 75 de China. Los miembros de la colonia china son de la misma región y trabajan todos en la misma empresa, una empresa familiar que se dedica a la producción y comercialización de fruta.

Constatamos que junto a las familias del pueblo ha habido un gradual aumento de población recién llegada de diversa procedencia. Este hecho implica un progresivo cambio sociológico en su composición. La escuela es un reflejo de la realidad multicultural existente. De un total de 40 niños escolarizados hay un elevado porcentaje, 70% de la matrícula, de alumnado recién llegado: China 13, Rumanía 7, Ucrania 5, Gambia 4.

La escuela forma parte de la ZER Alt Segrià, zona escolar rural situada en la parte NE de la comarca del Segrià. Agrupa las escuelas de cuatro municipios: Torre-serona, Benavent de Segrià, Vilanova de Segrià y La Portella. Todos ellos bien comunicados y próximos entre sí. El claustro de profesores de la ZER está compuesto por los maestros de las cuatro escuelas más los maestros especialistas en educación física, educación musical, educación especial y en lenguas extranjeras, que son maestros itinerantes.

Además hay dos maestras de religión católica, una que trabaja en las escuelas de Torre-serona y Benavent de Segrià y la otra que lo hace en las escuelas de Vilanova de Segrià y La Portella. El número total de profesorado que hay actualmente en el claustro es de 26. Cada nuevo curso, el número de profesores puede variar en función de la matrícula del alumnado.

El Consejo Escolar de la ZER es el órgano de gobierno representativo de los diferentes sectores: profesores, padres, alumnos y ayuntamiento que componen la comunidad educativa de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Representa los intereses comunes generales de la ZER y garantiza los derechos de las personas que conviven. Está compuesto por:

- El personal de dirección de la ZER: director, jefe de estudios y secretario.
- Los directores de las otras tres escuelas.
- Los representantes de los maestros: deben ser dos miembros, escogidos entre los maestros del claustro de la ZER.
- Una representación del AMPA de cada una de las escuelas: padres o madres de los alumnos.
- Una representación del ayuntamiento de cada pueblo.
- Un representante del personal no docente de la ZER.

En la escuela Blanca de Villalonga hay siete profesores, tres fijos y cuatro itinerantes, cuarenta alumnos repartidos entre cuatro clases y un aula de acogida.

El aula de acogida está dotada con abundante material pedagógico y con ordenadores. También hay pósters realizados o traídos por los niños. Pudimos observar que en uno de ellos había el nombre de cada niño, la bandera del país de origen y su nacionalidad. Como anécdota significativa, llama la atención una postal-foto con muchos nombres chinos. Una niña la había traído de su antigua escuela en China y se veían todos los nombres de los niños de la clase, que era muy numerosa.

Una estudiante universitaria china, que cursaba, en el momento de las visitas, estudios de filología en la Universitat de Lleida, transcribió los ideogramas y nos explicó que, cuando ella iba a la escuela, también había muchos alumnos.

En esta etapa de la observación, esta estudiante nos fue de gran ayuda, lo cual queda reflejado cuando analizamos los elementos personales de la escuela. Empezaremos este análisis por los maestros, seguiremos con los alumnos y sus padres.

Hemos mencionado anteriormente que es una escuela pequeña, tiene siete profesores, tres fijos y cuatro itinerantes. En la primera reunión mantenida con la directora, el maestro del aula de acogida y Lichi, la estudiante universitaria china, se decidió establecer contactos a tres niveles: maestros, alumnos y padres. El hecho de que fuera también una iniciativa del maestro favoreció que la escuela se volcara en preparar muchas actividades.

El interés de los docentes se centró principalmente en conocer aspectos de la cultura y de la escolaridad en China, y Lichi podía facilitarnos la comprensión de algunos de estos aspectos.

En la reunión mantenida con los maestros de la escuela Blanca de Villalonga de La Portella asistieron también los maestros de las otras escuelas que forman la ZER y la asesora de LIC (Llengua i Cohesió Social). Los asistentes hicieron preguntas tales como: ¿De cuántos años y etapas se compone la escolaridad obligatoria?, ¿Cuáles son las materias del currículum?, etc. El interés se centró básicamente en el área de lengua, dadas las diferencias en la grafía y la dificultad que supone para los alumnos, en cambio, las matemáticas por lo general no es una materia difícil para ellos. Así mismo, se plantearon otras cuestiones, por ejemplo, si deben realizar tareas escolares en casa o si los padres ayudan a los hijos en sus tareas.

Las circunstancias citadas en el apartado anterior originaron que nuestra observación se dirigiera especialmente hacia los escolares de origen chino. La mayoría de ellos han sido atendidos en el aula de acogida debido a las dificultades con el idioma. También los niños chinos sintieron curiosidad por la estudiante de su misma nacionalidad, al principio no participaban demasiado pero, poco a poco, empezaron a hablar en chino con Lichi. Un aspecto curioso fue observar que los niños hablan catalán con el maestro y chino entre ellos y sus familias. Lichi habla castellano, pero no catalán.

Reunidos los escolares en el aula, el maestro intentó que nos enseñaran juegos tradicionales chinos con el fin de poder jugar con los otros niños de la escuela. Al ser una escuela pequeña, la relación entre compañeros se establece fácilmente; de hecho, asistimos a otra clase “multicultural” donde había un niño sudamericano, tres rumanos, dos ucranianos, una niña y un niño negros, no observando ningún tipo de rechazo entre ellos.

Cabe señalar la curiosidad que todos los escolares tenían por conocer cómo era la escuela en China, sus preguntas, a diferencia de la de los profesores, se centraban en aspectos no tan académicos, tales como si los alumnos debían realizar muchos deberes,

cuántas veces al día salían al patio, cuántas horas de recreo tenían, si éste era grande, querían conocer la escritura de su nombre en el ideograma chino, su horóscopo...

Como es sabido, y tal como recoge nuestra legislación, la participación y colaboración de los padres en la escuela tiene su fundamento en la naturaleza de la educación como depositarios de derechos y deberes en la formación de sus hijos. Asimismo, esta participación en los centros es reconocida por la Constitución y la normativa que reglamenta los centros educativos. Este derecho está contenido en las declaraciones y convenios internacionales que tratan sobre educación. Por deber y por derecho natural y legal, los padres deben comprometerse en la formación de sus hijos y también deben participar en la educación escolar de los mismos. En nuestro país, este derecho está reconocido en el artículo 27 de la Constitución. La participación de los padres en el centro educativo tendrá como finalidad el compromiso de facilitar las tareas educativas, tanto las curriculares como las estructuras de gestión y gobierno, y su participación se realiza a dos niveles: la participación formal, colaborando en los órganos de gestión y formando parte de ellos, y la informal, adquiriendo compromisos en la formación de valores y actitudes. Esta participación se podrá llevar a cabo de forma individual, en la relación personal que pueda establecer cada madre o padre con los maestros de sus hijos, y de forma colectiva mediante la asociación de madres y padres (AMPA).

Nuestro objetivo era realizar un trabajo que verificara el cumplimiento de tales directrices y que involucrara, al mismo tiempo, a todos los agentes implicados en el proceso educativo, para ello la estrategia utilizada fue organizar un encuentro con los padres. Con tal motivo, se propuso que los padres, en este caso diríamos las madres chinas, dado que de padres sólo asistió uno, organizaran una merienda con comida típica.

La directora pidió a las madres chinas que explicaran qué era cada plato. Ellas, con una cierta timidez, pedían que lo explicara Lichi, se lo decían en chino y Lichi traducía al castellano.

Durante el transcurso de la merienda procuramos conversar con las madres de los escolares chinos, quizás por timidez o por desconocimiento del idioma no conseguimos establecer una comunicación fluida y directa, aunque se mostraban encantadas de comunicarse a través de sus hijos.

Antes, mientras el grupo de madres chinas hacían los preparativos, con las otras madres asistentes aprovechamos para tener un intercambio de opiniones. Constatamos que los autóctonos consideran al colectivo chino como “alguien que viene de fuera”. Esto lleva en sí una serie de consideraciones negativas, *a priori* los miran con recelo, es un colectivo con una lengua muy diferente de la del lugar, lo cual levanta una barrera, pues la dificultad de la comprensión hace que disminuya el interés por comunicarse. Por otra parte, la diferencia de hábitos culturales implica un choque y provoca celos al considerar que los inmigrantes se encierran en su gueto.

Frases como la que citamos a continuación son representativas de cierta resistencia: “Per què els xinesos del poble fan banda a part?, Per què no es relacionen amb la gent

del poble?” (¿Por qué a los chinos del pueblo les cuesta tanto relacionarse?) son algunos de los comentarios.

De la observación precedente podemos deducir que los autóctonos piensan que los inmigrantes tienen que adaptarse a los cánones y costumbres del lugar. Algunos de sus comentarios nos hacen entrever que no habían tenido muchas oportunidades de conocer otros ambientes distintos a los de su entorno cultural inmediato. Por otra parte, constatamos la buena disposición de las madres de los escolares de nacionalidad china cuando se les pidió su colaboración para organizar la merienda.

Recapitulando lo ya expuesto, podemos afirmar que el caso de La Portella es bastante particular en lo referente a la colonia china. Ésta es originaria de la misma región y trabajan todos en la misma empresa (una empresa familiar que se dedica a la producción y comercialización de fruta).

Tal vez por ello, socialmente la comunidad china se hace poco visible. ¿O tal vez será por una cuestión cultural, por timidez, por la barrera del idioma...? Por otro lado, observamos que las madres de los escolares están muy predisuestas a colaborar con la escuela. Los intercambios con las otras madres autóctonas son algo más dificultosos, pero con los maestros son buenos.

A la vista de los datos anteriores, hay que ser consciente de que para la comunidad china el idioma, la cultura, tal vez su posición subordinada en el mercado de trabajo, son barreras que hay que ir superando. El papel del maestro que actúa con cordialidad y eficiencia creemos que es una buena manera de romper dichas barreras. Quizás sea mayor la dificultad de conseguirlo con los autóctonos dado su punto de vista, expresado en sus respuestas, en el sentido de que piensan que la comunidad china debe adaptarse sin más a los cánones y a las costumbres autóctonas; sin embargo, ¿no es un aspecto positivo tener ocasión de contrastar culturas, costumbres...? Y todo ello, ¿no podría superarse estableciendo relaciones sociales que llevaran a un mayor conocimiento mutuo?

Especialmente en las escuelas rurales, donde el número de alumnos y de maestros es menor que en otro tipo de centros, creemos que existe una mayor implicación de los docentes con la escuela y con los alumnos, y al mismo tiempo estas circunstancias favorecen una atención más personalizada e individualizada.

Por último, en el caso de La Portella, a la luz de las anteriores reflexiones, cabe subrayar el papel de los maestros y de la escuela como motor para la integración en esta comunidad multicultural.

3.2. La escuela El Segrià, de la partida⁵ de Llívia (Lleida)

A la escuela El Segrià de la partida de Llívia se puede acceder desde Lleida cogiendo la autovía A2, en dirección al barrio del Secà de Sant Pere. Desde allí encontraremos la

⁵ El término *partida* significaría parroquia, aldea..., cada uno de los núcleos agregados del municipio: ayuntamiento.

rotonda del Reloj de Sol y, después, nos desviaremos hacia la salida dirección Torreserona, Albesa..., dos kilómetros, más tarde, encontraremos la rotonda de los cipreses e iremos hacia la primera salida a mano derecha que conduce a la partida de Llívia. Se trata de una carretera bien asfaltada, con el único inconveniente de la niebla en invierno que dificulta conducir por ella. Al llegar a esta parroquia destacan varias urbanizaciones de casas adosadas y bloques recién construidos, de mejor precio que en la ciudad, y alguna casa de planta baja fruto de vecinos que llegaron a la ciudad en el anterior movimiento migratorio procedentes de Andalucía, Aragón, etc.

Como características demográficas más relevantes de esta partida indicaremos que la población (si contamos la población que puede votar) gira en torno al reducido número de 500 habitantes, aunque aumentando considerablemente, puesto que se está transformando en una de las ciudades-dormitorio de la capital leridana. La mayoría de las familias que allí habitan actualmente son de clases intermedias, con un nivel socioeconómico medio-bajo, entre ellos algunos recién casados que empiezan allí su vida, puesto que, como avanzábamos, la construcción de casas adosadas y bloques comunitarios está favoreciendo el rejuvenecimiento de dicha población. Son familias que trabajan en Lleida, pero que han elegido esta partida para su residencia; la mayoría de ellas acuden por la noche y pasan en ella el fin de semana.

Como recursos socioeconómicos de esta población, cabe citar que el perfil más general trabaja en el sector de servicios, cuando antes la mayoría eran agricultores. En la partida hay algún bar, tienda, estanco, almacén, panadería, etc., abiertos recientemente.

La elección de esta escuela por parte de nuestro grupo pretendía responder a qué tipo de estrategias utilizan los progenitores para la elección del centro educativo para sus hijos. La primera elección sabemos que obedece a la opción entre centro público o privado/concertado (en el caso de Lleida todas las instituciones escolares privadas se han concertado o, lo que es lo mismo, sostenido con dinero público). A continuación, podemos hablar de cuatro estrategias, a nuestro juicio, que lo condicionan: la estrategia residencial (cercanía al domicilio), la dimensión instrumental (sus hijos accedan a mejores estudios superiores y repercuta en un buen trabajo), la dimensión reflexiva (el alumno se forme como persona, tenga un espíritu crítico...) y la dimensión expresiva (que los hijos sean felices, estén seguros, cerca de casa...).

La primera hipótesis que giraba en torno a la elección de esta escuela como estudio de casos obedecía a si los progenitores de ciudad preferían escoger para sus hijos una escuela rural a pocos kilómetros de la ciudad por todo lo que conlleva (individualización, personalización) o bien la escogían sólo los habitantes de la partida.

La segunda respondía a qué tipo de estrategias habían utilizado las familias para la elección de este tipo de escuela.

El CEIP El Segrià⁶ pertenece a la ZER denominada L’Horta de Lleida, que, además, cuenta con otras cuatro escuelas: CEIP Antoni Bergós, CEIP Creu del Batlle, CEIP Arrels y CEIP Ramon Berenguer IV (en los últimos años se ha cerrado una, el CEIP Malgovern y, actualmente, preocupa el CEIP Ramon Berenguer, centro que este curso se ha desplazado a otra ubicación cercana —dentro del CEIP Ciutat Jardí, que construyeron el curso 2006/2007).

En la ZER comparten una serie de maestros itinerantes tales como: el maestro de lengua extranjera (concretamente de inglés), el de lenguaje musical (de instrumento: la flauta), el de educación física, el de educación especial y el de formación religiosa (asignatura voluntaria), así como una serie de proyectos anteriores (como el Comenius con Rumanía y Lituania) y actuales (el de la Biblioteca Punt Edu 2005-08, el correo electrónico con alumnos de centros de las comarcas de Ponent y una escuela británica) y excursiones y visitas educativas (muchas de ellas relacionadas con el tema del proyecto Comenius, las artes: salida a Barcelona-Gaudí, diferentes esculturas presentes en Lleida, el Museo Leandre Cristòfol, la obra de Rosa Siré, la de Antoni Abad, la de Picasso...). En este segundo punto, por ejemplo, el presente curso 2007/2008 se realizó una salida de otoño de alumnos de toda la ZER a la casa de colonias La Saira (concretamente el 23 de octubre), situada entre Lleida y Almacelles; lugar donde se realizaron talleres (los pequeños, un taller de conserva de tomate y los mayores, del mosto) y visitaron animales y pudieron montar a caballo.

Además, se realizan una serie de actividades extraescolares para completar la formación de los alumnos (teatro, escuelas deportivas, natación, “saltemos y bailemos”...) y de las madres y los padres (aprendizaje y mejora de conocimientos de informática y charlas y reuniones informativas de la FAPAC y escuela de padres y madres).

La escuela de la partida de Llívia está situada en un edificio recientemente renovado (inaugurado el 25 de abril de 2005) de dos plantas que comparte espacio con Lo Casino (bar del pueblo), concretamente la sala polivalente que realiza la función de aula de teatro, salón de actos y aula de psicomotricidad/gimnasia. Actualmente cuenta con los siguientes equipamientos internos: comedor, zona de despachos, dos clases de educación infantil y dos más de primaria, aula de informática, aula de música, inglés y medios audiovisuales, zona de biblioteca, espacio de pintura, pista polivalente del barrio y zonas comunes como pasillos, porche... y externos: patio y zona de ocio con árboles (preciosos pinos que proporcionan zonas de sombra en primavera y otoño), pista polideportiva, campo de fútbol del barrio y guardería municipal.

Tanto el comedor como la guardería municipal han ayudado a incrementar la escolarización de alumnos. La necesidad de comedor escolar se ha intensificado en los últimos años, puesto que muchas familias pedían que sus hijos se pudieran quedar en la escuela durante un horario continuado y con personal contratado (los profesores se desplazan a comer a sus domicilios); por otra parte, la guardería, que funciona desde el curso 2005/2006, posibilita que los niños puedan iniciar y continuar sus estudios en la

⁶ Situada en la calle Gran, número 58, de la partida de Llívia.

partida y no tengan que desplazarse por este motivo a Lleida, lo que hacía difícil que si empezaban en un colegio concertado o guardería en la ciudad luego se inscribieran en el CEIP El Segrià.

Todos los espacios interiores del centro están muy bien aprovechados y disponen de variados materiales no fungibles (ordenadores, fotocopidora, plastificadora, cámara digital, material de psicomotricidad...). Se trabaja activamente la conservación del medio ambiente y del reciclaje (pilas, cartones/papel, vidrio, materia orgánica... a través del Proyecto de Agenda 21 del Ayuntamiento de Lleida; materiales reciclados para los juegos, libros “socializados”), y a partir de ello se han hecho murales y diferentes materiales que están expuestos en la decoración del pasillo y las aulas y pegatinas que recuerdan la necesidad de ahorrar energía eléctrica y agua. También la Asociación de Madres y Padres de los Alumnos (AMPA), junto con el centro, lleva a cabo el tercer curso del proyecto de material y libros socializados, pudiendo así cada familia ahorrarse una buena parte del dinero que cuesta este material.

La escuela sigue el calendario y organización escolar acorde con todas las escuelas de Lleida. Según su planificación anual, no realizan la “problemática” sexta hora en primaria, ya que para las poblaciones de menos de 5.000 habitantes no es obligatoria. El horario de clases es, por lo tanto, de 9.00 a 11.00 h, de 11.00 a 11.30 h el patio, y de 11.30 a 12.30 h, finalizando por la mañana, volviendo de las 15.30 hasta las 17.00 h. En el espacio del mediodía se hacen algunas actividades extraescolares de acuerdo con el AMPA.

En el año 2004, el CEIP El Segrià celebró el 70 aniversario desde su construcción, en el año 1934, con una exposición de fotos referentes a diferentes épocas del centro, en la que participaron padres y madres, alumnos y ex alumnos, profesores, autoridades educativas y demás vecinos del barrio.

En el curso 2006/2007 tenía 37 alumnos, de los cuales la distribución era la siguiente: cinco de P3 (párvulos), cuatro de P4 (párvulos), tres de P5 (párvulos), seis de primero (primaria), cinco de segundo (primaria), seis de tercero (primaria), tres de cuarto (primaria), ninguno de quinto y cinco de sexto (primaria). De éstos, hay dos alumnos de centros hogar, otro con problemas graves familiares (hospital de día), dos alumnas asiáticas (chinas, adoptadas recientemente) y dos niños más magrebíes (Argelia). Hará unos diez años, el centro contó durante cinco años con un maestro y un trabajador social del programa de educación compensatoria del Departamento de Educación, puesto que tenían alumnos gitanos *pelúos*⁷, lo que, según la dirección del centro, condicionó a las familias payas⁸ de la partida para que inscribieran y matricularan a sus hijos en otras escuelas cercanas a Lleida, muchas de ellas en régimen concertado.

⁷ Denominación que utiliza Teresa San Román (1994) para referirse al término con el que muchos gitanos designan a otros gitanos de estatus económico más bajo que el suyo propio.

⁸ Así denominan los gitanos a los que no lo son (San Román 1994).

Los niños que, actualmente, están matriculados en el centro proceden del barrio o bien son recién llegados a él, información recogida tanto por la dirección y algunos padres, debido a la proliferación de casas y bloques en la partida (aunque también es cierto que otros padres los llevan y traen a diversas escuelas concertadas de Lleida).

