



ESCUELAS RURALES (*)

PEDRO SAURAS JAIME

RESUMEN. En este artículo se ofrece inicialmente una reflexión acerca de la escuela rural en la década de los ochenta (período de las reformas educativas experimentales) y de los noventa (período de implantación de la LOGSE y la LOPEG) desde diferentes perspectivas: la sociedad y el medio en que se inserta la escuela rural, las personas directamente implicadas (alumnado, profesorado, familias...) y la infraestructura con la que cuenta (centros y tipos de centros, recursos y medios disponibles, etc.). Con ello se pretende realizar un análisis de su realidad en esas décadas, de sus fines, de los medios con que se cuenta y de los modelos de organización escolar e intervención docente en este contexto. Esta reflexión termina en unas conclusiones abiertas sobre un modelo escolar amplio que dé respuesta a la diversidad del medio rural.

Posteriormente, ese análisis se continúa desde la perspectiva de la implantación del nuevo sistema educativo. Tomando como referencia la estructura los objetivos y los contenidos de las diferentes etapas educativas determinadas en la LOGSE, se pretende de forma somera profundizar y realizar aportaciones en cuanto a ese modelo escolar posible en el medio rural. Así, se abordan desde este punto de vista cuestiones relacionadas con la Educación infantil, la Educación primaria, la Educación secundaria, la Formación profesional y la Educación de personas adultas.

LA ESCUELA RURAL Y SU CONTEXTO

Se asigna actualmente a la escuela, también a la rural, una serie de misiones y responsabilidades en relación con la transmisión de valores, normas sociales, actitudes, conocimientos, etc., que ha de cumplir desarrollando las capacidades del alumnado, dotándolo de conocimientos, de estrategias, de instrumentos, etc., para el desenvolvimiento autónomo, para el de-

sarrollo personal, para las relaciones interpersonales y sociales, y para el progreso social y económico.

Estas misiones varían según el momento y la situación y según quién las exige. Así, puede impulsarse una escuela más abierta y cooperativa, con una amplia participación y colaboración de los sectores implicados, facilitando los medios para ello, o, en otro momento, pueden pesar más los criterios y objetivos instructivos, o

(*) Este artículo es una adaptación del libro de P. SAURAS et al.: *Trabajar en la escuela rural*. Madrid, 1998.

puede predominar en casos extremos una función de «guardería». En cualquier caso, a la escuela pública se le asigna, más o menos abiertamente, un papel instrumental que a veces es difícil compatibilizar con objetivos realmente educativos, sea por desequilibrio en lo que se pretende obtener de ella, sea por falta de medios materiales o humanos. Quizás la carencia de medios humanos sea la que más afecte al medio rural si pensamos en todas las etapas educativas y, en especial, en los dos ciclos de la Educación Infantil.

Este papel, o bien supera las posibilidades reales de la escuela y las del profesorado (depositario directo del «encargo»), o bien se queda corto y restringe tanto el papel de la misma escuela como el de su profesorado. Se trata, pues, de un dilema que conviene analizar en profundidad e intentar resolver del modo más eficaz y equitativo posible.

Las misiones de la escuela y del profesorado se utilizan para elaborar un *discurso* acerca del valor de la institución escolar y de lo que puede —o *debe*— hacer en el medio rural, y se exige a otros —al profesorado, por lo común, pero también a las propias familias y ya a otras instituciones y profesionales— la responsabilidad de llevar a cabo ese *cometido*. Ahora bien, es necesario analizar el *cómo* ha de llevarse a cabo, la viabilidad del «encargo», quiénes están implicados y son responsables de la tarea, la coherencia entre el *discurso*, los medios y el punto de partida.

No es extraño, pues, que se produzcan interferencias y que el papel de la escuela —rural— sea controvertido: parece que la escuela rural contribuyó en gran medida a dinamizar el éxodo rural, «vendiendo» en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial», como señalaban

Carmena y Regidor¹; la escuela puede ser —ha sido demasiado a menudo— un importante instrumento de *aculturación* que infravalora lo rural por oposición-imposición de lo urbano; ¿cómo se va a cualificar a la población del medio rural si quienes lo tienen que hacer o no proceden del medio o lo que quieren es salir de él? Sobre todo si pensamos en los primeros años de la vida de los niños.

Digamos que en esas coordenadas y con esos riesgos, y de acuerdo con las particulares experiencias previas de cada cual, se mueve también la concepción y atribuciones relativas a la escuela, en especial en el medio rural. Como tal, es un factor que hay que tener muy en cuenta, dado que predispone —y lo hace de variadas formas— los diferentes sectores implicados en la educación. Junto con otros, es un factor de diversidad en este tipo de escuelas.

Diversidad que se percibe al establecer análisis y descripciones en función del contexto: demografía, características físicas y naturales, sociedad, economía, comunicación, etc. Y diversidad que se percibe en la educación en el medio rural: la realidad actual de la escuela rural es tan diversa como diversos son los territorios y localidades donde se asienta: pequeñas y más pequeñas, en mejores o peores condiciones físicas, con grupos de alumnado variados o más variados, con equipos de profesorado más o menos estable, con dotaciones mejores o peores, con dotaciones más o menos utilizadas, alejadas o próximas a núcleos urbanos, aisladas o bien comunicadas, unitarias o de concentración...

Si además se considera al alumnado más joven (entre el que también deberíamos tener en cuenta a los menores de tres años,

(1) CARMENA, J., y REGIDOR, C. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

(2) SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. (1975). *La vida rural en la España del siglo XX*. Barcelona.

aunque el tema dé para un largo —otro— debate), o al alumnado con necesidades educativas especiales, la situación se hace más compleja todavía.

Tomando en consideración todos esos aspectos, vale la pena remarcar algunas referencias que ayuden a situarnos y a contextualizar la educación en el medio rural.

