



Escuelas Rurales

Organización: agrupaciones, centros, aula 5

Cursos 87/88

42341

ESC

42341

Rm



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

DONATIVO

Escuelas Rurales

Organización: agrupaciones, centros, aula 5
Curso 87/88

Nivel: E. G. B.



R. 107.745

Colección: *“Documentos y propuestas de trabajo”*

BIBLIOMEC
008649



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE PROGRAMAS EXPERIMENTALES
N. I. P. O. 176-89-027-X
I. S. B. N. 84-369-1676-X
Depósito Legal M-25635-1989
Imprime MARIN ALVAREZ, Madrid

PRESENTACION

Las mismas ideas reflejadas en el pequeño prólogo del primer documento de Escuelas Rurales (Reforma del Ciclo Superior, curso 85-86) sirven para éste: con el mismo planteamiento está elaborado.

Sin embargo, me gustaría resaltar en este caso lo siguiente: a lo largo de estos tres años de experiencia, nos afianzamos en la postura de que mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas rurales, pasa por poner en práctica planteamientos colectivos, proyecto de equipo para una zona concreta; y para que esa práctica sea enriquecedora y gratificante, ha de basarse en una relación equilibrada, producto del respeto personal y profesional, y en el suficiente grado de autonomía del equipo.

Como siempre, se hace hincapié en el carácter abierto de este segundo documento de EE. RR., que se presenta para su crítica constructiva, para estimular nuevas y más ricas aportaciones, y para su aprovechamiento si así se considera.

Tan sólo me queda ya agradecer de nuevo la colaboración de las muchas personas que han participado en este trabajo. Lo mejor que pueda tener este documento se debe a ellas.

Un saludo del asesor para la reforma en escuelas rurales.

Pedro Sauras

INDICE

	<i>Páginas</i>
LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL	
Algunas características	10
Haciendo un poco de historia	10
Algunas consecuencias	11
Y la educación... ..	12
Algunos factores a tener en cuenta	16
Diversidad	17
MRPs y otros	18
INTRODUCCION	
Contexto	23
Alumnas y alumnos	23
Profesorado	25
Centros	26
Medios disponibles	26
Proyecto común	27
Enfoque	27
AGRUPACIONES DE LAS ESCUELAS RURALES...	
Raíces	33
Más aspectos a tener en cuenta. Diversidad	34
Concretando en experiencias	37
Aspectos comunes claves	39
Nuevas experiencias: modelos acordes y viables	41
Sin embargo, hay dimensiones básicas y comunes	41
Propuesta: reparto de responsabilidades y/o tareas	43
Coordinación y trabajo en equipo con un proyecto común	48
Aumento de plantilla	50
Más allá de las agrupaciones	53

EXPERIENCIAS

Colegio Rural Agrupado "Valle Amblés" (Avila).....	57
Colegio Público Disperso "Sierra del Segura". Yeste (Albacete)	63

CENTROS

Nivel básico de referencia	69
El ciclo como elemento básico en la organización de los Centros	70
¿Qué ciclos?	73
Consideraciones	75

AULAS

Algunos factores a considerar	79
Perspectivas	80
Materiales y recursos	82
Espacio	84
Tiempo	91

ANEXOS

Algunos datos	99
Agrupaciones experimentales (número de alumnos y distribución de los mismos) ..	101
Agrupaciones asociadas (número de alumnos y distribución de los mismos).....	105
Mapas de las zonas donde se ubican las experiencias	109
BIBLIOGRAFIA	123
EPILOGO	129



***LA ESCUELA EN EL
MEDIO RURAL***

Durante estos últimos años, los maestros/as que de una u otra forma hemos participado en las reformas experimentales desde un contexto rural, hemos hecho un esfuerzo por concretar nuestras ideas y propuestas, y sistematizarlas en lo posible. Al mismo tiempo, en cada una de las experiencias que han tenido lugar, ese esfuerzo ha ido igualmente dirigido a hacer realidad esas mismas propuestas, adaptándolas a cada situación.

Y desde nuestra perspectiva, además de intentar un salto cualitativo en cuanto a adaptaciones curriculares (claramente necesarias dado el marco escolar y el entorno en que nos movemos) y a metodología activa, hemos intentado **dar cuerpo a una alternativa de tipo organizativo en lo que se refiere a las escuelas rurales**. Más concretamente, a las pequeñas escuelas diseminadas a lo largo y ancho del territorio competencia del Ministerio de Educación y Ciencia.

Los resultados de conjunto pueden considerarse como nuestra pequeña aportación a las reformas experimentales emprendidas por el M. E. C. allá por el año 83, y nuestra contribución a la mejora y dignificación de la escuela rural.

En todo caso, el punto de partida que siempre se ha tenido muy en cuenta ha sido el análisis de la situación global en cada zona, cuyas raíces se hunden en la historia general de este país en las últimas décadas. Así pues, uno de los objetivos fundamentales ha consistido en no aislar la escuela —la educación— del contexto real en que tiene lugar. Ello nos permite avanzar en la búsqueda de nuevos **modelos de escuela más abiertos y participativos**, en la línea de utilidad real y mejora cualitativa de la institución, y aportar argumentos que justifiquen estas finalidades y los pasos a dar para que sean conseguidas progresivamente.

Algunas características

De acuerdo con ello, **lo que nos encontramos** en el medio rural, a grandes rasgos, es lo siguiente:

- **Muchas escuelas:** en el ámbito territorial del M. E. C. superan el sesenta por ciento los centros por debajo de las ocho unidades; además de éstas, encontramos las típicas concentraciones escolares comarcales y las escuelas hogar. En líneas generales, estos son los tipos de centros que definirán la escuela en el medio rural, independientemente de que una interpretación más amplia nos permitiera plantear que escuela rural es toda aquélla que se sitúa en este medio.
- **Poco alumnado y poco profesorado.** Y en general, **muy disperso.** En consecuencia, pocas unidades escolares, y repartidas en muchos centros, como se apunta líneas más arriba. El bajo número de habitantes y su irregular distribución geográfica podrían citarse como causas de esa situación.
- **Un contexto socioeconómico** que comenzó su regresión ya hace bastantes años, y que persiste en muchas comarcas. Dicha regresión no es la tónica general, pudiéndose citar zonas que la han superado y que en algunas dimensiones gozan de cierto grado de desarrollo. Sin embargo, las **deficiencias** en cuanto a lo que podríamos entender como tejido social e infraestructura social, están ahí, siendo más preocupantes en aquellos lugares donde la regresión social y económica no cesa. Los **efectos** derivados de dicho contexto influyen directamente en la situación de la escuela y en la concepción social de la misma.

—...

Entre las primeras conclusiones que pueden obtenerse profundizando en estas tres vertientes: un **medio desfavorecido** con respecto a la evolución general del país; un amplio conjunto de **situaciones muy diversas** entre sí; una escuela efecto del conjunto que difícilmente se adapta a los modelos predominantes en la actualidad, pero a la que necesariamente hay que reconocer ciertas posibilidades y potencialidades desde puntos de vista de escuela activa.

Haciendo un poco de historia

Este *statu quo* no es producto de la generación espontánea, sino que encuentra sus causas aparentes en la reciente historia y evolución del país, como antes se ha comentado. Veamos algunos aspectos influyentes:

El modelo vital rural sufre, desde hace siglos, un importante desplazamiento por parte de otro de carácter urbano. En la misma literatura pueden encontrarse ejemplos de esto mismo, agravándose dicho desplazamiento durante el proceso de desarrollo industrial sufrido por este país desde finales de la década de los cincuenta. La masiva emigración dentro y fuera de nuestras fronteras constituye uno de los indicadores más claros.

Situándonos en esa reciente época, asistimos a una importante reconfiguración del estado español. Los planes de desarrollo de la época franquista (que dicho sea de paso, merecerían un estudio profundo), la demanda de mano de obra en unos pocos polos industriales, las expectativas generadas en la población más allá de su lugar de origen, la presión a que se ve sometida la economía rural, etc., contribuirán decisivamente a la postración de la vida en el campo, al abandono de su población y a que quede constituido un mundo, el rural, en un plano secundario, muchas de cuyas dimensiones se irán extinguiendo paulatinamente.

Las formas de trabajo y producción cambian radicalmente, el *modus vivendi* común de la población igualmente, sin etapas de transición que favorezcan una adaptación progresiva e impidan graves situaciones sociales y personales. En pocos años el país cambia radicalmente, generándose grandes problemas de infraestructura en algunas poblaciones —que crecen sin cesar—, y no solucionándose en el medio rural los que ya existían y que se verán agravados con la despoblación y falta de alternativas.

Con la contribución especial de los medios de comunicación de masas, la desvalorización del medio rural quedará consumada en poco tiempo. Los centros de interés de todo tipo quedarán muy alejados del mismo, la tradición acumulada a lo largo de los siglos —positiva y negativa— pasa a ser un pertrecho que sirve de poco en las nuevas circunstancias, la sociedad genera nuevas demandas...

Algunas consecuencias

De todo ello, **algunas consecuencias** que nos interesan podemos extraer:

- La primera, y fundamental, la drástica despoblación que sufre el campo en un periodo de tiempo relativamente corto. Aunque el éxodo a las grandes ciudades viene produciéndose hace mucho más tiempo, la artificial creación de unos pocos grandes “polos de desarrollo” (en la periferia costera y unas pocas ciudades del interior) y la emigración al extranjero acelerará este proceso, reconvirtiendo y endureciendo las condiciones vitales, generando una sociedad desarraigada y otra olvidada.

-
- El sector rural, que ha dejado de ser objeto de interés, sufre una importante inadecuación al radical cambio de condiciones sociovitales en todas sus dimensiones.
 - La población que en este sector queda, acostumbra a ser la de mayor edad, que lógicamente seguirá envejeciendo con el paso de los años. Al no tener resueltos previamente muchos problemas estructurales y verse agravados por el desarrollo de los acontecimientos, ello constituirá una dificultad añadida, cuya principal manifestación será la falta de expectativas y de futuro.
 - La implantación de los servicios sociales básicos, que inicia un proceso importante en el medio urbano, se ralentiza en el rural y en muchos casos se hace deficientemente. Sanidad, educación, cultura, comunicaciones y otras prestaciones de tipo social subsisten bajo mínimos, impidiendo un desarrollo social y económico equilibrados.

—...

A finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, la situación en muchas zonas es bastante negativa. El empobrecimiento económico, la falta de recursos humanos e infraestructura en general, la ausencia de iniciativas y las deficiencias en cuanto a prestaciones sociales serán los indicadores comunes.

La crisis de la década de los setenta no facilitará la recuperación del medio, aunque con el proceso de transición política, se iniciarán tímidas mejoras en los terrenos de iniciativa social y desarrollo comunitario. El nuevo relanzamiento económico del estado traerá consigo una perceptible mejora de las condiciones de vida, pero siempre a la cola de la sociedad en general. Sin embargo, el mal endémico de la despoblación progresiva, la difícil implantación de una red de servicios sociales de calidad, la dificultad para el desarrollo de iniciativas sociales, el fuerte tirón del modelo vital urbano, la falta de expectativas para los/as jóvenes, la misma situación de la mujer, etc, seguirán persistiendo como indicadores discriminativos de la vida en las zonas rurales. La España interior está descompensada con respecto a la periférica y a algunas ciudades interiores, mucho más desarrolladas y con acceso a muchos más servicios de todo tipo (indicadores de desarrollo y calidad de vida).

Y la educación...

La **educación**, por supuesto, **no va a quedar ajena** a todo este proceso. El modelo de desarrollo adoptado por el estado —fundamentalmente de carácter

industrial, muy acelerado— y la redistribución de la población —que cambia radicalmente todos los núcleos habitados—, trae consigo un cambio en la institución escolar. Por su parte, la nueva sociedad generada requiere otro tipo de demandas, y por consiguiente se hace precisa una reconversión del sistema educativo, que a partir de entonces va a depender mucho más directamente del sistema productivo. Aparece la L. G. E. de agosto de 1970, a la que no se pueden negar ciertas virtualidades y aspectos positivos. Pero supone la instauración de modelos escolares totalmente alejados de las características de las zonas rurales. Parece ser que un modelo de desarrollo industrial —crematístico— requiere una escuela de tipo “industrial”, que no de contenido. La escuela grande —por encima de las ocho unidades— triunfa sobre cualquier otro modelo. Sin reparar demasiado en posibles costos sociales —quizá con argumentos cualitativos y de rentabilidad económica—, comienzan a aparecer escuelas de concentración de alumnos —comarcales—, escuelas hogar... En consecuencia, muchas unidades —muchas escuelas— se cierran. El descenso de la población en general, y de la población escolar en particular, junto con el modelo de escolarización adoptado, contribuyen a que el servicio educativo desaparezca en muchos pueblos, y se vea reducido a los dos primeros ciclos de la E. G. B. en muchos otros. De igual modo, o similar, ocurre con muchas de las prestaciones sociales básicas. La depauperación cultural y social, la falta de posibilidades para desarrollar iniciativas en este sentido en un contexto de por sí poco proclive a ellas, son patentes.

Y al margen de la problemática generada en el entorno social que queda, **algunas escuelas podemos apuntar** con respecto al educativo. La institución escolar se ve depreciada en el pueblo; el modelo de escuela que podríamos considerar como más “artesanal”, de mayor interacción personal, entra en vías de desaparición, reduciéndose a su mínima expresión allí donde permanece.

Los alumnos/as (y sus respectivas familias) que son concentrados en escuelas comarcales o internados en escuelas hogar, van a padecer las consiguientes secuelas. Los transportes —en algún caso bastante largos— traerán consigo la prolongación de la jornada de los chavales; el desarraigo, la separación de la familia, el alejamiento del entorno de referencia, etc., implicarán bajos rendimientos escolares, inadecuación a la escuela, actitudes negativas... Las nuevas escuelas se distancian del entorno próximo del alumnado, y la interacción personal pasa a planos más distantes.

En las escuelas que han quedado, son otros los problemas a reseñar. El pequeño número de alumnos/as dificulta su proceso de socialización y la puesta en práctica de muchas actividades. Al ser de diferentes edades y estar en diversos

momentos de desarrollo, la labor del profesorado se hace más compleja: en algunos casos la *ratio* es muy baja, pero la atención y trabajo diferenciados con cada alumno/a no pone fácil la labor del maestro o maestra; por contra, hay que reconocer que el agrupamiento de alumnos/as es más natural, se parece más a las situaciones de desenvolvimiento en la sociedad, permitiendo formas de trabajo y organización más vivas.



Como consecuencia de ser un modelo de escuela no reconocido por la propia L. G. E. y para pocos alumnos/as, el estado de sus locales, las dotaciones de medios y materiales didácticos, etc., son deficitarios en general. Por otro lado, el aislamiento de las mismas escuelas y maestros/as entre sí, jugará un papel negativo tanto en el desarrollo de este tipo de escuelas, como en las actitudes del profesorado, alumnado y sociedad en general.

Finalmente, dada la importancia de la escuela —de la educación— como servicio a la comunidad, su devaluación contribuirá como un factor de peso en el aletargamiento general de la sociedad rural. Su desaparición traerá consigo el abandono de buena parte de las familias de las correspondientes localidades, con el consiguiente empobrecimiento de todo tipo de la misma.

Desde una perspectiva más directamente relacionada con la ordenación del sistema educativo, las escuelas, el profesorado, los alumnos y alumnas... han tenido que **ajustarse a modelos y directrices que en poco han considerado sus características**. La organización del centro, de los mismos alumnos/as, el currículum, la metodología, etc., predominantes —“normales”— son los de la gran escuela, la escuela de muchas unidades donde los alumnos/as están organizados por edades —cursos— y cada profesor/a tiene asignado un cometido específico. La proyección de este modelo nunca ha sido viable en escuelas pequeñas. Su adecuación ha traído a veces muchas distorsiones en la dinámica del aula y en el aprendizaje, y su consideración como escuela marginal ha ayudado bien poco a la mejora de su calidad. A pesar de todo, sobrevive, y como se ha dicho antes, algunas ventajas tiene; y con imaginación, pueden quedar a nuestro favor muchos de sus condicionantes. Más bien puede decirse que ha ayudado su consideración marginal a situarla en inferioridad de condiciones: la legislación escasamente le presta atención; los medios con que cuenta son pobres; el contexto en el que se asienta, poco estimulante; las iniciativas que podrían mejorarla, o no se toman, o se toman en otros lugares y para otras situaciones; la geografía, el clima, las comunicaciones... favorecen su aislamiento; la formación de los maestros/as no se ajusta a sus características; la provisionalidad de los mismos está al orden del día;... Aunque pueda parecer una visión en exceso negativa, no queda más remedio que reconocer que éstas son las condiciones en que subsisten —mientras pueden— muchas escuelas rurales. A pesar de ello, repetimos, existen posibilidades abundantes que una legislación flexible, un currículum adecuado y una organización de los centros diferente podrían rentabilizar a su favor.

Con la década de los ochenta, sin embargo, el proceso de regresión comenzado en años anteriores se ve frenado de algún modo. Hay mayor sensibilidad con respecto al cierre de unidades escolares, y se toman algunas medidas al respecto. La *ratio*, tal cual se viene entendiendo, deja de ser el único factor básico para el mantenimiento de las escuelas. Igualmente, se inician programas oficiales con el objetivo de mejorar la situación de este tipo de escuelas: se comienza por no cerrar a ultranza, e incluso reabrir unidades en algunas localidades; el decreto ministerial que da vida a la Educación Compensatoria supone la aportación de medios humanos y materiales, y algo todavía mejor, ideas y propuestas que dinamizan el medio en muchas zonas. Otros programas y decretos salen a la luz con el mismo objetivo (gratuidad del material escolar, decreto sobre Colegios Rurales Agrupados, reformas diversas...). No es éste ni el momento ni el lugar para hacer apreciaciones sobre su efectividad y virtualidades. Tan sólo vamos a plantear lo siguiente: la situación, aún sensiblemente mejorada, dista de ser la ideal, probablemente por el carácter parcial de las diversas medidas que se han ido tomando; el problema es más complejo y supera el contexto estrictamente escolar. Por otra parte, **el descenso de la población infantil se sigue**

dando en muchos de nuestros pueblos; las demandas de la sociedad actual ya son otras (la evolución es permanente y rápida), y aunque el contexto de referencia haya progresado en muchos sentidos, no están generadas las estructuras apropiadas para poder cubrirlas adecuadamente. No podemos olvidarnos que el reto educativo de este década se sitúa en torno a la calidad de la enseñanza, y que el futuro está ahí, con nuevas demandas en el terreno personal, social y profesional que implican directamente a la escuela si ésta ha de ser realmente útil a la sociedad y a la persona.

Algunos factores a tener en cuenta

Esta simple panorámica en el campo de la historia reciente nos parece fundamental a la hora de buscar alternativas que supongan algún tipo de solución o mejora para la escuela: **todos los aspectos** citados **influyen** de manera general en el ámbito educativo, por lo que necesariamente deben ser tenidos en cuenta, dado que la escuela no es ajena al medio y su historia. Desde este punto de vista, **algunas repercusiones** sustanciales queremos reseñar para que se reflexione sobre ellas cuando se trabaje en proyectos y alternativas para el medio rural:

- En la idiosincrasia de la población que permanece en el campo.
- En el (los) *modus vivendi* actuales, resultantes de muchos factores y procesos influyentes.
- En el clima social y las relaciones interpersonales, resultado igualmente de un largo proceso.
- En las costumbres y tradiciones que persisten, que se han transformado, que inciden en el subconsciente colectivo, o que han desaparecido; con todas sus implicaciones.
- En las formas de producción, aspectos económicos y laborales. En el continuo pasado-presente-futuro son elementos determinantes.
- En la infraestructura global de sus zonas y posibilidades de desarrollo en el futuro.
- En las expectativas de la población, tanto desde la perspectiva de los individuos como del colectivo.
- ...

Diversidad

Añadamos que **el influjo de estos factores no es el mismo en todos los lugares**, enlazando con lo que antes se ha dicho sobre diversidad en el medio, y que seguiremos remarcando.

Si llegáramos a disponer de mapas de desarrollo industrial, de distribución de la población, de localización y aprovechamiento de recursos, mapas que reflejaran datos referentes al nivel y calidad de vida... además de los que se manejan habitualmente sobre comunicaciones, nos íbamos a encontrar con situaciones y datos bastante diferenciados entre sí, que lógicamente, deberían recibir tratamiento diferente. Ni todos los lugares están en pésimas condiciones de todo tipo, ni el mundo rural puede mirarse bucólicamente. Aun incidiendo en el hecho de que prácticamente todos los aspectos citados repercuten en el medio rural, ni lo hacen por igual ni sus efectos son idénticos. Luego la escuela, y cualquier alternativa, tendrá que adecuarse a cada situación y plantear su evolución en consecuencia.

Elementos diferenciales son igualmente la **geografía y el clima**, por más que determinantes de muchos de los aspectos anteriormente citados: comunicaciones, formas de producción, formas y costumbres vitales, periodos laborales... incluso actitudes y personalidad. Si uno de los objetivos que perseguimos es romper el aislamiento de escuelas, profesorado... pueblos, los factores geografía y clima han de ser considerados en toda su extensión.

Si sirve como corolario, muchos son los elementos y factores que inciden y configuran —determinan— dinámicamente cada contexto rural. Todos ellos han de ser tenidos en cuenta en la medida de nuestras posibilidades cuando hablemos de **proyectos educativos** para las escuelas en el medio rural desde la perspectiva de que las potenciales alternativas y soluciones sobrepasan el ámbito y rol asignados tradicionalmente a la institución escolar, sin que esto suponga que el maestro/a se constituya en el único factor de cambio y mejora. Instituciones y personas hay trabajando desde otros sectores con objetivos similares. La propia población ha de ser el factor principal. La coordinación en el orden institucional y a pie de obra se manifiesta como uno de los instrumentos primordiales en la búsqueda y desarrollo de dichas alternativas y soluciones.

Recalamos de nuevo la **idea de diversidad** de situaciones, de diversidad de contextos. Ni la emigración, ni el proceso de industrialización, ni el progreso económico (desarrollo, proceso de mecanización de las explotaciones agropecuarias...), ni las consecuencias post-industriales, ni las directrices de la política administrativa, etc., son lo mismo en cada lugar. Prestando atención a esto, apostamos por la máxima **"a problemas diferentes, soluciones diferentes"**,



contemplando e integrando todas las componentes que cristalizan en el medio. No hay soluciones únicas o uniformes.

MRPs y otros

Un tratamiento especial merecen todos aquellos **profesores/as, grupos de profesores/as, colectivos organizados de profesorado de EE. RR, Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos...** que han trabajado en defensa de la escuela rural allí donde han tenido implantación: la reivindicación de su reconocimiento y dignificación; el trabajo en el terreno didáctico y en el terreno social,... han sido sus objetivos básicos.

Todos ellos, desde su particular enfoque de la situación, han contribuido de manera importante en esos campos, y han de ser considerados como elementos importantes dentro del contexto que hemos intentado describir a lo largo de estas líneas allí donde existan. De hecho, buena parte de las ideas que aquí se vierten, de ellos proceden. Su reconocimiento y potenciación puede facilitar y enriquecer la labor que se haga en el campo educativo y social en el medio rural, ayudando a crear y fortalecer lo que podríamos llamar **"tejido social"** referido a un contexto zonal-comarcal.

Añadamos igualmente la nueva visión —como posible alternativa positiva— que se está extendiendo en muchas personas —no solamente habitantes del campo— con respecto al medio rural, una vez en plena etapa post-industrial, cuando lo urbano ha dejado de ofrecer alternativas en muchas dimensiones vitales. Seamos optimistas y pensemos que, a pesar de las muchas condiciones deficitarias que definen y prefiguran muchos contextos rurales, posibilidades las hay, ideas y recursos también, y las actitudes van evolucionando.

Hasta aquí una sencilla —más o menos ordenada— visión de lo rural. Sin lugar a dudas, puede enriquecerse y enfocarse desde otros puntos de vista. **Del conjunto de factores significativos y su correspondiente grado de influencia habrá que partir en cada caso.** De acuerdo con ello, las ideas y planteamientos que en este pequeño “dossier” se sugieren, no dejan de ser una aportación más, entre las muchas posibles, para conseguir mejoras —al menos cualitativas— en la educación en el medio rural.

Si nos ceñimos más al campo de la educación, **un par de aspectos consideramos irrenunciables**, en torno a los cuales se articula fundamentalmente toda la propuesta:

- La *cooperación* en todos los sentidos, que principalmente implica trabajo en equipo.
- El estudio, evaluación efectiva —implicaciones— y respeto por las condiciones influyentes en el medio, siempre presentes y en función de las cuales habrá que plantear los correspondientes proyectos y su desarrollo

Y el formento de una actitud:

- Reconocer y tener en cuenta los aspectos positivos y recursos que rodean la escuela rural y son inherentes al entorno en que se sitúa, frente a visiones más negativistas que nos impidan avanzar. Ciertamente, el entorno (de acuerdo con definiciones de amplio alcance), las personas que lo habitan y las mismas características que definen este tipo de escuelas, presentan esos aspectos positivos y muchos recursos.



INTRODUCCION

Cuando hablamos de organización, hay que pensar en un amplio conjunto de elementos y en las relaciones que mantienen —y pretendemos que mantengan— entre sí. Desde nuestro punto de vista, al menos es preciso contemplar lo siguiente, con el grado de profundidad correspondiente:

Contexto

El contexto general en que la escuela está inmersa. En la introducción hemos intentado ofrecer unas pinceladas en cuanto al contexto global (historia reciente, entorno social, aspectos geográficos y climáticos...), que cada grupo deberá valorar, de acuerdo con su enfoque en la medida que se manifiesten e influyan en la escuela y puedan ser influidos desde la misma. Tanto desde la perspectiva del aprovechamiento de los recursos que ese mismo entorno ofrece, como de la actitud ante la escuela y la concepción que de la misma exista, hay que tenerlo en cuenta. Por otro lado, nos resistimos a dejar de pensar que la escuela pueda ser un factor de cambio y evolución en ese contexto general.

Si concretamos más, un nivel más cercano vendrá dado por los propios edificios y locales de que dispone la escuela. En el medio rural esto es importante, dados los problemas que tienen en general. El tipo de edificio, sus condiciones de habitabilidad, iluminación natural y artificial, posibilidad de oscurecimiento, condiciones para el trabajo escolar (funcionalidad, versatilidad...), calefacción, servicios higiénicos, su proximidad a los domicilios de los alumnos, etc, etc, son aspectos que determinan el contexto inmediato de modo muy concreto.