Cuenta con seis maestros (gracias a las medias jornadas y otros) y cinco profesores itinerantes (inglés, música, gimnasia y educación especial y religión).

En las aulas de educación infantil, una parte del día escolar se trabaja por el método de rincones (el del ábaco, el del ordenador, el de construcciones, el de seriaciones...) y en primaria, por proyectos que se realizan a lo largo del curso.

La relación con el AMPA es buena; conjuntamente organizan las fiestas tradicionales (tales como la Castañada, Navidad, Carnaval, el Día de la Paz, Sant Jordi, San Juan...) y otras de diverso tipo (encuentros de la ZER, jornada de puertas abiertas, actividades solidarias, participación en el aula...).

Respondiendo ya a nuestras preguntas de investigación, la primera pretendía saber el perfil residencial de los alumnos del centro, y la segunda, la elección de los progenitores del centro educativo. Se comprueba que sólo acceden a ella niños de la partida y que la opción obedece a estrategias de tipo residencial y expresiva, aunque actualmente, y muy lentamente, se van incrementando las familias que eligen este centro para la escolarización de sus hijos, dado que el aumento de los alumnos procedentes de la emigración provoca en la ciudad muchos problemas de matriculación por falta de vacantes.

En resumen, creemos que este centro dispone de un buen equipo de profesorado (preparado, motivado, joven...), instalaciones nuevas, recursos y materiales variados... que le hacen merecedor de ser objeto de atención por parte de las familias, puesto que ofrece las mismas oportunidades que los demás centros, así como las posibilidades de personalización, atención e individualización hacia el alumnado.

3.3. Colegio de educación infantil y primaria (CEIP) Escola Jardí de Verdú (Urgell)

Verdú es una de las poblaciones más antiguas de Cataluña. En sus alrededores se han hallado restos arqueológicos de diferentes periodos, desde la etapa prehistórica pasando por la ibérica, romana y medieval.

El municipio tiene una superficie de 35,8 km². Verdú es una población bien comunicada, que se halla a cuatro kilómetros de Tàrraga, en un desvío de la carretera C-14 en dirección a Montblanc (Tarragona) y a 56 kilómetros de Lleida. El núcleo urbano es extenso, se ven muchos edificios de piedra, generalmente en buen estado de conservación, las calles son amplias y están bien pavimentadas. Da la sensación de cierto bienestar. El paisaje del entorno es relativamente llano, con pequeñas ondulaciones, y al este se ve la sierra del Montsant.

El nombre de la comarca tiene su origen en el antiguo condado de Urgell, aunque sólo comprende una parte del antiguo condado. Es una comarca de la Cataluña interior, situada entre las tierras secas del altiplano de la Segarra y las tierras fértiles de la ribera del Segre, constituyendo una zona de transición. La capital de comarca es Tàrrrega, ciudad de 16.500 habitantes.

Según el Instituto de Estadística de Cataluña, Verdú tenía en 2006 una población de 1.027 habitantes, con una densidad de población de 28,7 habitantes/km². Si consideramos la población por grupos de edad, el 10,8% tiene entre 0-14 años, inferior a la media de la comarca, que es del 14%; el 60,3% tienen entre 15 y 65 años, porcentaje que también es inferior a la media de la comarca, con el 66,1%; los mayores de 65 años representan el 28,9%, en la comarca son el 20%, y la media de Cataluña es del 16,5. Por consiguiente, Verdú es un pueblo en el que proporcionalmente hay menos niños, menos población activa y más población de la tercera edad.

Según datos de 2001, el crecimiento natural de la población es negativo (-17,5%), lo que contrasta con el crecimiento natural de la comarca, que también es negativo pero menos importante (-2,5). El crecimiento se equilibra con un saldo migratorio de 19,3%, que también contrasta con el de la comarca (7,5%).

Los datos de los que disponemos son de 2001. Por sectores de actividad, la agricultura representa el 20%; la industria, el 27%; la construcción, el 10%, y los servicios, el 43%.

Un total de 103 personas trabajan fuera del municipio o de la comarca y 81 se desplazan a Verdú para trabajar. Los trabajadores por cuenta propia, artistas y profesionales liberales, con un nivel socioeconómico y sociocultural medio o medio-alto constituyen un colectivo importante.

La Escola Jardí de Verdú pertenece a la ZER Guicivervi, que comprende también las escuelas de Ciutadilla, Guimerà y Vilagrassa. La escuela de Verdú es la más grande de la ZER y tiene 6 aulas (P3, P4, P5, ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior), Ciutadilla tiene 2 aulas y 2 docentes, Guimerà 1 aula y 1 docente, y Vilagrassa 2 aulas y 3 docentes. La ZER cuenta con maestros itinerantes de educación física, de inglés, de educación musical, de religión y un maestro/a de refuerzo. También hay una psicóloga y una logopeda.

Nuestro informante X nos explica que el origen de las ZER es una iniciativa de un colectivo de maestros y maestras. Es una reacción a un planteamiento de agrupar a los niños en centros grandes y evitar de esta forma los desplazamientos. En esencia, las ZER deberían funcionar como una sola escuela y debería ser así en las relaciones entre los docentes y entre los alumnos. Los alumnos de la ZER Guicivervi se relacionan entre ellos, mantienen correspondencia, cada año realizan un encuentro y efectúan salidas culturales, por ejemplo, a una representación teatral en Tàrrrega. Tienen una revista, *Tots Junts* (Todos Juntos) que sirve para difundir lo que se está haciendo. La ZER pretende mostrar su identidad presentando una imagen única para todos los centros, por ejemplo, en impresos o chándales. Es preciso decir que las ZER no sólo

han impedido el cierre de muchas escuelas de poblaciones pequeñas, sino que además han evitado la soledad y el aislamiento de muchos docentes, aprovechado las sinergias que representa estar inmerso en un verdadero equipo de trabajo.

La escuela se compone de tres edificios:

- El edificio más antiguo, construido en los años sesenta, ha sido remodelado en diferentes ocasiones y consta de planta baja y planta superior, con dos aulas en cada planta.
- Un edificio construido en los ochenta. Tiene dos aulas, y una se utiliza como comedor y dispone de una pequeña cocina para preparar las comidas servidas por una empresa de catering.
- El tercer edificio es el más moderno, de mediados de los años noventa, está ocupado por los alumnos de educación infantil y tiene una pared exterior en la que predomina el cristal que le da luz natural y deja entrar el sol.

Los 80 alumnos de la escuela proceden de familias que viven en el pueblo, aunque no todos sean originarios de Verdú. Cinco alumnos se desplazan desde Tàrrega, por elección de los padres. Como en el resto de los colegios catalanes, la lengua de la escuela es el catalán. Actualmente hay pocos alumnos de origen extranjero y su integración se hace con normalidad. La atención personalizada y las dimensiones de la escuela rural facilitan la integración de todos los niños y niñas.

A pesar de vivir en un medio rural, las madres y los padres de los alumnos no trabajan en la agricultura de manera exclusiva, algunos son “payeses de fin de semana”. El perfil de los padres no corresponde exactamente al perfil global de la población. Tienen un nivel sociocultural medio/medio alto y profesionalmente el 30% son trabajadores autónomos; el 30%, funcionarios, y el 30% ejercen profesiones liberales.

Hay poca implicación, “están de paso” y delegan en la escuela. El AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) funciona en ocasiones puntuales. Las actividades tradicionales de corta duración no interesan a las familias. Es difícil organizar actividades extraescolares en el centro, ya que los niños tienen “excesivos compromisos sociales”. La mayoría de los alumnos realiza actividades extraescolares, a menudo fuera del pueblo (música en Tàrrega...). “Los padres tienen un trabajo reglado, los alumnos también tienen un horario reglado.” La escuela dispone de un servicio de acogida antes de empezar las clases. Una persona se ocupa de los niños de las 8.30 a las 9.00 h.

“Escuela con menos maestros no significa escuela de menos calidad.” Nuestro informante, maestro y ex director del centro, habla de las ventajas del funcionamiento por ciclos, comparándolo con la organización por cursos. El funcionamiento por ciclos permite recuperar, ampliar conocimientos, en definitiva, tener más en cuenta los progresos del alumno y su proceso madurativo. También desde el punto de vista de la organización de ciertas materias y de la forma de plantear las programaciones. Cita, como ejemplo, las ciencias naturales: un año se puede estudiar, por ejemplo, los animales con todo el ciclo y el año siguiente, los vegetales. Nuestro informante vería bien que este modelo no fuera

exclusivo de la escuela rural y pudiera trasladarse a todas las escuelas. “La escuela debe ser vivencial, comprensiva, pero también comprensible.” Se debería evitar hacer centros muy grandes, para que la escuela no se vuelva impersonal, las escuelas graduadas deberían tener sólo una línea. Toma como ejemplo relacional la escuela rural en la que los maestros conocen a los niños por su nombre aunque no sean alumnos suyos. En general, en la escuela rural existe una implicación personal mucho mayor. Los maestros tienen que suplir carencias y realizar algunas veces labores que en centros más grandes realiza el personal de servicios (cerrar la escuela, poner en marcha la calefacción, etc.)

La escuela rural necesita más medios, por ejemplo, disponer de comedores. También tiene necesidades que no tienen las escuelas graduadas, por ejemplo, la necesidad de fondos para hacer encuentros entre maestros de la ZER.

En los últimos años ha habido una dignificación de la escuela rural en equipamientos, por ejemplo, en ordenadores. Una ventaja es que normalmente los ordenadores están en el aula y no en un aula de ordenadores, lo que permite que en ciertos momentos el maestro pueda hacer trabajar a un grupo con el ordenador sin tener necesidad de desplazarse mientras hace otra actividad con otro grupo. Actualmente, los equipamientos en material pedagógico no tienen nada que envidiar a los de la escuela urbana.

En opinión del informante, los pueblos son un reflejo de la globalización y algunos inconvenientes de la escuela urbana se trasladan a la escuela rural. Por ejemplo, se tienen que adecuar los horarios para atender a los padres, hay niños de 12 años que no van solos a la escuela, los padres les acompañan en coche, pese a las cortas distancias de la población... lo que no parece tener mucho sentido. La escuela se ha convertido en un servicio más. Con la marcha a los centros de secundaria de los alumnos de 13 y 14 años, la escuela ha perdido un elemento dinamizador. Estos alumnos participaban en la integración de la escuela en la comunidad, hacían que los padres tuvieran una mayor implicación. No obstante, la implicación de los maestros no se ha perdido, aunque tal vez la escuela tenga menos incidencia en la comunidad.

Pensamos que las preguntas de investigación que nos habíamos planteado en un principio quedan contestadas en los diferentes apartados, bien sea por las observaciones que hemos realizado o por las manifestaciones y comentarios de nuestro informante, excelente conocedor de la escuela rural.

En resumen, podemos afirmar que la escuela rural que hemos visitado tiene, como la gran mayoría de las escuelas rurales catalanas de la actualidad, el mismo nivel de equipamiento que las escuelas urbanas y los alumnos de las escuelas rurales tienen las mismas oportunidades que los otros. Hay ventajas e inconvenientes; como puntos muy positivos, debemos remarcar la atención personalizada que reciben los alumnos y la implicación de los docentes. Como inconvenientes, cabría citar el aislamiento que pueden tener los niños y niñas, aunque en nuestro caso este inconveniente se minimiza al ser una escuela rural relativamente grande, de la misma forma que vivir en un pequeño pueblo no impide a los alumnos hacer actividades extraescolares.

Por otra parte, algunos inconvenientes de la escuela urbana aparecen también en nuestro estudio y la escasa implicación de los padres con la escuela puede ser igualmente un problema en la escuela rural.

3.4. La ZER del Solsonès: la escuela de Llobera

El territorio que hemos estudiado está situado en las comarcas del interior de Cataluña y Solsona, capital de la comarca, ubicada en el centro, y está considerada como centro dinámico económica y culturalmente.

Rodeada de paisajes naturales, grandes zonas de bosque y de campos cultivados, al llegar a la comarca se puede percibir un sentimiento de equilibrio. En décadas anteriores, sus habitantes sufrieron aislamiento por falta de comunicaciones. Pero en la actualidad la situación es distinta, puesto que los nuevos medios de transporte, en especial el coche particular, ha significado para los habitantes de la comarca una mejora en sus condiciones de vida y una manera diferente de vivir y de ver el mundo.

La ZER del Solsonès está integrada por varios pueblos y fue creada oficialmente en 1990. Actualmente, la ZER está configurada por 9 escuelas: CEIP Aiguadora de Navés, CEIP Ardèvol, CEIP La Coma, CEIP Freixinet, CEIP Lladurs, CEIP Llobera, CEIP Ogern y CEIP Sant Climent. Todas las escuelas forman parte de la comarca del Solsonès excepto las de Ogern y Tuixén, que pertenecen al Alt Urgell. Estas escuelas están integradas en ZER desde 1989, excepto La Coma, que se integró el curso 1992-93, siendo así una de las primeras ZER constituidas de Cataluña. La sede administrativa de la ZER y el lugar de encuentro habitual del claustro es en los Servicios Educativos (SE) del Solsonès, en Solsona.

El director manifiesta que estuvieron preocupados por el descenso de natalidad en los años 1999 y 2000. Posteriormente han recuperado alumnos, incluso un incremento importante en los últimos tres cursos, de 80 alumnos a 113, y esto les da confianza en su futuro.

La actuación de los ayuntamientos, que facilitaron el establecimiento de familias, y la evolución económica de la zona son algunas de las razones del cambio de tendencia demográfica.

Nos podemos preguntar si la comunidad educativa de la ZER que visitamos corresponde al cliché clásico de sociedad rural aislada y cerrada. Vamos a tratar de demostrar que en el caso de la ZER del Solsonès no encontraremos ese modelo. Como ocurre en otras zonas rurales, el “saber hacer” de los profesionales de la educación hace posible que las circunstancias particulares del entorno natural y social sean utilizadas como activos de gran valor que se incorporan a la vida escolar. Las maestras de la escuela de Llobera pertenecen al claustro de la ZER compuesto por 22 profesionales (solamente 7 u 8 con destino definitivo). Gozan de buenas relaciones entre ellos y los interinos acostumbran a quedarse a vivir en la zona durante la semana, lo cual favorece un clima de distensión y de pocas prisas.

En referencia a las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa, tanto el director de la ZER (con el que nos entrevistamos por la tarde) como la maestra de la escuela manifiestan que los padres se prestan a colaborar, hasta ahora. Precisan que, en alguna ocasión, familias procedentes del área metropolitana de Barcelona se resistieron, pero que finalmente pudieron conseguir que se habituaran a las pautas de relación y de colaboración establecidas.

Nos encontramos en un ambiente educativo donde los profesionales saben comunicar sus objetivos educativos y, a la vez, saben establecer las pautas de relación que posibilitan la colaboración adecuada de las familias. Celebran varias reuniones con los padres durante el curso. Se programan tutorías con todas las familias y consiguen la participación de los padres en situaciones festivas, deportivas, organizadas.

La escuela que hemos visitado goza de prestigio reconocido. Se da la circunstancia de que en Solsona se valora bien su trabajo pedagógico hasta el punto de que algunos padres de la capital comarcal inscriben a sus hijos en la escuela del pequeño pueblo.

En la visita realizada, hemos podido comprobar el clima de relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa. Una concejal ha visitado la escuela para concretar con la directora algunos detalles relacionados con la implantación de la sexta hora (derivada de la aplicación del Pacto Nacional de la Educación en Cataluña). También la ayuda ocasional de una madre a lo largo del almuerzo y los intercambios realizados con las maestras refuerzan nuestra impresión.

En la entrevista realizada por la tarde al director de la ZER se constata:

- La ZER del Solsonès, iniciada en el momento en que los maestros reivindicaron el reconocimiento de su especificidad, ha sabido mantener la cohesión, la colaboración y el trabajo en grupo de los maestros y maestras de las escuelas que se integran en ella.
- El hecho de que los maestros y maestras tengan que pernoctar en la zona, al menos durante la semana, favorece que las tareas de planificación conjuntas se desarrollen en un clima colaborativo y relajado, altamente beneficioso.

En la escuela de Llobera hay dos maestras y 19 niños y niñas. Una de las maestras es tutora en educación infantil y en el primer ciclo. La otra, tutora de primaria y directora, está en la escuela desde hace 15 años. Además, las maestras itinerantes (educación especial, música, educación física, inglés y religión), más la atención psicopedagógica del EAP del Solsonès.

La escuela tiene una pequeña biblioteca que preside el espacio de trabajo de los mayores y conexión a internet. Las nuevas tecnologías llegaron a la escuela desde el principio. En una visita anterior, constatamos cómo incorporaban ágilmente estos recursos a su metodología de trabajo.

La directora de Llobera, que anteriormente trabajó en escuelas de la comarca del Bages, en Cardona, fue directora de esta ZER durante varios mandatos y ha realizado proyectos educativos en México, nos da una lección de trabajo extraordinaria.

Distingue muy bien entre “trabajar de maestra” (*fer de mestra*) y “ser maestra”. Y es consciente de que las circunstancias de la escuela rural le han dado la oportunidad de sistematizar una manera de hacer propia, guiada por la observación y la reflexión.

El modelo de la escuela de Llobera se explica, de forma muy especial, en el perfil profesional de las maestras, y de manera particular en la directora de la escuela, declarada defensora de exigir y apostar por la participación de las familias en la tarea educativa de la escuela.

El saber hacer y el convencimiento sobre la importancia que tiene el tiempo escolar en la formación de los niños y niñas guían el sentido de su trabajo. Los maestros “debemos tener criterios, no para imponerlos, sino para poderlos compartir con los padres”. Como mínimo, “se los debemos sugerir” nos dice la maestra cuando hablamos de la desorientación de algunas familias. Ella cree que es una “obligación que se incluye en nuestro sueldo”.

“La escuela tiene la obligación de trabajar con el máximo rigor”, afirma la maestra con contundencia. Es el sentido de servicio público. Si el resto de la sociedad está desorientada respecto a las necesidades de la infancia, la escuela debe servir para ayudar en la elaboración de confianza y de seguridad de los adultos del futuro. Mientras están en la escuela, los alumnos han de poder enfrentarse a todos los valores que el tiempo y el espacio escolar permiten transmitir. “Al menos, en una parte, la escuela ha de garantizar la transmisión de algunos valores.”

Así, hemos podido comprobar que estas ideas son las que guían las actividades que se realizan en la escuela desde la primera hora de la mañana. En la sesión inicial, una conversación en gran grupo, recordando las tareas que se van a realizar y “compartiendo” noticias o pensamientos de cada uno de los niños y niñas presentes. Y en las que siguen, mientras se realizan los trabajos en un ambiente cordial y exigente.

El trabajo de los niños se articula alrededor de:

- Un plan de trabajo quincenal e individual para las materias instrumentales que cada alumno realiza de manera autónoma y guiada.
- En la realización de proyectos, para las materias de ciencias naturales, mundo lejano, mundo próximo (no tienen libros de texto) y un proyecto de Historia que se realiza en el tercer cuatrimestre. Hemos podido comprobar la calidad y el rigor de alguno de los últimos trabajos.
- En la constante atención de la maestra para subrayar y hacer conscientes las actitudes, los resultados de los aprendizajes o para poder corregir errores y comportamientos inadecuados. Y además un énfasis especial para que los niños aprendan a comunicar y a escuchar cuando ella, la maestra, invita a la reflexión individual y colectiva.
- Ella tiene muy claro que es importante atender a “cómo” se trabaja con los niños y niñas, más allá de la metodología que ha ido consolidando con su experiencia. “Lo

más importante es cómo hacemos todo lo que se puede hacer en la escuela”, remarca en sus reflexiones.

- En síntesis, la ZER del Solsonès es un ejemplo que desmiente el viejo tópico que nos remite a una escolarización deficiente por falta de recursos y que está condicionada por la incomunicación.
- Por el contrario, nos evidencia que el medio rural ofrece una serie de situaciones altamente favorables para una escolaridad que potencia la autonomía y la plena socialización de los escolares. Siempre y cuando, como en Llobera, se sustente en un proyecto educativo que lideran unos profesionales que saben activar los recursos que ofrece el entorno geográfico y social.

