



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

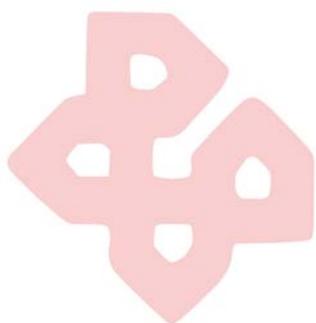
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/10/2010

Fecha de aceptación 24/06/2011

LA ESCUELA RURAL EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA: NUEVOS CAMINOS PARA UNA REALIDAD SILENCIADA

Rural school in the globalized society: New directions for a silenced reality



M^a del Pilar Sepúlveda Ruiz y Monsalud Gallardo Gil
Universidad de Málaga

E-mail: mdsepulveda@uma.es, monsalud@uma.es

Resumen:

En el presente artículo, las autoras tratan de profundizar en las condiciones socio-culturales y educativas de la escuela de contexto rural en el siglo XXI, reflexionando sobre las bases de su supervivencia en nuestra actual sociedad globalizada. En este sentido, se analizan nuevas alternativas de desarrollo sostenible para estos contextos y, por ende, para sus escuelas, basadas en proyectos de desarrollo globales. Asimismo, se enfatiza el importante papel que las escuelas de contexto rural cumplen en estos entornos, analizándose en profundidad sus funciones sociales y educativas en los mismos. El artículo finaliza con el planteamiento de algunas propuestas de mejora para la escuela rural.

Palabras clave: Escuela rural, desarrollo sostenible, educación, competencias, globalización.

Abstract:

In this article, the authors try to delve into the socio-cultural and educational context of the rural school in the XXI century, reflecting on the bases of their survival in our present globalized society. In this sense, analyze alternatives for sustainable development in these contexts and, hence, their schools, based on global development projects. It also emphasizes the important role schools play in rural context, analyzing in depth the social and educational functions in them. The article concludes by posing some suggestions for improvements to the rural school.

Key words: Rural school, sustainable development, education, skills, globalization.

1. Introducción

En el presente artículo, las autoras tratan de ofrecer algunas reflexiones en torno a la realidad social y cultural de la escuela rural en la sociedad globalizada del siglo XXI, con la finalidad de invitar a la reflexión y análisis compartidos. Con esta intención, se abordan una serie de aspectos relacionados con la identidad de la escuela rural, denunciando las condiciones socio-culturales que viven dentro de la sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos a través de los mass-media y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Partiendo de este análisis, las autoras reflexionan sobre las condiciones de 'supervivencia' de la escuela rural. Seguidamente, se analizan nuevas alternativas de desarrollo sostenible para estos contextos y, por ende, para sus escuelas. Estas nuevas alternativas se basan en proyectos de desarrollo globales, en los que deben primar la absoluta valoración del importante papel que las escuelas de contexto rural cumplen en estos entornos. Desde estas premisas, se abordan en profundidad las funciones sociales y educativas de estas escuelas en los contextos rurales. El artículo finaliza con el planteamiento de algunas propuestas de mejora para la escuela rural.

2. Consideraciones previas: La escuela rural en el siglo XXI

Nos encontramos en el siglo XXI reflexionando sobre el futuro más o menos esperanzador de la escuela rural, es decir, el futuro de una institución educativa *que "tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada"* (Boix, 2004:13). Una escuela que ve su futuro incierto (Berlanga, 2003), pues su viabilidad depende no sólo de la Administración Educativa, sino también de la conjunción de diferentes políticas, tales como las territoriales, laborales, poblacionales, económicas, etc.

Los centros de contexto rural se caracterizan por tener una organización propia, específica, para adaptarse a la singularidad e idiosincrasia de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad respetando la identidad de cada cual. De ahí que podamos apreciar diferentes estructuras organizativas en dicho entorno, como, por ejemplo, los colegios rurales agrupados, los centros incompletos y las escuelas unitarias. Obviamente, el número de alumnos y alumnas constituye una de las piezas claves a la hora de organizar dicha institución y decidir si mantenerla abierta o, por el contrario, cerrarla al no superar la ratio establecida por la Administración Educativa. El hecho de que el profesorado de estos centros esté expectante del número de alumnado matriculado y de los cambios que se pueden avecinar en el futuro parece el leitmotiv de sus preocupaciones (Domínguez, 2001; Berlanga, 2003; Boix, 2004).

Surgen, además, discrepancias en torno a la conceptualización de 'rural' en la actualidad, llegándose a dudar de la propia 'existencia' de tal 'ruralidad' en nuestro panorama socio-cultural del siglo XXI (Corchón, 2000). En esta encrucijada, nos encontramos con una escuela para la que el calificativo de rural ha llegado incluso a suponer más un inconveniente que una solución efectiva a sus dificultades. Más allá de estos inconvenientes terminológicos, evidenciamos la necesidad de reivindicar un sentir y entender la educación desde las circunstancias particulares en las que se desarrolla su tarea docente; unas

circunstancias que no pueden ni deben desvincularse del contexto en que tienen lugar: el contexto rural.