Alumnas y alumnos

Los *alumnos/as*: sin lugar a dudas, los primeros y últimos beneficiarios o "sufridores" de la acción de la escuela. Solamente por ese argumento merecen una atención y estudio especiales. Dada la evolución y condiciones del medio rural, esa atención y estudio al respecto deben intensificarse. El marco social de

referencia, el entorno natural de procedencia, la influencia familiar, las condiciones de vida, la propia distancia de sus domicilios a la escuelas, etc, etc, son condicionantes que implican un alumnado diferente. Por lo demás, este tipo de condicionantes no son iguales para todo el medio rural: las zonas montañosas tienen implicaciones distintas que las llanuras; las zonas con una economía más desarrollada son claramente diferentes a lugares donde se sobrevive básicamente con subsidios de vejez y economías de subsistencia; las zonas donde se vive de la ganadería fundamentalmente, son diferentes a aquéllas otras donde predomina la agricultura; los diversos tipos de ganadería implican diferentes tipos de trabajo, economía y vida; igualmente con los diferentes tipos de agricultura. Así podríamos continuar largo tiempo, para llegar a la conclusión de que las diferencias existen y son importantes. Y lo son hasta tal extremo que pueden determinar las expectativas familiares; las metas vitales; la riqueza de estímulos del contexto concreto; el hecho de que los niños prolonguen su jornada escolar con horas de trabajo en su casa, o con el desplazamiento necesario para llegar a la escuela; las posibilidades de una socialización rica; las posibilidades de una habitación que preserve su intimidad, o simplemente le permita leer un rato agradablemente; la tutela de los padres durante todo el año o solamente parte de él; etc, etc. Igual que antes, podríamos continuar largamente.

En pocas palabras, pretendemos decir que la población infantil del medio rural está sujeta a un entorno diferente —muy diferenciado entre sí a su vez—, que tiene mucho que ver con su personalidad, su comportamiento, su forma de ver las cosas, su modo de entender el mundo..., con el propio aprendizaje y la asistencia a la escuela.

Al mismo tiempo, a estos factores diferenciales que vienen dados por el medio y su historia, hay que añadir todos aquéllos otros de carácter individual, cuyo reconocimiento ha de estar presente en todo tipo de centro educativo: cada individuo es un mundo peculiar, aprende de modo diferente, en momentos diferentes, tiene capacidades (o discapacidades) distintas, se motiva de otra manera, su ambiente familiar es otro, etc.

Si a esto añadimos que en la escuela van a convivir juntos alumnas y alumnos de diferentes edades, en diferentes estados de desarrollo..., el panorama del alumnado del medio rural nos queda completo, aunque lo hayamos descrito a grandes rasgos.

La diversidad aflora de nuevo ostensiblemente, y con ella habremos de tratar en nuestras escuelas de pueblo. De todos modos, entendámosla como negativa desde el punto de vista de la preparación profesional que se necesita y muchas

veces no se tiene para trabajar en esta coyuntura, y de las carencias en cuanto a plantilla y medios para que este trabajo sea completo y de calidad. Y entendámosla como positiva desde la perspectiva de que es lo más parecido a la vida real, con todo lo que ello supone como recurso para el aprendizaje y la convivencia.

Sin embargo, algún aspecto negativo conviene resaltar: el contexto rural, por lo general, es poco estimulante en determinados aspectos culturales, aspectos relativos a la sociabilidad —socialización de estos chavales... Algunas de las ideas plasmadas en la introducción —despoblación, devaluación de la cultura y tradición campesinas, problemas de infraestructura, asociacionismo muy reducido, etc— explican esto. Ello influye en esta población infantil, y debe constituir parte importante de nuestro trabajo mejorar esta situación desde la escuela.

Profesorado

Al fin es quien va a soportar una parte importante del trabajo y de la organización. Las dos dimensiones que nos interesan son la formación de base y sus actitudes ante la escuela, y en concreto, ante la escuela rural. Con respecto a la formación, es necesario reconocer algunas limitaciones: el trabajo en escuelas de muy pocas unidades exige un tipo de formación global, con gran capacidad de adecuación a situaciones y alumnos/as; sin embargo, se nos forma desde hace muchos años por especialidades y sin referencias concretas al medio rural, con todas sus características diferenciales. Por otro lado, si avanzamos en el terreno de calidad de enseñanza, la necesidad de una superior formación y de mayor número de profesorado, es evidente. Con respecto a las actitudes, dependen en gran medida de la propia personalidad y del entorno vital próximo. Tal y como está organizado el Sistema Educativo actualmente, las expectativas profesionales e incluso vitales del profesorado no se sitúan por lo general en torno a la escuela rural: influyen la formación inicial, las posibilidades de formación permanente, la facilidad de coordinación, el acceso a la cultura predominante, las mismas condiciones de vida, las expectativas personales...

Por otra parte, hay que tener presente el efecto del concurso de traslados y la situación administrativa correspondiente del profesorado (provisionales, interinos, comisiones de servicio...).

La interacción en el conjunto ofrece un panorama dominado por la provisionalidad del profesorado (gran dificultad para mantenerlo el tiempo correspondiente al desarrollo de un proyecto educativo); las condiciones de vida y de trabajo netamente inferiores al medio urbano; y la dificultad añadida que supone hacerse cargo de un grupo de alumnos variopinto —desde el preescolar hasta el ciclo superior—, procedente de un entorno poco conocido por buena parte del profesorado.

Sin embargo, a favor de la escuela rural puede hacerse notar la existencia de un profesorado vinculado y preocupado por su calidad; y al mismo tiempo, puede decirse que muchas de las condiciones que definen la labor educativa en el medio rural pueden cambiar para mejor, con nuevos enfoques y concepciones de la escuela, y dedicándole mayor atención institucional. Ello contribuiría también a mejorar las actitudes del profesorado con respecto al medio y a la escuela en dicho medio.

Centros

El centro, los centros o las escuelas: Cuando hemos hablado del contexto se han hecho algunas referencias en cuanto al marco físico, que determina las condiciones de habitabilidad y trabajo. Insistimos de nuevo en que las edificaciones deben ser dignas y funcionales, igual que su mobiliario. Todavía persisten situaciones muy duras: su solución es el primer paso a dar. No nos extendemos más, dado que se ha hecho en otros lugares, y en el primer libro sobre escuelas rurales emanado de esta reforma (*).

Sin embargo una idea nos parece fundamental: la escuela debe trascender el edificio escolar, llegando a utilizar todos los recursos que ofrezca la comunidad; es un indicador fundamental de apertura de la misma. Al mismo tiempo, la concepción de escuela en el medio rural debe evolucionar. Si queremos superar el aislamiento y caminar hacia una coordinación efectiva, **la escuela no debe quedar restringida a la localidad o al pueblo: el conjunto de Centros de una zona coherente, con todos sus recursos humanos y materiales, debe constituir la nueva escuela, con un proyecto educativo común, y con el fomento de la interacción** a todos los niveles. Por otra parte, creo que todos coincidimos en que las alternativas en los tiempos que corren, no son de corte individual sino colectivo.

Medios disponibles

Los medios con los que contamos y podemos llegar a contar. Tanto los recursos disponibles en los Centros educativos, como todos aquellos presentes en la comunidad y potencialmente utilizables, deben ser objeto de **inventario y estudio de sus posibilidades**. Presupuesto, materiales didácticos, bibliotecas escolares o municipales, instituciones y personas con capacidad de colaboración, recursos naturales, tecnológicos, artesanales, industriales..., constituyen un factor importante en nuestra propuesta de organización y desarrollo de un proyecto educativo.

Indudablemente, los primeros medios con los que hay que contar son los que provienen directamente de la Administración educativa, que en general se

(*) "Escuelas Rurales", M. E. C — Reforma Ciclo Superior, 1985/86.

quedarán cortos. Hagamos hincapié en la necesidad de dotar con los mínimos indispensables. Además, si en un lugar es imprescindible la flexibilidad, lo es en este terreno de los medios y las dotaciones. Para disponer de esos mínimos y para optimizar su rendimiento.

Proyecto común

El Proyecto que aglutina nuestras ideas y propuestas, que recoge las metas y objetivos planteados, cómo materializarlas a lo largo de un proceso, cómo efectuar un seguimiento sistemático que nos dé información sobre el desarrollo del proyecto, y que incluye los recursos con los que contamos y su utilidad concreta, así como las características definidas del contexto y personal vinculado...

Todos estos elementos interactúan entre sí, se influyen mutuamente; y del equilibrio resultante dará cuenta la evolución del proyecto que se plantee para cada zona, para cada escuela. Por ello, no deben perderse de vista las relaciones en el conjunto, de tal modo que éstas constituyan un elemento importante en la definición, metas y líneas de desarrollo del proyecto. Si, por lo demás, nuestros proyectos contemplan cambios en el contexto social que tiendan a su dinamización, el argumento expresado se ve reforzado.

Enfoque

A la vista de todos estos aspectos, que desde nuestra perspectiva hay que considerar a la hora de plantear nuestro trabajo, el campo resultante es muy amplio, y hace referencia a diversos aspectos y dimensiones escolares. De acuerdo con ello, y ciñéndonos en lo posible al terreno escolar, estableceremos tres distintos niveles de organización, sin que por ello dejen de considerarse interconexiónados. Veamos:

- Organización **de conjunto**: agrupaciones de Centros rurales, colegios compuestos por un conjunto de escuelas dispersas, colegios rurales agrupados... o llámense como se quiera. He aquí nuestra principal alternativa: **las escuelas nunca aisladas, sino trabajando coordinadamente** en un contexto de zona con el profesorado formando equipo.
- Organización **de cada Centro**: cada componente de ese conjunto tiene entidad por sí mismo. Debe estructurarse internamente y en relación con el entorno en que se sitúa, de tal modo que facilite el ambiente de aprendizaje y trabajo tanto como la coordinación con los otros componentes. Tampoco podemos olvidar que se encuentra en un entorno concreto, que supone el primer nivel de relación de la escuela con el medio.
- Organización **del aula**: dado que el aula es el lugar común cuando se habla de enseñanza-aprendizaje, y el marco físico de referencia de los

mismos, el modo como se organice y ponga a disposición sus recursos, es fundamental. Podemos considerarlo como el lugar de interacción alumnado-profesorado más directo, luego habrá de ser el más cuidado, dado que todas nuestras propuestas tienen por objetivo el trabajo de los alumnos/as y con los alumnos/as.



Como venimos apuntando, la interconexión entre los tres niveles de organización debe salvaguardarse, independientemente de que abordemos su tratamiento individualmente. Los diferentes esquemas de organización interaccionan entre sí, de tal modo que pueden limitarse o potenciarse. Apostamos por lo segundo, manteniendo que la coordinación enriquece el trabajo en la escuela, y que los recursos de que disponemos se aprovechan mucho más desde la perspectiva de un proyecto integral. Naturalmente, la flexibilidad que favorezca una organización dinámica —que evoluciona— ha de ser un principio básico.

Otras dimensiones del proceso educativo —incluidas en el proyecto— como el currículum, la metodología, los planes de trabajo periódicos, la formación permanente del profesorado, etc, están igualmente relacionadas con los esquemas de organización propuestos. Si planteamos un desarrollo adecuado de estos

últimos, es para determinar un contexto facilitador de aquéllas: que permita las necesarias adaptaciones curriculares, que potencie una metodología activa y participativa, que aproveche los recursos que ofrece el entorno, que fomente la coordinación, que enriquezca el trabajo en el aula con niñas y niños. En definitiva, que fomente el gusto por el trabajo en las escuelas rurales dando pie igualmente al crecimiento personal y profesional.

En este “dossier” vamos a conceder mayor peso específico a la organización de zonas —agrupaciones y de aulas. La razón es simple: gran parte de los Centros del medio rural —los más problemáticos también— son escuelas unitarias; respetando y teniendo en cuenta los entornos concretos en que se sitúan, su problemática y posibles alternativas se inscriben más en los niveles “aula” y “zona-agrupación”.

Por otro lado, la organización del aula está estrechamente relacionada con la práctica escolar cotidiana en todas sus dimensiones, y va a verse afectada por las implicaciones y efectos derivados de un modelo de organización zonal, donde trabajan conjuntamente varias escuelas. Creemos que son motivos suficientes para que merezcan un tratamiento más amplio y adecuado a sus condiciones.

Enlazado con lo anterior, nuestra alternativa de mayor envergadura consiste en buscar soluciones de tipo colectivo (zonal, comarcal...) a la problemática de la educación en el medio rural, de la que ya hemos expuesto una serie de características consideradas como punto de partida. Esta nueva concepción de “escuela”, que supera ampliamente la clásica, merece también un tratamiento más detallado.



**AGRUPACIONES DE LAS
ESCUELAS RURALES...**

Raíces

Haciendo un poco de historia, hay que reconocer a Movimientos de Renovación Pedagógica, colectivos de maestros-as de escuela rural, grupos vinculados al medio rural, etc., la propuesta originaria de la agrupación y el trabajo coordinado entre escuelas dispersas pertenecientes a la misma zona o comarca. Además, desde la perspectiva de un amplio marco de este tipo, han profundizado bastante más, proponiendo modelos de zonalización, redes educativas completas de carácter comarcal, etc. cuya característica básica ha sido la integración y coordinación de todos los recursos potenciales, en marcos de actuación social de carácter global. Para mayor información, lo apropiado es ir a parar a los sucesivos *dossieres* de conclusiones y experiencias emanados de encuentros estatales [Barcelona-83, Salamanca-84, Pontevedra-85, Santurde (Rioja)-86, Llanes (Asturias)-87]; regionales y locales.

Estos planteamientos se van extendiendo entre algunos maestros/as, y algunas experiencias van tomando cuerpo: unas de tipo alternativo, otras con el apoyo de los Centros de Recursos de Educación Compensatoria, y otras en las mismas reformas de E. G. B. Es nuestro caso, y a pesar del carácter parcial de las experiencias, hemos pretendido introducir y desarrollar en la práctica modelos de este tipo, respetando todo tipo de posibilidades en función de la adecuación a cada situación. (Ver mapas y tablas de datos, y el "dossier" elaborado al final del curso 85/86).

De acuerdo con dicho respeto a la diversidad de situaciones (cuya implicación directa es la diversidad de alternativas y modelos), el objetivo fundamental ha consistido en que las escuelas superaran su aislamiento tradicional y encontrasen un sistema de trabajo coordinado que, aunque en principio supusiese un esfuerzo adicional, a corto y medio plazo implicase un beneficio para la labor del profesorado. Por ende, para las alumnas y alumnos. Y a largo plazo, la consoli-

dación de un estilo profesional —tras las pertinentes revisiones y consiguiente evolución— basado en el trabajo en equipo y con el objetivo de mejorar sistemáticamente la calidad de la enseñanza en el medio rural. Este planteamiento lleva consigo la dignificación profesional en todos los sentidos, y la aportación de los recursos necesarios para que el sistema funcione.

Además de los diversos aspectos, factores, elementos..., que hemos ido nombrando desde el comienzo, algunos otros determinan el establecimiento de sistemas de organización de este tipo:

Más aspectos a tener en cuenta. Diversidad

- **El número de escuelas y el tamaño relativo de las mismas:** ambos datos guardan una estrecha relación, en función del resultado final del conjunto y de las relaciones —interacciones que puedan generarse entre las escuelas componentes (apoyo, soporte, infraestructura, coordinación técnica...). Por otro lado, el número de unidades global debe encontrarse —en principio— entre unos límites razonables que permitan un trabajo en equipo fluido y enriquecedor, un reparto de responsabilidades que se puedan asumir, una interacción entre niños y niñas y entre localidades fructífero, etc. Los pequeños equipos pueden tener —lo que no presupone que sea así— alguna dificultad en este terreno, y los grandes grupos pueden encontrar problemas en su coordinación por sus propias dimensiones. De todos modos, otras variables están en juego, que ayudarán a configurar ese conjunto dinámico.
- **La situación geográfica de las localidades** en liza: nuestra pretensión es que las configuraciones geográficas que tiendan a la estabilidad y a la continuidad tengan un grado de coherencia importante. Esto es, que participen en gran medida de todos aquellos aspectos comunes de tipo geográfico, climático, económico, social, cultural... vital que definen una comarca y la diferencian de otras. No se trata de que toda una comarca se constituya en una agrupación de escuelas rurales (C. R. A. o similares), sino que un conjunto de localidades y escuelas de la misma que tienen la posibilidad de llevar a efecto un proyecto común, lo hagan. Las dimensiones de una comarca acostumbran a superar nuestro marco de referencia, hasta el punto que pueden englobar varias experiencias del tipo que proponemos y otras de distinto estilo.
- **Las distancias entre las localidades** relacionadas con el proyecto: es éste un aspecto claramente relacionado con el anterior, pero que separamos por su carácter determinante y por ser independiente en muchos casos. Pretendemos trabajar coordinadamente; la plantilla ha de despla-

zarse en ocasiones; la relación entre escuelas ha de traducirse en relación entre los chavales/as, incluso entre los padres/madres; los diversos recursos están dispersos por la zona... Todo ello ha de confluir en un plan que nos facilite todo ese tipo de actividades derivadas y el más fácil acceso a esos recursos. En este sentido las distancias son determinantes. Está claro que no las podemos cambiar, pero sí podemos buscar configuraciones geográficas que nos lleven a tipos de organización lo más operativos posible. El tipo de comunicaciones, la topografía, el clima, ... relativizarán las distancias, transformándolas en posibilidad o imposibilidad de acceso en ciertas épocas del año, en el tiempo necesario para cubrirlas, en el mayor o menor riesgo, etc. Como en los casos anteriores, son factores que hay que ponderar cuando se decida implantar un modelo de escuela de este tipo, y que influenciarán en gran medida su organización de conjunto y el consiguiente proyecto educativo común.

- **El grupo de profesores/as:** desde el punto de vista pedagógico, y como dinamizador, el profesorado es fundamental. La pretensión es que se constituya como **equipo** coherente y compenetrado para elaborar y llevar adelante un proyecto de trabajo común.

La realidad hace que este objetivo sea difícil de conseguir (estabilidad, provisionalidad, interinidad...). Por otro lado, la afinidad, las mismas actitudes personales..., influyen en la creación y mantenimiento de los equipos, siendo estos aspectos de naturaleza subjetiva. Al respecto, es el mantenimiento a ultranza del respeto personal y profesional —dando los pasos adelante que el equipo asuma— la garantía del funcionamiento en equipo, con el nivel y profundidad que se adquiera.

De igual modo, la formación, especialidad, experiencia profesional, intereses profesionales o "hobbies...", son factores a tener muy en cuenta tanto en la configuración del equipo como en su organización para el desarrollo del proyecto.

Y aunque no nos vamos a extender en explicaciones, otros elementos a tener en cuenta son: **el tipo de locales de que se dispone y su estado de conservación; la cantidad y calidad de los medios, materiales didácticos, etc., existentes; las necesidades priorizadas al respecto; el presupuesto y sus capítulos de justificación; el contexto general en que están inmersas las escuelas, del que ya hemos hablado; el tipo de ayuntamiento y las relaciones con ellos; las actitudes de los padres/madres y sus expectativas con respecto a la escuela;** etc.

El contraste de todos estos factores y aspectos teniendo en cuenta cómo se manifiestan en la realidad y cómo conforman una agrupación de escuelas rurales desde una perspectiva de viabilidad, debe estar marcado por la flexibilidad en los criterios y en la aplicación de éstos. Hay condiciones que difícilmente pueden cambiarse y otras requieren un largo proceso de evolución. Al mismo tiempo partimos de una amplia diversidad de situaciones, muchas de las cuales precisan de mejoras urgentes. Por todo ello nuestra propuesta es que se ponderen



adecuadamente todos los factores y aspectos que inciden en el conjunto y que se opte por sistemas de organización viables. Vale la pena avanzar por pequeños pasos, siempre que se camine hacia lo que podríamos considerar una situación ideal, donde se integrasen esfuerzos y recursos trascendiendo el tramo de escolarización obligatoria.

La revisión (evaluación, seguimiento) de la marcha del plan y del equilibrio en la influencia de sus componentes nos dará las pautas de evolución y cambio necesarias. Se trata de instaurar modelos de organización dinámicos, cuyo objetivo fundamental sea beneficiar el proceso de aprendizaje y socialización de la población infantil, fomentando la participación activa de todos los sectores implicados.

A partir de esas variables —de cómo se dan en cada realidad concreta—, las configuraciones que se pueden dar son abundantes, y en general bastante diferentes. Sirva esto para resaltar de nuevo el principio de diversidad que está presente siempre que profundizamos en la implantación del Sistema Educativo en el medio rural; lo que puede jugar a nuestro favor, en el sentido de las múltiples experiencias distintas que pueden enriquecer el panorama pedagógico. Desde otra perspectiva, es necesario mantener paralelamente criterios de viabilidad de tal modo que los proyectos que se planteen tengan posibilidades de desarrollo tanto en su vertiente pedagógica como organizativa. Ello supone que los análisis y estudios previos de cada situación deben ser rigurosos en la medida de nuestras posibilidades; y los proyectos de trabajo, comprensibles, ordenados y factibles. Una de las claves al respecto lo constituye la coherencia de los equipos y su fortalecimiento progresivo a través de la actividad y los resultados.

Concretando en experiencias

Como ejemplo tangible y demostrable de esa diversidad, podemos reseñar brevemente los distintos modelos de experiencias en desarrollo a partir de la reforma de E. G. B. en el medio rural (uno experiencia de Ciclo Inicial y Medio y trece de Ciclo Superior, según la normativa oficial):

- Agrupaciones de escuelas de una y dos-tres unidades básicamente: el tipo de relación entre las mismas pueden considerarse paritario, ya que su entidad es similar. Tanto la problemática como las necesidades son muy parecidas, con lo cual no resulta difícil encontrar objetivos comunes y formas de organización que generen actividades y materiales beneficiosas para el trabajo en cualquiera de los centros. Las unitarias pueden verse favorecidas al contar con el apoyo y experiencia del profesorado de las escuelas de dos-tres unidades, dado que este último trabaja con un número de ciclos (o cursos) más reducido.
- Una variante de lo anterior la constituyen experiencias que por su extensión, distancias, o especial configuración geográfica, se organizan a nivel interno en grupos de escuelas más pequeños, que permiten una coordinación más efectiva y cotidiana. Por ejemplo: por pequeños valles, por la carretera común...
- Muy similar al primer tipo de experiencias es aquél cuya composición básica son escuelas unitarias: independientemente de diferencias específicas, el contexto de trabajo es el mismo. La coordinación desde la óptica de aprovechamiento integral de recursos y de aportación de la experiencia —formación de cada cual—, es lo que da la pauta. Más que en las otras ocasiones, se trata de buscar soluciones colectivamente a una problemática común.

- Agrupaciones de escuelas de una-dos unidades en torno a un centro de mayor entidad (n.º de unidades más elevado, mayor plantilla, más recursos locales...). Son modelos muy interesantes, ya que el centro más grande actúa como soporte del conjunto en todos los sentidos, generándose más alternativas y más ricas para el conjunto: las posibilidades y los recursos (personales y materiales) aumentan, pudiéndose aprovechar mejor colectivamente.
- Agrupaciones compuestas por dos o tres escuelas de tres-cuatro unidades: esta composición es similar a la del primer caso, pero con componentes diferentes. Fundamentalmente, permite proyectos más basados en la especialización, además del aumento y mayor uso de los recursos disponibles, como en los otros modelos.
- Agrupaciones de composición diversa, por las características del entorno concreto, o por el predominio de alguna de las variables que hemos citado al principio (distancias, situación geográfica, horario, equipo...). El tipo de organización y el planteamiento de trabajo viene dado por las condiciones específicas de cada configuración.
- Escuelas de 4-6 unidades con un proyecto definido en sí y para sí mismas, aunque sin perder la vinculación con otros centros (E. G. B., EE. MM...) de la zona. No componen lo que entendemos por agrupación de diversas escuelas, puesto que funcionan por su cuenta con un proyecto propio, pero no se pierde de vista la colaboración-coordinación (aunque menos estrecha que en los casos anteriores) en su contexto o zona de referencia.

En un espectro de experiencias bastante reducido (son catorce) el número de posibilidades es amplio, como puede verse. Y la variabilidad entre ellas es también muy importante: desde las escuelas que funcionan individualmente, a los conjuntos de centros que lo hacen colectivamente, bastante dispares entre sí. De nuevo, *diversidad*. Difícilmente podremos reducir a un solo esquema organizativo una reforma en escuelas rurales que se aborde desde enfoques colectivos. Sin embargo, existen aspectos comunes: el propio enfoque colectivo —incardinado en un contexto de zona—, y el proyecto educativo aglutinante; el respeto por el entorno global, la movilidad del profesorado dentro de la agrupación (*); el aprovechamiento común de los recursos de todo tipo existentes; la mejora de la calidad de la enseñanza en estas escuelas, en definitiva.

(*) Explicitaremos más adelante los alcances y objetivos de esta movilidad.

Aspectos comunes claves

Por lo que respecta al funcionamiento, también podemos destacar una serie de aspectos comunes; dichos aspectos van a ser elementos que definen este tipo de organización y los que suponen un avance con respecto a la escuela aislada. Veamos:

- **CLAUSTRO UNICO:** trabajar colectivamente supone entrar en nuevos terrenos de relación y comunicación. Al mismo tiempo, muchas decisiones y actividades corresponden al conjunto. La solución evidente es, pues, organizarse en un claustro único con representación de todo el profesorado vinculado.

Ello se ha manifestado como una buena solución en las experiencias de reforma, con una importante componente pedagógica. Cuando este tipo de experiencias tenga existencia oficial (decreto sobre CRAS, *BOE* de 9 de enero de 1987), el claustro, como órgano colegiado, verá reforzada su componente decisoria y responsable de la dinámica de la experiencia en su conjunto.

- *Proyecto común:* es el elemento aglutinante del conjunto, y el que da sentido al trabajo colectivo. Incluye todas las dimensiones que conforman la experiencia y el esquema de actuación coordinada de sus componentes con unas notas determinadas. Puede entenderse si se quiere como el "pacto" entre las personas vinculadas. Está basado en un análisis de la realidad; su método es el aprovechamiento de los recursos (humanos y materiales) existentes; su objetivo es la mejora de la educación en el contexto rural concreto; Su principal virtualidad consiste en la cooperación colectiva para conseguir ese objetivo, que siempre superará el trabajo y esfuerzos individuales, y en sí mismo se constituirá en elemento animador y dinamizador. Su carácter es dinámico y su revisión global, periódica.
- *Coordinación Pedagógica:* el plano educativo es el marco de referencia en nuestro caso, y la problemática en estas escuelas es más o menos común. La coordinación se manifiesta desde hace unos años como instrumento enriquecedor de la labor pedagógica. En nuestro caso, más todavía: no solamente supone un intercambio de experiencia y un trabajo conjunto para llevar adelante un proyecto educativo, sino que además esta coordinación puede llegar a suplir deficiencias individuales y a complementar el trabajo en cada escuela (sea de modo personal, sea a través de la elaboración de material para uso en la escuela, sea...).

