



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Martínez Rodríguez, Juan Bautista; Bustos Jiménez, Antonio
Globalización, nuevas ruralidades y escuelas
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 3-12
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

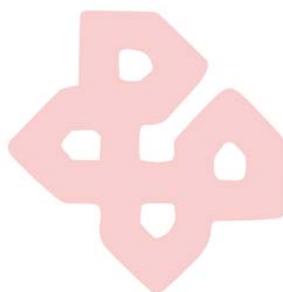
Fecha de recepción 02/02/2011

Fecha de aceptación 23/02/2011

MONOGRÁFICO

GLOBALIZACIÓN, NUEVAS RURALIDADES Y ESCUELAS

Globalization, new ruralities and schools



Juan Bautista Martínez Rodríguez y Antonio Bustos Jiménez***

** Universidad de Granada*

*** Delegación Provincial de Granada*

E-mail: jbmr@ugr.es, abustosj@ugr.es

Desde la coordinación de esta monografía hemos compartido que la categoría “escuela rural” fue una invención, en el sentido foucaultiano, producida para dar respuesta a las condiciones concretas de implantación del sistema escolar en los entornos agrícolas. Una categoría cuya interpretación y uso legal, estratégico, político, económico ha condicionado la existencia de las escuelas rurales en sus contextos hoy especialmente cambiantes. Lugares en los que se produce una paradójica dinámica entre la lenta evolución de la educación de nuestro sistema educativo frente a los rápidos procesos de desarrollo, desterritorialización y movilidad de los recursos humanos rurales. Cuando analizamos la creación de nuevas categorías escolares como las escuelas rurales, nos preguntamos si esos “inventos” consiguen una mayor y mejor distribución y reparto en el derecho a la educación de los ciudadanos que habitan los entornos rurales. Y, en concreto, nos interesa comprobar si las metodologías y recursos pedagógicos proporcionados resuelven de manera más justa las necesidades de quienes viven mayores situaciones de desfavorecimiento o pobreza. Y, asumiendo en parte la teorización pedagógica bernsteiniana, nos preocupa el hecho de que las categorías pedagógicas reproduzcan las categorías sociales y por tanto la denominación de “escuelas rurales” haya servido para estigmatizarlas respecto a las urbanas.

Los esfuerzos por comprender el funcionamiento de los centros educativos en entornos rurales no se han correspondido con una masa crítica suficiente de investigaciones cuyas aportaciones teóricas o empíricas hayan ayudado a lanzar una política educativa que facilitara la formación del profesorado, la selección de recursos y el sentido de la educación impartida en las escuelas rurales. Tampoco hemos encontrado un fluido intercambio de buenas prácticas o experiencias reconocidas cuyas alternativas hayan orientado el trabajo de docentes y familias en la gestión de las escuelas rurales. La diversidad de actores y territorios exige todavía mayores esfuerzos de investigación y revisión de, entre otras, las aportaciones de la nueva geografía rural así como la reconsideración de los roles del profesorado y del contenido, estructura y tratamiento del currículum en las escuelas rurales.

1. El sistema educativo y las escuelas rurales se implantan y desarrollan en solitario

Las investigaciones recientes en torno a la nueva geografía rural nos permiten -por analogía- caer en la cuenta de que la creación y puesta en marcha de las escuelas rurales en nuestro país se ha hecho de manera aislada y parcial, es decir, desde la lógica institucional de la administración educativa para la implantación del sistema. Es una estrategia ajena y desligada de la labor de otras instituciones públicas y desconsidera las relaciones económicas, sociales y culturales de la población de contextos rurales con otros entornos o territorios urbanos. Dicha lógica, propia de la modernidad por su manera de entender el sistema educativo de estructura jerarquizante y currículum único, homogéneo, partía de la existencia de una única verdad y conocimiento absolutos. Un sistema educativo único, centralizado y universal para el conjunto del territorio nacional donde se impartía una enseñanza igual para todos. Las condiciones de la posmodernidad han permitido aflorar convicciones más cercanas al reconocimiento de la diversidad de entornos, actores y culturas diferentes, facilitando la identificación de condiciones socioculturales heterogéneas y formas diferentes de abordar la comprensión de los procesos y hechos.