3.5. La escuela rural de La Vall dels Voltors

La escuela de Espluga de Serra está situada en La Vall dels Voltors, un remoto valle del Pallars Jussà, en el extremo nordoccidental de Cataluña. Para acceder a ella desde Tremp, la capital comarcal de cuyo término municipal forma parte, se requiere no menos de una hora y media de viaje en coche a través de carreteras comarcales, nacionales y un tramo final de pista no asfaltada. En invierno, el hielo y la nieve y en la primavera, el barro y los desprendimientos de rocas dificultan la conducción incluso de los vehículos todoterreno.

La Vall de Voltors⁹, aunque forma parte de la comarca leridana del Pallars Jussà, es limítrofe con la comarca oscense de la Ribagorza Oriental, de la que sólo le separa el río Noguera Ribagorzana. Sus otras fronteras son las sierras prepirenaicas de Sant Gervàs, que la separa de la comarca de la Alta Ribagorza y de Gorp, con altitudes comprendidas entre los 1.500 y los 2.000 metros. Se trata de un entorno geográfico abrupto y de belleza agreste. No obstante, a diferencia de la relativamente cercana Val d’Aran, el paisaje es fundamentalmente árido, con predominio de los farallones calcáreos ocre y grises y las rocas conglomeradas que evocan Montserrat, alternando con los tonos pardos de las colinas cubiertas por carrascas, espinos y boj. Sólo el rojo de los barrancos de arcilla, el verde de los pinares y, en primavera, el verde de los pastos rompe la monotonía de los colores fríos de un paisaje desértico, en consonancia con su denominación.

Pues, en efecto, el rasgo más característico del valle es, en paralelo a su difícil accesibilidad, su despoblación. Aunque los nombres de algunos de los núcleos de población (por ejemplo, Aulas) ya aparecen documentados en crónicas del medievo, las crisis agrarias de finales del XIX y, especialmente, el gran éxodo rural de la década de los sesenta del pasado siglo, vaciaron de gente la casi totalidad del valle¹⁰. Hacia mediados de 1970 la mayoría de las parroquias y *masos* aislados estaban despoblados, lo cual

⁹ En castellano: el valle de los buitres.

¹⁰ Este declive demográfico es aplicable al conjunto de la comarca y, en general, a todo el marco geográfico del Pirineo. En concreto, de los 28.533 habitantes comarcales de 1857, en 1910 se pasó a 18.996 y a 16.210 en 1970 (Sabartes 1993: 29).

propició la llegada, ya desde comienzos de los ochenta, y el asentamiento de comunidades “neorrurales”¹¹. En la actualidad, el carácter itinerante y los estilos alternativos de vida de la mayoría de sus habitantes restan fiabilidad a las estadísticas censales, pero no erramos si decimos que incluso en verano, incluyendo veraneantes oriundos y visitantes ocasionales, la población total del valle puede aproximarse, sin llegar a rebasarlo, al centenar de personas. Más significativa es la diferenciación interna entre los neorrurales, en total dos o tres docenas de personas (españoles y de otras naciones europeas), que constituyen la totalidad de los padres y madres de los alumnos de la escuela, y poco más de una docena de ancianos autóctonos, con edades comprendidas entre los setenta y los noventa años. Los primeros se concentran en los núcleos más aislados, en concreto en Anclàs y en Esplugu de Serra, mientras que los escasos pobladores autóctonos viven en Sopeira y Els Masos de Tamurcia, en la entrada del valle.

Ambas comunidades coexisten pacíficamente, pero difícilmente se interrelacionan. Los ancianos autóctonos viven de sus pensiones y de la ganadería (ovina y porcina), también, secundariamente, de la miel y la recogida de trufas. Los neorrurales son todos de origen foráneo (ya sea de otras poblaciones catalanas, la mayoría del área metropolitana de Barcelona, o bien de otros países como Bélgica, Holanda, Francia, Reino Unido...) y han comprado, alquilado u *okupado* las viejas casas de los pueblos abandonados, las han restaurado y tratan de vivir de un modo diferente, más o menos alternativo. Se dedican a la artesanía, la decoración, pequeñas empresas ecológicas (quesos, hierbas medicinales), enseñanza (inglés, danza, tai-chi)... y, sobre todo, a la autosuficiencia: huertos, corrales... La decoración *hippie* de muchas viviendas, así como las tiendas de campaña estilo *tapee* o los caballos pastando libremente en los prados, contribuye a que la primera impresión que producen estos pueblos de casas a medio reconstruir sea la de estar frente a un enclave culturalmente diferente.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si las propuestas curriculares del centro escolar son compatibles con la supuesta especificidad cultural de estas familias neorrurales. En otras palabras: ¿Habitarán padres y maestros universos simbólicos extraños entre sí, tal vez incluso incompatibles? ¿Cómo interpretan unos y otros actores sociales el proceso educativo? ¿Se producirá un choque cultural entre la vocación utópica, radical, alternativa... de los padres de los alumnos y los valores, normas y rutinas de la institución educativa? En la actualidad asisten a la escuela un total de 15 niños y niñas con edades comprendidas entre los cinco y los once años de edad. Están repartidos en dos aulas: educación infantil (con seis alumnos) y educación primaria (con nueve escolares). La escuela es un edificio nuevo, se inauguró el curso anterior, de una planta, y consta de diferentes aulas, despachos, comedor, sala de usos múltiples, patios y aseos.

¹¹ Se trata de colectivos de gente joven (hoy ya no tan jóvenes, ya que algunos de sus miembros, los que se reclaman herederos del espíritu de Mayo del 68, son hombres y mujeres de mediana edad), generalmente procedentes de zonas urbanas y metropolitanas, que han emigrado al campo en busca de un estilo de vida alternativo. Estos proyectos vitales (que combinan en distintas dosis elementos de ecologismo, pacifismo, naturismo... incluyen una amplia variedad de actividades: agropastoriles, artesanales, ecoturismo, agricultura ecológica... Los autóctonos, a su vez, les denominan *hippies*, *peluts*, *rastas*... (Lluvich, Ortega 2004: 23).

El horario escolar es de 9.00 a 13.00 h (los pequeños suelen empezar a las 10.00) y de 14.00 a 16.00 h. Incluye servicio de comedor, en el propio centro, a cargo del bar restaurante del pueblo. Este flamante y bien equipado edificio (con sus dotaciones de material informático, recursos didácticos...) es percibido orgullosamente por padres y maestros como resultado del empuje cívico de la comunidad frente a las reticencias de la Administración (el Ayuntamiento de Tremp y la Delegación Provincial de Educación).

También es relativamente generosa la dotación docente: dos maestras tutoras a plena dedicación, otra enseñante de dedicación casi exclusiva especializada en inglés y clases de refuerzo y otras dos docentes itinerantes (un día a la semana) especialistas en educación física, educación especial y educación musical. No obstante, ninguna de estas maestras reside en la comarca (la más próxima reside en El Pont de Suert) y las tutoras residen lejos, en Lleida y Balaguer. El hecho de que los desplazamientos sean largos y peligrosos (ya se han producido varios accidentes de coche) determina que las profesoras, en especial si son ya funcionarias, aspiren a otros destinos más accesibles. Obviamente, ello implica una considerable inestabilidad de los maestros, lo que, no obstante, no ven mal algunas madres, pues “los maestros nuevos, sobre todo si son jóvenes, son más abiertos”.

Es decir, la comunidad aspira a ejercer influencia sobre el proceso educativo. Sin embargo, las relaciones entre familias y docentes no parecen, al menos actualmente, conflictivas. En el momento de recoger la información, el equipo docente, integrado por maestras jóvenes y colaboradoras, está implicado en un proyecto de pedagogía activa fundamentado en los centros de interés (las estaciones del año, la educación ambiental...) y el método de proyectos. Tratan de relacionar los contenidos escolares con la realidad exterior, por ejemplo, confeccionan fichas didácticas a partir de los *mass media*. Pero no siempre sus esfuerzos se traducen en resultados positivos¹², lo que, a su juicio, se relaciona con el escaso interés de los padres por el rendimiento escolar de los niños.

Pero desde la perspectiva de los padres, no es que ellos carezcan de interés por la educación ni que discrepen de los contenidos impartidos, sino que lo que defienden es un modelo de enseñanza menos formal, o dicho en términos pedagógicos, un currículum más optativo, menos predeterminado en términos de organización y evaluación. Para decirlo en palabras de un padre de origen holandés, de unos cuarenta años de edad: “Pues la base de una buena educación es crear niños curiosos, niños que quieran saber.”

¹² Como anécdota ilustrativa, en una clase de lengua catalana los alumnos de primaria debían leer un texto extraído de la prensa provincial sobre un partido de baloncesto entre el equipo de Lleida y el de otra ciudad en el que los jugadores de Lleida se jugaban la permanencia. Entre las preguntas de comprensión había que distinguir, en base a sus apellidos, entre los jugadores locales y los jugadores de origen extranjero. Para los niños este ejercicio no sólo resultaba poco motivador, pues ni tenían televisión ni siguen las peripecias de los equipos regionales, sino casi surrealista, pues muchos de ellos, a su vez, tenían apellidos belgas, holandeses o mixtos (españoles y extranjeros).

Análogamente, otra madre belga, profesora no titulada de inglés, denuncia la falta de motivación de sus alumnos particulares de enseñanza media en el cercano pueblo aragonés de Arén: “Y yo les digo..., pero, ¿quién quiere que aprendas... tú o tu madre?”.

Para las maestras, que los padres se impliquen (que dejen de ser “pasotas”) significa que sean participativos, pero sin que ello signifique que participen en la elaboración del currículum: ni en los contenidos ni aún menos en su metodología. Por ejemplo, con respecto a la sexta hora, que los padres perciben como una sobrecarga y que desearían sustituir por unas actividades de expresión plástica... que además correrían a cargo de un artista de la comunidad... tal vez, secretamente, como trabajadoras que residen tan lejos del centro escolar, no verían mal poderse librar de una docencia extra..., pero ello sería incompatible con su rol de representantes de la institución escolar.

Esta discrepancia entre “lo que está legislado” y la realidad sociocultural también afecta al tema del uso y conocimiento del castellano. Aunque el origen étnico de los padres es heterogéneo, incluso en los matrimonios mixtos y hasta entre los de origen familiar catalófono, la *lingua franca* de la comunidad es el castellano. En las casas hablan flamenco, francés, castellano, neerlandés, inglés..., pero en la escuela el catalán no sólo es la lengua predominante, sino casi exclusiva; para los niños, que no tienen televisor, esta es una lengua “artificial”. No sólo en el patio, sino en las aulas, los niños hablan en castellano, pero leen y escriben en catalán. Las maestras, siguiendo las directrices de la inspección, utilizan el catalán como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mayoría de la producción escrita (excepto asignaturas de castellano e inglés) está en catalán. Sea por ello o por otras razones, el hecho es que los niveles de comprensión y expresión escrita de los alumnos de mayor edad son mediocres, por no decir deficientes.

A algunos padres, especialmente si consideramos que el centro de secundaria más cercano está en Arén, al otro lado del río Noguera Ribagorzana, pero en territorio de la comunidad autónoma aragonesa, les cuesta comprender que siendo el castellano la lengua oficial del Estado y siendo un lenguaje de alcance universal tenga tan poco peso en el currículum escolar de sus hijos.

Otro tema hoy resuelto, pero antaño conflictivo, ha sido el de la asignatura de religión. Persiste entre los padres el recuerdo de un maestro anterior que, según dicen, se llevaba muy mal con los niños debido a su tendencia a imponer muchos deberes y a no dejarles tiempo para jugar. Pero, sobre todo, porque era muy religioso y no veía bien que las familias rechazaran la formación religiosa.

De acuerdo con la legislación vigente, las autoridades educativas han suprimido la asignatura de religión, pero, en cambio, se muestran reticentes a la petición de la comunidad de disponer de unas enseñanzas no confesionales sobre religión comparada. Análogamente, frente a las quejas de los padres de que la jornada escolar es ya lo suficientemente ardua como para no prolongarla con más actividades lectivas, no acaban de aceptar las propuestas de las familias. Para éstas, ya que la sexta hora no sirve para que los niños hagan los deberes, debería dedicarse a actividades formativas de carácter

lúdico: danza, expresión corporal, expresión plástica. Es decir, lo que los padres y madres quisieran es un currículum menos exigente (por ejemplo, cuestionan el apresuramiento en el aprendizaje de la lectoescritura). Contrasta la experiencia escolar de sus hijos con el modelo pedagógico más “abierto” e “integrado” de otros contextos educativos (en concreto, el modelo de muchas escuelas públicas holandesas) e implícitamente, lo que están reivindicando es su propio estilo de vida, relajado y focalizado en el ocio.

En conclusión, aunque sería a nuestro juicio erróneo hablar de choque cultural, parece probado que, como anticipara Bernstein (1977: 81), las batallas sobre el currículo son básicamente conflictos entre diferentes concepciones del orden social y, por encima de todo, entre distintas visiones del orden moral. Por una parte, una pedagogía escolar, que si bien se reclama “activa” no deja de estar sometida a los criterios de la institución educativa, más concretamente, del Departamento de Educación. Frente a ella, una pedagogía familiar centrada en el ocio y en un desarrollo personal “autónomo”.

4. Conclusiones

A partir del trabajo realizado constatamos que la escuela rural del siglo XXI integra diferentes tipologías escolares y que la imagen del maestro de escuela unitaria que tenía a todos los alumnos en una sola clase ha pasado a los archivos.

Los cambios sociales, la mejora de las comunicaciones y la creación de las ZER han contribuido a la aparición de una realidad escolar rural plural que ya no responde a un modelo único.

El estudio indica una tendencia hacia el aumento del número de alumnos de las zonas rurales. Esto se explica por la estabilización del número de niños nacidos en una región, por la llegada a los pueblos de personas inmigradas no comunitarias y por los hijos de los neorrurales. Eso sí, aparece la tendencia a la concentración reduciéndose en número de alumnos en los centros más pequeños.

Pese a la pluralidad de contextos, todas las “nuevas escuelas rurales” reciben una apreciación social favorable y el nivel de satisfacción de los diferentes actores educativos es elevado. Esta percepción es más pronunciada en las escuelas que conservan un número de alumnos estable. En cambio, en las escuelas rurales “grandes”, en el caso de que haya falta de espacios o bien tengan que mejorar sus infraestructuras, la apreciación no es tan alta.

Unas relaciones educativas estrechas y contactos fluidos entre las partes implicadas constituyen el elemento común de todas las escuelas rurales. Estas características fomentan la aplicación de metodologías activas que hacen hincapié en la autonomía de los alumnos y las experiencias de trabajo colaborativo en la clase. Estas relaciones y contactos estimulantes entre los alumnos de edades diferentes favorecen las actividades de aprendizaje y el buen clima de clase que caracteriza a estos centros. Hay que remar-

car también que las características de estas escuelas facilitan la implicación de todos los enseñantes en el buen funcionamiento del centro y de la ZER, lo que contribuye a una cualidad pedagógica constatada, aunque, como hemos indicado a través de los resultados de la encuesta, existen cuestiones que deben mejorarse.

Decididamente, en la Cataluña de hoy, el medio rural ofrece una serie de situaciones que favorecen considerablemente una escolarización de calidad que refuerza la autonomía de los alumnos y la plena socialización de los niños.

Las experiencias educativas innovadoras de las escuelas rurales son llevadas a cabo por enseñantes que en los decenios precedentes tenían que reivindicar una serie de recursos para la dignificación de las pequeñas escuelas. Actualmente, los proyectos educativos aprovechan al máximo los medios ofrecidos por el entorno geográfico y social. Aunque los resultados se hayan obtenido tras un largo (sinuoso) camino. Ahora lo que sería necesario es que se potenciara lo construido, y en particular que en los cursos de formación inicial de los futuros maestros y en la formación continua se preparara para el trabajo en este contexto, además de que lo impartido se nutriera de la experiencia acumulada en las escuelas rurales.

El porvenir de la escuela rural depende de la obtención de respuestas a las demandas de los propios educadores. El estudio demuestra que la satisfacción de los enseñantes perdura en los centros que conservan su población escolar y los recursos responden a las necesidades.

5. Bibliografía

- ALABART, A.; VILA, G. (2007). "Territori i estructura social". En MONTAGUT, J. *Societat catalana 2007*. Barcelona: IEC, p. 177-202.
- BERNSTEIN, B (1977). *Class. Codes and control. Towards a theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- ESTALELLA, H.; CARRASCO, S. (1998). "La Catalunya rural contemporánea". En GINER, S. (dir.) (1998). *La societat catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, IEC, p. 367-376.
- FEU, J. (2001). "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural". *Educació i Història*, núm. 4, p. 110-111.
- GONZÁLEZ BUENO, M. (1980). "Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirà. Lérida". En AA.VV. *Escuelas, pueblos y barrios. Antropología educativa*. Madrid: Akal, p. 71-161.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel (1ª edición 1976).
- LLUVICH E.; ORTEGA, M. (2004). *Els nous rurals del Pallars Sobirà*. Barcelona: Obs. Català de la Joventut, Generalitat de Catalunya.

- PUELLES, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Labor.
- SABARTES, J. M. (1993). *L'èxode pallarès*. Tremp: Garniseu.
- SAMPER, L. (1980). *Aculturació i escola al Pallars*. Segones Jornades Pedagògiques de l'Escola Rural, ICE de la UAB (no publicado).
- SAN ROMÁN, T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitans*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular / Editorial Altafulla.
- SOLER, J. (2007). *El mestre i la "fesomia pròpia" de l'escola rural*. Jornades Pedagògiques Educació i Món Rural. Lleida, 19-20 de abril (no publicado).
- SUBIRATS, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Ed. 62.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

Páginas web de los centros visitados:

CEIP El Segrià (Llívia) www.xtec.cat/centres/c5002854

CEIP Llobera (Solsona) www.xtec.cat/centres/c5003974

CEIP Blanca de Villalonga (La Portella) www.xtec.cat/centres/c5003792

CEIP Escola Jardí (Verdú) www.xtec.cat/centres/c5004863

CEIP Esplugu de Serra (Vall dels Voltors, Tremp) www.xtec.cat/centres/c5006549

Las nuevas tecnologías en la escuela rural: una propuesta metodológica

Francisco M. Domínguez Relaño

CRA Alta Ribagorza, Benasque (Huesca)

1. Introducción

En esta sociedad nuestra del siglo XXI, donde están en alza conceptos tan contemporáneos como urbanidad, desarrollo tecnológico, ciudades inteligentes, globalización, etc., no debemos olvidar los términos más humanos, desde la perspectiva antropológica, como son entorno rural, pueblo, localismo, diversidad cultural..., porque sin ellos no comprenderemos nuestra realidad y, además, sigue siendo una realidad que demanda una respuesta social, política y legal a sus necesidades.

Con estas, mis palabras, pretendo aunar las dos dimensiones conceptuales, integrando ambos mundos en una propuesta metodológica que los relacione sin que ninguno de ellos vea menospreciados sus valores idiosincrásicos, consiguiendo, de esta forma, un enriquecimiento bidireccional. Es éste un término clave en esta cuestión, pues en él reside el sentido exacto de la globalización.

En esta ocasión me ceñiré a los aspectos relacionados con la educación. Partiré de ciertas reflexiones sobre la educación rural, sus componentes, el contexto actual en el que se enmarca, su dualidad con el concepto urbano y la respuesta que la Administración da a la demanda educativa que surge en dicho medio. Para continuar con una propuesta metodológica respetuosa con la práctica, sin el adormecimiento que el marco teórico le produce a las ideas. Una propuesta llena de variantes, abierta, fresca e innovadora, como creo que demanda la sociedad actual, pertenezca al entorno que pertenezca, es más, unificadora de ambos contextos, con una función conciliadora fruto de la virtud aproximativa que, en su origen y confección, posee, ya que permitirá que la información proveniente del entorno urbano se introduzca en el rural, sin agresividad, y éste primero se pueda retroalimentar de los resultados, y conclusiones, que puedan aportarle los que reflexionan sobre lo mismo desde otra perspectiva.

Hemos pasado de la minusvalorización tecnocrática que la escuela rural sufrió hasta la década de los 80 a la crisis de los modelos urbanos de la actualidad. La escuela rural puede ayudar a contextualizar el modelo metropolitano en su medio. No sólo posee preguntas, también tiene respuestas, ya que, en la actualidad, y según la mayoría de los

autores con autoridad intelectual en la materia, podemos conceptualizar la escuela rural como un laboratorio de innovación pedagógica.

Platón decía que todo el conocimiento de la humanidad está alojado en cada uno de nosotros, sólo debemos “dar a luz” a estas ideas, de lo que extraigo que no hay nada por inventar y queda todo por diseñar.