No se puede olvidar tampoco la componente humana de la realación grupal. Verse con cierta periodicidad, tender a objetivos similares, sentirse miembro de

un grupo que progresa en el desarrollo de su proyecto, fomentar la comunicación interpersonal, etc, son factores enriquecedores de la condición humana y contribuyen a la creación y fortalecimiento de equipos coherentes profesionalmente.

- *Organización del equipo*: los beneficios que supone la coordinación por un lado, y el desarrollo práctico del proyecto común por otro llevan indiscutiblemente a la necesidad de que el equipo de personas —profesionales de la educación en nuestro caso—, se organice para rentabilizar su trabajo. Es ésta una dimensión que debe figurar en todo proyecto, aunque por las circunstancias del trabajo en medio rural, sufra algún tipo de alteración o evoluciones incluso a lo largo del mismo curso.

Por un lado atiende a un reparto de tareas y funciones que requiere el desarrollo del proyecto, y por otro presta especial atención a todos aquellos terrenos y actividades donde la cooperación resulta más necesaria y se manifiesta más efectiva: superación de deficiencias concretas en las escuelas, complementación de la labor de cada maestro o maestra, apoyo y colaboración personales y materiales, etc. Ocupa tanto campos administrativos y de gestión, como pedagógicos (metodológicos, didácticos, referentes a la formación...).

- *Aprovechamiento de recursos*: el horizonte colectivo es mucho más amplio que el individual. El número de recursos potenciales se agranda y su utilización se ve favorecida y es más rentable: es un colectivo quien puede beneficiarse.

Por otro lado, la distribución de los recursos de que se dispone (económicos, materiales...) debe estar en función de las necesidades que cada cual manifiesta. De acuerdo con ello, pueden desplazarse hacia aquellas escuelas que sufran mayor carencia, intentando equilibrar el conjunto.

- *Ampliación del número y tipo de actividades a realizar*: como se ha dicho antes, las posibilidades en este sentido crecen. Además del enriquecimiento del trabajo en cada escuela, normalmente se abordan actividades para estimular y favorecer el **proceso de socialización del alumnado**: las escuelas y sus ocupantes no son ajenos a la dinámica conjunta, llevándose a cabo actividades para todo el alumnado en "jornadas conjuntas de socialización", visitas o viajes pedagógicos, encuentros, intercambios, realizaciones comunes, etc.

Otro terreno importante lo constituyen las actividades “hacia” la comarca o sus localidades , o actividades con la colaboración de los padres/madres y de otras personas que puedan aportarnos cosas. Se trata de la proyección de escuelas en la comunidad y de la colaboración mutua. Es un terreno auténticamente rico en posibilidades en el que se va entrando poco a poco.

También, el equipo de profesores de la zona correspondiente puede considerarse como el *marco idóneo para actividades de formación y perfeccionamiento*. De entrada, la coordinación y el trabajo en equipo implican un importante avance en este campo. Además, tras un tiempo de “rodaje” del equipo y en consonancia con las líneas de desarrollo del proyecto, pueden plantearse actividades de formación que tengan como referencia el grupo completo, sectores del mismo o personas concretas. Como en otros casos, las actividades de formación en ejercicio deben ser tenidas en cuenta en el proyecto.

- *Entidad de las escuelas:* la agrupación lo es de escuelas o unidades dispersas; y como tales, es preciso mantenerlas mientras sea viable. Por lo demás, cada escuela integrante goza de la autonomía suficiente, que le permite adaptar las propuestas colectivas en función de sus características, potenciar su propia dinámica, tomar decisiones y emprender actividades en su contexto particular, etc. Desde nuestro punto de vista es importante tener presente la doble visión: de grupo —como colectivo—, e individual —referida a su contexto concreto—. El equilibrio entre ambas tendencias, aprovechando lo positivo de cada cual, es un objetivo fundamental de cada equipo, y un indicador del funcionamiento del conjunto.

**Nuevas experiencias:
modelos acordes y
viables**

Si con el tiempo este tipo de experiencias adquiere auge y se extiende por la geografía del país, probablemente se descubran muchos más aspectos positivos que los que aquí citamos, y éstos mismos tengan un desarrollo más amplio. Desde luego también surgirán dificultades, como ha ocurrido y ocurre en nuestras experiencias de reforma, pero mientras compensen los pasos adelante que se están intentando dar, lo propio será continuar por este camino. Además, la evaluación, revisión sistemática de los proyectos y la reflexión colectiva están ahí para encontrar salidas y progresar por derroteros viables.

**Sin embargo, hay
dimensiones básicas y
comunes**

El funcionamiento interno de las agrupaciones de escuelas rurales y de los equipos de profesorado correspondientes es una de nuestras preocupaciones fundamentales, y desde la experiencia adquirida en estos años de reforma experimental, pretendemos hacer algunas aportaciones. O dicho de otro modo, dar ideas que permitan la configuración de un modelo de funcionamiento

particular en cada lugar, que puede verse enriquecido en el futuro por la existencia de mayor número de experiencias diferentes.

Proponemos que cada zona opte por un modelo organizativo que incluya al profesorado, los alumnos/as y los recursos (tanto humanos como materiales) disponibles y potencialmente disponibles. La razón es sencilla: nuestra experiencia nos dice que organizarse supone algún tipo de ventajas (también requiere contrapartidas); desde esa perspectiva, lo ideal es que cada equipo reflexione teniendo en cuenta todas aquellas disponibilidades a su alcance y elabore un esquema de funcionamiento que suponga la optimización de éstas; o lo que es lo mismo: si se plantean trabajar de acuerdo con este enfoque u otro similar, busquen fundamentalmente las ventajas del mismo para la escuela y para sí mismos.

Las condiciones del trabajo en las pequeñas escuelas del medio rural, ya las conocemos; los pocos y dispersos profesores/as se han de hacer cargo en general de pocos alumnos/as, y ocuparse de ellos en todos los sentidos (todos los ciclos, todas las áreas, de los alumnos/as con necesidades especiales cuando existen, de la gestión del centro, de las relaciones con el exterior, etc); los pocos alumnos/as existentes disfrutan de un rico entorno natural a su alcance, pero su proceso de socialización-sociabilidad es poco rico en estímulos (poca población, pocos estímulos culturales directos...) (*), notándose esta pobreza sobre todo a partir de la adolescencia; los recursos y medios a disposición de cada escuela no son tampoco especialmente numerosos y adecuados; Este es el contexto de partida, con las especificaciones y matices que puedan establecerse en cada lugar.

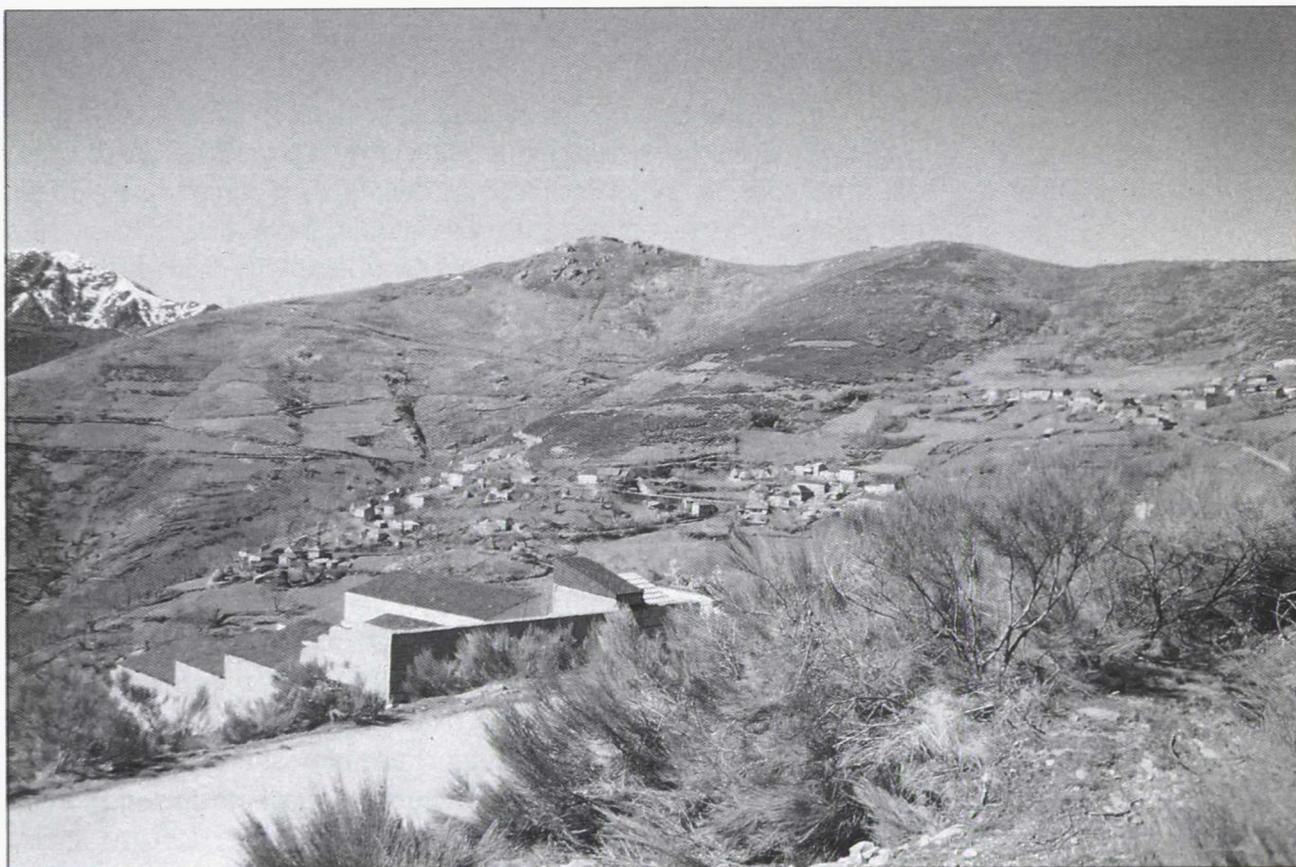
Ante ese estado de cosas, proponemos que las agrupaciones o experiencias de este calibre se organicen de tal modo que se facilite y enriquezca el proceso de socialización de la población infantil y que ello constituya uno de los objetivos básicos a desarrollar y potenciar desde la escuela: que se facilite y promocióne el intercambio y la aportación de medios y recursos en todos los campos de intervención, pero sobre todo en el educativo, que es el que nos afecta directamente; y que se impulse el contacto entre escuelas también a través de su profesorado. Consideramos esto último como una clave importante, capaz de impulsar las otras propuestas citadas, por lo que conviene aquilatarlo en lo posible para vencer las primeras dificultades que surgen cuando se comienza a trabajar de acuerdo con estos enfoques y perspectivas. Para empezar, debe ser objeto de reflexión y planteamiento por parte de todo grupo, y posteriormente debe figurar en el proyecto común que se diseñe, puesto que es la base-infraestructura de su desarrollo, con proyección en las personas, en los centros y en cada aula.

(*) Que este sencillo balance no se interprete como un olvido de la cultura popular propia, sino como constatar las carencias de una situación.

Propuesta: reparto de responsabilidades y/o tareas

Una vez asumida la experiencia y los objetivos que van a determinar el trabajo en equipo, lo ideal es que se llegue a un acuerdo en cuanto a un *reparto coherente y equilibrado de las tareas y responsabilidades* que conlleva la puesta en práctica del proyecto común y la dinámica de la agrupación o experiencia.

En primer lugar distinguimos entre las tareas de tipo burocrático o de gestión, y las pedagógicas o educativas. Incluso en nuestro caso, donde no se pretendía



nada más que llevar adelante una experiencia —sin más “oficialidad” que la que nos permitiera trabajar sin demasiadas trabas—, se genera más actividad relativa a la gestión. Si estas experiencias u otras llegan a institucionalizarse, es de suponer que dicha actividad crecerá. Como hemos dicho antes, trabajar colectivamente —con todas las dimensiones del trabajo habitual y otras nuevas— tiene implicaciones y contrapartidas de este calibre, que no pueden obviarse. Por otra parte, la existencia de material y recursos comunes, así como el objetivo de aprovechar todos aquéllos que están a nuestro alcance —proviengan o no de la Administración educativa—, supone a su vez un trabajo de gestión. De acuerdo con esta perspectiva se establece la distinción, que debe materializarse en una persona (o personas) responsabilizada(s) de tales tareas. En nuestras experiencias existe la figura de “coordinador/a de experiencia”, cuyo carácter ha sido pre-

dominantemente pedagógico, aunque en general se ha hecho cargo también de estas tareas. La sobrecarga que supone nos lleva a proponer que estas responsabilidades tengan cierto carácter de exclusividad, intentando no recargar con más trabajos adicionales a estas personas. La situación requiere alguna reducción horaria (al menos, mientras el sistema educativo no avance lo suficiente como para que existan administrativos y/o gerentes de forma generalizada, que se ocupen de todo esto). Sin temor a equivocación, puede decirse que son las tareas típicas de un posible director y/o secretario (figuras institucionalizadas por la L. O. D. E.) de este tipo de experiencias.

Al otro lado se sitúan todas aquellas actividades y tareas de naturaleza pedagógica, que por su vinculación más directa con la práctica escolar cotidiana y sus resultados, pueden interesarnos más. Dada la coyuntura particular en la que nos encontramos (descrita más arriba y en otros lugares de este "dossier"), nos interesa fortalecer al máximo, y enriquecer si es posible, la capacidad pedagógica y didáctica del equipo. La ventaja directa de constituirse en grupo es la siguiente: interaccionan un conjunto de experiencias personales y crece el número de especialidades-especialistas disponibles.

El paso subsiguiente consiste en hacer que realmente sean disponibles para el conjunto de las escuelas.

En este terreno influirán poderosamente las actitudes de las maestras y maestros en el equipo y la naturaleza del proyecto pedagógico estipulado. No será lo mismo trabajar de acuerdo con un esquema o currículum compuesto por áreas, que hacerlo de acuerdo con un enfoque globalizador o interdisciplinar. De uno u otro modo, nuestro propósito es **que cada profesional se responsabilice de un sector o conjunto de actividades del proyecto común establecido**, sin que ello lleve a perder la visión de su globalidad. La base de esta responsabilización se puede situar en la propia especialidad (derivada de la formación-inicial de cada cual); en la propia experiencia profesional adquirida a lo largo de los años de ejercicio; en habilidades, gustos o intereses que tengan que ver con el trabajo que genera el proyecto; en una distribución racional de tarea de acuerdo con la situación de cada cual en el equipo, buscando el equilibrio correspondiente; etc. Pretendemos, ni más ni menos, conseguir equipos capaces de hacer frente a las necesarias adaptaciones curriculares para las escuelas del medio rural en todas sus dimensiones, y capaces de llevar adelante experiencias y actividades que incidan en las carencias de la población infantil del medio (por ejemplo, socialización...).

El "espectro" curricular propuesto en la reforma del Ciclo Superior consistió en las siguientes áreas: lengua, matemáticas, expresión artística, ciencias natu-

rales, ciencias sociales, educación tecnológica, educación física, francés y/o inglés. Nuestros principales problemas se han situado en torno a la educación tecnológica, la educación física, la expresión artística y los idiomas (áreas de nueva implantación, áreas donde nuestra formación inicial tiene carencias, dificultades para impartirlas en un variopinto contexto de alumnos...). Este modelo de organización que propugnamos, nos ha ayudado a suplir algunas deficiencias y a impartir áreas con las que anteriormente se encontraban muchas dificultades.

Como se dice, ese es el espectro curricular, lo cual no quiere decir que se haya traducido tal cual en el trabajo con los chavales. Líneas más arriba se ha hablado de enfoques globalizadores o interdisciplinarios, y éstos han constituido una de las propuestas importantes en la reforma del Ciclo Superior en escuelas rurales. Incluso de acuerdo con estos enfoques, la distribución de responsabilidades entre el profesorado del equipo en función de las áreas que componen el currículum, tiene sentido; nos garantiza que, —en la medida de nuestras posibilidades—, técnicas de trabajo, conocimientos y contenidos, objetivos... de cada una de las áreas propuestas, tengan reflejo y presencia en las actividades planteadas para trabajar con los chavales. Una cosa es lo que podríamos tener como “mapa curricular” y otra, proyección de lo anterior, el programa de actividades, y el trabajo del alumnado en la escuela.

El planteamiento de organización del equipo que hacemos, nos garantiza que esa “traducción” contemple lo que se considera básico para el ciclo y que pueda tener una aplicación práctica con técnicas de metodología activa.

Si superamos el Ciclo Superior —como hemos indicado al principio— hemos de contemplar también los Ciclos Medio e Inicial, y el Preescolar o la Educación Infantil, presentes en nuestras escuelas. El esquema de responsabilización ha de extenderse también a estos terrenos, si el proyecto es global (a lo que debe tender, al menos).

En función de ello, desde nuestro punto de vista, es importante que exista un/a responsable por cada ciclo, y por cada área en el Ciclo Superior donde se imparta. La distribución ha de hacerse, teniendo en cuenta los criterios citados anteriormente, del modo más idóneo; de tal manera que el/la correspondiente “responsable” domine el terreno que asume, y profundice en él y suponga un recurso humano cualificado para el resto del equipo.

La tarea educativa no termina en el espectro curricular descrito. Calidad en estos momentos supone hacer frente a otros campos educativos: atención a la

población infantil con necesidades especiales, orientación de alumnos, evaluación cualitativa, actividades de socialización de alumnos, proyectos parciales o específicos dentro del proyecto educativo global (*), talleres diversos, etc. Siendo consecuentes con nuestro enfoque, hemos de plantear que todas estas actividades se incluyan sistemáticamente en la dinámica educativa de las agrupaciones rurales; y la forma de establecer unas garantías mínimas para su desarrollo consiste de entrada en aplicar un esquema de "reparto de responsabilidades" como el descrito u otros, además de la necesaria ampliación de plantilla y utilización de los distintos servicios que ofrece la Administración educativa y otras instituciones.

Partimos de la base de que formar equipos aumenta las posibilidades de contar con personas que puedan ocuparse con seguridad de los diversos terrenos y campos que en una primera aproximación hemos descrito: con los **"responsables" o "encargados"** que hemos venido proponiendo, sin lugar a dudas, este proceso de responsabilización de carácter profesional, implica a todo el equipo. Sus funciones básicas consistirían en :

- Ocuparse de que se imparta el área correspondiente, sea directamente o dentro de la actividad globalizadora o interdisciplinar que se plantea (a través de sus métodos, técnicas de trabajo...). Igualmente con tareas o actividades de otro tipo: ocuparse de que tengan lugar realmente.
- Facilitar al equipo las técnicas, recursos, ideas, métodos, etc. que faciliten y hagan posible que se imparta el área o tenga lugar la actividad o tarea correspondiente.
- Coordinarse con el resto del equipo, responsabilizado a su vez de otras áreas, tareas o actividades, de tal modo que el proyecto no tenga desarrollos parciales o compartimentados. Sería la auténtica labor del equipo: coordinación e integración de recursos personales y materiales.
- Profundizar en el estudio, conocimiento, didáctica, recursos metodológicos, del área, tarea o actividad correspondientes. Ello tendría mucho que ver con la formación permanente del profesorado del equipo, tanto en su vertiente personal (a través de recursos personales individuales) como en su vertiente institucional (seminarios, grupos de trabajo, cursos...). Supone una perspectiva de enriquecimiento profesional y de aportación —enriquecimiento del equipo, que redundará positivamente en la formación de los chavales.

(*) Atenea, Mercurio, otros diferentes...

Pero cada maestro/a, adscrito a una unidad y/o a una escuela, tiene un trabajo global muy importante con el conjunto de los alumnos/as. Sea el tipo de escuela que sea (unitaria, de dos unidades, tres...) y con el agrupamiento de alumnos que se decida, gran parte del trabajo directo con el alumnado está en manos del mismo maestro o maestra. Dicho de otro modo, cada cual conoce y coordina todo trabajo que tiene lugar con el grupo de alumnos/as que tutoriza, y gran parte de dicho trabajo corre a su cargo. Lógicamente, encontrará dificultades en aquellos ciclos, áreas o tareas en las que no esté especializado, o con aquéllas en las que se sienta menos formado o menos identificado. El hecho de plantear este esquema de organización del equipo nos permite cubrir esas potenciales carencias (derivadas básicamente de una formación inicial no concebida para este tipo de situaciones) en buena medida. La intención, en un principio, consiste en hacer prevalecer la doble tendencia siguiente:

- Profesionales capaces de hacer frente a unas situaciones de aprendizaje diversas, en un contexto amplio (diversas edades, diversos ciclos, diversos contenidos de aprendizaje); se fomenta la visión de conjunto — global —, independientemente de que más profesorado entre en contacto con esos alumnos.
- Profesionales apoyados por otras personas — miembros del equipo a su vez — que complementan en el aula con materiales didácticos, materiales de elaboración conjunta, recursos metodológicos, e incluso directamente.

Esta segunda tendencia se hace notar especialmente en el Ciclo Superior, dado que el grado de diversificación es mayor. Pero es igualmente apropiada en el resto de los Ciclos y en algunas situaciones específicas: por ejemplo, en caso de existencia de alumnos con necesidades especiales; en el caso de la educación infantil, si pretendemos darle el tratamiento que merece; en caso de introducir especialidades como la música, la misma educación física, etc., en el actual Ciclo Medio; en el caso de las tutorías; en caso de que se pretenda poner en práctica ciertos talleres o proyectos parciales (informática, medios audiovisuales, teatro, psicomotricidad...); en el caso de áreas que requieren una especial formación — incluso aptitud — donde nuestra formación inicial se resiente (el mismo caso de la expresión artística, de la educación tecnológica...); o en aquellas actividades a las que hay que prestar especial atención (lecto-escritura, promoción de la lectura y de la biblioteca escolar...); etc.

Lo positivo de esta propuesta encuentra su argumentación en que no es lo mismo enfocar el trabajo individualmente sin ningún tipo de apoyo, que hacerlo

colectivamente bajo los auspicios de un proyecto común y con la potencial ayuda del resto de los componentes del equipo. Sin embargo esto no obsta para que resaltemos la necesidad de aumento de la plantilla en las proporciones y con las características convenientes. No cabe duda que ese aumento enriquece el número y calidad de las posibilidades y aportaciones, y permite organizarse con mayor seguridad y tiempo para preparar el trabajo, coordinarse e incluso trabajar conjuntamente con los alumnos. Por otra parte, aunque solamente nos fijemos en las tareas, actividades o responsabilidades que de una forma simple se han citado en estas líneas, trabajo hay para todo el equipo, por amplio que éste sea. Mayores dificultades encuentran los equipos de menos personas, dado que cada componente debe hacer frente a un grupo de responsabilidades (agrupadas por afinidad, de acuerdo con el enfoque pedagógico-metodológico del proyecto...). En cualquier caso, puede decirse que hay un predominio de la organización horizontal.

En las fechas en las que estamos —el M. E. C. ha lanzado una propuesta de reforma del Sistema Educativo a debate—, no podemos olvidar tal propuesta: la estructura del Sistema Educativo va a cambiar. Sin embargo, dado que hablamos de un modelo (de la posibilidad de diferentes modelos) de organización para llevar adelante el trabajo con mayor soltura y calidad en escuelas rurales, consideramos dichos modelos tan válidos para una estructura como para otra. Tan sólo será necesario hacer las modificaciones y adaptaciones oportunas, respetando el mismo enfoque general. Algunos matices habría que hacer, sin embargo, en torno a lo que en la nueva propuesta de Sistema Educativo se conoce como Educación Secundaria, pero no es éste el lugar apropiado. Con todo y con ello, las diversas propuestas de organización basadas en la búsqueda de soluciones y alternativas desde instancias colectivas, son válidas para la nueva propuesta, y es de reconocer que todavía no han aflorado todas sus potencialidades y posibilidades, pues el plazo y el marco experimentales son aún bastante restringidos (son reformas parciales hasta el momento).

Coordinación y trabajo en equipo con un proyecto común

Naturalmente, el eje de este u otro modelo de organización basado en el trabajo en equipo, es la *coordinación*, que se materializa en reuniones de coordinación del equipo, parciales y/o totales. Existen otros sistemas, pero el fundamental es éste. Como se ve, no descubrimos nada nuevo.

El proceso de apoyo y colaboración, aportación de ideas y recursos metodológicos, líneas de desarrollo, la elaboración de materiales para el profesorado y los alumnos/as, la organización de actividades para el profesorado y los alumnos/as, la organización de actividades que afectan a la agrupación o a un sector de la misma, la marcha del proyecto y actividad concreta, la revisión —evaluación— sistemática de ambos..., dotan de contenido estas reuniones.

Además, todos aquellos asuntos que suponen decisión del conjunto, forman parte de estas reuniones.

Su periodicidad, contenido concreto, participantes, etc, dependerán al fin de cómo la agrupación, C. R. A., o similares estén organizados, y de las decisiones tomadas por el equipo en función de la dinámica a seguir. En las experiencias de reforma, en buena parte de los lugares las reuniones tienden a ser semanales, aunque en un principio se determinó que la periodicidad más adecuada era la quincenal. Normalmente afectan a todo el equipo, y en algunos casos, tras un tiempo de tratar temas generales, se subdividen en grupos más pequeños que vienen a coincidir con los Ciclos o actividades concretas.

En cualquier caso, planteamos la necesidad de que estas reuniones se estructuren y organicen coherentemente. En los comienzos acostumbra a darse el problema consistente en que todo el mundo aborda todos los asuntos. Es preciso restringir ésto, de tal modo que el trabajo de coordinación sea ordenado y sobre todo, efectivo. La urgencia, la novedad, la gran cantidad de actividades conjuntas..., pueden llevarnos a esa situación, pero recomendamos que se haga un esfuerzo en el sentido de organizar y estructurar la actividad en grupo: los "responsables" o "encargados" han de seguir siéndolo en este contexto, y muchas decisiones o planteamientos concretos no necesariamente tienen que pasar por el equipo completo, lo que no obsta para que esté adecuadamente informado. La idea de fondo es intentar no caer ni en demasiadas reuniones, ni de muy larga duración, pues ello trae consigo cansancio y cierta apatía si se perciben como poco eficaces.