En este sentido, cabe entender como *escuela rural* aquélla que «está ubicada en un ámbito rural». Con ánimo de matizar, con todas las precauciones, recogemos la aportación de Sánchez Jiménez (1975)², quien señala que se podría considerar rural una población máxima de unos 10.000 habitantes, con una densidad de población inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y con un índice alto de población dedicado a actividades agrícolas —superior al 50%—, teniendo en cuenta siempre una flexible y adecuada interpretación de los datos sobre la realidad.

Ampliando lo anterior recogemos una nueva aproximación, la de R. Boix³, quien argumenta como sigue:

La escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional (1995, p. 7).

Por otra parte, si nos detenemos a analizar los elementos integrantes de la comunidad educativa y los recursos que influyen en un mejor o peor funcionamiento de la escuela rural, hay una serie de factores y circunstancias que, si no son resueltas favorablemente, pueden dificultar la consecución de unos objetivos que hagan de ésta una escuela de calidad, en igualdad de *condiciones* con otros centros

educativos; una escuela donde haya cierta *coherencia* entre los cometidos, los medios para llevarlos a cabo y los diferentes puntos de partida. Estas circunstancias, obviamente, están sujetas a *cambios*, evolucionan con el paso del tiempo, lo cual debe ser tenido en cuenta para orientar las líneas de acción del modo más positivo para la escuela. Analicemos, pues, algunos de estos factores y circunstancias.

PROFESORADO

El profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta a una situación para la que generalmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferente entre sí (diferentes ciclos en la misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades. Desde otro punto de vista, aunque el número de niños y niñas es casi siempre reducido, el profesorado es, por lo general, insuficiente para atender todas las necesidades que la educación básica plantea en la actualidad.

Una buena parte del profesorado de escuelas de ámbito rural padece cierto aislamiento geográfico, que dificulta —condiciona en gran medida— el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo. Esta situación profesional se agrava por la limitación de posibilidades de acceso a determinadas actividades de formación permanente —los centros de formación están lejos—.

Desde el punto de vista educativo el problema adquiere mayor relevancia dado que un alto porcentaje de maestras y maestros acceden a las escuelas del medio rural como primer destino (por tanto, con

(3) BOIX TOMÁS, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: ICE / Graó.

poca experiencia profesional o sin ella) y sin una formación inicial específica para el trabajo en estas escuelas; sin embargo, es necesario decir que, en muchos casos, la alta motivación y las ganas de trabajar de este profesorado novel han posibilitado avances y experiencias educativas en su momento arriesgadas, pero de gran interés y calidad.

Las condiciones físicas y materiales en que se hallan a veces las escuelas, la posibilidad o no de residencia en condiciones aceptables, la ausencia de transporte público que hace necesaria la utilización sistemática del coche particular (tener carnet y no tener miedo a conducir, comprar coche, usarlo todos los días...), también constituyen problemas que puede encontrar el profesorado en muchas localidades pequeñas de la zona rural, lo que implica desplazamientos diarios por carreteras en ocasiones peligrosas y a menudo invita a cambiar de destino.

Si además consideramos como básica la escolarización en la Educación Infantil, el contexto del aula, la multiplicidad de demandas que exige y la formación que precisa, hacen pensar necesariamente en modelos de atención e intervención pedagógica diferentes: con nuevos —otros— destinatarios, con más profesionales y con diferente formación y con mayor implicación de las familias. En general, cada vez es más un problema de organización de los recursos ya existentes y de los que pueden llegar, pero no solamente.

Por otra parte, también se dan condiciones positivas en estas escuelas. Por ejemplo, por citar algunas, la relación con el alumnado y con las familias es más fácil, fluida y puede llegar a ser muy enriquecedora; hay zonas en las que resulta especialmente agradable el trabajo, etcétera.

No siempre las circunstancias son desfavorables o se viven desfavorablemente, pero, cuando lo son, provocan ciertos grados de insatisfacción, la infra-

valoración del puesto de trabajo y del contexto profesional, un alto grado de movilidad laboral (o el deseo de irse), aspectos que cuestionan seriamente la continuidad de los proyectos educativos y de los equipos docentes estables en los centros y/o zonas.

ALUMNADO

Todavía en muchos lugares, y especialmente en las edades tempranas, el alumnado del medio rural disfruta de un contexto vital que podríamos calificar como estimulante: la familia —a veces con presencia de tres generaciones— tiene un valor importante; los horarios de trabajo permiten verse más frecuentemente, el entorno —además de natural— es menos agresivo; en muchos casos se mantiene un importante acervo cultural relacionado con la naturaleza, el trabajo, etc., que se manifiesta en el lenguaje, en la capacidad de realizar tareas útiles; en muchas actividades se participa, otras se ven y se viven; los *mass media* —TV, radio— son también omnipresentes.

Sin embargo, no podemos olvidar que se trata de culturas y modos de vida tradicionalmente denostados —por lo que esas virtualidades se pueden convertir en desventajas—, que la presión urbana y/o turística en ocasiones es agresiva —intrusiva— con este tipo de sociedades, que a través de los *mass media* se pueden generar procesos de aculturación y masificación, que muchos otros aportes culturales y recursos están ausentes, etc.

Sin embargo, el medio rural está cambiando: las formas tradicionales desaparecen o se conservan casi en exclusiva como legado cultural o manifestación folclórica, se dan familias monoparentales, el trabajo está sujeto a horarios; a menudo, en algunos lugares hay un importante número de inmigrantes, en otros está predominando el sector servicios, et-

cétera. Los últimos años son decisivos en este sentido, y no son solamente los medios de comunicación y la emigración quienes están contribuyendo a cambiar el modo de vida en el medio rural.