En este contexto, parece que 'lo rural' como 'lo perteneciente o relativo al campo y a las labores de él' deja de tener significatividad plena en nuestra sociedad postindustrial, más aún si tenemos en cuenta que cada vez más esta sociedad parece estar sometida al influjo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los medios de comunicación en general (mass-media), que vehiculan de forma acelerada a nivel global profundos cambios en la 'estructura de nuestros intereses' (las cosas en las que pensamos'), el 'carácter de los símbolos' (las cosas con las que pensamos) y la 'naturaleza de la comunidad' (el área en la que se desarrolla el pensamiento) (citando a Inis, cfr. TEDESCO, 1995). En este entramado, el mundo rural y lo que éste representa en el marco del sistema de valores de la nueva 'era digital' necesita redefinirse a sí mismo, reconfigurándose en una nueva ruralidad (Boix, 2004; Bustos, 2009).

Teniendo en cuenta esta nueva ruralidad, estamos en condiciones de afirmar que la escuela rural existe (Corchón, 2000; Vázquez, 2008; Llevot y Garreta, 2008) y, además, tiene futuro en sus diferentes modalidades bajo tres argumentos que pasamos a detallar:

- En primer lugar, porque el mundo rural no ha desaparecido y, según datos actuales de la OCDE (2009), gran parte del territorio español y europeo está considerado rural por disponer de una densidad de población débil.
- En segundo lugar, porque disponemos de evidencias empíricas que ponen de manifiesto que esta realidad existe. Concretamente, en Andalucía, en el curso 2002-2003, disponíamos de 125 colegios Públicos Rurales Agrupados que cubrían 264 localidades, 1.271 unidades y atendían a 15.623 alumnos y alumnas. Si tomamos como referencia el ámbito estatal, los centros se elevaron a 715 y atendieron a 91.263 estudiantes, dando cobertura a 2.962 localidades. Si se comparan estos datos con los del curso precedente (es decir, 2001-2002), podemos observar que el número de centros rurales agrupados se ha incrementado, pasando de 599 a 715, viéndose así mismo acrecentado el número de estudiantes atendidos (Informe del curso 2002-2003 del Consejo Escolar de Estado). Además, podemos observar que, en el curso 2004-2005, el número de centros agrupados era de 474, en 2200 localidades y 5574 unidades, atendiendo a 59868 alumnos/as. En el curso 2008-2009, el número de centros agrupados pasa a ser 526 (528 en el curso anterior), en 2103 localidades (2139 en el curso anterior) y 6029 unidades (6167 en el curso anterior), atendiendo a 61869 alumnos/as (63105 en el curso 2007-2008), según el Consejo Escolar de Estado.
- Y, en tercer lugar, tiene perspectiva de futuro porque la función social y educativa que desempeña esta institución en este medio no es atendida por ninguna otra. Es decir, esta escuela supone una gran aportación en cuanto a:
 - Un modo de dar voz a las culturas rurales silenciadas, afirmar su valor y potencialidad en el contexto de la mundialización.
 - Un instrumento para defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural, así como conservar el patrimonio natural e histórico.
 - Constituye un centro de actividad educativa, cultural, social, de relación y de participación. En definitiva, es un foco de dinamización del entorno.
 - Un modelo alternativo para desarrollar una estrategia de resistencia y hacer frente a la organización hegemónica de los centros educativos y a un modelo particular de cultura impuesta y legitimada desde el medio urbano a través del sistema de enseñanza.

- Un mecanismo para cubrir las necesidades formativas de la población en general y garantizar el principio de igualdad de oportunidades.
- Una contribución en la reconstrucción del concepto de ruralidad como proyecto de vida autónomo e integral, en el que se contemple las propias necesidades y valores (Caride, 1998).

La escuela rural dejará de existir sólo en el caso de que el mundo rural no tenga posibilidades de subsistencia. Afortunadamente, son muchas las medidas que se vienen adoptando para tratar de incentivar el desarrollo sostenible de este medio. En Andalucía, la agricultura sigue constituyendo un pilar importante para el desarrollo del sector agroalimentario, para el equilibrio territorial y la dinamización de las zonas rurales (Moyano, 2002). Existe una apuesta decidida, al menos económicamente, por este medio a través de los diferentes proyectos promovidos por la Unión Europea y el Gobierno Español, como veremos más adelante. Desde nuestro punto de vista, cada vez con mayor frecuencia el medio rural está siendo un espacio de interés político. Desde hace unos años, los partidos políticos proponen una serie de mejoras para el medio rural en sus programas. Y, concretamente, en las elecciones del 14 de marzo de 2004, el Partido Popular proponía una Comisión Interministerial de Asuntos Rurales, un Observatorio del Desarrollo Rural y Centros de Información Rural. El PSOE, por su parte, proponía una Ley de Desarrollo Rural y abogaba por un plan Estratégico para el Medio rural. Izquierda Unida insistía en la Ley de Desarrollo y preveía la mejora de la calidad de vida en el medio rural. CiU quería aplicar medidas comunitarias de desarrollo rural con mayor énfasis en las zonas de montaña, fijar a la población buscando la igualdad de condiciones con respecto a los habitantes de las ciudades...