2. Concepto de educación y ruralidad. La escuela rural. Breve reflexión

Cuando nos referimos a educación y mundo rural la primera reflexión que surge es aquella que se produce del uso directo de esas dos ideas en interrelación.

Si definimos la educación como el desarrollo del potencial humano que permite e incrementa la libertad, igualdad y responsabilidad de la persona, así como garante del proceso de socialización y los aprendizajes encaminados al desarrollo intelectual, físico y ético de una persona, siendo necesario ir incluyendo el desarrollo y aprendizaje motor en las definiciones generales de educación, y definimos el entorno rural como aquel relativo o perteneciente al campo y sus labores, cuando no es definido en oposición al mundo urbano, debemos preguntarnos si el proceso educativo lleva a sus consecuencias últimas los términos que conforman su definición en este entorno.

Es muy importante dejar claro que la escuela rural no es la escuela del pueblo; ésta, al aceptar y asumir la diversidad e incorporar la actuación conjunta de todos (entorno, comunidad, familia), se sitúa más cerca de posibilitar el verdadero derecho a la educación de todos los niños, sin exclusión.

Conceptos como los de libertad, igualdad, responsabilidad, socialización y desarrollo intelectual, físico y ético deben ser garantizados en el entorno rural para reducir la distancia con el entorno urbano, más amplio y prioritario en el primer mundo, pero no más extendido en éste, nuestro planeta. Esto se muestra, actualmente, en el desarrollo del concepto de educación rural en Iberoamérica, como mediador para equilibrar las desigualdades sociales y culturales que en estos países se aprecian, llegando de allí las investigaciones, y propuestas, más innovadoras de esta concepción. Se demanda la garantía de que la educación pueda, y deba, llegar a cualquier lugar, lo que entendemos como universalización de la educación, los conocimientos y, por lo tanto, las oportunidades, también necesario en nuestra comunidad, matizando todo lo que se quiera.

Entonces, la educación rural tendrá como objetivos fundamentales ante el contexto social:

- Garantizar el equilibrio entre los dos entornos, reduciendo la cantidad de mundos que existen dentro del mismo mundo, aprovechando los avances en materia de transporte y comunicación. “Aprender lo lejano a partir de lo cercano.”
- Proteger el localismo frente al agresivo proceso de globalización, o lo que otros llaman globocolonización o globototalitarismo, perpetuando la idiosincrasia de los lugares, la diversidad lingüística, y cultural, y los conceptos más naturales de vida.

En este punto quería destacar un concepto reimpulsador de la escuela rural en nuestra sociedad, como es el de NEORRURALISMO, que es la tendencia que muestran los habitantes del entorno urbano a continuar con su proceso vital en el entorno rural con el deseo y compromiso de heredar y respetar la vida en este entorno, y las costumbres de estos lugares, variando, finalmente, el concepto que en las ciudades se tiene de lo rural, como espacios destinados para la recreación, el ocio y el tiempo libre. Esta tendencia hace que las demandas surgidas de este entorno hayan aumentado a la vez que variado, a lo que la educación, y en concreto la escuela, ha debido ajustarse, quedando mucho por avanzar, todavía. Me gustaría dejar claro que soy un maestro rural, neorrural.

3. Modelo aragonés para la garantía educacional en el entorno rural.

La escuela rural

¿Qué es la escuela rural? Si es aquella que se encuentra ubicada en una zona llamada rural, tendremos que convenir que la escuela rural tiene mil caras: hay centros con cuatro alumnos, otros con cuatrocientos, hay algunos que funcionan solos, otros agrupados, los hay rurales-rurales y otros que son casi urbanos, etc.

La comunidad autónoma de Aragón, debido a su idiosincrasia, se enfrenta al hecho de tener que dar respuesta educativa a sus características sociales encontrando la justificación de ésta en la preocupación recurrente por incorporar criterios de mayor equidad en la distribución y organización de los servicios educativos, conduciéndonos a revisar las modalidades y alternativas que estos servicios ofrecen para la atención escolar de poblaciones con características particulares como lo es la rural.

Para ello la administración tomó varias medidas:

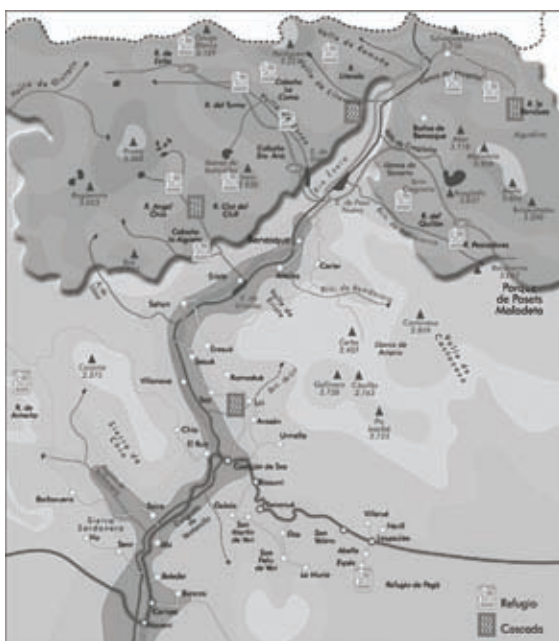
- La escolarización y residencia en *escuelas hogar* ubicadas en localidades dotadas igualmente de centro escolar, con alumnos pertenecientes a localidades en las que, por sus características, resulta difícil o demasiado costoso la organización de rutas de transporte.
- La aplicación de la fórmula organizativa de los *centros rurales agrupados*, *CRA*, que permitió prestar a las localidades pertenecientes a zonas rurales con un reducido número de alumnos la asistencia de profesores especialistas que, con carácter itinerante, distribuyeron su horario semanal entre las distintas localidades que componen el ámbito del Colegio Rural Agrupado. Se trata de crear estructuras de centro agrupando escuelas incompletas y/o unitarias de diferentes pueblos con el fin de dotarlas de los recursos necesarios.
- La aparición de los *centros rurales de innovación educativa*, *CRIE*, cuyos objetivos son completar la formación integral del alumno perteneciente a escuelas pequeñas, sirviendo de lugar de encuentro para los profesores de los CRA, con el fin de facilitar la coordinación de la tarea educativa y fomentar los procesos de socialización entre comunidades del mismo territorio.

- La creación de los *CPR*, centros de profesores y recursos, como garantes de la formación del formador y las innovaciones educativas, así como la disponibilidad de recursos y materiales, y los *EOEP*, equipos de orientación y evaluación psicopedagógica, elemento básico y complementario de la labor docente.
- Otras medidas, como la ampliación de las plantillas de profesorado con ratios muy bajas, programa Tablet PC, consistente en la dotación de un ordenador portátil con conexión a internet para alumnos de tercer ciclo, aunque en esto la Administración siempre va dos pasos, económicos, por detrás de la realidad.

Todas estas iniciativas surgen con la LOGSE, del año 90, pero en su naturaleza flexible dichos planteamientos han variado en la actualidad. Las escuelas hogar han desaparecido, en su mayoría, gracias al desarrollo de los medios de transporte, que han permitido crear rutas diarias de unión de las localidades más alejadas con los centros en los que están adscritos, superando, incluso, los rigores meteorológicos, fuente de aislamiento durante muchos años.

En el caso de los CRIE, que formaron un binomio muy eficaz con los CRA, tienden a desaparecer por el desarrollo tecnológico, y de los transportes, ya que todas las áreas de conocimiento llegan a cada centro, tanto los docentes especialistas como los recursos, adquiriendo en la actualidad más un papel de actividad complementaria.

Por lo tanto, la respuesta actual, en Aragón, a la demanda educativa surgida desde el entorno rural son los CRA. Así está compuesto el nuestro:



Valle de Benasque.

Situado a lo largo del valle de Benasque, está conformado por las localidades de Cerler, Benasque, Sahún, Castejón de Sos y Laspaúles, teniendo la sede central en la localidad de Benasque.

Todas las localidades están unidas por una compleja red de transporte para garantizar la escolarización de los niños que viven en el valle, en cualquiera de sus localidades, y un sistema de comedores que revierte en lo mismo. Los problemas generales que una familia media puede encontrar en el proceso de escolarización de los chicos quedan así solventados.

3.1. Características de este modelo. Ventajas e inconvenientes

Esta cuestión ha sido objeto de debate en diferentes foros dentro de la escuela rural, y es susceptible de provocar una opinión muy personal entre los profesionales, sobre todo sometiéndola a comparación con el modelo que hemos llamado metropolitano. Yo sólo deseo, con ayuda de grandes pensadores, intentar poner sobre el tapete argumentos pertenecientes a ambas corrientes con la sana intención de suscitar una reflexión sobre la cuestión.

En cuanto a las ventajas, en palabras de Jordi Feu i Gelis, pueden ser resumidas en:

- La escuela rural es una escuela pequeña, lo que le permite realizar una educación mucho más artesanal.
- La escuela rural favorece la experimentación educativa, ya que, debido a sus características, tan especiales, obliga al maestro a crear e innovar para buscar soluciones a cuestiones nada frecuentes.
- La escuela rural favorece el desarrollo de una pedagogía activa. Debido a sus dimensiones y su ratio permite una participación más directa, destacando la proximidad del entorno y el protagonismo que ésta tiene.
- La escuela rural se dota de maestros “integrales”, ya que en ocasiones debe representar todos los papeles que el proceso de enseñanza-aprendizaje contiene. Es esta una de las respuestas que, en mi opinión, la escuela rural puede aportar al marco educativo, la formación integral del docente.
- La heterogeneidad de estas escuelas termina con las diferencias establecidas, bajo criterios científicas, entre los diferentes grupos generacionales, integrando al individuo en su realidad más global. La escuela rural debe tener en cuenta esta característica en su PAD (Plan de Atención a la Diversidad) para garantizar la individualización del proceso educativo dentro del grupo heterogéneo. Esta característica también puede ser considerada un inconveniente, como intentaré explicar más adelante, por mi intención de objetivar.
- La escuela rural: una escuela con un sistema de enseñanza particular: la enseñanza circular o concéntrica. Según las propias palabras de Feu i Gelis, que son las que mejor explican su propia idea: “Los maestros de la escuela rural, cuando dan clase, generalmente lo hacen para los alumnos de un determinado nivel educativo. En la

medida en que en la misma aula hay alumnos de distintas edades, los alumnos de los otros niveles pueden escuchar lo que el maestro explica, en principio, para un determinado grupo de edad. De modo que los alumnos mayores —sobre todo los que van más retrasados— pueden repasar lo que ya se les había explicado durante el curso anterior y los alumnos más pequeños —sobre todo los más aventajados— se pueden adelantar en lo que se les explicará en los cursos posteriores.”

- La escuela rural es una escuela muy flexible y libre, sin trabas burocráticas, salvo las que plantea la Administración, para cuyo desarrollo me reservo unas líneas.
- En la escuela rural entran personas que no son maestras, pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas.
- La escuela rural es una escuela con un sistema de control “blando”, respetuoso y, por descontado, mucho más educativo. En mi opinión, es un proceso de humanización tal de la escuela que debería servir de ejemplo en vez de dejar que la maquinaria administrativa, heredada del modelo metropolitano, acabe con esta proximidad tan sentimental.

Me gustaría añadir, a éstas:

- Poseemos una proximidad a entornos naturales que permite el desarrollo de ciertas áreas de conocimiento con mayor profundidad. La información, los ejemplos, las experiencias se tienen al otro lado de la fachada. Los conceptos de vida saludable, con todo lo que ello significa y que tanto nos preocupa a la escuela, y la sociedad, actual adquieren aquí mayor entidad.
- Se enfatiza la autogestión del proceso y los recursos, algo que, en mi opinión, nunca debió perder la escuela.

En cuanto a los inconvenientes de este modelo, citaré:

- Falta de recursos, y deficiencias en las instalaciones, derivados del olvido que la escuela rural sufre por parte de las administraciones centrales.
- Dificultad, para el alumnado, de continuar su proceso educativo en la misma localidad, siquiera una próxima, lo que fuerza el desplazamiento de la población que mantiene viva la escuela.
- La depresión económica y estructural que sufren la mayoría de las localidades en las que se enmarca este modelo.
- La heterogeneidad unida a grupos reducidos o muy reducidos dificulta la aplicación de ciertas dinámicas, aunque, como ya planteé, esto puede fomentar la necesidad de investigar, e innovar, en el docente, lo que redundaría positivamente en la formación del docente.
- Plantillas docentes demasiado móviles, sin continuidad en los centros, debido a factores sociales, fundamentalmente, que desarrollaré con posterioridad.

- Deficiencias comunicativas observables en muchas de nuestras localidades donde la prensa, la televisión, internet y demás medios de comunicación son, en ocasiones, una utopía para sus ciudadanos.

Con todo, creo que la escuela rural tiene un potencial inherente que desarrollar, minimizando, por parte de los responsables, estos inconvenientes y pensando que la inversión siempre está justificada cuando se hace pensando en las personas, aunque sólo sea una.

3.2. Reflexiones educativas para un ajuste eficaz del modelo al contexto social

A continuación reseño unas ideas sobre modificaciones que podrían darse en el modelo con el fin de aumentar su eficacia educacional, unas reflexiones surgidas en uno de esos foros, donde tuve el honor de participar, partiendo de una frase que el MEC se encargó de acuñar en una de sus impresiones destinadas a cooperar con nuestra renovación, decía: “En el medio, desde el medio y para el medio.” Es aquel lugar del que extraemos la información, los conocimientos y los recursos, el que primero se beneficia, y debemos hacerlo contextualizándonos en él para comprender sus necesidades, y carencias, y descifrar su potencialidad.

Las conclusiones surgidas en ese proceso de reflexión, al que ya fuisteis invitados, pueden resumirse en:

1. Referidas al currículum

- Adecuar los materiales curriculares y recursos didácticos a la realidad del medio rural.
- Editar materiales y recursos didácticos que vayan dirigidos de forma específica a la escuela rural.
- Elaborar materiales y recursos didácticos que den a conocer al alumno urbano las particularidades del medio rural.
- Ampliar aspectos de la cultura e identidad propias de nuestra comunidad autónoma, partiendo de una mentalidad universal.

2. Referidas a la formación del profesorado

2.1. De los futuros maestros

- Adecuar la formación de los futuros maestros a la singularidad de la escuela rural que, posiblemente, será su primer destino profesional, “su primera escuela para aprender a enseñar y enseñar a aprender”.
- Priorizar una formación general sobre una formación excesivamente especializada en los futuros maestros de la etapa de primaria.
- Incluir en los planes de formación el conocimiento de los procedimientos de funcionamiento administrativo y de gestión de los centros rurales, con especial aten-

ción a las nuevas tecnologías, tanto en su manejo como en su aprovechamiento y uso adecuado. Asimismo, prestar especial atención a los aspectos didácticos propios de una escuela pequeña.

- Incluir en los planes de formación el estudio y conocimiento de los CRA y de los CRIE, inclusión que también debería llevarse a cabo en los temarios de oposiciones para maestros.
- Posibilitar que los futuros maestros realicen prácticas en ámbitos rurales, especialmente en aquellos centros que desarrollen actividades de innovación educativa, todo ello con reconocimiento académico y ayudas económicas para el desplazamiento, alojamiento y otras.
- Aumentar la presencia de la universidad para la consolidación de focos donde se desarrollan proyectos de innovación. Romper con la dualidad del ámbito universitario y el no universitario.

2.2. De los maestros en ejercicio

- Promover y posibilitar el acceso del maestro en tiempo lectivo a las diferentes ofertas de formación: universidad, administraciones, empresas y otras instituciones.
- Aumentar y facilitar las opciones de investigación y formación permanente, potenciando las posibilidades de los CPR en ámbitos rurales, así como otras opciones formativas (universidad, UNED, teleformación, cursos de doctorado, etc.).

3. Referidas al trabajo en el aula

3.1. Los alumnos

- Aumentar los recursos informáticos y aprovechar las herramientas informáticas como fuente de información y acercamiento a la “sociedad del conocimiento”.
- Mejorar la atención a la diversidad en aquellos alumnos con necesidades educativas especiales con el fin de favorecer una integración real: para ello habría que aumentar la dotación de personal especializado, los recursos económicos y la eliminación de las barreras arquitectónicas.
- Favorecer la socialización de los alumnos —especialmente los de CRA— creando, potenciando y consolidando la red de CRIET en Aragón.

3.2. Los profesores

- Mantener un equilibrio entre la responsabilidad de los tutores y de los especialistas.
- Liberar, en la medida de lo posible, el horario de atención a los alumnos a los directores de los CRA.
- Definir con claridad las funciones de los maestros itinerantes, fijar los medios y la cuantía de las reducciones de horario por desplazamiento.

3.3. Los recursos

- Optimizar el uso de los materiales disponibles, potenciando la coordinación y colaboración en su utilización.
- Dotar de recursos informáticos a los centros que carecen de ellos y mejorar a quienes cuentan con una dotación reducida.
- Garantizar a los centros, por parte de la Administración educativa, la conectividad a la red sin coste añadido para éstos.
- Proponer que los CRIE cuenten con profesorado experto en nuevas tecnologías para dinamizar acciones coordinadas, así como que los CRA dispongan de apoyo suficiente en el ámbito de nuevas tecnologías.

4. Modelos organizativos

- Desarrollar la red basada en el binomio CRA-CRIE. La experiencia de 17 años es más que suficiente para ver su validez y solicitar la extensión a todo el mundo educativo rural aragonés. Se propone también que se abra el modelo CRIE al alumnado urbano.
- Elaborar una legislación específica para el modelo CRA, dadas sus características específicas.

5. Sociedad y desarrollo rural

- Estimular la permanencia, estabilidad y participación del profesorado en el medio rural con medidas compensatorias positivas.
- Reconocer el papel que juega la escuela rural como motor de desarrollo y espacio en el que se desarrollan experiencias innovadoras.
- Asumir, por parte de la sociedad civil rural, la importancia de la escuela como motor de otros desarrollos y de la vertebración de los territorios.
- Incorporarse a su dinámica diaria para dotarla mejor, participar de la vida educativa, adecuarla a las necesidades formativas del entorno, para contribuir con todo ello a la permanencia y mejora de la calidad educativa.
- Apoyar, con actitud positiva y no tanto fiscalizadora, la labor, casi siempre difícil, del maestro rural.
- Estimular que las administraciones locales realicen un adecuado mantenimiento de los edificios escolares y faciliten que un maestro pueda residir en la localidad.
- Incorporar voces del ámbito rural y del campo de la innovación en los foros educativos donde se habla y diseña el futuro. Por ejemplo, en el Consejo Escolar de Aragón.
- Incorporar al maestro en la dinámica de la sociedad en la que está inserto.
- Ser conscientes del carácter transnacional de la problemática de la escuela rural, reforzando las fórmulas de cooperación para la solución de dichos problemas.

3.3. Adaptación social de la escuela rural. Nuestra respuesta educativa

La escuela debe ser flexible y abierta, ajustándose a su realidad social cambiante donde se incluyen, en la actualidad, los movimientos sociales.

Como cité con anterioridad, la tendencia neorrural ha aproximado a un grupo de la sociedad que, asumiendo el fracaso del modelo metropolitano, decide encontrar respuesta a sus demandas vitales en el medio rural, así como las nuevas incorporaciones surgidas de los movimientos migratorios en los que adquirimos el papel de receptores. Esto ha exigido, y exige, la actualización de la escuela para no descuidar uno de sus objetivos, como es el de la contextualización.

La respuesta que nuestra escuela ha decidido dar a estos movimientos de población ha sido el desarrollo de un “plan de acogida” cuyo objetivo es facilitar la integración de las familias en el entorno donde pretenden establecerse, cada vez en mayor número. Que conozcan los recursos y las respuestas que los diferentes organismos, de naturaleza administrativa, como el ayuntamiento, la escuela, el centro de salud..., y el medio puede darle a sus necesidades. Surge, por necesidad intrínseca, la figura del tutor de acogida, que será el maestro que se encargará de dirigir ese proceso de adaptación, contando con la inestimable colaboración de las familias que ya residen en nuestras localidades a las que instamos, y asesoramos, para realizar pequeños encuentros, de naturaleza informativa, con las nuevas familias. De esta forma se cumple el objetivo general de aproximar ambos entornos para minimizar las diferencias que puedan surgir fruto de la idiosincrasia de los lugares de pertenencia de cada individuo.