Desde otro punto de vista, la población infantil en el medio rural es reducida, por lo que la *ratio* existente en las escuelas acostumbra a ser baja. Aunque esto favorece la individualización de la enseñanza y un mejor conocimiento del alumnado por parte de maestros y maestras, condiciona la realización de actividades escolares que requieren grupos amplios y las posibilidades de relación entre iguales, los procesos de comunicación y, en general, el desarrollo de la sociabilidad de los alumnos, sobre todo en el caso de escuelas muy pequeñas —unitarias y de dos o tres unidades—.

Condiciona, especialmente, el tratamiento del alumnado de Educación Infantil, que requiere una atención más individualizada y es importante que permanezca junto a su familia (problema de los desplazamientos o de los internados). Cuando los grados de diversidad dentro del aula son de este calibre, el profesorado tiene dificultades para llevar adelante un proceso de enseñanza de calidad; la intervención educativa y/o asistencial debe reenfocarse, se necesitan apoyos y colaboraciones por parte de otros profesionales, etcétera.

En las escuelas con pocos alumnos y alumnas, el agrupamiento en una sola o en pocas unidades lleva a que convivan y trabajen, en la misma aula, niñas y niños de diferentes cursos, ciclos y aún etapas educativas. La heterogeneidad del grupo puede entenderse como una dificultad añadida o como un recurso didáctico que potencia la interrelación alumno-profesor y alumno-alumno. Así, un grupo reducido facilita un tratamiento personalizado y el seguimiento del desarrollo individual, al tiempo que impulsa la adquisición de hábitos de trabajo potenciadores de la au-

tonomía personal. Por otra parte, la existencia de grupos heterogéneos puede favorecer las relaciones de colaboración, incluso «tutorización», entre alumnas y alumnos de distintas edades, dando lugar a un clima de escasa conflictividad que facilita la integración escolar y social de un modo más natural (hay un mayor parecido con la composición real de los grupos humanos).

Ahora bien, ¿cómo convive el alumnado más joven con el resto? La atención al alumnado de Educación Infantil y al que presenta necesidades educativas especiales reviste algunas dificultades. Para el profesorado resulta difícil esta atención con grupos de edades muy diferenciadas si, además, los posibles desdoblamientos son poco probables, no es frecuente la presencia de especialistas o sus intervenciones son muy puntuales.

Se trata de aspectos que influyen de modo importante en la dinámica escolar y, consecuentemente, en la posibilidad de conseguir una escuela rural de calidad. Si existe posibilidad de crear grupo, o ya está creado, el objetivo consiste en mejorar la calidad de la atención y educación de estos niños o mantener la que ya existe. Si ello no es posible, es necesario promover modelos donde otros profesionales intervengan, y lo hagan con los niños y con las familias, garantizando una actuación educativa de calidad, pero, probablemente, en la escuela y en contextos diferentes a la escuela (en el hogar familiar, por ejemplo). Experiencias ya se han dado: recordemos el *Preescolar en casa*, por ejemplo. Es necesario, pues, continuar elaborando y adecuando modelos de atención e intervención educativa a los diferentes contextos y situaciones rurales. Modelos que exigen nuevos profesionales y la colaboración activa de familias e instituciones (ayuntamientos, servicios sociales, servicios sanitarios, etcétera).

CENTROS: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS

A través de las notas apuntadas en los apartados anteriores, «Profesorado» y «Alumnado», nos podemos hacer una idea del tipo de centros escolares: en su mayoría, pequeños, a menudo las localidades en las que están tienen dificultades de acceso (o las carreteras se tornan peligrosas, o no existe transporte público, o están alejados, con mayor o menor dispersión por la geografía rural...), más o menos acordes con la arquitectura del lugar, más o menos útiles para las actuales actividades escolares, en peor o en mejor estado, más o menos integrados y asumidos por la comunidad... Probablemente, en cada caso se trate de un modelo diferente de escuela, sobre todo si tenemos en cuenta las necesidades en cuanto a espacios, materiales y al propio alumnado, en especial el más joven.

En cuanto a su infraestructura y los recursos disponibles, tradicionalmente ha sido la precariedad el denominador común. Si bien las diferentes administraciones educativas, en los últimos años han realizado inversiones destinadas a mejorar esta situación histórica, todavía es necesario mantener la misma tendencia para conseguir la adecuación de la totalidad de estos centros a los parámetros de calidad que demanda el actual sistema educativo, máxime en las primeras etapas de vida y aprendizaje de los niños. Con todo y con ello, es necesario tanto buscar fórmulas de acceso a recursos que difícilmente podrán ser de propiedad o uso exclusivo de cada una de estas escuelas, como estimular el conocimiento y uso de los medios que estén presentes y disponibles.

En esa línea, la proximidad y disponibilidad de recursos naturales y comunitarios puede facilitar su utilización, lo que enriquece las posibilidades con que cuentan los centros y, además, favorece la inserción y la relación de la escuela con su entorno. Asimismo, aprovechar todos los recursos ya existentes: hay ayuntamientos

y otras instituciones que han puesto en marcha centros educativos para niños pequeños (0-3, 0-6 años, etc.), o guarderías privadas que cumplen un servicio a la comunidad, u otras actuaciones (servicios sociales, centros médicos). Conocer lo que existe, trabajar en el sentido de que contribuya a ofrecer un servicio público a la comunidad, mejorar sus prestaciones a través de la formación permanente y del enriquecimiento de los recursos son pautas que hay que tomar en consideración.

PADRES, MADRES, FAMILIAS

Desde el punto de vista de la interacción y de las relaciones con la escuela, aunque no es una exclusiva del medio rural, el papel de los padres y madres se caracteriza por una insuficiente implicación y participación en el proceso educativo de sus hijos, sobre todo en lo que se relaciona con el ámbito escolar. Tradicionalmente, los niveles de asociacionismo y de participación institucional, reglada, han sido bajos; probablemente, tanto la idiosincrasia de las sociedades rurales como experiencias previas negativas o inútiles han llevado a esta forma de ser. En la actualidad se habla demasiado a menudo del abandono de las responsabilidades educativas por parte de algunas familias, dejándolas exclusivamente en manos de la escuela: ¿cómo se justifica esto, especialmente en los primeros años de vida de los hijos?