Sin embargo, a pesar de estas medidas, la endémica situación de crisis del medio rural (Berlangua, 2003), acrecentada ahora por la crisis global en la que nos encontramos, sitúa al contexto rural en una posición de acuciante necesidad (de atención y mejora específicas), con especial énfasis en su escuela, con objeto de evitar su invisibilidad y, a la larga, su posible desaparición.

3. La escuela rural en el marco de un proyecto global: Nuevos caminos

Reflexionar actualmente sobre el futuro de la educación en el medio rural es una cuestión bastante compleja y en absoluto exclusiva de las políticas educativas y administrativas, sino íntimamente ligada a otras políticas, tales como las económicas y sociales, que se estén promoviendo en dichos contextos. Por ello, no podemos profundizar en qué ocurrirá con el servicio educativo en este medio al margen del sistema productivo, demográfico, relacional, ambiental, cultural, territorial, etc. Debemos discernir sobre la educación en el mundo rural en el contexto de un proyecto global, que contemple el desarrollo integral, armónico y sostenible de la zona; y, con ello, el de los distintos colectivos que la conforman, con la finalidad de mejorar la calidad de vida y promover la igualdad de oportunidades, tratando de acercar la información a la población de dicho entorno (Carretero, 2002). Sin desarrollo global y local del medio, no existirá futuro para el mundo rural e inevitablemente tampoco para la escuela rural. Ahora bien, en este desarrollo global, la formación constituye un eje fundamental para la transformación social del entorno, es decir, para abrir nuevas perspectivas de empleo, para poder salir de la cultura asistencial en la que en ocasiones están inmersos, mejorar la cualificación de los trabajadores/as, posibilitar el acceso a otros puestos de trabajo, así como participar colectiva y responsablemente en proyectos emprendedores para afrontar cambios sociales, culturales y

económicos que puedan en cierto modo frenar la depresión económica y la falta de iniciativas sociales (Domínguez, 2001).

Está claro que predecir el futuro es difícil cuando depende y se entrecruzan tantas variables. Sin embargo, podemos apoyarnos en los cambios acontecidos a lo largo del siglo XX en este medio para poder esbozar las líneas hacia dónde debe ir encaminada la escuela y las funciones de la misma en este contexto. Este análisis puede darnos pistas para dirigir nuestros esfuerzos y actuaciones a favor de la presencia del servicio educativo en este medio y plantearnos nuevos caminos para la escuela rural.

Siguiendo en esta línea, podemos interrogarnos acerca de cuáles han sido las claves que han motivado el afianzamiento o cierre de estas escuelas. Tras profundizar en los cambios sufridos en la sociedad rural, observamos que en la actualidad no es factible identificar el término de 'rural' meramente con una actividad agraria y una cultura agroganadera, esto es, una actividad primaria, aunque, efectivamente, suponga un importante pilar en muchos contextos (Boix, 2003). En estos momentos, la sociedad rural aparece vinculada también a servicios, naturaleza, turismo rural, mediana empresa, esparcimiento, uso residencial, calidad de vida... La sociedad rural viene experimentando una gran transformación desde la última mitad del siglo XX. Los cambios acaecidos desde entonces en el sistema productivo han provocado un progresivo proceso de transformación, que han llevado a la despoblación y éxodo rural, permaneciendo en este medio abundante población envejecida y adulta, con lo que supone este hecho para la supervivencia de sus escuelas por la ya aludida falta de niños/as (Berlangua, 2003).

En este sentido, cabe advertirse que, el servicio educativo tendrá más opciones si diversificamos la economía y sumamos a ello el apoyo de los proyectos de dinamización social y económica de territorios rurales, tales como LEADER I (1991-1994), II (1995-2000), III (2001-2006), EQUAL (2001-2007) -promovidos por la Comisión Europea-, PRODER (2002-2006) -promovido por el Gobierno español-. Estos proyectos pretenden apoyar el desarrollo local, fomentar el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente a partir de diferentes planes estratégicos comarcales, el aprovechamiento de los recursos endógenos de la zona para generar actividad económica, la integración social, la lucha contra las discriminaciones y desigualdades relacionadas con el mercado de trabajo. En definitiva, intentan alcanzar un estado de bienestar apto para que la población permanezca en su localidad y frenar de algún modo el éxodo rural, fundamentalmente de jóvenes y mujeres, tratando de garantizar el relevo generacional. Es decir, tratan de diversificar la economía e incidir en la consolidación de los empleos, incentivando el desarrollo rural (González, 2001; Izquierdo, 2006).

