

ÍNDEX

RECULL LEGISLATIU

- DECRET 24/1997, d'11 de febrer, del Govern Valencià, sobre indemnitzacions per raó del servei i gratificacions per serveis extraordinaris. DOGV Nº2.931 DE DATA 17/02/1997
- ORDEN de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana. DOGV 4/07/1997
- ORDRE de 10 de juliol de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es creen llocs itinerants de treball docent en determinats centres públics d'Educació Infantil i Primària, de titularitat de la Generalitat Valenciana, per al curs 1997-98. DOGV Nº 3040 DE DATA 22-07-1997
- INSTRUCCIONS d'1 de setembre de 1997, de la Direcció General de Centres Docents, sobre criteris d'excepcionalitat en la percepció d'indemnitzacions, a les quals es referix el Decret 24/1997, d'11 de febrer.
- ORDRE de 10 de maig de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'adapten les normes contingudes en el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària als Col·legis Rurals Agrupats (CRAs). DOGV Nº 3518 DE DATA 16-06-1999
- INSTRUCCIONES de 29 de junio de 1999, de las Direcciones Generales de Centros Docentes y de Ordenacion e Innovacion Educativa y Politica Lingüistica, sobre profesorado itinerante.
- RESOLUCIÓ de 8 de maig de 2000, per la qual establix el procediment d'adscripció dels mestres amb destinació definitiva en la constitució dels col·legis rurals agrupats d'Educació Primària i Infantil. DOGV Nº 3757 DE DATA 25-05-2000

L'escola rural: articles, i d'altres

- Pero, ¿existe la Escuela Rural? *Carlos Cardenas i Alberto Centeno*
- La LOGSE y los CRAs ¿Escuela Rural? *Norberto Martín Gómez*
- La zonalización educativa: una alternativa a la escuela rural. *José Manuel López Blay*
- Algunas orientaciones o caminos por los que la escuela rural puede ganar calidad. *Manuel Torres Blasco*.
- De PAEPs y CRAs. *Miguel Ángel Pérez Plasencia*
- Informe del Consejo Escolar del Estado curso 98/99. La Escuela rural.

Intervencions a l'aula: experiències

- L'ESCOLA RURAL: Una escola petita, una escola diferent. *Marta Barreda. Escola rural Freixenet*.
- El meu llibre d'estiu: Diari d'estiu personal per als infants d'educació infantil. *Mercè Llaquet Quintillà. Mestra del CEIP de Tuixent (ZER del Solsonès)*.
- Anglès a les escoles de la ZER del Solsonès. *Mercé Codina i Carol, Maria Palau i Galletero i Àngela Solé i Regués. Mestres d'anglés de la ZER del Solsonés*
- Un alumne per km². L'assessorament psicopedagògic en l'àmbit rural. *Montserrat Casas i Rovira i Marta García de la Banda García. Psicopedagogues de l'EAP del Solsonés*
- Projecte de sortides a la ZER del Solsonès *Antoni Balaguer, Maria Palau i Manel Ariza. Equip Directiu de la ZER del Solsonés*
- Intervenció en l'aula. *Mª José Puchol Gil. PAEP Serra d'engalceran*
- Bibliografia sobre educación en el mundo rural.

RECULL LEGISLATIU

DOGV N°2.931 DE DATA 17/02/1997

DECRET 24/1997, d'11 de febrer, del Govern Valencià, sobre indemnitzacions per raó del servei i gratificacions per serveis extraordinaris.[97/C5745]

Durant els més de 10 anys transcorreguts des de l'aprovació del Decret 200/1985, de 23 de desembre, del Govem Valencià, sobre indemnitzacions per raó del servei, s'han succeït diverses modificacions que han actualitzat el text inicial. Això no obstant, es planteja la necessitat d'estructurar un nou sistema que atenga les necessitats del moment actual i introduïsca factors d'agilitat en els procediments de gestió.

La regulació que es formula en el present decret parteix de la distinció entre aquells supòsits l'objecte dels quals es rescabalar les despeses hagudes pel personal amb motiu del servei, aquelles altres prestacions extraordinàries que depassen les pròpies del lloc de treball exercit, ja siga per la seua naturalesa específica o per l'horari, fora del normal en l'administració, en què aquests es produeixen.

Finalment, s'avança en la línia de simplificació de supòsits i s'abandonen formalitats i tràmit innecessari, sense perjudici d'un control rigorós de legalitat de la despesa corresponent.

En virtut d'això, a proposta dels consellers de Presidència i d'Economia i Hisenda i amb la deliberació prèvia del Govem Valencià, en la reunió del dia 11 de febrer de 1997,

DECREE

Article 1. Àmbit d'aplicació

El present decret té per objecte regular les indemnitzacions per raó del servei i gratificacions extraordinàries per assistències i serveis específics que corresponga percebre al personal de la Generalitat Valenciana i l'adscrit funcionalment al servei d'aquesta, així com als als càrrecs de la Generalitat Valenciana. S'exclouen del seu àmbit d'aplicació els consellers del Govern Valencià.

CAPÍTOL 1 *Indemnitzacions i gratificacions*

Article 2. Indemnitzacions

Queden establits els supòsits indemnitzadors següents, a fi de rescabalar el personal de les despeses en què incorreguen per motiu del servei:

1. Dieta: és la quantitat que es merita diàriament per a compensar les despeses que origina l'estada fora del terme municipal en què radique el seu lloc de treball.
2. Despeses de transport: és la quantitat que es paga per les despeses derivades de la utilització de qualsevol mitjà de transport,
3. Indemnització especial: és la compensació que s'atorga per les despeses extraordinàries que impliquen determinades comissions o pels danys que sofrisquen els comissionats en els seus béns.
4. Indemnització per residència eventual: és la quantitat que meriten els qui, per ordre superior, hagen de residir en municipi distint al de la seua residència habitual, durant un termini superior a un mes.
5. Indemnització per trasllat forçós de residència; és la quantitat que pot percebre el personal al servei de la Generalitat Valenciana per al rescabalament de les despeses derivades d'un canvi de residència habitual de caràcter forçós.

Article 3. Gratificacions per serveis extraordinaris

L'Educació al món rural

S'estableixen aquestes gratificacions com a compensació econòmica de treballs extraordinaris, ja siga per la seua naturalesa o pel seu horari, els supòsits de les quals són els següents:

1. Podran fixar-se gratificacions per assistències als membres dels òrgans que s'indiquen a continuació, com també al personal col-laborador que calga, en els supòsits següents:

a) Per l'assistència a les sessions de tribunals encarregats de jutjar processos per a la selecció del personal al servei de la Generalitat Valenciana.

b) Per ser nomenats per a actuar com a moderadors, ponents, professors, etc., en jornades, conferències, cursos o supòsits similars, sempre que aquests siguin organitzats per la Generalitat Valenciana.

2. Podran fixar-se gratificacions per serveis de caràcter específic en els casos següents:

a) Per la localització i, si fa al cas, realització del treball per determinat personal, excepcionalment, fóra de la seua jornada normal de treball, per raons d'atenció i prevenció d'Emergències, sinistres i altres esdeveniments de caràcter extraordinari.

b) Per la prestació de serveis d'especial vigilància i protecció d'autoritats o d'edificis públics, fóra de l'horari establert amb caràcter general per a tot el personal al servei de la Generalitat Valenciana.

CAPÍTOL II Meritació, quantia i justificació

Secció primera Indemnitzacions

Article 4. Dietes

1. Les estades que originen la meritació de dietes poden comprendre els subconceptes següents:

a) Hostalatge.

b) Restauració. e) Altres despeses.

2. Les despeses d'hostalatge es justificaran amb les factures dels establiments hostalers. L'import a pagar serà el justificat efectivament, amb el límit de la quantia fixada en l'annex.

Les despeses de restauració es meritaran per l'import fixat en l'annex, i la seua justificació es deduirà, automàticament, del dia i hora que començà i finalitzà la comissió de servei. Quan l'hora d'eixida siga anterior a les 15.00 hores es percebrà el 50% de les despeses de restauració, si l'hora de tomada es posterior a la dita hora i anterior a les 22.00 hores; i el 100% si aquesta és posterior a les 22.00 hores. En cap cas es percebran despeses de restauració en aquelles comissions en què l'hora d'eixida i l'hora de tornada es produïsquen abans de les 15.00 hores.

Els alts càrrecs de l'administració de la Generalitat Valenciana meritaran les indemnitzacions per hostalatge i restauració en els imports efectivament realitzats, sense que resulten d'aplicació les quanties de l'annex. Igual criteri s'aplicarà al personal que, per la seua qualificació tècnica i naturalesa de la comissió de servei, haja d'acompanyar-los.

3. El subconcepte *altres despeses* es meritrà per la quantia que consta en l'annex, sense necessitat de justificant, i comprendrà el conjunt de les despeses que s'entenen comunament com de difícil justificació.

4. Els desplaçaments per raons de treball dins del terme munici•pal, o en distàncies inferiors a trenta quilòmetres al seu voltant, no meritaran cap indemnització en concepte de restauració i *altres despeses*. Excepcionalment i després de l'autorització expressa de comissió de servei, podrà meritarse indemnització en aquests desplaçaments.

5. La percepció de dietes no serà compatible amb la meritació de la indemnització per residència eventual, sense perjudici de les produïdes per comissions de servei autoritzades des d'aquesta.

6. Podran establir-se concerts amb empreses per a la prestació dels serveis d'hostalatge. Quan es produísca aquest supòsit, el pagament d'aquestes despeses concertades equivaldrà a la dieta d'hostalatge en els desplaçaments per raó del servei.

L'Educació al món rural

Article 5. Despeses de transport

1. Les comissions de serveis que els calga utilitzar un mitjà de transport tindran dret a viatjar per compte de la Generalitat Valenciana, en el mitjà de transport que es determine en l'autorització.

2. L'import de la indemnització serà el de les despeses documentalment justificades, llevat del que s'indica en el paràgraf següent.

3. En els casos en què s'utilitzen vehicles particulars, la indemnització a percebre es meritrà conforme el següent:

a) Si es tracta de vehicles dels mateixos comissionats, serà la quantitat que resulte d'aplicar, als quilòmetres recorreguts, els preus que es fixen en l'annex d'aquest decret.

b) No es percebrà cap indemnització pel recorregut que excedisca el nombre de quilòmetres corresponents a l'itinerari adequat per a la realització del servei.

4. Els desplaçaments als que fa referència l'apartat 4 de l'article 4 donaran lloc a indemnització per despeses de transport, que excepcionalment podrà fer-se en taxi quan es realitzen dins del mateix terme municipal.

Article 6. Indemnització especial

1. La quantia de la indemnització especial serà l'import de les despeses extraordinàries que efectivament s'hagen tingut o dels danys realment soferts en els béns del comissionat.

2. L'import a percebre haurà de justificar-se amb les factures o justificant acreditatius de les despeses realitzades o dels danys soferts.

Article 7. Indemnització per residència eventual

1. S'entendran compreses en aquest supòsit les autoritzacions per a l'assistència a cursos de capacitació, especialització, ampliació d'estudis o perfeccionament, la durada dels quals siga superior a un mes.

2. La percepció d'aquesta indemnització serà incompatible amb la dels conceptes expressats en l'article 4 del present decret.

3. L'import d'aquest indemnització serà del 80% del màxim que correspondria percebre pels conceptes d'hostalatge i restauració de l'article 4 del present decret.

La indemnització per residència eventual serà justificada amb la resolució de l'autoritat que estiga facultada per a autoritzar la comissió.

Article 8. Indemnització per trasllat forçós de residència.

Comprendrà els conceptes següents:

a) Despeses de viatge del funcionari, així com els corresponents al seu cònjuge, fills i ascendents que convisquen en el domicili familiar.

b) Tres dietes corresponents als subconceptes d'hostalatge i restauració de l'article 4 del present decret para cadascuna de les persones compreses en el paràgraf anterior, sense perjudici de la indemnització establida en l'últim paràgraf de l'article 21 del Text Refós de la Llei de la Funció Pública Valenciana, en els supòsits que siga procedent per reassignació d'efectius.

c) L'import de les despeses de transport de mobiliari i béns, segons el pressupost prèviament aprovat per l'administració.

Article 9. Comissions de servei a l'estrange

L'import de les indemnitzacions per hostalatge, restauració i altres despeses en les comissions de servei a l'estrange seran les establides amb caràcter general per l'administració general de l'estat, en funció del país corresponent, sense que resulten d'aplicació les quanties de l'annex del present decret.

En tots els casos, l'import de l'hostalatge s'ajustarà a les despeses efectivament justificades.

Secció Segona Gratificacions

Article 10. Gratificacions per assistències i per serveis de caràcter específic

L'Educació al món rural

1. Les gratificacions per assistències són compatibles amb la meritació de les dietes i les despeses de transport establides en la secció primera.

Les gratificacions per assistència a percebre pels membres dels tribunals, pel caràcter irrenunciable del seu nomenament, només s'atorgaran quan les sessions tinguen lloc fora de l'horari normal de treball.

Les gratificacions per assistències que tinguen lloc en dia festiu seran incrementades en un 50% del seu import.

S'atorgarà gratificació per la impartició de classes o conferències, com també per la participació en qualitat de moderador o ponent en jornades i seminaris, atesa la naturalesa voluntària d'aquestes activitats.

En cap cas es podran percebre, dins de l'any natural, pel conjunt de gratificacions a què es refereix el present apartat, una quantitat superior al 25% de les retribucions anuals que corresponguen al lloc de treball que s'exerceix.

2. La gratificació per serveis de caràcter específic s'atorgarà sempre en funció de la naturalesa extraordinària d'aquests serveis, cosa que suposa una alteració en l'horari normal de treball, i implica tant la localització de determinat personal per raons d'atenció a emergències, sinistres o altres esdeveniments de caràcter extraordinari i imprevisible, com la prestació de serveis d'especial vigilància i protecció d'autoritats i edificis públics.

Durant la realització de la jornada en què s'exigisca la localització, el personal no podrà desplaçar-se a distàncies superiors a 50 quilòmetres de la localitat en què radique el centre de treball corresponent. Quan com a conseqüència de la localització del personal aquest haguera de desplaçar-se per a la realització de treballs específics, el temps utilitzat en aquest li serà compensat amb el corresponent al seu horari habitual, preferentment en la jornada laboral ordinària immediatament següent a la que siga objecte de la localització.

3. Les quanties de la gratificació per serveis de caràcter específic, tant en els casos de localització excepcional com per a la prestació de serveis d'especial vigilància i protecció d'autoritats i edificis públics, serà l'establida en l'annex del present decret, i s'atorgarà per resolució del secretari general de la Conselleria a què pertanga el personal que els preste.

CAPÍTOL III Autorització de les comissions de servei i bestreta de fons

Article 11. Autorització i justificació de les comissions de servei

L'autorització de les comissions de servei amb dret a indemnització, com també la verificació de la seua realització, correspon als subsecretaris, secretaris generals i directors generals, en funció de la dependència del comissionat.

Article 12. Bestreta de fons

El personal que haja estat comissionat per a la realització d'un servei podrà sol·licitar una bestreta del 80% de l'import estimat de les indemnitzacions que pogueren correspondre-li pels conceptes de dietes i despeses de transport que es regulen en els articles 4 i 5 del present decret.

DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

L'import a percebre per assistències a tribunals i cursos, la convocatòria dels quals s'haja publicat abans del present decret, es regirà pel que disposa el Decret 200/1985, de 23 de desembre, del Govern Valencià, i modificacions posteriors, així com per la normativa dictada en el seu desplegament.

DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Queda derogat el Decret 200/1985, de 23 de desembre, del Govem Valencià, sobre indemnitzacions per raó del servei, i la nor-mativa dictada en el seu desplegament, així com totes aquelles nor-mes reglamentàries que contradiguin el que estableix el present decret.

DISPOSICIONS FINALS

Primera

S'autoritza les conselleries de Presidència i d'Economia i Hisenda per a dictar totes aquelles disposicions que consideren oportunes en el desplegament d'aquest decret.

Segona

El present decret entrarà en vigor l'I de març de 1997.

València, 11 de febrer de 1997

ANNEX

A) Hostalatge, restauració i altres despeses

- Hostalatge:
 - A Madrid i Bareelona: 9.500 PTA/dia
 - Resta de municipis del tei•ritori espanyol: 8.500 PTA/dia
- Restauració:
 - A poblacions de més de 100.000 habitants: 6.000 PTA/dia
 - A poblacions de menys de 100.000 habitants: 5.000 PTA/dia
- Altres despeses: 1.200 PTA/dia

B) Indemnització per quilometratge

<i>Categoría</i>	<i>Import</i>
Turismos	25 PTA/km
Motocicletes	8 PTA/km

C) Assistències

a) A tribunals:

<i>Lloc</i>	<i>Import màxim</i>
President i secretari	8.300 PTA/dia
Vocals	7.800 PTA/dia
Personal col•laborador	6.000 PTA/dia

b) A seminaris, cursos, etc.:

<i>Participació</i>	<i>Import màxim</i>
Moderador	30.000 PTA/jomada
Conferenciant	75.000 PTA/conferència
Ponent	55.000 PTA/ponència
Professor curs grups A i B	12.000 PTA/hora
Professor curs grups C i D	8.000 PTA/hora
Professor curs grup E	6.000 PTA/hora
Personal col•laborador	6.000 PTA/dia

D) Localització

<i>Mòdul diari</i>	<i>Import màxim</i>
Personal del grup A	5.600 PTA/dia
Personal del grup B	4.200 PTA/dia
Personal del grup C	3.700 PTA/dia
Personal dels grups D i E	3.200 PTA/dia

E) Vigilància i protecció

<i>Mòdul diari</i>	<i>Import màxim</i>
Personal dels grups A i B	2.100PTA/dia
Personal dels grups C, D i E	1.900PTA/dia

DOGV 4/07/1997

ORDEN de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), establece, entre otros, que la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de relación con el entorno social, económico y cultural. Asimismo el título quinto, sobre la compensación de las desigualdades en educación, determina que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo con la finalidad de evitar las desigualdades económicas, culturales y geográficas, debiendo garantizar los poderes públicos la escolarización de los alumnos, en el nivel de educación primaria, en su propio municipio, y en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

En la Comunidad Valenciana se han realizado diversos estudios, experiencias y actuaciones por parte de grupos de profesorado que trabajan en el ámbito rural, concretándose en la aplicación de proyectos singulares, elaborados y desarrollados conjuntamente por varios centros, en los que se han potenciado aspectos dirigidos a mejorar la calidad de la enseñanza mediante la coordinación pedagógica entre centros próximos, la realización común de actividades, el intercambio de materiales adaptados y experiencias, y el fomento de la participación social y la convivencia. Todo ello en el marco del Real Decreto 1.174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. El alto nivel de aceptación de estos proyectos, la experiencia adquirida en su aplicación y desarrollo, y la valoración positiva que, de los mismos, recogen tanto distintos informes de la administración educativa como las conclusiones de las jornadas de la Escuela Rural de la Comunidad Valenciana, aconseja adaptar esta realidad al marco del nuevo sistema educativo, de tal manera que, manteniendo las escuelas en la propia localidad, se potencie la capacidad organizativa de las mismas, se logre un mejor aprovechamiento de los recursos e instalaciones, y se mejore la calidad de la educación.