Pero al mismo tiempo, se ve claramente que la relación del profesorado con las familias y con el resto de la comunidad escolar puede resultar —y de hecho en muchos lugares así es— más directa y espontánea, al ser grupos pequeños de personas y, por tanto, el conocimiento mutuo, la asiduidad y la cercanía, pueden favorecer un tipo de participación, aunque menos reglada, útil, productivo, de ida y vuelta, incluso agradable, de la comunidad escolar en el proceso educativo.

¿QUÉ TIPO DE ESCUELA EN EL MEDIO RURAL?

Para concluir, recurrimos a los planteamientos que, salvo algunas diferencias, son asumidos como propios por los Movimientos de Renovación Pedagógica acerca de la escuela rural. Tales planteamientos pueden ser útiles para realizar una caracterización de la escuela rural; Díez Prieto (1989)⁴ los concreta de manera resumida así:

- El punto de partida que subyace es el de una *escuela para la comunidad* y la consideración de la escuela como un bien cultural comunitario, que no sólo interesa a padres y profesores sino a toda la población local. Obviamente, se pretende una escuela inserta en el medio, en contraposición a las concentraciones escolares.
- La constatación del *hecho diferencial rural*, tanto desde la consideración de su ambiente físico, como sobre todo de su entorno socio-cultural.
- Siendo así, necesariamente la escuela rural deberá ser *distinta de la urbana* en bastantes de sus características. Defienden por tanto —algunos grupos— un subsistema específico. Según esto, se deben establecer unos contenidos, métodos y modelo de organización específico para la escuela rural.
- Se incide en las críticas a la deficiente *preparación inicial del profesorado*, ya que las Escuelas de Profesorado ignoran en su currículo la temática de la escuela rural. Indican también la necesidad de incentivación del profesorado.

- La escuela sólo tiene razón de ser en el contexto de un *desarrollo integral* de la zona rural.

Algunos de estos planteamientos serán más o menos compartidos o polémicos pero, sin entrar a discutirlos en profundidad, sí que es conveniente señalar la necesidad de potenciar lo rural, sin que esto conlleve aislamiento o se contradiga con otras realidades —como la urbana, actualmente dominante y más dinámica—. Lo urbano, en ninguna medida puede ser considerado como contrario sino, en todo caso, distinto, aceptando así todas las potencialidades de una y otra realidad.

Conviene, a su vez, no olvidar que el medio rural ha cambiado y sigue cambiando, que alumnos y alumnas, necesariamente, tendrán que desarrollar parte de su actividad vital —o toda— en otros lugares, urbanos o no, que lo rural y lo urbano cada vez están en más estrecha relación, que la *globalización*, con sus aspectos positivos y negativos, nos cambia a nosotros y cambiará más todavía a las generaciones futuras. En definitiva, que es necesario educar en un sentido universal.

Una vez señaladas estas consideraciones que nos permiten un acercamiento a la escuela rural, podemos aventurar algunos elementos que nos permitan llegar a la construcción de un concepto de escuela rural de calidad: debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos indirectamente, el desarrollo social y económico. En ese cometido puede ayudar:

(4) DÍEZ PRIETO, M.ª P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural. Informe n.º 28*. ICE de la Universidad de Zaragoza.

- El desarrollo del currículo, desde la Educación Infantil hasta las etapas finales que se impartan en los centros educativos del medio rural, en conexión con el medio y la vida real, más acorde con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, base de un verdadero progreso educacional; un currículo que integre –junto a otros– los valores positivos propios de las comunidades rurales.
- El hecho de que el rol del profesor sea más amplio que la mera relación maestro-alumno: su tarea puede entenderse como un servicio a la comunidad, a través de su función educadora, y en ella debe sentirse como parte integrante y dinamizadora de la misma.
- El desarrollo de una acción educativa no circunscrita exclusivamente a la institución escolar, que acoja y utilice las potencialidades de la comunidad.
- La colaboración de otros profesionales con diferente formación, cuya actuación, en coordinación con la docente, contribuya a elevar la calidad del servicio y la atención educativa al alumnado, desde los comienzos de su vida.

En este sentido, la LOGSE debería ofrecer, siendo consecuente con el criterio de calidad que promulga, la posibilidad de dar una respuesta a las propuestas y cuestiones que se han puesto de relieve y a las demandas realizadas desde distintos sectores de la comunidad educativa, promoviendo, como primer paso, un desarrollo y una adecuación de la normativa existente a las características y necesidades reales de la escuela rural.

LOGSE Y ESCUELA RURAL

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

(LOGSE), que puso en marcha de modo oficial, a partir de 1990, el proceso de Reforma educativa, es más necesario todavía contar con *y afianzar un modelo de escuela adecuado para el medio rural*. Un modelo que sea suficientemente flexible para abordar la diversidad de situaciones del medio rural y permita aplicar el currículo en toda su extensión y profundidad. Un modelo que ofrezca pautas para coordinar el conjunto de recursos profesionales y materiales existentes en una zona, que integre, organizada e interactivamente, los diferentes servicios de intervención educativa.

En definitiva, un modelo que sea viable, útil para el alumnado y la sociedad rural y aplicable por parte del profesorado y otros profesionales que puedan intervenir en la educación y formación en el medio rural. En esta línea, la primera premisa que puede establecerse es que tal modelo escolar sea *cooperativo* –«colaborativo»– y que garantice la consecución de los objetivos establecidos con los niveles de calidad que se defienden para todo el sistema educativo.

