

La escuela en el medio rural

Norberto Martín Gómez



Número 21

GUIAS PARA PADRES Y MADRES

La escuela en el medio rural

NORBERTO MARTÍN GÓMEZ



Índice

Autor:

Norberto Martín Gómez

Coordinan:

Lola Abelló Planas,
Olga Patiño Doval,
Pablo Gortázar Díaz

Edita:

CEAPA
Puerta del Sol, 4 6º A
28013 Madrid

Primera edición:

Diciembre 2006

Depósito Legal:

Maquetación:

Gregorio Chacón

Ilustración portada:

Álvaro Marí Diego

Imprime:

ROELMA, S.L.L.

JUNTA DIRECTIVA DE CEAPA

Lola Abelló, Mercedes Díaz, Encarna Salvador, Antonio Soto,
José Antonio Puerta, M^a Isabel Marteles, Isaac Morán,
Fernando Martín, Domingo Monzón, Juan Antonio Vilches,
Fernando Vélez, Jesús Fernández, José Luis Sánchez, Olga
Patiño, José Luis Pazos, Ginés Martínez, Pedro Rascón,
Francisco Martínez e Isabel M^a Vicent

1. Introducción	5
1.1. Un mundo rural vivo y cambiante	5
1.2. La escuela rural en el nuevo mundo rural: desmontando prejuicios	8
2. La especificidad de la escuela rural	11
2.1. La escuela rural y el sistema educativo en el mundo rural	11
2.2. La diferencialidad de la escuela rural	13
2.2.1. Estrategias didácticas en la escuela rural	13
2.2.2. ¿Cómo diseñar y organizar el aprendizaje colaborativo?	15
2.2.3. La proximidad al entorno social y familiar	17
2.2.4. Función de servicio de proximidad	18
2.2.5. Función dinamizadora del desarrollo rural	19
3. La agrupación de escuelas rurales	20
3.1. Los modelos organizativos de las escuelas rurales en España	20
3.2. La imprescindible cohesión pedagógica en la escuela rural	24
4. Los recursos en la escuela rural	32
4.1. Recursos de profesorado	32
4.1.1. La plantilla de profesorado	32
4.1.2. El profesorado y la organización de los horarios	34
4.1.3. Profesorado y organización de las sustituciones	35
4.1.4. El profesorado y la organización de apoyos y refuerzos educativos	37
4.2. Servicios educativos complementarios y de apoyo a las escuelas rurales	38
4.2.1. Transporte escolar	39
4.2.2. Comedores escolares	41
4.2.3. Servicios educativos externos de apoyo a la escuela rural ..	42
4.3.- Los programas institucionales de actividades complementarias y extraescolares en la escuela rural	45
4.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas rurales	48
5. ¿Escuela rural?: ¡Sí, gracias!	50
5.1. ¿Por qué "escuela rural"?.	50
5.2. La nueva escuela rural: abierta, dinamizadora, plural, integradora, generadora de una nueva cultura de lo rural	51

1. Introducción

1.1. Un mundo rural vivo y cambiante

En la actualidad, desde un punto de vista económico, el mundo rural ha cambiado profundamente. El marco productivo tradicional que le ha servido de sustento hasta hace menos de tres décadas (agricultura, ganadería, industria forestal, pesca...) se ha transformado drásticamente en muchos pueblos.

De hecho, hoy es muy frecuente encontrar pueblos rurales en los que la base económica para el sustento comunitario no son las actividades agropecuarias, sino otras tales como la radicación y funcionamiento de pequeñas y medianas industrias de transformación y comercialización, industrias de tipo familiar, teletrabajo desde casa, empresas artesanales, turismo rural, pequeño comercio, etc.

Así, creo que es bueno dejar claro que para definir una población como rural el criterio de la ocupación laboral de su población ya no es suficiente. La evolución socioeconómica del estado español, las mejoras en las vías de comunicación y las facilidades de movilidad que ofrecen los medios de transporte han promovido un mundo rural mucho más plural.

Pero es que, además, incluso en aquellas poblaciones rurales en que se sigue manteniendo una economía de corte tradicional agrícola, ganadero, forestal o pesquero, los cambios han sido muy significativos debido a la confluencia de múltiples factores: una profunda modernización y maquinización de las tareas agrícolas y ganaderas, la aplicación de nuevas técnicas productivas, la política agraria comunitaria, la iniciativas cooperativistas para hacer rentables y competitivas las nuevas explotaciones, la necesidad de capitalización de las empresas familiares, la percepción de pensiones por parte de la población rural jubilada. Todos estos elementos han supuesto un profundo cambio en la estructura, organización y funcionamiento colectivo, familiar e individual en las comunidades rurales, y no sólo en el plano laboral.

Así, se ha reducido la cantidad de población que se dedica a los sectores productivos asociados a la vida rural y se ha fomentado el abandono de explotaciones, con el consiguiente flujo migratorio de población joven hacia otros sectores de producción que, actualmente, están ubicados mayoritariamente en núcleos urbanos. Por ello, se ha perdido población joven, ha bajado la natalidad y la población rural que permanece en los pueblos está envejecida.

Fruto de la influencia del modelo urbano, la estructura familiar tradicional extensa, en la que suelen convivir parientes de hasta tres generaciones y de parentesco secundario, cada vez es menos frecuente y está siendo paulatinamente sustituida por la familia nuclear, dándose también, aunque con menor frecuencia, la convivencia en familias monoparentales.

Se sigue manteniendo la caída de la natalidad, sobre todo entre las nuevas familias que son de arraigo tradicional en los pueblos y de base económica agropecuaria, debido sobre todo a la cada vez más difícil situación por la que pasa este sector económico en profundísima, larga y silenciada reconversión.

La paulatina transformación de las bases socioeconómicas de los núcleos rurales, con la aparición de pequeñas y medianas empresas transformadoras de productos agroalimentarios, la instalación de pequeños polígonos industriales, así como un lento crecimiento del sector servicios, sobre todo los vinculados a hostelería y turismo rural, también atrae nuevos grupos familiares a los pueblos e introduce cambios en familias y comunidades rurales.

Este fenómeno se produce por dos motivos, por un lado debido a una clara mejora de las comunicaciones, por carretera y/o ferroviaria, principalmente en trenes de cercanías, y por otro, y gracias a la extensión de los denominados Servicios de Proximidad en las zonas rurales, porque las familias encuentran en los pueblos una cada vez mejor oferta de servicios escolares para la primera infancia, sanitarios o de atención a mayores.

Además, de forma puntual, también se está produciendo el retorno de algunas familias emigrantes a los núcleos rurales. Este fenómeno es más frecuente en zonas de reconversión industrial y con prejubilaciones, o de sectores profesionales que prefieren radicarse en el campo aunque mantengan su actividad laboral en zona urbana, o de personas que deciden volver tras su jubilación. Por lo general, no incorporan hijos o hijas en edad infantil, pero, de hacerlo, suelen matricularlos en las escuelas rurales del pueblo en que se reubican.

Por otro lado, también se está generando una recuperación parcial de población infantil por las nuevas radicaciones de familias inmigrantes extranjeras, debido a la incorporación de las cabezas de familia al sector de trabajo agropecuario de temporada, la construcción o servicios. Este fenómeno está suponiendo una recuperación lenta, pero continuada, de la población infantil en esas zonas rurales, con la consiguiente capacidad de generar demanda social del servicio educativo rural en general.

Tras casi tres décadas de cambios paulatinos y profundos en la estructura económica y social del mundo rural en el estado español, es evidente que, una vez este proceso de reajuste de la economía tradicional rural se asiente, nuestro mundo rural ya no será el mismo: su economía, composición social, la organización del territorio, las referencias culturales, las familias, etc., serán distintas.

Haciéndome eco de estos intensos cambios podríamos decir que el mundo rural español se ha "desruralizado", en el sentido que es y va a seguir siendo menos agropecuario que antes. También ha perdido una parte de sus señas de identidad social, familiar y cultural tradicional. Pero no podemos dar el mensaje catastrofista de que estamos a las puertas de la defunción y desaparición del mundo rural. Nada más lejos; el carácter específico de las relaciones económicas, sociales, familiares y culturales de las comunidades rurales con el territorio en el que se asientan no sólo se van a mantener, sino que se pueden profundizar, diversificar y ampliar.

1.2. La escuela rural en el nuevo mundo rural: desmontando prejuicios.

Comenzaremos por explicar qué entendemos por escuela rural y por qué tiene sentido hablar específicamente de ella. La escuela rural es aquella escuela unitaria o, como mucho, de dos unidades, que reúne a un grupo de alumnos y alumnas de distintas edades y que es la única que hay en el pueblo. Es preciso hacer esta distinción porque, de lo contrario, todos los centros escolares comarcales situados fuera de las áreas urbanas pueden considerarse por su ubicación como rurales, si bien su estructura organizativa no presenta diferencias sustanciales con los que no lo son.

En la escuela rural las niñas y niños en edad escolar permanecen en su pueblo, en su entorno cercano y conocido, sin separarse de su familia cuando más necesaria resulta su función afectiva, social y educativa y sin desarraigarse de su origen antes de haberlo podido conocer y, por lo tanto, asumir y comprender.

Es conveniente defender este modelo de escuela frente a los prejuicios que desde la urbe se dicen sobre el mundo rural en general, y este tipo de escuela en particular. Prejuicios que algunos gobiernos utilizan para cerrar nuestras escuelas rurales.

El primer prejuicio es que "el mundo rural y la escuela rural tienen muy difícil acceso a la cultura". La mentira radica en que cuando se habla de cultura se refiere a la cultura urbana y sus recursos culturales de masas. Olvidan conscientemente que en el medio rural existe -y pervive aún- un valioso acervo cultural, y no hablamos de los enseres y herramientas que se pueden encontrar en un museo etnográfico, que no puede ignorarse por el simple hecho de que no forme parte de la cultura urbana legitimada. Precisamente esa cultura rural, que está en las más profundas raíces de todas las sociedades europeas actuales, se está perdiendo.

El segundo convencionalismo es que "la escuela rural es peor que la escuela graduada por niveles escolares y edades porque se obtienen

en ella peores niveles de aprendizaje". Podemos confirmar pedagógica, social, culturalmente, así como justificarlo estadísticamente, que el hecho de compartir el aula y las experiencias escolares con un grupo diverso, y generalmente reducido, tiene múltiples consecuencias sumamente valiosas y que no es posible encontrar con facilidad en otros modelos de escolarización. Hay que señalar el parecido de la dinámica de las escuelas rurales con la vida diaria, en cuanto a la convivencia entre personas de distintas edades y el valor que tienen, como educación social para los futuros ciudadanos adultos del mismo pueblo o de pueblos próximos, la convivencia, el trabajo cooperativo, el diálogo y la posibilidad de abordar juntos situaciones y problemas comunes ya desde la infancia, que es lo que se hace en estas escuelas. Al contrario, se debería reflexionar sobre lo artificial y poco productiva social y educativamente que resulta ser la agrupación del alumnado por año de nacimiento, circunstancia que no se da en ningún otro orden de la vida.

El tercer prejuicio acerca de las escuelas rurales es que "hay una socialización muy pobre del alumnado", por ser agrupaciones de alumnado muy poco numerosas. En esta afirmación hay dos errores; el primero es hablar de socialización tan sólo en términos de cantidad de individuos que se relacionan y no en base a los contenidos de la actuación. Eso no es cierto; al contrario, puede haber más y mejor socialización en una fiesta de los treinta habitantes de una aldea perdida en el monte - pues comparten motivos, tradiciones, intereses culturales, afectivos, familiares, educativos, etc. - que en un partido de fútbol con 90.000 espectadores. El segundo error es el de considerar que, puesto que las escuelas rurales están radicadas en pueblos pequeños, a veces aislados, y alejados unos de otros, no es posible superar esa baja socialización. Este error parte de no tener en cuenta que el modelo escolar basado en diversos agrupamientos de escuelas rurales existentes en el estado español ha permitido superar el marco social de cada una de las escuelas rurales; un nuevo marco escolar que favorece y permite el contacto entre las y los alumnos de todas las escuelas rurales de una amplia zona o comarca. Con este modelo escolar se vienen realizando experiencias de socialización nuevas y más amplias, en ámbito y número de personas

y pueblos, al tiempo que se mantiene la referencia social cercana de cada pequeña comunidad rural.

Por último, otro de los argumentos no contrastados que también se utiliza contra las escuelas rurales es que "las escuelas rurales, así como los pueblos en que se asientan, están muy aisladas y apartadas geográficamente, con muy deficientes vías de comunicación con el exterior y una deficiente dotación de recursos". Se puede asegurar que la realidad actual del mundo rural en la mayoría del estado español dista mucho de parecerse al tópico que se tiene en torno al mismo. Este mundo ya no es exclusivamente agrícola, las vías de comunicación han mejorado notablemente y el acceso de los niños y niñas a la información y al mundo exterior mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no nos permite ya hablar del aislamiento como una característica del mundo rural.

Las escuelas rurales, actualmente, por disponer en muchos casos de un sólo local, tienen a disposición de todo el alumnado la biblioteca escolar, las nuevas tecnologías multimedia, recursos didácticos para todas las edades escolares y, además, sin la necesidad de cambiar de edificio o de localidad de estudio durante toda su escolarización elemental.

