

¿Hacia dónde camina la escuela rural?

M^a Lourdes Alcalá Ibáñez
José Luis Castán Esteban
Inspectores de Educación

1. Introducción: las escuelas rurales agrupadas

La escuela rural ha sido y sigue siendo un ámbito educativo de referencia para muchos ciudadanos. En el último tercio del siglo XX se transforma, se dinamiza y afronta proyectos innovadores que permiten hablar de una escuela para el medio rural. Es entonces cuando el Ministerio de Educación, creyendo en las posibilidades que tenía, apostó por la creación de los Colegios Rurales Agrupados. La aplicación de la fórmula organizativa de los CRAs permitió prestar a las localidades pertenecientes a zonas rurales con un reducido número de alumnos los recursos necesarios para la Educación Primaria, superando el aislamiento de los docentes y evitando el transporte de los alumnos y incluso su internamiento en Escuelas Hogar. Además, en la provincia de Teruel el Servicio Provincial de Educación, consciente de las características territoriales y sociales de la provincia, con una población dispersa y cada vez más escasa, y de las dificultades, y desigualdades por las que atravesaban las escuelas unitarias e incompletas, decidió dar respuesta a esas necesidades planteando un proyecto de actuación educativa preferente para la escuela rural turolense, del cual nacen los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET), una experiencia educativa pionera en España, como apoyo, colaboración y complemento de la escuela rural

Los CRAs constituyeron fundamentalmente un nuevo modelo organizativo gracias al agrupamiento de unidades escolares dispersas de varias localidades de un mismo ámbito geográfico para constituir todas ellas un único centro jurídico y funcionalmente autónomo, sin que por eso dejasen de funcionar cada una de ellas en la localidad en que se encontraban. En cada escuela se mantuvo un profesor tutor, con un pequeño número de alumnos, responsable de las áreas de Matemáticas, Lengua, y Conocimiento del Medio, mientras que Educación Física, Música e Inglés se impartían por maestros especialistas e itinerantes adscritos a la cabecera del CRA. Se aseguraba la prestación de una atención educativa en el medio rural en las mismas condiciones que en los centros urbanos, permitiendo el mantenimiento de las pequeñas escuelas. Este nuevo marco organizativo aseguró la atención educativa de los niños en su localidad de residencia, y permitió la adopción de fórmulas diversificadas que favorecieron la socialización de los alumnos de ciclo superior de la provincia de Teruel con la asistencia a los CRIETs, dotados con docentes, instalaciones y equipamientos espe-

cializados. Los CRAs resultantes funcionaron a todos los efectos como un solo centro, con un solo Equipo Directivo, un solo Consejo Escolar, un Proyecto Educativo común y un único Claustro de profesores. Para permitir la escolarización de los alumnos en la nueva etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, establecida con la Ley Orgánica de General del Sistema Educativo de 1990, se crearon en las cabeceras de comarca las secciones de Educación Secundaria, que acabarían transformándose mayoritariamente en Institutos, evitando así que los alumnos tuviesen que pasar en régimen de internado su Educación Secundaria.

Transcurridos treinta años de la creación de esta red escolar, parece pertinente hacer una valoración de la misma, y para ello nos preguntamos qué problemas, qué dificultades y retos encontramos en la actualidad en la escuela rural, que nos sirvan de punto de partida para adaptarla y dar respuesta a las nuevas necesidades y circunstancias de una sociedad del siglo XXI.

2. Características del CRA

2.1. Un nuevo modelo organizativo

Cuando en la provincia de Teruel se crearon los primeros CRAs, las plantillas funcionales agrupaban entre seis y doce localidades y hasta veinte profesores. Es decir, buscaban configurar un equipo docente con todos especialistas que para la Educación Primaria establecía la LOGSE, un equipo directivo completo con Director, Jefe de Estudios y Secretario, además de coordinadores didácticos de ciclo y de otras tareas: biblioteca, medios informáticos, actividades extraescolares... Los proyectos curriculares y las programaciones debían ser el resultado de este trabajo en equipo para el que se utilizaban, además de bastantes horas lectivas, las complementarias de la tarde de reunión de todo el CRA. Si a esto le añadimos los complementos económicos por tener un destino itinerante o la clasificación de algunos puestos como de difícil desempeño y reconocidos con más puntos en los concursos de traslados, se buscaba hacer atractivos estos destinos y garantizar su estabilidad.