Desde hace bastantes años se conocen propuestas, reivindicaciones, debates, experiencias escolares, etc., que constituyen algo más que un tanteo al respecto, que van configurando progresivamente ese modelo. Más recientemente –desde mediados de la década de los ochenta– un conjunto de pautas organizativas, basadas en planteamientos de trabajo en equipo y de innovaciones de carácter didáctico y curricular, van siendo incorporadas a la práctica docente habitual de muchas escuelas rurales, gracias a la iniciativa de su profesorado, a la colaboración y aportaciones de diferentes servicios o programas de apoyo a la escuela y al apoyo de las administraciones educativas y otras instituciones. A veces por gusto, a veces por necesidad, a veces por obligación.

La reforma educativa impulsada por la LOGSE, de uno u otro modo, recoge,

permite, posibilita, en ningún caso invalida, esas pautas organizativas y propuestas pedagógicas que vienen considerándose como positivas para las escuelas del medio rural. Desde esta perspectiva se puede establecer una primera valoración positiva de la ley, con mayor razón en aquellos de sus apartados en los que parece mostrar una sensibilidad institucional especial a la hora de reconocer situaciones y contextos educativos no comunes, como es el caso de la diversidad y problemática que presenta la escuela rural, bastante abundante en nuestro país todavía. Veamos a continuación algunas pruebas de lo que se acaba de afirmar en el contenido del discurso de la ley.

La intención expresada en el *Título IV (De la calidad de la enseñanza)* expresa la atención y el apoyo a la diversidad desde la perspectiva de las programaciones docentes, e indica que los soportes que hacen posible la calidad de la enseñanza —orientación, atención a necesidades especiales, evaluación...— deben hacerse extensibles a todos los centros. Por tanto, es de suponer que habrá que organizar los servicios correspondientes para que puedan hacer frente a la dispersión de centros rurales. Para no parafrasear, veamos cómo lo dice:

(...)

2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado (LOGSE. Art. 57. *De la calidad de la enseñanza*).

(...)

5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas (LOGSE. Art. 58. *De la calidad de la enseñanza*).

De modo más concluyente, esta sensibilidad y nivel de apertura quedan de manifiesto en el *Título V de la Ley (De la compensación de las desigualdades en educación)*, donde se recoge el compromiso de compensar carencias y limitaciones a los colectivos más necesitados, entre los que especifica con claridad la escuela rural. Recomendamos a toda persona relacionada con la educación en el medio rural, la lectura atenta e íntegra del Título IV y, en especial del Título V de la ley, pues es de suponer que constituyen la base para desarrollos legales y/o normativos posteriores que tengan que ver con la escuela rural.

(...)

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (LOGSE, Art. 63, *Compensación de las desigualdades en educación*).

Por nuestra parte entendemos que, para ser efectiva, esta sensibilidad señalada en los Títulos IV y V, debería concretarse a través de una *normativa suficiente*, a partir de una *discriminación positiva* en todos y cada uno de los ámbitos que afectan a la mejora de la calidad educativa en los centros del medio rural.

Desde otro ángulo, la LOGSE supone asimismo un importante avance en cuanto que propone un *currículo abierto*, que debe ser adaptado en cada centro, con la posibilidad de ajustarlo, en función de los cambios y reinterpretaciones de cada situación educativa, a lo largo del tiempo, a cada contexto, persona o situación. Este

hecho puede constituir la mejor herramienta en manos del profesorado para dar respuesta a las necesidades específicas de la población escolar, siendo respetuoso, al tiempo, con los valores propios de cada comunidad.

Además, esta ley introduce algunos elementos que tienen una especial incidencia en la propia existencia y organización de las escuelas rurales, que se señalan a continuación.

En lo que se refiere a la *estructura* que la ley define para el sistema educativo, entendemos que en el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales se debe insistir en garantizar que *las relaciones y la continuidad entre etapas educativas* se realice adecuadamente, ya que se va a dar el caso de alumnos y alumnas que cambien de centro y de localidad e incluso realicen parte de los estudios en régimen de internado. Por ello, la planificación debe contar *al menos* con garantías de coordinación entre el profesorado de las distintas etapas y los centros por donde pase el alumnado común.

EDUCACIÓN INFANTIL

En relación con la etapa de Educación Infantil (EI) parece deducirse la garantía —obligación—, por parte de las administraciones educativas, de unas condiciones de enseñanza de la misma calidad en las zonas rurales que en otras zonas.

Art. 64. Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores (LOGSE. Art. 64. De

la compensación de desigualdades sociales en educación).

El problema parece residir en el *cómo lo va a hacer*, en el *cómo se hace*, dadas las dificultades constatadas, hasta el momento, con respecto a la intervención en esta etapa. Por lo demás, es necesario señalar el problema planteado con la posibilidad, casi imposibilidad, de acciones educativas en el ciclo de 0-3, dada la práctica inexistencia de guarderías o escuelas infantiles en la mayor parte de las zonas rurales, que en este terreno, además, presentan problemáticas muy variadas en las distintas comunidades. Si tales servicios existen, parece lógico que deben ser estudiados y conocidos, y, con las debidas garantías (sociales, educativas...), apoyados y mejorados.

(...) Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de... (LOGSE, Art. 7.º 1, *Educación Infantil*).

(...)

c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social (LOGSE, Art. 8.º, *Educación Infantil*).

Los pocos niños y niñas que viven en muchas de estas localidades están, habitualmente, en situación de aislamiento respecto a sus iguales, lo que hace necesaria la revitalización del *papel de las familias*, en lo relacionado con el desarrollo de los niños. Parece necesario que exista, por tanto, además de la necesaria interacción escuela-comunidad-entorno, un apoyo explícito, real, tangible, de las distintas administraciones educativas para incidir positivamente y paliar, en lo posible, esta situación de partida, a través de programas específicos de apoyo.