Otra respuesta, en la línea aperturista que intento mostrar, es la del hermanamiento con otras localidades y la puesta en práctica de intercambios como vehículos para la integración de las diferencias individuales y sociales. Se dice que el mejor remedio para los localismos exacerbados es viajar, conocer y compartir.

Por último, y no menos importante, es la medida que me lleva a la redacción de estos textos. La que ha sido para mí el gran proyecto de innovación para la conceptualización educativa que poseo. La integración de la red global, internet, dentro del aula como ventana abierta para la entrada de información, para la introducción de esos otros mundos que existen en nuestro mundo, para el descubrimiento de realidades muy diferentes a las nuestras. El desarrollo de las áreas de conocimiento a través de estrategias basadas en el descubrimiento guiado y resolución de problemas mediante la búsqueda, las que entiendo como más significativas y constructivas. Esta propuesta es susceptible de matizar, lo dejaremos para el desarrollo de ésta.

4. Desarrollo de las áreas de conocimiento en nuestra escuela. Webquest. Una propuesta metodológica

4.1. Introducción

En la actualidad, muchos de los avances, en materia educativa, que se producen en Aragón parten desde la escuela rural, entendida como laboratorio de investigación e innovación pedagógica y formación docente.

Desarrollaré primero las ideas generales que integran esta propuesta, para mejor comprensión de la misma, fundamentándome en textos ya existentes que reseñaré en la bibliografía para facilitar su consulta.

Una propuesta basada en la creación y desarrollo de las *webquest*, término que significa “investigación en la web”. Propondremos a nuestros alumnos un proceso de investigación en la red global dirigido por una plantilla creada por el docente, que es quine establece los objetivos, contenidos y marco de búsqueda, contextualizada en internet, que demanda del educando la aplicación de estrategias y el tratamiento de la información.

Este método de trabajo ha sido aplicado tanto en segundo como en el tercer ciclo, en todas las áreas de conocimiento, con resultados muy positivos, tanto en lo curricular como en el resto de factores que influyen en el proceso educativo como la motivación, la autonomía, etc. También puede ser muy interesante su aplicación en niveles educativos superiores, como la secundaria, donde son más autónomos en su relación con las nuevas tecnologías.

4.2. Preguntas básicas acerca de las “webquest”. Reflexiones previas

¿Qué es una *webquest*? Se trata de una actividad enfocada a la investigación, en la que la información usada por los alumnos es, en su mayor parte, descargada de la red. Son una bibliografía de páginas web a consultar por medio de hipervínculos. Las *webquest* se diseñan para rentabilizar el tiempo del alumno, centrando la actividad en el uso de la información, más que en su búsqueda, y para apoyar la reflexión del alumno en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

¿Cómo funciona una *webquest*? Aclarar que esta propuesta metodológica requiere de una conexión a la red global (internet) y haber tenido un contacto previo con la navegación dentro de la malla mundial de información. La idea que subyace detrás de toda *webquest* es la de que los alumnos busquen en la web la información que necesitan para resolver una serie de situaciones que se le plantean. Esto podría resultar muy costoso en tiempo y desorientador para el alumnado, que podría sentirse perdido en medio de la gran maraña que es la web. Para evitar esto, el profesor previamente ha buscado la información que los alumnos necesitan y ha puesto los enlaces correspondientes en la página de recursos de la *webquest*. De esta forma, los alumnos siguen teniendo que buscar su información, pero ahora saben dónde encontrarla. Así, su tra-

bajo consiste en seleccionar, dentro la información que se le propone, cuál puede serle útil y aplicarla en la consecución de los objetivos que se le proponen.

¿Cómo utilizar una *webquest*? En principio se supone que las *webquests*, si están bien diseñadas, son autoexplicativas. Es decir, que cuando el alumno entra en la *webquest* tiene en la página de introducción toda la información que necesita para completarla sin tener que pedir mayores explicaciones. Desde esa página siempre hay enlaces a las secciones de tareas, recursos, proceso, evaluación y conclusión, en las que se basa todo el proceso de la resolución de la *webquest* por parte del alumno.

¿Qué ventajas tiene el uso de *webquests*? Podríamos resumirlos en:

- Los alumnos se sienten motivados con el uso de las *webquests*. Si la *webquest* ha sido bien concebida y realizada por el profesor, el alumno experimentará curiosidad por conocer el final de la aventura que se le propone y completará todos los pasos del proceso.
- A lo largo de ese proceso va adquiriendo los conocimientos que el profesor ha previsto necesarios para que se cumplan los objetivos pedagógicos inicialmente propuestos.
- Con el uso de las *webquests*, el alumno desarrolla su capacidad de resolución de problemas, así como las de análisis, síntesis y selección. Se incrementa su espíritu crítico y su capacidad de extraer sus propias conclusiones y desarrollar un pensamiento individual.
- El alumno se convierte en el protagonista absoluto de su propio proceso de aprendizaje.

4.3. Factores pedagógicos integrados en esta propuesta metodológica

Multidisciplinariedad: la diversificación de los materiales de búsqueda. El diseño de una *webquest* (WQ) ha de barajar la oportunidad de incluir vías secundarias de búsqueda, o incluso plantearse como un largo periplo entre distintas ramas del conocimiento. Esta posibilidad se convierte en solución única cuando decidimos diversificar la búsqueda entre, por ejemplo, piezas musicales, biografías, textos literarios que incluyan o refieran el tema dado, visitas virtuales a instituciones o museos...

Búsqueda abierta: margen para la aportación libre del alumno según sus necesidades e intereses. Una WQ no debería ser, en ningún caso, una forma de rellenar un formulario de búsqueda con respuestas únicas ni una manera de resolver un problema de información con una única solución. Cada alumno debe buscar una orientación personal dentro de un margen de flexibilidad del cuestionario de la WQ, e incluso añadir epígrafes personales donde valore de forma subjetiva la temática propuesta y aporte nuevas vías de búsqueda para el mismo conocimiento.

Creación de un registro de recursos y materiales. Dossier. Una necesidad vital de cualquier actividad de aula, independientemente del soporte o vehículo sobre el que se desarrolle, es la oportuna evaluación de la misma por parte del alumno y del profesor,

tanto desde un punto conceptual y valoración de contenidos, como procedimental y valoración de utilidad y adecuación de herramientas y sistema de trabajo. Para este doble análisis, y para evitar que una WQ se convierta en una actividad aislada de un todo y material dado al olvido, se propone la construcción de un registro-dossier que incluya los recursos utilizados, materiales descargados de la red, diario de viaje, observaciones sobre la marcha... Estos dossiers pueden pasar a formar parte de la biblioteca del aula, y en cualquier caso son material tangible para que el profesor vea cómo ha avanzado el alumno, y que el alumno recuerde los pasos de su progresión.

Ruptura de las fronteras del aula: ayuda al alumno a entender que la escuela va más allá de las cuatro paredes a las que se dirige dentro de un horario, que lo que aprende dentro de ella le ayuda a entender el mundo, su mundo, que toda la información que recibe por medios tan distintos a lo largo del día forma un todo relacionado. Que existen realidades lejanas o cercanas similares a las suyas, y que otras puertas que se abren le conducirán a caminos completamente extraños, y fascinantes.

Este aspecto de la WQ es especialmente interesante para el tratamiento de contenidos transversales y de currículo oculto dentro de la etapa o área, y ayuda al alumno a acercarse a temáticas del tipo discriminación de colectivos, integración cultural, grandes efemérides históricas poco contempladas, derechos y deberes sociales..., así como la formación de un espíritu crítico sobre las propias fuentes de información. Véase, por tanto, la manera de añadir en la WQ la consulta a páginas internacionales, institucionales y conmemorativas.

Facilidad de uso para profesor y alumno: integración de alumnos de diversas capacidades, y profesores de dispar nivel formativo en nuevas tecnologías. Los resortes constructivos a los que se puede recurrir para construir WQ son prácticamente ilimitados: algunos de ellos precisarán por parte de ambos miembros implicados un alto nivel de especialización en estas tareas —ciclos superiores o específicos—; otros no irán más allá de acceder a un número limitado de páginas web concretas, debidamente recopiladas por parte del profesor —que las ha conocido incluso por referencia de otro compañero y de cuyo contenido dispone incluso en versión impresa— sin requerir conocimientos de cómo acceder a un navegador, o cómo copiar, pegar, descargar o procesar información.

Estímulo al conocimiento: el profesor aprende, el alumno aporta WQ. Si tediosa puede ser la tarea de enseñar la misma materia hasta el infinito, con los mismos recursos e iguales planteamientos, en un entorno de trabajo idéntico y poco estimulante, no debemos suponer que es menos azarosa la adquisición de conocimientos vehiculados al detalle, sin lugar para la interacción ni la expresión de la subjetividad de intereses por parte del alumno. Con las WQ se destruyen ambas concepciones, y se hace real el intercambio de información entre alumno y profesor: no se alcanza un objetivo cerrado, sino que ambos extremos del aprendizaje están abiertos a la interacción, extrayendo ambas experiencias enriquecedoras para el contexto educativo. La reelaboración del tema por parte del alumno puede llevar al docente a proponer nuevas WQ al grupo, según los intereses del colectivo, así como favorecer que el alumno plantee y diseñe

nuevas WQ sobre temas relacionados. Ello mejora la interiorización de la herramienta de trabajo para finalidades propias y convierte internet en punto de referencia útil para su vida personal.

Disolución del papel del profesor: docente como guía. El profesor no es poseedor de una verdad única, de una información unilateral, ni una fuente de conocimientos estancos: es dueño de una capacidad relacional muy superior a la de su alumnado, de una visión crítica y de conjunto especialmente ágil, y puede reinterpretar un dato desde múltiples vertientes ajenas al dato en sí. Contiene en sí mismo una capacidad anecdótica fundamental a la búsqueda del conocimiento, y es ello lo que pone al servicio del grupo que tutela.

El profesor siempre orientará la búsqueda, aportará soluciones y ofrecerá perspectivas al alumno, de forma que resuelva sus dudas y problemas dentro de un entorno dinámico: abrir la puerta a lo espontáneo, no evitar el error, sino superarlo.

Herramienta de aprendizaje común a todas las etapas formativas: modelo sumatorio e integrador. Cuando el alumno haya interiorizado el sistema de búsqueda y haya descubierto las posibilidades que internet le ofrece para la solución rápida de una duda, en un amplísimo caudal de información en constante revisión, y entienda el ordenador como una herramienta más de adquisición de conocimiento donde él dirige la búsqueda hacia sus intereses y según sus capacidades, este aprendizaje será especialmente significativo —responde a una necesidad propia y previa, contando con una atención entregada de antemano y constructivo— no olvidará lo aprendido, y sabrá volver a obtener información por el mismo método.

Paulatinamente ampliará sus campos de búsqueda, sus herramientas a utilizar y la propia red le creará necesidades de nuevos conocimientos.

Revisión del concepto y modo de la unidad didáctica: actualización de su vigencia. Las WQ siguen básicamente la misma estructura de una unidad didáctica pedagógica, atendiéndose al estudio de conceptos, valores, normas, procedimientos... tradicionalmente concebidos en éstas, pero aplicados a una finalidad concreta definida en aquélla. Especial hincapié en la aportación de materiales de búsqueda, y evitar aportar contenidos ya elaborados.

La búsqueda continúa: la WQ en el ocio y el hogar. El alumno integrará una herramienta que ya emplea durante su juego —internet tiene un mayoritario uso lúdico para el colectivo infantil/juvenil, dentro del cual se ve condicionado, pues un uso no conduce al paralelo, sino que se conciben como excluyentes— en el entorno de aprendizaje, que a su vez se puede prolongar al hogar en aquellos casos en que internet esté presente en la vivienda, fomentando un uso racional del mismo en un horario extendido, y haciendo partícipes a los padres del proceso formativo de su hijo. Caso de no ser posible su uso en el hogar/cíber, animar a los padres a acudir al centro y participar fuera de horario en el aula de informática.

Temática abierta: no existen temas idóneos ni temáticas inabordables. Cada tema perfilará un modelo a seguir adecuado para las necesidades de aprendizaje, pero la

experiencia de WQ que hoy tenemos dentro de los países de habla inglesa nos demuestran que cualquier tema se puede convertir en el núcleo de búsqueda, o en un interesante elemento colateral de cualquier WQ, independientemente del nivel formativo o área concreta de aprendizaje al que *a priori* se vea destinado.

4.4. Sugerencias para una mejor experiencia pedagógica con las “webquests”

Debemos haber familiarizado al alumnado, previamente, con los procedimientos básicos para una navegación efectiva en la red global de información, internet, para que maneje los conceptos principales, como buscar, crear carpetas, clasificar y guardar la información, seleccionar, copiar, pegar, guardar imágenes, procesador de textos, etc.

Puede ser conveniente en algunos casos hacer una introducción al tema sobre el que se va a tratar. Esta introducción no tiene por qué consistir necesariamente en una exposición oral, sino cualquier tipo de actividad que de alguna manera cree un ambiente relacionado con la temática propia de la *webquest* en cuestión. Por ejemplo, antes de poner a los alumnos a resolver la *webquest* sobre la música celta, puede ser positivo llevar instrumentos musicales celtas a la clase un día antes, poner discos de músicos celtas o proyectar diapositivas con paisajes de las naciones celtas. Algunos profesores van un paso más allá, no explicando a los alumnos la finalidad de lo que están mostrando con la idea de crear una mayor expectación.

También puede ser útil dar una clase previa sobre conceptos básicos de informática, en caso de que los alumnos no los tengan. Estas clases tratarían sobre cómo trabajar con archivos y carpetas; como copiar, cortar y pegar, y cómo buscar imágenes en internet y guardarlas posteriormente en el ordenador.

Hay que prever que los alumnos no siempre se muestran receptivos a este tipo de material pedagógico, no están acostumbrados a él, y a algunos les crea inseguridad el enfrentarse a nuevas situaciones. Nuestra experiencia nos dice que, sin embargo, si el profesor insiste en que se desarrolle la actividad, posteriormente hasta los alumnos más reacios en un principio terminan demandando más actividades de este tipo.

4.5. Propuesta metodológica

Una vez desarrollados los aspectos iniciales sobre las *webquest* me dispongo a mostrar varios ejemplos que serán útiles para la confección de éstas.

En primer lugar, os presento dos ejemplos de plantillas que pueden ser empleadas para la creación de *webquest*, una de ellas ofrecida por Isabel Pérez Torres, que ha adaptado, y traducido al español, el modelo de Bernie Dodge, y la otra es la que hemos creado para su uso en nuestro centro, el Centro Rural Agrupado Alta Ribagorza, a través de nuestra web.

Estas dos plantillas ya están preparadas para su uso, habrá que vaciar el contenido explicativo de cada apartado y sustituirlo por el contenido que más nos interese en nuestro diseño. Una vez realizado esto, debemos crear los hipervínculos con las páginas

web que hemos seleccionado, en el apartado apropiado, bien en “Proceso” o “Recursos”, en función de la plantilla que decidamos emplear. El sistema para la creación de los hipervínculos dependerá del formato en el que realizaremos la *webquest*. Cabe, también, la posibilidad de crear nuestra propia plantilla, ya que no es necesario tener página web para la aplicación de esta propuesta. Finalmente, se la proponemos al alumnado.

Las direcciones donde encontrar estas plantillas e información sobre este método pedagógico son <http://www.isabelperez.com/> y <http://www.craaltaribagorza.net/>.

5. Conclusiones

Después del desarrollo de estas ideas podemos extraer las siguientes conclusiones:

- No son extremas las diferencias entre escuela rural y escuela urbana. Es en la primera donde podemos hallar muchas de las respuestas, tanto psicoeducativas como socioeducativas, que demanda el entorno urbano y el proceso de escolarización que en estos ambientes se desarrolla.
- Gracias a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, empleados de forma positiva, el estrato diferenciador entre un entorno y otro se ha reducido paulatinamente llegando, en algunos casos, a la desaparición de éste, por lo que la “alimentación” entre ambos es bidireccional.
- La heterogeneidad del alumnado, y sus intereses, debe reforzar la dimensión individualizadora de la educación, en la actualidad, entendiendo la diversidad como un hecho más amplio, intrínseco al ser humano, que no sólo se relaciona con individuos de su mismo género y edad. El desarrollo del respeto, y la empatía, intergeneracional ha de ser un objetivo en nuestra sociedad, individualistamente globalizada, donde la historia se observa como algo que una vez le ocurrió a alguien y no como lo que es, la herencia de nuestra propia herencia.
- Las nuevas tecnologías son un patrimonio de todos, debido al carácter indispensable que están adquiriendo. El educador debe concienciar al individuo del riesgo de descontextualizarse por mantener posturas escépticas, o distantes, ante ellas. Transmitiremos los conceptos más puros de sintonía vital, sin permitir que lo que nace como un recurso, un medio, se convierta en un fin en sí mismo. El individuo por encima de todo menos de su esencia.
- Conceptualizar la escuela como un laboratorio pedagógico, también, que renueve los presupuestos educativos ajustándolos a las nuevas necesidades sociales y los intereses de los individuos que la forman, aumentando el grado motivacional del sujeto con su propio proceso educativo. Es el proceso el que se ajusta al alumno, y no al contrario, definiéndose así la dimensión flexible de éste.

6. Bibliografía

Actas del congreso: *Escuela rural en Aragón*. Alcorisa, Teruel. 2000.

CRA Alta Ribagorza: <http://www.craaltaribagorza.net/>

ELBOS, Carmen (2000). “Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información”. *Revista de Educación*.

FEU I GELIS, Jordi (2004). “La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma”. *Revista Digital Erural*.

PÉREZ TORRES, Isabel: <http://www.isabelperez.com/>

Junta de Andalucía: Red telemática educativa Averroes.

MEC: *Cajas azules. Educación en el medio rural*, 1992.

MEC: *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). *Calidad y equidad en la educación. Proyecto subregional*. 2001.

Proyecto “Crezcamos Juntos”

Concepció Verdaguer y Montserrat Sucarrats

Consorcio y Extensión CRP Perafita, (comarca del Lluçanès)

1. Introducción

Este proyecto, que ahora denominamos *Crezcamos juntos* (“Creixem plegats”) se está llevando a cabo en los diferentes municipios del Lluçanès. Se inició en el curso 2002-2003 a raíz de la inquietud que había en temas de educación en valores, salud y prevención de las drogodependencias en algunas regidorías de Bienestar Social de los ayuntamientos, en el área de servicios sociales de Consorcio del Lluçanès y en la extensión de centro de recursos pedagógicos de Osona a Perafita.

El proyecto está destinado a padres y madres con hijos de 0 a 18 años, profesores, maestros, niños, jóvenes y otras personas o entidades que estén relacionadas con educación, sociabilidad y salud. En definitiva, todo el público que esté interesado en el tema.

El objetivo general es llegar a toda la comunidad educativa. El proyecto a lo largo de estos años ha pasado por diversas fases:

Curso 2002-2003

Este primer curso consistió en organizar diversas exposiciones: *Nosotros también, A toda pastilla, Los jóvenes y la sexualidad*, dirigidas a niños, jóvenes y población en general de todos los municipios del Lluçanès. Y en llevar a cabo diferentes charlas y talleres de temas en torno a la salud y prevención de drogodependencias.

Curso 2003-2004. Educación en valores

Este curso, como continuación del curso anterior, se elabora un proyecto de educación en valores, dirigido a niños, jóvenes y padres. Empieza la escuela de padres y madres. Intervienen los diferentes sectores implicados en su educación. Se hace una presentación del proyecto a todos los ayuntamientos y se tramita la documentación necesaria para difundirlo: carteles, trípticos, cartas de presentación para cada escuela y familia...

Curso 2004-2005. Educación en valores: “Vivir y convivir”

Este curso se continúa en el proyecto de educación en valores y se consolida la estructura del proyecto: escuela de padres y madres, escuelas, maestros y niños y jóvenes.

Curso 2005-2006: “Crezcamos juntos”

Por razones de que ya hay otro proyecto llamado *Vivir y convivir*, hay que cambiar el nombre del proyecto. A partir de este curso el proyecto se denomina *Crezcamos juntos*, y en estos momentos el proyecto queda ya bastante consolidado. La escuela de padres funciona en todos los pueblos y las AMPA están implicadas en él. En las escuelas, los maestros se forman y preparan, buscan y elaboran materiales y recursos, y, a nivel de alumnos, se han estructurado los contenidos por niveles educativos.