La invisibilidad de la escuela rural, entendida generalmente más como un problema que como una solución, se ha correspondido con el desconocimiento de la diversidad del mundo rural, la incapacidad para adecuar las políticas generales a los entornos rurales, la ausencia de mecanismos de conocimiento, corrección o adaptación de la influencia de los mercados y la incapacidad de reformar las instituciones rurales para sortear las transformaciones productivas, la falta de coordinación entre las diferentes administraciones y entre los diferentes niveles de gestión administrativa y política.

Hay comunidades autónomas en las que aparecen reguladas normativamente sus escuelas rurales con carácter general a través de la legislación que corresponde a los centros docentes públicos; de forma específica, desde finales de los años ochenta y principios de los noventa, se comenzó a dar carácter normativo a las escuelas situadas en contextos en los que existían desigualdades económicas, culturales y geográficas para comenzar un itinerario de agrupaciones con diferentes denominaciones para cada territorio. Así, se partió de una preocupación territorial, comunitaria, que pretendía contemplar la identidad local de cada lugar como signo destacable y potencial. Se comenzó a considerar que las escuelas jugaban un papel relevante en el devenir de la vida rural y que su rol social, cultural y educativo estaba por encima de toda duda. Gran parte de las agrupaciones partieron de este propósito en España, sin embargo, en muchos de los territorios, las importantes alusiones normativas

para las diferentes denominaciones que a nivel organizativo han adoptado las escuelas rurales han sido insuficientes en el contexto legal y estratégico.

Paralelamente, las propuestas del desarrollo rural en España centraban su interés fundamentalmente en los proyectos LEADER y PRODER, que, con los posteriores cambios reducirán para España la inversión en el período 2007-2013, y pasará de ser país beneficiario a país contribuyente. Esta reducción de ingresos a través de la Política Regional, también se manifestará en la cuantía de los fondos percibidos en materia de desarrollo rural. De nuevo el desarrollo rural y los objetivos generales de la comunidad no son objeto de preocupación, tratamiento o acción por parte de las administraciones públicas y por ende las educativas. De este modo, las escuelas rurales siguen aparentando continuar en solitario su esfuerzo como elemento para este desarrollo. Y es inevitable que nos hagamos la pregunta de por qué las escuelas y centros rurales no han tenido un protagonismo fundamental en los proyectos de desarrollo comunitario.

En la Unión se han desarrollado proyectos basados en la experiencia de las Iniciativas Comunitarias basadas en proyectos muy individuales, creados y aplicados por los socios locales para resolver problemas concretos sobre el terreno. Resulta un argumento de vital importancia para promover el desarrollo rural. La agricultura y la silvicultura siguen siendo decisivas para la utilización de las tierras y la gestión de los recursos naturales de las zonas rurales de la UE; pero, además, permiten diversificar la economía de las comunidades rurales. Por eso la política de desarrollo rural ha pasado a ser una prioridad general de la UE. En España, el desarrollo rural se ha llevado a cabo a través de los Programas Operativos Integrados (P.O.I.), los Programas de Desarrollo Rural (P.D.R.) y las Iniciativas Comunitarias.

La política agraria comunitaria sugiere que la actividad agraria es una de las principales usuarias de las superficies rurales, aunque no la única, y desempeña en ellas un papel multifuncional e innovador como factor determinante de la calidad de los productos alimentarios, del paisaje y del medio ambiente. Los dos pilares de la política agraria comunitaria (políticas de mercados y de desarrollo rural) han pretendido ayudar así a numerosas zonas rurales europeas. Pretenden aportar una importante contribución a la competitividad y al desarrollo sostenible en los próximos años, fomentando la reorientación de la producción merced a la disociación, una mayor integración de las cuestiones medioambientales y la creación de oportunidades de empleo y crecimiento para la economía y la sociedad rural en su conjunto. En este sentido, las recientes reformas alientan a los agricultores a responder a las señales de mercado, mejorando la sostenibilidad medioambiental de la agricultura.