Sin embargo, tras más de veinte años con esta estructura, en el medio rural turolense se siguen acentuando dos tendencias: cada vez hay menos alumnos, por lo que se cierran aulas y escuelas (de 392 en 1990 a 239 en 2014) y cada vez más maestros se marchan de estas escuelas. El porcentaje de plazas vacantes ofertadas en los concursos de traslados es del 80%, y nos encontramos

con CRAs donde entre traslados, comisiones de servicios, y el "concurso", a comienzos de cada curso hay uno o dos profesores definitivos y el resto son interinos. Esta rotación anual es un problema gravísimo al que no se ha sabido dar respuesta desde la administración.

Al disminuir el número de localidades por el descenso de matrícula y el cierre de aulas, los equipos docentes son cada vez más reducidos. Ya no es posible configurar un equipo directivo completo, las itinerancias son más largas, ya que las localidades están a bastante distancia, y por consiguiente también mayores las horas de reducción y el coste de su kilometraje. En definitiva, el profesor especialista dedica una parte muy importante de su horario a desplazamientos y compensaciones horarias, en detrimento de las horas de atención a los alumnos.

2.2. Entornos didácticos globalizados

El método didáctico más adecuado en la escuela rural con alumnos de distinta edad y madurez es el trabajo cooperativo mediante proyectos. Los alumnos deben cooperar en pequeños grupos y realizar un trabajo que posteriormente puede ser expuesto a sus compañeros o a sus familias. En estos proyectos se integra el entorno, se utiliza la naturaleza y se aprovecha la implicación de personas de la localidad, teniendo siempre presentes los objetivos y los criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos. Sin embargo, lo que predomina en las aulas sigue siendo el libro de texto, las fichas que se rellenan, los ejercicios sencillos y los exámenes memorísticos. Pueden existir algunos trabajos, pero son un accesorio del aspecto fundamental: el tema dirigido a un curso concreto y el examen de ese tema y curso. Por eso los alumnos, aunque estén en la misma aula, lo habitual es que salvo en las clases de Música o Educación Física, hagan cosas distintas teniendo como referente su libro o las fichas que les proporciona el maestro, bien de refuerzo, bien de repaso. ¿Por qué? fundamentalmente porque este es el sistema más claro y que aporta más seguridad, tanto para el alumno como para el profesor. Todo está ya planificado, y no hay más que seleccionar actividades y



corregirlas.

Aunque somos conscientes de que esta es la manera más sencilla de trabajar, la complejidad de las aulas unitarias multinivelares exige más preparación y una mayor capacidad para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé de forma globalizada. Es una evidencia pedagógica que el aprendizaje se produce cuando hay interacción con los adultos y sus compañeros, cuando se trabaja en equipo, cuando se plantean problemas complejos y se analizan varias estrategias para solucionarlo, cuando hay que descubrir y no solo identificar.

2.3. Rendimiento escolar

El rendimiento es un aspecto que nos preocupa. Analizando los resultados obtenidos al acabar la etapa de Educación Primaria podemos deducir que hay dos factores relacionados con la organización que inciden en el rendimiento. Cuando las escuelas son unitarias con alumnos desde los tres hasta los doce años es muy complicado poder atender a todos los niveles y enseñar con las mejores condiciones a todos ellos. Los alumnos de Educación Infantil demandan continuamente atención, mientras que los de los cursos superiores necesitan que les expliquen y les dediquen el tiempo necesario para que realicen las tareas de forma competencial y autónoma. En segundo lugar, el alto porcentaje de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma o con necesidades específicas de aprendizaje añaden una dificultad más a la ya complicada situación de estas aulas. En cambio, los colegios rurales con aulas de grupos de dos e incluso tres niveles consecutivos, obtienen mejores resultados. En ellos no solo se puede desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en mejores condiciones, sino aprovechar las potencialidades del entorno y de tener clases con un reducido número de alumnos. Todo esto marca la diferencia con entornos urbanos y posibilita una enseñanza de calidad más cercana e individualizada.