Con fecha 7 de junio de 1996, la conselleria de Cultura, Educación y Ciencia y determinadas organizaciones sindicales de enseñanza firmaron un acuerdo sobre plantillas y condiciones de trabajo del profesorado no universitario de los centros docentes públicos, en el que se contempla la creación de una red escolar de las zonas rurales con la constitución de colegios rurales agrupados. Dicho acuerdo fue ratificado por el Gobierno valenciano en su reunión del 18 de junio de 1996, quien además, ordenaba que se realizaran las actuaciones que correspondieran para dar cumplimiento a lo que en él se prevé.

El Reglamento orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria Públicos, faculta al conseller de Cultura, Educación y Ciencia para crear o suprimir unidades de estas enseñanzas en función de las especiales características sociodemográficas o escolares de determinadas poblaciones, así como para establecer su agrupación de forma que constituyan un colegio rural agrupado, con ámbito de actuación en varias localidades.

Por todo ello, en virtud de las competencias que me atribuye el artículo 35 de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre, del Gobierno valenciano,

DISPONGO

Primero

La agrupación de unidades de colegios públicos de educación infantil y primaria, existentes en una o varias localidades, para su constitución como Colegio Rural Agrupado (CRA), se realizará de acuerdo con lo establecido en la presente orden.

Segundo

1. Las unidades objeto de agrupación, aunque estén ubicadas en localidades diferentes, constituirán un solo centro que se denominará Colegio Rural Agrupado de Educación Infantil y Primaria.
2. El CRA integrará los recursos humanos y materiales correspondientes a las unidades agrupadas y aquellos otros que se asignen al mismo por razón de su constitución.
3. Las instalaciones docentes, y en su caso las deportivas, podrán estar ubicadas en distintas localidades de las que configuren el CRA.
4. Las unidades agrupadas, una vez integradas y constituidas en un CRA, se considerarán extinguidas como unidades independientes.

Tercero

A efectos administrativos, el CRA tendrá un solo domicilio oficial, coincidente con el de un aulario de los que lo integran, y una sola denominación específica. Los principios organizativos, curriculares, de gestión y de participación de los colegios rurales agrupados serán los establecidos en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria Públicos.

Cuarto

1. El alumnado escolarizado en los colegios rurales agrupados cursará las enseñanzas de Educación Infantil y de Educación Primaria en sus localidades de residencia, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 65.2 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
2. En función de la planificación de la enseñanza, la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia podrá modificar la composición y características de los colegios rurales agrupados. Asimismo, previa consulta a su consejo Escolar y a los ayuntamientos afectados, podrá acordar la supresión de un CRA constituido cuando no se consigan los objetivos previstos y se constate la imposibilidad de alcanzarlos.

Quinto

Los colegios rurales agrupados tenderán a superar la condición de aislamiento de las unidades y a mejorar la oferta educativa de su ámbito territorial de influencia. Para ello:

- a) Las actuaciones educativas se adaptarán al medio potenciando la realización de actividades conjuntas del alumnado al objeto de favorecer su socialización y alcanzar un mayor conocimiento de la realidad sociocultural y medioambiental de su zona.
- b) El profesorado planificará y desarrollará sus actuaciones en equipo.
- c) Se procurará un aprovechamiento racional de los recursos humanos y materiales, el intercambio de experiencias educativas, y la elaboración de materiales didácticos adaptados.
- d) Se potenciará la participación social de los sectores de la comunidad escolar, la convivencia entre los ámbitos de las distintas localidades, y la dinamización de la vida sociocultural de la zona.

Sexto

1. La plantilla de profesorado de un CRA estará integrada inicialmente por las que correspondan al conjunto de unidades objeto de agrupación. Será la establecida en el catálogo de puestos de trabajo y vendrá determinada por la aplicación de los criterios

señalados en el acuerdo entre la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia y determinadas organizaciones sindicales de enseñanza, sobre plantillas y condiciones de trabajo del profesorado no universitario de centros docentes públicos, de fecha 7 de junio de 1996.

2. Los maestros con destino definitivo en cualquiera de las unidades que integren el CRA tendrán prioridad, frente a cualquier otro participante, para ocupar las vacantes que se produzcan en el mismo, siempre que cumplan los requisitos exigidos en el correspondiente sistema de provisión de los puestos de trabajo, y sin que ello suponga pérdida de puntuación ni de antigüedad en el centro. Cuando, en este sentido, se produzca concurrencia de dos o más maestros, la prioridad vendrá determinada por la puntuación que se obtenga en el procedimiento aplicable.

3. La referencia de los puestos de trabajo del profesorado será el CRA, con especificación de la localidad en la que obtuvieron su destino. A estos efectos, la convocatoria de vacantes de concursos de traslados especificará la localidad concreta integrada en el CRA que sea objeto de provisión, la especialidad y, en su caso, el carácter itinerante del puesto.

4. A efectos de lo establecido por los artículos 21 y 22 y la disposición final primera, del Real Decreto 895/1989, de 14 de julio (BOE del 20) –modificado por el Real Decreto 1.664/1991, de 8 de noviembre (BOE del 22)–, serán clasificados como puestos de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño, aquellos que, perteneciendo a una plantilla de un CRA, cumplan los siguientes requisitos:

a) Que estén catalogados como itinerantes; o,

b) Que atiendan una localidad concreta, en la que el número de unidades catalogadas sea inferior a tres de educación infantil y a seis de educación primaria.

Séptimo

1. De acuerdo con la distribución de especialidades, y en función de los ciclos, cursos y alumnado existentes e profesorado podrá tener carácter itinerante, desarrollando sus actividades en una o en varias de las localidades que constituyan el CRA.

2. El acceso del profesorado a los puestos de trabajo itinerantes, pertenecientes a un CRA, se producirá con carácter voluntario.

3. Al profesorado itinerante, a que hace referencia éste y los anteriores apartados, le será de aplicación el Decreto 24/1997, de 11 de febrero, del Gobierno Valenciano, sobre indemnizaciones por razón del servicio y gratificaciones por servicios extraordinarios, y las disposiciones que lo desarrolle.

Octavo

1. La constitución y supresión de los colegios rurales agrupados, se realizará por orden de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.

2. La orden que apruebe la constitución de un CRA deberá especificar:

a) Las unidades que se agrupan;

b) La composición de la agrupación resultante;

c) Las localidades a las que el CRA extiende su ámbito de actuación; y,

d) El domicilio oficial del CRA.

3. La orden que suprime un CRA especificará la nueva situación en la que quedarán las unidades que fueron agrupadas.

Noveno

1. Para iniciar un expediente de constitución de un CRA será necesario que concurran las siguientes circunstancias:

a) Que el número máximo de localidades implicadas no sea superior a seis.

b) Que el número máximo de unidades a integrar no sea superior a dieciocho ni inferior a cinco.

c) Que la distancia máxima entre las localidades más alejadas no sea superior a 30 km.

L'Educació al món rural

- d) Que la distancia máxima de una localidad respecto del domicilio del CRA no sea superior a 20 km.
2. Excepcionalmente podrá iniciarse un expediente de constitución de un CRA, aunque no concurren las circunstancias señaladas en el punto anterior, cuando se considere necesario para que los centros puedan superar su situación de aislamiento o para conseguir los objetivos previstos en la LOGSE.

Diez

El expediente para la constitución de los colegios rurales agrupados se incoará por la Dirección Territorial de Cultura, Educación y Ciencia competente a propuesta de los consejos escolares de los centros afectados o a iniciativa propia. En este último caso, será preceptiva la consulta previa a los consejos escolares de dichos centros y a los correspondientes ayuntamientos.

Once

1. Cuando, por cualquier circunstancia, no esté constituido el consejo Escolar de un centro, con antelación a la constitución del CRA, será preceptiva la consulta a los maestros, a los padres y madres de alumnos, y al ayuntamiento implicado.
2. Dicha consulta será realizada mediante el procedimiento que establezca la Dirección General de Centros Docentes. Su resultado será recogido en actas que formarán parte del expediente al que se refiere el apartado duodécimo.

Doce

1. La petición de constitución de un CRA, realizada por los consejos escolares de los centros que desean agruparse, se dirigirá a la dirección territorial de Cultura y Educación que corresponda.

A la petición se acompañarán los siguientes documentos:

a) Memoria que incluya los siguientes aspectos:

- Número de unidades y número de alumnos de cada una de las unidades a agrupar.
- Previsión de las poblaciones a escolarizar, por localidad, referida a cada uno de los tres cursos siguientes al de la fecha de la petición.
- Relación del profesorado en la que se especifique destino, habilitaciones, adscripción y situación administrativa.
- Descripción y estado de las instalaciones, equipamiento y material didáctico.
- Proyecto de organización y funcionamiento en el que se contemple: estudio de necesidades, línea pedagógica común, desplazamientos por coordinación pedagógica y propuesta de domicilio oficial.

- Anexo en el que se describan:

- Un análisis de las condiciones geográficas, relativo a distancias entre localidades y características de la red viaria;
- Razones de tipo funcional y pedagógico que justifiquen la agrupación.

b) Actas de los consejos Escolares de cada uno de los centros en las que se recojan los acuerdos en que se base la petición.

2. Cuando el expediente se inicie por iniciativa de la Dirección Territorial de Cultura y Educación, se deberá incorporar una memoria justificativa en la que se recojan los aspectos señalados en el punto 1.a) de este apartado y un informe sobre los resultados de la consulta a los que se refiere el apartado décimo o, en su caso, el undécimo.

3. En ambos casos, la Dirección Territorial de Cultura y Educación remitirá a la Dirección General de Centros Docentes la documentación referida, adjuntando a la misma un informe de la Inspección Educativa y aquellos otros que se consideren de interés.

Trece

A la vista del expediente tramitado, la Dirección General de Centros Docentes formulará la propuesta de resolución, previo informe de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística.

Catorce

L'Educació al món rural

Para la denominación específica del CRA se estará a lo dispuesto en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria Públicos.

Quince

Del contenido de las órdenes referidas a la constitución o supresión de colegios rurales agrupados y a las modificaciones que en su composición pudieran experimentar, se tomará nota en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera Los colegios rurales agrupados que se constituyan al amparo de lo establecido en la presente orden podrán continuar impartiendo, con carácter provisional, las enseñanzas correspondientes al primer ciclo de Educación secundaria obligatoria, siempre que los centros cuyas unidades se agrupan estuvieran autorizados por la orden de 5 de septiembre de 1996, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.

Segunda

Se dará prioridad a la constitución de aquellos colegios rurales agrupados, que supongan la continuidad de proyectos de compensación educativa de singularidad rural (antes PAEPs) aprobados por resolución de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, o, en su caso, de la Dirección General de Centros Docentes.

DISPOSICIONES FINALES

Primera

Se faculta a las direcciones generales y a las direcciones territoriales de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, para que, en el ámbito de sus competencias, puedan dictar cuantas resoluciones sean necesarias para la aplicación de esta orden.

Segunda

Esta orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Diari oficial de la Generalitat Valenciana.

Valencia, 15 de mayo de 1997

El conseller de Cultura, Educación y Ciencia,

FRANCISCO E. CAMPS ORTIZ

DOGV Nº 3040 DE DATA 22-07-1997

ORDRE de 10 de juliol de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es creen llocs itinerants de treball docent en determinats centres públics d'Educació Infantil i Primària, de titularitat de la Generalitat Valenciana, per al curs 1997-98. [97/X9126]

La Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, en el seu article 16, estableix que, en el nivell d'Educació Primària, els ensenyaments de la música, de l'educació física, dels idiomes estrangers o d'aquells ensenyaments que es determinen, seran impartits per mestres amb l'especialització corresponent.

L'Ordre de 10 de gener de 1997 (DOGV del 24), de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es publiquen les plantilles-tipus de les escoles d'Educació Infantil (segon cicle) i col·legis d'Educació Primària públics, de titularia de la Generalitat Valenciana, estableix que, en determinats centres docents i en funció del seu nombre d'unitats, els ensenyaments especialitzats a què es refereix el paràgraf anterior seran impartits per professorat itinerant.

L'Ordre de 21 de gener de 1997 (DOGV del 28), de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'actualitza el catàleg d'unitats i la relació de llocs de treball docent dels centres públics d'Educació Infantil (2n. cicle), Educació Pre-escolar, Educació Primària i Educació Especial, per al curs 1997-98, estableix en l'apartat segon que aquells centres el nombre d'unitats d'Educació Primària dels quals siga inferior a cinc, a més dels llocs de treball docent catalogats per aquesta ordre, disposaran d'un altre professorat especialista itinerant.

Per tot això, per a fer possible que, durant el curs 1997-98, els ensenyaments establits pel nou sistema educatiu es puguen impartir en aquells centres docents del nivell d'Educació Primària que no disposen en les seues plantilles dels mestres especialistes necessaris, es fa imprescindible crear llocs itinerants de treball docent especialitzat.

Vistos els expedients de planificació educativa i estudiades les propostes formulades per les direccions territorials de Cultura i Educació d'Alacant, Castelló i València.

Vista l'Ordre de 10 de gener de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es publiquen les plantilles-tipus de les escoles d'Educació Infantil (2n. cicle) i col·legis públics d'Educació Primària.

De conformitat amb allò que s'ha establiti en el Reglament Orgànic i Funcional de les escoles d'Educació Infantil i dels col·legis d'Educació Primària Públics, i, fent ús de les atribucions que em confereix l'article 35 de la Llei 5/1983, de 30 de desembre, de Govern Valencià,

ORDENE

Primer

Es creen els llocs de treball docent, amb caràcter itinerant, als centres públics indicats en l'annex d'aquesta ordre, d'acord amb les especificacions assenyalades en aquest.

Segon

L'Educació al món rural

La creació dels llocs a que es refereix l'apartat anterior, haurà d'entendre's referida única i exclusivament per al curs 1997-98.

DISPOSICIÓ ADDICIONAL

Única

Aquesta disposició s'inscriu... en el Registre de Centres Docents de la Comunitat Valenciana.

DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

Única

Mentre no es porte a cap el desenvolupament reglamentari de la situació dels mestres itinerants a què fa referència l'apartat II de l'Acord entre la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència i determinades organitzacions sindicals d'ensenyaments, sobre plantilles i condicions de treball del professorat no universitari de centres docents públics dependents d'aquesta, firmat el 7 de juny de 1996, els mestres destinats als llocs de treball docent a què es refereix l'apartat primer de l'esmentada ordre, percebran les indemnitzacions que pogueren correspondre'ls, d'acord amb allò que s'ha establiti en el Decret 24/1997, d'11 de febrer, sobre indemnitzacions, per raó del servei i gratificació per serveis extraordinaris, i normes de desenvolupament.

DISPOSICIONS FINALS

Primera

Autoritza les direccions generals de Centres Docents, de Personal i d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística, perquè, en l'àmbit de les seues respectives competències, adopten totes les mesures necessàries per a l'execució d'allò que s'ha disposat en aquesta ordre.

Segona

Aquesta ordre entrar... en vigor l'endemà de la seu publicació en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana; no obstant això, els seus efectes s'entendran referits al començament del curs escolar 1997-98.

Tercera

Contra aquesta ordre, que posa fi a la via administrativa, podrà interposar-se recurs contenciós administratiu, després de comunicar-ho prèviament a l'òrgan que va dictar l'acte impugnat, d'acord amb allò disposat en l'article 110.3 de la Llei 30/1992, davant el Tribunal Superior de Justícia de la Comunitat Valenciana en el termini de dos mesos comptats a partir de la publicació de l'ordre en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, d'acord amb allò disposat en l'article 58.3 de la Llei de la Jurisdicció Contenciosa Administrativa.

València, 10 de juliol de 1997

El conseller de Cultura, Educació i Ciència,
FRANCISCO E. CAMPS ORTIZ

INSTRUCCIONS D'I DE SETEMBRE DE 1997, DE LA DIRECCIÓ GENERAL DE CENTRES DOCENTS, SOBRE CRITERIS D'EXCEPCIONALITAT EN LA PERCEPCIÓ D'INDEMNITZACIONS, A LES QUALS ES REFERIX EL DECRET 24/1997, D'11 DE FEBRER.

El Decret 24/1997, d'11 de febrer, del Govern Valencià, sobre indemnitzacions per raó de servici i gratificacions per serveis extraordinaris, deroga i substitueix el Decret 200/1985, de 23 de desembre. Entre altres, establix

- a) En l'article 4.4 que "Els desplaçaments per raons de treball dins del terme municipal, o a distàncies inferiors a trenta quilòmetres d'este, no meritaran cap indemnització en concepte de restauració i d'altres despeses. *Excepcionalment i amb l'autorització prèvia expressa de comissió de servei, podrà meritar-se indemnització en els dits desplaçaments*".
- b) En l'article 11 que 'L'autorització de les comissions de servei amb dret a indemnització, així com la verificació de la seu realització, correspon als subsecretaris, secretaris generals i directors generals, en funció de la dependència del comissionat".

Per tal com:

1é El que anteriorment s'ha assenyalat modifica el règim de percepció d'indemnititzacions establert pel Decret 200/1985, de 23 de desembre, norma d'aplicació fins al 28 de febrer de 1997.

2é Amb la promulgació del nou marc legal, s'introdueixen factors que poden modificar la prestació de serveis dependents de la Direcció General de Centres Docents.

Esta Direcció General, en atribució de les competències establides en l'article 11 del mencionat Decret 24/1997, dicta les següents

INSTRUCCIONS

1^a Estes instruccions seran d'aplicació:

- a) a tot el personal comissionat per la Direcció General de Centres Docents per a la prestació de serveis propis de la seu competència;
- b) a partir de l'1 de setembre de 1997;
- c) fins que no es promulguen les disposicions de desplegament del Decret 24/1997, a les quals fa referència la seu Disposició Final Primera.

2a L'excepcionalitat a què es referix l'apartat 4, de l'article 4, del Decret 24/1997, d'11 de febrer, pel que fa a la quantia de les indemnitzacions per despeses de 'RESTAURACIÓ' i en el cas de personal que realitze desplaçaments per raons de treball a distàncies inferiors a trenta quilòmetres, haurà de ser autoritzada per la directora general de Centres Docents, previ expedient específic obert amb aquesta finalitat.

3a Tindran dret a percebre el 50% de la quantitat diària que correspon per "ALTRES DESPESES", en aplicació de l'excepcionalitat a què es referix l'apartat 4, de l'article 4, del Decret 24/1997, d'11 de febrer, el personal que realitze desplaçaments per raons de treball, amb el seu propi vehicle, a distàncies inferiors a trenta quilòmetres, sempre que complisca algun dels següents criteris:

- 3.1. Quan el desplaçament responga a una activitat específica, realitzada fora de l'horari corresponent a la seu jornada laboral ordinària.
- 3.2. Quan, realitzant un únic itinerari des de la seu unitat de destí, l'activitat del comissionat es desenvolue durant el matí i la vesprada d'una mateixa jornada, en la mateixa localitat o en localitats diferents.
- 3.3. Quan es tracte de professorat especialista itinerant adscrita centres d'Educació Infantil i Primària les activitats del qual hagen de ser realitzades amb caràcter periòdic o continuat, i l'itinerari des de la seu unitat de destí supere els 20 km.
- 3.4. Quan es tracte de professionals adscrits als serveis psicopedagògics escolars les activitats dels quals hagen de ser realitzades amb caràcter periòdic o continuat, i l'itinerari des de la seu unitat de destí supere els 10 km.
- 3.5. Quan l'activitat a realitzar pel comissionat finalitze amb posterioritat a les 15 hores, per un motiu degudament justificat, o per qualsevol causa sobrevinguda. En els dos casos, haurá de justificar-se el motiu o la causa davant de l'òrgan competent.