Pero no basta con diversificar la economía para que pueda desencadenarse el progreso económico, desarrollo social y la implantación de servicios. Para conservar las zonas rurales, es necesario plantear y aprobar acciones efectivas que garanticen el asentamiento de la población. En este sentido, Izquierdo (2001) hace la siguiente propuesta:

1. Revisión de la política de compensación de rentas agrarias. Las ayudas han de estudiarse en profundidad para que éstas realmente se conviertan en un instrumento de apoyo a aquellas familias que tienen menos recursos y favorezca el equilibrio territorial y social (territorios desfavorecidos).
2. Implantación del sistema de contratos territoriales de explotación para vincular la actividad agraria del medio a la conservación del medio. Para ello, se apoyaría con una retribución económica "vinculada no sólo a su capacidad productiva sino a la plusvalía que supone para el medio ambiente, y para el interés general de la sociedad, que los

campesinos sigan desempeñando una actividad que regula, mejora y conserva el ecosistema y su paisaje asociado" (Izquierdo, 2001:7).

3. Exención fiscal para las actividades económicas locales en zonas de riesgo demográfico. Esta propuesta pretende incentivar a zonas territoriales desfavorecidas y a actividades económicas que favorezcan la regeneración de sistemas de empresas locales.
4. Intervención pública sobre el patrimonio rural que se halla en mal estado, abandonado o en ruina y no se hacen cargo de su rehabilitación. El aludido éxodo rural junto con la emigración ha ocasionado un abandono de casas y edificaciones en estas zonas. El deterioro ocasionado va en detrimento del patrimonio arquitectónico rural. Ante estas situaciones debería existir una normativa que regulara la intervención de los poderes públicos para solucionar esta pérdida, bien substándolo, bien rehabilitándolo.
5. Conectividad rural y acceso a las comunicaciones telemáticas.

Por consiguiente, la *implantación de servicios* en estos contextos se convierte en una pieza clave para alcanzar un adecuado estado de bienestar, pero, además, estos servicios están íntimamente vinculados a factores económicos, siendo éstos fundamentales a la hora de proponer estrategias que fijen a la población en el entorno y que "*atraigan a agentes sociales y económicos dinamizadores*" (De la Red y Rueda, 2003:20). No olvidemos que no se implantan servicios sin población, con lo que la dudosa apertura de escuelas o el mantenimiento del servicio educativo en el entorno rural dependen inexorablemente del número de alumnado en edad de escolarización. En este sentido, desde el punto de vista *demográfico*, el mundo rural parece estar viviendo cierto resurgimiento en la actualidad al acoger inmigrantes que desempeñan puestos de trabajo relacionados con el sector servicios y atención a personas mayores, y al recibir una población flotante los fines de semana, pero en los pueblos más pequeños sigue manteniéndose el éxodo, concentrándose la población en las cabeceras de comarca (Bryden, 2000; Domínguez et al., 2001; Berlanga, 2003; Boix, 2003).

Podemos hablar, pues, de un incremento de población de carácter fluctuante en algunos municipios del territorio español, derivado fundamentalmente de la identificación del entorno rural como un lugar de ocio, de descanso y un espacio de calidad de vida, que no permite alejar el fantasma del cierre en la mayoría de nuestras escuelas de contexto rural. Todavía persiste en la arqueología de estas escuelas la dramática situación de cierre vivida en el pasado por anteponerse los criterios de rentabilidad económica a los de rentabilidad social (Grande, 1981). En este sentido, no debemos olvidar la importante función que cumple la escuela en pequeños núcleos de población dispersos en la geografía española, en los que no podemos ni debemos utilizar los mismos criterios urbanos a la hora de intervenir socialmente, ni por supuesto utilizarlos como clave para justificar la supresión de servicios cuando no se sustituyen por otros más acordes a sus necesidades particulares.

4. Funciones sociales y educativas de la escuela en el entorno rural

La institución educativa constituye un instrumento clave para *defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural silenciada*, conservar el patrimonio natural e histórico en el contexto de la mundialización. En este sentido, la escuela asume un papel de gran responsabilidad como mecanismo de resistencia cultural al valorar el saber local que en numerosas ocasiones ha sido desplazado por otros de mayor reconocimiento, al recuperar y conservar las tradiciones y los valores de la zona, al profundizar en el conocimiento de la historia de los pueblos, los códigos culturales concretos, las formas de relacionarse, las

costumbres, el estilo de vida. En definitiva, la escuela y sus agentes desempeñan una función crucial en la creación de un espacio educativo para que las peculiaridades locales y comarcales puedan tener cabida y puedan expresarse, en la construcción y fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de la comunidad educativa, al recuperar la memoria colectiva en el tiempo, al reconstruir la cultura rural y revalorizarla haciendo frente de este modo al proceso homogeneizador y hegemónico al que nos somete la globalización. Teniendo en cuenta estas cuestiones, la escuela rural colabora en este cometido:

- Consolidando, reconociendo y promocionando las *diferencias* en lugar de dejarlas desaparecer, frenando de este modo la falsa uniformidad y la imposición de una forma de vida y valores propios del entorno urbano, favorecidos estos por los medios de comunicación de masas. La actuación del docente en este sentido no es para favorecer el proceso de desplazamiento de lo tradicional y continuar con la reproducción social y cultural impuesta por los modelos hegemónicos (Giroux, 1995), sino contribuir en la construcción de la diversidad cultural, conocimiento y reconocimiento por parte de los demás.
- Profundizando en la cultura propia del entorno para analizar cómo se ha generado la identidad rural y profesional en este contexto (Bustos, 2007, 2009), en qué valores se reconoce y qué aspectos son los que cohesionan al colectivo, así como contribuir en la reconstrucción cultural y desarrollo de ésta a partir de las interacciones con los otros, y enriquecimiento de otros valores y atributos culturales.
- Despertando el sentimiento de pertenencia a un lugar, formando a ciudadanos/as que valoren su medio y cultura, que apuesten decididamente por él asumiendo responsabilidades. Berlanga, S. (2003:119), al respecto, es muy elocuente cuando afirma que *"la escuela rural reproduce actualmente, en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar y prepara a los usuarios para irse, incluso para alejarse"*. Por ello, es fundamental trabajar y apoyarse en contenidos que, a pesar de no ser neutrales, posibiliten en los individuos desarrollar el sentido y sentimiento de pertenencia consciente a una comunidad cultural e identificarse con unos valores con los que sentirse orgullosos, en modo alguno inferiores. Es decir, los contenidos no pueden ser idénticos a los trabajados en el medio urbano, esto no significa que reduzcamos *"el horizonte cultural de los niños/as rurales, sino como una ampliación a partir de su realidad y no saltando por encima de ella"* (Concejo Educativo, 2001). Lo que tratamos de manifestar es que la escuela, en estos espacios multidiversos y complejos como son los rurales, no puede reproducir a toda costa la cultura globalizada a espaldas de las realidades inmediatas de sus actores naturales (Núñez, 2004).

Con este tipo de intervenciones positivas, se detendría la situación de invisibilidad de 'lo rural'; una situación en la que la cultura urbana parece presentarse como la única válida y posible tanto a través de la selección cultural como a través de la poderosa influencia de los medios de comunicación de masas que legitiman discursos e ideologías (Gallardo, 2007, 2011). Esa imposición de la cultura urbana ha venido dada por la selección cultural, que no es neutra, está guiada por unos valores ideológicos y políticos concretos. Selección que evidencia que no todas las culturas están igualmente valoradas ni se sustentan ni comparten los mismos valores culturales. Por ello, no podemos seguir contribuyendo en el fomento de la cultura homogénea y dominante cuando en el contexto social existe diversidad y diferencias culturales. Esta situación se refleja, por ejemplo, en la política desarrollada con los libros de

texto, en los que se trata de plasmar los valores propios del entorno urbano, uniformando el pensamiento de los chavales (Domínguez et al., 2001).

En suma, es importante el desarrollo de la identidad colectiva como estrategia de resistencia y participación socio-cultural (desarrollo de proyectos comunes con repercusión fuera del ámbito comarcal, regional), fortaleciendo el sentido de lo local en una sociedad globalizada. Además, hay que resaltar que no se valoran convenientemente las graves consecuencias que realmente tiene el cierre de una escuela en el medio rural. La escuela es

un lugar dinámico, un centro de actividad: de actividad educativa por supuesto, de actividad cultural, de actividad social, de relación, de participación... Y, por otro, más acá del tópico no cabe duda de que en muchos pueblos la escuela es el único foco institucional: de educación, de cultura, de interacción social...; es el único servicio social. De acuerdo con ello, el cierre de una escuela implica una ruptura de vida colectiva: desaparece ese único servicio social y se rompe el vínculo de unión con la cultura exterior" (Sauras, 1998: 35).

Sin embargo, se siguen utilizando criterios que no contemplan su potencialidad ni influencia en su entorno, sino la rentabilidad económica. Con la LGE se cerraron muchas escuelas a golpe de decretazo y se construyeron grandes edificios para dar cabida al alumnado proveniente de los centros suprimidos; centros que reproducían el modelo pedagógico y organizativo urbano: escuelas comarcales y escuelas hogar. Posteriormente, con la LOGSE, la reordenación de la estructura de los centros ocasionó que en muchas escuelas rurales descendiera el número de alumnado de modo considerable, condicionando su supervivencia. Y, con la LOCE, las escuelas con organización diferente a las escuelas graduadas no están contempladas. Sólo se hace referencia a ellas cuando se alude a los Consejos Escolares; posteriormente se hace mención al medio rural en el Capítulo VII, "*De atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*", Sección *Primera De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad*, artículo 41.1 (Recursos), para plantear que las Administraciones Educativas prestarán una atención especial en las zonas rurales para garantizar la igualdad de oportunidades. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se establece en el artículo 80.1, 80.2 y 80.3 la necesidad de que las Administraciones Educativas desarrollen acciones de carácter compensatorio en aquellos ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables derivadas de factores geográficos, entre otros aspectos. En la LOE, por primera vez una ley estatal de educación dedica un artículo donde aparece, en su título, una referencia clara y explícita a la escuela rural, así el artículo 82:

"Igualdad de oportunidades en el mundo rural", establece que: "Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural para proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades".