Por otro lado, la incorporación de niños y niñas de 3 años a la escuela supone, en un plano positivo, dar respuesta a una necesidad social, al tiempo que posibilita en determinados casos la permanencia

misma de la unidad escolar, dada la escasez de matrícula existente en muchas escuelas unitarias. En un plano menos positivo, representa la dificultad añadida a la organización de grupos ya bastante heterogéneos, dando como resultado aulas que pueden incluir alumnado entre 3 y 14 años.

Esta heterogeneidad del grupo hace necesario que *las especificaciones sobre espacios, servicios y equipamientos básicos* de los centros, se apliquen con cuidado en las escuelas rurales, es decir, sabiendo dónde se aplican, adecuando el contenido de estas especificaciones a las necesidades de los diferentes grupos de edad que conviven en el aula y, especialmente, al alumnado de la etapa de Educación Infantil.

Por lo demás, insistimos de nuevo en que, ante la diversidad y variabilidad de situaciones posibles –de centros con características muy diferenciadas–, lo más oportuno será que las propuestas, orientaciones, indicaciones y soluciones sean flexibles, conocidas y aceptadas por cada comunidad educativa.

EDUCACIÓN PRIMARIA

En relación con la etapa de Educación Primaria (EP), como ocurre en las otras etapas, la aplicación de la Reforma educativa ofrece la posibilidad de releer el currículo con «ojos y mente rurales», con objeto de hacer hincapié en aquellos objetivos y contenidos que pueden resultar más operativos y aprovechables en las pequeñas escuelas rurales, en aquellas metodologías que mejor se ajustan a sus condiciones, en una evaluación coherente con los criterios que nos han permitido tomar decisiones «adecuadoras» en esos planos.

(...)

d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

(...)

g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

(...)

h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente (LOGSE, Art. 13, *Educación Primaria*).

Además, entre otras propuestas, supone también la incorporación generalizada del profesorado especialista –de apoyo– en las distintas áreas. Las dificultades que aparecen, como la dispersión de las escuelas y la baja matrícula escolar, que condiciona la propia existencia de unidades escolares con suficiente alumnado, no debe ser obstáculo para ofrecer esta necesaria atención a las escuelas rurales.

Decimotercera.–1. La incorporación de los especialistas previstos en el artículo 16 de la presente ley se realizará progresivamente a lo largo del período establecido para la aplicación de la misma en el correspondiente nivel educativo.

2. Las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas (LOGSE, Disposición adicional decimotercera).

La incorporación de *especialistas* representa para la escuela rural algo más que el mero hecho de impartir unas áreas, en algunos casos relegadas u olvidadas hasta ahora por falta de preparación o condiciones personales. En realidad, con la presencia de especialistas, se abre la posibilidad, de nuevas situaciones de aprendizaje, nuevos agrupamientos, empleo de grupos reducidos, la posibilidad, en ocasiones, de una atención individualizada, una ampliación de puntos de vista sobre la atención al grupo, nuevas aportaciones al modelo organizativo...

Estas consideraciones, ligadas a las características de las escuelas más pequeñas y al tipo de actividad profesional que éstas exigen del profesorado, requieren que reflexionemos acerca de cuestiones como:

¿Debe tratarse de un profesorado puramente especialista o de un profesorado de apoyo más polivalente?

¿Tiene sentido, en primaria, una intervención especializada, en exclusiva, en Educación Física, Música o Idioma?

¿Qué tipo de actuación puede ser la más adecuada por parte de ese profesorado, garantizando que los contenidos de esas áreas sean bien impartidos y la intervención educativa sea coherente con las características del alumnado, de los ciclos y la(s) etapa(s), de las escuelas, de las decisiones metodológicas asumidas por el equipo de profesores?

El escaso número de alumnos o de grupos de alumnos que caracteriza estas escuelas implica que el servicio prestado por este profesorado especialista sea compartido con varios centros. Este hecho hace más necesaria la reflexión acerca de las cuestiones anteriores y la *coordinación pedagógica* de todo el profesorado —defendida como base del modelo de agrupamiento—, sólo posible, por otra parte, con la existencia de tiempos y desplazamientos previstos para su realización.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con respecto a la etapa de Educación Secundaria puede establecerse una primera aproximación similar a la de Educación Primaria: el nuevo currículo presenta la posibilidad de insistir en y abordar especialmente aquellos objetivos y contenidos que pueden incidir más positivamente en el desarrollo personal, cultural y profesional del alumnado que estudia en el medio rural o procede de él, en aquellas metodologías que

más eficazmente ayuden a conseguir esos objetivos y colaboren en la formación y educación del alumnado (por aquello de que *en el medio está el mensaje*, entre otras cosas), en una evaluación coherente con las decisiones que se han tomado al respecto y las metas que se persiguen.

(...)

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

(...)

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación (LOGSE, Art. 19, *Educación Secundaria*).

(...)

e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.

f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (LOGSE, Art. 26, *Bachillerato*).

Desde otro punto de vista, centrándonos en aspectos más prosaicos, pero no menos importantes, hemos de reconocer que la implantación de la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), presenta algunos aspectos singulares, interrogantes y problemas en el medio rural, que es necesario apuntar. Es, entre otros, el caso del alumnado de 12 a 14 años, es decir, de primer y segundo año —primer ciclo— de esta nueva etapa: la ESO.

Por una parte, afecta al cierre de unidades escolares o de escuelas unitarias, ya que el traslado de alumnos y alumnas de 12-14 años a los posibles centros de Educación Secundaria puede suponer una disminución irreversible del número de alumnos que son necesarios para mantener esas unidades y/o escuelas. Pueden

desaparecer escuelas, pueden desaparecer unidades, puede desaparecer el profesorado en localidades y zonas del medio rural, lo cual tiene consecuencias.