Entre tanto, los currícula de Infantil, Primaria y Secundaria permanecen al margen del contenido necesario del desarrollo comunitario a quienes precisamente van a ser sujetos imprescindibles en el mismo. Nos hemos de preguntar una vez más hasta dónde llega el potencial de las escuelas para contribuir a este desarrollo y si cabe continuar percibiendo esfuerzos deslavazados por parte de cada uno de los agentes sociales que intervienen en el medio rural.

2. La globalización y sus diversos efectos en los entornos rurales y sus escuelas

A esta situación histórica de clara desconsideración del entorno rural y su dinámica por parte de las instituciones, se yuxtapone la globalización como proceso múltiple que se instala progresivamente a través de organismos, empresas, entidades mundiales, instituciones

económicas nacionales o supranacionales que llegan de manera arrolladora y con la ayuda de los medios de comunicación y la mejora de los medios de desplazamiento que venden productos, ideas o formas de vida. El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifica los escenarios y el espacio del mundo rural y la percepción que tenemos de él. Qué concepción del espacio rural nos transmite el uso de internet, qué importancia y papel jugará el “lugar rural”, y cómo afectará la economía digital para la ubicación del sitio donde vivir, trabajar o descansar. Las preguntas se responden muy lentamente y el desarrollo tecnológico se produce a demasiada velocidad. El ejemplo de la comunidad rural Jackson Hole en las Montañas Rocosas, que permite disfrutar del entorno natural al tiempo que estar enganchado en los negocios, nos abre la visión de la diversidad de territorios rurales y la heterogeneidad de organizaciones espaciales que se nos acercan. Aunque también nos advierte de la existencia de cierta ruralidad “elitista” alejada del interés de los estudios tradicionales.

Las políticas educativas se han globalizado paradójicamente a partir de unos recursos y estrategias educativas que se aplican en infinidad de lugares y en el heterogéneo medio rural. Paradójicamente, en contextos alejados y diferentes se mantienen las mismas prácticas en el marco de los sistemas educativos que reproducen ese modelo tradicional de currículum y de escuela. Las escuelas que funcionan en el medio rural y en el urbano promueven ciertas condiciones de mejora del bienestar al mismo tiempo que transmiten retóricas educativas que mantienen o producen desigualdades sociales y culturales. Simultáneamente en los entornos rurales y urbanos se promueven modelos de sociedad que permiten la discriminación de las mujeres, la falta de reconocimiento de niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos, la explotación irracional de los recursos naturales, el consumo compulsivo de bienes o recursos y un modelo de especulación financiera que premia el enriquecimiento rápido sin valores éticos. Así, pues, la escuela y el medio rural también corren el riesgo de conservar, mantener y formar en valores y contravalores comunes propios de una ideología neoconservadora y neoliberal que no distingue territorios (Aróstegui y Martínez, 2009). Sin embargo, hay una especificidad en el funcionamiento de las escuelas y entornos rurales que viven, conocen y perciben en la propia práctica; indagarlos nos proporciona conocimientos relevantes para comprender lo que sucede en las escuelas rurales.

3. La teorización de las “nuevas ruralidades” abre la comprensión sobre las escuelas rurales y el sistema educativo general

Las coincidencias en torno a la construcción y revisión del concepto de nuevas ruralidades son cada vez más numerosas. El mundo rural se ha convertido en una amalgama social, económica y cultural en donde conviven hogares dedicados a la agricultura a tiempo completo (cada vez menos) con otros a tiempo parcial, con neorrurales residenciales y con rurales no agrícolas. Toda esta mezcla ofrece un panorama económico complejo y una no menos interesante mixtura social. Nuevos y viejos procesos se mezclan. Al lado de unos pueblos que continúan despoblándose y la desaparición de la actividad agraria supuso un duro golpe para su mantenimiento, existen otros que manifiestan evidencias de un crecimiento demográfico, mutación y diversificación de su panorama económico (Grande, 1993; Lois y Santos, 2004). Desde la perspectiva social y económica, se origina un fenómeno que está dejando ya de resultar tan nuevo: la aparición de nuevos sectores sociales en la propia comunidad rural vinculados a nuevas actividades desde la industria a los servicios de distinto orden, que imponen nuevas formas de vida y nuevas relaciones con el territorio. Se asiste a la emergencia de una nueva sociedad rural que, sin olvidar el desarrollo del sector agrario, se