Cuando se constituyeron las diferentes modalidades de agrupamientos de escuelas rurales en el estado español de manera generalizada, en los últimos años de la década de los ochenta y primeros de los noventa, éstas recibieron una buena dotación inicial que se sigue ampliando cada curso. Así, pues, aunque no haya un laboratorio, ni un aula de informática, ni una biblioteca en sus locales específicos, sí tienen libros, ordenadores, juegos y todo tipo de materiales integrados en el desarrollo cotidiano de la actividad escolar.

2. La especificidad de la escuela rural

2.1. La escuela rural y el sistema educativo en el mundo rural

En el apartado 1.2 he definido qué se entiende por escuela rural. Es importante recordar que tal definición hace referencia a un modelo concreto de organización de la escolaridad de niñas y niños en el medio rural. Un modelo y una experiencia que tienen sus orígenes políticos, históricos, culturales y sociales definidos, pero que no es el único modelo escolar existente en el medio rural, ni, en algunos casos, es el de mayor peso en cuanto a escolarización del alumnado en dicho entorno.

El sistema educativo vigente en el conjunto del estado español ofrece un modelo organizativo escolar amplio y variado, tanto en el medio rural como en el urbano, y en muchos casos las modalidades de centro educativo son comunes a ambos medios.

Dada la enorme pluralidad y diversidad del mundo rural en nuestro estado, que incluye desde núcleos de población de doce viviendas familiares en aldeas del norte y oeste peninsular hasta localidades rurales de más de 3.000 habitantes en el centro, sur y este del estado, la tipología de centros del medio rural es variada y diferente entre las comunidades autónomas del estado, e incluso dentro de las mismas. Hoy podemos distinguir en el medio rural español los siguientes tipos de centros educativos:

- ♦ **Centros completos comarcales:** Se denomina así a los centros educativos que disponen de, al menos, un aula para cada curso o nivel educativo de educación infantil y primaria. Este es el modelo generalizado en el medio urbano. En el caso del medio rural este tipo de centros funciona como concentración escolar y acoge a alumnado de los pueblos, aldeas, lugares o parroquias de su entorno. Suele llevar aparejado la oferta de servicios complementarios de transporte y comedor escolar para el

alumnado escolarizado en los mismos. En algunas comunidades autónomas del estado este modelo de centro también escolariza alumnado de 1º ciclo de la ESO. En otros casos escolariza toda la etapa educativa de la ESO, además de la educación infantil y primaria, como en Asturias, donde se les denomina Centros Públicos de Educación Básica.

- ♦ **Centros incompletos** : Se denomina así a escuelas cuyo número de unidades/aulas no alcanza a tener el mínimo de una por cada nivel educativo. Suelen formarse grupos mixtos por ciclo, tanto en educación infantil como en primaria (por ejemplo, un grupo mixto de educación infantil y tres grupos de primaria, uno por cada ciclo de dicha etapa). La tipología concreta suele ser muy variada. A menudo también suelen funcionar como pequeñas concentraciones escolares en su ámbito y conllevan también servicios complementarios de transporte y comedor escolar.
- ♦ **Escuelas rurales unitarias y/o mixtas**: Es el modelo de escuela rural al que nos referíamos en la definición del apartado anterior. Es el caso más especial y mínimo de las "escuelas incompletas", o sea aquellas escuelas rurales que tienen un único aula (unitarias) o dos aulas (mixtas, herederas del viejo modelo de aula de niñas y aula de niños). Estas escuelas escolarizan al alumnado de educación infantil y primaria de su entorno más próximo (por lo general el pueblo en el que se ubica, pero también de los pueblos o lugares más cercanos, o de la parroquia en el caso de Galicia y Asturias, por ejemplo). En algunos casos este modelo escolar puede llevar aparejado el servicio de transporte. Hay varias comunidades autónomas en las que estas escuelas escolarizan tan sólo alumnado de educación infantil y 1º ciclo de primaria. A partir de 3º de educación primaria pasan a escolarizarse a un centro comarcal próximo.
- ♦ **Agrupamientos de escuelas rurales**: Este modelo escolar consiste en la organización y funcionamiento colectivo en base a la coordinación administrativa, económica, de recursos de perso-

nal y de funcionamiento pedagógico conjunto de varias escuelas rurales de una zona geográfica próxima. Los modelos, características y denominaciones de tales agrupamientos son diferentes, según las diversas comunidades autónomas del estado. Más adelante los analizaremos.

2.2. La diferencialidad de la escuela rural

Volvemos a recordar brevemente qué entendemos por escuela rural. Es aquella escuela unitaria o, como mucho, de dos unidades, que reúne a un grupo de alumnado de distintas edades y que es la única que hay en el pueblo. Del tipo de escuela que vamos a hablar ahora en detalle es de este caso tan particular, diferente y específico del mundo rural. Debemos hacerlo porque es el tipo de escuela que más se está perdiendo, al tiempo que es de la que más se suele hablar, porque es el tipo de escuela a la que muchas personas suelen hacer referencia como ejemplo de lo obsoleto, lo inadecuado, el despilfarro de recursos, el corazón de la nostalgia de un mundo rural que muere. Nada más lejos de la realidad.

2.2.1. Estrategias didácticas en la escuela rural

La diversidad y heterogeneidad del alumnado, tanto en edades como en niveles escolares, intereses, socialización, etc. dentro de un mismo grupo de aula es expresión de normalidad en una escuela rural. Precisamente lo homogéneo es lo extraño o excepcional en este tipo de aulas. Los agrupamientos de alumnado en el aula rural parten del principio de respeto estricto a la heterogeneidad que caracteriza de manera natural al resto de procesos de socialización y aprendizaje del alumnado en el seno de su familia y de su comunidad vecinal.

Éste es precisamente el punto de partida para plantearse una estrategia de enseñanza-aprendizaje diferente a la que se tiene en las escuelas organizadas por grupos de nivel. Una estrategia en la que las niñas y niños aprenden de y con los demás miembros del mismo grupo de aula y de pueblo. Así, la organización interna de las pequeñas aulas rurales en grupos heterogéneos permite y recomienda trabajar

de manera conjunta y cooperativa con y entre todos los miembros del grupo, coordinadamente, dándose apoyo mutuo y estableciendo relaciones sociales y de aprendizaje interdependientes.

Como en cualquier otro tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe partir de la necesaria e imprescindible planificación del currículo escolar de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del aula rural por parte de la maestra o maestro tutor. Desde esa base, es claramente constatable el alto grado de autonomía que alcanza el alumnado en lo referente a hábitos de trabajo, estrategias individuales y colectivas de resolución de tareas, de habilidades sociales, resolución de conflictos, en el marco de estos grupos multinivel de las escuelas rurales. Todo ello gracias a un enfoque cooperativo de los procesos de aprendizaje, que parte de la idea de que los objetivos escolares y sociales que debe alcanzar cada alumno o alumna de la escuela rural deben estar de tal modo vinculados que su logro satisfactorio se produce si y sólo si los demás también consiguen alcanzar los suyos. El trabajo en torno a los objetivos individuales está sólida e indisolublemente unido a los del resto del grupo.

Este enfoque requiere que se adopten determinadas estrategias didácticas, de metodología activa. Además, hay que asegurar un ambiente escolar y de relación de grupo saludable y favorecedora de las relaciones sociales y de trabajo colaborativas. El logro de este ambiente es una prioridad en este tipo de escuela y de aula, y es fácilmente alcanzable dadas las características reducidas del grupo.

Esto lo traslada cada maestra o maestro a su programación de aula, en base a estos criterios básicos:

- a) Se deben realizar programaciones de ciclo escolar.
- b) Organizar los contenidos de dichas programaciones de forma espiral y acumulativa, pues hay que tener en cuenta que en el seno del aula rural van a tratarse los mismos contenidos de manera simultánea con alumnado de diversas edades, conocimientos, habilidades, autonomía, etc.

- c) Deben modularse los objetivos didácticos concretos para cada contenido según las edades concretas de nuestros alumnado en ese aula concreta y durante ese curso escolar.
- d) Se diseñan diferentes tipos de actividades significativas, teniendo en cuenta que una gran parte de ellas deberán ser realizadas por el alumnado sin la ayuda continua e inmediata de su profesorado. Es decir, se debe tener muy en cuenta el grado concreto de autonomía en el trabajo de cada niña o niño a la hora de diseñar las actividades.
- e) Las actividades que se diseñen tienen que ser útiles para alcanzar los objetivos planeados para cada alumna o alumno, así como mejorar su nivel de autonomía escolar y social, por un lado, y favorecer el apoyo cooperativo y de tutorando del alumnado mayor sobre el de menor edad.
- f) Por último, pero no menos importante, la tipología de actividades que se diseñen será variada, desde aquellas de desarrollo y síntesis, a las de refuerzo, apoyo y profundización.

2.2.2. ¿Cómo diseñar y organizar el aprendizaje colaborativo?

El criterio fundamental e imprescindible para llevar a cabo un plan de aprendizaje colaborativo o cooperativo es la flexibilidad.

Los tres primeros ejemplos de flexibilidad han sido tratados en el apartado anterior, pero dada su importancia los volvemos a mencionar:

- ◆ Flexibilidad en la estructuración y secuenciación de los contenidos curriculares.
- ◆ Flexibilidad en la readaptación de los contenidos.
- ◆ Flexibilidad en la concreción de las actividades de aprendizaje.
- ◆ Flexibilidad en la organización de grupos en el aula rural. En

unos casos se les agrupará en torno a la realización de tareas colectivas de investigación del entorno, de mantenimiento del aula y de los recursos de la misma, resolución de conflictos, distribución de los espacios en la escuela, etc. En otros, se realizarán agrupamientos en base a la realización de tareas de aprendizaje de ciclo o área de conocimiento. Se pueden organizar grupos heterogéneos de alumnado por capacidades, para favorecer el apoyo mutuo. Esta flexibilidad es algo connatural a la escuela rural desde sus más remotos orígenes, es una de sus señas de identidad, y es la misma flexibilidad organizativa que ahora se está poniendo afortunadamente en boga en los centros de enseñanza de aulas de nivel a través de los denominados "agrupamientos flexibles".

- ◆ Flexibilidad en la organización y uso de los espacios dentro del aula: rincones, puntos de recursos, espacios para trabajo en grupo y para trabajo individual, espacios de lectura. Facilitar la movilidad del alumnado entre los diversos espacios, dependiendo de la actividad que debe abordar, el contexto de la misma y materiales que necesita para su desarrollo.
- ◆ Flexibilidad en la organización, estructuración y secuencias de los horarios de la escuela o aula rural. La propia heterogeneidad del aula hace poco recomendable, porque, a la larga es inviable, la estructuración de un cuadro horario cerrado y fijo por áreas, materias y niveles escolares, tal como es preceptivo hacer en los centros con grupos del mismo nivel escolar. Lo más útil y operativo, a la par que respetuoso de la legalidad, es organizar horarios de ciclo, pero siempre teniendo en cuenta la composición real del grupo de alumnos y alumnas de la escuela rural. Habrá horarios que se estructurarán por ciclo, fundamentalmente el de las áreas que tiene a su cargo el tutor del aula; otros, como música, educación física, educación artística, pueden hacerse conjuntos para todo el alumnado del aula rural.
- ◆ Flexibilidad a la hora de seleccionar y usar los materiales didácticos y otros recursos para el trabajo de y con el alum-

nado. Dentro de este apartado tiene especial importancia la decisión sobre el uso de los libros de texto. Como recurso didáctico, el libro de texto aporta una fuente de información al alumnado, al tiempo que es fuente de recursos y actividades para el logro de muchos de los objetivos didácticos que se marcan en la programación de la escuela rural. Ahora bien, este tipo de escuela, y las estrategias didácticas a aplicar en la misma, son muy específicas y requieren un tipo de libros de texto que cumplan una serie de requisitos; que presenten y traten situaciones relacionadas con el mundo rural en general y el entorno cultural, económico y social más inmediato, en particular; que tengan un enfoque globalizador e interdisciplinar; y que puedan ser realmente guías de autoaprendizaje del alumnado de la escuela rural.

2.2.3. La proximidad al entorno social y familiar

Como se comenta en el primer capítulo, en los últimos veinte años han ido apareciendo paulatinos y profundos cambios sociolaborales (cambios en la estructura y funcionamiento del mercado laboral, modificaciones de jornada, movilidad geográfica, incorporación de la mujer al trabajo, sobre todo a tiempo parcial) y familiares (incremento en la incorporación de la mujer al mercado laboral, crecimiento del número de familias monoparentales, aumento del número de familias nucleares en las que ambos cónyuges trabajan, etc.) en el mundo rural.

Estos cambios han generado nuevas necesidades sociales de las familias que deben ser atendidas también por los centros educativos, en su función de servicio público educativo básico y de proximidad. Dentro de esta función de servicio público de apoyo a las familias está la de facilitar elementos y servicios para conciliar el derecho a la escolarización del alumnado en la enseñanza obligatoria, la organización familiar y social del mismo, así como la inserción sociolaboral de sus madres y/o padres, con especial incidencia en las primeras. Por ello, la escuela rural de cada pueblo, de hecho, amplía sustancialmente sus funciones y también adquiere un intenso papel de servicio social básico, pero lógicamente sin perder su función claramente educativa.