Curso 2006-2007: “Crezcamos juntos”

¿Cómo está ahora el proyecto que os explicamos?

2. Desarrollo del proyecto

El proyecto *Crezcamos juntos* es de educación en valores, habilidades y salud que se realiza en la zona del Lluçanès. Tiene como eje central al niño y los jóvenes, por eso es muy importante trabajar desde todos los ámbitos que intervienen en su educación: familia, escuela y entorno. Diferentes ámbitos que, en este proyecto, trabajan unidos para afrontar una misma problemática, desde perspectivas y realidades diferentes, pero con un objetivo común: la educación de los niños y jóvenes.

Es, por tanto, un proyecto que responde a una necesidad expresada por parte de los adultos, padres y madres del Lluçanès, así como también por parte de los centros educativos y los servicios sociales.

2.1. Ámbito de actuación

Desde el ámbito familiar, se ha creado lo que se llama Escuela de Padres y Madres, dirigida a padres y madres con hijos de 0 a 18 años y que tiene como objetivo crear un espacio de formación, información, reflexión y ayuda en aquellos aspectos que más les preocupan de la educación de sus hijos. Las actividades que se organizan son:

- Charlas, conferencias, coloquios... sobre un tema. Se realizan en cada municipio del Lluçanès.
- Talleres para padres y madres. El taller es una actividad más larga que requiere una actitud más participativa por parte de los padres. Se hacen talleres dirigidos a padres y madres de adolescentes y a padres y madres de niños.

En la escuela, cada curso se hacen un par de conferencias, charlas, coloquios, etc. para los maestros y profesores. La temática gira en torno a la educación en valores, convivencia social, educación emocional, resolución de conflictos... También se hacen

actividades de formación, elaboración de materiales y recursos, e intercambio de experiencias.

En educación infantil y primaria, se han estructurado los contenidos, objetivos y actividades por niveles educativos para favorecer un trabajo progresivo y evitar repeticiones. Se trabaja desde las diferentes áreas del currículum, de manera transversal, y también desde las tutorías.

En educación secundaria, se realizan diferentes talleres y charlas, desde primero de ESO hasta bachillerato. Los temas son: solidaridad, alimentación, trastornos alimentarios, prevención de drogodependencias, sexualidad y afectividad, educación viaria, mundo laboral. Estos talleres se trabajan en relación con las áreas curriculares y las tutorías. Se revisan cada curso con los tutores y el equipo directivo del centro.

A nivel de entorno se realizan diferentes talleres extraescolares para jóvenes en las diferentes poblaciones.

Todo el proyecto se lleva a cabo a partir de estos tres ámbitos claramente diferenciados pero interrelacionados:

- La escuela de padres. Asesorar, dar información y formación a los padres y madres en aquellos aspectos que más les preocupan de la educación de sus hijos.
- Maestros y profesores. Disponer de las herramientas, los recursos y la formación necesaria para orientar y complementar la educación de los alumnos.
- Niños y jóvenes. En el ámbito educativo y social, para ampliar, apoyar los conocimientos recibidos, informar y fomentar la prevención.

El trabajo se realiza de manera conjunta y transversal con las diferentes partes implicadas, trabajando así con un objetivo común. Se pretende que la respuesta que se dé sea global: escuela de padres, escuela y entorno.

En el ámbito escolar, se han estructurado los contenidos por niveles educativos: educación infantil, primaria y secundaria. Así se favorece un trabajo progresivo y se evitan repeticiones.

2.2. Objetivos

- Dinamizar las escuelas de padres y madres como espacios de relación e intercambio, mejorando la comunicación entre las diferentes AMPA del Lluçanès. Hacerlas más participativas y ajustar las actividades organizadas a sus necesidades.
- Favorecer la red relacional entre las familias, procurando la cohesión social.
- Conseguir más implicación por parte de los padres y madres en la organización y creación de charlas, talleres, cursos, debates, etc.
- Conseguir la plena autonomía de la escuela de padres y madres en su gestión y dinamización, dando las herramientas necesarias.

- Crear un espacio de prevención y detección de las diferentes necesidades que puedan surgir, así como dar respuesta a las que ya existen.
- Dar apoyo y herramientas a los profesionales de los centros educativos en referencia a los temas y actividades a tratar.
- Fomentar el trabajo de coordinación entre los diferentes centros educativos para favorecer las actividades que se realizan en las escuelas y en las escuelas de padres.
- Favorecer la educación en valores y socioemocional de los niños y jóvenes.
- Prevenir conductas de riesgo de los jóvenes y adolescentes.
- Ofrecer los medios necesarios para poder desarrollar con efectividad sus propuestas e inquietudes.

2.3. Acciones a desarrollar

De la escuela de padres, separaremos las diferentes actuaciones por trimestres.

Primer trimestre

- Una charla en cada uno de los diferentes pueblos del territorio del Lluçanès.
- Tema: *Habilidades sociales, habilidades para vivir*. Destinadas a los padres y madres.
- Talleres para padres y madres de adolescentes sobre *Prevención de conductas de riesgo: drogodependencias*.
- Se hace en Prats de Lluçanès, pero es para toda la comarca.
- Inicio de los *Talleres a la carta*, dirigidos a padres y madres con hijos de edades entre 0 y 6 años para acercarnos al día a día y poder dar respuestas a todas aquellas dudas que vayan surgiendo. Es un taller que se construirá dependiendo del interés, la implicación y la participación de los padres. Se imparte en Sant Bartomeu del Grau.

Segundo trimestre

- Continuación de las charlas en los diferentes pueblos del territorio del Lluçanès. Tema: *Habilidades sociales, habilidades para vivir*. Destinadas a los padres y madres.
- Continuación de los *Talleres a la carta* para padres y madres con hijos de edades entre 0-6 años para acercarnos al día a día y poder dar respuestas a todas aquellas dudas que vayan surgiendo. Es un taller que se construirá dependiendo del interés, la implicación y la participación de los padres. Este segundo trimestre se llevará a cabo en Prats de Lluçanès.
- Talleres para padres y madres de adolescentes sobre *Prevención de conductas de riesgo: la alimentación*. Consecuencias de una mala alimentación. Trastornos, procesos psicológicos, etc.

Tercer trimestre

- Continuación de las charlas en cada uno de los diferentes pueblos del territorio del Lluçanès. Tema: *Habilidades sociales, habilidades para vivir*. Destinadas a los padres y madres de niños.
- Continuación de los *Talleres a la carta* para padres y madres con hijos de edades entre 0-6 años para acercarnos al día a día y poder dar respuestas a todas las dudas que vayan surgiendo. Es un taller que se construirá dependiendo del interés, la implicación y la participación de los padres. Este trimestre se realizará en Sant Feliu Sasserra.

En la escuela, con el profesorado se han realizado los siguientes ciclos de conferencias:

- Habilidades sociales. La autoestima.
- Dirigida a todos los profesionales de educación infantil y primaria.
- Prevención de conductas de riesgo: resolución de conflictos.
- Dirigida a los profesores de ESO y bachillerato.

Y los siguientes grupos de trabajo:

- Las habilidades sociales. Grupo de maestros que trabaja y elabora material didáctico para los alumnos de educación infantil y primaria.
- Agenda escolar. Maestros que elaboran el contenido de la agenda escolar.

En el proyecto de educación en valores, habilidades sociales y prevención, dirigido a la población escolar de 0 a 18 años del Lluçanès, se ha realizado, diferenciando por niveles, lo siguiente:

En educación infantil y primaria, *Educación en valores y habilidades sociales*:

- La autoestima. Yo. Tener conocimiento de uno mismo. Aceptarse, valorarse... estar contentos de ser quienes somos.
- La empatía. Los otros. Empatía es entender y comprender los sentimientos de los demás. Conocer al otro: cómo es, qué le gusta... comprender, respetar, valorar a los demás.
- Mis relaciones. Yo y los otros. Convivir. Cuando convivimos establecemos diferentes relaciones entre yo y el otro. Para convivir con los demás tenemos que saber escuchar, negociar, ponernos de acuerdo.

Objetivo:

- Proporcionar, a los maestros y a los alumnos de las diferentes escuelas, un camino a partir del cual los alumnos puedan adquirir las competencias socioemocionales que les han de llevar a relacionarse positivamente con ellos mismos y con los demás.

El proyecto se adapta a las necesidades y características de cada centro educativo y se acompaña de diversos recursos didácticos como:

- Maletas de cuentos para trabajar los hábitos, los valores, las emociones, las habilidades sociales. Una para cada ciclo.
- Fichas de trabajo sobre habilidades sociales.
- Taller de teatro de las emociones.
- Agenda escolar. Cada trimestre se trabaja un bloque: primer trimestre: YO (autoestima). Segundo trimestre: EL OTRO (empatía). Tercer trimestre: YO Y LOS DEMÁS (mis relaciones). Cada semana hay una frase que da pie a hablar y reflexionar sobre el tema.

En educación secundaria se programan diferentes talleres de prevención conjuntamente con los tutores de cada curso o ciclo.

a) Prevención de drogodependencias

Pretende:

Ayudar a corregir formas de uso destructivo y facilitar el acceso a espacios de apoyo.

Resolver situaciones desde su cotidianidad.

Favorecer la reflexión crítica ante la publicidad de las sustancias legales.

Potenciar y reforzar la abstinencia.

Saberse implicar positivamente en la salud y la problemática de personas próximas.

1º de ESO: el tabaco: publicidad. Conceptos básicos. Sustancias legales.

3º de ESO: alcohol y tabaco. Algunas cuestiones relacionadas con el cannabis.

4º de ESO: cannabis. Drogas de síntesis.

b) Alimentación

Objetivos:

Valorar la importancia de la alimentación en relación con la salud.

Prevenir enfermedades relacionadas con la alimentación.

Adquirir buenos hábitos alimentarios.

2º de ESO: alimentación. Dieta equilibrada.

3º de ESO: trastornos alimentarios.

c) Sexualidad

Con el objetivo de:

Valorar el papel de la afectividad en las relaciones personales y sexuales.

Potenciar la necesidad de disponer de información suficiente y adecuada en salud sexual y reproductiva.

Ampliar la percepción de determinados riesgos vinculados a prácticas sexuales si no se toman medidas adecuadas.

Presentar la sexualidad desde una perspectiva de género y salud desde diferentes aspectos culturales, sociales, biológicos...

Dar elementos para debatir los tópicos asociados a cada rol sexual: placer, práctica sexual, toma de decisiones y respeto.

2º de ESO: sexualidad y afectividad.

3º de ESO: sexualidad y afectividad.

4º de ESO: sexualidad. Afectividad. Enfermedades de transmisión sexual. Anticoncepción.

d) Mundo laboral

Orientar hacia el mundo del trabajo. Orientación profesional y académica en torno al mundo laboral.

Dar respuesta a las dudas que los jóvenes puedan tener en relación con el mundo laboral.

4º de ESO: hablemos de trabajo en las escuelas: búsqueda de trabajo, incorporación al mundo del trabajo, el mercado de trabajo en el Lluçanès, mesa redonda (esta mesa estará representada por varios sectores: agrario, hostelería, juventud, servicios sociales, inserción laboral, promoción económica, artesanos, autónomos, textil, etc.).

2.4. Agentes implicados

Participan y/o colaboran en el proyecto:

- Las escuelas del Lluçanès: guarderías, educación infantil, primaria y secundaria.
Extensión CRP de Osona a Perafita.
- Las AMPA de las escuelas del Lluçanès.
- El Consorcio para la Promoción de los Municipios del Lluçanès.
- Los ayuntamientos del Lluçanès.
- Diputación de Barcelona.
- Áreas básicas.
- FAPAC.
- Fundación Jaume Bofill.
- Entidades y profesionales del Lluçanès.

2.5. Aspectos a considerar

Para que el proyecto funcione y avance es necesario:

- Un trabajo transversal con las diferentes partes implicadas en el proyecto: coordinación, planificación.
- Una predisposición por parte de todos los profesionales: técnicos, políticos, maestros y profesores para llevar a cabo el proyecto.
- Una buena implicación por parte de las AMPA.
- Un apoyo de los ayuntamientos y de las entidades que participan.
- Las ganas de trabajar en equipo.
- ...

2.6. Difusión del proyecto

¿Cómo se difunde el proyecto?:

- A través de la edición y difusión de trípticos informativos, donde constarán las diferentes actividades propuestas durante todo el año.
- Acompañaremos este tríptico con una carta informativa.
- Este tríptico y la carta se harán llegar a todas las familias con hijos de edades comprendidas entre 0 y 18 años.
- Carteles informativos para toda la población, así como también a través de la prensa local.
- Notas informativas para los padres y madres que se repartirán a través de las escuelas.
- Por correo electrónico, a los equipos directivos de los centros, a los profesionales...
- La página web del consorcio, ayuntamientos, extensión CRP de Osona a Perafita y prensa local.

2.7. Temporalización

El proyecto tiene una duración a lo largo del tiempo, pero se revisa y reestructura cada curso escolar.

2.8. Evaluación

Cada curso se hace una valoración de cómo ha ido el proyecto: organización, materiales, actividades, ponentes... Se consolidan los aspectos positivos y se introducen, si es necesario, cambios de mejora. La evaluación se hace primero desde cada ámbito con los implicados y después se pone en común con los técnicos coordinadores.

Experiencias de aula, de ZER y de intercambio

Maria Carme Sanz Larrea, Ester Molinas Sillué y Montserrat Mases Colell

ZER L'Horta de Lleida

1. Introducción general

Las experiencias que exponemos seguidamente se han de contextualizar en la ZER L'Horta de Lleida, una zona escolar rural de cinco centros situados en torno a esta ciudad. Son los siguientes:

CEIP Antoni Bergós, en la partida de Butsènit

CEIP Arrels, en la localidad de Els Alamús

CEIP Creu del Batlle, en la partida Gensana

CEIP Ramon Berenguer IV, en la partida Montserrat

CEIP EL Segrià, en la partida de Llúvia

La comunidad educativa que la integra está formada por unos 120 alumnos, con unos 25 maestros y 13 aulas (curso 2006-07). Cabe decir que cuenta con el apoyo de las AMPA de cada centro y de los ayuntamientos de Lleida y Els Alamús.

Cada una de estas escuelas, con características y número de alumnos diferentes, goza de un buen grado de autonomía, es decir, tiene la capacidad de desarrollar individualmente aquellos proyectos y actividades que se adaptan mejor a su realidad y/o necesidades.

Por otra parte, cabe decir que los cinco centros comparten un proyecto educativo común: con algunas líneas de trabajo consensuadas y con el desarrollo de propuestas de trabajo conjuntas, que paso a paso van dando cohesión a este mosaico de aulas, maestros y alumnos.

A través de nuestra participación en estos talleres, queremos dar a conocer tres experiencias de escuela y de ZER. Las tres quieren dibujar la idea que compartimos respecto a cuáles deberían ser los retos de formación de nuestros alumnos en unas escuelas de ámbito rural a comienzos del siglo XXI. Para nosotros son los siguientes:

- Fomentar aprendizajes activos, relacionados con el medio próximo.

- Desarrollar experiencias conjuntas a nivel de ZER con la finalidad de facilitar la interacción con otros compañeros.
- Facilitar experiencias de aprendizaje más allá de nuestras escuelas, favoreciendo la educación integral de nuestros alumnos.

Vamos, pues, a conocer las tres propuestas que hemos seleccionado para ilustrar una parte del trabajo de pequeños y mayores en la ZER L’Horta de Lleida:

Proyecto *Descubrimiento de ciencias*.

Proyecto *Biblioteca PuntEdu*.

Proyecto Comenius.

2. Experiencia de aula: proyecto “Descubrimiento de ciencias”

Esta es una experiencia que se lleva a cabo, desde hace unos años, en el ciclo parvulario del CEIP Arrels de Els Alamús: consiste en trabajar la ciencia con un enfoque experimental.

¿Por qué la ciencia? ¿Por qué en parvulario? ¿Por qué en el CEIP Arrels?

En primer lugar, nos planteamos cómo trabajar esta área porque la ciencia es una forma de mirar el mundo y de pensarlo. Es un conjunto de aprendizajes que nos posibilitan el hecho de comprender los cambios que tienen lugar a nuestro alrededor. Quizá también puede ser un punto de partida para tomar decisiones sobre cómo actuar en nuestro entorno y cómo buscar soluciones a algunos retos de nuestro planeta.

Ciencia en parvulario, porque el niño, desde muy pequeño, empieza a hacerse preguntas sobre “cómo está hecho el mundo”. Es este niño que ni pequeño ni mayor llega al parvulario y con su curiosidad por aprender va haciendo preguntas sobre lo que pasa a su alrededor. Esta curiosidad es la que nosotros, los maestros de este ciclo, tendríamos que recoger, canalizar y hacer crecer en contextos ricos de propuestas.

Ciencias en el parvulario del CEIP Arrels, porque ha sido un acuerdo de centro el hecho de trabajar esta área, de manera experimental, a lo largo de las dos etapas educativas que conviven: la de infantil y la de primaria.

2.1. ¿Qué queremos conseguir con este proyecto en parvulario?

Desde la perspectiva de nuestro ciclo, queremos enfocar el trabajo de la ciencia de manera que nos permita progresar en tres grandes **objetivos** de aprendizaje para nuestros alumnos. Son los siguientes:

1. Hacer
2. Pensar
3. Comunicar

Se trata de que los niños y niñas experimenten en el ámbito científico, pero aplicando el pensamiento y el razonamiento en la actividad, haciendo el descubrimiento en interacción con los demás.

Pensamos que hay que integrar estas tres dimensiones para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para los más pequeños, y también para favorecer la evolución de su pensamiento a la hora de dar explicaciones sobre los hechos y los fenómenos de entornos próximos y lejanos.

2.2. ¿Cuál ha sido el punto de partida del proyecto?

El comienzo del trabajo del área con este enfoque lo podemos situar a partir del análisis de una propuesta realizada por el Centro de Documentación y Experimentación de las Ciencias (Generalitat de Catalunya. Departamento de Enseñanza. Años 92-93). Es el proyecto *Descoberta 3-6*.

Este proyecto consta de una propuesta didáctica y de un conjunto de materiales:

- La guía didáctica, en soporte papel, tiene unos objetivos generales, algunas orientaciones metodológicas y una amplia selección de actividades organizadas en relación con los materiales utilizados. Por ejemplo: “actividades con botones”, “actividades con el agua”...
- Es una selección abierta en todos los sentidos: no propone objetivos ni actividades dirigidas a una edad o trimestre concretos, sino que cada equipo docente lo tiene que completar y adaptar a su realidad.
- Por otra parte, el conjunto de materiales de que consta quiere favorecer procesos de aprendizaje como la observación, la manipulación, la experimentación, el planteamiento de problemas... Consta de objetos de la vida cotidiana: bolas, tapones, botones, cordones..., y también de otros materiales más dirigidos a facilitar el estudio del entorno natural: lupas, botes de plástico, prensa para herbario, terrario...
- No han sido suficientes la propuesta didáctica y la selección de materiales para sacar adelante este proyecto en nuestro centro. Ha sido necesaria la **reflexión** por parte de la maestra tutora para definir qué líneas de trabajo de ciencias había que establecer en nuestro ciclo, qué actividades podríamos llevar a cabo, con qué tipo de agrupaciones, cómo se enlazaba el trabajo de ciclo parvulario con lo que la escuela había estructurado para la etapa primaria...

De todas estas decisiones, de todos los aciertos y de algún que otro error, hemos ido construyendo el proyecto de ciencias que concretamos seguidamente.

2.3. ¿Qué ámbitos del área trabajamos?

Desde una perspectiva más bien “científica”, podríamos señalar los siguientes:

Animales

Árboles y plantas

Seres vivos

El cuerpo

Entorno

Objetos y materiales

Sin embargo, cabe decir que su tratamiento en el aula o en el entorno más o menos próximo es bastante más global.

2.4. ¿Cómo lo hacemos?

A través de propuestas de trabajo muy diversas, como las siguientes:

- Resolviendo problemas (“¿cómo puedo hacer una torre de bigudíes si los tengo de diferentes grosores?”...).
- Desvelando la curiosidad (“¿qué oigo en el pecho de un compañero o compañera si escucho con atención?”).
- Haciendo aprendizajes globales (a veces los descubrimientos con recipientes y agua son de ciencias y al mismo tiempo de matemáticas...).

Con diversas actividades y metodologías de trabajo:

Manipulando.

Haciendo investigación en la escuela (con animales que encontramos en el patio, haciendo una plantación en el “jardín” de la escuela...).