proyecta hacia una mayor diversificación económica dentro de las nuevas oportunidades que ofrecen los sectores secundario y terciario (Felicidades y García, 2004; Ortega, 2004; Lois y Santos, 2004).

El dinamismo en el que se encuentran los espacios rurales en la actualidad rompe con la imagen tradicional del medio haciendo que, según el grado en que se incorporan los cambios, la realidad sea muy desigual. El espacio pasa a ser valorado como multifuncional y se da lugar a diferentes ruralidades que incorporan en mayor o menor medida algún condicionante económico, social y/o cultural de los comentados. Debido a que no se trata de un nuevo escenario uniforme no es correcto hablar de la nueva ruralidad como único contexto. La homogeneidad que rige este concepto utilizado en singular no es válida para el actual medio rural español. El diverso grado de incorporación de la inmigración, estilos de vida urbanos, desarrollo económico... lo invalida. Además, en términos globales, supone la inequidad de comparar el marco nacional o europeo (modelos desarrollados) con el de otros países subdesarrollados o en vías de desarrollo, en los que la nueva ruralidad se nutre de la mejora de las comunicaciones viarias o llegada de los medios de comunicación, por ejemplo (Bustos, 2009).

Atendiendo a diferentes contextos territoriales, vemos cómo a través de la *mirada europea* (Rojas, 2006), se nos muestra cómo la ruralidad se reconceptualiza a través de espacios rurales en los que existe una agricultura industrializada. Existe una progresión hacia el mayor aprovechamiento del espacio de cultivo, la aparición de actividades terciarias y la aparición de la gestión del medio ambiente como tema transversal. La *mirada latinoamericana* destaca por continuar teniendo a la agricultura como eje central a la que progresivamente se agregan actividades no agrícolas ante la necesidad de que las poblaciones rurales adquieran mayor concienciación y empoderamiento. En ambos contextos -aunque de manera diferenciada- se busca con desigual efecto el protagonismo en los procesos participativos desde los que se defiende la necesidad de un plan estratégico, consensuado entre los actores rurales. Así, las diputaciones provinciales en algunas comunidades autónomas han apoyado algunos proyectos de desarrollo comunitario europeos (Equal) en este sentido.

La apuesta desde las escuelas de recuperar activamente la heterogeneidad territorial del mundo rural para construir los currícula supone una oportunidad para que se integre la diversidad de agriculturas, productores, recursos naturales, actores sociales, asentamientos humanos, instituciones, tradiciones y culturas requiera de un concepto envolvente, un marco articulador, que será proporcionado por un nuevo concepto de territorio rural (Pérez, 2001; Gómez, 2002; Delgadillo, 2007).

4. ¿Tienen sentido las actuales escuelas rurales o desaparecerán progresivamente?

Existe la convicción en la población, transmitida a través de los medios de comunicación, de que las escuelas rurales irán disminuyendo, lo que puede justificarse por los procesos de concentración, mayor comunicación territorial, mejora de los medios de transporte, urbanización del territorio, movilidad, difusión y uso de las nuevas tecnologías e Internet... Sin embargo, si miramos con otro prisma, las zonas rurales son un componente vital de la identidad y la estructura física de la UE. Más del 91% del territorio es "rural" (en la acepción más común del término), y en él reside más de un 56% de la población. Hemos

asistido durante las últimas décadas a la reducción del número de unidades y escuelas rurales en algunas comunidades autónomas, zonas en las que mayoritariamente han existido procesos paralelos de despoblación. Lógicamente, no resulta arbitrario el planteamiento de la continuación en la pérdida de escuelas asociadas a estos lugares, principalmente en contextos en los que el volumen de población es muy reducido; en estos entornos existe mayor posibilidad para la desaparición. Hay territorios en los que asistimos al mantenimiento cuantitativo de la población rural o de la llegada de nuevos pobladores; hay otros en los que la dificultad poblacional se continúa trasladando a las escuelas. Es en estos casos, principalmente, en los que las consecuencias están siendo seriamente perjudiciales para las escuelas, sus comunidades y, en último término, las propias localidades.