Otra de las cualidades más valiosas de la escuela rural es que propicia enormemente la vinculación tan necesaria entre la familia y la escuela: madres, padres, maestras, maestros, son vecinos y vecinas del mismo pueblo o, como mucho, de pueblos muy próximos entre sí. Como su número raramente supera las doce o quince personas por escuela, resulta fácil establecer una comunicación fluida y dinámica entre padres y madres así como entre padres, madres y tutores y tutoras.

2.2.4. Función de servicio de proximidad

A la hora de analizar el papel de las escuelas rurales en el desarrollo sociocomunitario de las comunidades educativas rurales debemos partir de un hecho: la escuela rural sólo tiene razón de ser en el contexto del desarrollo integral del mundo rural. Esto implica, por lo tanto, que la acción educativa general de la escuela en el medio rural no puede ni debe circunscribirse exclusivamente a la escuela rural como institución educativa. Por el contrario, la escuela rural debe aglutinar y utilizar el conjunto de recursos y potencialidades de desarrollo de la comunidad rural en que se halla inserta. Otro elemento de partida, nuestros proyectos educativos deben asentarse en una sólida y fuerte relación entre el desarrollo social, económico y cultural del mundo rural y nuestras escuelas rurales. Debe ser un recurso próximo y útil para al conjunto de la localidad o aldea en que se ubica.

La labor de la escuela rural debe estar integrada en los procesos de desarrollo comunitario, dándoles fuerza y cohesión, como, de hecho, lo están siendo el conjunto de servicios públicos de proximidad que se están implantando en nuestras aldeas y pueblos desde los Programas Europeos de Desarrollo Rural: servicios de salud, de atención a la 3ª Edad, Red de telecentros rurales, servicios bancarios y de administración. Es en este contexto de recuperación del tejido social y cultural del mundo rural en el que nuestras escuelas rurales pueden ser ofertadas como un servicio de proximidad para toda la vecindad de nuestros pueblos y aldeas.

Es preciso considerar el papel, no lo suficientemente aprovechado, que las escuelas rurales pueden jugar en la vida social y cultural del

pueblo. Estas representan con frecuencia el único centro cultural de los pueblos; son ya en muchos casos, o tienen la potencialidad de serlo, ejes y dinamizadoras de la vida social a partir de las actividades que organizan y desarrollan. El espacio escolar es un espacio social que muchas veces constituye el único existente. En ese espacio tienen lugar las reuniones de vecinos y vecinas, de la comisión de fiestas y se imparten los escasísimos cursos de adultos o de inserción laboral que llegan a los pueblos pequeños y aldeas.

El edificio escolar de cada pueblo debe ser visto, por estas razones, como aquel que aglutina unas actividades sociales y culturales que no pueden seguir siendo anecdóticas o circunstanciales. Es preciso acercar servicios de carácter cultural al mundo rural y esto es, básicamente, competencia de las administraciones locales y autonómicas. La escuela puede ser biblioteca pública después del horario escolar, ser sede de cursos y conferencias, ofrecer un espacio social organizado y dinamizador que devuelva vida, en un sentido amplio, a las aldeas.

2.2.5. Función dinamizadora del desarrollo rural

Es necesario matizar la importancia que los diversos centros educativos rurales pueden tener en el desarrollo rural. El papel de la escuela en el medio rural irá siempre un paso por detrás del desarrollo económico, social y cultural, como ocurre en general en nuestras sociedades industriales. Quiere esto decir que, sin bases y proyectos económicos y sociales que animen a la población rural a mantenerse en sus aldeas, pueblos o villas, poco va a poder ofrecer la escuela rural a ese medio.

El mantenimiento y potenciación de una red escolar pública en el mundo rural es, y siempre lo será, un factor de ayuda al mantenimiento e incluso al crecimiento de la población y la vida económica y social rural, pero no es ni será el factor desencadenante de ese proceso.

La ausencia de infraestructuras de ocio en los pueblos pequeños es alarmante. En numerosos de ellos no hay espacios públicos cuidados

para el ocio. En muchos aún se echan de menos una cancha asfaltada con porterías y canastas o un campo para la fiesta debidamente acondicionado. Es como si en las aldeas sólo se trabajase, como si otro tipo de cosas hubiera que ir a buscarlas a la ciudad.

Por eso, la escuela rural de pueblo, como edificio y espacio público ha de ser un recurso inalienable. La venta de edificios escolares por parte de los ayuntamientos está liquidando el presente y el futuro de esas escuelas rurales e, incluso, su pasado.

Crear, desde la administración, que las escuelas rurales han dejado ya de cumplir su función en el medio rural será como considerar que han muerto definitivamente y que esa muerte era algo lógico y esperado.

Y no olvidemos que, cada vez que desaparece un servicio en un pueblo, estamos contribuyendo a la desaparición del propio pueblo. Si la administración cree que la función de las mismas ha desaparecido, parece un contrasentido que albergue proyectos de desarrollo rural y local para esos pueblos.

Pero evitémonos factores de desánimo y frustración. La escuela rural influirá positivamente en los procesos de desarrollo rural si la población rural ve que nuestra acción educativa favorece su mejora económica, social, personal, formativa, etc. en su propio entorno rural. Aunque, sin planes de desarrollo rural, sin iniciativas institucionales variadas dirigidas a los núcleos rurales, nuestras escuelas poco podrán avanzar en su potencial de dinamizadoras y animadoras del desarrollo.

3. La agrupación de escuelas rurales

3.1. Los modelos organizativos de las escuelas rurales en España

La mayoría de las escuelas rurales actualmente existentes en nuestro estado funcionan y se organizan de manera colectiva a través de diversas modalidades de agrupamientos. No obstante, conviene acla-

rar que en algunas comunidades autónomas las denominadas escuelas rurales, "escoles petites", escuelas unitarias, etc., funcionan en su mayoría como si cada escuela fuera en sí misma un centro completo, tanto administrativa como pedagógicamente, sin relación con otros centros rurales.

Cuando se habla aquí de agrupamiento de escuelas rurales nos referimos a un modelo escolar que se caracteriza por:

- ♦ El funcionamiento coordinado y colaborativo de varias escuelas unitarias próximas.
- ♦ Se elabora y desarrolla un proyecto educativo conjunto y su correspondiente proyecto curricular. Esto implica el trabajo en equipo del profesorado de todas las escuelas agrupadas y la obligada realización de actividades de coordinación pedagógica.
- ♦ Existe un único equipo directivo y un consejo escolar de centro conjunto.
- ♦ Cada escuela del agrupamiento tiene su maestro o maestra, tutor o tutora del mismo. Así mismo, el profesorado especialista y de apoyo trabaja con todo el alumnado y en todas las escuelas del agrupamiento. Para garantizar esta función, a este profesorado se le asigna el puesto de trabajo de carácter singular itinerante.
- ♦ Lo mismo ocurre con el material didáctico y el presupuesto económico. Hay una parte común a todas las escuelas y alumnado que va rotando por las mismas según las necesidades de uso. Otra parte es propia de cada escuela.
- ♦ El presupuesto de gastos de funcionamiento suele tener una parte de asignación específica para cada escuela, que gestiona su tutor o tutora y otra parte de gastos comunes que gestiona el equipo de dirección, en coordinación con toda la plantilla del agrupamiento escolar.

La tipología de agrupamientos escolares varía según las comunidades autónomas del estado español. El modelo más extendido y generalizado de agrupamiento es el de los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este modelo se implantó a finales de los años 80 e inicios de los 90 en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Durante este periodo Andalucía y Canarias, que ya tenían competencias plenas en educación, implantaron sus modelos de agrupamientos de escuelas rurales, los Colegios Públicos Rurales (CPR) y los Colectivos de Escuelas Rurales (CER) respectivamente, con una normativa de funcionamiento semejante a la de los CRA. Por su parte, Cataluña ya llevaba varios cursos poniendo en marcha un plan de agrupamientos de escuelas rurales de base territorial, con carácter voluntario y partiendo del diseño de un proyecto educativo y curricular previo. Se trata de las denominadas Zonas Educativas Rurales (ZER), que tienen un perfil de organización y funcionamiento diferente del resto de modelos de agrupamiento.

Tras la culminación del proceso de transferencias educativas a las comunidades autónomas a finales de los 90, el modelo del CRA se siguió aplicando en todas ellas. Por su parte, Galicia se incorporó al proceso de agrupamientos de escuelas rurales aplicando el modelo de los CRA.

Hablar de un Colegio Rural Agrupado es hablar de uno de los modelos de respuesta educativa que intenta adaptarse a las necesidades y realidades del alumnado, profesorado y familias de zonas rurales, de modo que se ofrezca a todos ellos una formación integrada en su medio, en su entorno de referencia más cercano afectiva y socialmente, sin generar desplazamientos, arraigando a la población en su lugar de origen y con las mismas posibilidades en cuanto a oferta educativa, contenidos curriculares, dotación de personal y acceso a servicios educativos y complementarios que el resto de alumnado del Estado español, sea éste residente y escolarizado en entorno urbano o rural.

Es conveniente hacer aquí una pequeña reflexión acerca de lo que esta estructura organizativa, administrativa y pedagógica supone para las escuelas rurales organizadas en CRA, CPR, CER y ZER. La aplicación generalizada y administrativa del agrupamiento de escuelas, ha tenido el efecto no deseado de dar la muy extendida, pero falsa, imagen de que los citados centros agrupados no dejar de ser más que simples centros graduados ordinarios cuyas aulas no están unidas por un pasillo o distribuidas en distintos pisos de un mismo edificio escolar, sino que están unidas por una carretera y distribuidas entre prados y montes, con lo que el proyecto educativo a desarrollar, la opción de organización administrativa, o la pedagógica, acaban ateniéndose a los que se diseñan para un centro graduado completo.

Sin embargo, tal analogía es falsa y perversa para la realidad de las escuelas rurales, pues las aulas de un CRA, CPR, CER o ZER, por lo general, son y deben seguir siempre siendo escuelas rurales unitarias o mixtas, ubicadas en diferentes localidades, pueblos y aldeas, cada una con su historia, idiosincrasia educativa, social y cultural, pues es y debe seguir siendo, con o sin agrupamiento, la escuela rural de ese pueblo, con la maestra o maestro de dicha escuela.

El agrupamiento de escuelas rurales, como las escuelas que le sirven de base y sustento, es un modelo diferente de centro educativo en el medio rural, con características diferentes, sin que estas diferencias impliquen carencias respecto a otros modelos de escolarización, sobre todo respecto al centro comarcal, graduado, que se ha afianzado como modelo mayoritario en casi todas las zonas rurales del Estado.

Los CRA, CPR, CER y ZER han permitido superar el aislamiento de los maestros y maestras de escuelas rurales, así como del alumnado de las mismas, compaginando la integración del mismo en su entorno escolar y social más próximo con la pertenencia a ámbitos más amplios de escolarización y socialización marcados por el ámbito del agrupamiento escolar.

3.2. La imprescindible cohesión pedagógica en la escuela rural

Los profundos y positivos cambios que han sucedido en la enseñanza en el medio rural en general y en las escuelas rurales en particular han sido resultado sobre todo, aunque no tan sólo, de un enorme esfuerzo colectivo de maestras y maestros de dichas escuelas a lo largo de más de 20 años.

Los distintos modelos organizativos de escuelas rurales que se han descrito antes son el resultado de la confluencia de numerosos empeños y necesidades. Por un lado, del empeño de gran número de maestras y maestros, así como de muchas familias del alumnado, de defender un futuro digno para la escuela rural y por romper con el aislamiento social y profesional que padecían las maestras y maestros de las escuelas rurales. De otro, de la necesidad de adaptarse a las nuevas realidades económicas, sociales y culturales de nuestras escuelas y sociedades rurales y de trabajar de manera conjunta entre maestros y familias para abrir más amplios horizontes sociales y culturales al alumnado de las escuelas rurales.

Este trabajo colaborativo de maestras, maestros y familias de escuelas rurales diferentes y de localidades distintas ha supuesto también un reto y un compromiso para todos ellos y ellas. Se ha mejorado mucho, pero también ha aumentado el volumen de trabajo pedagógico, administrativo, organizativo, de gestión y de participación de la comunidad educativa en la enseñanza rural. Pero, sobre todo, ha introducido cambios en la cultura profesional de maestras y maestros de las escuelas rurales. Unos cambios que hay que mantener, evitando que se pierdan en un futuro. Me refiero a la importante afinidad pedagógica que surgió entre las maestras, maestros y familias durante todo este proceso. Una afinidad que requiere de trabajo coordinado, constancia y muchas reuniones.

A) El diseño y desarrollo colectivo de un proyecto educativo de escuela rural

La escuela rural es un modelo de organización escolar con sus propias señas de identidad histórica, tradición y cultura pedagógica, con

sus virtudes y defectos. En este sentido, tanto las escuelas rurales como los currículos que en ellas se venían desarrollando las pasadas décadas han sido criticados, en muchos casos con razón, porque con dichos programas y desde dichas escuelas se llevó a cabo una labor de aculturación del alumnado rural. Y tales críticas tuvieron y siguen teniendo una parte importante de razón, ya que desde las escuelas rurales, en base a los proyectos educativos existentes, se estuvieron transmitiendo a niñas y niños unos conocimientos, valores, intereses y normas sociales y de convivencia propias de la cultura urbana, en detrimento de la cultura, conocimientos, valores, historia, etc., del entorno físico y social próximo y propiamente rural.