4^a Les distàncies a considerar en els desplaçaments realitzats vindran determinats pels quilòmetres assenyalats en el Mapa Oficial de Carreteres.

5^a Per a tenir dreta les percepcions asseyalades, el comissionat, amb caràcter previ a la realització de les actuacions encomanades, deuran disposar de la corresponent autorització, extendida per l'organisme o autoritat competent. Esta autorització especificarà l'itinerari a realitzar, les distàncies existents i els horaris previstos.

7^a Del contingut d'estas Instruccions es donarà trasllat a les Unitats i Serveis dependents d'esta Direcció General i a les Direccions Territorials de Cultura i Educació, a efects del seu compliment.

Valencia, 1 de septiembre de 1997

**LA DIRECTORA GENERAL DE
CENTROS DOCENTES**

DOGV Nº 3518 DE DATA 16-06-1999

ORDRE de 10 de maig de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'adapten les normes contingudes en el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària als Col·legis Rurals Agrupats (CRAs). [1999/4778]

L'Ordre de 15 de maig de 1997 (DOGV de 04.07.1997) de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regula la constitució dels col·legis rurals agrupats d'Educació Infantil i Primària, en el seu apartat tercer, assenyala que els principis organitzatius, curriculars, de gestió i de participació seran els establits en el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària. La disposició addicional segona del Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària, aprovat pel Decret 233/1997, de 2 de setembre (DOGV de 08.09.1997), establix que per ordre del conseller de Cultura, Educació i Ciència s'adaptaran les seues normes a les agrupacions escolars rurals.

Els Col·legis Rurals Agrupats (CRA) són agrupacions escolars rurals constituïdes per aularis ubicats en nuclis separats de poblacions diferents que, en el seu conjunt, configuren un sol centre. Dita singularitat aconsella fer ús de les competències atribuïdes i adaptar les normes establides pel Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària a les citades característiques. Així es millorarà la seu organització i funcionament, a més a més de la participació dels distints sectors de la comunitat educativa.

En virtut d'això,

ORDENE

Primer. Principis generals

L'organització i funcionament dels col·legis rurals agrupats es regiran per allò que s'ha establert en el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària i les seues normes de desenrotllament, a més d'introduir les adaptacions que es determinen en la present ordre.

Segon. Òrgans unipersonals de govern

1. Quan en un aulari dels que constitueixen el CRA no estiga destinat algun dels òrgans unipersonals a què es referix l'article 6 del Reglament Orgànic i Funcional ja citat i en el marc d'allò establert en l'article 22, el director o directora del CRA designarà, després de consultar prèviament el Consell Escolar, un coordinador d'aulari, el qual el suplirà en cas d'absència i assumirà les seues funcions per a la resolució de qüestions puntuals que necessiten una intervenció urgent.

2. A l'efecte d'allò establert pel Reial Decret 2.112/1998, de 2 d'octubre, pel qual es regulen els concursos de trasllats d'àmbit nacional per a la provisió de places corresponents als cossos docents (BOE núm. 239 de 06.10.1998), l'exercici del càrrec de coordinador d'aulari al qual es referix l'apartat anterior, tindrà la consideració de l'exercici de lloc anàleg al de coordinador de cicle.

Tercer. Òrgans col·legiats de govern

El consell escolar d'un CRA, per al seu funcionament, tindrà en compte les següents normes:

L'Educació al món rural

- a) Representació del professorat- En absència de representació del professorat destinat a un aulari ubicat en un nucli separat de població, un/a representant del dit sector podrà assistir a les sessions del Consell Escolar del CRA, amb veu però sense vot.
- b) Representació de pares i mares de l'alumnat- En absència de representació de pares i mares de l'alumnat domiciliat en un nucli separat de població, un/a representant del dit sector podrà assistir a les sessions del Consell Escolar del CRA, amb veu però sense vot.
- c) Representació municipal. Sense perjuí d'allò establít en l'article 36.2 del Reglament Orgànic i Funcional:
 - La representació municipal correspondrà a un dels ajuntaments dels municipis que tinguen aularis que formen part del CRA.
 - En cas que hi haja aularis del CRA ubicats en nuclis separats de poblacions diferents, però pertanyents a un mateix municipi, la representació municipal podrà detindre's per cursos i de forma rotatòria, de manera que cadascun dels nuclis separats de població detinga la dita representació com si és un municipi. Tot això, previ acord dels municipis afectats.
 - En absència de representació municipal d'un nucli separat de població, un/a representant podrà assistir a les sessions del Consell Escolar del CRA, amb veu però sense vot.

d) Representació de l'alumnat

La representació de l'alumnat de tercer cicle d'Educació Primària es produirà en els termes que recull l'article 31 del Reglament Orgànic i Funcional. No obstant això, en absència de representació en el consell escolar del CRA de l'alumnat escolaritzat en un aulari ubicat en un nucli separat de població, un/a representant podrà assistir a les sessions de dit consell..

e) Designació de representants

- 1. Com representants dels sectors als quals es referixen els apartats a), b) i d) i en el marc establít en el capítol III, secció 1, del Reglament Orgànic i Funcional, seran designats els candidats que, havent obtingut un major nombre de vots en les eleccions per a la constitució del consell escolar del CRA, no en formen part.
- 2. En el cas de la representació municipal a què es referix l'apartat c) serà l'ajuntament del municipi al qual corresponga la dita representació el qui en formule la designació.

Quart. Òrgans de coordinació docent

Tots els òrgans de coordinació docent (equips de cicle, comissió de coordinació pedagògica i tutors), en el desenrotllament de les seues funcions i en l'elaboració i desenrotllament del projecte educatiu de centre, del projecte curricular i de la programació general anual, de manera complementària, hauran de tindre present allò establít en l'apartat quint de l'Ordre de 15 de maig de 1997 (DOGV de 04.07.1997), per la qual es regula la constitució dels col·legis rurals agrupats.

Disposicions finals

Primera

Es faculta les direccions generals i les direccions territorials de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, perquè, en l'àmbit de les seues competències, puguen dictar totes les resolucions que siguin necessàries per a l'aplicació de l'ordre.

Segona

La present ordre entrarà en vigor l'endemà al de la seua publicació en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

València, 10 de maig de 1999

El conseller de Cultura, Educació i Ciència
Manuel Tarancón Fandos

INSTRUCCIONES DE 29 DE JUNIO DE 1999, DE LAS DIRECCIONES GENERALES DE CENTROS DOCENTES Y DE ORDENACION E INNOVACION EDUCATIVA Y POLITICA LINGÜISTICA, SOBRE PROFESORADO ITINERANTE.

Con carácter regular y periódico, mediante Ordenes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, son creados puestos de trabajo docente itinerante al objeto de atender las necesidades de profesorado especialista que presentan, por lo general, los centros docentes públicos de Educación Infantil y Primaria incompletos.

Estas disposiciones legales determinan que los maestros itinerantes percibirán las indemnizaciones que les pudiera corresponder, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 24/1997, sobre indemnizaciones por razón del servicio y gratificaciones por servicios extraordinarios, y normas de desarrollo.

Con la creación de los puestos de trabajo itinerantes referidos, y hasta tanto se desarrolle las normas básicas de aplicación, parece aconsejable agilizar los procedimientos de manera que se facilite la percepción de las indemnizaciones que, por razones del servicio, pudiera corresponder a los maestros afectados, así como adecuar algunos aspectos relacionados con la organización de los centros donde prestan sus funciones.

A tal efecto, con carácter transitorio y en el marco de las disposiciones legales que pudieran ser de aplicación, las Direcciones Generales de Centros Docentes y de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, dictan las siguientes **INSTRUCCIONES**:

1a. Marco Legal

1. 1 El profesorado itinerante formará parte de la plantilla del centro de educación primaria al que esté destinado y, a todos los efectos, le será de aplicación las disposiciones legales que, con carácter general, corresponden al profesorado destinado en centros de dicho nivel.

1.2 Además de realizar las funciones que le sean encomendadas en su centro de destino, el profesorado itinerante cuyas plazas sean creadas por Orden de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, atenderá las necesidades de aquellos otros centros que dicha disposición legal especifique, de acuerdo con lo que estas Instrucciones determinan.

1.3 Sin perjuicio de las disposiciones específicas que la Generalitat Valenciana pudiera promulgar, el marco legal aplicable en el procedimiento administrativo, para que el profesorado perciba las indemnizaciones que pudiera corresponderle por razón de itinerancia, será el establecido por las siguientes disposiciones legales

- Decreto 24/1997, de 11 de febrero, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre indemnizaciones por razón de servicio y gratificaciones por servicios extraordinarios.
- Orden de 18 de mayo de 1995. de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se delega en los directores de los centros docentes no universitarios de titularidad de la Generalitat Valenciana determinadas facultades ordinarias en materia de contratación y se aprueban las normas que regulan la gestión económica de dichos centros,
- Resolución de 18 de mayo de 1995, de la Secretaría General, por la que se delega en los directores de centros docentes la facultad de autorizar indemnizaciones por determinadas comisiones de servicio.

L'Educació al món rural

- Criterio interpretativo de 30 de mayo de 1994, de la Intervención General: pago de los daños producidos en accidente de circulación sufridos por personal de la Generalitat Valenciana prestando servicio público en vehículo particular.
- Instrucciones de 1 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Docentes, sobre criterios de excepcionalidad en la percepción de indemnizaciones, a las que se refiere el Decreto 24/1997, de 11 de febrero.

2a. Horarios

2.1 Al igual que el resto de profesorado con destino en centros de educación primaria, el horario lectivo del profesorado itinerante será de 25 horas semanales. Su cómputo total vendrá determinado por:

- el horario destinado a la atención directa con grupos de alumnos cuyo currículo incluya las enseñanzas de su especialidad y, en su caso, aquellas otras que se le asignen;
- el tiempo destinado a los desplazamientos entre los centros en los que tenga que impartir clase ; y,
- el tiempo destinado para la realización de aquellas otras funciones que le fueran asignadas.

2.2 Los horarios de este profesorado serán elaborados, coordinadamente, por los órganos competentes de los centros en los que imparta sus enseñanzas. El responsable de dicha coordinación será el órgano del centro de destino y, en ausencia de acuerdo, será la Inspección Educativa competente quien lo determine.

2.3 Los principios, que guiarán la elaboración de los horarios de este profesorado, serán la adecuada atención del alumnado y el máximo aprovechamiento de los recursos. Con esta finalidad, dado el carácter orientativo de los horarios y siempre que no se altere el cómputo del horario semanal por ciclo o curso, se podrá:

- a) En función de su edad, curso, ciclo y nivel, constituir grupos únicos con alumnado perteneciente a distintos cursos.
- b) Impartir las enseñanzas de una misma especialidad con carácter intensivo, de manera que se acumule en una sola sesión el contenido de varias.

2.4 De acuerdo con lo expresado en el punto anterior y a efectos de previsión horaria y presupuestaria, para la elaboración de los horarios de atención directa a grupos de alumnado, deberán tenerse en cuenta las previsiones horarias que figuran en los expedientes elaborados por el Servicio de Planificación Educativa de la Dirección General de Centros Docentes a las que se refiere el punto 4.1 a) de estas Instrucciones.

2.5 Computado el tiempo correspondiente al horario de atención directa con grupos de alumnos de todos los centros donde debe impartir sus enseñanzas, así como el que corresponda a los desplazamientos a realizar, y en función de la organización de dichos centros, el tiempo disponible hasta completar las 25 horas lectivas semanales deberá dedicarse a realizar las funciones que el órgano coordinador de su horario -al que se refiere el punto 2.2- determine.

L'Educació al món rural

2.6 Elaborados los horarios, de acuerdo con lo señalado en los puntos anteriores, deberán ser presentados al Director Territorial quien, previo informe razonado de la Inspección Educativa, procederá a aprobarlos en su caso.

2.7 A solicitud de los centros o del profesorado itinerante, el Director Territorial podrá autorizar un horario que incluya más desplazamientos de los previstos en el expediente al que se refiere el apartado 4.1.a), bien entendido que ello no dará derecho a la transferencia de cantidades adicionales para sufragar los gastos que, suplementariamente, se generen.

31. Desplazamientos

3.1 Dado que los desplazamientos del profesorado itinerante forman parte de su horario lectivo, deberá tenerse en cuenta la conveniencia de realizar el menor número posible.

3.2 Con carácter general todos los desplazamientos -en duración, horario y distancia- se considerarán iniciados y finalizados desde el centro de destino. No obstante, cuando se presenten casos puntuales que aconsejen cualquier otro tratamiento, se estará a lo que disponga el Director Territorial competente.

4. Gestión de expedientes

4.1 El procedimiento para hacer efectivas las indemnizaciones que pudieran corresponder será el siguiente:

a) A efectos de previsión de gasto, el Servicio de Planificación Educativa de la Dirección General de Centros Docentes, de acuerdo con la "Circular de 3 de mayo de 1.999, de la Dirección General de Centros Docentes, sobre criterios a aplicar en las propuestas de planificación educativa referidas a profesorado especialista itinerante en centros de Educación Infantil y Primaria", abrirá un expediente en el que, por cada uno de los maestros itinerantes, conste:

- cálculo del número de grupos de alumnos a atender en cada centro;
- horario previsible de atención directa a grupos de alumnos;
- número de desplazamientos semanales a realizar desde el centro de adscripción;
- número de kilómetros a recorrer por desplazamiento;
- cantidades que, de acuerdo con lo anterior y por aplicación de las disposiciones legales vigentes, les corresponde.

b) Dicho expediente se trasladará al Servicio de Centros a efectos de qué con cargo al capítulo 11, se transfieran las cantidades a cada uno de los centros en los que esté destinado el profesorado itinerante.

c) Recibidas las cantidades por los centros, los directores abonarán al profesorado itinerante adscrito a los mismos los importes que, por razón de itinerancia, les correspondan. Estos importes se abonarán una vez realizado el servicio, con carácter mensual y previa firma del correspondiente recibo.

4.2 Si las cantidades transferidas a los centros fueran insuficientes, previa justificación, se podrá solicitar de la Dirección General de Centros Docentes las cantidades complementadas que pudieran corresponder, desde donde, a la vista del informe razonado de la Inspección Educativa, se resolverá.

4.3 Si, como consecuencia de la aplicación de la instrucción 3.2, las cantidades transferidas a los centros fueran superiores a las necesarias, los fondos económicos "excedentarios" recibidos por el

L'Educació al món rural

centro deberán considerarse como un incremento de los gastos ordinarios de funcionamiento. En ningún caso el profesorado itinerante percibirá cantidades de estos fondos si el servicio no ha sido realizado.

4.4 En la contabilidad de cada uno de los centros deberán figurar expresamente las cantidades recibidas y abonadas por razón de itinerancias, con puntual descripción de los desplazamientos realizados por cada uno de los profesores itinerantes adscritos.

5^a. Ambito de aplicación

5.1 Estas instrucciones sólo serán de aplicación al profesorado itinerante cuyos puestos de trabajo han sido creados por Ordenes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.

5.2 Por cuanto los puestos docentes itinerantes, que imparten sus enseñanzas en centros que desarrollen un proyecto de compensación educativa (antes PAEP) de singularidad rural, están incluidos en dicha Orden, las indemnizaciones que les correspondan no deberán financiarse con los fondos transferidos por razón de desarrollo de proyecto.

5.3 La gestión del abono de indemnizaciones de otro profesorado especialista itinerante, distinto al que se refiere estas instrucciones, deberá solicitarse, previo informe justificativo, a la Dirección General de Centros Docentes.

6^a. Cumplimiento y resolución

6.1 La dirección de cada centro cumplirá y hará cumplir estas instrucciones.

6.2 La inspección educativa velará por el cumplimiento de lo que, por ellas, se establece.

6.3 Las direcciones territoriales de Cultura y Educación:

a) trasladarán a las direcciones de los centros públicos afectados el contenido de estas Instrucciones y el de los expedientes a que hace referencia el punto 4.1.a) de las mismas; y

b) resolverán, en el ámbito de las competencias y territorialidad, los problemas que surjan de su aplicación.

Valencia, 29 de junio de 1.999

DOGV Nº 3757 DE DATA 25-05-2000

RESOLUCIÓ de 8 de maig de 2000, per la qual establix el procediment d'adscripció dels mestres amb destinació definitiva en la constitució dels colúlegs rurals agrupats d'Educació Primària i Infantil. [2000/M3689]

Amb data 7 de juny de 1996 la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència i determinades organitzacions sindicals d'ensenyament van signar l'acord sobre plantilla i condicions de treball del professorat no universitari dels centres docents públics, en què es preveu la creació d'un xarxa escolar de les zones rurals amb la constitució de colúlegs rurals agrupats. L'esmentat acord va ser ratificat pel Govern Valencià en la reunió que tingué el 18 de juny de 1996, que, a més, ordenà que es realitzaren les actuacions que correspongueren per a donar compliment al que s'hi preveu.

El Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Colúlegs d'Educació Primària Públics faculta el conseller de Cultura, Educació i Ciència perquè cree o suprimisca unitats d'estos ensenyaments en funció de les especials característiques sociodemogràfiques o escolars de determinades poblacions, i també per a establir-ne l'agrupació, de manera que constituïsquen un colúleg rural agrupat amb àmbit d'actuació en diverses localitats.

L'Ordre de 15 de maig de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, regula la constitució de colúlegs rurals agrupats d'Educació Infantil i Primària en la Comunitat Valenciana.

En la tramitació d'esta resolució s'ha complit el que preveu l'article 32 de la Llei 9/1987, de 12 de juny, d'Òrgans de Representació, Determinació de les Condicions de Treball i Participació del Personal de les Administracions Pùbliques.

Per tot això, resolc:

Primer

Els mestres amb destinació definitiva en els llocs corresponents a les unitats que s'integren en cadascun del colúleg rurals agrupats hauran de sol·licitar el cessament voluntari o l'adscripció als llocs de treball d'este, d'acord amb el que s'establix en la present resolució, mitjançant instància (annex I-A) dirigida al director territorial de Cultura i Educació de la província on es trobe el centre.

Aquells mestres que cessen voluntàriament podran acollir-se al que disposen els articles 18, 25 i 26 del Reial Decret 895/1989, de 14 de juliol, modificat pel Reial Decret 1.664/1991, de 8 de novembre.

Així mateix, aquells mestres suprimits amb anterioritat a la constitució dels colúlegs rurals agrupats podran sol·licitar, també, l'adscripció als centres on els va ser suprimida la destinació, d'acord amb el que s'establix en l'article cinqué, segona fase, d'esta resolució, mitjançant instància (annex I-B) dirigida al director territorial de Cultura i Educació de la província on es trobe el centre.