Lo que se entiende por escuelas rurales se está reduciendo -bajo una lógica institucional y administrativa- a los lugares donde existen problemas de dispersión de la población y dificultades de concentración de escolares. Pero el concepto "rural" se está abriendo, evolucionando, adquiriendo otros sentidos, perdiendo su anclaje semántico. Y el sentido de la denominada "escuela rural", se resignifica bajo el principio de la diversidad, entrando a formar parte de un lugar singular más entre todos los entornos o contextos escolares específicos. Este proceso origina la existencia de claras semejanzas entre cualquiera de los estándares de escuela conocidos hasta el momento, ya que se difumina la dicotomía escuela rural - escuela urbana que durante tanto tiempo se mantuvo. Hasta hace años las escuelas de zonas típicamente rurales parecían perfectamente definidas por las características inherentes al medio en el que se encontraban. Si tenemos en cuenta lo que ha ocurrido en el contexto rural a lo largo de los últimos decenios, este proceso nos hace desintegrar progresivamente esa imagen.

5. Limitaciones e incertidumbres para pensar "lo rural" y las escuelas rurales

Los problemas de las escuelas rurales no han sido generalmente específicos de las mismas, ya que la inercia de todo el sistema educativo se traslada a las escuelas rurales y todo el sistema queda globalizado, aislado de otras instituciones, tal y como hemos afirmado más arriba. Este funcionamiento autónomo del sistema escolar le hace cobrar un sentido propio, un academicismo autocultivado, en donde los saberes no se corresponden con los problemas. La vida cotidiana y el debate social queda fuera de las escuelas empeñadas en mantener un instruccionismo superficial, enciclopédico, memorístico, desde el que resulta incapaz abordar lo que está ocurriendo en el campo, en el entorno o territorio local.

Por ello que hay que insistir en que el territorio ya no responde a la clásica concepción geográfica, no es un espacio ecológico fijo, delimitado y controlado por una determinada forma institucional de apropiación, sino una porción del espacio geográfico individualizado por un tejido sociocultural y formas propias de producción, intercambio y consumo, regido por instituciones formales y no formales y modos de organización social también particulares. Un espacio local donde se entrelazan la proximidad geográfica que evoca pertenencia y permanencia y la proximidad social que identifica una historia común y unos valores compartidos.

Más allá del currículum básico, las metodologías de aprendizaje, la organización de las aulas, la estrategias para abordar el estudio y los conocimientos necesarios para vivir de manera digna y autónoma no pueden ser universales para todas las escuelas rurales, como tampoco se pueden generalizar los procedimientos y proyectos de desarrollo comunitario. Si

queremos reconocer la identidad del territorio rural o de sus escuelas habremos de identificar su conjunto colectivo de significados o representaciones ambientales y culturales para poder conocer su manera de pensar y de diferenciarse de otros. Hablar en abstracto de identidad “rural” sin tener en cuenta tales apreciaciones significa que estaremos proponiendo una explicación ajena a quienes habitan en un territorio denominado como rural. En consecuencia, las percepciones culturales y las experiencias de vida que las comunidades rurales tienen de sus medios naturales, deben ser incorporadas a las políticas educativas públicas. Si bien es cierto que el significado de la naturaleza es culturalmente construido, el entorno que se construye y reconstruye es originalmente la naturaleza, materia prima de la sociedad. Por tanto, la diversidad natural también debe ser incluida en la heterogeneidad rural.