Queriendo o sin querer, con este tipo de acción educativa se contribuyó, desde las escuelas rurales, a generar una conciencia negativa del hecho de ser rural, de ser de aldea, contribuyendo a cierta "cultura de la vergüenza" respecto al mundo rural. Pues bien, la nueva escuela rural se viene planteando como norte y objetivo romper con este tipo de acción educativa y social.

Así, partiendo de esa voluntad consciente, todas y cada una de las escuelas rurales están en disposición y obligación de planificar y organizar su propia actividad mediante la elaboración y desarrollo de su proyecto educativo de escuela rural. Este proceso es de enorme importancia para que todas las escuelas rurales oferten una enseñanza contextualizada y adecuada a las necesidades e intereses de su alumnado, familias y comunidades rurales.

Por las características específicas y diferenciales de las escuelas rurales y del medio en que se insertan, se debe abordar este trabajo partiendo del hecho de que la escuela rural es algo más que un centro escolar o un agrupamiento de centros. Se debe partir de un enfoque territorial del proyecto educativo, apostando por el diseño y desarrollo de un proyecto educativo de zona rural o de ámbito. Un proyecto que sepa aglutinar a profesorado de diferentes escuelas, de diferentes servicios educativos, de diferentes programas institucionales y de apoyo. Que ilusione e implique a los diferentes sectores de la comunidad educativa (madres y padres, vecinos, ayuntamiento, servicios de

salud y de proximidad]. Un proyecto educativo de escuela rural que sea capaz, en suma, de superar el ámbito de planificación, acción y toma de decisiones a nivel de escuela rural, aula o centro.

Como en cualquier otro tipo de centro educativo, en las escuelas rurales que diseñan su proyecto educativo se tiene en cuenta tres referentes básicos: el marco legal de la enseñanza, el análisis del contexto sociocultural y la realidad de cada escuela rural como centro de enseñanza.

El análisis de las normas legales que regulan nuestras enseñanzas es imprescindible para diseñar y llevar a cabo el proyecto educativo. Su función no es tanto ser respetuosos y conscientes del marco legal, que también, como saber utilizarlo para detectar los posibles desajustes entre "lo que dicen las leyes" y lo que realmente pasa en la escuela rural y poder así buscar soluciones a tal dificultad. Tal es el caso de la normativa de organización y funcionamiento de aulas unitarias multinivel, escuelas unitarias solas o en agrupamientos, las ratio maestro/alumnado, especialistas, horarios, itinerancias, los apoyos y los órganos de gestión y participación.

El análisis del contexto sociocultural no persigue un estudio minucioso y exhaustivo de todos los factores del entorno, sino seleccionar de entre todos ellos aquellos factores que influyen negativamente en el diseño y desarrollo del proyecto, para ver cómo atajarlos, y aquellos otros que lo favorecen, para ver así cómo potenciarlos desde las escuelas rurales. Todo ello con una vocación compensatoria y compensadora de desigualdades vinculadas a nuestra realidad como comunidades rurales.

En el análisis del centro nos centramos en dos aspectos. Por un lado, los factores de tipo institucional, definiendo el carácter de servicio público educativo y de proximidad de nuestras escuelas rurales, su estructura organizativa y funcionamiento participativo y democrático, sus relaciones institucionales y su vocación innovadora, investigadora y formativa para todo el profesorado. Por otro, se incluyen todas las definiciones y tomas de posición respecto al ámbito pedagógico:

apuesta por nuestras concepciones educativas respecto a los valores culturales y sociales a practicar, defender y transmitir, nuestra relación comprometida entre entorno y escuela rural, la apuesta por una metodología activa y de aprendizajes cooperativos; también sobre aquellos aspectos de tipo curricular, como objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación del currículo escolar de cada escuela rural y de cada agrupamiento de escuelas.

B) La organización de los equipos de coordinación

Es quizá en este ámbito en el que existen más diferencias entre unos y otros agrupamientos de escuelas rurales, no sólo entre los de diferentes comunidades autónomas, sino también dentro de cada una de ellas. Y, sin embargo, es en este apartado de la organización y funcionamiento de los CRA, CPR, CER y ZER como centros educativos donde existe una mayor rigidez legal y un mayor peso en la imitación de modelos estandarizados.

Y estas diferencias responden, en el fondo, al hecho de que no existe una normativa legal específica que regule la organización y funcionamiento de las escuelas rurales en sus diversas modalidades de agrupamientos. Así, la escasa normativa legal existente de organización y funcionamiento de los agrupamientos de escuelas rurales está brevemente recogida en los reglamentos orgánicos de los centros completos de educación infantil y primaria. Además, dentro de dichos reglamentos orgánicos se echan en falta desarrollos legales concretos respecto a la organización pedagógica de los agrupamientos de escuelas rurales. Este hecho favorece la aplicación de los modelos organizativos y estructuras de coordinación pedagógica previstos para centros graduados ordinarios, pero que resultan poco adecuados a la realidad escolar de los agrupamientos de escuelas rurales.

La reflexión básica que debemos hacernos quienes trabajamos en CRA es la de: ¿Coordinarse? Sí. ¿cómo y para qué?

En este caso no hay fórmulas únicas ni cerradas, pero sí una serie de criterios básicos:

- a) El modelo de coordinación debe tener en cuenta el carácter multinivelar de nuestra escolarización y de nuestra práctica pedagógica.
- b) Debe tener en cuenta nuestro modelo de organización y desarrollo del currículo y nuestras opciones metodológicas.
- c) Debe tener en cuenta el conjunto de actividades educativas del CRA y a todos los sectores de la comunidad educativa.

La realidad actual más generalizada es la de equipos de ciclo. La coordinación docente es fundamental para dar coherencia al trabajo de todos los maestros y maestras que trabajan en grupos diversos y localidades distintas. Además de la programación, se diseñan y evalúan las actividades complementarias, se comparten experiencias, recursos, proyectos, incluso formación; se coordina acción e intervención tutorial y se elaboran y revisan unidades didácticas, etc.

Por imperativo legal es obligatoria una reunión de dos horas de coordinación cada quince días. Esta tarea se realiza generalmente en las reuniones de tarde cada quince días, suele ir precedida de la reunión de todo el profesorado en la que el equipo directivo pone al día la información de todo tipo que sea de interés general.

Cada equipo tiene su coordinador o coordinadora (sin compensación si no se reúne el número de unidades previstas por la norma) que levanta acta de lo tratado en cada reunión. En caso de existir comisión de coordinación pedagógica, ésta se encarga de la coordinación de todos los equipos. Si no la hubiera se realiza periódicamente en las reuniones colectivas previas a las reuniones de ciclo. En este mismo tiempo se debe realizar la coordinación entre el profesorado que atiende a alumnado con necesidades educativas especiales (logopeda, especialista en pedagogía terapéutica, tutor o tutora, otros apoyos).

C) La organización de las tutorías

La tutoría es el eje fundamental del trabajo de cada aula o escuela. El tutor, la tutora, es la persona que representa ese aula, escuela y, en muchos casos, pueblo en que está radicada la misma. Establece con

el grupo las normas y permite que los niños y niñas de la clase se identifiquen con un proyecto que, partiendo de las señas particulares e irrenunciables de su escuela, incorpora la amplia y rica variedad de los otros pueblos, escuelas, alumnado y familias del CRA, CPR, CER o ZER.

Su integración en el trabajo del agrupamiento de escuelas rurales es importantísima para que toda la localidad se sienta partícipe. Es la persona intermediaria entre el resto del profesorado y las familias, respecto al proceso de aprendizaje del alumnado, y dinamizadora del entorno de su localidad. En caso de haber varias aulas en una misma escuela y localidad esta última tarea y responsabilidad suele ser compartida entre todas las personas que son tutoras. Es y debe ser también la persona representante del equipo directivo en muchas actuaciones administrativas y didácticas concretas, sobre todo las que afectan preferentemente a su aula, escuela o pueblo. Es la persona que, por lo tanto, explica a su alumnado y familias el funcionamiento del centro, informa de novedades, propuestas, actividades, pide opinión, coordina las elecciones a consejo escolar, matrícula, etc., de su pueblo.

En suma, la tutora o tutor de un aula, escuela o pueblo, aunque forme parte de un CRA, CPR, CER o ZER debe seguir siendo la maestra o maestro rural de dicho aula, escuela o pueblo, como lo era antes de integrarse en un agrupamiento de escuelas, porque tal agrupamiento debe hacer crecer la escuela rural, potenciarla, no disolverla en un gris edificio burocrático.

Esta labor es responsabilidad prioritaria, pero no exclusiva, de quienes son tutoras y tutores. Aunque el equipo directivo debe implicarse con la misma intensidad en todas las localidades, parece evidente que no puede estar en todas las reuniones, ni debe sustituir la importantísima labor tutorial que acabamos de mencionar. Tampoco parece procedente que las familias se desplacen constantemente a la sede para recibir información uniformada y centralizada a través de reuniones generales con el equipo directivo. La labor directiva debe ser otra.

D) La organización de la participación

Como acabamos de decir, el CRA debe de hacer compatible la identidad de cada escuela y, a la vez, su integración en un entorno más amplio. Cada escuela ha de conservar su autonomía de modo que siga siendo la escuela de su pueblo, los vecinos la reconozcan como tal, la defiendan y colaboren en su trabajo. Por otra parte hay que lograr que cada localidad se sienta participe de un proyecto más amplio, el CRA. Por ello debe de haber actividades que permitan la convivencia entre las personas de la localidad, por ejemplo, la navidad, el carnaval, actividades tradicionales propias, y otras, como las visitas culturales, el periódico escolar, jornadas, que pongan en contacto a todo el alumnado, todo el profesorado y todas las familias.

Por los mismos motivos que acabamos de indicar es necesario dar pasos adelante para que cada localidad del CRA tenga un representante de las madres y padres en el consejo escolar, que cumpla su tarea de colaboración, así como también esta función de mediación de la que hablamos.

La normativa legal que regula las elecciones a consejos escolares de centro es, hoy por hoy, un serio obstáculo a una plena y libre participación de todos los pueblos de un CRA en el consejo escolar del mismo. Es necesario mencionarlo porque no es un problema menor, sino algo que afecta a las raíces básicas de participación democrática de las familias de todos y cada uno de nuestros pueblos y escuelas. Y no basta, también en esto, hacer de la necesidad virtud y conformarse con que, de facto, cuando el número de localidades supera el de representantes del sector de madres y padres, algunos CRA faciliten la participación en el consejo escolar, con voz pero sin voto, de madres y padres sin representación, digamos, legal, y más cuando puede llegar a ser preciso dirimir alguna cuestión relativa a ese pueblo o escuela por votación.

E) La organización de los recursos

Cada aula/escuela reúne una variedad de recursos, biblioteca, juegos didácticos, ordenador e impresora, accesibles e integrados en el

currículo. Para ello suele disponer de un porcentaje del presupuesto del CRA, un elemento más de la autonomía de cada unidad. No obstante, hay que decir que existen bastantes CRA que organizan de manera centralizada sus recursos didácticos, económicos, presupuestos centralizados y no por aulas/pueblos, etc. También suelen organizarse recursos con carácter itinerante. Por un lado, a través de dinámicas de intercambio y préstamo entre distintas aulas/escuelas con sus recursos propios. Por otro, a través de otros recursos centralizados (vídeo, televisión, retroproyector, material de ciencias naturales...) y sujetos a normas que faciliten el uso por parte de todas las personas y aulas/escuelas.

El programa de Aldea Digital del MEC dotó a las escuelas de ordenador, impresora y conexión a Internet, y no se previó una dotación económica de mantenimiento de este material. Durante un tiempo, los CRA han perdido poder adquisitivo al tener que pagar del presupuesto general del centro el coste telefónico de las líneas, su consumo, el gasto de Internet y el mantenimiento de los equipos informáticos. Ahora ya un buen número de centros se conectan a la red con pago directo desde la administración educativa.

En cuanto a la aportación de recursos materiales desde la administración se echa de menos una renovación coherente. Por lo general, se atienden las necesidades por defecto y, así, cuando sobran recursos que no son absorbidos por otros centros, se envían aunque no hayan sido solicitados o sin saber qué criterio de prioridad se ha seguido.

En la mayoría de las comunidades autónomas se echa en falta inversiones en la mejora de infraestructuras, edificios, calefacción, espacios deportivos, ya procedan de las consejerías correspondientes o por coordinación de diversos servicios, incluidos los ayuntamientos. Se arreglan escuelas después de cerradas para uso municipal y habilitadas como ambulatorios u otros servicios de proximidad, como mal menor, pero, cada vez con más frecuencia, se venden para montar negocios de turismo rural.