Segon

En la sol·licitud inclouran, per ordre de preferència, els llocs a què desitgen ser adscrits, i serà requisit de sol·licitud estar habilitat per a ocupar-lo.

Els llocs de treball objecte d'adscripció seran els que hi ha indicats en les diferents ordres per les quals es construïxen els colúlegs rurals agrupats.

Tercer

A la sol·licitud s'acompanyarà la documentació següent:

- Full de serveis certificat i tancat a la data d'acabament del termini de sol·licituds.
- Còpia acarada del primer nomenament com a funcionari/funcionària de carrera del cos de mestres.
- Còpia acarada de la certificació d'habilitació expedida per l'administració competent al respecte.

Quart

Les sol·licituds es presentaran davant la comissió a què fa referència el punt huité de la present resolució en el termini de 15 dies hàbils comptats des de l'endemà de la publicació de l'ordre per la qual es constitueix el col·legi rural agrupat en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana

Cinqué

L'adjudicació dels llocs estarà determinada per les prioritats següents:

Primera fase:

- a) Els mestres amb destinació definitiva que sol·liciten romandre en el lloc de què són titulars.
- b) Els mestres que com a conseqüència de la constitució del col·legi rural agrupat no puguen realitzar l'opció de l'apartat anterior.
- c) Els mestres amb destinació definitiva que sol·liciten primerament llocs de la mateixa especialitat de què són titulars en les unitats que s'integren.

Segona fase:

- d) Els mestres amb destinació definitiva no adscrits en la fase anterior i els provisionals per supressió del lloc que ocupaven amb caràcter definitiu.

En el cas d'existir alguns sol·licitants dins de cadascuna de les prioritats se seguiran els criteris següents:

- a) Major antiguitat amb nomenament de caràcter definitiu en els llocs de treball preexistents.
- b) En cas d'igualtat en el criteri anterior, decidirà la promoció ingrés més antiga i, dins d'esta, el número més baix que s'hi haja obtingut.

Per a l'adjudicació dels llocs de treball s'haurà estar degudament habilitat per al seu desenvolupament.

Sisé

Aquells mestres que amb l'aplicació dels criteris anteriors no obtinguen adscripció a un lloc seran cessats, i podran acollir-se al que disposen els articles 18, 25 i 26 del Reial Decret 895/1989, de 14 de juliol, modificat pel Reial Decret 1.664/1991, de 8 de novembre. En igual situació quedaran aquells mestres que dins els terminis establits no presentaren la instància a què fa referència l'apartat primer.

Seté

Els mestres que resulten adscrits a llocs del nou col·legi rural agrupat mantindran, a efecte d'antiguitat en el centre, la referida a la situació preexistent a la constitució d'aquest.

Huité

L'Educació al món rural

Als efectes establits en la present resolució, en cada col·legi rural agrupat es constituirà, entre els mestres titulars dels llocs preexistents, una comissió formada pel de major antiguitat en el cos, que actuarà com a president; el següent a este en ordre de major antiguitat, que actuarà com a vocal, i el de menor antiguitat en el cos, que actuarà com a secretari.

Nové

La comissió anteriorment referida s'encarregarà de rebre, certificar i acurar (annex II) la documentació aportada pels mestres.

Així mateix, procedirà a la realització de la proposta d'adscripció que corresponga d'acord amb els criteris establits en el punt cinqué de la present resolució.

Deu

La comissió exposarà al tauler d'anuncis del centre les relacions següents:

- a) Relació, d'acord amb el model annex III de l'acta que s'hi accompanya, de mestres adscrits segons els criteris establits en l'article cinqué de la present resolució.
- b) Relació de mestres que han sol·licitat cessament voluntari.
- c) Relació de mestres que no han obtingut adscripció a un lloc, per no estar habilitats o per tenir menys drets, i que han resultat cessats.

Esta proposta serà enviada al director territorial (annex III) en el termini de deu dies a comptar des de l'acabament del termini de sol·licituds, i s'hi adjuntarà les reclamacions que presenten els interessats (annex IV), a les quals s'acompanyarà el corresponent informe de la comissió.

Onze

Els directors territorials resoldran les reclamacions i faran públiques als taulets d'anuncis les relacions de mestres adscrits i de mestres sense adscripció, i dictaran les oportunes resolucions individuals d'adscripció o de cessament (annexos V i VI), segons corresponga, que comunicaran al director del centre i a cadascun dels afectats.

Dotze

Contra les resolucions d'adscripció dels directors territorials de Cultura i Educació es podrà interposar recurs d'alçada davant el director general de Personal de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Tretze

Els mestres que resulten adscrits a llocs singulars classificats com a (*, b) en els respectius ordres de constitució desenvoluparan les funcions amb caràcter itinerant en les distintes localitats de l'àmbit del col·legi.

Catorze

A l'efecte de l'apartat quart, el termini de presentació de sol·licituds en els col·legis rurals agrupats constituïts amb anterioritat a la publicació de la present resolució serà de 15 dies hàbils des de l'endemà de la publicació de la present resolució.

Quinze

L'Educació al món rural

Contra la present resolució, que posa fi a la via administrativa, d'acord amb el que preceptua l'article 109 de la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de Règim Jurídic de les Administracions Pùbliques i del Procediment Administratiu Comú, en la redacció donada per la Llei 4/1999, de 13 de gener, en relació amb la disposició final segona de la Llei 5/1983, de 30 de desembre, del Govern Valencià, i la disposició addicional quinze de la Llei 6/1997, de 14 d'abril, podrà interposar-se amb caràcter potestatiu recurs de reposició davant la Direcció General de Personal en el termini d'un mes comptat des de l'endemà de la seu publicació o interposar directament recurs contencios administratiu davant el Jutjat Contencios Administratiu de València, en el termini de dos mesos comptats a partir de l'endemà de la seu publicació.

València, 8 de maig de 2000.- El director general de Personal: José Cano Pascual.

LA ITINERÀNCIA DEL COS DE MESTRES

Normativa:

- Decret 24/1997, d'11 de febrer (DOGV 17/2/97).
- Ordre de 5 de juliol de 1999, per la qual es creen els llocs de treball itinerants (DOGV 20/7/99).
- Instruccions d'1 de setembre de 1997, de la Direcció General de Centres Docents sobre criteris d'excepcionalitat en la percepció d'indemnitzacions a les que es refereix el Decret 24/1997.
- Instruccions de 29 de juny de 1999, de les Direccions Generals de Centres Docents i d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística, sobre professorat itinerant.

Per a la necessària informació del professorat, cal dir, en primer lloc, que a cada centre dels que tenen assignat professorat itinerant ha d'haver un expedient, tramés per la Direcció Territorial i elaborat per la Direcció General de Centres, on consta els centres objecte de la itinerància, nombre d'alumnat i de grups, temps d'atenció docent, temps de desplaçaments i les indemnitzacions (en pessetes anuals) corresponents, tant les del trasllat com les extraordinàries. A la vista d'aquest expedient és com es coneixen les condicions concretes en què el professorat haurà de realitzar el seu treball durant el curs.

Entre els criteris organitzatius fixats per l'Administració, aquests són els més destacables:

1. L'agrupament de centres no superà el nombre de 5.
2. L'agrupament de l'alumnat serà el següent:

Alumnat	Grups
Fins a 10	1
Entre 11 i 29	2
Entre 30 i 45	3
Entre 46 i 60	4
Més de 60	5

3. L'horari setmanal aproximat per grup és aquest:

Àrees	Hores
Educació Fis.	Entre 2 i 2'5
Anglès	Entre 2'5 i 3
Música	Entre 1 i 1,5

4. Pel que fa als horaris del professorat, les 25 hores lectives estableties amb caràcter general han de comprendre l'horari d'atenció directa a l'alumnat, el temps per al desplaçament entre els centres i el temps per a d'altres funcions que puga tenir assignades. En general, l'horari lectiu real queda comprés entre un mínim de 12 i un màxim de 18 hores.

5. El desplaçament propi de la itinerància i objecte d'indemnitació és el que es fa entre el centre d'adscripció del professorat i cadascun dels centres de l'agrupament.

L'escola rural: articles i d'altres

Pero, ¿existe la Escuela Rural?

Actualmente vivimos un momento expectante en la ordenación del sistema educativo español. Se han efectuado los traspasos de competencias educativas -excepto a Ceuta y Melilla— y las Administraciones Autonómicas buscan un modelo educativo que se adapte a la nueva situación; se anuncian modificaciones importantes en las tres grandes leyes educativas (LODE, LOGSE y LOPEGCE) por las que nos regimos; se plantean la reelaboración y reestructuración de los contenidos de enseñanza; la realidad socioeconómica -emigración de los jóvenes y abandono de la actividad agraria— y demográfica —descenso de la natalidad— que presentan algunas CC.AA. (sobre todo aquellas en las que el rasgo de "ruralidad" es distintivo) son preocupantes.

En este escenario, una vez más, hemos de preguntarnos por la escuela en el medio rural. Si para algunos la Escuela Rural está condenada, otros piensan que la política de cerrar escuelas es profundamente negativa en todo el proceso de revitalización del medio rural. El debate está candente (protestas en Extremadura al principio de curso) y afecta a las Administraciones Educativas, al profesorado, a las entidades locales y a la población rural en su conjunto. Es lógico, pues, que exista un alto grado de incertidumbre y preocupación con respecto al futuro. Ante la trascendencia de las medidas que se puedan adoptar, con estas líneas, se pretende reavivar el debate en la comunidad educativa, que propicie la participación de todos y todas en la posible reconstrucción de la escuela en el medio rural.

Con respecto a este tema, ¿realmente ha cambiado algo, en estos diez últimos años, con la aplicación de la LOGSE? En su momento se criticó que en la LOGSE no se articulara un tratamiento específico y diferenciado para la educación rural. Su desarrollo posterior nos ha dado la razón. En el medio rural, la situación de la educación escolar se ha ido agravando a medida que se establecía la Reforma Educativa, como consecuencia de la aplicación de una legislación educativa inadecuada y de una nefasta política educativa en la implantación de dicha Reforma, basada en la generalización, la imposición y la rentabilidad económica.

En los años de experimentación de la Reforma educativa, uno de los avances significativos fue lograr una estructura organizativa alternativa para el medio rural: el C.R.A. (Colegio Rural Agrupado). Sin embargo, la implantación generalizada del mismo, sin tener en cuenta la realidad de las distintas zonas, ni la participación de los sectores afectados, ni el espíritu con el que surgió, ha impedido dar respuesta a las necesidades para las que se creó. En su desarrollo y evolución hay que destacar algunos problemas fundamentales: el nº excesivo de aulas, el agrupamiento inadecuado de las mismas y la dotación insuficiente de recursos humanos y materiales. La Administración educativa los ha utilizado como una forma de redistribución de recursos y profesorado, pero sin hacer la inversión necesaria para garantizar un modelo pedagógico propio y de calidad. Los C.R.A.s siguen siendo escuelas rurales que necesitan un tratamiento específico. No pueden confundirse con centros urbanos en un solo edificio. Los profesores rurales sufren una situación de inseguridad con las itinerancias (en la actualidad, solamente en la comunidad de Murcia se ha podido negociar un nuevo acuerdo de itinerancias. En Castilla y León está en proceso de negociación).

En cuanto a la E.S.O, que se va a convertir en la etapa más importante y novedosa

L'Educació al món rural

para el medio rural, al ser el nivel obligatorio que tiene más dificultades para su ordenación, es donde la Administración Educativa se ha mostrado más titubeante y, hasta el momento, no ha variado sustancialmente la red de centros que estaba vigente en 1990. Así pues, por un lado, la escasez de centros; por otro, el mantenimiento de un modelo único y urbano de centros, que trae como consecuencia las desigualdades sociales y educativas de las comarcas rurales con respecto a las zonas urbanas, han creado un clima de conflicto social y movilizaciones por parte de los padres y madres del mundo rural.

En el momento presente, se puede asegurar que la mayoría de las CC.AA. no tienen un modelo específico para el medio rural. Subsisten aún todos los tipos de centros: algunas unitarias, colegios comarcales, CRAs, colegios públicos completos... Así pues, está sin resolver la definitiva Red de Centros Públicos de ESO (en Galicia se ha optado por los Centros Integrados. En Castilla y León, la Consejería de Educación está presentando a la Comunidad Educativa los CEOs —Centros de Educación Obligatoria, que integran la E. Infantil, la E. Primaria y una línea de la ESO— y los IESOs — Instituto de Educación Secundaria Obligatoria con dos líneas de la ESO—). Se puede comprender el enfado de los padres y madres al ver que la ordenación educativa no cumple lo dispuesto en el art. 65 de la LOGSE, de aproximar el servicio educativo a los municipios.

También se observa la discriminación que hay en la oferta de Ciclos Formativos, modalidades de Bachillerato, educación de Personas Adultas y la falta de un currículo coordinado con la cultura y necesidades del entorno. Por otra parte, estamos asistiendo al cierre de CPRs, que estaban ubicados en zonas rurales, que aparecían como dinamizadores de la escuela en el ámbito de la comarca y añadían a sus funciones formativas las de coordinación y apoyo de los centros de su demarcación.

Resaltar, aún, que la iniciativa educativa privada es un fenómeno casi desconocido en el medio rural, lo que demuestra que no es un negocio, y, por tanto, deberían estudiarse criterios de compensación de los costes de la enseñanza rural para realizar las inversiones precisas y adecuar los gastos a las necesidades de funcionamiento y servicios complementarios: transporte, comedor, actividades extraescolares...

En resumen, es estos momentos debemos trabajar para que en el medio rural se reconstruya y ordene territorialmente el servicio público educativo. Para ello es necesaria una política educativa que se fundamente en: una ordenación jurídica y administrativa específica y diferenciada, que ponga fin a las continuas excepciones referidas al medio rural, que aparecen en la LOGSE, decretos y órdenes vigentes actualmente; una ordenación académica y curricular que tenga en cuenta la diversidad de situaciones rurales y una ordenación territorial del servicio público educativo dotado de recursos personales y económicos suficientes para lograr la máxima calidad.

El esfuerzo que se le demanda a la Administración puede parecer grande, pero si tenemos en cuenta que nos jugamos la pervivencia del mundo rural y el derecho de sus habitantes a tener sus propios servicios públicos, la rentabilidad social que se persigue debería prevalecer sobre la pura estimación económica, realizada, casi siempre, con parámetros de "concentración urbana".

La Escuela Rural es necesaria. Quizás más que nunca. En una sociedad tendente a la uniformidad, lo diverso ha de erigirse no sólo como un derecho, sino como un deber. Poder contar con una alternativa, aunque minoritaria, a este mundo competitivo y consumista sigue siendo algo muy valioso. Por ello, cualquier manifestación en defensa

de la escuela rural se hace imprescindible.

*Carlos Cárdenas
Alberto Centeno*

La LOGSE y los CRAs

¿Escuela Rural?

La reordenación de la escolarización en las zonas rurales a través de los CRAs, prevista por la LOGSE, pretendía acabar con la situación de desventaja, aislamiento y carencia de recursos de la escuela rural (centros incompletos, escuelas unitarias y mixtas). Este tipo de escuelas padecía serios problemas a la hora de acceder a recursos materiales, didácticos y de formación (tanto para alumnado como para profesorado).

Con el modelo C.R.A. se pretendía:

- A. Acabar con la carencia de recursos materiales, a través del agrupamiento en una entidad escolar las que se hallaban dispersas
- B. Romper con el aislamiento del profesorado en materia de actuación didáctica, materiales y formación permanente.**
- C. Dotar a la escuela rural de los mismos recursos de personal que a los CEIP de zona urbana (tutores, especialistas LOGSE y de NEE), para garantizar una mejor formación del alumnado y generar proyectos educativos coordinados y específicos para las zonas rurales.

El modelo CRA, tal como se ha desarrollado, ha quedado muy corto, por dos motivos: uno interno y otro externo al mismo.

Internamente, como modelo de Centro, los CRAs han asumido las peores lacras burocrático-administrativas de los CEIP urbanos, sin que se hayan superado los viejos problemas. Copian de los CEIP su modelo de función directiva, de organización didáctica y del personal y su distribución horaria. Y así, lejos de suponer una mejora, se aumentan los problemas. Ciento: hay más profesorado en las escuelas rurales, pero su labor está peor integrada en las mismas. Son peores las condiciones laborales y deficiente la atención al alumnado. La cobertura de especialidades LOGSE (itinerantes) es precaria, y "metida a calzador" en los horarios del alumnado y del CRA. Los itinerantes son meros "visitadores" de las diversas aulas del CRA, muy a su pesar; además, se han convertido en "personal sustituto barato" en el cuadro horario del CRA, en detrimento de su trabajo con los alumnos. La Atención a la Diversidad del CRA se vincula exclusivamente a las NEE, y nunca a factores específicos de compensación educativa, territorial, social o cultural propios de la escuela rural.

Externamente, el modelo de Formación del Profesorado vigente es un obstáculo para la mejora de la escuela rural, y ello en cierta connivencia con el modelo de los CRA. De hecho, la existencia de éstos ha servido de excusa para eliminar, en la práctica, la función del Centro Territorial de Recursos que los CPRs deberían tener. Amparándose en la presunta garantía de recursos de que gozan los CRA, se ha abandonado la importantísima labor de compensación interterritorial que los CPRs deberían ofertar en las zonas rurales, así como su papel preferente en el fomento de proyectos cooperativos zonales en materias de formación permanente y dinamización socio-educativa en el mundo rural.

La discriminación de la escuela rural se mantiene con los Centros Rurales Agrupados. Estos Centros no son más que aulas de CEIP urbanos, dispersas por montes

y prados, en lugar de distribuidas por pisos y pasillos. En el fondo, para la LOGSE, la escuela rural no existe.

Norberto Martín Gómez

La zonalización educativa: una alternativa a la escuela rural

CRÓNICA APASIONADA DE LA ESCUELA RURAL QUE VIVÍ (1986-1991). José Manuel López Blay.

Para Maribel, Raquel y Tere que son de las imprescindibles.

Pocas cosas suceden por azar. El hecho de que durante la primavera de 1986 un grupo de enseñantes presentara un proyecto educativo para contestar el modelo de concentración escolar derivado de la aplicación de la Ley Villar Palasí, avalado por los Plenos de los ayuntamientos y por las asambleas de padres/madres de Sot, Chóvar y Azuébar no fue efectivamente nada fortuito.