2.4. La relación con las familias

Hay una relación muy clara entre el nivel sociocultural de las familias y el rendimiento escolar. Padres con estudios superiores e ingresos medios o altos hacen que generen expectativas sobre los alumnos, y que puedan ayudar a sus hijos con sus deberes, exámenes o con actividades extraescolares complementarias. Las familias en el medio rural turolense, salvo excepciones, no tienen este perfil. Están dedicadas a las tareas agrícolas, o a los pequeños establecimientos comerciales del pueblo. Pocas tienen estudios superiores, ya que las que consiguieron esta titulación emigraron de las zonas rurales y se establecieron en las ciudades. La mayoría de los profesionales cualificados (médicos, en-

fermeras, profesores, veterinarios, secretarios de ayuntamientos, empleados de banca...) se desplazan diariamente desde las capitales de provincia, e incluso desde Zaragoza, y sus hijos no estudian en estos pueblos.

A muchas familias del medio rural, aunque tienen interés por la educación, su nivel sociocultural y los recursos de que disponen les impiden ayudar a sus hijos y generar expectativas sobre su futuro, aspecto este que se ve incrementado en las familias inmigrantes, las cuales viven en los pueblos, pero en numerosas ocasiones con poca relación con las familias autóctonas, lo que también genera conflictos y dificulta la convivencia por las distintas perspectivas culturales que se encuentran en la escuela.



3. Una revisión del modelo: propuestas organizativas

¿Hay que seguir manteniendo los Colegios Rurales Agrupados? La respuesta solo puede ser afirmativa. No se puede volver al aislamiento del maestro en aulas unitarias, ni vaciar los pueblos de niños agrupándolos en concentraciones escolares y Escuelas Hogar en las capitales. Pero la realidad es que hay que dar una respuesta educativa de calidad que mejore la situación actual. En los años ochenta y noventa los movimientos en favor de la escuela rural defendían, y cargados de razones, un modelo propio con maestros innovadores, implicados con el entorno, a los que se les debía dotar de mejores medios materiales, y humanos. La administración respondió a estas demandas. Ahora el reto es optimizar los recursos que se disponen y que se sigan adoptando medidas que apoyen a la escuela rural.

- Para fijar a los profesores en los destinos del medio rural es imprescindible eliminar cualquier posibilidad de traslado fuera de las vías ordinarias. Por consiguiente, las comisiones de servicio o el concurso no deben ser posibles. El que decida ser maestro debe ser consciente de que pasará casi la mitad de su carrera en el medio rural. No se puede tener docentes implicados si solo piensan en trasladarse al curso siguiente.
- A pesar de ésta o cualquier otra medida, siempre habrá interinos en las escuelas. Evitar que estas

personas cambien cada curso es posible con una adecuada política de gestión de personal que las mantenga en su destino curso tras curso, mientras que su vacante no sea ocupada por un funcionario de carrera y su renuncia suponga una exclusión de las listas de interinos.

- La posibilidad de un horario continuo de mañana en las escuelas puede facilitar dos cosas: que los niños dispongan de actividades de ocio preparadas bien por los colegios o por los servicios culturales de las comarcas, pero también que mediante pequeños vehículos de transporte escolar, de un máximo de doce plazas, acudan en horario de mañana a clases, no en colegios completos, pero sí en localidades de CRA distantes menos de veinte minutos, donde se podrían agrupar en tres niveles: uno de Educación Infantil y dos de Primaria. Pasaríamos así de un modelo en el que las aulas unitarias son predominantes a otro de tres unidades por localidad.
- En Educación Infantil y Primaria el tutor debe ser el que imparta la mayor parte de las materias. El mantenimiento de un maestro por grupo que imparta las áreas instrumentales y las especialidades para las que está habilitado, como ya ocurre en algunas aulas, y el planteamiento de centros con menos localidades y por tanto con menos necesidad de desplazamientos, nos llevaría a un modelo, en el que manteniendo las plantillas actuales se podrían optimizar más las horas del profesorado itinerante, utilizándolas para reforzar la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje en edades tempranas y de forma más sistemática. La revisión del acuerdo de itinerantes, con la idea de optimización de los recursos, debería dar respuesta a esta nueva estructura de los centros.
- Los equipos directivos deben estar más profesionalizados y mejor formados, reservando una de las plazas de las plantillas para esta función, y no como ahora, que no están tenidos en cuenta en el cálculo del cupo, y deben sacar sus horas de reducción de las que no cubren los especialistas itinerantes o sus compañeros. Que no haya candidatos a la dirección y que sean nombrados de forma forzosa no es bueno para realizar tareas de coordinación y de liderazgo pedagógico.
- El éxito escolar también se fundamenta en la colaboración de los docentes de las distintas etapas, y en especial entre las de Educación Primaria y Secundaria. En el medio rural, los CRAs y los Institutos tienen unas condiciones más favorables para el desarrollo de iniciativas comunes que posibiliten compartir proyectos y acompañar a los alumnos en toda su escolaridad obligatoria, dando continuidad a la labor educativa y tutorial.
- El trabajo conjunto debe seguirse realizando en horario de tarde. Como mínimo, una a la semana. Debe ser el momento de la formación, la revisión de