4. Los recursos en la escuela rural

4.1. Recursos de profesorado

4.1.1. La plantilla de profesorado

Para impartir la docencia de todas las áreas curriculares hay dos tipos de puesto de trabajo en las escuelas rurales, estén éstas organizadas en agrupamientos o aisladas:

- 1º. **Puestos ordinarios**, son aquellos correspondientes a las o los tutores de las unidades/aulas. Dependiendo de la definición administrativa de la unidad/aula como mixta de primaria o mixta de educación infantil, el puesto de trabajo es asignado a profesorado generalista, de educación primaria en un caso, o a profesorado especialista de educación infantil, en el otro. Aunque en ambos casos el profesorado imparte lengua, matemáticas, conocimiento del medio y educación artística al conjunto de alumnado escolarizado en su unidad/aula. Junto con ello, completan su horario, si es que aún no lo han completado, realizando actividades de doble en localidades que tengan más de una unidad, o realizando actividades de apoyo y refuerzo a su propio alumnado.
- 2º. **Puestos de carácter singular itinerante**, que son aquellos correspondientes a especialistas de educación física, idioma (inglés, por lo general; en alguna de las comunidades autónomas que escolarizan lengua propia, existe también el puesto de lengua vernácula) y música. En algunas comunidades autónomas se incluye el puesto de apoyo itinerante a educación infantil, que es cubierto por una persona especialista en educación infantil y que itenera en labores de apoyo al alumnado de infantil por las escuelas del CRA que tienen alumnado de dicho nivel pero cuyas tutoras o tutores son generalistas de educación primaria.

A veces, se incluyen los puestos itinerantes de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje (PT/AL), en la plantilla básica de los agru-

pamientos de escuelas rurales, por lo general compartidos con otro centro escolar próximo. Sin embargo, en la mayoría del estado español en que funciona el modelo escolar de los CRA, CPR, CER o ZER, los puestos itinerantes de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje no están adscritos a plantilla básica del centro, sino que forman parte de un equipo docente de ámbito territorial y atienden al alumnado de cada escuela rural o agrupamiento escolar según las necesidades educativas detectadas en cada caso.

Por lo general, el profesorado itinerante que atiende a las escuelas rurales aisladas está adscrito, bien a un equipo de ámbito territorial o bien forma parte de la plantilla de un centro completo próximo y atiende al alumnado de cada escuela de acuerdo a los horarios mínimos legales a que tiene derecho, según área y nivel educativo. El resto de su horario, hasta las 25 horas lectivas, las dedica a su centro de referencia o a otras escuelas rurales de la zona.

Por su parte, el profesorado itinerante destinado al CRA, CPR, CER o ZER, lo está a tiempo total y cubren su horario según un orden de prioridades, comenzando por las de su respectiva especialidad y respetando los horarios mínimos legales para cada especialidad y grupo de alumnado. Del horario lectivo de dichos especialistas hay que deducir las dos horas y media semanales de recreo ya que, salvo en casos excepcionales, no están obligadas o obligados a vigilarlos.

Además, se les debe deducir de su horario lectivo el tiempo de desplazamiento real por itinerancia a cada una de las escuelas, siendo esta deducción acorde a unas tablas de kilometraje y/o tiempos de desplazamiento fijado por normas legales en cada comunidad autónoma. El resto de su horario lectivo en el agrupamiento de escuelas rurales, de tener que completarlo, lo dedican a actividades de apoyo y refuerzo educativo con alumnado, a planes de atención a la diversidad del alumnado del CRA y a la cobertura de las sustituciones que fueran necesarias en el marco del funcionamiento ordinario del centro.

Como acabamos de decir, cada CRA, CPR, CER y ZER tiene asignado un equipo docente formado por las personas tutoras de cada unidad,

de infantil o primaria, y los especialistas de música, inglés, educación física, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje [éstos últimos, en función de las necesidades diagnósticas por el equipo de orientación, suelen ser compartidos].

Finalmente, se observa en el nuevo profesorado que se va incorporando a la escuela rural una falta o pérdida de cultura de trabajo colectivo y cooperativo entre maestras y maestros y entre escuelas rurales. Una cultura de trabajo cooperativo que fue el motor de la creación y mantenimiento de los CRA, CPR, CER y ZER desde hace casi dos décadas. Este hecho resulta preocupante, pues es un requisito fundamental en el futuro desarrollo de los proyectos educativos de escuela rural. Al no haber formación específica del profesorado de escuela rural, la integración de los nuevos maestros y maestras es difícil, pues no conocen otra realidad inicial que la escuela graduada.

4.1.2. El profesorado y la organización de los horarios

Aparte de las diferencias de horario procedentes del tipo de jornada, partida o continua, organizar el horario de un CRA, CPR, CER o ZER obliga a tener en cuenta muchos factores que confluyen. Cada aula y los diferentes niveles que hay en ella, el horario de los itinerantes, posibles desdobles en función de la materia, la disponibilidad del profesorado que queda libre de docencia directa cuando su alumnado está siendo atendido por el especialista para realizar apoyos, si hay otro aula, ya que el profesorado tutor no puede desplazarse, o de la propia aula, etc.

Nos encontramos con la rigidez de la normativa legal que establece horarios mínimos por materias, distintos según los ciclos, sin hacer ninguna salvedad al respecto, con lo que en una misma aula en la que conviva, por ejemplo, alumnado de primer y segundo ciclo de primaria, para combinar los tiempos de lengua, inglés, artística y educación física exige saber hacer encaje de bolillos, y más aún si la misma norma de ese horario mínimo establece tiempos tan anormales como dos horas y cuarto para algunas materias curriculares, según qué ciclos. E imaginarnos la complejidad organizativa si a está situa-

ción le añadimos que en el aula haya algún niño o niña con necesidades educativas especiales y tenga el apoyo de PT y AL.

Al hacer los horarios hay que contemplar que haya un mínimo de coherencia entre los desplazamientos de los itinerantes y el número de maestras o maestros especialistas que visitan una escuela el mismo día, pues debe ser un objetivo preferente en nuestro funcionamiento pedagógico como agrupamiento escolar rural que la dinámica del grupo-clase de cada escuela con su tutor o tutora no se vea interrumpida constantemente.

De hecho, hay que evitar, por todos los medios, que se den horarios de aula o escuela en los que, de las cinco horas lectivas de cualquier día, la tutora o tutor no esté un mínimo de dos horas con su grupo de alumnado, e incluso este objetivo habrá que elevarlo hasta las tres horas cuando el alumnado es mayoritariamente de educación infantil.

Otra particularidad, que no obstáculo, en la organización del horario de profesorado y alumnado de los CRA, CPR, CER o ZER es que, por norma general, para facilitar los momentos de encuentro, trabajo de coordinación y reflexión conjunta del profesorado se suelen hacer reuniones una de las tardes (con periodicidad que va desde normalmente quincenal, a semanal o cada 21 días), por lo que el periodo lectivo correspondiente (sobre todo en el caso de centros con jornada partida, que somos la mayoría) se debe distribuir el resto de la semana de formas muy distintas, según cada centro, para garantizar las 25 horas semanales lectivas para todo nuestro alumnado.

4.1.3. Profesorado y organización de las sustituciones

Una de las mayores dificultades de nuestros CRA, CPR, CER y ZER son las sustituciones, aunque depende mucho de los recursos reales de plantilla que nos pueda asignar la administración cada curso. Si éstos son muy raquíticos o ajustados, las dificultades son mayores ya que, como antes dijimos respecto a los apoyos y refuerzos, la cobertura y atención de las sustituciones corre a cargo casi exclusivamente de los especialistas itinerantes, y, en muchos casos suele con-

Llevar la pérdida de clase de alguna especialidad por parte de algún grupo/escuela.

Cuando hablamos de sustituciones pensamos en cortas ausencias o bajas, de entre uno y tres días, de tutoras o tutores, que son las que implican el mayor tiempo real de desatención del grupo de alumnado de una escuela/aula. Si la persona que está con este tipo de baja es especialista, en general, suele ser de más fácil solución interna, pues, normalmente, cada tutor se hace cargo del alumnado de su escuela/aula, aunque ello implique no impartir la especialidad. Si la baja es de larga duración la administración contrata un sustituto, en cualquiera de los dos casos, salvo que, por resolución administrativa, se indique al centro que tiene personal y horario suficiente para cubrir dicha baja con los recursos propios.

Normalmente, a principios de cada curso escolar, y en función de la plantilla que realmente se nos asigna, cada agrupamiento de escuelas rurales debe establecer los mecanismos previstos para atender estas circunstancias, elaborando, además, un cuadro horario general de sustituciones para el mismo y que dure todo el curso escolar. Dicho cuadro horario debe incorporarse al horario general del centro y debe estar contemplado en los horarios individuales de cada maestra o maestro del CRA, CPR, CER o ZER y ser remitido a la administración educativa para su aprobación.

Hemos de decir que, por regla general, estos cuadros horarios no suelen dar satisfacción a nadie. En primer lugar, porque sólo pivotan en torno a una parte de la plantilla, es decir, el profesorado itinerante; y, en segundo lugar, sobre todo, porque en la organización del cuadro de sustituciones no se tienen en cuenta, en la práctica y por imperativo legal, las distancias entre las escuelas y los preceptivos tiempos de itinerancia y deducciones correspondientes a la hora de cubrir las mismas. Por lo que no suele resultar efectivo sustituir esos tiempos por horas disponibles, ya que no siempre es posible el desplazamiento en tiempo real de la persona itinerante desde la sede o aula en la que estaba trabajando y la escuela a la que debe ir a sustituir.

Como dijimos antes, cuando se trata de bajas de larga duración es normal que la administración educativa competente cubra las ausencias con la suficiente premura, aunque normalmente, por pura inercia administrativa de los servicios de personal correspondientes, desde que se produce la baja hasta que se cubre siguiendo los procedimientos ordinarios de adjudicación (solicitud por parte del centro, decisión por parte de los responsables, listado de plazas, convocatoria de interinos, petición de interinos, adjudicación), suelen pasar casi quince días.

Para evitar esto sería necesario contar con al menos una persona especialista de infantil y/o de primaria de apoyo itinerante que pudiera atender estas circunstancias y diera continuidad al grupo afectado en caso de una baja de más de un día. Serían maestras o maestros integrados en el claustro, en los equipos de coordinación, y conocerían y desarrollarían, junto con tutoras y tutores, la programación, los recursos previstos, las actividades de cada grupo, en ausencia de los mismos en caso de baja, y junto con ellos cuando se trate de las tareas de apoyo y refuerzo a cada escuela/grupo.

4.1.4. El profesorado y la organización de apoyos y refuerzos educativos

En un centro que se encuentra en un único edificio o espacio común, una maestra o maestro, cuyo puesto está catalogado como ordinario, y que tiene alguna hora de libre disposición, sea cual sea su especialidad o puesto de trabajo, puede realizar un apoyo programado, una actividad de refuerzo, colaborar en el desarrollo de un plan concreto de atención a la diversidad para alguna niña o niño con retrasos en el aprendizaje u otro tipo de necesidad escolar o social, toda vez que, habiendo horario lectivo disponible, la realización de dichas tareas no implica desplazamiento alguno del maestro o maestra fuera de su centro o localidad.

En el caso de la mayoría de nuestros CRA, CPR, CER o ZER en que los niños y niñas se encuentran en aulas o escuelas físicamente alejadas, se nos hace casi imposible que un maestro o maestra que

esté adscrito o adscrita a un puesto ordinario y que tenga alguna hora de libre disposición pueda atender a un niño o una niña que necesite el apoyo salvo si está escolarizado en otro aula de la misma localidad o escuela. Ello es así porque, por norma legal, quien está adscrito a un puesto ordinario no puede ni debe itinerar a otra escuela distinta de aquella a la que se le adscribió a inicio de cada curso escolar. Pero es más, incluso en el caso de que, voluntariamente, esa persona quiera hacerlo, la administración, a través de la inspección educativa, puede negarse a autorizar el horario y el desplazamiento, o no abonarle la dieta de itinerancia, ni deducirle los tiempos de desplazamiento.

Es un hecho, pues, que, por la realidad particular de los CRA, CPR, CER, ZER los apoyos, refuerzos, planes de atención a la diversidad del alumnado en los mismos, los estamos realizando, preferente, por no decir exclusivamente, en base al personal itinerante.

Otra cosa sería si, para cubrir esta deficiencia, las administraciones educativas reforzaran las plantillas con personal de apoyo itinerante, no sólo para educación infantil, sino también para educación primaria.

4.2. Servicios educativos complementarios y de apoyo a las escuelas rurales

Los servicios complementarios de la enseñanza atienden a los objetivos de hacer efectivos los derechos que reconoce el Apartado 4 del Artículo 27 de la Constitución Española, que establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, y el Artículo 1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que establece el derecho de todas las personas ciudadanas españolas a una educación básica que le permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.

Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que la ley establezca. De ello se deriva que, para aquel alumnado de los niveles obligatorios cuyo domicilio familiar esté alejado del centro educativo

público donde cursa estudios, las administraciones educativas habrán de prestarles los servicios complementarios necesarios que vengan a paliar esta circunstancia. Desde su implantación tales servicios complementarios son: transporte escolar, comedores escolares y residencias escolares.

4.2.1. Transporte escolar

La contratación administrativa, planificación, financiación y organización del servicio complementario de transporte escolar está vinculada a la necesidad de prestar tal servicio al alumnado que, cursando estudios en los niveles obligatorios de enseñanza, deba desplazarse desde su domicilio a centros docentes públicos, cuando la distancia existente entre ambos así lo requiera.

En este servicio se incluyó, y se incluye aún hoy, el desplazamiento de alumnado a residencias escolares. En el caso de no poder prestarse el servicio de transporte escolar por medio de los vehículos y rutas diseñadas por cada administración educativa con carácter provincial durante cada curso escolar, se subvencionará al alumno con una ayuda sustitutoria del mismo, en una cuantía que varía en función de la distancia en kilómetros entre su domicilio familiar y el centro docente en que se escolariza.