En cuanto al tiempo en que estas reuniones tienen lugar, lo habitual hasta el momento ha sido a partir de las cinco de la tarde, en horario extraescolar. Alguna excepción ha habido, sin embargo: reunirse una tarde semanal, a partir de las tres; o sea, en horario escolar. Otras alternativas se han dado en otros lugares, como los "Viernes de coordinación mensuales", etc. Nos decantamos por sistemas como el de la tarde semanal a partir de las tres: no hay sentimiento de "pérdida", aunque se trabaje durante tres o cuatro horas, y da mucho juego organizativamente hablando, de cara a coordinación, perfeccionamiento y otras actividades beneficiosas para la dinámica de la escuela. Por más que todo trabajo y actividad docentes deba tener lugar en el horario laboral.

Resaltamos, pues, la idea de que las reuniones sean ágiles, operativas, decisorias, que supongan un intercambio de información y experiencia fluido, que las exposiciones de cada cual sean útiles para el conjunto y que haya referencia escrita o documental de cada una. Esto último, para la historia, para la evaluación

sistemática del proceso, y para ayuda o base del trabajo de cada maestra o maestro en su aula.

Cuando hablamos de reuniones, quizá sea el momento oportuno de abordar el tema de los **desplazamientos**: las reuniones precisan estos desplazamientos; muchas actividades de conjunto o sectoriales, igualmente; la labor que desarrollan algunos profesores, también.

Todo proyecto de organización debe contar con ello y aquilatarlo, puesto que estamos en un medio que requiere gran movilidad para la coordinación, la relación, el contacto. Y cuando se habla de aquilatar esta cuestión, se hace desde la perspectiva de buscar el equilibrio óptimo, dado que supone gasto, tiempo, cambio de rol, riesgo...

En nuestras experiencias contamos con el pago de los desplazamientos. Pero no se ha solucionado la cobertura de riesgo, ni se ha abordado objetivamente el cambio de rol que supone el desplazamiento más o menos sistemático. Es un tema pendiente que merece reflexión y conclusiones.

Aumento de plantilla

En dos o tres ocasiones hemos hecho referencia al necesario aumento de plantilla para llevar adelante los planteamientos que hacemos desde la Reforma del Ciclo Superior en EE. RR. (Escuelas Rurales). La coordinación zonal supone un paso adelante siempre, con más o menos efectivos, pero es indiscutible que para adaptar y desarrollar el curriculum de los diversos ciclos, hace falta más personal; y además, cualificado de acuerdo con las necesidades de los equipos. Allí radica una garantía importante de la calidad del sistema: pensemos en el refuerzo que requiere la educación infantil, la futura educación primaria —que integra nuevos aspectos en el curriculum—, la educación secundaria, el trabajo con padres/madres, el tiempo para la coordinación y la formación continuada, el trabajo con alumnado con necesidades especiales, etc...

En este sentido hemos contado con lo que en principio se dió en llamar "profesores de apoyo": uno o dos por experiencia. Caminamos hacia esos mínimos en las experiencias que se apuntaron un año más tarde. En la actualidad queremos superar el concepto y la misma terminología "profesores de apoyo", desplazándola y quedándonos con el concepto y terminología "**plantilla**" o "**aumento de plantilla**" en función de las necesidades de la zona". Y ello por varias razones:

- El factor elemental que garantiza la mejora de la calidad de la experiencia, es el humano.

-
- Los modelos de organización que proponemos comienzan a marchar con muchos menos problemas y se ven netamente enriquecidos cuando crece la plantilla en las proporciones necesarias: recursos, posibilidades, tiempos...
 - Los antiguos profesores/as de apoyo se han integrado en el equipo como una persona más, de acuerdo con su especialidad y responsabilidades asignadas. Las mejoras son evidentes, pudiendo aportar una perspectiva nueva —global— en cuanto a la marcha y evolución del proyecto.
 - Cuando hablamos de mejoras evidentes, nos referimos a las áreas que antes no se impartían o se hacía con dificultades, y que ahora se imparten con mayor dignidad, con uno u otro planteamiento metodológico (idiomas, educación física, educación tecnológica, expresión artística, complementación del área de lenguaje —expresión— comunicación, ciencias experimentales, talleres diversos...).
 - Ponen de relieve el nuevo rol o roles profesionales a los que se está accediendo desde este tipo de experiencias: su movilidad, desplazamientos periódicos entre las diversas escuelas y pueblos, con un planteamiento de trabajo concreto, la actitud ante la población infantil y ante el resto del profesorado, la información de conjunto que pueden aportar... Este cambio de roles es también patente en el resto del profesorado, pero con menor intensidad.
 - La comunicación que implica el desplazamiento interesuelas, y el trabajo codo a codo con otro/a compañero/a en la misma escuela, permitiendo una mayor individualización de las enseñanzas.
 - Etc.

No nos cabe ninguna duda con respecto a la inversión en capital humano: es la primordial, y como hemos dicho, auténticamente resntable desde la perspectiva de calidad de la enseñanza en las escuelas de medio rural.

Partiendo siempre de su integración normal en el equipo, diversas son las **funciones** que se les han asignando de acuerdo con la situación en cada lugar y el proyecto común definido. Para constatarlo, enviamos al lector al primer "dossier" que se elaboró desde estas experiencias de reforma, y a los ejemplos que en aquél y en éste se plasman. Tan sólo una nota: cada equipo asignará

funciones en función de su situación. Es un grado de autonomía claramente necesario: las propuestas más coherentes siempre partirán de los protagonistas de cada coyuntura.

Nuestro interés en este "dossier" estriba en ofrecer ideas para el desarrollo de una propuesta organizativa para las escuelas rurales, al menos en lo que se refiere al tramo de escolarización obligatoria. Aunque en general nos hemos referido al contexto escolar, la propuesta, por sí misma, lo trasciende. Desde esta perspectiva queremos hacer constar la existencia de programas, acciones, recursos, provenientes de la Administración Educativa, como:



- Otros Centros educativos.
- Centros de Recursos de Educación Compensatoria.
- Centros de Profesores.
- Educación de Adultos.
- SOEV y equipos multiprofesionales.
- Programa de integración de alumnos con necesidades especiales.
- Proyectos como el Atenea, Mercurio...

Más allá de las agrupaciones

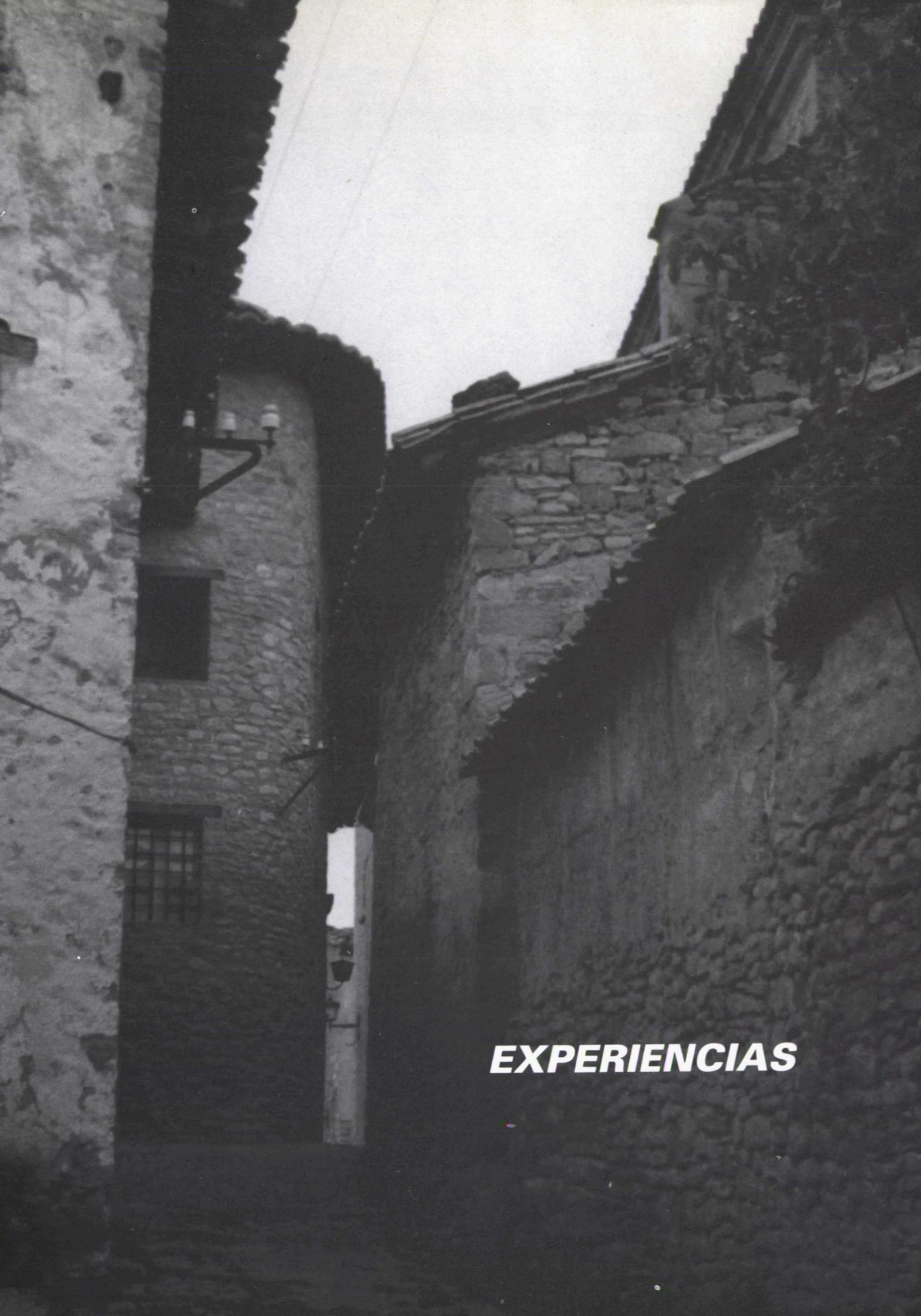
y otros muchos programas con infraestructura propia, que alargarían esta lista.

Y otros dependientes de instituciones como diputaciones provinciales, organismos de la Comunidad Autónoma, Ayuntamientos, Asociaciones u Organismos privados en general, que normalmente están presentes o pueden estarlo en las zonas y/o comarcas.

Pretendemos hacer una llamada de atención sobre la existencia o potencial existencia de todo ello desde el punto de vista siguiente: si nos situamos en un contexto que supera la localidad y una de las principales ideas es el aprovechamiento integral de los recursos existentes en dicho contexto, perfilamos nuestros proyectos con la intención de aglutinar e integrar todos aquéllos que ya existen. Cuando se habla de "recursos" se utiliza el término en sentido amplio: algunos suponen materiales y/o dinero; otros suponen infraestructura de diverso tipo; otros implican formación y perfeccionamiento; otros apoyo humano y apoyo técnico; otros, apoyo administrativo...

Proponemos que la cooperación, la colaboración, la coordinación..., se extienda a todos estos programas, acciones, instituciones y organizaciones diversas. No solamente se pretende que las escuelas venzan el aislamiento entre sí, sino también en el entorno en que se inscriben, comenzando por aquéllo que les es más próximo y directamente más útil. De acuerdo con ello, los proyectos comunes ya no se circunscriben al grupo de profesores/as a cargo de las escuelas, sino al conjunto de profesionales que inciden en ellas. Desde esta perspectiva resultaría más fácil articular y rentabilizar socialmente el conjunto de prestaciones y servicios, siendo éste más racional.

Si ampliamos el contexto geográfico hasta lo que podría considerarse una comarca, y mantenemos una visión global del sistema educativo, este mismo planteamiento de coordinación y aprovechamiento —optimización— de recursos de todo tipo sirve igualmente. Hemos dado el salto de la escuela elemental a todo el espectro que define el sistema educativo, y el salto de una pequeña agrupación de escuela zonal, a un marco sociográfico superior que incluye más centros educativos de diverso nivel y más recursos de todo tipo. La articulación racional del conjunto, armonizada a través de un proyecto integrador y aglutinante, encierra importantes y ricas alternativas para la educación en el medio rural. Nuestro trabajo fundamental ha consistido en buscar alternativas dentro del contexto de la reforma del Ciclo Superior en EE. RR., y ello se recoge preferentemente en este "dossier". Sin embargo, conviene no perder la perspectiva de conjunto y aportar más vías y más amplias para la reflexión y la experiencia. Ejemplo de ello es éste último, que pretendería ser un sencillo esbozo de red educativa —completa— integrada en una comarca, generada y desarrollada colectivamente, lejos de esquemas tecnocráticos.



EXPERIENCIAS

HACIA LA CONSOLIDACION DE UN MODELO DE ORGANIZACION PARA LA ESCUELA RURAL

Intentar hacer la pequeña historia de lo que hoy es el Colegio Rural Agrupado "Valle Amblés", supone recordar esfuerzos individuales y colectivos de los miembros de la comunidad escolar, recordar éxitos y errores, momentos de ánimo y de desaliento, pero en definitiva todo ha contribuido a poder realizar una idea que muchos creyeron posible.

Para el interés del tema de este trabajo, quizá bastara comentar el camino seguido desde la aprobación como proyecto educativo, pero para llegar a la elaboración de ese proyecto, fue preciso el trabajo en Escuela de Padres durante años, de lo que constituía una ruta de transporte a la concentración escolar en Avila (ver anexo).

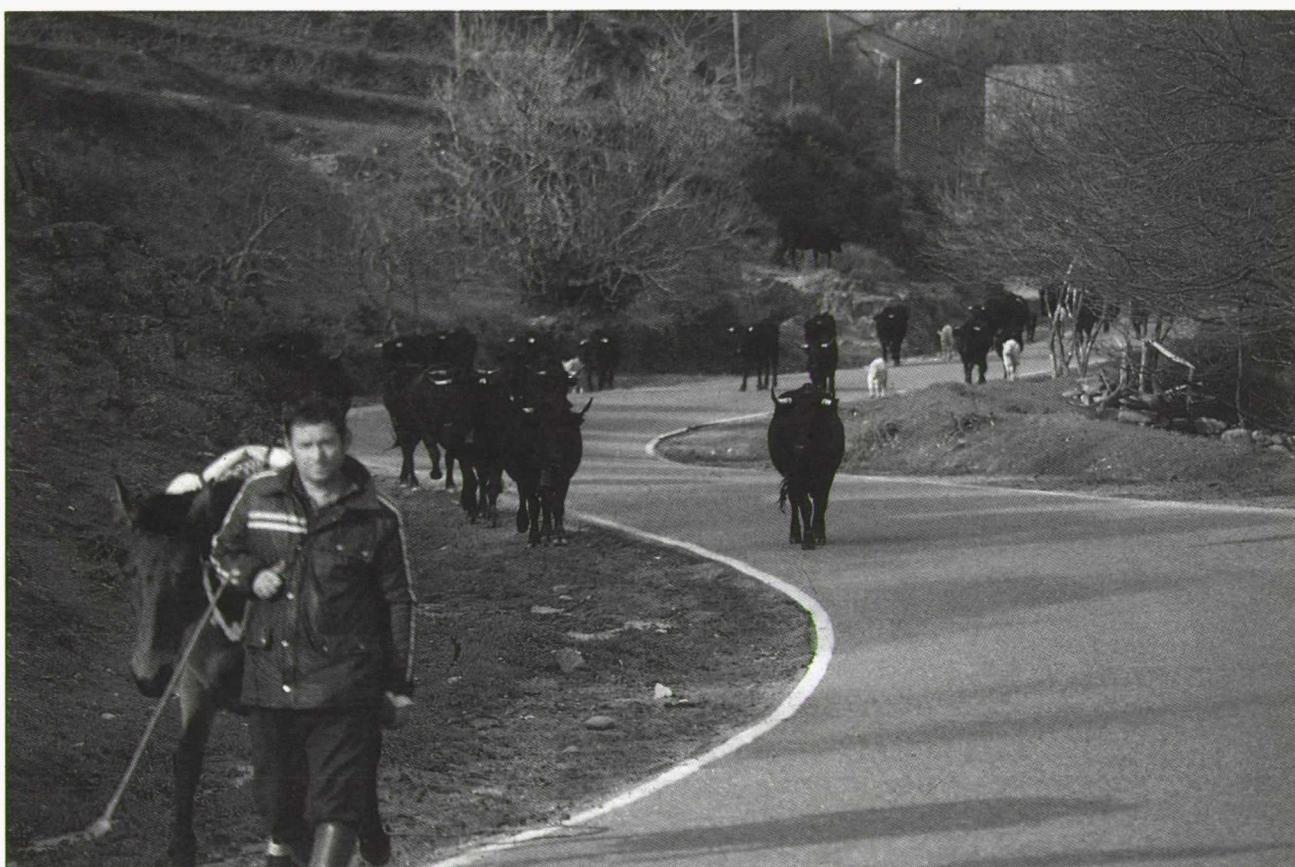
Durante estos años, los problemas, las reivindicaciones, las reflexiones que se realizan de la realidad educativa y escolar de los pueblos van permitiendo hacer un análisis de las ventajas e inconvenientes tanto de las concentraciones como de las escuelas unitarias.

La labor realizada y la aparición del decreto de Educación Compensatoria, hacen posible la presentación a la administración del proyecto de experiencia del "Valle Amblés". La respuesta afirmativa se produce el 2 de Septiembre de 1983; en ese momento se inicia la puesta en marcha. En primer lugar de la infraestructura, había que reabrir cuatro nuevas aulas para los alumnos que dejaban de ser transportados; la aportación de los padres en este sentido fue decisiva, y probablemente el equipo de maestros debía comenzar la formulación del proyecto en programaciones, horarios, organización, etc.

En lo organizativo se acuerda la votación de tres maestros a las aulas reabiertas de C. Superior donde hay más alumnos (La Colilla, Padiernos y Muñogalindo), un horario rotativo de mañana y tarde que al cabo de tres semanas cubre todas las necesidades de las diversas áreas. El equipo de cuatro maestros y una compañera del Servicio de Orientación son los que se

constituyen con regularidad en equipo de trabajo semanal. El reparto de tareas, al ser muchas, se hace imprescindible. Uno de los objetivos del proyecto, el de socialización, será el que en este primer momento, sirva para el encuentro de los maestros incorporados con el proyecto, y los seis compañeros definitivos existentes en las aulas del C. I. y C. M. de los respectivos pueblos, la preparación y realización de actividades (fiesta, salidas, encuentros, etc.) y la reflexión en torno a ellas, va creando el ambiente de equipo que ha de conducir a la formación del colegio.

Durante este año, los entonces Consejos de Dirección siguen existiendo en cada uno de los pueblos, y lo que ya es único (lo era ya como ruta de transporte) es la Asociación de Padres que



con la Escuela de Padres sigue su camino, aunque son momentos en los que la búsqueda de solución para problemas inmediatos, no deja lugar para la reflexión más detenida.

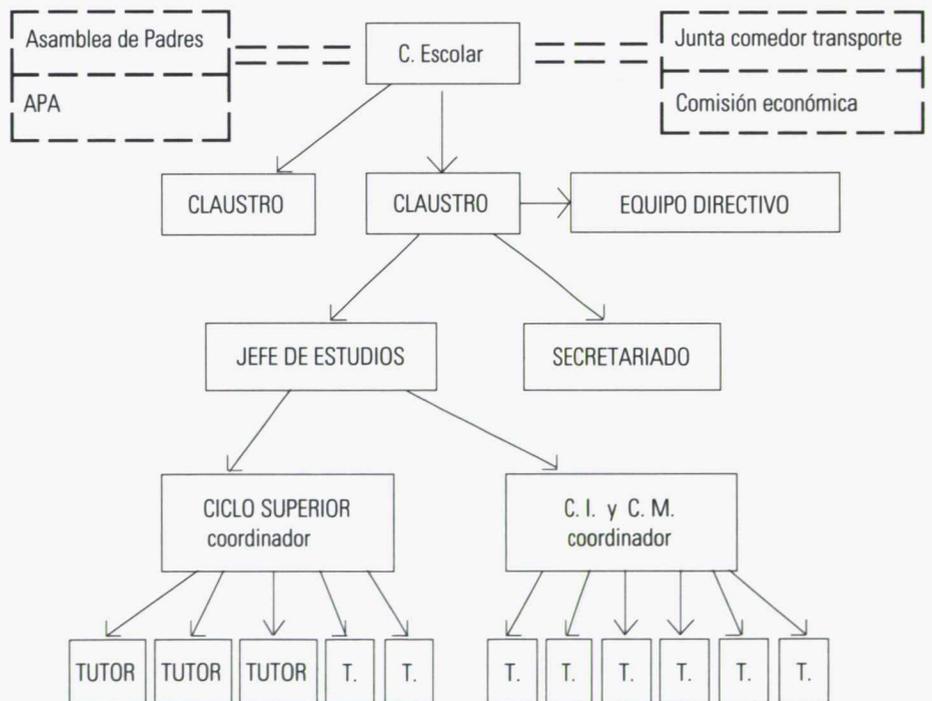
En el curso 1984-85 se sigue profundizando en lo iniciado en el curso anterior, el equipo de maestros se constituye como grupo del nuevo C. E. P. de Avila en la búsqueda de una pedagogía adaptada al medio rural, partiendo de sus necesidades y buscando alternativas.

Con la pretensión de que la administración entendiera la posibilidad de existencia de un colegio disperso en distintos pueblos, en algunos de ellos se decide no constituir los Consejos de Dirección. Por otro lado sigue la labor conjunta de padres y maestros, en forma de asambleas conjuntas o por pueblos cuando alguna cuestión lo requiera.

Las diversas solicitudes realizadas al ministerio, los análisis realizados, etc., junto a informes positivos de expertos en educación de la O. C. D. E. que realizaron un estudio de la experiencia en reuniones con maestros, padres y administración, hace posible que según Resolución de 12 de abril de 1985 (BOE. 30-VII-85) se apruebe con carácter experimental el Colegio Público Rural "Valle Amblés".

Con la aprobación del colegio, se realizan los procesos electorales para constituir los órganos colegiados y unipersonales (durante el curso 85-86, se realizaron en dos ocasiones: septiembre para elegir el Consejo de Dirección y en Abril bajo la normativa de la L. O. D. E.). Antes de exponer el organigrama hay que destacar que une un verdadero trabajo de equipo, aunque las responsabilidades estén asumidas por determinadas personas, no sólo del profesorado sino de toda la comunidad, sin lo cual no hubiese sido posible la puesta en marcha de esta experiencia. Asimismo, desde nuestra práctica es necesario que se contemple la posibilidad de distintos modos de organizar estos colegios en función de las necesidades y características propias.

El organigrama que aproximadamente describe el funcionamiento es el siguiente:



En nuestro caso la jefatura de estudio y la coordinación del Ciclo Superior recaen en la misma persona, siendo otro de los tutores, coordinador del Ciclo Medio y Ciclo Inicial (estos dos ciclos, salvo en Muñogalindo, en los demás están juntos como puede verse en el anexo).

La composición según normativa para colegios de más de ocho unidades del Consejo Escolar era de tres padres, dos alumnos y los profesores correspondientes, sin embargo, a pesar de encuentros periódicos de los padres, en la asociación, actividades, etc., un colegio en el que participan seis pueblos, no facilitaba que la información llegase con suficiente fluidez a todos.

Para intentar mejorarla el Consejo aprobó que a sus reuniones asistieran más padres y más alumnos, de manera que todos los pueblos tuvieran un representante. Estos nuevos miembros contarían con voz y no con voto, para mantener la relación de votos dentro del Consejo. Esta flexibilización ha permitido una mayor agilidad de información aunque ésta siempre depende en último término de la actitud de los miembros.

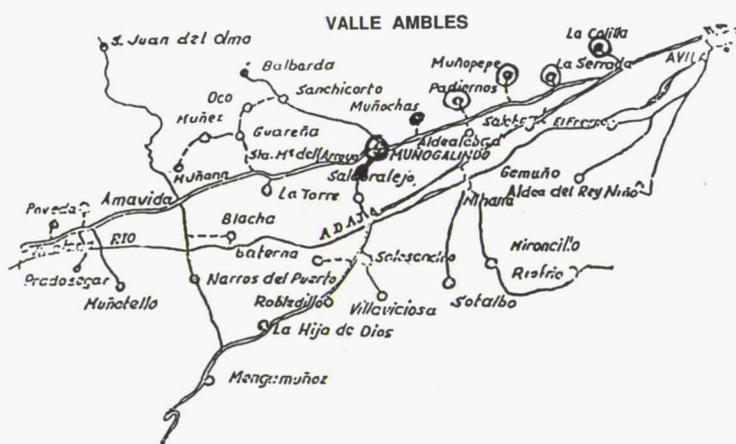
A la compañera que vino a ampliar el equipo del C. Superior, por estar en la Reforma de este ciclo, después de un análisis de las necesidades reales, se le adjudicaron áreas que hasta el momento no se impartían adecuadamente: en concreto la tecnología y expresión dinámica y plástica en las aulas que tienen la EGB completa (La Serrada y Salobralejo); asimismo, por ser estas las aulas en las que mayor diversidad de niveles hay, su incidencia en el horario es mayor.

Como ya se ha apuntado, la coordinación se realiza por ciclos pues es este el esquema que consideramos más adecuado para la escuela unitaria y por tanto se pretende potenciar; sin embargo en la programación anual, se incluyen actividades cuya organización (talleres, fiestas, excursiones...) requieren la coordinación de todos los maestros, siendo por tanto el claustro el que se constituye como equipo pedagógico.

La coordinación con padres se realiza desde distintas esferas: Consejo Escolar, tutorías, asambleas, comisiones de comedor, transporte (reducido a dos pueblos), actividades conjuntas (fiestas, talleres y salidas). Paralelamente la Asociación de Padres, organiza sus actividades, y en concreto la Escuela de Padres es la que continúa su funcionamiento.

En definitiva todo se dirige a la búsqueda de una organización que, partiendo de las necesidades y características del medio en el que está, permita desarrollar un proyecto pedagógico que se adecúe a ese medio.

Estando en pleno debate de la Reforma Educativa, nos parece interesante apuntar que debe tenerse en cuenta la posibilidad de, aumentando el equipo de profesores y permitiendo la flexibilidad necesaria, que este equipo en coordinación con toda la escolaridad educativa, lograse organizar en colegios agrupados, toda la escolaridad obligatoria bajo los principios en los que se basa la educación comprensiva.



**COLEGIO PUBLICO DISPERSO
"SIERRA DEL SEGURA"
YESTE (ALBACETE)
JUNIO 1988**

Aspectos generales

El E. P. D. "Sierra del Segura" agrupa a 13 aldeas del término municipal de Yeste, en la zona de la Sierra del Segura, en la provincia de Albacete, con un total de 16 profesores en las escuelas unitarias y 5 en el Equipo de Apoyo (Profesores de Educación Compensatoria).