las programaciones por los equipos didácticos y sobre todo, el espacio en el que se produzca el encuentro y la planificación de actividades bajo la dirección del equipo directivo. Otra de las tardes debería dedicarse a la atención a familias en cada una de las localidades. Potenciar la relación con las familias, orientarlas en las necesidades educativas y hacerlas partícipes de la educación revisando con ellos tareas, trabajos o incluso haciéndolas protagonistas de algunos de los proyectos escolares es otro de los factores que está demostrado que influyen en la mejora del rendimiento. Los padres no tienen que pedir cita para ver al maestro cuando las cosas van mal, sino que deben ser citados periódicamente y comunicarse de forma habitual con los profesores.

- o Las actividades extraescolares, en horario de tarde, deben favorecer la sociabilidad de los niños. Deben jugar juntos, hacer deporte, música, pero siempre de forma que quede tiempo para la relación familiar, evitando que los niños acaben agotados entre los deberes y las actividades fuera de casa. Por ello el colegio debe colaborar con la comarca y los ayuntamientos en su planificación, y con los padres en aconsejar aquellas que se consideren más adecuadas.
- o Los CRIETS deben orientar su función a profundizar aprendizajes en tres ámbitos: comunicación en lengua española y extranjera, matemáticas y ciencias. Deben ser exigentes e innovadores, y las actividades que se realicen en ellos no solo deben ser evaluadas, sino que deben ser una parte de la calificación del alumno en estas materias. Deben tener sus momentos de ocio y convivencia, como corresponde a actividades de día completo con niños, pero su enfoque debe ser claramente curricular.

4. Conclusión

Partiendo de la actual estructura educativa que posibilita a los alumnos de zonas rurales estudiar las etapas obligatorias en su territorio, debemos seguir apostando tanto por los Colegios Rurales Agrupados como por los Institutos comarcales. Claro está que no podemos obviar que el mantenimiento de los servicios educativos está condicionado por el número de alumnos que tengamos en las localidades. Partiendo de esta evidencia y siendo conscientes que la población escolar está disminuyendo significativamente, es necesario intervenciones positivas que reconozcan las necesidades específicas de las zonas rurales y que apuesten por el mantenimiento de los recursos actuales, pero además, es necesario centros con auto-



nomía que sean capaces de generar proyectos propios, compartidos entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria que partan del aprovechamiento de las oportunidades que nos ofrece el contexto y que tengan como finalidad que los alumnos desarrollen las capacidades establecidas en el currículo, y que por tanto se preparen para ser futuros ciudadanos competentes, y verdaderos conocedores de su territorio y de su cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- BERLANGA QUINTERO, S. (2003): Educación en el medio rural: Análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza, *Mira Editores*.
- BERNAL AGUDO, J.L. (2004): "Luces y sombras en la escuela rural" en Jornadas de debate: los CRAs. *Comisiones Obreras. Madrid, Recuperado el 20 de mayo en* <http://didac.unizar.es/ibernal/inicial.html>.
- BOIX, R (coord.). (2004): La escuela rural: funcionamiento y necesidades. *Madrid, Praxis*.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2011): La escuela rural. *Granada, Magina*.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2000): Escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro. *Barcelona, Oikos Tau*.
- FEU I GELIS, J. (2004): "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma", en Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural, núm.3. *Recuperado el 24 de mayo de 2012 en:* <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1983): La escuela unitaria. *Barcelona, Laia*.