En lo referente a las zonas rurales, que no escuelas rurales, por lo general está regulada la normativa de acceso y oferta al transporte de los centros de escolarización comarcal en sus diferentes modalidades (Centro comarcal 3-12 años, Centros de enseñanza básica obligatoria, 3-16 años, o Centros comarcales de 3-14 años, etc.). El tratamiento del acceso al servicio de transporte por parte del alumnado de escuelas rurales es subsidiario y está subordinado a la atención preferente de esas modalidades de oferta escolar. Este hecho no debe hacernos olvidar que existe prestación del servicio de transporte escolar en y para alumnado de escuelas rurales, aunque de bajo nivel y desigual, según las comunidades autónomas, y todo ello en un contexto de evidente desamparo legal que sería necesario solucionar.

La carencia de una definición clara de ámbitos y zonas de escolarización de todas y cada una de las escuelas rurales o agrupamientos de escuelas y la incorporación de dichas escuelas, ámbitos y zonas de escolarización, junto con los de los otros tipos de centros escolares de una misma zona rural, en el diseño del mapa escolar correspondiente, conlleva una tensión injustificada y dañina, cuando no una competencia descarnada, entre centros escolares públicos diferentes en una misma zona rural. Y dicho enfrentamiento no es sólo por el alumnado, sino también por el derecho a acceso a los servicios complementarios escolares básicos, como es el caso del transporte escolar.

Esta falta de definición del mapa escolar de las zonas rurales, con sus correspondientes ámbitos de influencia escolar, lleva a que, en la práctica, cuando se quiere aplicar el criterio legal de derecho preferente a acceso gratuito al servicio de transporte escolar, según distancia entre centro y domicilio familiar, la tendencia de las administraciones educativas sea dar preferencia a la oferta escolar de concentración, con sus rutas de transporte ya organizadas y definidas, aunque ello implique; un mayor alejamiento del alumnado de su domicilio familiar, el someterlo a trayectos de muchos kilómetros y tiempo de traslado, sobrecarga de alumnado de algunas de las líneas de transporte, con los correspondientes desdobles y tiempos de espera; y lo que es aún más grave, que con esa opción se obligue al alumnado de entre tres y doce años a iniciar y acabar su jornada escolar tras un lapso de tiempo de hasta diez horas, lo que le arrebatara casi todo el tiempo de convivencia familiar y social en su lugar de residencia.

4.2.2. Comedores escolares

La creación, regulación y prestación del servicio complementario de comedor escolar está fundamentada, en su origen, en los mismos principios constitucionales y legales que rigen el de transporte escolar, ya descrito.

El servicio complementario de comedor escolar se concreta en la subvención de los costes de manutención de aquel alumnado que, cursando estudios de nivel obligatorio o de educación especial, bien

son desplazados mediante transporte escolar de su zona de residencia familiar para asistir a clase, por no existir centro docente público adecuado en la suya propia, o bien son alumnado con graves deficiencias socioeconómicas que aconseja a las administraciones educativas su inclusión como beneficiarios de tal servicio.

Como ya indicábamos, en los últimos veinte años han ido apareciendo paulatinos y profundos cambios sociolaborales y familiares en el mundo rural. Estos cambios han generado nuevas necesidades sociales de las familias que deben ser atendidas también por los centros educativos, en su función de servicio público educativo básico y de proximidad.

Dentro de esa función de servicio público de apoyo a las familias está el de facilitar elementos y servicios para conciliar el derecho a la escolarización del alumnado en la enseñanza obligatoria, la organización familiar y social del mismo, así como la inserción sociolaboral de sus madres y/o padres, con especial incidencia en las primeras. Con ello, el servicio complementario de comedor escolar amplía de manera enorme su función y adquiere un papel de servicio social básico imprescindible, pero sin perder su función claramente educativa.

Por pequeño que pueda ser, en cuanto a número de comensales, la población adulta beneficiada por este servicio para conciliar mejor su vida laboral y familiar, la prestación del servicio de comedor escolar por parte de las escuelas rurales tiene una gran importancia. Porque, además, el comedor escolar es y seguirá siendo un espacio educativo de mucha importancia, sin que se tenga que contraponer al importante papel social, afectivo y educativo que tiene el hecho de que nuestro alumnado pueda comer cada día en su propia casa, en su entorno familiar.

Para las escuelas rurales o agrupamientos escolares el comedor escolar se presenta como un recurso educativo, con contenidos y un tiempo escolar específicos; porque abre vías a una nueva forma de organizar la jornada y los tiempos escolares; porque genera nuevas posibilidades de oferta educativa, como la de escolarización temprana

na 0-3; porque puede llegar a permitir la implantación de un proyecto educativo amplio, flexible y abierto, en el que la incorporación más plena de todos los sectores de la comunidad educativa pueda plasmarse en planes de apertura de centro o en proyectos educativos con fuerte cooperación interinstitucional, etc.

Y ello puede lograrse al tiempo que las escuelas rurales seguiríamos siendo el modelo de escolarización más próximo y apegado a la realidad familiar y social de nuestro alumnado, un centro educativo en el que escuela, familias y comunidad rural estamos juntos cooperativamente en un proyecto común.

4.2.3. Servicios educativos externos de apoyo a la escuela rural

Durante muchísimos años, las escuelas rurales fueron las hermanas pobres y olvidadas del sistema educativo en el estado español. Este abandono y olvido fue el gran culpable de la mala imagen que se tuvo - y que, por desgracia, aún se tiene entre una parte de nuestra sociedad - de la escuela rural. Hubo una época en que esta mala imagen de la escuela rural respondía a datos objetivos. Pero no es tal el caso desde hace más de veinte años.

En apartados anteriores se ha dejado claro que todo el alumnado de las escuelas rurales recibe el conjunto de enseñanzas en las mismas condiciones legales que el resto del alumnado de los otros modelos de escolarización. Las escuelas rurales tienen las mismas, cuando no mejores, dotaciones de personal, presupuestarias, recursos didácticos, servicios complementarios, etc., que otros tipos de centros educativos. Unas mejoras que se han ampliado gracias al gran avance que suponen los modelos de agrupaciones de escuelas rurales. El otro gran capítulo de mejoras se encuentra en los servicios educativos externos de apoyo a la escuela rural.

Este conjunto de servicios se creó en las década de los 90 en el conjunto del estado español. Su función fundamental era ser vehículos de políticas de educación compensatoria para la enseñanza en el medio rural en general y las escuelas rurales en particular. La primera vez

que se tiene constancia de que se haya legislado sobre el asunto es en el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. Los programas de atención a la escolarización en el medio rural como el preescolar itinerante cubrieron una carencia de la etapa anterior, que no se ocupaba de la población menor de seis años que no podía acceder a un colegio comarcal de concentración. Además, incorporaba elementos de una gran potencialidad, como el trabajo con las familias y la vinculación del alumnado a su propio entorno. Este programa sobrevivió hasta el curso 1993/94. En la actualidad aún funciona, en Galicia, el "Preescolar na casa", surgido de una iniciativa privada y ahora con un modelo de gestión mixto, en el que la administración pública aporta recursos económicos y humanos.

Los Centros de Apoyo y Recursos ya empezaron a funcionar a partir del citado Real Decreto 1174/83, pero se apostó por su funcionamiento en el año 1990. Funcionaron sólo durante dos o tres años, ya que en el curso 93/94, tras la unificación de los mismos con los Centros de Formación del Profesorado y la consiguiente creación de los Centros de Profesores y de Recursos, desaparecieron definitivamente en 1994, al considerar la administración educativa que el estado de necesidad que había justificado su constitución había desaparecido por dos motivos: la creación generalizada en todo el territorio, de los Colegios Rurales Agrupados, Colectivos de Escuelas Rurales, Colegios Públicos Rurales y Zonas Educativas Rurales, con su correspondiente dotación económica y su profesorado especialista itinerante, por un lado; y la ya mencionada creación de los Centros de Profesorado y Recursos.

La labor de apoyo educativo y de centro de recursos para las escuelas rurales la vienen ejerciendo desde entonces los centros de profesorado y recursos. Sus tareas son, sobre todo, aportar materiales y recursos didácticos o de formación permanente para el profesorado y centros educativos de su ámbito de actuación territorial: préstamo de materiales didácticos y reproducción de los mismos, bibliografía, planes de formación del profesorado, organización de grupos de trabajo en centros y en la zona, asesoramiento y apoyo al profesorado. Actualmente la red de escuelas rurales de cualquier comunidad del

estado figura entre los sectores más dinámicos en el ámbito de la formación, innovación, creación e intercambio de materiales y experiencias educativas.

Al amparo de este mismo Real Decreto de Educación Compensatoria se crearon los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE). Los primeros CRIE se crearon en la provincia de Teruel, a cargo del MEC, en 1983. Y desde entonces, este modelo de oferta de servicio de apoyo a la escuela rural se ha ampliado, tanto en cantidad como en calidad en muchas comunidades autónomas del estado español. Los CRIE nacieron con el objetivo básico de ser un complemento y apoyo a las escuelas rurales que ayude a superar las carencias de las escuelas unitarias rurales en aspectos de relación social, ampliación del horizonte cultural, acceso a actividades y recursos en contextos colectivos amplios, etc. En los CRIE se realizan actividades de carácter curricular en torno a temas transversales, talleres, acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, actividades complementarias y extraescolares, entre otras. Este modelo de proyectos de apoyo a la escuela rural ha sabido aunar lo mejor de la tradición de las pequeñas escuelas rurales arraigadas en su pequeño pueblo o aldea y las imprescindibles exigencias de socialización y modernidad pedagógica de los tiempos de la sociedad globalizada de la comunicación.

Por último, con la creación en los años 90 de los Equipos de Orientación Escolar y Psicopedagógica (EOEP), (llamados también Equipos de Orientación, Equipos Psicopedagógicos, etc., según las diversas comunidades autónomas), se cierra el arco de servicios de apoyo a la escuela rural. Los EOEP actúan en un ámbito territorial definido en el momento de su creación. Vienen realizando las tareas de análisis y diagnóstico del alumnado de todos los centros educativos de su ámbito de intervención. Se encargan de emitir las propuestas de dictámenes de escolarización de ACNEE (Alumnos con necesidades educativas especiales) y los informes psicopedagógicos del alumnado, proponer el plan de atención, colaborar en el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares y orientar a profesorado y familias de alumnado, entre otras tareas. Actualmente, por lo gene-

ral, este servicio de apoyo se presta las escuelas rurales en igualdad de condiciones que a los otros tipos de centros, sean éstos de ámbito rural o urbano.

4.3. Los programas institucionales de actividades complementarias y extraescolares en la escuela rural.

Podemos considerar que una educación y escuela rural de calidad es aquella en la que todos los miembros de su comunidad ven satisfechas las nuevas demandas socioeducativas de un modo eficaz, implicando con ello no sólo una mejora en su calidad de vida, sino también en igualdad, justicia y oportunidades para todos ellos, sin discriminaciones respecto a quienes viven en ámbitos no rurales.

Es bajo esta filosofía y en este contexto en el que se ha venido reconociendo desde hace tiempo la contribución que las actividades complementarias y extraescolares tienen en el logro de una formación más plena por parte de nuestro alumnado. En este sentido, como no podía ser menos, las actividades complementarias y extraescolares tienen plena y necesaria cabida en la vida de nuestras escuelas rurales. Pero deben ser integradas con un nivel de atención, organización, planificación, desarrollo y evaluación básicos, si queremos que estas actividades se integren plenamente, junto con todas aquellas otras curriculares, dentro de los proyectos educativos de nuestras escuelas rurales.

Si tan sólo partimos de contar con los aislados recursos y proyectos educativos de nuestra escuela rural, CRA, CPR, CER o ZER (sea cual sea su nivel y modelo de escolarización, o su oferta formativa, o sus recursos económicos y de personal, o el potencial innovador de sus equipos pedagógicos), pese a ser necesarios e imprescindibles, no bastan para realizar esta tarea. Cada vez resulta más evidente y necesaria la implicación de nuestras escuelas rurales en los proyectos de desarrollo local, en los planes interinstitucionales, sean de ámbito local, comarcal o de nivel superior.

A la hora de elaborar los proyectos de apertura de centro a la comunidad o las programaciones anuales de actividades complementarias

y extraescolares para nuestras escuelas rurales debemos partir de la existencia real y concreta de redes de servicios sociocomunitarios y redes educativas rurales de ámbito municipal o comarcal. La Red Educativa Rural es el conjunto de ofertas formativas radicadas en una misma zona rural que atienden las necesidades educativas de todos los sectores de la población (ciclo 0-3, educación infantil 3-6, primaria, ESO, bachillerates, formación profesional, adultos, etc.).

Cada vez es más necesario dar pasos a favor del diseño de proyectos educativos rurales, sean de apertura de centros o de actividades complementarias y extraescolares, de base zonal o territorial, con metodología de funcionamiento en red y de carácter cooperativo. Resulta evidente en la zona rural la conveniencia de incorporar a nuestro trabajo educativo el conjunto de iniciativas y recursos que nos ofrecen las diversas instituciones y programas que inciden en nuestro entorno inmediato local o comarcal.