El colegio surge como alternativa a la precaria situación educativa de la zona y a las condiciones generales, que si bien, en toda la Escuela Rural son comunes, aquí se acentúan por:

- Malas comunicaciones. Carreteras sin asfaltar.
- Distancias grandes entre aldeas.
- Muy bajo nivel cultural de la gente.
- Tasa alta de analfabetismo.
- Tasa alta de paro. Emigración temporera.
- Escasos recursos, etc.

El centro está funcionando con carácter experimental desde el curso 85/86, en base al proyecto presentado el año académico 84/85 por el grupo de trabajo que se formó entre los maestros de las unitarias y los integrantes del Equipo de Educación Compensatoria. Se consiguieron las condiciones físicas mínimas de partida: arreglo de las escuelas y casas de maestros, dotación de material, etc. Posteriormente se trabajó en la elaboración de ese proyecto que incidía de lleno en la problemática de la Escuela Rural y pretendía tres objetivos fundamentales:

1. La creación de un centro disperso que aglutinara a las 13 unitarias, en función de la convocatoria de Proyectos de Renovación Pedagógica (BOE 30.04.85). La no legalización hasta la fecha del colegio nos ha mantenido en una situación de inestabilidad que ha creado muchas dificultades en la buena marcha del proyecto.
2. El llevar a cabo un diseño curricular adaptado al medio, a las características y necesidades de nuestros alumnos, para lo cual nos incorporamos al programa de reajuste de las Enseñanzas Mínimas de Ciclo Inicial y Ciclo Medio.
3. Avanzar en la línea de una "Escuela Abierta" que vincule cada vez más la escuela al medio en el que se encuentra.

Aspecto organizativo

Para llevar a cabo estas propuestas el centro tiene una organización como colegio compuesto por un claustro de 21 profesores con las siguientes características:

Mientras que los maestros de las unitarias se ocupan, cada uno en su aldea, del trabajo en el aula, el contacto directo con los alumnos y los padres, adaptan las propuestas y las desarrollan, etc., el Equipo de Apoyo, con sede en Yeste, se encarga de la gestión administrativa del colegio, la organización de actividades extraescolares conjuntas, el plan de perfeccionamiento del profesorado, coordinación de los Equipos de Zona, relaciones con las instituciones, diseño y elaboración de las unidades didácticas y diferentes documentos de apoyo, etc.

Equipo de zona:

Las 13 aldeas en las que se trabaja, están divididas en cuatro zonas en función de la proximidad. Los maestros de cada zona y un componente del Equipo de apoyo, forman el Equipo de Zona. Este es un órgano peculiar al que siempre se le ha dado mucha importancia porque es donde verdaderamente se hace efectiva la coordinación entre las aulas. En éste, que se reúne con una periodicidad semanal, se evalúan las unidades trabajadas, se elaboran propuestas concretas para las siguientes. Se comentan los problemas surgidos, las experiencias de cada uno. Se planifica y distribuye, asimismo, el trabajo a realizar dentro de esa unidad con propuestas globalizadoras.

Igualmente, aquí es donde se reparte el material y se intercambia, se estudian problemas concretos en metodología y organización de la clase.

El presente curso se ha iniciado una pequeña experiencia en las zonas, que ha consistido en desarrollar diferentes propuestas de trabajo independientes en temas como: Ortografía, Documento de Matemáticas (Fichas de apoyo), Nosotros mismos-Centros de Aprendizaje, etc. La evolución de los trabajos y la puesta en común se ha ido haciendo en los claustros.

Las conclusiones de las diferentes reuniones de zonas se exponen en una reunión concreta del Equipo de Apoyo, donde se comentan, se prepara la siguiente reunión, se buscan soluciones, etc.

Claustro

Una vez al mes, se celebra una reunión conjunta de todos los maestros en Yeste, donde se trabaja todo lo que son asuntos generales de administración del centro, curriculares y metodológicos. Normalmente es una jornada de trabajo activo que surge de la propia necesidad de los maestros y que se aprovecha para profundizar en los diferentes aspectos y propuestas que se van haciendo.

Consejo de dirección

Formado por el equipo directivo, un profesor de cada aldea y un representante de los padres, también por aldea, se reúne tres veces al año; aunque el contacto con los padres es diario y cada vez más, se van implicando en la marcha del centro.

Aspecto curricular

En cuanto al nuevo diseño curricular que seguimos, se basa en el Programa de Reformulación de las Enseñanzas Mínimas de Ciclo Inicial y Ciclo Medio, que se experimenta en algunos centros del territorio MEC. Si bien, se hizo una adaptación de los objetivos al medio, partiendo de las necesidades detectadas.

En Yeste, este programa de renovación ha fomentado grandes cambios porque, ante todo, ha supuesto una nueva visión de la Educación. Ha cambiado la actuación del profesor que se ha

convertido en canalizador de los intereses del niño, quien pasa a ser el verdadero protagonista de su educación; el que va reconstruyendo sus aprendizajes a partir de sus experiencias, etc.

El libro de texto se ha convertido en un material más de consulta en el aula, que el alumno utiliza para un mejor conocimiento de la realidad. Se trabaja con unidades didácticas globalizadas de Preescolar a Ciclo Medio, según una programación general que se elabora a principio de curso. Las unidades son elaboradas por el Equipo de Apoyo con las aportaciones y sugerencias de los Equipos de Zona.

El presente curso, se han incluido en nuestra dinámica de trabajo, los documentos aportados desde la Comisión Central de la Reforma: Nosotros Mismos, Historia Personal, El Zoo en clase y Programa de promoción de la Lectura, que han sido la base motivadora de las unidades, adaptando las actividades en cada momento al ciclo adecuado.

Los niños (CM) elaboran sus propios guiones de investigación en relación con el entorno, partiendo siempre de lo que ellos conocen para ir construyendo sus propios aprendizajes. Se atiende, por tanto, más a los procesos de aprendizaje que a la adquisición de contenidos.

Los alumnos de Preescolar y Ciclo Inicial siguen el método de Lecto-escritura: Dictaditos, de gran eficacia en la Escuela Unitaria, ya que además de garantizar un aprendizaje correcto permite un trabajo autónomo del alumno.

Los cuadernos de trabajo de los alumnos con todo el material elaborado, se adjunta a la Biblioteca de aula con lo que se engrosa el material de consulta.

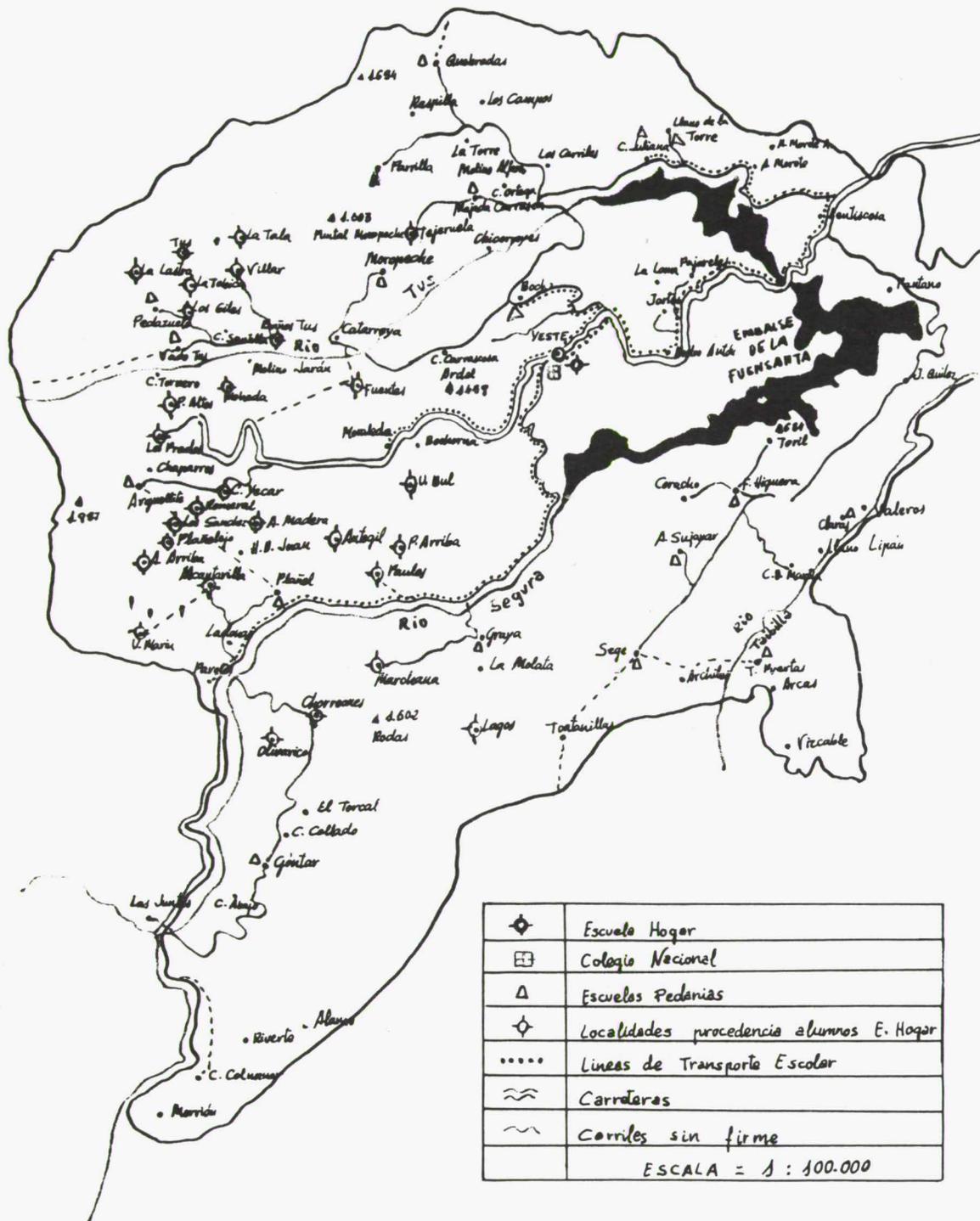
Un tema en el que venimos trabajando durante los dos últimos cursos es la Organización de la clase por Centros de Aprendizaje, que en escuela unitaria tiene unos planteamientos diferentes. Se ha llegado a una distribución física del espacio y de los materiales y en algunos casos se ha trabajado a un nivel bastante riguroso, en cuanto a los cambios que supone esta forma de trabajar. No obstante, a nivel general, se han establecido en las aulas unos Centros de Aprendizajes comunes que han funcionado:

- “La tienda” como rincón de Matemáticas.
- Biblioteca o rincón de Lenguaje.
- Rincón de Plástica.
- Rincón de Experiencias.

Evaluación

Este tipo de trabajo exige un nuevo modelo de Evaluación. En este sentido, contamos con una serie de documentos que nos aportan datos del alumno tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo:

- Hojas de seguimiento por unidad.
- Hoja de registro general.
- Hoja de Información a la familia.
- Informe personal del alumno.



Por último, hay que destacar la importancia que en el colegio le hemos dado desde un principio, a la implicación del alumno en la marcha de la escuela, su participación en la toma de decisiones y responsabilidades (cargos, asamblea) y a las actividades extraescolares; todo ello con el objetivo de fomentar la Socialización de los niños, la posibilidad de relacionarse con otros y conocer lugares y formas de vida diferentes para hacer surgir en ellos la capacidad crítica y reivindicativa ante la sociedad.



CENTROS

Nivel básico de referencia

Al comienzo hemos comentado que el "Centro" puede considerarse como el nivel de organización menos complejo. Entre otras cosas, porque gran parte de los Centros que nos encontramos en medio rural o que consideramos como escuelas rurales, son unitarios. Esto es, tienen una sola unidad. Sin embargo, y dado que ello no constituye la única posibilidad, vamos a resaltar un par de ideas:

- Si estamos sugiriendo que se potencie la coordinación inter-centros en la zona, esa misma coordinación con las características que corresponde, debe darse internamente en los Centros cuando el número de personas vinculadas con el trabajo en ellos sea superior a una. Será una coordinación de orden más concreto y mucho más próxima a la actividad de y con los alumnos/as, y al seguimiento de su proceso de desarrollo.
- El Centro escolar, por su carácter institucional, por su naturaleza, y por estar en cada localidad, es la primera plataforma de trabajo en común del profesorado y de otras personas (sectores implicados en la educación y alumnado); e igualmente debe considerarse como plataforma de participación y coordinación entre todos ellos. Del mismo modo, ayuntamiento, otras instituciones, otros servicios y otras personas pueden materializar en él sus aportaciones.

De forma general, la conclusión es la siguiente: en el centro y en la proyección del mismo en la población infantil y en la comunidad se materializa el proyecto común de la zona. Debe considerarse como institución y foco educativo y cultural en la localidad en que se ubica, y de acuerdo con esa perspectiva debe funcionar, fomentando la vinculación, participación y aportación de la comunidad a través de personas, instituciones, asociaciones...

Por otro lado, el Centro es la primera unidad de distribución y organización de la población infantil de la zona. En nuestras experiencias ésta distribución u organización del alumnado ha sido la clásica: la población infantil de cada localidad ha permanecido en el Centro educativo de la misma, excepto cuando se la ha desplazado puntualmente para jornadas de socialización, actividades conjuntas de todos los Centros implicados en cada experiencia o parte de ellos, salidas de trabajo, viajes de estudio... Sin descartar a priori otro tipo de organización de los alumnos/as, que puede venir dado por las circunstancias específicas de cada zona, el proyecto educativo común de la zona, la incidencia de este proyecto..., mantenemos el principio de ofrecer el servicio educativo al alumnado en su localidad de origen, siempre que ello constituya la opción más positiva y viable, analizada la situación globalmente.

Sin embargo, de acuerdo con este mismo principio, con la propuesta de organización de zona-comarca que se plantea en este "dossier" y con la implantación del sistema educativo en ese contexto zona-comarca, caben —cabrían— nuevas y originales formas de organización del alumnado, profesorado y recursos, que garantizaran un servicio educativo de calidad; a ser posible, completo. En este sentido, será necesario prestar atención a la estructura del nuevo Sistema Educativo que se propone desde el M. E. C. en la actualidad y a las tendencias que se siguen para su implantación. Ello constituirá el marco sobre el que basar alternativas progresistas de calidad, tanto organizativas como pedagógicas, en el medio rural.

Cambiando de coordenadas, es imprescindible abordar la organización interna de los Centros, tanto de los unitarios como de aquéllos de más de una unidad. Desde nuestro punto de vista, se trata de un factor clave en relación con el trabajo del profesorado en la escuela y sobre todo, con la metodología.

Al respecto, nuestra propuesta de organización de los Centros tiene por base el CICLO.

El ciclo como elemento básico en la organización de los Centros

A partir de la L. G. E. de Agosto de 1970 ya se habló de una estructuración en tres ciclos de los ocho cursos que componen la enseñanza obligatoria. A pesar de ello, e independientemente de experiencias que han preconizado el trabajo por ciclos, la realidad demuestra que la organización interna de los Centros más extendida —con raíces e implicaciones en la Administración educativa— es la tradicional: por cursos.

En escuelas rurales —la mayoría por debajo de las ocho-diez unidades determinadas por esta organización por cursos—, esto supone un importante "handi-

cap": muchos cursos a cargo del mismo/a docente, en el mismo local, en los mismos tiempos...

Por otra parte, hemos de reconocer la inadecuación de la estructura por cursos con respecto al proceso de desarrollo y progresión de los chavales en muchos casos.

Fundamentalmente de esas bases partimos para potenciar un tipo de actividad docente por ciclos, superando en lo posible el concepto tradicional de curso como unidad de organización y promoción del alumnado.

Se trata de organizar el trabajo con los alumnos/as de acuerdo con períodos de tiempo y actividad más amplios. Ello nos puede permitir una mejor adaptación de aquéllos/as al sistema, teniendo en cuenta su propio proceso de aprendizaje y su personal ritmo de progreso educativo. Al mismo tiempo, de cara al profesorado, los ciclos dan más posibilidades y mayor margen para adecuar y adaptar el curriculum que se proponga al conjunto de la población infantil con la que nos toque trabajar.

El M. E. C. está apostando por un modelo curricular de carácter abierto, según el cual el profesorado va a gozar de la necesaria autonomía —y responsabilidades— para adecuarlo según las circunstancias y condiciones que enmarquen su trabajo. He ahí la posibilidad —la necesidad también— de replantearnos la organización de nuestros Centros (y de nuestras aulas en muchos casos) en función de coordenadas que faciliten el aprendizaje de alumnas y alumnos, y la acomodación a sus particulares procesos de desenvolvimiento.

Por otra parte, la concepción de la actividad escolar por ciclos nos permite flexibilizar la promoción de los alumnos/as y enfocar la evaluación teniendo en cuenta su carácter continuo, realimentador y formativo. El fantasma de la repetición de curso deja de tener sentido, dado que la evaluación se entiende como el seguimiento cotidiano de cada alumna o alumno que nos ofrezca información válida para reenfocar sus planes de trabajo y/o nuestro programa de enseñanza y facilitación del aprendizaje.

Al constituirse el ciclo como un período de tiempo más amplio, donde la actividad se organiza con mayor flexibilidad, puede prestarse mucha más atención al aprendizaje que a la promoción, que pasa a ocupar un plano secundario.

En pocas palabras, nuestra propuesta consiste en conjuntar oportunamente las variables tiempo, actividad/trabajo, proceso personal de desarrollo y currículum, para posibilitar la integración y relación entre los alumnos, favorecer su aprendizaje individual y grupalmente así como su desarrollo global; y al mismo tiempo, para ayudar y propiciar la labor de las maestras y maestros, así como la correspondiente del equipo de profesores/as, enriqueciéndola y racionalizándola.



En estas escuelas, el número de cursos es superior al de plantilla, luego el primer paso en este sentido (organizarse por ciclos) cae por su peso. Niños y niñas de diferentes edades, diferentes entre sí, de diferentes cursos, coexisten y trabajan juntos. En el caso de escuelas unitarias todos ellos, desde los cuatro años, lo hacen.

Es un argumento de fuerza para establecer una organización idónea y pragmática que nos permita ser más respetuosos con la individualidad de cada persona, y permita plantear el trabajo docente más operativamente y de acuerdo con técnicas metodológicas activas.

Naturalmente, los objetivos deben estar lo suficientemente claros ya en el proyecto educativo común que aglutina esfuerzos, ideas y esquemas de trabajo. Y en ese mismo proyecto debe prefigurarse un esquema de organización. Esquema que define cómo se organiza el conjunto de Centros y el equipo de profesorado, y que da las pautas para la organización de los Centros y la metodología a seguir. Ambos niveles están claramente relacionados, y las implicaciones son mutuas, ya que no podemos olvidar que la organización colectiva persigue fundamentalmente mejorar la actividad en cada escuela y en cada comunidad, aprovechando la labor y coordinación del equipo. Otro tipo de aspectos pueden dificultar la práctica de esta propuesta (nuestra propia formación, la ausencia de locales adecuados, la falta de medios promotores de experiencias innovadoras...), pero el contexto nos lleva a buscar alternativas más ricas que el esquema curso. Incluso algunas circunstancias podemos poner a nuestro favor: la presencia paralela de otro maestro o maestra (antiguos profesores de apoyo), la recuperación de un segundo local o aula (que existe en buena parte de las localidades), la utilización de los recursos de la comunidad en ese mismo sentido, la promoción del aprendizaje autónomo... son elementos a tener en cuenta y a contextualizar.

En la actualidad existen algunas experiencias —dentro y fuera del marco de la reforma experimental— que avalan lo que estamos proponiendo. La confianza del maestro en el autoaprendizaje de los alumnos, la facilitación del aprendizaje creando el clima apropiado y aportando los recursos a nuestra disposición, la flexibilidad y adaptación de los respectivos programas de enseñanza, la relativización de los contenidos desde la perspectiva de su utilidad y su idoneidad de cara a un proceso de aprendizaje constructivo, la utilización de técnicas activas, la experiencia directa en el propio entorno... han dado muchas claves en este sentido.

Por supuesto, en las escuelas unitarias, la coordinación entre el profesorado ha dado mucho juego en el sentido de favorecer acciones conjuntas, actuaciones complementarias, enriquecimiento de planes de trabajo, análisis del desarrollo de las propuestas, etc. Igualmente en aquellos Centros de varias unidades, donde la tendencia es maestro-ciclos próximos o maestra-ciclo. En estos últimos la coordinación interna puede darse mucho más fácilmente pudiendo generar experiencias globales de Centro muy valiosas.

¿Qué ciclos?

Ahora bien, ¿cuáles deben ser los ciclos más apropiados? Varias pueden ser las respuestas que se ofrezcan. Los vigentes: preescolar, inicial, medio y superior. Los que se proponen en el Libro Blanco (nueva propuesta de estructura del S. E. que lanza el M. E. C. a la opinión pública), una de cuyas características en su

duración: dos años (aunque no se desestiman otros períodos de tiempo). Otros que puedan plantearse de acuerdo con características específicas de tipo psicodidáctico, sociológico...

En nuestra experiencia se dan desde los oficiales (preescolar, inicial, medio, superior) o manteniéndoles como referencia, hasta organizaciones de tipo más "difuso" que tienen por base el principio de agrupamiento flexible, pasando por esquemas que podríamos considerarse como mixtos entre ambas tendencias. Ciñéndonos al ciclo superior y aledaños, conviene matizar una tendencia generalizada: los actuales —y vigentes— cursos 5.º y 6.º de E. G. B. son ocupados por alumnado que tiene muchas cosas en común, luego constituye un ciclo bastante natural, que por otro lado, nos facilita el terreno en muchas escuelas hablando desde el punto de vista de su organización global.



Esta coyuntura, tan dispar a primera vista, nos reafirma en la respuesta que se ha dado líneas más arriba cuando se habla del tipo de ciclos más idóneo, y en la característica más evidente de las escuelas rurales: la diversidad. Diversos son los ciclos que se plantean en cada lugar y en cada Centro, y diversa es la organización de cada uno de éstos. La tendencia más clara es una distribución de los alumnos muy "al propio uso", dependiendo de aspectos y factores tan importantes como: las características específicas del alumnado, las caracterís-

ticas específicas de cada Centro, la tipología del profesorado (formación, seguridad en unos u otros enfoques pedagógicos...), características del proyecto asumido conjuntamente, la metodología con que se afronta el trabajo escolar y la seguridad y recursos que se tienen, etc, etc. La diversidad es un factor, pues, a tener muy presente en este sentido. Pero incluso sobre los puntos de partida que determina, algunas cosas más que hay que considerar necesariamente:

Consideraciones

- Tener claros los objetivos educativos que persigue el proyecto común y cada Centro, integrado particularmente.
- Conocer y apreciar los tipos de niños y niñas con los que vamos a trabajar: su nivel de desarrollo, el marco familiar del que proceden, el entorno social en el que viven...
- El tipo de Centro —con todas las características y circunstancias que lo definen— en el que vamos a trabajar.
- El tipo de trabajo en equipo que se va a dar (por las circunstancias en que se hallan los Centros —dispersos— y por las decisiones que tomen las personas que los componen).
- Definir los Ciclos o tipos de agrupamiento elegido en todas sus dimensiones y lo más operativamente posible: objetivos que perseguiremos, organización de las actividades, metodología a practicar, evaluación continuada —cualitativa del alumnado, recursos materiales y didácticos, organización de los mismos en el espacio y en el tiempo, etc.
- La evaluación —valoración, conclusiones de la experiencia en su conjunto, por parcial que ésta sea, y referida tanto al progreso y adaptación de los alumnos, como al mismo profesorado que la lleva a efecto...

Las variables que van a incidir en nuestro caso son numerosas, y además se van a manifestar en diferentes grados. Las formas en que se materialicen estas propuestas y sus resultados y conclusiones serán, por tanto, diversos. Desde luego, el mejor lugar para avanzar por este camino será siempre la escuela.

En las experiencias de reforma, los ensayos más frecuentes de acuerdo con este planteamiento, se han materializado el trabajo partiendo de centros de interés, proyectos... que han dado lugar a la existencia de rincones, talleres, elaboración de trabajos específicos... Algunos de ellos se ceñían al trabajo sobre temas o procesos con carácter globalizado o interdisciplinar; otros estaban referidos al trabajo sobre un área concreta; otros dedicados a aprendizajes determinados, aspectos concretos del curriculum, etc. A estas alturas hemos constatado que constituyen una vía eficaz (además activa y participativa) y flexible para el trabajo en la escuela enfocado de acuerdo con las líneas planteadas en este "dossier". Dada la importancia de las realizaciones prácticas, intentaremos desarrollar más a fondo estas experiencias en el documento de trabajo que dedicaremos a líneas metodológicas y aspectos de este tipo en las escuelas rurales.



AULAS

En los capítulos anteriores se ha hablado de agrupaciones de escuelas rurales y de Centros, de líneas generales e ideas para su organización, de las posibilidades que sugieren, de la necesidad de buscar alternativas que promuevan las escuelas rurales y un trabajo de calidad en las mismas. Sin embargo, el nivel más concreto en cuanto a organización—más próximo al alumnado—y que más incide en el proceso de enseñanza—aprendizaje, es el relativo al aula.

Es en ella donde el alumnado y profesorado pasan la mayor parte del tiempo, donde se desarrolla gran parte de la actividad, donde la interacción personal es mayor, etc. Por otro lado, es en el contexto “aula” donde se hace más evidente la importante relación entre organización y metodología, dimensiones básicas de la enseñanza y del aprendizaje. Una y otra se condicionan mutuamente, de tal modo que influyen directamente en el clima—ambiente—generado. He ahí un conjunto dinámico que facilitará o limitará la tarea docente, que hará más o menos agradable y eficaz el trabajo de los alumnos, que influirá en la convivencia e interacciones personales.

Algunos factores a considerar

Una serie de elementos inciden en este conjunto, a saber:

- El entorno exterior, en todas sus dimensiones.
- El mismo edificio: sus características y posibilidades en función de aquéllo para lo que está destinado.
- Los recursos materiales y económicos de los que dispone—directa e indirectamente— el Centro.

-
- La organización y disponibilidad de estos últimos.
 - La población infantil adscrita, con todas sus características comunes y diferenciales.
 - El profesorado; la maestra o maestro a cargo de cada grupo de alumnos/as.
 - Las relaciones entre todos ellos, que tienen por base las actitudes personales. En principio nos pueden interesar más las del profesorado (curriculum oculto...).
 - La actividad o trabajo que tenga lugar en el aula, y el enfoque de acuerdo con el cual se desarrolle.
 - El tiempo —los tiempos, la distribución del tiempo— que en el aula se permanece y cómo se ocupan y se suceden.
 - Otras personas —potenciales colaboradoras— que inciden en la actividad cotidiana en la escuela —en el aula—, y la forma en que interactúan con el conjunto, su influjo en las relaciones básicas presentes en el aula,...
 - Etc.