Todo este discurso de fondo está proponiendo que el problema y la solución de los problemas no está fuera, sino en el mismo territorio, en la comunidad, en la familia, en el individuo. Y es por eso que no hay que ir lejos para buscar oportunidades, las oportunidades están ahí, latentes (Acosta, 2008, 16). De ahí el potencial que adquiere, por ejemplo, la participación comunitaria en la vida de los centros educativos rurales, instrumento que ha condicionado la mejora de escuelas y contextos en los que las políticas educativas y las iniciativas privadas han tenido influencia en diferentes países americanos.

6. Nuevas miradas desde diferentes realidades: la aportación de las autoras y los autores

La realidad heterogénea de la escuela rural y sus territorios se ha visto de alguna forma correspondida con la procedencia y líneas de atención de cada uno de los trabajos que contiene el monográfico. Uno de los propósitos que se manejaba para componer esta aportación era precisamente conocer diferentes realidades, presentes en otros países y continentes, a través de las cuales reflexionar compartiendo problemáticas y análisis adaptados a cada territorio, así como avanzar en cuestiones que no habían sido tratadas suficientemente con anterioridad. Las propuestas nos invitan a considerar el papel que en la educación del siglo XXI está jugando la escuela rural dentro del sistema educativo, a conocer las posibilidades, limitaciones y necesidades que plantea, o el camino que puede seguir a partir de ahora.

El contraste internacional de los trabajos nos ofrece la ventaja de hallar y ponderar el valor que en cada lugar se le concede a aspectos básicos relacionados con sus escuelas, los procesos geográficos, sociológicos y culturales que “arrastran” al medio rural desde la óptica de sus protagonistas. El potencial pedagógico de ciertas prácticas específicas de las escuelas rurales también tiene cabida en las aportaciones desde una reflexión reposada, vía de análisis que viene a sumarse de alguna forma a la iniciativa que durante los últimos años se observa en la línea de encontrar ventajas pedagógicas en estos centros. Este planteamiento pone en valor a los componentes educativos amortizables en las escuelas rurales, pero desde la reflexión serena que realizan las autoras y autores del monográfico de no exponer más de lo que en realidad hay en la vida educativa de estos centros, de no tender a idealizar prácticas y realidades si no se hace a través de un contraste riguroso. Observaremos cómo no solo se percibe en las revisiones sobre la temática un número reducido de investigaciones, sino también la necesidad de aportar el rigor y la calidad exigibles a cualquier otro campo de conocimiento.

El trabajo de *Roser Boix Tomàs* (Universidad de Barcelona) viene a clarificar los elementos característicos que las escuelas rurales ofrecen en la actualidad desde la lógica educativa. Partiendo del planteamiento de que las diferencias pedagógicas entre aulas rurales y urbanas han convergido notablemente, la autora analiza la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo en los centros para detectar y comprender los elementos que siguen distinguiendo a los grupos multigrado. Microsistema social, autonomía en el aprendizaje, la posibilidad del alumno tutor y el potencial del medio rural como contexto enriquecedor para las escuelas, son aportaciones que desde estos centros se muestran como facilitadores de la enseñanza. Las reflexiones sobre más y mejores aportaciones al campo científico se unen a la línea de análisis de este número.

El texto de *Abílio Amiguiho* (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal) analiza las posibilidades de intervención comunitaria de la escuela en el medio rural para la innovación educativa y el desarrollo local. Refleja las experiencias e iniciativas que confrontan pedagogía y acción social local con el impacto en el trabajo escolar de profesores y alumnos. La línea de trabajo mantenida durante años en sus investigaciones ofrece la reflexión de que las escuelas más pequeñas pueden albergar potencialidades educativas como servicio público comunitario. El autor relaciona cómo la escuela rural ha tenido un marcado carácter de “resistencia” en contextos rurales marginados, posibilidad basada en las expectativas y los resultados entre educación y desarrollo local.