Y también pueden aparecer nuevos centros de secundaria (donde se construyan, si es el caso), o potenciarse otros ya existentes (concentradores), o impulsar nuevas experiencias que impliquen diferentes concepciones de centro escolar y educativo. También esto —la decisión de ubicación, las inversiones— tiene sus implicaciones sociales y económicas, algunas ya conocidas.

Afecta asimismo al desplazamiento de alumnado a otras localidades: transporte diario a los centros de secundaria —riesgos y dificultades propias del transporte, de las características orográficas, climáticas y de comunicaciones—; creación, en su caso, de centros con internado. En cualquier caso, existen implicaciones y consecuencias que conviene analizar profundamente y ponderar debidamente en cada caso.

Hay que considerar, además, la renovación y adecuación de edificios y el material de los centros rurales que acojan alumnado de Educación Secundaria para adaptarlos a las necesidades de los nuevos grupos que se formen.

Parece, pues, que la implantación y generalización de la Educación Secundaria Obligatoria es un tema preocupante al situarnos en el medio rural, cuyas implicaciones van más allá de lo escolar y de lo educativo. Una vez más está en cuestión el acceso a la educación básica y los problemas que generan las concentraciones escolares en el terreno personal, familiar, de desarrollo y equilibrio comunitarios, económico, social... De las decisiones que se tomen —o se están tomando o se han tomado ya— al respecto dependerá, o depende ya en este momento, en buena medida; la revitalización de las pequeñas sociedades rurales.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Con respecto a la formación profesional, apuntamos, además, su potencial formativo relacionado con las cada vez más necesarias cualificaciones técnicas que exige la actividad laboral en el medio rural (diversificación, administración y gerencia, profesionalidad, competitividad) y el impacto real (planificación, estudios previos, estudios proyectivos, participación de diferentes sectores) que puede originar su implantación en las diferentes zonas rurales.

(...)

La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo (LOGSE, Art. 30.5, *Formación Profesional*).

(...)

En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste (LOGSE, Art. 34.1, *Formación Profesional*).

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Finalmente, insistimos en el papel que la educación de personas adultas puede desempeñar en la mejora de la calidad de vida de la población «mayor» del medio rural, así como en la mejora de hábitos relacionados con la salud, en la mejora de la autoestima, en la promoción de la cultura y de la comunicación interpersonal.

Ese papel puede ser igualmente relevante en la población simplemente adulta, no necesariamente «mayor»; además de lo dicho, no debemos olvidar que las actuales circunstancias demandan una

constante actualización de conocimientos, el desarrollar estrategias de «aprender a aprender», la adaptación y afrontamiento de nuevas necesidades y demandas de tipo laboral, económico, social, etc.

(...)

El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional... (LOGSE, Art. 51.1, *Educación de las personas adultas*).

(...)

a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica (LOGSE, Art. 51.1, *Educación de las personas adultas, objetivos*).

Es evidente que el hecho de vivir en este momento una reforma educativa de gran calado pone ante todas las personas, que de uno u otro modo están relacionadas con la educación, un rico conjunto de posibilidades (lo que se puede hacer a partir del propio currículo, a partir de los múltiples recursos del sistema educativo y de las propias comunidades), y también las enfrenta a los avances, problemas y contradicciones siempre inherentes a un proceso de estas características.

En el medio rural, como en otros sectores desfavorecidos, esas posibilidades y avances, esos problemas y contradicciones son más notorios y tienen consecuencias más profundas y complejas. Una vez más hemos de referirnos a las ventajas de planteamientos flexibles, participativos y constructivos que tengan en cuenta la realidad de cada zona y las demandas y propuestas de las distintas comunidades educativas y sectores implicados.

En cualquier caso, se puede considerar que, para que la Reforma educativa que avanza, a instancias de la LOGSE, incida positivamente en el medio rural y para que el colectivo docente rural se comprometa plenamente en la misma, desde esta ley se debe promover y garantizar:

- Una atención especial a la escolarización de niños y niñas en Educación Infantil, con propuestas singulares de compensación en los casos que sea necesario.
- Una adecuada dotación de medios personales, económicos y materiales que permitan el desarrollo de proyectos educativos y curriculares –a todos los centros– con garantías de calidad y continuidad.
- Que la educación obligatoria, hasta los 16 años, pueda ser impartida en su lugar de residencia o una localidad próxima y que el alumnado pueda tener facilidad de acceso a las etapas educativas no obligatorias, en la misma zona geográfica, zona que no debe ser excesivamente grande para que esta oferta escolar de la Educación Secundaria sea accesible.
- Que se ofrezca una preparación específica a los docentes –formación inicial y permanente–, y por tanto pueda existir un profesorado capacitado profesionalmente, lo que facilita el compromiso y la atención a las necesidades de la escuela y la sociedad rurales.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL MEDIO RURAL. PARA PENSAR, PARA ACTUAR...

Todavía existen interrogantes acerca de la configuración definitiva de la educación obligatoria en el medio rural. Esta situación es especialmente evidente en lo que

atañe a la ESO, es decir, la escolarización del alumnado de los 12 a los 16 (o 18) años. Por tal motivo es importante provocar una reflexión amplia y realista al respecto; una reflexión que, de forma general, tome en consideración, al menos, los aspectos que a continuación se ponen de relieve.

En primer lugar debe ser considerado el impacto que las decisiones acerca de la escolarización del alumnado de secundaria pueden tener en el medio rural: en el alumnado, en las familias, en el profesorado, en las mismas comunidades... Hasta el momento, la falta de información, las informaciones ambiguas o parciales, las reestructuraciones de plantilla que están teniendo lugar, etc., han conseguido generar incertidumbre en algunas zonas rurales, pero, sobre todo, en el profesorado cuya situación laboral ha cambiado o teme que cambie. Además de reducir esta incertidumbre, lo que interesa es el futuro: analizar el impacto real que en la educación de alumnos y alumnas, en las escuelas y en las comunidades puede tener tanto que el alumnado de primer ciclo de ESO sea concentrado en otros lugares, que se quede o, incluso, que exista la posibilidad de una secundaria completa en la zona.