Una serie de hechos, acaecidos en los primeros años de la década de los ochenta, modificó sustancialmente el panorama educativo de nuestro país, y, por supuesto, el de nuestra comarca, muy especialmente en lo que se refiere a la situación de la escuela rural:

- La llegada al poder del PSOE, supuso la puesta en funcionamiento de un Programa de Educación Compensatoria, destinado a aquellos colectivos marginados tradicionalmente en el contexto del sistema educativo (alumnado de la escuela rural o de zonas periféricas y marginales de las grandes ciudades; bolsas de analfabetismo; alumnado desahuciado del sistema que no tenía edad laboral, etc.); programa que, en nuestra comunidad, siempre tuvo más buena voluntad que ideas claras, pero que se tradujo en la llegada a aquellas zonas que, como la comarca del Alto Palancia, fueron declaradas ZAEP (Zonas de Acción Educativa Preferente) de importantes recursos materiales, humanos y de formación.
- En los primeros años de gobierno socialista, mientras la costra que parece llevar implícita el ejercicio del poder no hizo mella en el cerebro de los responsables educativos, vivimos una situación en la que casi todo era posible en un mundo tan poco trillado en nuestra Comunidad como el de la escuela rural, donde el mito del *Levante Feliz* había (y ha seguido haciéndolo) entorpecido más de lo deseable la construcción de una alternativa seria a la lamentable situación en la que ésta se encontraba. Había muchas grietas en los flecos del sistema y se generó la posibilidad de que por ellas entrara aire fresco capaz de renovar el apolillado daguerrotipo de *la vieja escuela rural de la estufa de leña y los pupitres de madera*.
- Tampoco nos podemos olvidar de la existencia de personas de la Inspección Educativa comprometidas con la renovación pedagógica que se dedicaron en aquellos primeros años a apoyar iniciativas innovadoras; desde luego una labor mucho más encomiable que la que se han empeñado en atribuirles las Cortes Valencianas, es decir, la de convertirlas en inquisidores de maestros que enseñan en las aulas lo que ,hasta la enciclopedia Álvarez, ya decía de forma meridiana.
- Por otro lado un grupo reducido, pero muy activo de enseñantes entró en contacto con Movimientos de Renovación Pedagógica, lo que supuso la celebración de numerosas actividades de innovación y de reflexión crítica sobre la situación de la escuela rural de nuestra comarca. Pero sobre todo, la familiarización con un pensamiento emergente en el seno de la Coordinadora Estatal de Escuela Rural: la elaboración de un marco teórico – *la zonalización educativa* – que permitiera buscar modelos organizativos alternativos a las concentraciones escolares.
- Espontáneamente unas veces y con apoyo institucional otras(inspección, centro de recursos),los maestros de las escuelas rurales comenzaron a trabajar conjuntamente, elaborando materiales, realizando con su alumnado actividades colectivas, presentando, incluso, Programaciones Anuales y Memorias comunes.
- Los padres, por su parte, también calentaban motores, expresando públicamente su rechazo al paraíso educativo que la concentración escolar les había prometido (la calidad educativa no era sustancialmente superior, el peligro del transporte escolar pesaba como una losa, y, además, estaba el tema sangrante del desarraigo)

El escenario estaba preparado. Sólo faltaban los actores.

En ese contexto, un grupo de maestros (unos que ya trabajaban en los pueblos; otros que habían compartido experiencias en Movimientos de Renovación Pedagógica) comienzan a pergeñar las líneas básicas de un **proyecto de zonalización educativa** para los pueblos de Sot de Ferrer, Chóvar y Azuébar(Alto Palancia) ¿ Por qué?

Eran pueblos en los que el profesorado tenía una cierta vinculación profesional(elaboración de materiales, tradición de presentar Memorias y Programaciones conjuntas); en los que los padres habían mostrado públicamente su desencanto con el modelo de concentración escolar y en los que los ayuntamientos habían manifestado su apoyo a la idea.

¿Cuál era la **idea básica**? Conseguir contestar el modelo de concentración y transporte escolares, evitando el desarraigo al garantizar la permanencia del alumnado durante la etapa obligatoria de la enseñanza en el municipio, sin que sufriera merma la calidad de la enseñanza. Para ello necesitábamos:

- ❑ La participación activa de la comunidad educativa y de los ayuntamientos.

L'Educació al món rural

- ❑ Un proyecto educativo que garantizara la coherencia de la intervención educativa en los tres pueblos.
- ❑ Un cierto respaldo institucional garantizando:
 - ✓ La aportación de recursos materiales y humanos con un claro criterio de discriminación positiva. (Nosotros manteníamos que las bondades de la escuela rural eran y son intrínsecas – relación profesorado-alumnado, escuela arraigada en su medio, convivencia entre el alumnado, etc. – y que sus deficiencias podían suplirse con recursos).
 - ✓ La estabilidad del profesorado que presentaba el proyecto y se comprometía a ponerlo en práctica al menos durante un período de tiempo que permitiera evaluar con rigor si el modelo era válido o no.

También aparecieron otros objetivos no contemplados inicialmente, pero igualmente deseables:

Conseguir que esto fuera un primer paso para que los pueblos se asociaran a la hora de resolver los problemas que tienen planteados las zonas rurales; intentar que el alumnado conociera nuevas realidades que le permitiera desde el arraigo, ver con otra mirada su entorno y lo intentara transformar, etc. Pero, sobre todo, conseguir que el modelo tuviera una cobertura legal; que no fuera un invento de *cuatro locos sin cuartel*; cuestión que conseguimos a través de una Resolución específica que amparaba el funcionamiento de los tres centros como un único colegio que nosotros bautizamos con toda la buena o mala intención como Colegio Público de Unidades Dispersas (con el sano objetivo de demostrar que la solución a la escuela rural pasaba, simple y llanamente, por la aceptación de su diversidad).

Fueron unos años inolvidables, personal y profesionalmente, (me casé, tuve un hijo, hicimos exposiciones preciosas de trabajos, carnavales, Días del Libro, convivencias...)

Nos lo fuimos inventando todo. Aunque sería menos pretencioso y más exacto decir que tuvimos que repensarlo todo: cómo organizar horarios para permitir la coordinación; cómo sortear el anquiloso entrampado burocrático para poder pagar el kilometraje de los maestros que cada día se desplazaban para atender al alumnado del ciclo superior; cómo organizar el currículum para dar respuesta a la especial situación en la que lo aplicábamos: grupos-clase organizados por ciclos (luego supimos que a eso se le llamaba proyecto curricular, tratamiento de la diversidad, adaptaciones curriculares); cómo tener permanentemente informadas a las familias para que se sintieran protagonistas de un proyecto comunitario; incluso, llegamos a adaptar un famoso cuestionario que nos permitía autoevaluarnos...

Evidentemente, no todo fueron luces. Hubo sombras también, algunas derivadas del propio proceso de normalización del proyecto; pero hoy quisiera quedarme con el recuerdo de unos años en los que crecí personal y profesionalmente y, en los que tuve la sensación de estar haciendo algo que realmente valía la pena.

El tiempo ha demostrado que teníamos razón; que la escuela rural no está muerta. Y ello, fundamentalmente, gracias a la comunidad educativa que ha seguido a pie de obra, adaptándose al nuevo escenario diseñado por la LOGSE, escenario que, lamentablemente, tampoco previó un buen encuadre para la escuela rural.

Afortunadamente, las cosas funcionan gracias al tesón de las personas.

José Manuel López Blay

Y EL PROYECTO SIGUE... (1991-1998)

Cuando un planteamiento se sustenta fuera de la norma establecida, se evalúa, se cuestiona, se enjuicia y prejuicia, a veces, hasta el empacho.

Si en estos momentos (tal vez, siempre fue así) la escuela es tema constante de reflexión, crítica, evaluación, dudas, temores y quimeras; en aquellos sectores de la misma donde, por cualquier circunstancia no se puede aplicar el marco estándar, todo este cúmulo de pretensiones y frustraciones se lleva a sus últimos extremos. Es el caso de la escuela rural que, además de parecerlo, tiene que demostrar ser escuela pública y digna, mientras a otros modelos o ámbitos escolares se les presupone sin más.

Entendiendo que estamos calificando como Escuela Rural la que permanece en el ámbito más integro del calificativo; es decir, que se mantiene en localidades de menos de 1.000 habitantes; con una proximidad geográfica relativa a un núcleo urbano; que en sus aulas convive alumnado de todos o varios los niveles educativos obligatorios de Enseñanza Infantil, Primaria y, actualmente,

L'Educació al món rural

1er ciclo de Secundaria. Sin llegar a la distribución de alumnado/aula (ratio) establecida en el sistema general actual educativo y con una contemplación particular en dicha distribución.

Hay que justificar constantemente que el modelo puede funcionar al margen de lo establecido para centros completos e, inevitablemente, tenemos que contrastar con estos para demostrar que es un buen modelo. Voy a intentar no caer en la trampa de la comparación y, simplemente, expondré desde el punto de vista de las necesidades del alumnado que en sus aulas convive qué tiene de positivo y de negativo para ayudarles a madurar como personas, que es principio y fin de lo que debe hacer la escuela.

El grupo reducido de alumnado, aunque sea de niveles diferentes, permite tener un conocimiento constante y continuo de la actividad diaria por parte del profesorado, que facilita incidir en cualquier desequilibrio personal o académico que aparezca.

Salvo algún caso de desmotivación total hacia la actividad académica o la vida escolar (que también los hay irremediablemente), las chicas y chicos tienen buena marcha académica, por supuesto, cada cual según sus capacidades. Esta cercanía profesorado- alumnado es inevitable.

También las características de la clase favorecen el trabajo en grupo que puede ser por niveles o ciclos. Hay ocasiones en que forzosamente ha de ser por ciclo ya que el nivel tiene un escolar o dos. Esto permite llevar a cabo actividades de participación y experimentación (salidas, talleres, huerto, jardín, etc.) con frecuencia similar a las actividades escritas.

Existe, cómo no, también el tiempo de las actividades individuales y con plena autonomía en su elaboración, ya que, si los niveles no coinciden en la temática a trabajar o el tipo de actividades, la intervención del profesorado no puede ser simultánea.

Ser tres pueblos y pertenecer a un solo colegio, manteniéndose cada cual en su edificio, tiene sus actividades específicas que permiten al alumnado compartir espacios y tiempo, ocasionalmente pero con periodicidad. Para ello se establecen las salidas trimestrales de un día, las visitas locales trimestrales, una revista en común, compartir profesorado (Idioma, E.Física, Música, Religión, la Directora es la misma, Consejo Escolar único, etc.), participar en actividades fuera del centro conjuntamente (concursos, campañas divulgativas, etc.) salidas largas a final de cada curso, etc. Todo esto permite el encuentro del alumnado, la realización conjunta de actividades, la visita a nuevos ámbitos, conocer otros espacios y personas, etc.

Actualmente la dotación de material existente en cada localidad permite al alumnado tener acceso directo y periódico a instrumentos musicales, material de educación física, material de laboratorio escolar, biblioteca de aula, material audiovisual, equipos informáticos, etc., de forma directa. Lo que hace que el perfil del aula sea un lugar activo donde se viven las áreas académicas más allá del libro de texto, su estudio y su reproducción en una libreta.

También la dotación económica como Centro Rural Agrupado, CRA (antes Centro de Acción Educativa Singular CAES), permite llevar a cabo las actividades de visita a las otras localidades o a otros ámbitos externos al colegio sin sobrecoste para las familias.

Visto así, puede pensarse que este modelo es perfecto. Bueno, a mi entender, es válido; lo está siendo para Azuébar, Chóvar y Sot de Ferrer que mantienen un número de alumnado que les permite con este tipo de agrupación desarrollar lo que la escuela debe ofrecer. Ser un ámbito de socialización y aprendizaje para el alumnado.

Seguramente en poblaciones como éstas, el modelo es aplicable; con menos número de alumnado por localidad, no me atrevería a romper lanzas en su favor; y con mayor número de localidades en la agrupación, las rompería siempre y cuando la distancia geográfica no fuese obstáculo relacional a cualquier otro efecto.

Está claro que el medio rural es muy variado y encorsetarlo a un modelo escolar muy definido en cifras de alumnado, localidades, kilómetros, profesorado, etc., que pretenda unificar dicha variedad, está destinado al fracaso.

L'Educació al món rural

Si este modelo de agrupaciones respeta los elementos citados y otros que existen (que ,por extensión, no vamos a entrar en ellos), en función de las necesidades de una comarca o zona, para dotarla de un servicio educativo público que las satisfaga, funciona.

Este modelo de agrupamientos en el País Valenciano hasta el presente curso se ha mantenido con carácter transitorio, caso de los Proyectos de Actuación Educativa (PAEPs), inexistente, caso de la multitud de unitarias que existen sin más contacto con el exterior educativo que el profesorado especialista de Primaria que llega da sus clases y se va a otro centro a lo mismo; con carácter indefinido entre el reto y la incongruencia como el CAES rural Sot Azuébar Chóvar. Este desde el '86 al '97 no sabía si era un barco a la deriva o la joya del Nilo, ya que en toda su estructura era un CRA pero la normativa de esta Comunidad Autónoma no contemplaba dicho tipo de agrupaciones.

Por fin llegó la legislación y nos dio además de alma, cuerpo reglamentario, ya no somos ilegales, seguimos funcionando y con reconocimiento pero en un marco tan general que no se sabe muy bien las dimensiones de la foto final. Pero mientras, gracias a la entereza de la Comunidad Escolar - que ha cambiado desde los 80 en personas pero no en el marco filosófico (bastante utópico aún) que ha regido sus expectativas con una definición explícita y clara de qué esperaban de la escuela pública ;con una unanimidad de acción que la escuela necesita y que pocas veces se da entre Ayuntamientos, Responsables familiares y Profesorado- seguimos adelante y con firmeza, como se empezó y adaptándonos a las exigencias del guión sin perder la dignidad ni los orígenes.

Fina Duet Castelló (Colegio Rural Agrupado Sot de Ferrer, Azuébar, Chóvar)

ALGUNAS ORIENTACIONES O CAMINOS POR LOS QUE LA ESCUELA RURAL PUEDE GANAR CALIDAD

(Se renuncia al 20% descriptivo, fundamentalmente porque no se que es exactamente la ESCUELA RURAL).

A) POTENCIAR LOS ASPECTOS POSITIVOS DE LA ORGANIZACIÓN MULTIGRADO.

* Individualizar la enseñanza. Tratamiento personal frente a la tendencia “agrupadora”.

Objetivos, métodos y evaluación creados “a la carta” y con la participación del alumno y de su familia.

* Diseñar estrategias, situaciones y momentos de enseñanza de los propios alumnos a sus compañeros. Dotarles de unos instrumentos mínimos sencillos y útiles para hacer eficaz el trabajo para el que aprende. La utilidad del trabajo del que enseña ha sido contrastada por todo lo que es enseñanza colectiva ó cooperativa.

* Evaluación formativa con el objetivo del ayudar a cada alumno a que llegue lo más lejos posible olvidando la pregunta de si el alumno promociona o no. Después del verano seguimos donde nos quedamos.

* Diseñar ó programar momentos de evaluación procesual. Utilizar o elaborar instrumentos para conocer los métodos (físicos, mentales...) que permiten el aprendizaje de cada alumno. (¿Sería este un elemento más de la individualización?).

* Crear instrumentos para la práctica democrática de la escuela. Gestión de materiales. Responsabilidades en el cuidado, orden y mantenimiento de las clases y edificios.

* Utilizar el medio físico y social como instrumento de enseñanza. El alcalde, el médico, las calles del pueblo, la Iglesia, la torre, el castillo del pueblo, las tiendas... están tan cerca que son los mejores elementos para la enseñanza. El pueblo entero es la escuela.

B) POTENCIAR LA CAPACIDAD PROFESIONAL EL MAESTRO, (en los aspectos anteriores y además en:)

* Conocimiento completo y profundo de todos los objetivos y de sus posibles secuencias de la Educación Primaria, Preescolar y 1º y 2º de Secundaria de las asignaturas a impartir.

* Capacidad para plantear temas comunes y sensibilidad dialéctica para “descolgar” a alumnos del mismo cuando por el nivel de sus conocimientos, abstracción ó nivel previo no le permite seguir aprendiendo ya que “ha salido de la zona de aprendizaje posible.” (Por arriba y por abajo).

* Disponer (comprados o creados solos o en equipo) de materiales para trabajar temas comunes con diferentes niveles. Elemento que complementa el punto anterior.

* Desarrollar una mentalidad individualizadora. Tratar de modo automático a cada alumno como distinto. Pensar en cada uno programando, evaluando, en la metodología. Este punto es el más difícil ya que se trata de una actividad básica y el entorno profesional del maestro no la tiene. Por el contrario la tendencia es a agrupar, a hacer grupos que tengan capacidades parecidas tratarlos entonces instructivamente como un solo ser.

* ¿Tiene el maestro de una unitaria “escrúpulos” de enseñarle a un alumno lo que “toca” en el curso que viene? ¿O lo aprende quiera o no quiera el maestro? ¿Es esta escuela autorreguladora del nivel “real”? ¿Cómo trata el reposo de lo olvidado?

Para que esto sea posible el trabajo de pizarra es esencial frente a otros tipos (fichas a llenar, enseñanza programada, trabajo en ordenador...) que siendo muy válido en determinados momentos no puede ser un porcentaje alto del tiempo.

* Como consecuencia de lo anterior la escuela rural tiene (o debería tener) un alto porcentaje de enseñanza oral y de participación oral del alumno. Y si no la hay habrá que potenciar este aspecto frente a una monopolización de las actividades silenciosas y solitarias (como ver la T.V.)

* Por ello el maestro debería mejorar su capacidad de expresión oral, gestual y (entiendose correctamente) teatral, ya que puede ser el mismo hasta 9 años seguidos para un alumno.

* Resumiendo. ¿Sería necesario crear una especialidad de formación que se llamara “Maestro Especialista en Grupos No Graduados”?

C) PROFUNDIZAR EN LAS DIFERENCIAS:

- * *Edificios, clases, patios, decoración distinta en cada pueblo: “Muerte a la repetición”.*
- * *Asambleas, asociaciones autogestionarias, escuelas de padres, de adultos..., adaptados al tamaño y objetivos de cada pueblo.*
- * *Usos compartidos de muchas cosas con otros: bibliotecas móviles, ludotecas, recursos.*
- * *Trato íntimo y fiel entre el Ayuntamiento y la Escuela. Ella es la única...*

Manuel Torres Blasco.

Miguel Ángel Pérez Plasencia, maestro.

Cuando las maestras y maestros nos ponemos a hablar de la escuela con personas más o menos ajena a nuestro trabajo, olvidamos con frecuencia que usamos una jerga que poca gente entiende, convirtiéndonos nosotros mismos de este modo en “técnicos educativos” en lugar de lo que somos. Entiendo que los hechos encierran conceptos que pueden resultar más fáciles de expresar con siglas que su propia definición y por ello me referiré a los “Proyectos de Acción Educativa Preferente” y “Colegios Rurales Agrupados” como PAEP y CRA, respectivamente para hacer una exposición más ágil, ya que en este caso es preferible aprenderse las siglas que las farragosas descripciones; otro tema distinto es averiguar el significado administrativo, pedagógico, educativo y organizativo de cada uno de ellos. Pero en cualquier caso y para poder entendernos hay que decir que se trata en ambos casos de agrupamientos de escuelas situadas en ámbitos rurales (también existen PAEPs urbanos pero su problemática no tiene relación con el tema que nos ocupa). En términos profanos podría decirse que uno de estos modelos (el CRA) es, en Valencia, hijo tardío del otro (el PAEP).