El nuevo sistema formativo universitario en España, fruto de la implantación del crédito europeo, ha favorecido la oportunidad de construir nuevos planes de estudio en las universidades. Tras reflexiones durante los últimos años en la literatura pedagógica sobre la formación inicial del profesorado y sobre el impacto de una deficiente preparación docente en la vida de las aulas multigrado, el chequeo de cómo se ha establecido recientemente la “visibilidad” de la escuela rural en estos planes es una oportunidad para conocer avances y estancamientos. Para ello, *Pilar Abós Olivares* (Universidad de Zaragoza) propone un acercamiento a los nuevos Grados de Infantil y Primaria de las universidades españolas en relación a la escuela rural; una descripción y análisis de asignaturas y competencias que guardan o no relación con la formación del profesorado que trabajará a lo largo de su carrera profesional en centros educativos rurales.

El impacto territorial sobre la escuela ha sido una de las líneas de trabajo que en el caso español no se ha analizado hasta ahora con suficiente intensidad. Encontramos cómo en Francia existen aportaciones significativas tomando en consideración investigaciones sobre escuelas rurales de montaña y escuelas rurales comunes. En este sentido, *Pierre Champollion* (Université de Grenoble y Observatorio de la Escuela Rural/Observatorio Educación y Territorios - Francia), delimita las influencias territoriales que sobre la escuela tiene el medio en lo que denomina “efectos de territorio”. Propone un recorrido por sus principales estudios en Francia, referencias a rendimiento académico del alumnado en escalas nacionales y pruebas estandarizadas, y algo que es de gran interés por su novedad: la influencia que los territorios ejercen sobre las escuelas y el alumnado junto al origen sociocultural de las comunidades.

Limber Elbio Santos Casaña (Universidad de la República - Uruguay) analiza las especificidades didácticas del aula multigrado y la circulación de saberes en la generación de dinámicas, limitaciones y posibilidades en las escuelas rurales. Como aportación significativa, ofrece la posibilidad de romper la estructura graduada a través de la consideración del grupo multigrado como una unidad. En el trabajo se recogen las principales valoraciones de las investigaciones que ha llevado a cabo durante los últimos años en su país junto a docentes de

escuelas rurales; ampliaciones del campo de conocimiento que nos ayudan a construir una propuesta teórica del aula multigrado como contexto en el que es posible esa circulación de saberes.

La participación comunitaria aparece cada vez con más frecuencia en la literatura sobre escuela rural como factor de enriquecimiento educativo, cuestión para la interacción positiva con el medio, y como elemento que ayuda a incrementar los resultados académicos del alumnado. Son numerosas las experiencias que bajo diferentes fórmulas se han desarrollado en el contexto americano, trabajos que sin duda aportan un elemento de referencia para extrapolar actuaciones en este sentido a otras escuelas europeas. Con mayor o menor éxito, en algunos países latinoamericanos, se lleva décadas actuando en esta línea; en muchos de ellos con el respaldo institucional de organismos internacionales. *Rosario Marta Ramo Garzarán* (Universidad de Zaragoza) nos propone el análisis de uno de estos programas a través de la investigación que ha desarrollado en El Salvador. Ofrece interpretaciones de las decisiones políticas que en materia educativa han tenido como objetivo la protección, la promoción y el desarrollo progresivo del derecho a la educación en el ámbito rural, y avanza en la concepción de la nueva ruralidad presente en países como el analizado.

M^a Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez (Universidad de Oviedo) aportan su experiencia en investigación y docencia sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas en las escuelas rurales. Para ello analizan la formación del profesorado que trabaja en el Programa Escuela 2.0, sus nuevas funciones y competencias, lo que han supuesto las dotaciones de equipamientos en tecnologías para los centros rurales y la influencia que todo ello tiene en el desarrollo de los pueblos. En el trabajo se reflexiona cómo estas tecnologías pueden contribuir junto a los agentes sociales a facilitar experiencias de conocimiento de otras realidades, equilibrando actuaciones sobre identidad rural y globalización.