Por lo demás, es en este contexto donde el maestro o maestra se encuentra —sólo en la mayoría de los casos— ante todos sus alumnos/as— sean éstos pocos o muchos—, con todas sus diferencias presentes y más o menos manifiestas. Y el objetivo de este encuentro, según la ley, implica impartir el curriculum oficial completo. Aun cuando en nuestras experiencias hemos contado con un aumento de plantilla que ha permitido trabajar a veces en paralelo, la coyuntura que hemos descrito —habitual en escuelas rurales— no es sencilla. Por esta razón, pretendemos abrir brecha en el terreno de organización de aula (como lo hemos hecho en los otros dos niveles: Centros y Agrupaciones) puesto que consideramos que de ahí surgen planteamientos, enfoques, recursos... que pueden facilitar y enriquecer el trabajo en este tipo de escuelas.

Perspectivas

Nuestro intento en este sentido va a sugerir aportaciones desde tres perspectivas diferentes:

-
- Recursos y materiales. Uso y versatilidad.
 - Hacia una organización efectiva del espacio.
 - Hacia una organización efectiva del tiempo.

Abordar por separado cada una de ellas es solamente un recurso para agilizar la exposición, dado que las interrelaciones e influjos mutuos entre ellas son patentes y deben ser tenidos en cuenta. Por otro lado, el contexto que mantene-mos como referencia constante está constituido por las pequeñas escuelas en el medio rural, lo que no obsta para que muchos elementos e ideas sean comunes a cualquier tipo de aula y/o escuela.

Por nuestra parte, la exposición que sigue a continuación quiere ser bastante esquemática, buscando más la aportación de elementos, recursos e ideas a considerar, que decantándose por un modelo de organización determinado del aula. Sin embargo, algunos objetivos presiden esta exposición:

- Concebir la organización interna del aula (referida a las tres dimensiones citadas más arriba y teniendo en cuenta los múltiples factores exteriores e interiores que inciden) como elemento importante de la labor docente, que merece estudio y consideración y que podemos poner de nuestra parte de cara a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.
- Concebir la organización interna del aula como el soporte de cualquier propuesta metodológica. En nuestro caso nos decantamos por técnicas de escuela activa por tender al máximo de individualización de la enseñanza, y por tender a que el alumno consiga grados progresivamente superiores de autonomía en el aprendizaje, por facilitar la comunicación, por...
- Concebir la organización interna del aula como el contexto donde se plasma directamente el esfuerzo y aportaciones previas del equipo de profesores/as, materializado en un proyecto educativo y hecho realidad en función de la dinámica del trabajo del equipo.
- Concebir la organización interna del aula como instrumento de aprendizaje y motivador del mismo.

— ...

Son razones que se suman a las dadas anteriormente para proponer que dicho nivel de organización sea considerado y se convierta en un aspecto más de nuestra propuesta de reforma, de tal modo que la potencie.

Materiales y recursos

Con respecto al primer apartado, MATERIALES Y RECURSOS, ofrecemos algunas ideas a tener en cuenta y desarrollar:

- Materiales didácticos: en el mercado los hay abundantes, y muchos de ellos de calidad. Con aportaciones económicas apropiadas y criterios de adquisición claros puede disponerse de un "stock"⁽¹⁾ (común y particular) valioso y rico en posibilidades.
- Materiales no concebidos como didácticos, de uso común en la vida cotidiana, y que pueden dar mucho juego en la actividad escolar.
- Material de uso común (cooperativo) en la escuela y/o en el aula. Es una forma de economizar por un lado, de generar actitudes cooperativas y de fomentar la responsabilidad de niños y niñas.
- Material de uso común (cooperativo) del conjunto de las escuelas o de la agrupación. Independientemente de la existencia de un "stock"⁽²⁾ de material necesario en cada aula y escuela, hay otro (repográfico, audiovisual...) cuyo uso puede ser compartido por parte de toda la zona. Es una manera de tener acceso a medios de alto coste en general, al plantearlo colectivamente. Asimismo, su rentabilidad será superior en todos los sentidos (económica y por la variedad de actividades y experiencias a que puede dar lugar).
- Clasificación de los materiales que estén a nuestro alcance. Hay que prestar mucha atención a los criterios correspondientes, y la relación de éstos con el alumnado —diverso— de la escuela.

⁽¹⁾y⁽²⁾ Utilicemos mejor un término autóctono: provisión, existencias, surtido... de material. Y entendámoslo en sentido dinámico.

-
- Inventario de la agrupación —inventario de la escuela. Nos da la posibilidad de conocer lo que se tiene y sobre todo, lo que se necesita. Al mismo tiempo puede convertirse en un instrumento dinámico que facilite la distribución racional —y de acuerdo con necesidades concretas— de recursos en la zona.
 - Materiales (mobiliario en general, materiales didácticos...) versátiles, es decir, multiuso, que pueden servir para varias finalidades sin que sean necesarias transformaciones irreversibles.
 - Mobiliario cómodo, agradable, no peligroso, funcional, que nos permita cambios rápidos y efectivos de la configuración del aula, del clima o ambiente del aula... Explotación de sus recursos y posibilidades, capacidad de adaptación a las diversas situaciones que pueden darse en el aula.
 - Visibilidad y acceso a los materiales disponibles: contar con que los chavales/as son más pequeños que nosotros, luego su campo visual y su alcance es diferente; contar con que para distinguir los materiales tienen que ser claramente visibles por sus características diferenciales; contar con las relaciones y asociaciones que pueden establecerse entre dichos materiales —que pueden establecer los niños y niñas de cara a la actividad y al aprendizaje...
 - Como consecuencia, organización de medios, materiales y recursos consecuente en nuestra aula.
 - Organización de todo ello en relación con la decoración de la clase: clima o atmósfera que se puede generar; "cambio de ambiente" en función del cambio de decoración o distribución de los materiales.
 - Organización de estos recursos para fomentar la motivación, para facilitar el aprendizaje...
 - Imaginación y creatividad en la adquisición de los materiales; en el tipo de los mismos y en la forma en que se adquieren (mercadillos, rebajas...).
 - Imaginación y creatividad en la distribución y organización de estos materiales en el espacio. Igualmente en su uso. Esto no excluye en absoluto las aportaciones de los chavales/as, sino todo lo contrario.

-
- Biblioteca de aula/centro; biblioteca itinerante o común a toda la zona. Creación de la biblioteca, tipos de libros, intercambio, fichero y registro, enriquecimiento de la biblioteca... Múltiples aplicaciones, recursos didácticos y actividades a partir de la misma. Atención a los criterios para adquisición de libros. Vías diversas para dicha adquisición.
 - Fabricación propia de múltiples materiales: por el profesorado, por el alumnado, por ambos, con madres y padres...
 - Etc.

Como puede observarse, los términos "materiales", "recursos"... se están usando en su acepción más amplia. Asumiendo el riesgo de que pueda llevar a confusión, se ha hecho intencionadamente con objeto de llegar a una concepción menos estricta de los materiales a utilizar en la escuela. Se ha pretendido abrir nuevos caminos, descubrir posibilidades, estimular la mente en el sentido de aprovechar todo aquello que nos ofrece la escuela y el entorno.

Al mismo tiempo, quedan abiertas perspectivas de mucho interés. Resaltamos, por su relación con las propuestas que se vienen haciendo a lo largo de este documento de trabajo:

- Material cooperativo en los niveles de aula, centro y agrupación. Atención al material común al conjunto de las escuelas, por las posibilidades que puede ofrecer: acceso a medios de alto coste, utilización compartida, etc, etc.
- Materiales visibles y al alcance de todos los alumnos.
- Materiales y clima ambiental; materiales, organización espacial y aprendizaje.

Espacio

Con respecto al segundo apartado "Hacia una organización efectiva del ESPACIO", vamos a seguir una exposición similar, destacando de nuevo su relación con el anterior y el posterior.

- El edificio y sus características: condiciones dignas. Nos referimos a los mínimos de habitabilidad para permanecer con los niños/as unas horas cada día

durante cualquier estación del año: iluminación, calefacción, estado de puertas, ventanas, techos y tejados, paredes, servicios higiénicos, agua, condiciones de limpieza del local, etc. Nos referimos también a la necesaria adecuación a las personas que allí conviven: son niños/as pequeños, lo que debe afectar al tipo de mobiliario, al tamaño y altura de los servicios higiénicos...

Esta salvedad no es gratuita: las pequeñas escuelas rurales no siempre están "a la altura de las circunstancias".

- El edificio y sus características: ambiente cálido (decoración — ambiente — conducta).
- El edificio y sus características: espacios, utilidad, posibilidad de transformaciones, posibilidad de usos múltiples, prestaciones... Prestar especial atención cuando se va a hacer una nueva edificación, tanto desde el punto de vista del trabajo que en ella va a tener lugar como desde el punto de vista de respeto del entorno arquitectónico y natural.

Más posibilidades hay, sin embargo, de remodelaciones parciales y pequeñas modificaciones. Igualmente téngase en cuenta lo anterior de acuerdo con la magnitud de la remodelación.

- Aula-materiales: relación y organización. Facilidad en ese sentido (aula: soporte de posibles escenarios).
- Organización del espacio en el aula, distribución de éste, ordenación de los materiales:
 - Diversidad de posibilidades.
 - Relación con la actividad habitual en el aula, tanto de profesorado como de alumnado.
 - Consideración en proyecto y planes de trabajo.
 - ...
- Distribución de los alumnos:

- Grupos, corros, sectores, rincones, aleatoria...
 - Zonas de paso, zonas de trabajo, zonas aisladas...
 - Acceso y utilización de otros locales.
 - Atención a criterios de distribución y agrupamiento.
 - Flexibilidad y cambios.
 - Observación y seguimiento de los efectos.
 - ...
- Dotaciones básicas para el aula. Dotaciones en función del tipo de escuela (especial atención a escuelas unitarias). Criterios.
- Utilización e influjo del material de uso cooperativo de la agrupación de escuelas, problemas y dificultades; periodos y normas de utilización; formas de mayor aprovechamiento, estudio de posibilidades y rentabilidad del material...
- Organización del espacio cuando trabajan dos docentes en paralelo, en el mismo aula y/o escuela. Influjos en el alumnado; influjo mutuo (entre docentes); seguimiento de la experiencia; vías y alternativas para optimizar la situación...
- Preparación y disposición específica de materiales con objetivos directamente referidos a la motivación y el aprendizaje.
- Utilización del material por parte de los alumnos: reacción, responsabilidad, normas de utilización...
- Cambios de ambiente en función de cambios de la disposición de los materiales (o de ciertos materiales). Criterios seguidos; objetivos que se persiguen...

-
- Actividades en función de materiales. Materiales en función de actividades. Relación óptima.

 - Talleres, rincones, localizaciones específicas de material específico para trabajo específico (dirigido o autónomo):
 - Biblioteca de aula/biblioteca de centro, rincón de lectura.

 - Museo escolar.

 - Matemáticas.

 - Laboratorio —ciencias experimentales.

 - Expresión artística (plástica, música, dramatización).

 - Tecnológico.

 - Audiovisual (prensa, radio, imagen fija, vídeo-televisión...).

 - Ficheros diversos (bibliográficos, fichas de trabajo relativas a múltiples aspectos de aprendizaje y/o áreas de contenido, documentación diversa...).

 - Tablón de anuncios.

 - Tablón "crítico/felicito/propongo" o buzón de sugerencias.

 - Expositores/exposiciones.

 - Murales.

 - Idiomas.

 - Etnología.

- Poesía.
- Talleres derivados de un proyecto de trabajo, una investigación, un centro de interés.
- ...

Las denominaciones están en función de algunas de las áreas sugeridas en la reforma del ciclo superior, en general. Aparecen otras, sin embargo, bastante específicas. Entiéndase lo citado como un conjunto de ejemplos aleatorio y sugerente, más que como una delimitación de lo que puede plantearse de acuerdo con metodologías que desemboquen en talleres, rincones...

— El entorno próximo. Vamos a prescindir en este caso de la acepción amplia de entorno que concierne el planteamiento global, para quedarnos con un concepto restringido a lo material y próximo, dado el contexto en que nos hallamos. Cuando se aborden específicamente temas metodológicos y curriculares será el momento de profundizar en la concepción y dimensiones del entorno. Independientemente de su influjo en el contexto escolar, puede considerarse al entorno como fuente generadora de múltiples recursos y fuentes de información. Desde ese punto de vista reseñamos lo siguiente:

- Recursos que ofrece: humanos o personales, técnicos, naturales, laborales, relativos a cualquier tipo de pequeña investigación, administrativos...
- Vinculación del entorno con la escuela: relación con la metodología a seguir y con la apertura de la escuela exterior.
- Salidas, visitas...
- "Feed-back" escuela-entorno.

— La escuela y la comunidad. En los capítulos anteriores hemos hecho hincapié en esta dimensión, que consideramos importante resaltar aun hablando de un nivel de organización tan concreto como el aula. Las interrelaciones e influencias existen, y de acuerdo con una metodología activa que fomente la participación y la investigación, pueden ser muy poderosas y sugerentes. Algunos aspectos a tener en cuenta:

-
- Recursos que ofrece la comunidad como parte del entorno. Dimensiones socio-comunitarias. Sectores implicados en la educación (padres/madres, ayuntamiento...).
 - Organismos e instituciones locales en general. ¿Qué puede aportar en este terreno; y cómo pueden hacerlo?
 - Uso de nuevos espacios (locales, espacios abiertos, prestaciones culturales...) propios de la comunidad.



- Recuperación del segundo local de la escuela, allí donde exista. Existe en muchas de las actuales escuelas unitarias (antiguamente compuestas por dos unidades: una para niños y otras para niñas). Puede servir como soporte o lugar de realización de múltiples actividades escolares: trabajo paralelo de un segundo maestro o maestra; sesiones de educación física y/o psicomotricidad; talleres determinados; lugar para el trabajo autónomo, individual o en pequeños grupos; local para actividades propias de convivencias con alumnado de otras escuelas (jornadas de socialización, etc.).

A falta de esa posibilidad, pueden requerirse recursos de este tipo existentes en la comunidad: biblioteca municipal, tele-club, locales del ayuntamiento u otra institución y/o asociación... la propia localidad (con todas las posibilidades públicas o privadas) puede ser tomada como espacio útil. No es fácil, ni mucho menos; pero es una buena manera de tomar contacto con la comunidad y caminar hacia el tópico que supone el aprovechamiento integral de los recursos, y la integración escuela-comunidad).

También, una mención especial en este sentido con respecto a cotos y otras propiedades escolares: son recursos de interés.

- Contrapartidas que puede recibir la comunidad desde la escuela: el espectro es amplio y variado.
- Etc.

No hemos hecho más que nombrar posibilidades y esbozar potenciales caminos para concretar el trabajo y para tener en cuenta cuando se plantea el tema de organización, en cualquiera de sus niveles incluso.

Probablemente dé la impresión de que hayamos ampliado el espectro de posibilidades que sugiere el aula. Sirva ello para no olvidar lo que está muy cercano... —y en los pueblos realmente es así—, puede aprovecharse y además, ejerce una influencia importante en la dinámica y evolución de la actividad en el aula.

En estos terrenos, por otra parte, las actitudes del profesorado, alumnado, comunidad, responsables institucionales... son las que determinan grados de colaboración, posibilidades de llevar adelante un tipo de trabajo u otro... Al fin, esa influencia se transmite al aula. En el mismo sentido cabe contemplar aspectos como:

- Concepción de la escuela.
- Concepción de la actividad escolar.
- Autonomía por parte del docente —del equipo docente— para planificar su trabajo.

El conjunto de aspectos citados determinará el espacio que probablemente trascienda el aula en si misma considerada, su organización y posterior uso.

Ciñéndonos más al aula, el reparto de tareas y responsabilidades, el cuidado de los materiales más allá de su utilización habitual, la promoción de la responsabilización colectiva, caminar hacia superiores cotas de autonomía y autoorganización por parte de niños y niñas... , pueden darnos abundantes pautas para ensamblar las "piezas" que hemos ido nombrando.

Tiempo

Por último, abordemos la dimensión TIEMPO. Los períodos más amplios (duración del curso escolar, vacaciones...) nos vienen dados. De períodos de tiempo tipo ciclo..., ya hemos hablado anteriormente. Ambos aspectos están presentes en niveles de organización más genéricos (proyecto común de la agrupación, planes anuales...). Nombrados estos supuestos, nos vamos a ceñir a un intervalo más estricto en cuanto a la aportación de elementos de reflexión y posibles pautas de trabajo:

- Mayores cotas de autoorganización y autonomía por parte de los chavales traerán consigo distribuciones del tiempo (parciales y global) más flexibles y con mayores posibilidades. Entre otras cosas, permitirán un mayor grado de individualización de la enseñanza. Los dos aspectos pueden ayudarnos en este campo, además de la mejora cualitativa que suponen ambos de entrada. (*) Las relaciones con los aspectos metodológicos que definen la naturaleza del proyecto está próximas. La distribución de espacios y disposición de recursos en el aula será un soporte básico.
- Plan de trabajo del maestro o la maestra:
 - Traducción del proyecto global en términos y situación concretos.
 - Referido a periodos asequibles, que permitan la constatación del propio trabajo.
 - Distribución de tiempo en función de los diferentes alumnos/as con los que nos toque trabajar: todos los ciclos, algunos de ellos, uno solo. Atención igualmente a las diferencias individuales en alumnos del mismo ciclo o grupo.

(*) Nos referimos al "sesgo" pedagógico que toma la escuela y la actividad en ella.

- Preparación de recursos para situaciones de aprendizaje.
- Preparación de los materiales y de los espacios con el mismo propósito.
- Atención a la evaluación en sus acepciones siguientes:
 - Seguimiento continuado.
 - Observación.
 - Información.
 - Realimentación del proceso de enseñanza.
 - Repercusiones en el plan de trabajo del alumno.
 - ...



- Evaluación del plan concreto de trabajo y su desarrollo.
 - Plan de trabajo del alumno o alumna:

- Dimensión “compromiso”.
 - Elección/selección de actividades para un determinado período de tiempo, a realizar en tiempos concretos.
 - Actividades obligatorias y actividades opcionales.
 - Revisión del trabajo (individual, colectiva, con el profesor...).
 - Otras responsabilidades de naturaleza colectiva.
 - Objetivo (entre otros): descubrir la necesidad de organizar el propio tiempo; y evidentemente, hacerlo, tomando conciencia de las propias capacidades, las dimensiones de la actividad...
- Diferentes horarios de entrada y salida de los diferentes alumnos. Atención a su vez a la posibilidad de trabajo paralelo de más de un profesor/a.

Criterios a tener en cuenta: edad, ciclo, lugar del que se viene, tipo de actividad a realizar...

Si proyectamos estas ideas podemos llegar a la siguiente conclusión: el horario de la escuela, el horario del profesorado y el horario del alumnado no tienen por qué ser los mismos, aunque necesariamente debe producirse una intersección.

- Partiendo de la atención específica del profesorado a todos los alumnos/as, de acuerdo con sus características, ha de enfocarse a su vez la organización del tiempo:
- Tiempo del grupo completo.
 - Tiempo con el grupo completo.
 - Tiempo con subgrupos.
 - Tiempo con niños o niñas, individualmente.
 - Tiempo propio (de la maestra o maestro).
 - Tiempo exclusivo de los alumnos/as.

-
- Utilizar unidades temporales fijas (como la hora, día, semana...) no siempre resulta adecuado. Ofrece más posibilidades estructurar el tiempo de acuerdo con los planes de trabajo concretos, el tipo de actividad, o la secuencia de trabajo (y ritmos) reales.
 - La asamblea puede constituirse en un instrumento idóneo para la organización del espacio, del tiempo y de la actividad, además de otras virtualidades inherentes a ella. De forma más concreta, diálogos colectivos en un momento determinado de la jornada puede ayudarnos en esa organización en períodos de tiempo más reducidos, generar la comunicación (ambiente agradable y participativo), servir como motivación...
 - El curriculum es otro de los factores que determinará la organización y distribución del tiempo. El mejor instrumento de que disponemos para que no desplace un ritmo de trabajo natural (mejor dicho, ritmos), es la adecuación y adaptación del mismo por parte del equipo de profesores/as inicialmente, y por otra parte de cada docente en particular, en su situación concreta. Módulos de trabajo, desarrollo de centros de interés, secuencias de aprendizaje determinadas, etc., pueden ayudarnos en este sentido.
 - Prestar siempre atención a los ritmos individuales con respecto a la actividad escolar, y a cómo se manifiestan éstos a lo largo de la jornada escolar, incluso de la semana. Ni todas las horas son iguales, ni todos los días son iguales.
 - Etc.

Como hemos venido diciendo a lo largo de la exposición, más que soluciones concretas hemos querido ofrecer múltiples posibilidades, recursos, ideas, vías de trabajo, con el fin de promover y estimular al lector/a con respecto a esta dimensión de la actividad en la escuela. Al fin, cada equipo y cada persona deberá buscar su propia línea de trabajo, teniendo siempre por base las circunstancias en las que tal trabajo ha de tener lugar.



ANEXOS

Con objeto de refrendar —aunque sea mínimamente— lo que en *este* “dossier” se ha venido contando y de situar las experiencias, de modo más concreto, añadimos los anexos que siguen.

El primero se refiere a datos de tipo cuantitativo: número de alumnos y distribución de éstos en los diferentes lugares y agrupaciones. Aparecen por cursos y ciclos en cada escuela y referidos a su vez a cada agrupación. Igualmente, se contemplan los años o cursos que se ha permanecido en la experiencia hasta la fecha. Ello nos permite establecer ciertas aproximaciones en lo que respecta a la evolución de la población escolar en estas experiencias, que pueden considerarse como una muestra potencial, sin desestimar otras que necesariamente hay que contemplar. Al mismo tiempo, permite hacerse una idea de la configuración de las experiencias a las que venimos aludiendo. Con respecto a esto mismo, en los últimos tiempos venimos manejando otros datos que suponen un acercamiento a la realidad más rico: la potencial población escolar de cada localidad —de cada zona— desde los cero a los dieciséis años. Es una nueva perspectiva que enriquece, —aunque no completa —la visión y conocimiento de cada zona; de acuerdo con los planteamientos que se esbozan en estas páginas, constituye un dato básico para el futuro, que deberá completarse con otros de diferente naturaleza.

Con idea de dar más información en cuanto a las experiencias, se incluyen también los mapas que hablan de su situación geográfica. Hemos utilizado el mapa del MOPU (1985), referido fundamentalmente a comunicaciones. Como en el caso anterior, hay más factores a tener en cuenta aunque no se hagan patentes: altitud, clima, características de las vías de comunicación, medios de comunicación...



A pesar de todo, se consideran datos significativos, que pueden ayudar al profesorado de escuela rural en el conocimiento y comprensión de estas experiencias, que por otra parte, vienen narradas a retazos en éste y otros documentos emanados de los servicios de reforma del M. E. C.