La idea de realizar acciones compensatorias en las escuelas urbanas y rurales comenzó a fraguar a finales de los ochenta con la creación de los Centros de Recursos, los Proyectos de Acción Educativa Preferente y los Centros de Acción Educativa Singular (CAES); barrios urbanos y suburbanos con problemática social fuerte y zonas geográficas aisladas y con tendencia a la despoblación fueron los focos de atención de estos modelos de política educativa.

En el mundo rural se invirtieron recursos materiales y personales primeramente en los Centros de Recursos (1.986), encargados fundamentalmente de prestar a las escuelas pequeñas y aisladas aquellos materiales didácticos de los que jamás serían dotadas por medios ordinarios. Éstos se convirtieron en algunos casos en Extensiones de Centros de Profesores (1.991) pasando a ser su objetivo la formación del profesorado y, últimamente denominados Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE), retomando de nuevo en su definición el tema del préstamo de materiales didácticos.

Poco antes (1.989) se puso en marcha otra iniciativa por parte del Programa de Educación Compensatoria de la Consellería de Educación bajo el nombre de PAEP. Su objetivo principal fue, en aquel momento, iniciar un modelo de organización entre varias escuelas para romper el aislamiento de éstas, tanto del profesorado como del alumnado, posibilitando por ejemplo la socialización de los alumnos y alumnas de varios pueblos mediante la realización de actividades extraescolares comunes, la constitución de equipos de maestros de la misma etapa, ciclo o nivel educativo, compartir experiencias, unificar programaciones, materiales, textos, boletines, etc. La

L'Educació al món rural

aprobación de un proyecto PAEP conllevaba la dotación de una determinada cantidad de dinero y, en algunos casos, de un maestro de apoyo.

Finalmente en el año 97 se publicó la orden de creación de CRAs, que establece la posibilidad de unificar varias escuelas como si de una sola se tratara pero con aulas en diferentes pueblos.

Hechas estas observaciones conviene hacer ahora las siguientes puntualizaciones como base de análisis para futuras decisiones al respecto.

Los PAEP son un modelo organizativo único en el estado español que se puso en marcha en esta comunidad casi al tiempo que los CRAs en escuelas del territorio del Ministerio de Educación, donde se iniciaron como una experiencia innovadora de centros escolares muy pequeños para dar respuesta a sus necesidades, más tarde como forma de impedir que se marchara del pueblo el alumnado de 7º y 8º de E.G.B. y, en la última fase, a instancias de la administración.

Los PAEP suponen básicamente un compromiso pedagógico entre las escuelas y un sistema de colaboración al nivel deseado por cada una de ellas: las hay que han llegado a unificar libros de texto, Programaciones Anuales, Memorias, etc. y las hay que no han llegado a tanto. El CRA no es solamente un compromiso pedagógico: es un único centro con aulas dispersas en diferentes poblaciones, un solo Consejo Escolar, una sola dirección pedagógica y administrativa y un solo claustro de profesores.

El modelo PAEP ha sido evaluado positivamente en todas las Jornadas de Escuela Rural en cuanto que cumple los objetivos para los que fue ideado y mantiene la autonomía de los centros.

La creación de los CRA ha sido demandada por el profesorado hace ya varios años (Jornadas de Escuela Rural, Chulilla 1993) y tras múltiples contactos se retrasó su aparición de manera inexplicable. Durante este tiempo, la urgente necesidad de dotar de especialistas de Primaria a las escuelas rurales ha sido solucionada con la creación de puestos de trabajo itinerantes.

Los maestros y maestras de la escuela rural siempre han defendido la idea de mantener el modelo PAEP conviviendo con el del CRA o cualquier otro modelo de agrupamiento de escuelas.

De todo lo anterior y de otros aspectos más que se quedan en el tintero, podemos deducir lo siguiente:

El paso de PAEP a CRA que, hace unos años se veía como una sucesión natural, en este momento se aprecia como soluciones diferentes y compatibles y, ante ello la solución es sencilla: que cada cual elija la más conveniente a su situación. Sin embargo no sabemos hasta cuándo se va a poder elegir porque se desconocen completamente las intenciones de la Consellería en cuanto a si va a seguir prorrogando los proyectos PAEP de forma automática como ahora o no. Como decía más arriba, la escuela rural no se decanta claramente por ninguno de los dos modelos si no por ambos y, además, ambos son defendidos como soluciones válidas para las zonas rurales. Si ésta idea es asumida por la administración debería revisarse todo el tema concerniente a los PAEP porque

L'Educació al món rural

están en tiempo muerto precisamente en tiempos de cambio; algunos aspectos a reconsiderar podrían ser:

Objetivos del proyecto: revisión de los mismos, sugerir modificaciones de mejora y orientarlos con objeto de crear un nuevo modelo de PAEP que, conservando su identidad, reúna la experiencia acumulada en estos años por todos en cuanto a organización, actividades, metas, participación de padres, formación del profesorado, etc. Un elemento consustancial al proyecto es la existencia de flexibilidad horaria para que una tarde semanal pueda el profesorado mantener contacto para realizar los objetivos propuestos.

Duración: dejar la posibilidad de que sean indefinidos hasta que los centros, de común acuerdo, decidan separarse, eliminando así la sensación de provisionalidad que se está padeciendo actualmente.

Dotación de medios: revisar el presupuesto asignado a cada PAEP así como las condiciones de justificación de gastos en base a criterios relacionados con las características de los centros que integran el proyecto y no a las actividades que se previeron en su día en el proyecto de constitución del PAEP, como es en la actualidad. Hay grandes diferencias entre las dotaciones económicas de unos y otros que habría que solventar con criterios más objetivos.

Estabilidad del profesorado. Posiblemente el hecho de que la pertenencia a un centro incompleto (menos de 9 unidades) de un PAEP sirva para obtener puntos extra haya servido a algunos maestros y maestras para quedarse en la zona algo más de lo que pensaban quedarse: si son jóvenes, si son provisionales, ...; pero tiene efectos perversos por propia definición: los puntos solamente son canjeables si te marchas y, precisamente, los que no se van son los que llevan adelante el PAEP. ¿Para qué queremos los puntos los que vivimos en él antes, durante y después del PAEP? Podría hacerse como en otras comunidades: los puestos de difícil desempeño se pagan con dinero y así se benefician todos, no solamente los que se van. Además los puntos están resultando baratísimos: no cuestan nada a la administración.

Mantener e incrementar los criterios de discriminación positiva: becas para el alumnado (incluyendo al de Infantil cuando sea transportado), preferencia en convocatorias de actividades para alumnos y en las de formación del profesorado, material, mobiliario, infraestructuras, etc.

Por otra parte, la creación de CRA está condicionada por aspectos de índole muy diversa y para los que no existe una solución única, ya que depende de las características de los centros que van a unirse: ubicación geográfica, número de centros, distancias entre ellos, profesorado más o menos estable, etc. Los interrogantes que se plantean están frenando este modelo.

Por un lado está el tema de las etapas educativas, es decir, qué niveles se pueden impartir en el CRA. Aquí está claro que solamente existirán CRAS de Infantil y Primaria, con lo cual su creación está condicionada a la respuesta que se dé para escolarizar a la población de Secundaria

L'Educació al món rural

Obligatoria (ESO): si hoy hay escuelas que están impartiendo el primer ciclo de la ESO, ¿dónde irán sus alumnos si entran a formar parte de un CRA?

Además, el profesorado necesita saber, entre otros aspectos, cómo va a quedar su situación administrativa, si su puesto se va a transformar o se va a suprimir, si en el concurso de traslados se puede especificar localidad o genéricamente el CRA, si va a ser itinerante y en qué condiciones (¿en las actuales o van a mejorar?), ...

En cuanto al Consejo Escolar del CRA ¿tendrá representantes de cada localidad en cada uno de los sectores de padres, ayuntamientos y profesores?

En cualquier caso y ante cualquier pregunta que se plantee sobre el CRA está más claro que el agua que el paso que se dé debe ser para mejorar cualquiera de los aspectos que se consideren, porque para estar peor nadie se mueve y para estar igual tampoco. Entonces, ¿qué ventajas puede aportar la constitución de un CRA? Hasta ahora solamente se nos han nombrado dos: la simplificación de la gestión (en lugar de hacer cuatro Programaciones Anuales y cuatro Memorias solamente será necesaria una para los cuatro centros) y el que los puestos de trabajo de los especialistas de Primaria formarán parte de la plantilla del centro y, por tanto, saldrían como puestos de trabajo definitivos. Por lo demás el CRA será tratado como un centro ordinario, si bien, la plantilla se vería incrementada en uno o dos profesores.

Los aspectos que lo están frenando parecen ser los siguientes:

La pérdida de identidad de cada centro por algo en apariencia tan banal como es el nombre del colegio (aquí tiene mucho que ver el que los municipios lleven o no una andadura de colaboración en cuestiones de gestión municipal).

El que la tarea de gestión se le va a complicar a alguien bastante más de lo que lo tenía y no a todo el mundo le apetece.

El que no exista la figura de responsable de sección y tampoco nadie desea hacerse responsable de lo que no ve y no controla directamente porque está físicamente alejado.

El que el profesorado itinerante trabaja en condiciones impropias del riesgo que asumen (vehículo a disposición de la empresa, riesgo de accidentes continuo, horarios no compensados, etc.)

El que un CRA no puede ser un centro ordinario nunca, porque no son lo mismo nueve unidades en el mismo edificio que en tres localidades distintas.

El que no se prevean dotaciones extraordinarias para adecuarlos a un centro ordinario: siempre hemos sido los últimos cuando se ha repartido algo (a lo mejor no es verdad, pero esa sensación no nos la quita nadie)

Parece ser que la iniciativa en el tema de los CRA la tiene el profesorado: si está convencido de que se mejorarán las condiciones de los alumnos y de los centros no dudará en iniciar el proceso; después éstos expondrán sus análisis a los padres y, si sienten una mejora en la calidad y

L'Educació al món rural

condiciones de la enseñanza para sus hijos e hijas, apoyarán el proyecto. Por último creo que los Ayuntamientos serán los últimos en pronunciarse, que asentirán las decisiones de los padres y ayudarán en todo lo que esté en sus manos, sobre todo en la etapa de contactos con la administración educativa.

Solamente es posible conocer la solución a estos interrogantes dando el primer paso, o sea, iniciando los contactos necesarios para elaborar un proyecto de constitución de CRA y entrar en contacto con la administración para conocer los pormenores para cada situación concreta: cuántas unidades existirán, con qué plantilla se dotará, cuántos tutores fijos, cuántas plazas itinerantes, qué recursos materiales recibirán, dónde se ubicarán o cómo se distribuirán, qué adecuaciones de infraestructuras asumirá la Consellería, con qué presupuesto anual se contará, cómo se organizará la representación de las distintas localidades, dónde se ubicará la dirección del centro, cuál será su nombre, cómo se repartirán las responsabilidades, ...

Un amigo mío comparaba ambos modelos de escuelas diciendo que con el PAEP las escuelas son como los novios y con el CRA se convierten en marido y mujer, y ese paso hay que tenerlo muy claro porque no se sabe si existe el divorcio para estos casos; es más, en caso de que existiera ¿qué pasaría con los hijos? (léase volver a las condiciones laborales, organizativas, materiales, etc. del principio). Durante este curso la inspección ha hecho un esfuerzo por crear algunos CRA informando a padres, profesores y ayuntamientos; pero hay demasiadas cuestiones en el aire para dar ese paso y pocos lo han tenido tan claro como para darlo. Creo que la administración educativa debería fomentar su creación, sin imposiciones, pero ofreciendo algo más de lo que aparece en la orden de creación de CRAs y considerando siempre la perspectiva de flexibilidad puesto que cada zona y, por supuesto, cada escuela es singular.

Informe del Consejo Escolar del Estado

La Escuela Rural

Ámbito gestionado por el MEC

Ideas generales

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), dedica su Título V a la compensación de las desigualdades en la Educación, entre las que representan un capítulo importante aquellas desigualdades derivadas de razones geográficas u ocasionadas por la residencia del alumnado en el ámbito rural.

La escolarización en la zona rural, en especial en localidades con reducido número de alumnos, se lleva tradicionalmente a cabo mediante la aplicación de varias fórmulas organizativas:

1. El traslado mediante rutas de transporte de la población escolar de localidades con un reducido número de alumnos a otras localidades cercanas de mayor tamaño y que cuentan con centro escolar, si bien se mantiene una escuela abierta en localidades con un mínimo de 5 alumnos.

2. Mediante la escolarización y residencia en Escuelas Hogar ubicadas, en localidades dotadas igualmente de centro escolar, de alumnos pertenecientes a localidades en las que por sus características resulta difícil o demasiado costoso la organización de rutas de transporte.

Los servicios prestados por las Escuelas Hogar vienen siendo utilizados en los últimos cursos tanto por alumnos de la Educación Primaria como por los de Secundaria, allí donde existen puestos vacantes y centros que imparten estos niveles educativos en las localidades donde se ubica la Escuela Hogar.

3. Mediante la aplicación de la fórmula organizativa de los Centros Rurales Agrupados, que permitió prestar a las localidades pertenecientes a zonas rurales con un reducido número de alumnos, la asistencia de profesores especialistas que, con carácter itinerante, distribuyeron su horario semanal entre las distintas localidades que componen el ámbito del Colegio Rural Agrupado.

Los profesores itinerantes con destino en los Colegios Rurales Agrupados, en el curso 1.998/99 fueron los que se indican a continuación, datos que se presentan comparativamente con los del curso anterior:

Materias	Curso		
	97/98	98/99	Diferencia
Filología Inglesa	989	1.010	21
Educación Física	861	866	5
Música	354	361	7

L'Educació al món rural

En el curso 1998/99 se produjo un ligero incremento en el número de localidades que se acogen a este tipo de organización (de 2736 a 2750). Ello junto con el hecho de que muchos de estos centros rurales imparten el primer ciclo de la ESO ha permitido evitar un número importante de desplazamientos de alumnos.

En el epígrafe 5.7 de este Informe se hará alusión a los servicios complementarios de Transporte Escolar y Escuelas-Hogar, por lo que aquí se centrará el examen en los Colegios Rurales Agrupados (CRAs).

Datos numéricos. Colegios Rurales Agrupados. Curso 1998/99

A continuación se exponen los datos derivados del curso objeto de este Informe, en relación con los Colegios Rurales Agrupados (CRAs), reflejándose las cifras referidas a: a) Centros, localidades afectadas, profesorado; b)alumnado; c) unidades escolares y d) Aratio@ de alumnos por unidad. En los cuadros siguientes se establece un estado comparativo en relación con los datos del curso 1997/98:

a) CRAs, localidades atendidas y profesores. Curso 1998/99

CURSO	CENTROS	LOCALIDADES	PROFESORES
1997/98	454	2.736	7.321
1998/99	456	2.750	7.312
Dif.	2	14	-9

Nota: No se incluyen los datos de las Islas Baleares.

b) Alumnos, Unidades y Ratios en Colegios Rurales Agrupados

CURSO	UNIDADES	RATIOS	ALUMNOS
1997/98	5.699	12,66	72.167
1998/99	5.611	12,26	68.785
Dif.	-88	-0,40	-3.382

Nota: No se incluyen los datos de las Islas Baleares.

Dotaciones presupuestarias

Los Presupuestos Generales del Estado para 1999 aprobaron las partidas correspondientes, aplicables a los Centros de Educación Infantil y Primaria. Una vez aplicado el módulo correspondiente por unidad para los CRAs, correspondió a la red de CRAs un total de 476.875.580 ptas. para gastos de funcionamiento de los Centros. A la cantidad anterior, se deben sumar 401.472.000 ptas. destinadas a dietas y gastos de locomoción, conceptos ambos que fueron destinados en su práctica totalidad a la Escuela Rural, para satisfacer los gastos ocasionados por los desplazamientos del profesorado itinerante. Debe señalarse que en estos datos presupuestarios no se encuentran incluidas las Comunidades de La Rioja y Aragón, pero sí la de Cantabria.

Comunidades Autónomas

Canarias

L'Educació al món rural

El Decreto 109/1999, de 25 de mayo (BOC 18.6.99) estableció el régimen de creación y funcionamiento de los Colectivos de Escuelas Rurales. Estos colectivos tendrán a efectos administrativos el carácter de centros públicos sin perjuicio de la autonomía administrativa que mantendrá cada escuela unitaria o centro incompleto que los compongan. Sus objetivos generales son:

- Mejorar la calidad de la enseñanza del alumnado de las zonas rurales.
- Propiciar el aprovechamiento de los centros públicos.
- Potenciar iniciativas de experimentación e innovación pedagógica.
- Fijar criterios comunes de zona.
- Adoptar criterios comunes de evaluación y orientación del alumnado.

Cada Colectivo contará con un Coordinador elegido por el Consejo del Colectivo entre los componentes del Equipo Pedagógico por cuatro años. Asimismo existirá un Consejo integrado por el Coordinador, un representante de cada Ayuntamiento, representantes del Equipo Pedagógico, de los padres y del alumnado. Como recursos del Colectivo se mencionan al profesorado itinerante y una dotación económica anual para gastos de funcionamiento.

Comunidad Valenciana

La Orden de 10 de mayo de 1999 (DOGV de 16.6.99) adaptó las normas contenidas en el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria a los Colegios Rurales Agrupados (CRAs). De acuerdo con la Orden, el mencionado Reglamento Orgánico será de aplicación en los CRAs con una serie de adaptaciones referidas a los órganos unipersonales de gobierno, órganos colegiados de gobierno y órganos de coordinación docentes.

El Consejo Escolar del Estado manifiesta su preocupación por la situación de la escuela rural de nuestro país, que no es más que síntoma de una política territorial y económica que tiende a concentrar la población y las posibilidades de desarrollo económico en torno a los grandes núcleos urbanos del interior (oasis demográficos en desiertos poblacionales) y en las costas.

Un pueblo sin niños está condenado a desaparecer. El Consejo Escolar del Estado insta, una vez más, al conjunto de las Administraciones educativas al establecimiento de un Plan para la Escuela Rural, que contemple medidas de "discriminación positiva" para estos alumnos, garantizándoles las mismas posibilidades que a los alumnos urbanos.

El aislamiento no puede suponer merma de calidad en el tratamiento educativo, por lo que debe profundizarse en una política de apoyo a la escuela rural, en la que la permanencia de las aulas (incluidos aquellos casos puntuales que así lo aconsejen en la ESO) se complemente con un incremento de las agrupaciones de centros y con unas mayores plantillas itinerantes, con adecuado tratamiento de las garantías de seguros para los desplazamientos e incremento de las ayudas asistenciales que cubran la totalidad de los daños que se produzcan.

El Consejo Escolar del Estado constata las disfunciones organizativas que se producen tras la implantación de la ESO especialmente en las zonas rurales, y que se manifiestan en la negativa de los padres a trasladar por carretera de sus hijos hasta localidades a veces muy distantes. El apoyo a la Escuela Rural por parte de las

L'Educació al món rural

Administraciones educativas debe intensificarse, incrementándose las dotaciones humanas y materiales, como se recomendaba en el informe del año pasado

Intervencions a l'aula: experiències

L'ESCOLA RURAL

Una escola petita, una escola diferent

Serveixen aquestes quatre pinzellades d'introducció a una altra mena d'escola: l'escola rural. També els infants dels petits llogarrets poden i han de rebre aquella formació i aquella educació que els és necessària i que farà que, a la llarga, no se senten desplaçats.