¿Pero en qué ha consistido realmente esta igualdad? Esta igualdad debería ir encaminada a estudiar condiciones de escolarización que sean lo más equitativas posible y esto significa también buenos profesionales y buenas escuelas, pero: ¿Se está atendiendo esta cuestión de forma efectiva?

Después de cotejar las diferentes leyes educativas, observamos que la realidad rural parece ser ignorada en la legislación educativa, obviándose así su especificidad. Su funcionamiento está siempre reglamentado a través de una legislación complementaria y, por ende, invisibilizadora. Por tanto, si reconocemos la *función sociocultural* que desempeña la escuela en este entorno, debemos apostar por un modelo de organización contextualizado y

buscar soluciones para la diversidad de situaciones. No olvidemos que la escuela es un espacio de encuentro, plataforma de otras actividades curriculares y culturales, como las Escuelas de Padres, Escuela de Empresas, centro de información juvenil, escuela de ocio, etc., con lo cual su inexistencia propicia un anquilosamiento y deterioro de las relaciones. Por ello, necesitamos un modelo para la escuela rural y políticas educativas activas, que no coloquen a la escuela rural en situación de desventaja con respecto a los centros urbanos. Feu (2003: 93) señala que la situación de inferioridad existe en parte por políticas

“activas claramente discriminatorias: poner un autobús gratis para que los alumnos de un pueblo con una escuela se vayan a otra, no dotar de especialistas necesarios para impartir una educación de calidad, etc.”.

Asimismo, debemos destacar *el papel emancipador* que puede desempeñar la escuela. La intencionalidad de ésta es poner al alcance de los chavales unas herramientas conceptuales, unas claves culturales, unos elementos de análisis que, tras ser sometidas a un proceso de investigación y reflexión, impulsen la capacidad crítica del alumnado y permitan la reconstrucción de experiencias y conocimientos previos y vulgares que se han asumido de un modo acrítico. Desde esta óptica, la escuela es responsable en el desarrollo de la capacidad crítica y en el proceso de transformación de esquemas, planteamientos, juicios, formas de sentir y pensar sobre acontecimientos, ideas y el propio entorno. Y es justamente esta capacidad crítica una pieza clave en el proceso de reconstrucción del concepto de ruralidad. Ahora bien, para conseguir este cometido y que el alumnado vaya tomando postura acerca del entorno en el que vive, sus características, potencialidades y perspectivas de futuro, es crucial la disponibilidad del profesorado para propiciar unas óptimas relaciones y entornos enriquecedores que generen buenas situaciones de enseñanza-aprendizaje, y no sólo procesos de socialización. Para ello, es necesario enfrentar al alumnado a dilemas e incertidumbres de modo paulatino, ayudarles a realizar distintas lecturas de los contextos sociales y culturales en los que viven y se van enfrentando, involucrar activamente al alumnado en un proceso de investigación y reflexión sobre distintas preocupaciones, modos de comprometerse y asumir obligaciones adecuadas a las edades de referencia.

Es evidente que, en este proceso, la participación y la formación son piezas claves para que paulatinamente el alumnado pueda tomar conciencia de lo que supone la ruralidad, la apuesta por su entorno y la implicación necesaria para diseñar propuestas encaminadas a promocionar la localidad y construir un contexto donde los protagonistas sean los habitantes del mismo y los que deciden sobre su futuro y la configuración de la zona.

Por último, no podemos olvidar que estas escuelas son entornos y espacios idóneos de aprendizaje y de renovación pedagógica, que refuerzan la identidad profesional de los docentes en términos de investigación e innovación educativas (Tonucci, 1996; Bustos, 2007), que permiten potenciar la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural:

“(…) La escuela rural ha tenido un carácter regeneracionista: todas las revoluciones pedagógicas más importantes que han sido apuntan a una serie de implicaciones (mayor relación profesor-alumno, aprendizaje unido a la vida, organización más próxima a las formas familiares, mayor vinculación con la familia, etc.). Precisamente estos son los principios “naturales” en la escuela rural, en la escuela pequeña..., y que se han perdido, en gran medida, con una organización escolar propia del mundo urbano y suburbano” (Berlanga, 2003: 16),

para propiciar el desarrollo profesional del profesorado. En dicha escuela, se suceden las condiciones necesarias para poder entenderla como un espacio de investigación, pues la

ratio no es elevada, las relaciones con el alumnado y familias son cercanas, se presta a una óptima comunicación entre sus miembros, es participativa. El profesorado en las escuelas rurales, a partir de la reflexión sobre su quehacer diario, la investigación sobre el mismo y la puesta en marcha de un currículo entendido éste como un proyecto de trabajo, atiende a estudiantes diversos en situaciones diferentes con la misma calidad que puede ofrecerse en las escuelas urbanas. Debemos valorar todo el trabajo realizado en estas escuelas pequeñas, pues éstas son instituciones pioneras en el tratamiento a la diversidad y en el seguimiento pormenorizado de sus estudiantes (Tonucci, 1996). De hecho, muchas de las estrategias adoptadas en las escuelas urbanas hoy en día para dar respuesta a la heterogeneidad en las aulas han surgido en las escuelas rurales. Ejemplos de ello son los agrupamientos flexibles, la tutoría entre iguales, el trabajo cooperativo.