Haciendo investigación cerca de la escuela (en una granja, en una finca, en un huerto...).

Con la visita de entornos “especiales” (centros de estudios de fauna, colonias...).

A partir de propuestas que traemos de casa (una mascota, unas semillas...).

Con investigación de información (a partir de los libros, de las tecnologías de la información y la comunicación...).

Usando “lápiz y papel” (cuando hay que hacer un registro de datos, cuando hay que representar los momentos más importantes de un proceso...).

En las actividades de cada día (las comidas en la escuela...).

Con objetos que conocemos bien (cosas del aula hechas con diferentes materiales...).

Con cosas que no tocamos casi nunca (cadenas, minerales...).

Construyendo modelos para explicar fenómenos (“¿cómo se hace cada día?”, “¿y por la noche?”...).

Ocupándonos de aquello que pasa en nuestro entorno (¿y después de reciclar?).

Reflexionando con preguntas como: ¿Qué pasará?, ¿Cómo es?, ¿Cómo era?, ¿Cómo será?, ¿Qué ha cambiado?, ¿Qué no ha cambiado?, ¿Cómo es por dentro?, ¿Y por fuera?, ¿Qué partes tiene?, ¿Cómo funcionan juntas?, ¿En qué paisaje vive?, ¿En qué parte del paisaje lo hemos encontrado?...

Con la interacción del grupo: trabajando juntos, compartiendo intereses, haciendo preguntas, buscando respuestas, formulando hipótesis, comprobando resultados, buscando nuevos retos...

2.5. ¿Con qué materiales trabajamos?

Para desarrollar el proyecto usamos los materiales propios de la propuesta, y otros complementarios que se van haciendo necesarios a lo largo de las actividades.

Encontraremos, pues, bolas, botones, recipientes, lupas, rampas, pero también tierra, palas, agua, jabón, animales vivos, cámaras de fotos, ordenadores...

2.6. ¿Con qué agrupaciones de alumnos?

Normalmente trabajamos el proyecto con una agrupación flexible, estableciendo dos grupos de alumnos: por un lado, parvulario 3 años y, por otro, parvulario 4 y 5 años.

Cabe decir que en algunas ocasiones, y en función de los objetivos, hacemos una agrupación diferente.

2.7. ¿Qué tiempo le dedicamos?

Solemos trabajar una sesión semanal con cada grupo, salvo en ocasiones especiales, como un miniproyecto concreto, o las estancias en colonias...

2.8. ¿Cuál es el papel del maestro o de la maestra?

Una de las tareas del maestro o de la maestra es la organizativa: debe pensar cómo tienen que ser los espacios, los materiales, las actividades, las agrupaciones... Debe tener presente qué tenemos, qué hay que buscar, pedir o comprar...

También tiene un papel dinamizador: debe animar a los niños, hacer preguntas, proponer nuevos retos o cuestiones, reconducir...

No podemos olvidar tampoco la tarea de apoyo y ayuda, aunque en este sentido tenemos que tener muy presente que nuestras intervenciones tienen que facilitar el proceso de descubrimiento de los alumnos, y no han de entrar en contradicción con el modelo científico que defendemos:

¡Hacer, pensar y comunicar para descubrir!

2.9. Y todo esto, porque...

...la ciencia de infantil es todo un mundo, un mundo lleno de misterios atrayentes, el mismo mundo que fascina a la humanidad desde siempre...

...un mundo del que también la escuela forma parte inseparable y que también la escuela ayuda a construir. (Montserrat Pedreira. *Guix* 313, marzo 2005)

3. Experiencia de ZER: proyecto “Biblioteca PuntEdu”. Taller: “Nosotros ilustramos”

La experiencia que presentamos en este apartado se incluye dentro del *Biblioteca PuntEdu*, un proyecto común que la ZER L’Horta de Lleida lleva a cabo desde el curso 2005-2006.

Este trabajo se desarrolla a lo largo de tres cursos y tiene como finalidades principales: fomentar el hábito lector en los alumnos, descubrir la biblioteca-mediateca como un espacio de aprendizaje y abrir su servicio y recursos al resto de la comunidad educativa.

Antes de emprender el proyecto, el equipo pedagógico de la ZER estableció una serie de objetivos y de aprendizaje, planificó toda una serie de actuaciones y estableció también unos parámetros de evaluación y control. Una vez puesto en funcionamiento nuestro trabajo conjunto, se han ido desarrollando actividades muy variadas en el ámbito de la ZER y de cada una de las escuelas. Podrían ser algunos ejemplos: animación lectora, búsqueda de información en torno a varios temas, maletas viajeras, cuentacuentos, visitas a diferentes bibliotecas del entorno, catalogación del fondo de libros y mediateca de cada uno de nuestros centros.

3.1. Los libros: palabras e ilustraciones...

La ZER L’Horta de Lleida organiza cada curso un encuentro de sus cinco escuelas con la finalidad de favorecer el intercambio entre todos sus alumnos y también entre sus comunidades educativas. En cada uno de estos encuentros, el Claustro busca un tema de trabajo central y/o transversal. En la edición de este año, creímos conveniente hacer una serie de talleres y actividades relacionadas de lleno con el proyecto *Biblioteca PuntEdu*. Queríamos saber más sobre los libros, queríamos saber más sobre las ilustraciones.

Los talleres organizados para el encuentro fueron los siguientes:

- Taller: *¿Cómo nacen los cuentos?*, a cargo de la ilustradora Mercè Arànega. A través de esta actividad, se trataba de descubrir cómo se puede trabajar la creación de personajes de cuentos y cuáles son los pasos que se pueden seguir en este proceso creativo.
- Actividad *Cuentacuentos*, en inglés, a cargo del padre de unas alumnas de la ZER que es norteamericano.

- Rincones de biblioteca: libros de piratas, libros sobre el agua, libros de Mercè Arànega, libros en inglés... a disposición de los niños.
- Juegos motrices para los más pequeños y actividades deportivas para los alumnos de educación primaria.
- Taller *Nosotros ilustramos*, a cargo de Ester Molinas, una maestra de la ZER que, además, es ilustradora.

3.2. Taller “Nosotros ilustramos”. ¿A quién va dirigido?

A todos los alumnos de las cinco escuelas de la ZER, desde parvulario 3 años hasta 6º curso de primaria.

a) ¿Qué objetivos pretendemos?

En el marco del proyecto *Biblioteca PuntEdu* el equipo de maestros de la ZER deseábamos que nuestros alumnos experimentasen, este curso, en el mundo de la ilustración, dado que éste es uno de los ámbitos de creación relacionado con los libros. Pero había que enfocar la actividad de manera que facilitase la expresión de todos los alumnos: pequeños y mayores, niños y niñas más o menos competentes en el área visual y plástica, alumnos con necesidades educativas especiales...

Por eso decidimos que los niños creasen personajes a partir de unas líneas inacabadas dibujadas en papel de acuarela.

Por otra parte, en el marco de trabajo de ZER, los maestros queríamos dar una funcionalidad a las ilustraciones que se podían generar en este taller: sería interesante de hacer una selección de personajes que fuesen útiles en el trabajo de la expresión oral, expresión escrita, lengua extranjera...

b) ¿Cómo nos organizamos?

Agrupación del alumnado: dado que era una actividad pensada para todos los alumnos de la ZER, había que adaptarla a los diversos niveles. Por este motivo, hicimos tres grupos de trabajo:

- Educación infantil (38 alumnos).
- Ciclo inicial y 3º (46 alumnos).
- 4º y ciclo superior (36 alumnos).

Hay que destacar la importancia de que los alumnos no estaban agrupados por centros, sino por edades. De esta manera favorecíamos la relación entre niños y niñas de las diferentes escuelas de la ZER y además establecíamos unos grupos de trabajo más homogéneos en competencias e intereses.

c) Preparación del material

Al inicio del taller cada alumno tenía que disponer del dibujo de un personaje a medio hacer (con más o menos detalles, y más o menos dificultad, según la edad de los niños y niñas a los que iban dirigidos).

Cada personaje tendría un nombre que aportaría información sobre cómo deberían ser sus características. Por ejemplo:

- La bruja presumida.
- El caracol viajero...

Ester, nuestra compañera ilustradora, nos había ayudado a crear los trazos básicos de cada una de las ilustraciones que tenían que acabar los alumnos. Había cuarenta distintos. ¡Cuánto trabajo!

Los niños y niñas trabajaron a partir de una técnica mixta: rotulador permanente y ceras acuarelables. Como se trataba de hacer un trabajo lo más parecido posible a como lo hacen los ilustradores, había que utilizar el material adecuado a la técnica (en este caso pintamos sobre papel de acuarela de 370 gramos y dibujamos con rotuladores gruesos permanentes para evitar diluir la tinta al poner la aguada de las ceras).

En cuanto al material de apoyo, Ester puso al alcance de los alumnos carteles creados por ella misma con ejemplos de cómo se puede variar la expresión de una cara cambiando la forma de los ojos, la inclinación de las cejas, según el trazo de la nariz o de la boca... Por eso elaboró unos murales con diferentes tipos de expresiones de ojos, narices...

Además, preparó ilustraciones que ejemplificaban los pasos que seguiríamos para hacer las ilustraciones:

- Dibujo de las líneas de un personaje con rotulador permanente.
- Ilustración pintada con ceras acuarelables.
- Ilustración acabada: una vez diluidas las ceras con agua.

d) Realización del taller

Después de presentar a los alumnos la actividad y de hacer una demostración de lo que tenían que hacer, cada uno hizo su ilustración siguiendo los pasos citados anteriormente:

- Dibujo con rotulador permanente.
- Pintura con ceras acuarelables.
- Aguada (este último paso lo hicieron posteriormente en cada escuela por falta de tiempo).

3.3. Conclusiones sobre la actividad

- Los alumnos estuvieron muy motivados ante nuestra propuesta.
- La recopilación de ilustraciones de cada centro ha resultado un material funcional: material didáctico para trabajar la lengua oral...
- El material está hecho por todos los alumnos, sean mayores o pequeños, alumnos más o menos competentes...
- Todos han colaborado y juntos lo hemos podido llevar a cabo.
- Podemos compartir los diferentes trabajos entre las escuelas de la ZER.

4. Experiencia de intercambio: proyecto Comenius

4.1. ¿Cómo empezó todo?

Al comienzo del curso 2001-02, en el claustro de la ZER surgieron inquietudes para dinamizar las actividades que se realizaban en nuestras escuelas.

En aquel momento tuvimos la oportunidad de asistir a un encuentro de escuelas europeas que pretendían participar en alguna modalidad de los proyectos Sócrates. A partir de este primer contacto, acordamos solicitar la participación de nuestra ZER en la modalidad Comenius 1.1. y propusimos trabajar el área de educación visual y plástica con el tema *El arte y los artistas*.

Para encontrar escuelas asociadas, “socios”, teníamos que darnos de alta en la página web del programa Sócrates, <http://www.partbase.europo.se>, haciendo constar nuestros datos, las características y el tema escogido para trabajar en el marco del proyecto.

Después de semanas de recibir y enviar correos electrónicos, por afinidad con la temática, nuestras escuelas asociadas fueron el Liceul de Arta Marin Sorescu, de Craiova (Rumanía), y Ukmerges Dailes Mokykla, de Ukmerge (Lituania), ambas con experiencia en la participación en este proyecto y, además, escuelas de arte, por tanto, con características nada parecidas a las nuestras.

La escuela de Rumanía era una “escuela vocacional”, lo que suponía que un día a la semana sus alumnos lo dedicaban al aprendizaje del ámbito artístico escogido por ellos y sus familias: el diseño, la pintura, la cerámica, un instrumento musical; y los cuatro días restantes los dedicaban a la enseñanza ordinaria.

La escuela lituana era un centro al que los alumnos asistían una vez acabadas las clases de la escuela ordinaria, y allí recibían enseñanzas de dibujo, cerámica, acuarelas, relieve...

4.2. Nace el proyecto...

Una de las primeras tareas conjuntas de los tres centros asociados fue *escoger un título* para nuestro proyecto. La propuesta llegó de la escuela rumana, inspirándose en las palabras de Pablo Picasso: “...pintar es como escribir un diario.” El título escogido

para nuestro proyecto fue, pues, *Pintar*, otra forma de hacer un diario (“Painting, another way of keeping a diary”).

Una segunda tarea era ponernos de acuerdo con los “objetivos generales” para las tres escuelas. Fueron los siguientes:

Objetivos generales del proyecto:

- Introducir a los alumnos en el mundo artístico explorando producciones de los artistas locales y nacionales.
- Visitar los museos relacionados con estos artistas.
- Realizar obras con los alumnos a partir del estudio de las obras originales.
- Dar la oportunidad a los alumnos de conocer a artistas de otros países.
- Compartir las interpretaciones de todos los artistas trabajados con las escuelas asociadas.
- Promocionar la utilización de la lengua inglesa como medio de comunicación dentro de la dimensión europea.
- Dar una utilidad superior a las nuevas tecnologías.
- Promover la conciencia de la diversidad cultural.

4.3. ¿Por qué el arte?

Es evidente que la lengua inglesa tenía que ser el medio de comunicación entre las escuelas asociadas, ahora bien, los maestros del Claustro éramos conscientes de que no todos nuestros alumnos eran capaces de utilizar esta lengua extranjera con el conocimiento y la fluidez necesarios.

Por esta razón escogimos además el lenguaje visual como vehículo de comunicación, como lenguaje al alcance de todos los alumnos. Daba igual su edad, sus intereses, los diferentes estilos de aprendizaje...

Podemos decir que todos los alumnos de la ZER participaron muy activamente en el desarrollo de todos los tipos de actividades. Pudieron asistir y aprovechar las visitas a los museos, los encuentros con los artistas, las creaciones artísticas, los diferentes intercambios en las visitas de los maestros y maestras de las escuelas asociadas, el descubrimiento de técnicas artísticas, el conocimiento de diferentes tradiciones culturales...

4.4. La formación de los maestros y maestras...

Una de las ventajas de participar en un proyecto Comenius es la prioridad a la hora de escoger la formación permanente. El Claustro de profesores de la ZER acordó recibir un “asesoramiento pedagógico” a través del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) relacionado con el Área de Educación Visual Plástica durante los dos primeros cursos del proyecto y profundizar en el conocimiento de los artistas y en la forma de trabajar el área.

Gracias al asesoramiento de la artista leridana Carme Molet, nuestra forma de entender la enseñanza-aprendizaje del área plástica cambió en muchos matices:

El arte se debe explicar dentro de un contexto.

Debemos de transmitir a los alumnos y alumnas la idea de *interpretar* y no sólo la de IMITAR el trabajo de los artistas.

Debemos de huir de la *uniformidad* a la hora de hacer las creaciones. Hay que potenciar la diversidad.

...

A partir de la reflexión y del conocimiento adquirido a través de esta formación, los criterios metodológicos de los maestros y maestras de la ZER, en relación con esta área, evolucionaron e incluso podemos decir que perduran en el momento actual.

Hemos pasado del trabajo de conocimiento-imitación al planteamiento del “descubrimiento y la creación”.

4.5. ¿Cómo organizamos las actividades del proyecto?

Seguidamente, mostramos el esquema de las actividades generales propuestas a lo largo de los tres cursos del proyecto:

	Objetivos	Actividades
Curso escolar 02-03 Primer trimestre	Presentar a los alumnos participantes en el proyecto.	Los alumnos participantes en el proyecto intercambian cartas de presentación (varios niveles de complejidad).
	Felicitar la Navidad a las escuelas asociadas.	Elaboración de postales de Navidad ilustrando las propias tradiciones (Cagatió, Chambelán, árbol de Navidad, Belén...).
	Conocer a un artista catalán y su contexto: <i>Antoni Gaudí</i> .	Visita de la Sagrada Familia, la Pedrera y el parque Güell (Barcelona). Creaciones a partir de la obra de Antoni Gaudí. Dossier-recopilación de algunas de las creaciones de los alumnos de la ZER para enviar a las escuelas asociadas.
Curso escolar 02-03 Segundo trimestre	Informar de las principales características de la escuela y del marco en el que vivimos.	Intercambio de información entre alumnos sobre sus escuelas, regiones, museos y los artistas más conocidos de su país: Gaudí, Picasso, Miró (España), Ciurlionis, Kalpokas, Savickas (Lituania), Brancusi, Aman, Tucelescu (Rumanía).
	Visitar un museo local.	Visita de la Sala Leandre Cristòfol de Lleida.
	Conocer a un artista local y su contexto: <i>Leandre Cristòfol</i> .	Realización de obras sobre el artista y recopilación para enviarlas a las escuelas asociadas.

	Visitar la escuela Liceul de Arta Marin Sorescu, Craiova (Rumanía).	Visita de dos maestros de la ZER a la escuela de arte de Craiova y primer contacto con la coordinadora de la escuela, el claustro de profesores y los alumnos implicados en el proyecto.
Curso escolar 02-03 Tercer trimestre	Hacer difusión del proyecto.	Elaboración de exposiciones en las escuelas de la ZER en el Rincón Comenius. Presentación del trabajo realizado en la página web de la ZER. Publicación de un artículo sobre el primer año del proyecto en un diario local: <i>Segre</i> . Publicación en la revista anual de la ZER: <i>Zona 6</i> . Publicación en la revista multimedia <i>Rusc</i> del CRP de la Noguera.
	Elaborar el producto final del curso 2002-03.	Libro recopilación de la información del entorno de los alumnos: escuela, ciudad, país, artistas y museos. Dossier recopilación de las creaciones de los alumnos interpretando la obra de Antoni Gaudí y Leandre Cristòfol.

	Objetivos	Actividades
Curso escolar 03-04 Primer trimestre	Felicitar la Navidad a las escuelas asociadas.	Calendario-recopilación de las obras hechas por los niños y niñas de los artistas trabajados hasta el momento.
	Conocer a un artista catalán y su contexto: Joan Miró.	Visita de la Fundación Miró (Barcelona). Creaciones a partir de la obra de Joan Miró. Dossier-recopilación de algunas de las creaciones de los alumnos de la ZER para enviar a las escuelas asociadas. Elaboración de un vídeo con la presentación en inglés de los alumnos y sus creaciones sobre Miró.
Curso escolar 03-04 Segundo trimestre	Visitar un museo local.	Visita del Museo Morera de Lleida.
	Conocer a un artista de las escuelas asociadas.	Visita de los maestros de Lituania a las escuelas de la ZER. Creaciones a partir de la obra de: Kaze Zimblyte (Lituania) y Constatin Brancusi (Rumanía). Dossier-recopilación de las creaciones para enviar a las escuelas asociadas.
	Conocer a un artista local y su contexto: Rosa Siré.	Entrevista con Rosa Siré y visita a su taller de pintura. Realización de obras con los alumnos sobre la artista.

Curso escolar 03-04 Tercer trimestre	Preparar la reunión de proyecto.	Visita de tres maestros de la ZER a la escuela de arte de Ukmerge (Lituania) para realizar intercambios pedagógicos y evaluar el segundo año de proyecto, así como para preparar la organización del próximo curso y trabajar sobre la idea general del producto final de los tres años.
	Hacer difusión del proyecto.	Elaboración de exposiciones en las escuelas de la ZER en el Rincón Comenius. Presentación del trabajo realizado en la página web de la ZER. Elaboración de una exposición en el Centro de Recursos del Segrià de Lleida. Publicación en la revista anual de la ZER: Zona 6.
	Elaborar el producto final.	Elaboración de un calendario de los meses del siguiente curso 2004-05 con la recopilación de las obras de los alumnos de los tres centros.

	Objetivos	Actividades
Curso escolar 04-05 Primer trimestre	Felicitar la Navidad a las escuelas asociadas.	Postal de Navidad en forma de pirámide con el mensaje en las tres lenguas y con las fotos de los alumnos.
	Conocer a un artista nacional y su contexto: <i>Pablo Picasso</i> .	Visita del Museo Picasso (Barcelona). Creaciones a partir de la obra de Pablo Picasso. Dossier-recopilación de algunas de las creaciones de los alumnos de la ZER referentes a las diferentes épocas del artista para enviarlo a las escuelas asociadas.
Curso escolar 04-05 Segundo trimestre	Visitar un museo local.	Visita de la exposición del artista leridano Antoni Abad en el Museo de Arte La Panera de Lleida.
	Conocer a un artista local y su contexto: <i>Antoni Abad</i> .	Visita de la exposición del artista leridano Antoni Abad. Realización de obras con los alumnos sobre el artista.
	Conocer a un artista de las escuelas asociadas.	Creaciones a partir de la obra de Julius Zareckas (Lituania) y Ion Tuculescu (Rumanía). Dossier-recopilación de las creaciones para enviar a las escuelas asociadas.
Curso escolar 04-05 Tercer trimestre	Preparar la última reunión de proyecto.	Visita de la escuela de arte de Craiova (Rumanía) para realizar intercambios pedagógicos y evaluación de los tres años de proyecto, así como los últimos detalles del producto final.