A la hora de elaborar las actividades complementarias y extraescolares de las escuelas rurales, tengan la modalidad organizativa que tengan, conviene tener en cuenta una serie de requisitos mínimos, tales como:

- a) Deben participar en su diseño, desarrollo y evaluación todos los sectores de la comunidad educativa, o sea, madres y padres, profesorado y alumnado
- b) Debe implicarse plenamente el equipo directivo
- c) Debe elegirse una persona responsable del desarrollo anual de la programación de estas actividades extraescolares
- d) Debe realizarse un análisis de las necesidades sociales básicas de nuestro entorno rural, los recursos con los que se cuenta, las redes y programas institucionales de todo tipo que se radican en el mismo
- e) Debemos coordinarnos y cooperar con otras instituciones en su planificación y desarrollo.

Son muchos los ámbitos en que viene siendo necesaria e imprescindible la colaboración y cooperación entre la escuela rural y los ayun-

tamientos, mancomunidades y red comarcal de servicios públicos a la hora de hacer viables nuestros proyectos educativos. Otro tanto ocurre con los diversos programas institucionales ofertados por nuestras administraciones autonómicas, muchas de ellas vinculadas a una amplísima gama de programas educativos europeos.

Hemos de fomentar la colaboración como garantía de prestación de una serie de servicios de tales entidades a nuestros centros: mantenimiento de los edificios, espacios e instalaciones de escuelas y centros educativos rurales; realización de obras de mejora y/o ampliación; servicios de agua y luz; limpieza; combustible de las calefacciones, etc.

Tanto los ayuntamientos como los servicios públicos comarcales y de proximidad, así como los provinciales y/o autonómicos, desarrollan proyectos de atención a la población rural en su conjunto y a nuestro alumnado en particular: asistencia social, animación cultural, programas de iniciación a deportes, natación, bibliotecas públicas, por un lado; programas de salud, prevención de drogodependencias, higiene bucodental, vacunaciones, educación afectivo-sexual, etc, por otro lado. También hay programas europeos como Sócrates, Comenius, Arión, Minerva, Keltic, etc.

Todos y cualesquiera de estos programas ofrece un potencial de recursos para trabajar en, desde y por una escuela rural para el desarrollo. Es seguro que casi todas las personas, maestras o maestros rurales, madres o padres de alumnado de nuestras escuelas conocéis estos programas. Es una oferta que tenemos delante las escuelas rurales, como la tienen los centros escolares de zona urbana. De lo que se trata ahora es que, desde cada escuela rural, CRA, CPR, CER o ZER, desde cada zona educativa rural, se valoren, se debatan y diseñen proyectos educativos vinculados a la oferta educativa que todos ellos suponen.

Es cierto que a la hora de acceder a estos programas desde las escuelas rurales existen, de entrada, algunas dificultades: escasez y dispersión del alumnado, encarecimiento de transportes, carencia

de recursos materiales y de personal, dificultades para garantizar intercambios y acogida de alumnado de otros centros, etc.

La receta es doble; reivindicar más recursos y buscar estrategias de cooperación entre centros rurales de nuestra zona; y no renunciar por su complejidad, o por duda o desánimo, a acceder a unos recursos educativos muy importantes para nuestras escuelas rurales y nuestro alumnado.

Existen posibles mecanismos de mejora de las relaciones entre escuelas rurales e instituciones de cada país, comarca, pueblo y aldeas. Aquí se sugieren algunos como:

- a) Constituir Consejos Escolares Municipales y/o Comarcales (CEM/C), como marco en el que abordar planes de actuación, prestación de servicios y relación entre escuelas rurales y administraciones, así como para coordinar proyectos de trabajo o recursos educativos
- b) Creación de una comisión de trabajo de escuela rural municipal y/o comarcal en el seno de los mismos
- c) Elaboración de proyectos educativos de apertura de centros o planes de actuación anuales, para todos los centros educativos de ese ámbito que voluntariamente quieran adherirse
- d) Desarrollo cooperativo entre escuelas rurales, CRA, CPR, CER o ZER de los proyectos diseñados o de diversos programas ofertados por las administraciones autonómicas.
- e) Trabajar desde los CEM/C, en colaboración con otras entidades (APAs, asociación de vecinos, ONGs), para que exista presencia de representantes de las escuelas rurales en los grupos de acción local de las iniciativas comunitarias.

4.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas rurales

La incorporación paulatina de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas rurales está suponiendo, desde hace

ya una década, un impulso enorme a su mantenimiento, además de contribuir muy activamente en la mejora del tipo de enseñanza que se ofrece en las mismas. Junto con ello, es cada vez más evidente que la presencia activa y operativa de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las escuelas rurales está ayudando a mejorar la calidad de vida en el propio medio rural y dejando como un tema del pasado el aislamiento sociocultural del medio rural y sus escuelas.

Con carácter general en todo el estado español, desde el ámbito del MEC, se impulsó el Proyecto Aldea Digital, allá por el año 1996. Al mismo tiempo, las comunidades autónomas con plenas competencias educativas impulsaban programas del mismo tenor. Con ello se perseguía integrar en la acción educativa y socializadora de las escuelas rurales las TIC, presentando primero, y ampliando después, el potencial de Internet, correo electrónico, videoconferencias y una gran variedad de software educativo on line, como herramientas educativas.

En la actualidad una inmensa mayoría de escuelas rurales del estado español, estén agrupadas o funcionen de manera aislada, y sea cual sea la comunidad a la que pertenezcan, gozan de una amplia presencia de recursos y programas de nuevas tecnologías. Son muchísimas las escuelas rurales que están apostando por la integración de las TIC en su vida escolar, aprovechando todo su potencial y ampliando, incluso, su ámbito de acción educativa y social, implicándose en proyectos de colaboración comarcal, municipal, de comunidad autónoma, estatal e, incluso, al amparo de muchos programas educativos europeos, de ámbito internacional.

Uno de los mayores problemas que debe afrontar la integración de las TIC en las escuelas rurales es conseguir la implicación activa de todos los sectores de la comunidad educativa rural. Es necesario avanzar más en la formación básica y avanzada en las TIC de todo el profesorado, alumnado y familias, partiendo incluso de planes de alfabetización informática. Actividades tales como; diseñar planes de formación; diseñar proyectos cooperativos de trabajo, tales como pro-

yectos telemáticos de escuelas rurales; ofertar servicios de uso de las TIC a familiares y vecinos; fomentar el uso y formación en TIC a la población adulta. Muchas de estas actividades ya se están haciendo en las escuelas rurales de todos los rincones del estado español.

5. ¿Escuela rural?: ¡Sí, gracias!

5.1. ¿Por qué "escuela rural"?

Como colofón a todo lo descrito hasta ahora conviene hacerse la pregunta: ¿Podemos realmente hablar hoy de "escuela rural" frente a otro tipo de escuela? Si para dar la respuesta se parte de la "desruralización" del mundo rural, debe responderse: No, ni hay ni tiene razón de ser una escuela rural, tal cual, diferenciada y diferente de la urbana, pues las diferencias reales entre lo urbano y lo rural ya son sólo de pura geografía, no tienen base social y cultural suficiente.

Si la respuesta se da desde la vivencia y realidad de las relaciones entre comunidad rural y territorio rural, la respuesta es claramente distinta. En este contexto, la comunidad rural, al margen de los profundos cambios económicos, familiares, sociales y culturales, sigue siendo un espacio físico, económico, cultural y social no urbano y profundamente diferente al mundo urbano.

Es un espacio que fomenta una relación más armónica con el medio físico, el territorio, la comunidad familiar y vecinal, la historia local común, las actitudes y valores de convivencia, los conocimientos y los aprendizajes. Tal es así, mal que les pese a muchos teóricos y prácticos del panurbanismo. Esas personas, por un lado, hablan, desde la cultura urbana, con sorna, desprecio, utilitarismo y sentido de posesión y sumisión patrimonial sobre el mundo rural; pero, por otro, cuando la vida económica, familiar, social y cultural del mundo urbano se muestra en toda su cruda barbarie, son las primeras en buscar en el medio rural la calidad de vida que la urbe no ofrece.

Se puede y se debe hablar de escuela rural porque ella es el marco diferenciado y diferenciador en el que alumnado y familias pueden lle-

gar a manejar su propia cultura, se pueden aprovechar de sus experiencias personales y familiares, pueden incorporar los conocimientos y habilidades científicas y técnicas de su entorno, su propia lengua, su patrimonio natural, cultural y artístico. Y eso no lo puede lograr en una escuela que tenga como referente lo urbano, sus proyectos educativos, sus didácticas, sus libros de texto, ni unos maestros y maestras carentes de formación específica para y hacia la escuela rural.

La escuela rural, cada vez más, se constituye en un espacio educativo fundamental, un espacio educativo y social asequible, comprensible y profundamente democrático y participativo. Un contexto educativo en el que se pueden crear, y de hecho ya se están creando, proyectos educativos concretos que dotan a su alumnado de las capacidades básicas para un mejor conocimiento de su propia realidad rural y para su integración en una sociedad amplia, abierta y multicultural desde la clara conciencia de su propia identidad. Además, bajo este punto de vista, la escuela rural sí que será, de verdad, una institución simbólica y emblemática de la aldea, pueblo o parroquia rural.

5.2. La nueva escuela rural: abierta, dinamizadora, plural, integradora, generadora de una nueva cultura de lo rural.

La escuela rural está claramente abierta al contexto económico, físico, social e institucional de su entorno inmediato. Cada vez más se abre al alumnado, conociendo su realidad personal, familiar, su lengua, sus experiencias e intereses, así como todas sus necesidades. Se abre, por lo tanto, a las familias y a la comunidad vecinal en su conjunto. Las maestras y maestros de las escuelas rurales, en consecuencia, deben conocer, valorar e integrar en sus prácticas docentes, el entorno, las tradiciones, valores y creencias de la comunidad, así como tener en cuenta la importancia que todos ellos y ellas tienen para la población rural. Los proyectos educativos de la escuela rural integran cada vez más este conjunto de factores y los desarrollan en los currículos.

Las escuelas rurales se están convirtiendo cada día más en centros culturales y de recursos sociocomunitarios de los pueblos y aldeas en que se radican. Dichas escuelas son también ejes dinamizadores de las actividades sociales y culturales de la localidad. Como se dijo en otro apartado, en muchas pequeñas poblaciones rurales el edificio de la escuela rural es el único espacio cultural existente, e incluso es la única institución que desarrolla actividades vinculadas con la educación formal e informal: enseñanzas al alumnado, enseñanzas de adultos, cursos de formación ocupacional, cursos de formación sindical agraria, cursos de formación a escala municipal, sede de centros telemáticos rurales, sede de grupos de acción local de Proyectos Proder o Leader, etc.

Cada vez más, las escuelas rurales son centros de puertas abiertas en los que se realizan actividades curriculares con niñas y niños, se reúnen las y los vecinos para tratar sus problemas, se reúnen las comisiones de festejos o se celebran fiestas vecinales, se realizan actividades extraescolares, se dan cursos de alfabetización informática a la vecindad, se llevan a cabo proyectos telemáticos con otras escuelas y comunidades rurales.

Son centros de acción sociocultural y comunitaria abiertos, plurales y que integran a todos los sectores sociales de nuestras pequeñas comunidades rurales, con la vocación expresa de ser un patrimonio de todos y todas y con la apuesta firme de que todos sean parte de la acción educativa de la escuela rural. La escuela rural es de todo el pueblo y todos y todas somos escuela rural.

Finalmente, quiero reseñar cuatro puntos que logran reforzar el trabajo conjunto, entrecruzado y cooperativo entre la escuela rural y la comunidad local. En primer lugar, facilita la participación colectiva en temas de educación. En segundo lugar, y esto es muy importante, multiplica exponencialmente la capacidad de la propia escuela de desarrollar las competencias educativas que le son propias. En tercer lugar, la escuela rural, en este contexto y con esta metodología cooperativa e integradora, contribuirá positivamente a frenar el desarraigo cultural, afectivo y social de la población rural respecto a

su propio medio. En cuarto y último lugar, se logrará potenciar en la comunidad local el trabajo comunitario que anime a las vecinas y vecinos de nuestros pueblos y aldeas a actuar como ciudadanas y ciudadanos responsables, activos, dinamizadores de la acción social e impulsores de los valores democráticos.

PUBLICACIONES DE CEAPA

LISTADO DE FEDERACIONES Y CONFEDERACIONES



Revista P/Madres de Alumnos

Publicación bimensual, con una tirada de 12.300 ejemplares, que incluye en sus páginas información de interés para padres y madres sobre temas educativos, sociales, familiares y trata todas aquellas cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia.