La escuela rural ha tenido que implicarse y dar respuestas a la realidad y contexto social en la que se hallaba, buscar recursos, estrategias y opciones educativas donde todo el alumnado tuviera cabida. Constituye un modelo alternativo para hacer frente a la cultura hegemónica y homogeneizadora, frenar la colonización de ésta por parte de la escuela urbana, la imposición cultural. En este sentido, la escuela rural tiene que hacerse ver, tiene que dar a conocer sus experiencias y los trabajos en los que está involucrada, y esto significa publicar y divulgar lo que hacen otros colectivos en otros contextos distintos al urbano, participar en foros de educación y mostrar otra visión, planteando propuestas alternativas. Resulta llamativo que, cuando se piensa en la formación de un ciudadano/a, generalmente se hace desde una ideología dominante, urbana e industrial; en raras ocasiones se piensa en un ciudadano/a que va a ejercer sus responsabilidades y deberes en una sociedad rural.

Cuando hablemos de escuela rural, hemos de conseguir que, con nuestro esfuerzo, trabajo y dedicación, no sea entendida únicamente como

“un subsistema del servicio educativo que mantiene relaciones de dependencia y que está colonizado por el resto del sistema. Esta perspectiva minusvalora lo que la educación rural ha sido y el potencial que tiene para la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural” (Berlangua, 2003:15).

5. A modo de propuestas de mejora

La escuela utiliza como canal el *currículum escolar*, la *participación y colaboración de y con la comunidad* para que la población acceda a las claves culturales, actitudes y valores y pueda cumplir su cometido. Centrándonos en el *currículum escolar*, en la escuela rural, se ha tendido a trasladar los esquemas de las zonas urbanas a este territorio. Sólo tenemos que cotejar las bases legislativas y apreciar las exiguas referencias a la escuela rural: sólo aparece como excepción, como un caso singular. Desde este planteamiento, “*la escuela rural no existe*”, existe la escuela en el medio rural; cuya supervivencia, como plantea Boix (2003:4), deberá ser “*a costa de propuestas curriculares diseñadas para escuelas completas*”. Esto supone que la escuela rural tome conciencia de su identidad cultural, que apueste por la vida en el medio rural como alternativa y que se refleje en los *proyectos educativos* que se elaboren para los centros rurales, tratando de dar respuesta a las diferentes realidades que se viven en los mismos, las demandas y preocupaciones de la comunidad educativa y el *desarrollo del currículum escolar*. Es decir, el currículo en sus dos modalidades, oculto y explícito, debe propiciar, por un lado, el diálogo entre la *identidad social* y la cultura actual - una cultura globalizadora procedente de distintos medios- y, por otro, una herramienta para proveer la autonomía de las personas y capacitarles para la construcción y reconstrucción de

sus esquemas de pensamiento y actuación (Pérez Gómez, 2008). Por ello, hay que poner al alcance de los estudiantes una selección socio-cultural heterogénea que no refleje exclusivamente un modelo de ciudadano/a, pues la homogeneidad curricular en modo alguno asegura la igualdad.

Otra de las estrategias que tiene a su alcance la escuela rural para seguir abriéndose camino y contribuir al desarrollo comunitario y sostenible de la zona es la participación, cooperación y colaboración de y con la comunidad. La escuela rural es una institución que puede colaborar en la *dinamización cultural, económica y social* del entorno y contribuir de este modo en el desarrollo local y comunitario. ¿Cómo podemos aproximarnos a ello desde los centros educativos? En primer lugar, creando las condiciones para generar una cultura participativa y de colaboración, en la que se desarrollen efectivamente las competencias básicas de nuestro alumnado, entendidas como sistemas complejos de pensamiento y actuación, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Pérez Gómez, 2007, 2008). Esto supone partir de la siguiente premisa: todos los integrantes de la comunidad escolar tienen la oportunidad y el deber de aportar, de contribuir en la construcción social del conocimiento, de involucrarse y comprometerse en la búsqueda de ideas y planteamientos, que respondan a las diferentes situaciones del entorno. Propiciar esta cultura significa adoptar estrategias didácticas y organizativas que primen y potencien el trabajo compartido y cooperativo como, por ejemplo, el trabajo por proyectos. En segundo lugar, desde los centros educativos, debemos apostar por una cultura emprendedora. Debemos formar jóvenes decididos, autónomos, implicados en el desarrollo de su contexto (Melo, 2000). Esto significa una apuesta muy fuerte por una cultura de desarrollo, por la participación y la dinamización social y cultural. Esta propuesta se ha materializado ya en experiencias de educación y cultura democráticas muy interesantes, tales como: Escuela Nueva en Latinoamérica, las Escuelas Aceleradas de Estados Unidos y Latinoamérica, así como, en el ámbito nacional, las conocidas Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Atlántida.