	Hacer difusión del proyecto.	Elaboración de exposiciones en las escuelas de la ZER en el Rincón Comenius. Presentación del trabajo realizado en la página web de la ZER. Elaboración de una exposición en el Museo La Panera de Lleida con las obras de los alumnos a partir del trabajo del artista Antoni Abad.
	Elaborar el producto final	Recopilación en formato CD de las creaciones de todos los alumnos de las tres escuelas a partir del estudio de los artistas trabajados durante el proyecto.

Tal como se indica en este informe, nuestra forma de trabajar EL ARTE Y LOS ARTISTAS ha partido siempre de la vivencia directa de los alumnos: en primer lugar, las visitas a los museos y después en el aula, una vez contextualizada la obra del artista, los alumnos han reflexionado sobre el conocimiento recibido y lo han plasmado en forma de creación artística, por tanto, han interpretado lo conocido.

4.6. Damos a conocer nuestro proyecto

Para difundir el trabajo de todos hemos utilizado diferentes canales: exposiciones del material elaborado y del material recibido de los países asociados (en el CRP El Segrià, en el Museo de Arte Contemporáneo La Panera), publicación de artículos en el diario sobre nuestra experiencia (en el dossier educativo de *Segre*), participación en publicaciones como la revista de la ZER o la revista multimedia *Rusc*, la página web de la ZER <http://www.xtec.cat/centres/c5007921>, que ha sido también una vía importante para dar a conocer a la comunidad educativa una visión general del proyecto.

4.7. El producto final...

El producto final ha sido una parte muy importante de nuestro proyecto Comenius. Por un lado, tenía como reto compartir y recopilar el trabajo hecho a lo largo de tres cursos escolares, por otro, necesitaba el consenso y la implicación de todas las escuelas asociadas.

Desde el principio decidimos que debía tener un formato audiovisual debido a la temática escogida. Aprovechamos la última reunión de los miembros de las tres escuelas en Ukmerge (Lituania) para perfilar los detalles del diseño y el contenido del CD.

Finalmente, gracias a los conocimientos técnicos de uno de los miembros del claustro de la escuela de Lituania, Dainius, recopilamos toda la información de cada país en los siguientes bloques:

- Información de la escuela.
- Información del área geográfica.

- Artistas trabajados.
- Interpretaciones de los alumnos.
- Eventos (encuentros de intercambio de maestros...).

De esta forma, los tres países teníamos acceso a la información sobre todos los artistas (propios y extranjeros) y a las interpretaciones de los alumnos de todas las escuelas (ZER y asociadas).

Una vez elaborado y editado el CD, se repartió una copia para cada familia del alumno participante en el proyecto.

4.8. Conclusiones

Hemos enseñado, han y hemos aprendido, hemos descubierto juntos todo un mundo de conocimientos, ideas, sensaciones y lenguajes de comunicación que quizá no hubiésemos compartido de no haber participado en este proyecto Comenius. Realmente hemos pintado una importante página en nuestro diario.

La escuela rural: balance y retos de futuro

Dolors Mayoral

Universitat de Lleida

En abril de 2007, bajo el patrocinio de la Fundación Santa María y la dirección y coordinación de los profesores Núria Llevot y Jordi Garreta, se desarrollaron las III Conversaciones Pedagógicas en el marco de la Universitat de Lleida. El tema de análisis fue la educación y el mundo rural. En un breve espacio de tiempo se condensaron cuatro ponencias realizadas por los profesores Jordi Feu, de la Universitat de Girona; Joan Soler, de la Universitat de Vic; Yves Alpe, profesor de Sociología de la Universidad de Provençe y miembro activo del Observatoire de l'École Rurale, así como una primera aproximación a las características estructurales de las escuelas rurales de Cataluña tanto de su alumnado como del profesorado realizado por el grupo de la Universitat de Lleida¹, y tres talleres de experiencias realizadas en el ámbito de tres escuelas rurales altamente diferenciadas en su contexto.

Un somero análisis de las ponencias presentadas nos permite concluir con un balance satisfactorio acerca de la evolución de la escuela rural, así como de su función, significado social y nivel de asunción de objetivos. Conviene destacar una característica común a todos los ponentes: la elevada valoración de la escuela rural como un espacio de creatividad, colaboración, autonomía en el aprendizaje y de relación privilegiada con el medio. El balance, en términos generales, es muy satisfactorio.

1. El ámbito rural²: un contexto en transformación

La expresión manifiesta de este nivel de satisfacción adquiere un doble significado. Por una parte, constituye una respuesta positiva o superación de las crisis sucesivas que ha vivido la escuela rural³; por otra, es un hecho altamente significativo que esta expre-

¹ Trabajo realizado por Burrial, X. Garreta, J. Llevot, N. Navarro, P. Sala, T. Samper, Ll., en 2006, que presenta una aproximación a la heterogeneidad de la escuela rural tanto cuantitativa como cualitativamente a partir del análisis de casos.

² Bajo la denominación de ámbito rural aparecen diversidad de situaciones. Lo mismo sucede al intentar definir escuela rural. El artículo de Jordi Feu constituye una excelente aportación en este sentido.

³ Tradicionalmente, lo rural ha sido visto como lo rústico, poco cultivado, en oposición a lo urbano como

sión se haya producido en un contexto de transformación social, económica y cultural del espacio rural⁴. Más allá de la secular oposición entre lo urbano y lo rural no exenta de implicaciones ideológicas (producción vs. consumo, tradición vs. modernidad, códigos éticos diferenciados... también la asimilación entre diferenciación territorial y diferenciación social), el ámbito rural se encuentra sometido a un proceso de transformación que no permite reduccionismos simplificadores. Son cambios, de carácter poliédrico, que afectan a los diferentes sistemas sociales y, en consecuencia, también al sistema educativo.

Estas transformaciones que se están produciendo, aunque no sean homogéneas y se presenten en grados diferentes de intensidad, pueden analizarse, al menos, a partir de tres esferas significativas. En la esfera de lo social, especialmente, los cambios relacionados con los movimientos demográficos. Dichos movimientos poseen un carácter y naturaleza diversos, puesto que abarcan fenómenos tan distantes como el desplazamiento de familias acomodadas del ámbito urbano que buscan en lo rural un sistema de vida alternativo y la acomodación y estabilización de familias inmigrantes resultado de las políticas cuya función ha sido la de paliar o corregir el éxodo rural que se ha producido durante el último tercio del siglo XX en estas zonas. Estos cambios modifican sustantivamente la estructura social de la población e inciden en el mismo núcleo de la vida rural que deja de ser homogéneo. Aparecen nuevas formas de producción, nuevas ocupaciones, nuevas formas de participación, nuevas relaciones sociales, se crean nuevos procesos y aparecen y se consolidan nuevos roles. Los cambios demográficos producen diversificación e innovación sociales.

De ahí que sea posible hablar del cambio cultural que se está produciendo o puede producirse en las zonas rurales, y ello nos introduce en una nueva esfera, la de la cultura. La cultura tiene un valor intrínseco, constitutivo, fundamental para los seres humanos. Costumbres, hábitos, prácticas, normas sociales y relaciones van a verse alteradas por la sola presencia de individuos con culturas profundamente diferenciadas. La escuela no debe ni puede ser ajena a estos movimientos. Ello implica tomar decisiones sobre qué modelo de ciudadano formar, qué cultura (o culturas) se deberá transmitir, en definitiva, qué identidad (o identidades) será puesta en escena y con qué objetivo. Cabe preguntarse cómo estos cambios serán percibidos e integrados en los propios entornos rurales, puesto que no puede olvidarse la presencia y fortaleza de la cultura autóctona en estos contextos. En este espacio van a confluír diferentes maneras sociales

lo refinado y culto. Durante un periodo significativo la modernidad relegó lo rural, permaneciendo como un espacio invisible en las acciones políticas educativas. Las concentraciones escolares de finales de los años 70, según algunos estudios, constituyen un atentado serio a la aculturación de los niños pertenecientes a estas zonas, puesto que acentúan el nivel de desarraigo.

⁴ Esta transformación lleva consigo aparejada la recuperación de una imagen de lo rural que contrapone el deterioro de la calidad de vida de las zonas urbanas al bienestar de las zonas rurales. Aunque esta imagen no es nueva, ya que ha perdurado a través del tiempo en aquellos grupos de población que se vieron obligados al éxodo rural producido por los cambios en los sistemas de producción agrarios e industriales, en estos grupos ha pervivido esta imagen como expresión de duelo de lo perdido y añorado a través del tiempo.

de relacionarse, expectativas personales claramente diferenciadas, y formas, incluso antagónicas, de actuar en el medio.

Finalmente, la esfera de lo económico. El trabajo tradicional de las labores agrícolas se mezcla con nuevas actividades derivadas de la extensión del turismo, el ocio o el deporte. También aparecen y se consolidan otras actividades productivas relacionadas con el medio desde la restauración, la producción artesana de productos relacionados con la tierra, además de la novedad que supone la aparición de nuevas formas de trabajo como el teletrabajo.

Estos cambios variarán en intensidad y naturaleza según las características geográficas de las diferentes zonas, su proximidad o lejanía respecto de los núcleos urbanos y la facilidad en las comunicaciones. Pueden no ser estables y significan una ruptura con el aislamiento al que secularmente se ha visto sometido el ámbito rural. En su conjunto, deben verse como nuevas oportunidades.

1.1. Una transformación dentro de otra transformación

Estas transformaciones no pueden aislarse de la influencia de otros movimientos de carácter más general, algunos vinculados directamente con los procesos de globalización como los derivados de la movilidad de las personas, la presencia de las infraestructuras de la información y de la comunicación así como los producidos por las nuevas estructuras del sistema productivo. Todo este conjunto implica la permanente búsqueda de equilibrios entre lo urbano y lo rural, lo nacional y lo transnacional, la tradición y la innovación y una intensa reafirmación del sujeto por encima de cualquier otra autoridad. La escuela rural deberá asumirlas replanteándose sus objetivos en función de las nuevas particularidades.

2. Algunas preguntas clave para el sistema educativo

Algunas preguntas clave son: ¿Cómo la escuela rural puede responder a estos cambios? ¿Qué nuevos valores, principios y objetivos deben presidir la acción educativa en el ámbito rural? ¿Debe desarrollarse una acción escolar específica para este ámbito? ¿Qué competencias deberán poseer aquellas personas que deseen permanecer, vivir y trabajar en el ámbito rural? ¿Cómo podrán compaginarse estos intereses con los de dotar a los alumnos de una formación que les abra un abanico de posibilidades de formación que les permita un grado de elección considerable más de acuerdo con los intereses individuales que con determinados valores comunitarios? ¿Debe “predestinarse” el alumno del ámbito rural a permanecer en este ámbito como único destino? ¿Deben los maestros medir los límites de su optimismo para evitar desarrollar condicionamientos que puedan coartar la libertad de elección de sus alumnos a sabiendas de que trabajar en el ámbito rural puede requerir de ahora en adelante tanta tecnificación como el trabajo en el ámbito urbano? ¿Existe la conciencia de la importancia de la transformación del sector primario y de su pérdida de peso a nivel global?

Las preguntas anteriores admiten diversas respuestas según la perspectiva que adoptemos. Otra de las cuestiones planteadas hace referencia a una crítica que aparece de manera reiterada y es: ¿Hasta qué medida el conocimiento universal que se da en la escuela debe olvidar o ignorar el conocimiento de lo particular, lo próximo, lo rural? Estas preguntas nos remiten a problemas de equidad, de igualdad de oportunidades; es decir, se trata de dotar a todos los alumnos por igual del mayor número de probabilidades de mejorar su posición social mediante el sistema educativo. Esta cuestión nos invita a interrogarnos sobre la pertinencia del conocimiento escolar.

2.1. Las disyuntivas

La escuela rural se encuentra atravesada por disyuntivas que merecen un espacio de reflexión.

a) La disyuntiva: conocimiento particular /conocimiento universal. Un análisis crítico de los contenidos de la enseñanza podría conducirnos a pensar que los contenidos tal y como están formulados no priman ni lo uno ni lo otro. En todo caso, por su lenguaje y temática se aproximan a aquel grupo social que se articula en función de la producción o reproducción culturales. La cuestión a reflexionar es si estos contenidos son neutrales (ideológicamente hablando) y universales (es decir, si atañen en la misma medida a todos los miembros de una sociedad) y por quién son definidos como tales. Una somera ojeada a los libros de texto nos permite observar que las prácticas, manifestaciones o movimientos culturales de algunos grupos sociales —entre ellos los relacionados con las formas de vida y prácticas culturales del ámbito rural— están ausentes. En consecuencia, la disyuntiva se encuentra en un replanteamiento de estos contenidos que permita dar cabida a todos los grupos y culturas que hay en una sociedad sin que necesariamente unos aparezcan estigmatizados como inferiores u olvidados.

b) Existen dos tipos de oposiciones que según como se plantee la escolaridad pueden producir o acentuar desigualdades que son: la disyuntiva entre educación escolar y educación social, entendida como la necesidad de conocer otros contextos sociales diferentes al propio, y la disyuntiva entre capital escolar y capital cultural, entendido como la diversificación de conocimientos adquiridos en otros contextos no estrictamente escolares o académicos⁵. Las elecciones sucesivas que deberá realizar un alumno dependerán tanto más del estatus o capital cultural familiar que de la escuela propiamente dicha, puesto que es difícil elegir determinadas profesiones si no se tiene un determinado conocimiento sobre lo que éstas aportan. La escuela no es la única fuente de conocimiento. Y de este conocimiento dependerán unas expectativas más o menos ajustadas de hasta dónde queremos llegar y qué necesitamos invertir (en recursos económicos, pero también culturales y sociales).

⁵ Yves Alpe se refiere en algún punto de su artículo a esta desigualdad producida por las particularidades del propio contexto rural.

c) Una escuela excesivamente encerrada en si misma, en su entorno versus una escuela abierta a la diversidad, al mundo. En algunos discursos sobre lo rural se percibe un cierto carácter mesiánico, excesivamente centrados en lo rural y considerados en oposición a lo urbano masificado y despersonalizado. Tener en cuenta la riqueza del medio y aprovecharla es una cosa, limitar la educación a este medio es otra. El pueblo educa, pero la ciudad, los medios de comunicación, internet también deberían educar.

Por una parte, el contacto directo con la naturaleza es una fuente de conocimientos y puede convertirse en una sólida base para la investigación y descubrimiento escolares, por otra, lo rural como símbolo de lo comunitario podría tener sus matices. En todo caso no es bueno limitar la educación centrándola únicamente en los aspectos benéficos —que son muchos— de lo rural viendo con un cierto pesimismo el resto de relaciones sociales y escolares que se producen en los otros ámbitos. Tampoco es bueno concebir que los alumnos de las escuelas rurales son los predestinados a permanecer y trabajar en este medio. La visión romántica de lo rural no debe ocultarnos que, en muchos casos, se trata de una población estigmatizada económica, social y culturalmente. El enraizamiento al medio es un valor, pero no el único. La opción de quedarse y trabajar en el ámbito rural debe ser fruto de una elección realizada en libertad, es decir, a partir del conocimiento de la diversidad de situaciones y ante el máximo número de alternativas posibles. Además, es importante que las personas que decidan libremente trabajar en él posean un bagaje cultural importante que les permita interactuar económica, cultural y socialmente con éxito.

2.2. Necesitamos conocer más los procesos que se producen en las escuelas rurales

Durante muchos años uno de los principales escollos de la escuela rural fue el de dotar de un buen nivel a sus alumnos a pesar de la heterogeneidad manifiesta tanto en edades como en niveles. En la actualidad, el entusiasmo de los docentes y la elevada valoración que realizan sobre la escuela rural es un factor a tener en cuenta. Sin embargo, su optimismo no se ve refrendado de suficientes trabajos de investigación que nos aproximen al éxito o fracaso de los alumnos, a sus trayectorias escolares y laborales o a las ventajas o inconvenientes de su inserción en los niveles de secundaria o superiores. La práctica inexistencia de datos estadísticos constituye un *handicap* para conocer lo que realmente producen estas escuelas más allá de las percepciones de los maestros.

En este sentido, cabe destacar los estudios realizados recientemente por el Grup de Recerca sobre l'Escola Rural de la Universitat de Lleida, que constituyen un intento de aproximarse a esta realidad escolar. Estos estudios se centran en las características estructurales de los centros y del entorno, las características de los enseñantes por género, edad, formación y experiencia, los alumnos, su origen social y distribución, los currículos, las relaciones con la comunidad educativa y las ZER. No obstante, necesitamos de más estudios sobre el origen, evolución y trayectorias del alumnado.

3. Algunos principios educativos que deberían contemplarse en los contextos rurales

- Frente al conocimiento estático, el conocimiento dinámico que debe procurar la comprensión de la complejidad de la realidad y del cambio social y fomentar la curiosidad de su conocimiento. El principio que debería aplicarse es el de aprender a aprender.
- Desarrollar, en oposición al aprendizaje convencional repetitivo y memorístico, un modelo que potencie el razonamiento, la comparación, las capacidades de análisis y síntesis, además de las de esquematizar, relacionar, argumentar, así como la resolución de problemas. Introducir las estrategias de aprendizaje como sistema desde los inicios de la escolaridad.
- Una sólida formación en lenguas como instrumentos de comunicación y matemáticas como instrumento de razonamiento.
- El conocimiento del medio físico y social. El medio físico debe procurar el desarrollo de las destrezas que nos permitan comprender de manera rigurosa y científica su funcionamiento y actuar de forma sostenible y creativa en él. El conocimiento social debe articularse a partir del conocimiento de la realidad social, de su composición multicultural, del conocimiento de las culturas como instrumento privilegiado para el aprendizaje del respeto, la tolerancia a la diferencia, la solidaridad y la virtud cívica.
- Conocimiento y formación sobre lo que es la democracia y lo que significa vivir bajo esta forma de organización política y de todos sus valores para el desarrollo de una buena convivencia, participación y responsabilidad social.
- El trabajo formativo y creativo a partir de las tecnologías de la información y de la comunicación como instrumentos a partir de los cuales desarrollar las capacidades de aprendizaje y las oportunidades de conocimiento y comunicación con el exterior. Las TIC deben utilizarse para desarrollar niveles de conocimiento superiores a los que habitualmente se utilizan. El principio de las TIC debe ser la creación de nuevo conocimiento a partir del existente, especialmente a partir del aprendizaje de los diferentes tratamientos de la información que posibilitan estos instrumentos.

3.1. Las acciones políticas

En relación con las medidas políticas a adoptar:

- Potenciar más la equidad que la gobernabilidad
- Establecer las medidas compensatorias para las unidades incompletas.
- Procurar que las escuelas estén debidamente equipadas.
- Disponer de los recursos humanos y materiales para una adecuada gestión de la diversidad.

- Establecer políticas de planificación educativa que eviten la segregación escolar.
- Ampliar las dotaciones económicas de becas, ayudas para comedor y transporte.
- Mejorar las infraestructuras que están o pueden estar en condiciones de precariedad.
- Universalizar las tecnologías de la información y comunicación.
- Corregir las desigualdades educativas mediante bibliotecas, actividades culturales y servicios complementarios.
- Procurar el estudio asistido cuando las circunstancias lo requieran
- Desarrollar planes flexibles en relación con la zonificación escolar de acuerdo con las necesidades socioculturales.

3.2. La formación docente

Con el fin de mejorar la calidad de la formación docente, se recomienda:

- Introducir en los estudios de grado de magisterio el conocimiento de la escuela rural.
- Dotar a los futuros maestros de capacidad de análisis contextual y la valoración de su diferencia.
- Introducir metodologías transversales para el tratamiento de la diversidad escolar.
- Desarrollar una conciencia crítica sobre el tratamiento de la diversidad escolar y sus efectos sociales.
- Formación de maestros polivalentes.

ISBN 978-84-8409-275-9



9 788484 092759



Universitat de Lleida