Son, pues, varias las posibilidades que pueden darse y que, sin duda, estarán determinadas por el conjunto de factores que hacen diferente la educación escolar en el medio rural, a los que se alude en esta primera parte frecuentemente: población escolar, transportes y comunicaciones, distancias, orografía, climas extremos, servicios educativos presentes, etc. La influencia de tales variables configura de manera diversa cada localidad, cada zona o cada comarca del medio rural. Por tanto, el conocimiento de cómo es realmente cada zona desde tales perspectivas es la primera consideración que debe ser tenida en cuenta.

En segundo lugar: ¿cómo afecta a este alumnado, a esta escuela, a esta comunidad, la decisión que se tome acerca de la escolarización del alumnado de esta etapa?, ¿qué impacto directo e indirecto va a tener el hecho de escolarizar a este alumnado en otro lugar?, ¿qué repercusiones puede tener mantener la etapa o parte de ella donde está ahora, en la zona?

En cualquier caso hacen falta infraestructuras: transporte, comedor, internado, condiciones de escolarización apropiadas de acuerdo con las características y exigencias de la etapa, etc. Es necesario pensar tanto en la calidad de la educación que ese alumnado ha de recibir como en los efectos que una u otra decisión puedan tener. El análisis de lo que ha ocurrido en las últimas décadas nos ha puesto al corriente de los problemas del alumnado concentrado o internado en escuelas hogar, de los riesgos del transporte escolar, de la emigración de familias a lugares en los que se pudiera acceder a servicios escolares completos, de valiosas experiencias en escuelas pequeñas en el ciclo superior de la EGB... Alguna información y experiencia, pues, se tiene en uno y otro sentido.

Así pues, pueden y deben estudiarse las posibilidades básicas de la escolarización del alumnado de secundaria procedente del medio rural:

- Hay localidades y/o comarcas donde ya existe un centro próximo de secundaria cuya existencia y funcionamiento no genera efectos negativos en alumnado, familias, profesorado. En tal situación, los modelos clásicos, el IES correspondiente, ofrecen garantías de una adecuada escolarización: profesorado, instalaciones, coordinación con los centros de primaria...
- Hay territorios donde se está creando o va a crearse un centro de secundaria con características similares al anterior. La alternativa parece

la más idónea, aunque conviene *prestar atención y apoyo al proceso de transición, de implantación, de rodaje inicial* de ese nuevo centro, al fortalecimiento de las relaciones profesionales entre el conjunto de centros y servicios educativos de la zona, a los vínculos con las comunidades...

- Pero hay localidades y/o zonas que, por sus características o por decisiones tomadas previamente, no tienen ninguna de las dos posibilidades anteriores, por lo que las alternativas existentes parecen ser las siguientes: desplazar diariamente al alumnado u ofrecerle un régimen de internado, o mantenerlo como está y donde está, y que cualquiera de ambas presente dificultades y problemas serios.

Sin duda, esta última es la opción más compleja y quizás problemática. Existen lugares en los que, por los riesgos y repercusiones de transporte, internado, por la negativa de las familias a que sus hijos e hijas sean desplazados, por desinterés acerca de la educación o escepticismo en cuanto a sus resultados, etc., será más costoso y difícil ofrecer una educación obligatoria de calidad y evitar repercusiones negativas como las que se han anotado antes.

Cualquier decisión en este sentido debe ser flexible, no irrevocable, dada a conocer y consensuada al máximo entre los sectores implicados, revisada y evaluada periódicamente. Y ha de afinar algo más en el conocimiento de esa zona y en los impactos e implicaciones que tendrá en el presente y en el futuro. La calidad de la educación que se imparte, su relación con el entorno de procedencia del alumnado, el bienestar de alumnos y alumnas en el centro educativo, el bienestar de las familias, la existencia de servicios sociales en los territorios y localidades con más

problemas, el mantenimiento de la población en condiciones dignas en toda la geografía del Estado, no son en absoluto cuestiones inconexas entre sí. Interaccionan y determinan en gran medida el objetivo último: alcanzar mayores cotas de calidad de vida en nuestro país.

Tampoco debemos olvidar que en escuelas pequeñas puede producirse una educación de calidad, incluso con los alumnos y alumnas mayores. De hecho, existen experiencias que así lo demuestran. El modelo escolar de los *agrupamientos* de escuelas de diferentes localidades *de una misma zona* —aunque se ciñe preferentemente a las etapas Infantil y Primaria— también es, junto con otros posibles, perfectamente válido para encarar con garantías de éxito la educación obligatoria.

Es necesario, sin embargo, adecuarlo de acuerdo con un planteamiento educativo más amplio y de acuerdo con las exigencias de la etapa secundaria: recursos e infraestructura apropiados; desplazamiento más frecuente del alumnado a donde estén ubicadas las instalaciones más específicas; proyectos educativos y curriculares más potentes, adaptados, vinculantes y relacionados con el entorno social, natural, productivo; profesorado idóneo, ajuste de condiciones profesionales; ajuste de las condiciones organizativas distintas en cada etapa (horario, intervención de especialistas), flexibilización de la organización del conjunto del centro, etc.

Hacer realidad los títulos IV («De la calidad de la enseñanza») y V («De la compensación de las desigualdades en la educación») de la LOGSE supone, en el medio rural, ser sensibles a sus condiciones y a su problemática y no desestimar, de entrada, los diferentes modelos de organización posibles y que impliquen la adaptación, el ajuste y el enriquecimiento de los clásicos y de los que ya conocemos.