Con estos ejemplos, queremos poner de manifiesto que es posible sembrar en la escuela el germen para que los chavales desarrollen plenamente sus competencias, asumiendo que es posible luchar por un proyecto común, por un entorno que agrade a aquellos que lo habitan y que es factible transformarlo con la implicación de la comunidad local, diferentes agentes sociales que trabajen de modo coordinado y con una adecuada formación e información. Este es el paso obligado por el que hay que caminar para conseguir que la cultura emprendedora y democrática sea una realidad que no signifique sacrificar a las personas que opten por crear empresas y tejido productivo en las zonas rurales. El futuro del mundo rural depende de un compromiso por parte de la sociedad global y de la propia capacidad de los ciudadanos/as para "*organizarse y luchar por la mejora de las condiciones, basándose en los recursos propios, tanto humanos como naturales*" (Melo, 2000:91).

Si desde edades tempranas los estudiantes tienen ocasión de profundizar en estas cuestiones y el centro educativo asume colaborar en esta responsabilidad, sobre todo en lo que supone pensar en término de proyectos (toma de decisiones, planificación de actividades, búsqueda de información, recursos, etc.), estaremos contribuyendo a la formación de futuros ciudadanos/as competentes, concienciados en la necesidad de participar en proyectos de desarrollo integrado. Los docentes, ante tal empresa, tienen en sus manos el futuro de la escuela rural en el marco de la sociedad global, con la responsabilidad de minimizar en estos entornos la colonización cultural, es decir, "*la tendencia hacia la homogeneización de culturas y mentalidades*" (Sanz, 2000:9), e impulsar plenamente su desarrollo sostenible en pie de igualdad.

Referencias bibliográficas

- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (julio), 1-8. Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (consultado: 04/08/2010).
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISSPRAXIS.
- Bryden, J. (2000). ¿Declive? ¿Qué declive?: El renacimiento demográfico se percibe en muchos territorios rurales. *Leader Magazine*, 22, 10-12.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (3), 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Caride, J. A. (1998). La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 77, 32-36.
- Carretero, A. et al. (Coords.) (2002). *El medio rural. Hacia un desarrollo sostenible*. Almería: Servicio de Publicaciones. Universidad de Almería.
- Consejo Escolar del Estado (2001). *Educación en los diferentes entornos de Castilla y León. Medios rurales, medios urbanos*. En www.concejoeducativo.org (consultado: 15/08/2010).
- Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (2008-2009)*. Consejo Escolar del Estado. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.educacion.es/cesces/inicio.htm> (3/09/2010).
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- De la Red, N. y Rueda, D. (2003). *Intervención social y demandas emergentes*. Madrid: CCS.
- Domínguez, M^a T. et al. (2001). *Escuela rural: una apuesta de futuro*. Pontevedra: Asociación de Renovación Pedagógica "Ponte Internacional de Tui" (ARPPIT).
- Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Gallardo, M. (2007). *Recursos clásicos y tecnologías de futuro: El profesorado ante las TIC en escuelas de contexto rural. Dos estudios de caso*. Tesis Doctoral. SPICUM: Universidad de Málaga (en prensa).
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-10. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/3919Gallardo.pdf> (consultado: 20/06/2011).
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en Educación*. México: SXXI.
- González, A. (2001). El desarrollo rural en España. *Revista de la Red Aragonesa de desarrollo rural. Terrarum*, 3, 5-5.

- Grande, M. (1981). Los costes de las concentraciones escolares. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 79 (julio-agosto), 10-12.
- Izquierdo, J. (2006). Desarrollo rural en zonas de montaña: la propuesta del programa de pastores XXI. En M^ªL. Frutos Mejías y E. Ruiz Budía (Eds). *Estrategias territoriales de desarrollo rural* (pp. 165-176). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico (CSIC).
- Izquierdo, J. (2001). La aldea ante lo global. *Revista de la Red Aragonesa de desarrollo rural. Terrarum*, 3, 6-7.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de Educación*, 322, 11-27.
- Moyano Estrada, E. (2002). *La sociedad rural en Andalucía. Jornada Autonómica de la Comunidad de Andalucía*. Libro blanco de la Agricultura y el Desarrollo rural.
- Núñez, J. (2004). Saberes y educación. Una mirada desde las culturas rurales. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 1, 2 (Enero). Disponible en: <http://educacion.upa.cl/revistarural/erural.htm> (consultado: 03/09/2010).
- OECD (2009). Estudios de Política Rural. España. Evaluación y recomendaciones. OECD. http://www.ruralforum.net/datos/files/documentos/303732947_1.pdf (consultado: 03/09/2010).
- Pérez Gómez, Á.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria, 1. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación.
- Pérez Gómez, Á.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, (pp. 50-102).
- Sanz, F. (2000). Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. En *Revista de Educación*, 322, 7-10.
- Sauras, P. (coord.) (1998). *Trabajar en la escuela rural. ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: M.R.P.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Vázquez, Rosa (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 11 (1), 53-58