L'escola rural, l'escola pública rural, és l'escola amb característiques comunes a qualsevol escola pública catalana, però també l'escola que té uns trets específics que la fan ser un *model d'escola diferent*.

Tots junts, petits, mitjans, grans i més grans, treballem i convivim durant diferents moments del dia. Això és enriquidor, és positiu. La interacció que es dóna entre companys i companyes de diferents edats, entre infants i mestres, entre mestres i pares i mares, dóna molt de si per a la formació integral de la nena o el nen que està creixent. La convivència amb persones més grans o més petites que un mateix, ajuda, empeny, dóna models i afavoreix el desenvolupament dels hàbits de relació envers els altres éssers humans.

L'escola petita afavoreix la creació d'un ambient familiar, agradable i segur per les criatures més menudes de la casa, ja que s'hi mouen amb facilitat, s'hi senten a gust. Els infants són una part important de l'escola en tots els sentits, no només per l'ensenyament aprenentatge que hi té lloc, sinó també pel propi funcionament. Hi tenen un paper destacat, ja que el tipus d'escola permet que l'alumne o l'alumna hi desenvolupi tota mena de tasques i en sigui responsable. En l'etapa d'educació infantil l'adaptació al centre docent esdevé ràpida, fàcil i senzilla, no cal usar gaires estratègies, perquè l'escola rural ja les té en ella mateixa.

L'atenció cap a l'infant pot ser molt individual, amb un alt coneixement de cada persona: com és, què li passa, quin és el seu entorn immediat i com s'hi mou... Per tot això, ***l'atenció a la diversitat*** és una característica inherent a l'escola rural. Aquest principi de la reforma educativa hi esdevé de fàcil aplicació, els ritmes de treball, de maduració i d'aprenentatge de cada nen i nena es poden respectar plenament, ja que els ensenyaments i els aprenentatges, sigui quina sigui la metodologia que s'appliqui, es van fent en funció de la fase madurativa en la qual es trobin els nens i nenes, del lloc on són en aquell moment i de què necessiten o què demanen.

Sovint es tendeix a organitzar una escola sabent que s'han de fer quadrar el màxim d'aspectes possibles perquè funcioni correctament: els horaris d'infants i de mestres, les activitats globals de centre que caldrà realitzar en cada moment, la utilització d'aules determinades (informàtica, biblioteca, gimnàs...). Aquesta organització és necessària per assolir un bon funcionament, però comporta rigidesa.

Aconseguir treballar dins d'un marc de guia molt general i poc concret per arribar a la concreció cada dia és treballar en el present, en el moment actual del nen i la nena. Poder modificar l'horari, ampliar-lo o reduir-lo segons conveniències del moment, possibilitar que els infants tinguin veu i vot en la planificació del seu temps i del seu espai, per moure's-hi en funció de les necessitats que van sortint durant el dia, això és tenir flexibilitat.

La flexibilitat és, doncs, una qualitat important de l'escola rural que val la pena conservar i potenciar, atès que afavoreix un model pedagògic especial: una manera de treballar lliurement dins una organització general més pautada.

Els recursos, els materials i les eines d'aprenentatge

Són una part important que serveixen d'ajuda i de suport a mestres i a infants per millorar i evolucionar cap a un creixement complet. Aquests recursos de què disposem a l'aula (escola) s'organitzen en biblioteca, recursos multimèdia, informàtics, àudio-visuels, lúdics, etc., i tenen la característica que són vius, dinàmics i que en tot moment poden ser utilitzats.

En qualsevol moment del dia i per a qualsevol activitat, l'escolar té a l'abast aquests suports per ajudar-lo en la seva tasca i perquè els pugui integrar en el seu aprenentatge amb tota normalitat, no únicament com a eines d'ús esporàdic. De la mateixa manera, les mestres i els mestres disposem contínuament d'aquests recursos per incloure'ls en el procés d'ensenyament, segons el que ens demana cada moment.

Moltes vegades anomenem «escoleta» l'escola rural, ho fem amb un to d'afecte. «Escoleta» per tot el que comporta de familiar, petita, segura, coneguda, a l'abast... I, a més, les persones que hi treballem, parlem de l'escoleta en majúscules per tot el que comporta, per tot el que s'hi viu, s'hi mou i s'hi treballa per a futures generacions.

És aquesta l'escola que cal vetlliar, perquè continuï aportant, a un grup de nens i nenes que segueixen aquesta opció educativa, un model pedagògic diferent i de qualitat. Aquest model hauria de ser mirall en una societat on la manca de temps, la competència i el rendiment volen arribar a ser (i s'està aconseguint) el pal de paller de les nostres vides, i dic mirall, perquè jo definiria el model pedagògic de l'escola rural com un model de viure i aprendre d'una manera senzilla, fàcil i agradable ítem que ens aniria molt bé incorporar en el nostre quefer de cada dia.

Marta Barreda

Escola rural Freixenet

El meu llibre d'estiu

Diari d'estiu personal per als infants d'educació infantil

A partir de l'adaptació i l'ampliació d'una experiència amb els infants que entraven al col·legi a cursar P3, explicada per l'alumnat del cicle d'infantil de l'escola Puigberenguer de Manresa a la revista Guix núm. 253 (p. 63-65), el març de 1999, a la ZER del Solsonès vam realitzar una experiència aplicada a tot el cicle d'infantil. L'objectiu era plasmar en un llibret les vivències dels infants durant l'estiu (amb la col·laboració de les seves famílies).

L'escola i tu...

El CEIP de Tuitxent és una escola rural de tres unitats que pertany a la Zona Escolar Rural del Solsonès, la qual reuneix deu escoles.

La majoria d'aquestes escoles treballem l'aprenentatge de la lectoescritura des de l'enfocament constructivista, des d'una perspectiva àmplia, general i no restringida al domini del codi.

Durant el curs 1998-1999 vaig llegir un article a la revista Guix núm. 253 (març de 1999; bibliografia) que em va motivar a engegar l'activitat que aquí us vull presentar. Es tractava de la preparació del llibret de P3, amb la clara intenció de planificar l'entrada dels nous alumnes de P3 a l'escola (el curs següent n'entraven cinc, un nombre molt alt per a un centre petit). Seguint l'esquema que proposava l'article, vam elaborar el llibret de la nostra escola, que el vam titular *L'esco/o i tu* (nom del nen o nena en qüestió) i hi vam afegir un apartat nou.

Aquest llibret constava de tres parts:

- *Presentació de l'escola i de les activitats que hi realitzem*

Aquesta presentació, tant els dibuixos com els comentaris, la van fer els infants del centre, amb la clara intenció d'animar els nous alumnes a venir a l'escola amb il·lusió.

- *Ara et toca a tu!*

Presentació del nou company de classe. Aquesta part l'havia de fer el nen o la nena a qui anava dirigir el llibre (nou alumne o nova alumna per al curs vinent). Totes i tots volem saber coses dels nous escolars: d'on vénen, on viuen, com són... La família havia d'engrescar el seu fill o filla a retallar, pintar, dibuixar, enganxar fotos... en aquests fulls, per tal de poder explicar coses seves als nous amics i amigues que faran a l'escola.

- *Et fas gran!*

Introducció al treball d'adquisició d'hàbits que s'inicia a casa i es continuarà a l'escola (treball sempre conjunt i paral·lel). Aquest apartat és el que hi vam afegir juntament amb l'EAP del Solsonès, i pretenia ajudar els pares i mares a engrescar els seus fills i filles en l'adquisició de l'autonomia, atès que la interiorització de certs hàbits és un dels objectius principals del cicle d'infantil.

Un cop elaborat el llibret, el vam adaptar a algunes escoles de la ZER del Solsonès. Els objectius que preteníem assolir amb la seva realització són els mateixos que s'especifiquen a l'article d'on vam treure la idea, com també les activitats que vam fer.

La valoració realitzada des de l'escola i la ZER va ser molt positiva:

- Tots els nens i nenes de l'escola (de P3 a cicle superior) es van engrescar moltíssim a fer unes explicacions animadores per als nous alumnes i uns dibuixos amb detalls.
- Els nens i nenes de P3 (segons comentaris dels seus pares i mares) van estar molt motivats durant l'estiu, van mostrar aquest llibre a familiars i amistats i van realitzar les activitats que havien de fer.

L'Educació al món rural

- A l'escola va ser un llibre de biblioteca personal que es va compartir amb totes i tots durant el curs.
- Va ser una bona eina per donar a conèixer la nova mestra a aquests alumnes i per establir un vincle afectiu entre l'escola, l'infant, la mestra i la família.

Tant va ser així que, en tractar-se d'una escola rural, els altres alumnes d'infantil, companyes i companys de la mateixa aula dels de P3, demanaven per què ells no tenien un llibret propi.

A final del curs 1999-2000, al claustre de la ZER, vam decidir elaborar un llibret paral·lel per a tots els alumnes i les alumnes d'infantil. Així va ser com, seguint la mateixa idea, vam dissenyar *El meu llibret de l'estiu*.

El llibret

Tots els mestres i les mestres d'infantil ens hem trobat que, a començament de curs, els nostres infants no tenen gaire clar tot el que han viscut durant el llarg període de vacances i solen explicar-nos alguna pinzellada d'algun record o de la vivència més propera al setembre. Volíem fer una mena de llibre de l'estiu on cada escolar ens pogués explicar (amb l'ajut dels pares i les mares) les seves particulars vivències de l'estiu.

Els objectius

- Exterioritzar i expressar emocions i sentiments.
- Exterioritzar i expressar les pròpies vivències a partir de dibuixos, escrits, fotos o retalls de revistes (fullets, propagandes).
- Evocar situacions i expressar-ne a partir de la lectura d'imatges i paraules o petites frases.
- Fer ús del llenguatge escrit de manera significativa.
- Establir un vincle afectiu amb la mestra i amb els companys i companyes.
- Conèixer i interessar-se per les vivències dels altres nens i nenes durant l'estiu.
- Compartir les emocions, les vivències i els sentiments.
- Establir vincles d'implicació dels pares i les mares dels alumnes d'infantil en el llarg i apassionant aprenentatge de la interpretació del codi escrit i dels missatges al paper (plànols, logotips...) que fem servir a la vida quotidiana.

El disseny

Primera part: L'escola

Comença amb una carta de presentació del llibret escrita pels mestres i les mestres. A continuació, hi ha una foto on surten tots els nens i nenes de l'escola amb comentaris. La intenció és que puguin ensenyar aquesta foto als seus amics i amigues de l'estiu i que es recordin de tots i totes.

Segona part: L'estiu

En aquest espai, a partir de diferents suggeriments escrits al començament de cada full, el nen o la nena podrà anar explicant les seves vivències. Hi ha suggerits molts temes: la nit de Sant Joan, el temps que fa a l'estiu, les preferències de l'estiu, els animals a l'estiu, el joc, els amics, les festes majors, excursions, viatges, postals, notícies del món, habilitats que s'adquireixen a l'estiu, els contes, els bons records, etc.

Tercera part: La màgia de llegir

Seguint amb el treball del hàbits que fem amb la col·laboració de l'EAP del Solsonès, hi vam incloure un apartat referit a l'hàbit de llegir. Els donàvem quatre pautes als pares i mares per tal de treballar aquest hàbit durant l'estiu.

Les activitats

Amb la família

En la reunió de pares i mares que es va fer abans de l'estiu vam ensenyar un llibret de mostra a les famílies, i es demanava la seva col·laboració activa a l' hora de realitzar el llibret durant les vacances. Se'ls va donar recursos per fer-ne una tasca agradable i engresadora pels infants (agafar fullets dels llocs que es visitaven, postals, enganxar fotos, mapes...). Considerem que ha estat una bona manera d'incitar les famílies a col·laborar en l'aprenentatge de la lectoescritura dels seus fills i filles, realitzant tasques significatives, funcionals i amb sentit. Creiem que a la família i des de l'escola els hem de facilitar recursos, perquè siguin capaços de donar força estímuls als seus infants en aquest aprenentatge; s'han d'atreuir i perdre la por de posar-se a escriure amb el seu fill o filla de tres, quatre, o cinc anys, d'interpretar un plàtol, de llegir una postal, etc.

Durant l'estiu es va fer la gran tasca: pares, mares i fills i filles col·laboraven per confeccionar un petit diari de les experiències que tots junts havien viscut. Lectura interactiva de contes, comentari dels contes que anaven llegint, etc.

Amb l'infant

Al setembre, els nens i nenes van arribar a l'escola amb el seu llibret d'estiu més o menys acabat. Tots i totes volien explicar el seu, i tots i totes, tard o d'hora, ho han fet. Ens hem ensenyat els nostres amics i amigues de l'estiu, on hem anat, quins contes hem llegit, què hem fet durant tants dies, etc.

Els llibrets són a la biblioteca d'aula i durant les estones dedicades a aquesta activitat es tracta d'uns llibres més per mirar, comentar, recordar, etc.

Els infants aprenen a compartir i a expressar les seves vivències i a conèixer-se més entre ells, tot comentant els llibres amb els companys i companyes.

També són un recurs per consultar quan es treballa algun centre d'interès relacionat amb alguna activitat que algun nen o nena ha realitzat durant l'estiu (una visita a un museu d'un pintor determinat, una estada a la platja i l'observació dels animals que hi viuen, l'escritura de postals, el coneixement de les notícies i els successos del món, etc.).

Les activitats amb els llibrets dins l'aula s'han fet individualment, en petit grup (comentaris en estones de biblioteca) i amb tot el grup classe (quan es fa referència a algun tema que es treballa).

Valoració de l'experiència

En general, aquesta experiència la valorem molt positivament:

- Encoratgem la família a entrar en una dinàmica de treball diferent, donant-li pautes per treballar durant l'estiu aspectes significatius, molt personals i afectius per l'infant.
- L'elaboració d'aquest llibret ha迫at els nens i nenes aprendre consciència de les múltiples activitats i esdeveniments que passen al seu entorn durant aquesta època tan relaxant com és l'estiu.
- Ha estat una tasca atractiva pels infants.
- S'ha reforçat la col·laboració i el lligam entre l'escola i la llar.
- Aquests llibrets són uns dels més importants dels que tenim a la biblioteca, i creiem que al llarg de la vida dels nostres nens i nenes podran complir una de les seves funcions: ser un diari per recordar vivències importants d'una etapa de la vida de la qual menys records ens queden gravats, malgrat que potser és una de les etapes en què més intensament vivim les petites coses de cada dia.

Tot i aquesta valoració positiva que en fem, també hem de dir que aquest llibret ha sortit

L'Educació al món rural

una mica massa llarg (amb disset fulls) i alguns infants no l'han acabat d'omplir tot.

Ho podem millorar

Pel proper estiu, ens proposem fer tres llibrets que reflecteixin aspectes diferents d'aquesta estació de l'any (un de destinat a P3, un a P4 i un a P5) i que siguin més curts (de nou o deu fulls), per tal d'aconseguir que es tracti d'una tasca engresadora per tot l'alumnat, les mares i els pares.

Estem segurs, però, que els infants que han realitzat aquest llibret amb ganes, el desaran juntament amb els àlbums fotogràfics, serà la seva història de l'estiu del 2000.

Mercè Llaquet Quintillà

Mestra del CEIP de Tuixent (ZER del Solsonès)

Anglès a les escoles de la ZER del Solsonès

La realitat d'una escola petita obliga a organitzar el treball en equip davant de diferents nivells, diferents alumnes, diferents escoles; per tant, s'han d'adaptar recursos, estratègies i material. Això és el que hem intentat i estem experimentant a les escoles de la ZER del Solsonès.

Una mica d'història

Fa deu anys, amb la constitució de les ZER, es varen assignar dos mestres itinerants que imparten la llengua estrangera (anglès). Aquesta zona inclou onze escoles (dues de les quals estan situades en una altra comarca). Per les seves característiques especials (extensió i distància entre centres), anàvem un dia a cada escola, i això volia dir que es feien classes intensives i amb tots els nens i nenes a la vegada.

Els inicis (anglès a infants petits -curs 1995-1996)

Aquest curs ens vam plantejar de buscar una activitat nova per als nens i nenes petits. Com que quinzenalment els alumnes i les alumnes de tercer a vuitè es desplaçaven a Solsona per anar a classes de natació i la resta del matí feien informàtica, per completar l'horari dels de P3 a segon vam proposar de fer anglès, idea que va ser molt ben acceptada.

Hi havia uns vint infants des de tres anys fins a set, amb tres mestres acompanyants i l'especialista d'anglès que dirigia l'activitat.

Es treballava amb alumnes de la mateixa edat, però d'escoles diferents, en un espai nou, que ens el cedeix l'escola Setelsis de Solsona., això facilitava molt la immersió en la llengua anglesa, ja que era un lloc nou per a tothom i només utilitzàvem l'anglès. Ens saludàvem, cantàvem, explicàvem coses i sentíem contes, fèiem treball personal reglat (TPR) i també miràvem algun fragment de vídeo. El resultat va ser molt positiu i valorat favorablement al claustre.

Com que tots els alumnes i les alumnes de la ZER no coincidien aquest dia, pel curs següent es va proposar que les mestres i els mestres itinerants dediquessin mitja hora a la setmana a fer aquesta activitat a les escoles. En alguns casos, només amb els alumnes i les alumnes d'educació infantil i cicle inicial i en d'altres, sobretot les més petites -de cinc a set alumnes-, tots junts, ja que es considerava que era més enriquidor.

Per què els English Corner?

L'English Corner ('racó d'anglès') va néixer com una necessitat, ja que s'havia de buscar una metodologia que permetés treballar amb eficàcia quan ens trobèssim amb onze alumnes des de sisè fins a vuitè. Com que és difícil poder atendre en un matí tots els nens i nenes i respondre les seves necessitats, així va sorgir la idea de treballar per racons. Com es desenvolupa una classe amb racons

L'English Corner té un lloc important en la programació setmanal de l'assignatura d'anglès i fins i tot dins la planificació setmanal de cada escola. Els infants modifiquen el seu pla de treball dedicat a l'*English Corner*, d'acord amb el que s'està treballant en aquell moment.

És també un recurs important pel tutor o per la tutora; ja que, si per algun motiu el mestre o la mestra especialista d'anglès no pot arribar a l'escola, els nens i les nenes saben en tot moment com organitzar-se la classe amb el treball de racons.

L'ensenyançant liura als alumnes i a les alumnes un document amb la programació quinzenal on hi ha totes les activitats -lectures, exercicis del llibre de text i els racons- que aquests han de realitzar. En cada sessió divideix la classe en dos grups: un on hi ha els nens i nenes de cicle mitjà i un altre on hi ha els de cicle superior. Comença la sessió amb una part conjunta: oral (*speaking*) i segueix amb un grup d'alumnes (normalment l'agrupació és per cicles) i en fa el seguiment amb el

L'Educació al món rural

llibre de text: *listening, reacling*. Mentrestant, la resta actua seguint el pla de treball, amb el material de l'*English Corner*, \ quan toca es fa el canvi.