Los procesos de urbanización y desarrollo industrial han mermado en algunos territorios latinoamericanos el espacio, el potencial medioambiental o la idiosincrasia rural. *Elizeu Clementino de Souza, Fábio Josué Souza dos Santos y Ana Sueli Teixeira de Pinho* (Universidade do Estado de Bahia - Brasil) analizan las escuelas rurales en Brasil como centros situados en contextos en los que ha existido una fuerte marginación de las agendas políticas, sociales y educativas. En el texto se reflexiona sobre cómo se puede articular desde los centros escolares a sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales en áreas rurales con bajos indicadores educativos. En el trabajo se realiza una revisión de la evolución que histórica, legislativa y educativamente han vivido las escuelas rurales de este país y se aportan testimonios de docentes de aulas multigrado que ayudan a visualizar la profesión docente en estos contextos.

Monsalud Gallardo Gil y Pilar Sepúlveda Ruíz (Universidad de Málaga) reflexionan sobre las condiciones que la escuela rural tiene para su supervivencia en una sociedad cada vez más globalizada. Para ello, argumentan a través de sus investigaciones y experiencias profesionales análisis sobre el desarrollo sostenible en torno a perspectivas globalizadas. La relación que las escuelas tienen con su medio rural también aparece en este trabajo, partiendo de la convicción de que sus funciones sociales y educativas deben estar presentes y ser explotadas educativamente desde los centros de enseñanza rurales.

Cierra las aportaciones *Antonio Bustos Jiménez* (Delegación de Educación en Granada), que realiza un análisis sobre la perspectiva internacional en torno a la investigación sobre escuelas rurales. La incorpora como instrumento de avance en la comprensión de

realidades que han sido tratadas en otros países con la ayuda de estudios aparecidos en la literatura científica de publicaciones extranjeras; investigaciones que pueden ser referentes para ampliar el discurso científico y enriquecerlo con nuevas aportaciones. Por otro lado, muestra una aproximación a las aportaciones que desde el campo de conocimiento se han generado a través de tesis doctorales en España durante los últimos treinta años. Teniendo en cuenta que el enfoque para investigar estas escuelas ha sido mayoritariamente externo, el autor plantea la posibilidad de que desde los propios centros educativos se acuda al modelo de investigación-acción como instrumento «desde dentro» para ayudar a ampliar interpretaciones y conocimientos.

El número concluye con algunas propuestas para conocer más sobre la escuela, la enseñanza o la educación en el medio rural. En el documento, aparecen publicaciones y referencias electrónicas que analizan la temática desde una visión plural con el propósito de ampliar el conocimiento de diferentes realidades escolares, sociales y culturales.

Referencias

- Acosta, I.L. (2008). El enfoque de la nueva ruralidad como eje de las políticas públicas. ¿Qué podemos esperar?. *Revista Electrónica Zacatecana sobre Población y Sociedad*. Año8/Tercera Era /Vol. 32, 1-20.
- Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA.
- Bustos (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf
- Delgadillo, J. (2007). *Alternativas territoriales al desarrollo rural*. Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina. Universidad de Alicante, España. Disponible en: www.ua.es/grupo/giecryal/documentos/docs/alternativas_desarrollo_rural.ppt
- Felicidades, J. y García, F.J. (2004). Implicaciones socioeconómicas del desarrollo rural. Una visión a partir de Andalucía. En E. Pérez (coord.) *Espacios y desarrollos rurales: una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Gijón: Ediciones Trea.
- Gómez, S. (2002). *La "nueva ruralidad": ¿Qué tan nueva?* Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Grande, M. (1993). Chequeo a la Escuela Rural. Una mirada hacia el futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 88-92.
- Lois, R.C.; Santos, X.M. (2004). Planificación y espontaneidad en el desarrollo rural. En E. Pérez (coord.) *Espacios y desarrollos rurales: una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Gijón: Ediciones Trea.
- Ortega, J. (2004). La transición rural en España". En *El futuro de los espacios rurales* (89-114). Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En: N. Giarracca (comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO, Buenos Aires.
- Rojas, J. (2006). *La agenda territorial del desarrollo rural en América Latina*. Disponible en <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/la/08/jrl.htm>