Temas de Escuela de Padres y Madres

Carpeta Uno

1. La televisión
2. Educación especial e integración escolar
3. Defensa de la Escuela Pública
4. Las escuelas de padres y madres
5. Educación para el ocio y el tiempo libre
6. Los padres y madres ante los temas transversales
7. Educar para la tolerancia

Carpeta Dos

8. Educación, participación y democracia
9. Infancia y educación infantil
10. Educación sexual
11. Técnicas para la dinamización de APAs
12. Sociología de la educación
13. Educación para el consumo
14. Orientación y tutoría

Carpeta Tres

15. Los centros educativos y su entorno
16. Juegos y juguetes
17. Prevención de las drogodependencias
18. Las actividades extraescolares
19. Planificación de actividades y programas
20. La familia: espacio de convivencia y socialización
21. Educación no Sexista
22. Ante el racismo: la educación intercultural

Colección Cursos

1. Las APAs, la participación y la gestión de los centros educativos
10. La prevención de las drogodependencias: Nuevos retos y perspectivas
13. La educación sexual, un marco para hablar de los afectos
14. Construyendo salud. Promoción de habilidades parentales
15. Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres
16. Construyendo Salud. Promoción de habilidades parentales. Manual para el monitor
17. Aprendiendo en familia. Prevención del conflicto familiar en el marco de la igualdad de oportunidades
18. Educación Sexual desde la familia. Infantil y Primaria
19. Educación Sexual desde la familia. Secundaria
20. Construyendo un mundo mejor con nuestros hijos e hijas. Manual para monitores
21. Construyendo un mundo mejor con nuestros hijos e hijas. Manual para padres y madres
22. Habilidades de comunicación familiar. Ampliación del programa Construyendo Salud

Colección Informes

1. El reparto del trabajo doméstico en la familia. La socialización en las diferencias de género
2. Nuevos consumos juveniles de drogas. Aportaciones desde el papel de intermediación social de las apas
3. Manual de legislación educativa. Instrumento de trabajo de las APAs y consejeros escolares de la escuela pública
4. Los padres y madres ante el consumo de alcohol de los jóvenes
5. Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia

Colección Herramientas

1. La tutoría, un marco para las relaciones familia-centro educativo
2. Los comedores escolares
3. Cómo poner en marcha escuelas de padres y madres
4. La financiación de las APAs. ¿De dónde sale el dinero?
5. Educación física y deporte en la edad escolar
6. La violencia contra las niñas: el abuso sexual
7. El alcohol en casa
8. Las APAs ante el alcohol y otras drogas
9. La alimentación en edad escolar
10. Tareas domésticas: hacia un modelo de responsabilidades compartidas
11. La educación desde las familias monoparentales
12. La gestión democrática de centros educativos para padres y madres
13. Orientación profesional desde la familia. Construyendo alternativas no tradicionales
14. Las drogas en la E.S.O.: propuestas educativas para madres y padres
15. Prevención del sida en los niños y los adolescentes. Guía para padres y madres
16. La tutoría, un marco para la prevención en secundaria
17. Ocio y escuela. Ámbitos de intervención para las asociaciones de padres y madres
18. Apuntes de educación sexual. Sobre la sexualidad de niños y niñas con discapacidad

Colección Aprende y Educa

1. ¿Hablamos de sexualidad con nuestros hijos e hijas?
2. ¿Educamos igual a nuestros hijos e hijas?

Colección Experiencias

1. Primer Concurso de Experiencias Educativas
2. Segundo Concurso de Experiencias Educativas
3. Tercer Concurso de Experiencias Educativas
4. Cuarto Concurso de Experiencias Educativas
5. Quinto Concurso de Experiencias Educativas
6. Sexto Concurso de Experiencias Educativas

Otros títulos

- Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de educación de CEAPA (CEAPA/Editorial Popular, 1995)
- La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Congreso de CEAPA sobre necesidades educativas especiales (CEAPA/Edit. Popular. 1996)
- ¿50 años de Derechos Humanos? Guía para padres y madres comprometidos
- Educación para la salud: la alimentación y la nutrición en edad escolar
- El papel de la familia y las APAs ante los problemas del medio ambiente
- ¿Cómo promover la participación de las mujeres y las familias inmigrantes en la escuela?

Federaciones y Confederaciones que integran CEAPA

CEAPA es una Confederación de ámbito estatal que está integrada por Federaciones y Confederaciones de ámbitos provincial y autonómico. A continuación ofrecemos un directorio de las organizaciones provinciales, regionales y autonómicas de APAs de la Escuela Pública.

FAPA ALBACETE

C/ Zapateros, 4 4ª Planta
02001 Albacete
Tel: 967 21 11 27
Fax: 967 21 26 36
Web: www.albafapa.com
Email: fapa albafapa.

FAPA ALICANTE

C/ Redován, 6
03014 Alicante
Tel: 96 525 26 00
Fax: 96 591 63 36
Web: www.covapa.
Email: fapa fapagabrielmiro.

FAPA ALMERIA

C/ Arcipreste de Hita, 26
04006 Almería
Tel: 950 22 09 71
Fax: 950 22 28 31
Web: personales.cajamar.es/fapace
Email: fapace cajamar.

FAPA ARAGÓN

Pl. Santo Domingo, 15
50003 Zaragoza
Tel: 976 32 14 30 - 976 46 04 16:
Web: www.fapar.org
Email: fapar fapar.

FAPA ASTURIAS

Plaza del Riego, 1 1º E
33003 Oviedo
Tel: 98 522 04 86
Fax: 98 522 90 97
Web: www.fapamv.com
Email: fapa fapamv.

FAMPA ÁVILA

Apdo. de Correos, 60
05080 Ávila
Tel: 920 25 27 10
Email: fampa fampa.

COAPA BALEARS

Gremio Tintoreros, 2
Polígono Son Castelló
07009 Palma de Mallorca
Tel: 971 20 84 84
Fax: 971 75 18 63
Web: www.fapamallorca.org
Email: info coapabalears.

FAPA BENAHOARE

C/ Doctor Santos Abreu, 48
38700 Santa Cruz de la Palma
Tel: 922 42 06 90
Fax: 922 41 36 00
Email: faipalma terra.

FAPA BURGOS

Apdo. de Correos, 562
09080 Burgos
Tel: 947 22 28 58
Fax: 947 22 78 99
Email: fapabur wanadoo.

FAPA CÁDIZ

Santo Domingo, 24, núcleo 2, 2º F
11402 Jerez de la Frontera
Tel: 956 18 23 56
Fax: 956 34 52 50
Email: gonzalomorenoc terra.

FAPA CANTABRIA

C/ Cisneros, 74 Desp. 3
39007 Santander
Tel: 942 23 94 63
Fax: 942 23 99 00
Email: fapacantabria yahoo.

FAPA CASTELLÓN

Carrer Mestre Caballero, 2
12004 Castellón
Tel: 964 25 42 16
Fax: 964 25 03 60
Web: webs.ono.com/usr032/fapacs
Email: fapacs ono.

FAPA CATALUÑA "FAPAC"

C/ Cartagena, 245 ático
08025 Barcelona
Tel: 93 435 76 86
Fax: 93 433 03 61
Web: www.fapac.net
Email: fapac fapac.net

FAPA CATALUÑA

Pere Verges, 1 8-14
08020 Barcelona
Tel: 93 278 21 43
Fax: 93 278 12 97
Web: www.fapaes.net
Email: fapapie.xtec.

FAPA CIUDAD REAL

Apdo. de Correos, 272
13080 Ciudad Real
Tel: 926 22 67 29
Fax: 926 22 67 29
Web: www.fapaciudadreal.com
Email: alfonsoxelsabio teleline.

FAPA CÓRDOBA

C/ Doña Berengueta, 2
14006 Córdoba
Tel: 957 40 06 42
Fax: 957 40 06 42
Web: www.fapacordoba.org
Email: fapacordoba fapacordoba.

FAPA CUENCA

Avda. República Argentina, 10, 2º
dcha.
16004 Cuenca
Tel: 969 21 31 50
Fax: 969 21 31 50
Email: fapacuenca terra.

FREAPA EXTREMADURA

Apdo. de Correos, 508
06080 Badajoz
Tel: 924 24 04 53
Fax: 924 24 02 01
Email: freapa freapa.

Federaciones y Confederaciones que integran CEAPA

FAPA FUERTEVENTURA

C/ Majada Marcial, s/n
Centro Ocupacional de
Educación Especial
35600 Puerto del Rosario
(Fuerteventura)
Tel: 928 85 02 45
Fax: 928 85 02 45
Email: fimapafuer hotmail.

FAPA GALDÓS

Avda. 1º de Mayo, 22, 1º dcha.
35002 Las Palmas de Gran
Canaria
Tel: 928 38 20 72
Fax: 928 36 19 03
Web: www.fapagalDOS.
Email: fagalDOS teleline.

CONFAPA GALICIA

Apdo. de Correos, 620
15080 La Coruña
Tel: 981 20 20 02
Fax: 981 20 19 62
Web: www.confapagalicia.es
Email: confapa confapagalicia.

FAPA GOMERA

García, 8
38830 Agulo-Gomera
Tel: 922 14 61 08
Fax: 922 14 61 08
Email: fapagarajonay
telefonica.net

FAPA GRANADA

Camino de Santa Juliana s/n
18007 Granada
Tel: 958 13 83 09
Fax: 958 13 17 64
Web: www.fapagranada.
Email: info fapagranada.

FAPA GUADALAJARA

Edificio I Aguas Vivas
Avda. de Beleñia, 9
19005 Guadalajara
Tel: 949 88 11 06
Fax: 949 88 11 12
Email: fapagu teleline.

FAPA HIERRO

Apdo. de Correos, 36
38911 Frontera - El Hierro
Tel: 922 55 00 10
Fax: 922 55 14 70
Email: fapahierro yahoo.

FAPA HUELVA

Av. Andalucía, 11 A, Bajo.
21004 Huelva
Tel: 959 26 12 03
Fax: 959 26 12 03
FAPA-HUELVA terra.

FAPA JAÉN

Apdo. de Correos, 129
23700 Linares
Tel: 953 65 06 25
Fax: 953 69 71 99
Email: FLOSOLIVOS
telefonica.net

FAPA LANZAROTE

José Antonio, 86, 2ºB
35500 Arrecife de Lanzarote
Tel: 928 80 00 89
Fax: 928 80 20 44
Email: fapalanzarote terra.

FAPA LEÓN

C.P. Lope de Vega
C/ Francisco Fernández Díez, 28
APTDO. DE CORREOS, 705 -
24080 LEON
Tel: 987 21 23 20
Fax: 987 21 23 20
Web: www.fapaleon.org/
Email: fapa fapaleon.

FAPA MADRID

Reina Mercedes, 22
28020 Madrid
Tel: 91 534 58 95 - 91 553 97 73
Fax: 91 535 05 95
Web: www.fapaginerdelosrios.es/
Email: info fapaginerdelosrios.

FDAPA MÁLAGA

C/ Hoyo Higuierón, 3
CEIP Félix Rodríguez de la
Fuente
29009 Málaga
Tel: 952 042 623
Fax: 952 042 671
Web: www.fdapamalaga.org/
Email: info fdapamalaga.

FAPA MURCIA

C/ Puente Tocinos
1ª Travesía-Bajos Comerciales
30006 Murcia
Tel: 968 23 91 13
Fax: 968 24 15 16
Web: www.faparm.com/
Email: faparm ono.

FAPA NAVARRA "HERRIKOA"

Juan Mª. Guelbenzu, 38 bajo
31005 Pamplona
Tel: 948 24 50 41
Fax: 948 24 50 41
Web: www.herrikoa.net/
Email: herrikoa herrikoa.net
FAPA PALENCIA
C/ Obispo Nicolás Castellanos,
10, 2º
34001 Palencia
Tel: 979 74 15 28
Fax: 979 70 22 61
Email: pelicalerce.pntic.mec.

FAPA RIOJA

C/ Calvo Sotelo, 3 3º Dcha.
26003 Logroño
Tel: 941 24 84 80
Fax: 941 24 84 80
Email: faparioja hotmail.

FAPA SALAMANCA

Apdo. de Correos, 281
37080 Salamanca
Tel: 923 12 35 17
Fax: 923 22 36 55
Email: fapahelmantike tiscali.

Federaciones y Confederaciones que integran CEAPA

FEDAMPA SEGOVIA

Apdo. de Correos 581
40080 Segovia
Tel: 921 44 45 87
Fax: 921 44 45 87
Web: <http://fedampasegovia.unlugar>
Email: fedampasegovia@confapacal.

FAPA SEVILLA

Ronda Tamarguillo s/n
Edif. Deleg. Prov. Educación
41005 Sevilla
Tel: 95 493 45 68
Fax: 95 466 22 07
Web: www.fapasevilla.com/
Email: fapa@fapasevilla.

FAPA SORIA

C/ Campo, 5
42001 Soria
Tel: 975 22 94 24
Fax: 975 22 94 24
Web: www.fapasoria.org
Email: fapaso@sissoria.

FAPA TENERIFE "FITAPA"

Col. E.E. Hno. Pedro
Carretera del Rosario km. 4
38010 Santa Cruz de Tenerife
Tel: 922 66 25 25
Fax: 922 65 12 12
Web: www.fitapa.org
Email: fitapa@fitapa.

FAPA TOLEDO

Apdo. de Correos, 504
45600 Talavera de la Reina
Tel: 925 82 14 79
Fax: 925 82 14 79
Email: fapatoledo@terra.

FAPA VALENCIA

C/ Denia, 6, puertas 1 Y 2
46006 Valencia
Tel: 96 373 98 11
Fax: 96 333 00 77
Web: www.fapa-valencia.com
Email: fapa-valencia@hotmail.

FAPA VALLADOLID

C/ Gamazo, 22
47004 Valladolid
Tel: 983 39 21 14
Fax: 983 39 21 14
Email: fapava@tiscali.

FAPA ZAMORA

Apdo. de Correos, 508
49080 Zamora
Tel: 980 52 47 01
Fax: 980 52 47 01
Email: fapazamora@telefonica.net