ALGUNOS DATOS

				EXPERIMENTALES																S TOTALES					
		P1	P2	P	1.º	2.º	I	3.º	4.º	5.º	M	6.º	7.º	8.º	S	TOTALES									
		85-86	86-87	87-88	85-86	86-87	87-88	85-86	86-87	87-88	85-86	86-87	87-88	85-86	86-87	87-88	85-86	86-87	87-88						
AVILA CAST. Y LEON	C.E.U. VALLE AMBLES	13	1	LA COLILLA	85-86 86-87 87-88	2	-	2	3	1	4	2	2	3	7	2	3	5	10	23					
		14	2	LA SERRADA	85-86 86-87 87-88	3	2	2	5	1	2	3	1	1	2	4	1	2	2	5	17		20		
		15	3	MUÑOPEPE	85-86 86-87 87-88	1	3	4	1	1	2	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	8		14	
		16	4	PADIERNOS	85-86 86-87 87-88	1	3	4	2	1	3	-	4	2	6	4	5	7	16	29				24	
		17	5	MUÑO GALINDO	85-86 86-87 87-88	5	5	10	5	4	9	1	5	7	13	8	4	5	17	49				46	
		18	6	SALOBRALEJO	85-86 86-87 87-88	1	1	2	2	-	2	1	1	1	3	1	3	1	5	12				9	
		TOTALES		85-86 86-87 87-88	13	14	27	14	9	23	5	13	17	35	16	17	20	53	138					120	
					3	8	11			28				22	16	11	49	50							
TERUEL ARA GON	J I L O C A	19	1	ALBA DE CAMPO	85-86 86-87 87-88	3	4	2	3	5	2	3	2	5	4	2	1	2	4	19	23		25		
		20	2	BELLO	85-86 86-87 87-88	4	4	4	5	8	4	2	5	6	3	4	3	3	10	7	5	6	13	37	
		21	3	CASTEJON DE TORNOS	85-86 86-87 87-88	-	-	-	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	4	4	9	8	5	
		22	4	LUCO	85-86 86-87 87-88	-	-	-	2	2	4	1	2	1	5	3	3	-	3	6	12		12	11	
		23	5	PERACENSE	85-86 86-87 87-88	1	-	1	-	2	2	3	2	-	3	5	-	4	-	4	10		10	6	
		24	6	TORNOS	85-86 86-87 87-88	1	1	2	1	1	2	2	3	2	5	4	2	3	4	2	6	10	21	15	18
		25	7	TORREMOCHA	85-86 86-87 87-88	-	3	-	3	2	3	5	1	3	2	3	3	1	-	2	3	8	12	13	
		TOTALES		85-86 86-87 87-88	9	7	16	13	11	24	11	13	11	35	19	11	11	41	116					98	
			13	9	22	9	14	23	8	13	11	29	14	10	16	40	118								
TERUEL ARA GON	A L B A R R A C I N	26	1	BRONCHALES	85-86 86-87 87-88	2	3	2	3	4	3	1	3	6	1	-	5	1	6	3	9	2	14	30	
		27	2	FRIAS DE A.	85-86 86-87 87-88	-	1	2	1	2	2	1	2	3	4	1	2	-	2	3	4	2	9	17	
		28	3	GRIEGOS	85-86 86-87 87-88	-	1	2	2	3	4	2	3	7	5	2	1	-	1	6	1	5	2	9	19
		29	4	GUADALAVIAR	85-86 86-87 87-88	-	4	5	6	5	5	4	5	9	3	4	2	4	3	8	2	4	3	9	31
		30	5	TRAMACASTILLA	85-86 86-87 87-88	-	1	2	1	1	1	1	1	2	4	1	1	3	1	4	1	3	2	5	13
		31	6	NOGUERA	85-86 86-87 87-88	2	2	2	4	1	2	3	5	2	1	1	3	1	4	1	1	3	1	5	15
		32	7	JABALOYAS	85-86 86-87 87-88	-	-	-	1	1	2	1	1	2	1	1	3	-	4	1	1	2	1	4	10
		33	8	ROYUELA	85-86 86-87 87-88	-	4	2	4	4	3	4	3	7	3	2	4	3	6	13	4	4	4	13	37
		34	9	VILLAR DEL COBO	85-86 86-87 87-88	2	3	3	3	5	3	3	5	8	7	3	1	6	7	15	4	2	3	5	33
		35	10	TERRIENTE	85-86 86-87 87-88	2	2	2	4	1	2	4	2	5	3	3	2	4	3	7	6	2	5	2	10
TOTALES		85-86 86-87 87-88	8	15	24	32	27	41	21	21	16	65	28	31	24	83	231					199			
			14	20	34	13	23	36	20	21	21	64	21	20	26	75	215								
AHUE AGSO CA	S.L.F.	10	1	SAN LORENZO DEL FLUMEN	85-86 86-87 87-88	-	5	10	10	10	6	10	16	7	5	11	7	24	11	13	12	36	86		
						5	10	10	10	11	11	20	21	9	7	5	11	23	6	11	6	29	87		
						5	10	10	10	11	11	20	21	9	7	5	11	23	6	11	6	29	87		

				P1	P2	P	1.º	2.º	I	3.º	4.º	5.º	M	6.º	7.º	8.º	S	TOTALES			
		EXPERIMENTALES		85-86 86-87 87-88																	
HUESCA ARAAGON	BALLOBAR	37	1	BALLOBAR	85-86 86-87 87-88	18 10 13	11 18 10	29 28 23	20 10 18	11 20 10	31 30 28	10 10 20	15 11 10	13 13 11	38 34 41	13 13 13	14 12 13	14 14 12	41 39 38	139 131 130	
		38	2	LA ALMOLDA	85-86 86-87 87-88	6 4 9	5 6 4	11 10 13	9 5 6	7 9 5	16 14 11	8 7 9	10 8 7	7 10 8	25 25 24	5 6 10	9 5 6	8 9 5	22 20 21	74 69 69	
		39	3	VALFARTA	85-86 86-87 87-88	- - -	1 - -	1 1 -	1 1 -	1 1 1	2 2 1	1 1 1	- 1 1	1 - 1	2 2 3	1 1 -	- - 1	1 - -	3 1 1	8 5 5	
	TOTALES		85-86 86-87 87-88	24 14 22	17 24 14	41 38 36	30 16 24	19 30 16	49 46 40	19 18 30	25 20 18	21 23 20	65 61 68	19 20 23	24 17 20	23 33 17	66 60 60	221 205 204			
BIERZO CAST. Y LEON	CORULLON	40	1	CORULLON	85-86 86-87 87-88	8 10 4	7 8 13	15 18 17	13 9 7	5 13 9	18 22 16	8 5 13	2 5 5	6 1 6	16 11 24	10 6 1	6 10 6	3 6 12	19 22 19	68 73 76	
		41	2	CADAFRESNAS	85-86 86-87 87-88	- 1 1	4 1 1	4 1 2	- 3 1	1 - 3	1 3 4	2 - -	- 2 -	2 1 2	4 3 2	2 1 1	2 2 1	1 2 2	5 5 4	14 12 12	
		42	3	VIARIZ	85-86 86-87 87-88	3 1 1	3 - 3	3 3 4	- 3 -	1 - 3	1 3 3	1 1 -	- 1 1	- - 1	1 2 2	- - -	4 - -	- - -	4 - -	4 - -	9 12 9
		43	4	HORNIJA	85-86 86-87 87-88	- - -	2 1 1	2 1 1	4 2 1	2 2 2	2 2 2	6 4 3	- 2 2	3 - 2	2 2 -	5 4 4	4 1 2	1 4 1	1 4 1	5 6 7	18 15 15
		44	5	DRAGONTE	85-86 86-87 87-88	3 - -	- - -	3 - -	- - -	- - -	- - -	1 - -	- - -	1 - -	1 - -	2 - -	2 - -	1 - -	1 - -	3 2 2	4 6 -
		TOTALES		85-86 86-87 87-88	16 6 18	10 18 24	24 26 24	17 17 9	9 15 17	26 32 26	11 8 15	6 8 8	10 5 9	27 21 32	18 8 4	13 18 8	5 13 18	36 39 30	113 118 112		

Agrupación Valle de Pisueña (Cantabria): 7 escuelas; 12 unidades; plantilla: 14 maestros/as.

Agrupación Coordinación Escuelas Unitarias Valles Ambles (Avila): 5 escuelas; 5 unidades; plantilla: 6 maestros/as.

Agrupación Colegio Público Rural (actual C. R. A. Valle Ambles (Avila): 7 escuelas; 10 unidades; plantilla: 11 maestros/as.

Agrupación Valle de Jiloca (Teruel): 7 escuelas; 9 unidades; plantilla: 11 maestros/as.

Agrupación Sierra de Albarracin (Teruel): 10 escuelas; 15 unidades; plantilla: 17 maestros/as.

Colegio Público de San Lorenzo del Flumen (Huesca): 1 escuela; 5 unidades; plantilla: 6 maestros/as.

Agrupación Monegros/Bajo Cinca (Huesca): 3 escuelas; 11 unidades; plantilla: 13 maestros/as.

Agrupación de Corullón (Bierzo): 4 escuelas; 7 unidades; plantilla: 8 maestros/as.

A lo largo de nuestra corta historia, dos unidades se han suprimido, y una tercera está en vías de lo mismo; del mismo modo, hay otras tantas en fase de creación en distintos lugares. Aunque los criterios para tales hechos no han sido en todos los casos comunes, nos parece oportuno resaltar de nuevo la idea de evolución dinámica de las agrupaciones rurales, para lo que necesariamente habrá que sentar criterios amplios, que superen las clásicas ratios exclusivamente numéricas.

Como continuación del planteamiento de evolución dinámica de las experiencias; puede citarse el inicio del curso 88/89: a partir de este momento algunas de las experiencias se vuelven a conformar más racionalmente en función de criterios geográficos, de distancias, de adscripción de centros de la misma zona a un proyecto que se demuestra positivo...

				ASOCIADOS																S TOTALES															
		P1	P2	P	1.º	2.º	I	3.º	4.º	5.º	M	6.º	7.º	8.º																					
		86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8	86-7 87-8																		
ARAGON HUESCA	MONEGRÓS	9	1	PEÑALBA	86-87 87-88	8	5	13	6	7	13	14	11	6	31	11	8	8	27	84															
		10	2	CASTEJON DE MON.	86-87 87-88	-	3	3	8	7	15	6	10	5	21	10	4	4	18	57															
		TOTALES		86-87 87-88	8	8	16	14	14	28	20	21	11	52	21	12	12	45	141																
CASTILLA Y LEON BURGOS	ARANDA ROA	11	1	FUENTESPINA	86-87 87-88	7	5	12	8	5	10	8	13	7	10	8	7	9	8	24	11	10	11	5	10	26	28	81	79						
		12	2	ADRADA DE HAZA	86-87 87-88	1	1	-	1	3	-	2	3	5	3	1	2	0	1	3	4	3	4	3	2	2	3	8	9	18	16				
		13	3	MILAGROS	86-87 87-88	5	3	4	4	9	2	5	4	2	6	7	8	4	3	8	10	3	2	11	2	3	12	3	17	16	53	44			
		14	4	HONTANGAS	86-87 87-88	-	-	-	1	-	1	1	-	1	-	1	4	1	5	1	-	4	2	-	2	3	2	5	6	11	8				
		15	5	VILLANUEVA DE GUMIEL	86-87 87-88	-	1	4	4	1	5	4	2	5	7	9	3	2	6	3	5	6	14	2	5	2	2	3	2	7	9	32	30		
		16	6	MORADILLO DE ROA	86-87 87-88	1	4	3	1	4	5	3	3	2	3	5	3	3	3	3	9	8	3	4	6	3	1	6	10	13	27	32			
		17	7	TORREGALINDO	86-87 87-88	1	1	2	1	3	2	4	6	-	4	6	-	1	-	1	1	2	1	3	2	1	2	3	1	7	5	16	14		
		18	8	SOTILLO DE LA RIBERA	86-87 87-88	3	3	4	4	7	3	4	7	1	10	5	1	7	3	1	4	3	8	6	6	5	5	5	3	16	14	41	37		
		TOTALES		86-87 87-88	18	18	22	17	40	35	29	27	23	55	50	23	27	25	23	39	25	87	30	43	32	27	34	30	96	100	279	260			
CAST. Y LEON	TRASP. P.	19	1	TRASPINEDO	86-87 87-88	7	6	13	9	20	15	11	13	14	12	25	25	9	12	7	11	13	7	13	15	5	13	4	5	22	33	96	93		
CAST. Y LEON SEGOVIA	ARROYO	20	1	ARROYO	86-87 87-88	5	2	9	5	14	7	6	9	4	6	10	15	3	3	2	4	3	2	8	9	5	4	6	5	5	7	16	16	48	47
		21	2	CHAÑE	86-87 87-88	11	11	9	11	20	22	16	9	16	9	25	25	7	10	8	6	13	8	28	24	11	16	18	11	11	16	40	43	113	114
		22	3	REMONDO	86-87 87-88	3	4	2	3	5	7	6	2	3	6	9	8	6	4	5	5	5	13	14	5	3	5	5	7	7	17	15	44	44	
		TOTALES		85-86 86-87 87-88	19	17	20	19	39	36	28	20	16	28	44	48	16	17	14	15	19	15	49	21	23	29	21	23	30	73	74	205	205		

Como habrá podido observarse, estas experiencias comenzaron su andadura un año después que las anteriores.

Agrupación Valle del Miera (Cantabria): 8 escuelas; 12 unidades; plantilla: 12 maestros/as.

Agrupación Monegros (Huesca): 2 escuelas; 9 unidades; plantilla: 10 maestros/as.

Agrupación Aranda y Roa (Burgos): 8 escuelas; 18 unidades; plantilla: 20 maestros/as.

Agrupación, etc. (Segovia): 3 escuelas; 15 unidades; plantilla: 16 maestros/as.

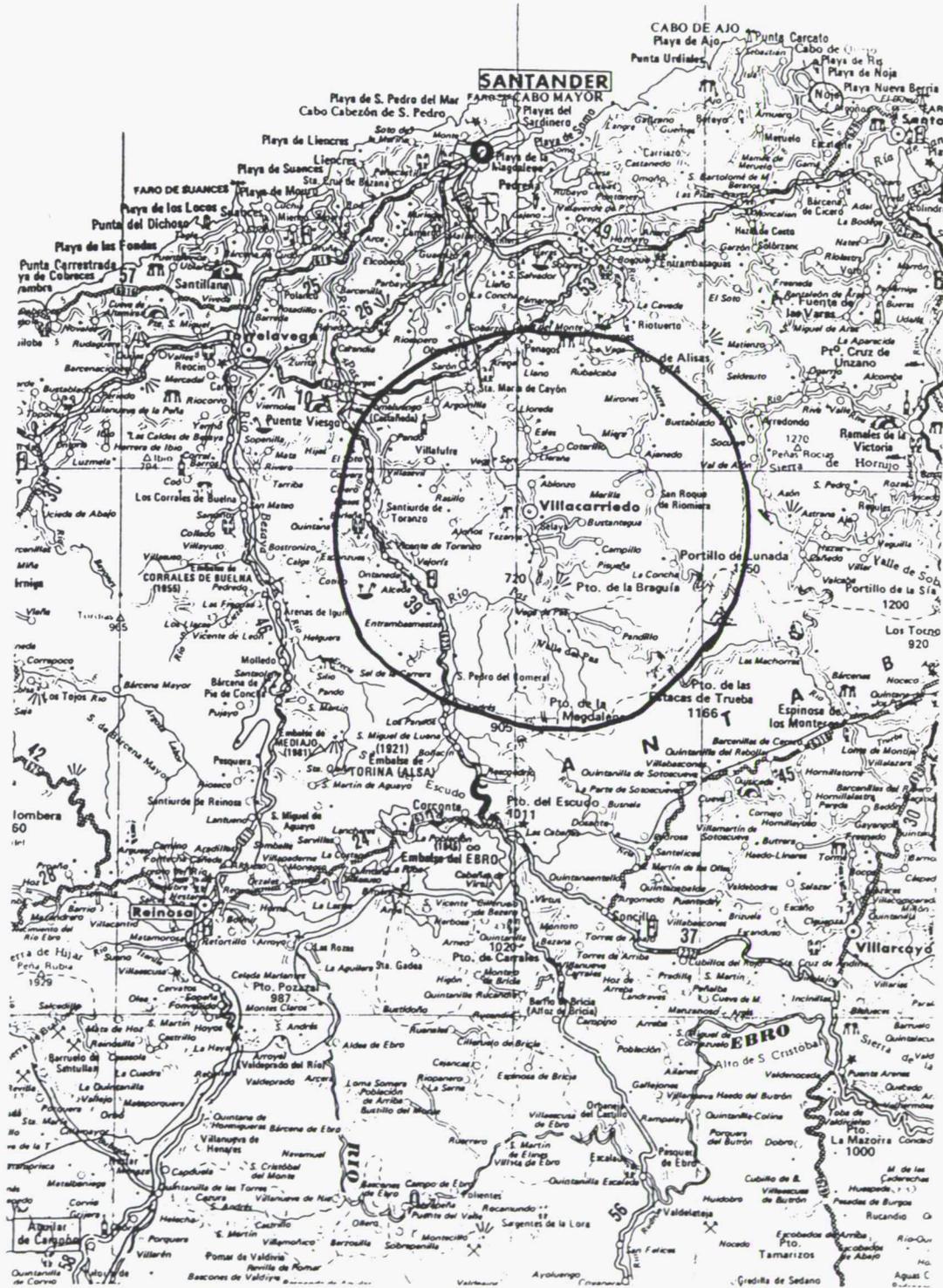
Colegio Público de Traspinedo (Valladolid): 1 escuela; 4 unidades; plantilla: 5 maestros/as.

Como se habrá observado, las dotaciones de plantilla en estos casos son inferiores. Para el próximo curso se ha emprendido el camino de la "homologación" entre todas estas experiencias en cuanto a condiciones de partida (dotación), y a ser posible, la mejora generalizada del conjunto en ese sentido, atendiendo a la propuesta de funcionamiento global de estas experiencias.

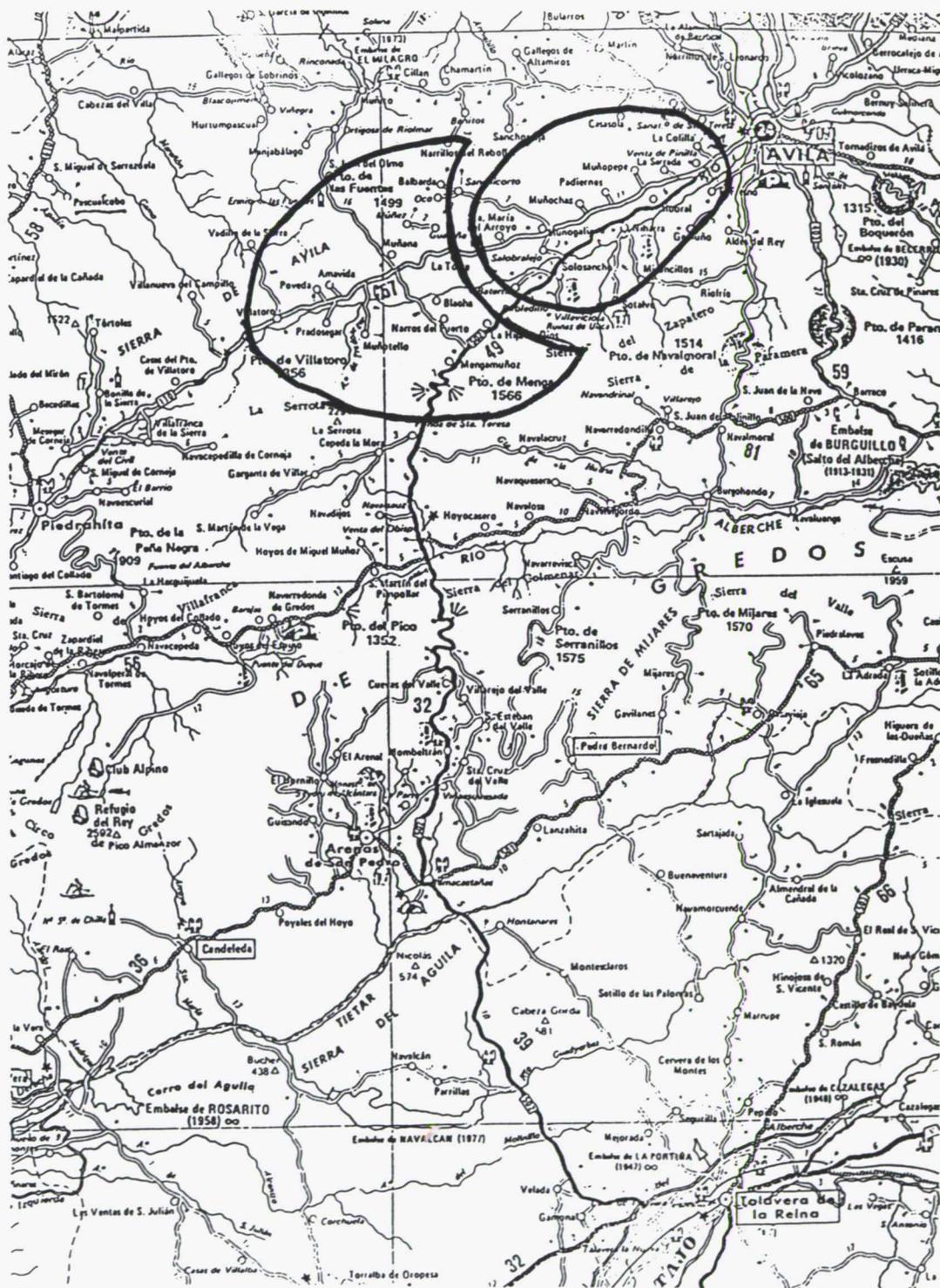


MAPAS

PISUEÑA (Cantabria)



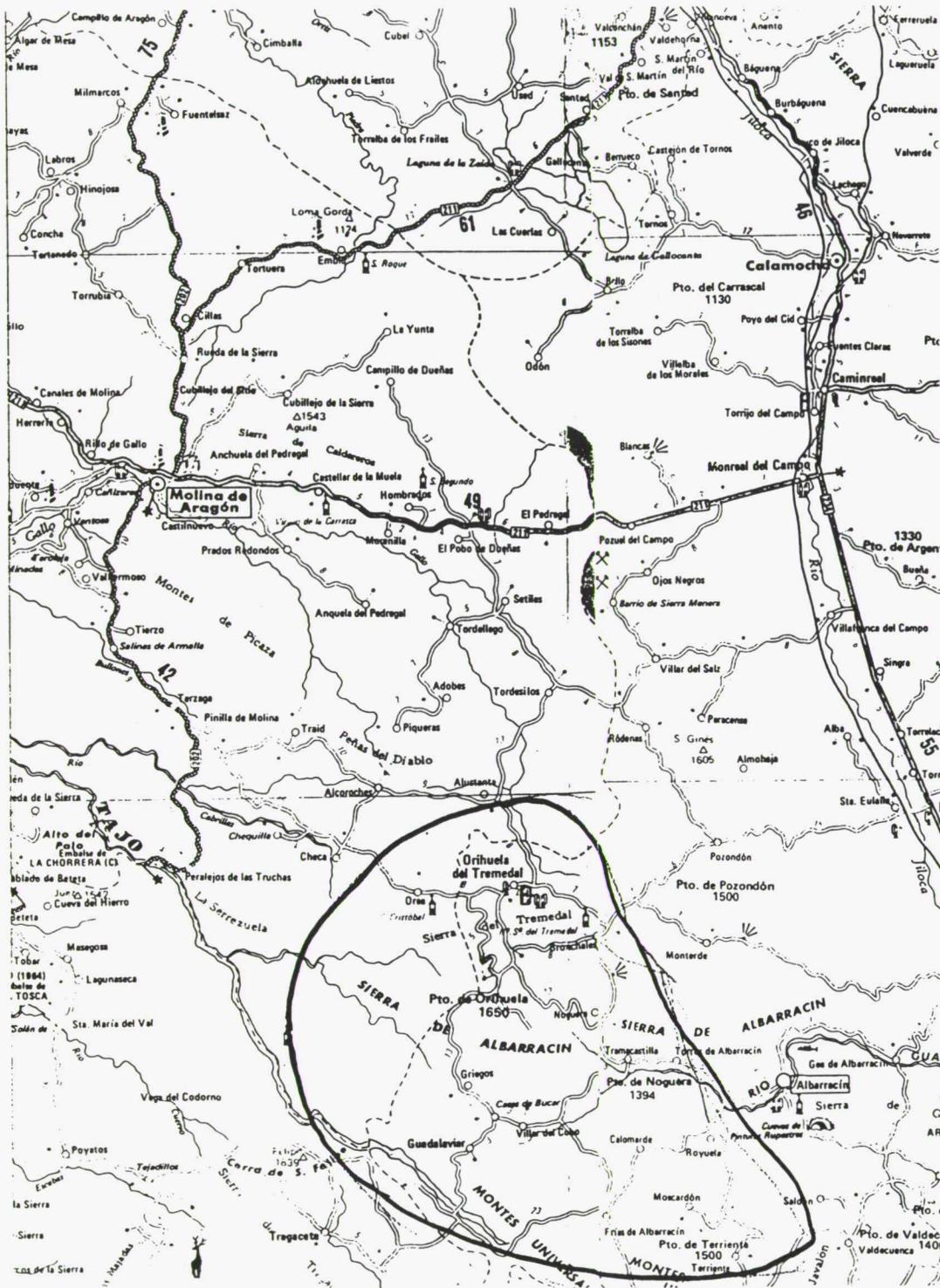
VALLE AMBLES (Avila) I y II



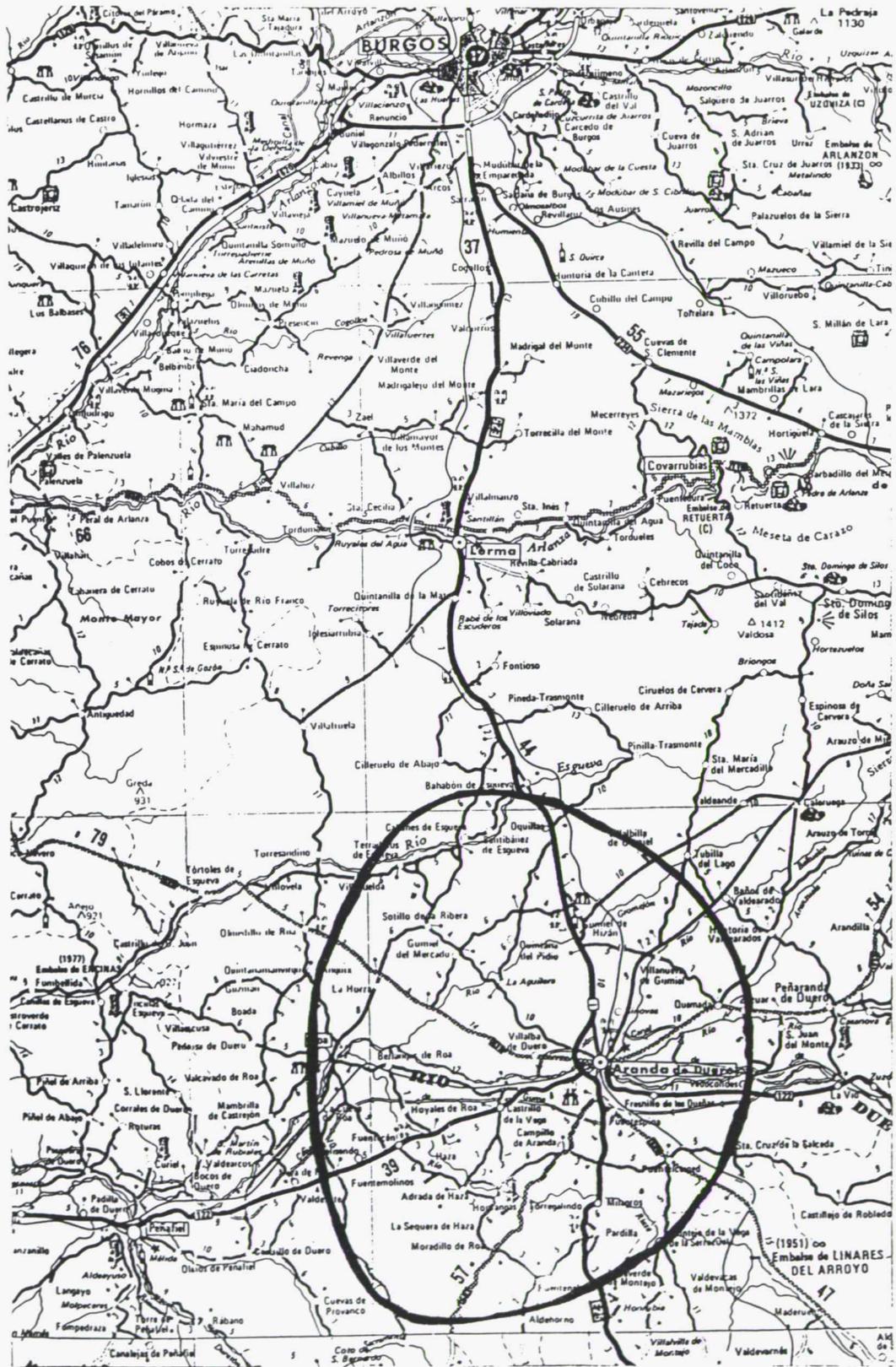
BAJO-CINCA Y SAN LORENZO DEL FLUMEN (Huesca)



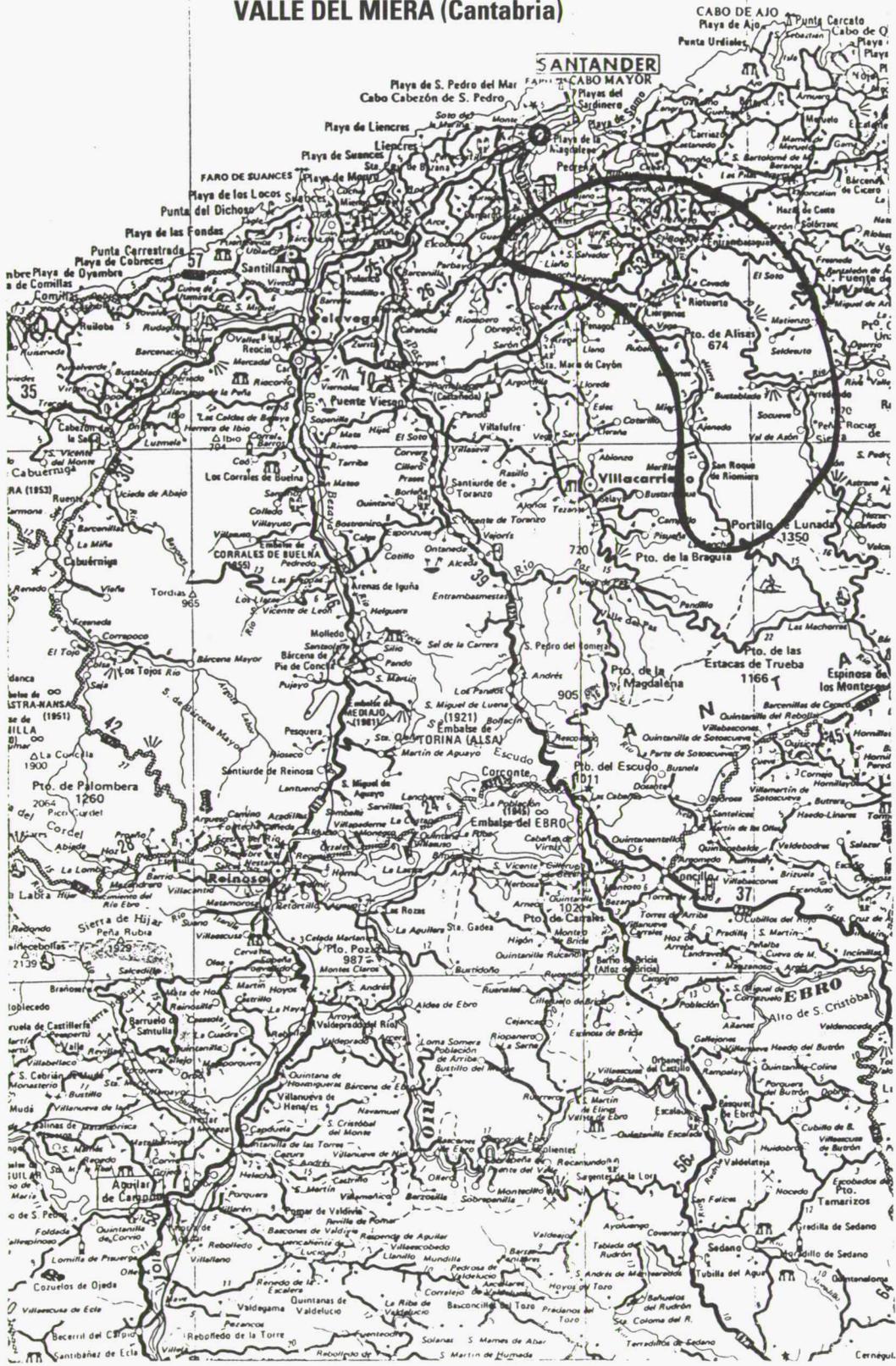
ALBARRACIN (Teruel)



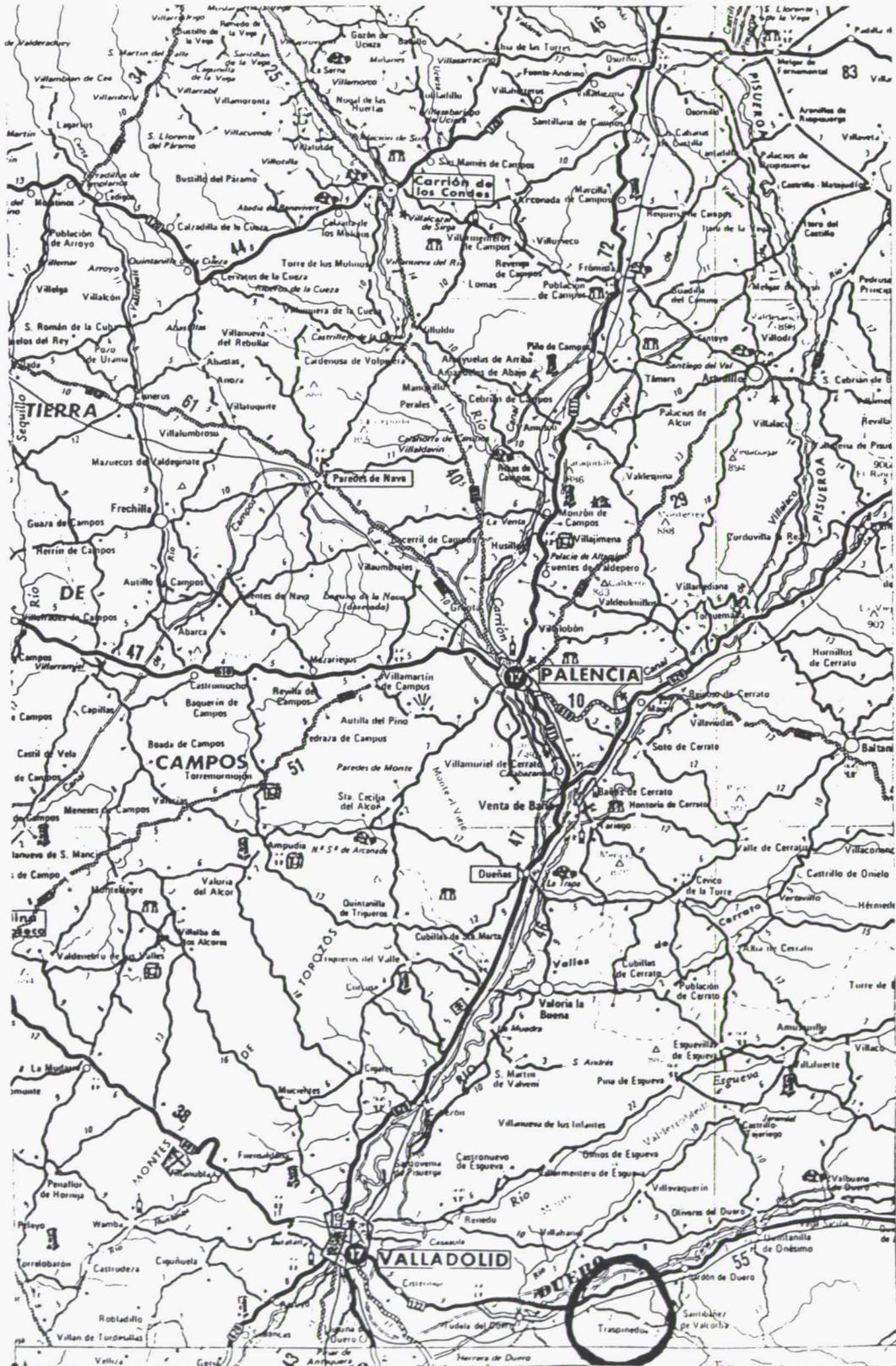
ARANDA Y ROA (Burgos)



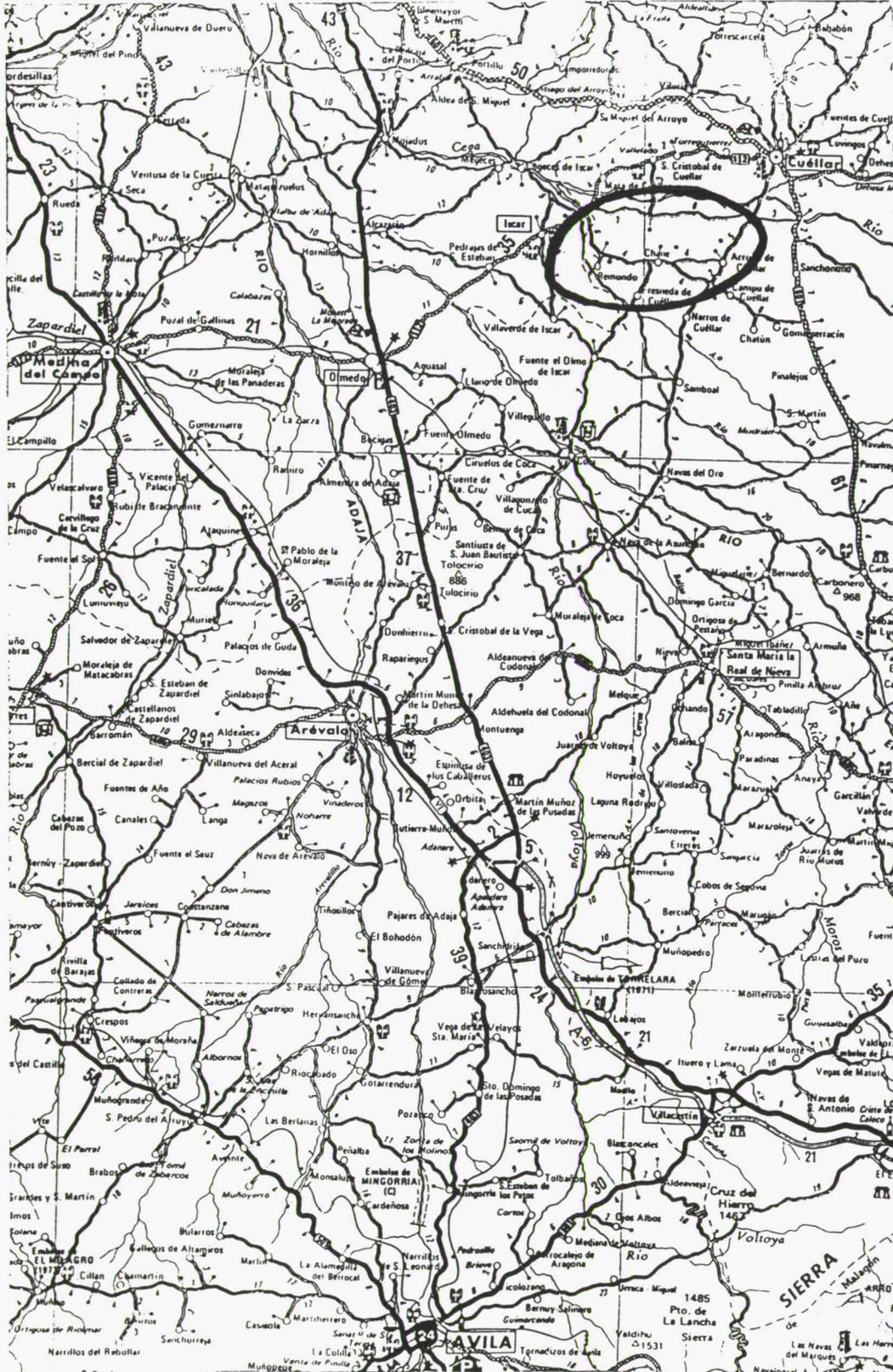
VALLE DEL MIERA (Cantabria)



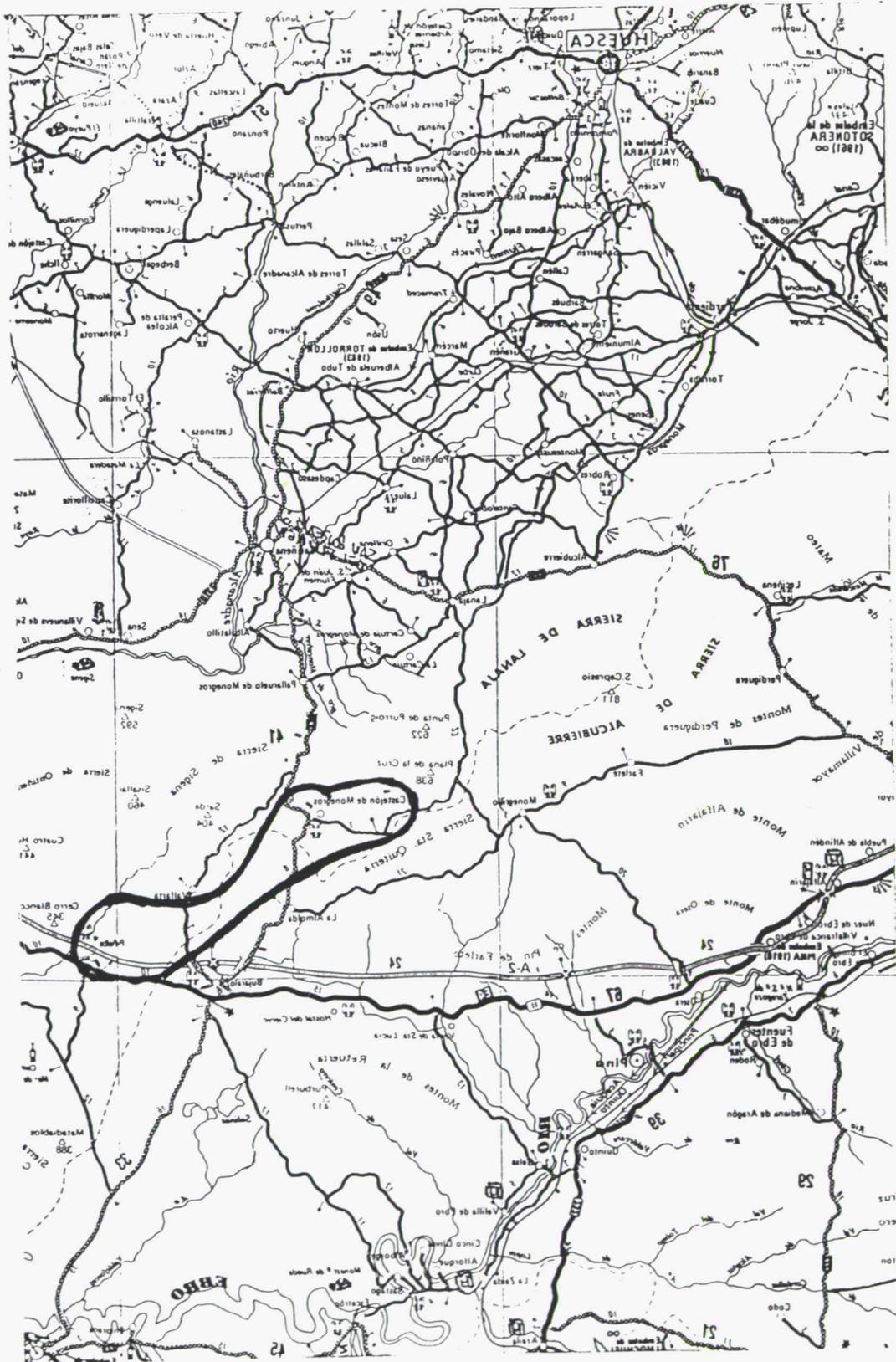
TRASPINEDO (Valladolid)



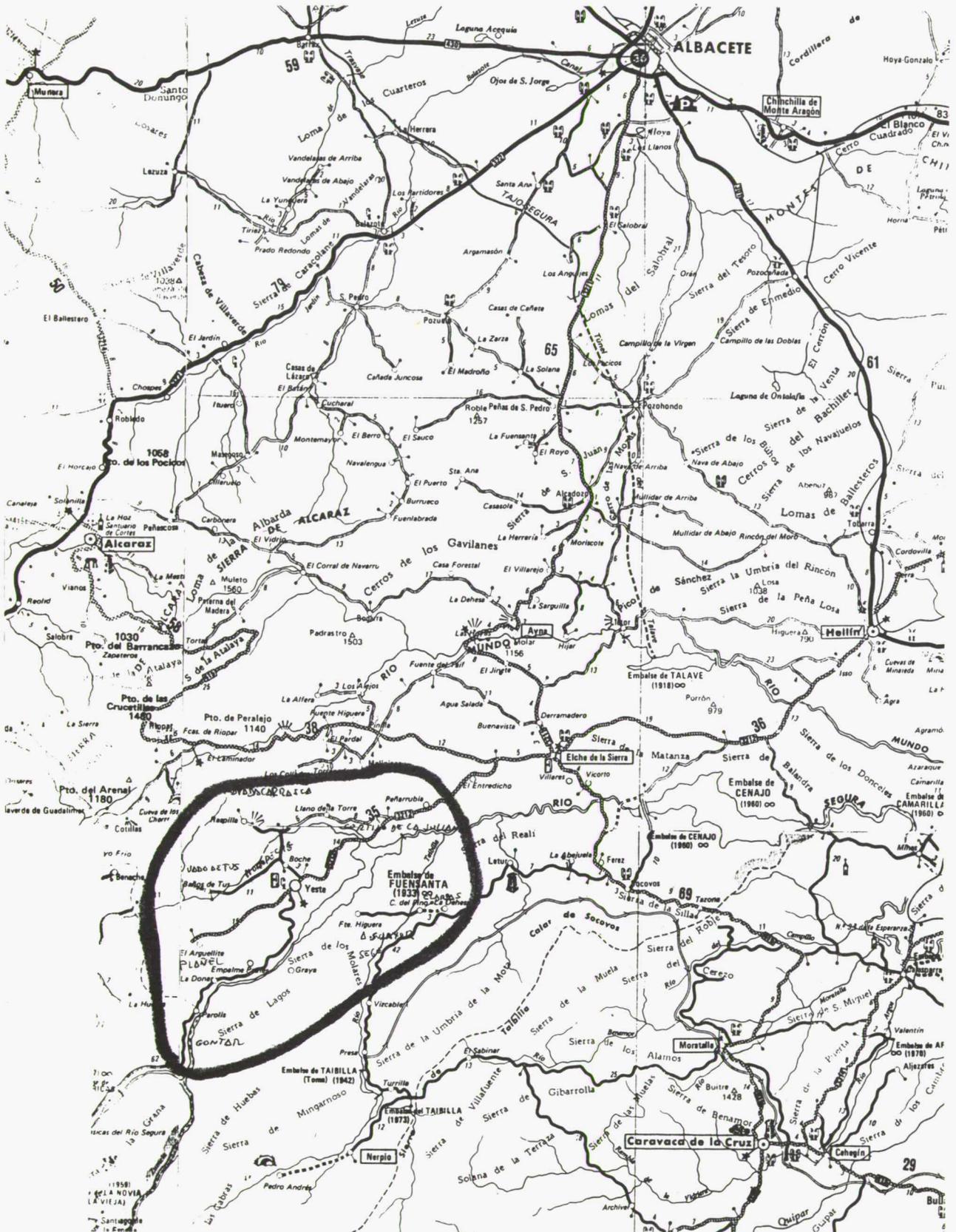
ARROYO, etc. (Segovia)

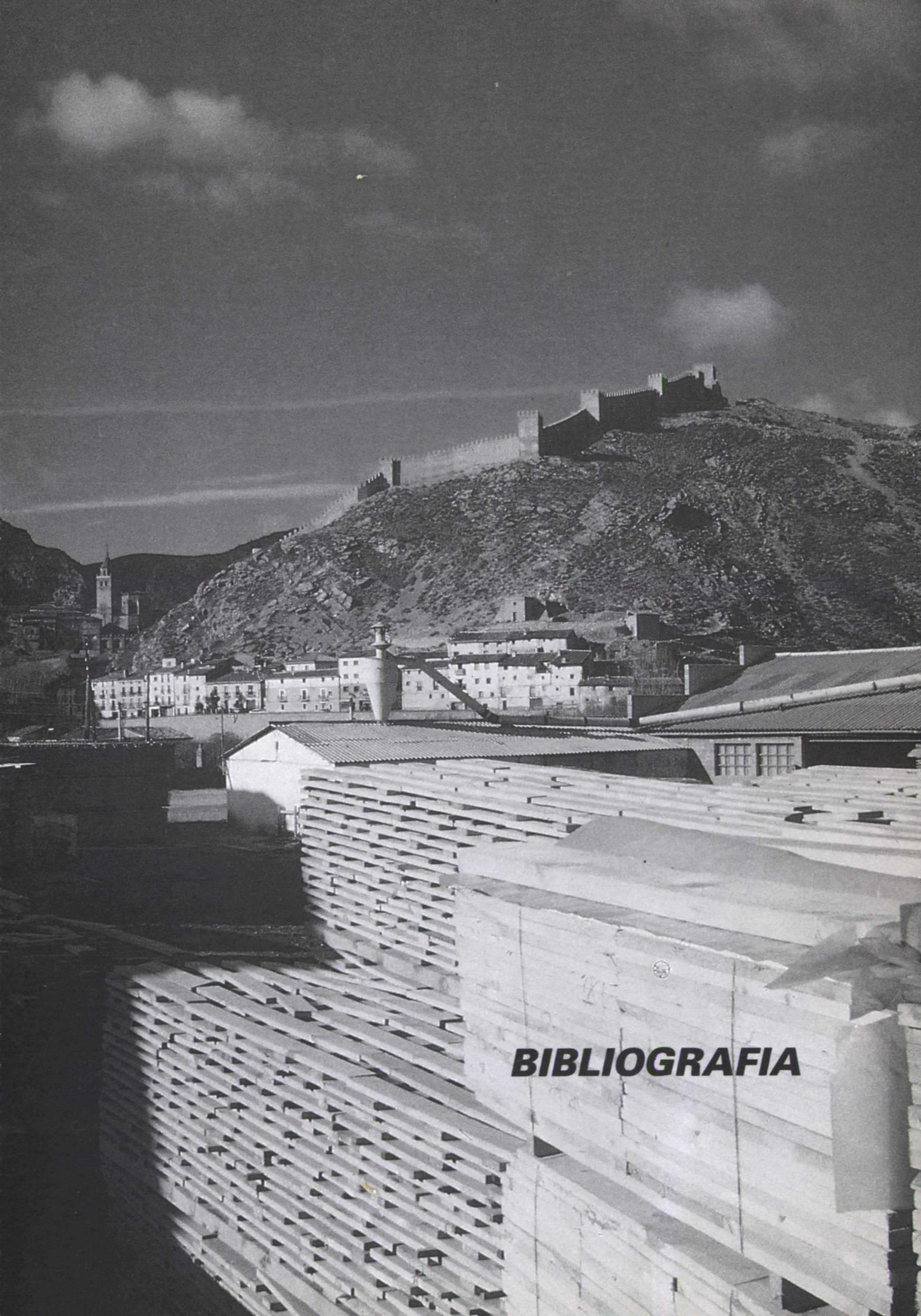


MONEGROS (Huesca)



SIERRA DE SEGURA (Albacete)





BIBLIOGRAFIA

No nos vamos a extender especialmente en este capítulo.

De entrada, sirva como referencia básica la bibliografía apuntada en el "dossier" anterior (ESCUELAS RURALES, Reforma del Ciclo Superior de la EGB, curso 85-86), y toda aquélla que, referida más concretamente al plano didáctico, se plasma en la diferentes propuestas curriculares y materiales de apoyo emanados de la reforma experimental de Educación Infantil, Ciclos Inicial, Medio y Superior. Igualmente puede aportar muchas ideas el Libro Blanco de Adultos publicado por el M. E. C. hace unos pocos años y los materiales de trabajo de los programas de integración de alumnos con necesidades especiales, de orientación de alumnos, ... Y decimos que sirva como referencia dado que en nuestro contexto —medio rural, escuelas rurales— precisará de las oportunas interpretaciones y adecuaciones.

De modo más concreto, citaremos algunas obras de interés, en relación con las propuestas que se hacen en este documento de trabajo y en relación con la reforma del sistema educativo:

La escuela unitaria completa, de S. Hernández Ruiz (a añadir a la bibliografía "histórica" sobre el tema, que aporta abundantes ideas).

Documentación de la UNESCO en torno al medio rural (estudios de reciente aparición).

Escuela Rural, Colectivo Campos de Castilla, Narcea - 1.987

Coediciones del MEC con diversas editoriales, en especial:

- *El ambiente de aprendizaje*, Loughlin-Suina, M. E. C.-Morata.
- *El marco curricular de una escuela renovada*, Coll y otros, M. E. C. -Ed. Popular.

Coediciones del Ministerio de Cultura con diversas editoriales, en torno a promoción cultural, animación cultural..., referidas al medio rural.

La escuela comprensiva: situación actual y problemática, Antonio Ferrandis, CIDE-M. E. C, 1988.

Investigación y desarrollo del currículum, Stenhouse, Morata - 1.984.

Elements d'organització i evaluació del centre educatiu d'E. G. B., Darder-López, Edicions 62.

Revista cuadernos de pedagogía, número 152, 1.987.

Y una obra muy curiosa: *La lluvia amarilla*, de Julio Llamazares. Ed. Anagrama.

Hay abundante bibliografía referida a organización de centros, proyectos de centros, desarrollo curricular, estrategias en este sentido... Tan sólo nombramos a título indicativo algunos títulos, haciendo hincapié en los referidos al medio rural.



Y FIN

EPILOGO

Olvidándonos de la modestia, hemos llamado "epílogo" a estas pocas líneas que dan fin a este segundo "dossier" referido a la reforma en escuelas rurales. Sea por eso mismo.

En esta ocasión, nos hemos centrado bastante más en la organización de equipos que tienen por base la búsqueda de soluciones colectivas y mejoras cualitativas en las escuelas rurales. No por ello hemos omitido otras dimensiones básicas que interactúan con ello: la dinámica en las aulas, las propuestas facilitadoras de la socialización de alumnas y alumnos en el medio rural, la metodología, las actitudes del profesorado, la colaboración de los sectores implicados... De uno u otro modo, todo ello aparece reflejado en estas páginas con mayor o menor acierto. Nos anima la idea de llevar a la práctica nuevas concepciones de escuela, donde la participación, la calidad y riqueza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la vinculación con el entorno constituyan los ejes fundamentales.

Sería pretencioso pensar que aquí se encuentran todas las soluciones. Nada más lejos de nuestras intenciones. Tan sólo hemos pretendido abrir y desarrollar algunas posibles vías de trabajo educativo en las escuelas del medio rural, y estimular la puesta en marcha y afianzamiento de otras nuevas con un único objetivo: conseguir un servicio educativo de calidad en el medio rural.

Como en otras ocasiones hemos dicho, es éste un documento de trabajo que queda abierto a cualquier tipo de crítica y aportación que lo mejore y sirva de apoyo al profesorado que ejerce en este tipo de escuelas.

Y como queda mucho por andar, animamos a todas las personas interesadas a esto mismo.

En Madrid, a cuatro de Julio de mil novecientos ochenta y ocho.



42