A part, durant la setmana tenen una estona per poder fer activitats de l'*English Corner* sense el mestre o la mestra itinerant.

Avaluació i seguiment

Hi ha un full de control dels racons on es van anotant les sessions que es fan, la data, una autoavaluació del treball realitzat (*m'ha agrat, no m'ha agrat, ha sigut un treball fàcil o difícil, l'he fet bé o malament...*) que el mestre o la mestra revisa periòdicament. El treball del racó gairebé sempre és un reforç del que s'està treballant en aquell moment.

Aquesta autoavaluació la fa cada infant en acabar l'activitat i pinta cada ítem d'un color diferent. Els ítems positius (*m'ha agrat, ha sigut un treball fàcil i l'he fet bé*) procurem que estiguin representats per colors càlids i agradables, la resta els representem amb colors freds. Això faci-li la valoració, perquè li dóna un aspecte més entenedor i visual. A l'annex 2 podeu veure un exemple de full de control de racons.

L'English Corner avui

En aquests moments, a la nostra ZER la mitjana d'alumnes per escola és baixa, i els nens i nenes de setè i vuitè ja fa temps que no hi són, i sembla que les edats que han quedat en aquests grups són més properes. Es planteja aleshores una classe molt més unificada pel que fa a l'idioma oral i fins i tot l'escrit. D'aquesta manera, es poden proposar moltes activitats més, en gran grup independentment de les edats, l'important és parlar i expressar-se en anglès.

També serà útil l'ordinador com a eina per fusionar dos dels grans recursos de les aules per treballar l'idioma: el casset i el vídeo.

Les activitats que s'hi poden practicar engloben treball de vocabulari, *listening* i estructures.

Aprofitem el material que el Departament ha enviat a les escoles:

- El Pequeno Escritor o el Kid Pik per inventar-se històries (els infants poden escollir paisatge, personatges) i fan quatre o cinc frases per muntar i explicar una història inventada.
- Històries del tipus *Just grandma and me, Sheila Rae the brave, Little monster at school* permeten escoltar una narració en anglès i practicar-ne el vocabulari.
- Games in English.
- Activitats del Clic.

La feina de programar cinc nivells diferents (des de tercer fins a vuitè) en una mateixa classe era una tasca complicada, ja que cada nivell treballava el seu llibre. Si a tot això afegim que tan sols hi havia una sessió setmanal d'anglès, un matí o una tarda, es comprèn que s'haguessin de modificar els recursos i/o cercar-ne de nous.

Va ser a partir d'aquí que aquesta necessitat de treballar individualment sense l'ensenyançant com a guia va anar prenent forma. El mestre no podia estar desenvolupant cadascun dels cinc temaris del llibre alhora. El treball individual, per parelles o en petit grup (mateix nivell o cicle), semblava que era fet a mida per assig-nar-lo a un racó.

Valoracions després de deu anys d'anglès a la ZER

Moltes vegades no es poden fer grups amb infants d'una mateixa edat, i no es dóna a l'abast, per part de l'ensenyançant, a atendre les alumnes i els alumnes. Es treballen simultàniament centres d'interès diferent, les històries que han d'escoltar els de CM1 són molt diferents de les que han d'escoltar els de CM2, les cançons també són diferents i costa centrar-se amb un treball de grup classe, sense oblidar el suport addicional del mestre o la mestra que necessita el fet de treballar amb una llengua estrangera (vegeu l'annex 1).

L'Educació al món rural

Ara, després de deu anys, ens qüestionem la manera d'ensenyar a nens i nenes de diferents edats, ja que, tot i que aquest treball de racons està bastant organitzat, continuem tenint un llibre de text.

Amb el llibre ens trobem amb la rigidesa que ocasiona haver d'acabar el programa i no poder fer un ús suficient del material que hem seleccionat. El treball de l'un limita el de l'altre.

Resumint, treballar amb llibres de text a les escoles unitàries representa solucionar:

Diferents nivells = diferents llibres = diferents temes

La solució, creiem que la podríem trobar en el procediment que estem experimentant i que us descrivim a continuació.

Exemple de treball en una escola petita

L'escola de Lladurs té cinc infants: un de CS-2, dos de CS-1, un de CM-1 i un de Cl-2. El mestre itinerant hi fa dues sessions setmanals:

- Una primera d'una hora: es realitza conjuntament amb tots els nens i nenes i treballen fonamentalment la part d'expressió oral i comprensió oral: escolten històries, reproduïxen, canten, ens fem preguntes i fem jocs.
- La segona sessió d'una hora i mitja és amb els alumnes i les alumnes de CS i CM, i en aquesta sessió treballem bàsicament l'expressió i la comprensió escrites.

Per poder fer això hem abandonat el llibre de text i hem buscat eixos (històries i contes) significatius pels infants (*L'escola*, *La granja*, *Quan em llevo*, *Festes i tradicions*, etc.). Amb aquests centres d'interès cada infant va elaborant el seu propi projecte en funció del seu nivell, així, mentre l'escolar de cicle mitjà fa un treball bàsicament de vocabulari, la resta inclou en aquests projectes petites descripcions.

A més, cantarem *tots una mateixa* cançó, seguirem una *mateixa* història i descriurem *tots un* mateix dibuix.

És important el treball oral previ que hi ha abans d'escriure res. Primerament ha d'estar consolidada la part oral (vocabulari i estructures).

Hem procurataprofitar material que ja es troba al mercat, tenint sempre present que hi hagi un suport visual (conte) i un suport àudio (casset).

Un cop quinzenalment, dins la sessió d'una hora i mitja, destinem mitja hora al treball de racons, perquè així l'ensenyan veu l'ús i l'aprofitament que en fan, i pot ajudar, perquè es vagi consolidant la manera de treballar.

En aquesta escola tenen mitja hora del seu horari setmanal destinat a anglès i aquí fan el treball de racons. Durant el primer trimestre només l'han fet els alumnes i les alumnes de cicle superior i a partir del segon trimestre ja el farà, també, l'estudiant de cicle mitjà, perquè ja haurà anat veient el funcionament del racó al llarg del primer trimestre.

Al llarg del curs procurem haver treballat els tòpics bàsics que s'han d'assolir, i el programa va avançant amb l'infant. De cada tema se'n fa un projecte, segons el nivell del nen o la nena.

Annex 1. Materials de l'English Corner

Vocabulary Tipus Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none">• Autocorrectives.• Fitxa. / Mots encreuats, sopes de lletres, de relacionar, d'emplenar buits...
Reading Tipus Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none">• Revistes i còpies de petites lectures.• Fitxes, lectures, revistes, contes...

L'Educació al món rural

Comics	<ul style="list-style-type: none"> Autocorrectives.
Tipus	<ul style="list-style-type: none"> Sobre amb vinyetes retallades i fitxa amb el còmic ordenat. / Vinyetes extretes de còmics i retallades per tal d'ordenar-les.
Material/Descripció	
<i>Listening</i>	<ul style="list-style-type: none"> Autocorrectives.
Tipus	<ul style="list-style-type: none"> Fitxes i casset. / Fitxes per escoltar amb el casset.
Material/Descripció	
<i>Board games</i>	<ul style="list-style-type: none"> Jocs. / Creepers and snakes, Shop, shop, shop, Who is who...
Tipus	
Material/Descripció	

Amb els anys hem anat afegint i remodelant aquests materials d'acord amb les necessitats de l'alumnat. Hi hem afegit:

Making words <i>Tipus</i> Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none"> Autocorrectives. Cartrons i tires amb lletres./ Han de formar paraules amb sentit.
Ordering sentences <i>Tipus</i> Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none"> Autocorrectives. Cartrons amb paraules, cada cartró té una paraula. Els cartrons de cada frase són d'un color./ Es poden ordenar frases de 4, 5, 6, 7 i 8 paraules.
Making sentences <i>Tipus</i> Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none"> Autocorrectives. Amb cartrons (de 3, 4, 5 o més paraules)./ El vocabulari està classificat en determinants, noms (vermell), verbs (verd), adjetius (blau)...
Copy <i>Tipus</i> Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none"> El mateix del <i>Readings</i>./ Lligat amb el de lectura. Copiar algun fragment de text, poema, cançó, d'una revista o una fitxa.
Who is who? <i>Tipus</i> Material/Descripció	<ul style="list-style-type: none"> Autocorrectiu. Fotografies i descripcions./ Amb fotografies i descripcions per nivells de dificultat.

**Mercé Codina i Carol, Maria Palau i Galletero i Àngela Solé i
Regués
Mestres d'anglès de la ZER del Solsonés**

Un alumne per km²

L'assessorament psicopedagògic en l'àmbit rural

La tasca educativa en el context d'un territori rural despoblat presenta unes característiques especials. Les intentarem descriure des de la pràctica professional d'un equip d'assessorament psicopedagògic (EAP) que, com a servei educatiu, dedica les seves tasques a la comunitat educativa (alumnes, docents i famílies); però en el nostre cas la feina no es fa de la mateixa manera que si estiguéssim parlant de centres escolars de poblacions grans. Ens referirem a «escoletes» que tenen entre cinc i vint-i-cinc alumnes, en llocs rurals de muntanya i amb molt poca població.

En aquesta diferència, que és molt considerable, rau la nostra motivació en el present article. Bàsicament són dos els motius que ens porten a parlar de l'escola en territoris rurals despoblats:

- Per una banda, entenem que l'escola rural desenvolupa un paper molt important com a element dinamitzador de territoris que presenten sovint greus problemes demogràfics i de desenvolupament, tant en el vessant socioeconòmic com en el cultural.
- Per altra banda, la gran qualitat pedagògica que l'escola rural sovint ofereix i els seus trets específics comporten que, per part de l'EAP, calgui una resposta assessora diferent.

El territori on prestem el servei és una comarca rural de muntanya (amb una tendència al despoblament, a diferència de les comarques rurals de la plana que tendeixen a incrementar població). Deixant de banda la capital comarcal, que concentra el 70% de la població, la resta dels habitants viuen majoritàriament en masies disperses i on hi ha molt pocs nuclis que agrupin la població. La densitat aproximada d'escolars al conjunt de la comarca és, com s'indica al títol, d'un per quilòmetre quadrat.

A banda dels centres educatius grans, concentrats en dues poblacions, a la comarca hi ha deu escoles constituïdes en Zona Escolar Rural (ZER) des de l'inici de la zonificació del sector rural. La ZER compta amb un equip directiu que té com a lloc de reunió el Centre de Recursos Pedagògics. Així mateix, aquest és el lloc de trobada de tots els mestres i les mestres de la zona per realitzar reunions de claustre i tractar aspectes de temàtica diferent, bé sigui pedagògica, bé sigui organitzativa.

La composició del claustre és de dinou mestres, cinc dels quals són especialistes. Es compta amb un total de noranta-nou alumnes (durant el curs 1986-1987 eren 203 alumnes, durant el curs 1993-1994 eren 165 alumnes, etc).

No totes les activitats educatives es fan a l'escola. De manera periòdica, les alumnes i els alumnes vénen a la capital de comarca a realitzar activitats que no és possible dur a terme a la seu del municipi. A la vegada, aquest desplaçament els permet relacionar-se amb altres nens i nenes, d'aquesta manera s'afavoreix la socialització.

Dinamitzar el territori

El paper que té l'escola en aquests municipis va més enllà de les tasques pedagògiques convencionals i ja no parlaríem de l'espai escolar, sinó del poble com a tal. L'escola es converteix en un fil conductor d'un seguit de propostes que sobrepassen l'actuació del propi docent. És a dir, el grup de persones formades pel mestre o la mestra, l'alumnat, les mares i els pares es converteix en les «forces活ives» del poble, i junts fan les coses que constitueixen el batec social i cultural local.

L'escola esdevé, juntament amb el poble, activadora de vida social. Aglutina les persones del municipi i actua d'element que cohesiona un seguit d'actuacions: creació d'una revista del municipi, teatre, caramelles, celebracions, excursions, viatges de més

L'Educació al món rural

d'un dia, col·laboració en les festes tradicionals del poble, etc. És en l'àmbit rural on queda més palès el que significa poder-se arrelar al medi, i el vincle de l'escola amb la vida quotidiana del poble és molt més fort que a les ciutats.

Si hi ha una bona comunicació entre totes i tots, condició imprescindible perquè es pugui donar el que fins ara s'ha exposat, queda assegurat i garantit l'esperit de col·lectivitat i de sentir-se part d'un grup. Perquè el que és més important per les famílies d'aquella comunitat és tenir veïns, vida social, i no quedar-se sol al poble.

Per tant, l'escola rural és un espai molt privilegiat i ric per poder portar a terme, a més d'aprenentatges escolars, altres compromisos molt lligats amb l'entorn. Aleshores, l'escola esdevé un dels elements clau per a la supervivència de nuclis rurals, i si es tanca l'escola, això pot provocar, tard o d'hora, la desaparició del poble.

Un assessorament diferent

Les mares i els pares es tenen molt a l'abast, cada matí es poden saludar, això possibilita crear vincles especials, a banda que també es compta amb uns altres espais de trobada a part de l'escolar.

Pel que fa a l'assessorament, la dinàmica i la relació especial que es pot arribar a establir entre les famílies, l'ensenyançant i el membre de l'EAP permet compartir diversitat d'aspectes (currículum, vida social, oci).

Són uns pares i unes mares disposats a aprendre, i això ens permet, des de l'assessorament, crear *l'escola de pares i mares*.

A partir de les necessitats que famílies o mestres expressen o el mateix membre de l'EAP capta, es pensen unes temàtiques per treballar durant el curs. Les trobades es porten a terme amb una metodologia dinàmica i participativa, creant grups de treball, posant els temes a debat i arribant a conclusions que sempre queden sintetitzades en algun material escrit. L'escola de pares i mares, implantada a la majoria d'escoles de la ZER, s'ha convertit en un element molt útil per facilitar a les famílies la incorporació d'elements culturals, d'obertura de mires, i per compartir entre tots aspectes que tenen a veure amb l'educació dels fills i les filles.

Les mestres i els mestres atenen diversos alumnes de competències diferents i de diferents nivells educatius, aspecte que té certa dificultat de gestió. Però, tanmateix, elles i ells són experts a saber atendre tanta diferència. Des de la pràctica assessora de l'EAP cal que siguem útils per poder identificar les moltes possibilitats que l'escola rural ofereix a l'alumnat de situacions d'ensenyament-aprenentatge diverses.

A més, aquest perfil d'ensenyançant molt sovint sol tenir una destinació definitiva i, per tant, pot fer el seguiment de tota l'escolarització d'un alumne o una alumna (i això és molt bo per a ell o ella). La tasca de l'EAP també és continuada i la informació que es va obtenint serà llarga en el temps i ens facilita donar pistes, eines, etc.

Per als alumnes i les alumnes amb necessitats educatives especials, aquest acompanyament que reben (ensenyançant, especialistes, membre de l'EAP) facilita que la persona assessora pugui fer propostes motivadores cap al mestre o la mestra, ajudi a implantar canvis i, sobretot, combati el seu desànim.

És obvi que aquest docent i aquesta docent, que està al llarg dels anys al costat d'un mateix infant, hi pot establir vincles emocionals que seran vitals per ajudar-lo a créixer de manera integral. La relació que s'estableix entre ensenyant i escolar ens possibilita tenir més eines per saber valorar els seus punts forts i febles, i, per tant, no només atendre els aspectes curriculars, sinó els emocionals, ja que en l'assessorament cal tenir-ho tot en compte.

Aquest mestre o aquesta mestra no es pot quedar aïllat i es crea la necessitat d'agrupar-se en col·lectiu. L'EAP, en tenir una visió global de la zona rural, pot col·laborar

L'Educació al món rural

en les reunions de claustre, ajudant a cohesionar el grup i a potenciar les coordinacions adequades amb les mestres i els mestres itinerants i l'ensenyançant diferent de cada escola.

I, finalment, ens queda referir-nos al *petit grup d'alumnes d'una «escolaeta»*, de vegades molt petita. espai que genera una relació intima en un ambient familiar i casolà. A més, l'escola és usada per menjar, per dormir-hi de vegades, per fer-hi teatre alguns dies de festa. Aquest ambient és facilitador d'aprenentatges, ens porta a aprofitar la capacitat d'autonomia de l'alumnat, la possibilitat del treball cooperatiu, disposar de moltes situacions comunicatives, etc.

Per tant, l'assessor o l'assessora té moltes oportunitats de viure les activitats quotidianes pel fet de compartir aquest petit espai que és l'aula i, alhora, l'escola. Això predisposa a estar més obert a la demanda. Per l'ensenyançant comporta tenir l'assessor psicopedagògic més a mà. Tot plegat possibilita unificar més la intervenció entre la mestra o el mestre i l'EAP, perquè la col·laboració és estreta i facilita la presa de decisions.

Aquest espai i aquest grup de persones permeten que el membre de l'EAP sigui un membre més de la seva comunitat educativa.

Conclusions

Aquesta descripció pretesament general deixa al tinter diverses propostes concretes de col·laboració entre l'EAP i les mestres i els mestres de la Zona Escolar Rural.

Es poden esmentar, per exemple, qüestions tan transcendents com ara:

- L'atenció a les alumnes i als alumnes amb greus dificultats per aprendre.
- El treball del pas de primària a secundària amb tots els alumnes i les alumnes de la comarca.
- **L'organització de l'escola de pares i mares (motivació, temes, metodologia, etc.).**
- La coordinació i participació mitjançant els grups de treball dels mestres i les mestres.

La feina assessora es va constraint, l'esperit de treball és bo i el grau de satisfacció, també. El repte de l'EAP serà sentir-nos útils al professorat en aquest petit espai de cinc alumnes. Si no es donen les circumstàncies positives esmentades, la sensació d'«extraterrestre» serà molt més notòria entre cinc que entre cinc-cents. La clau de l'èxit ha de ser la de tenir l'habilitat de buscar-nos el lloc, trobar la funció i, sobretot, oferir propostes creatives, perquè de vegades el llistó és alt i s'espera molt del (psicopedagog i la psicopedagoga).

Cal adaptar-nos a les microrealitats escolars i saber treballar en la dispersió d'un claustre alguns membres del qual queden separats de la resta per prop de vuitanta quilòmetres de distància. Cal també que l'EAP tingui la capacitat de resposta que aquest perfil d'escola exigeix (currículum, aspectes de desenvolupament social i cultural, atenció a mares i pares, hàbits de salut, etc.).

Ja hem recorregut força camí i cal veure ara quin ens falta recórrer, ja que, si tenim en compte la il·lusió, la demografia i l'aïllament, se'n depara un futur fràgil i incert.

Montserrat Casas i Rovira
Marta García de la Banda García
Psicopedagogues de l'EAP del Solsonés

Projecte de sortides a la ZER del Solsonès

La diversitat de situacions socials de l'alumnat i d'escoles de la nostra ZER (zona escolar rural) fa que les sortides i les activitats conjuntes tinguin un pes específic important en el currículum dels nens i nenes de la ZER del Solsonès. El desenvolupament d'aquest projecte de sortides, que ara us presentem, pensem que és una fita important a la nostra ZER, ateses les dificultats que suposa portar-lo a la pràctica.

La diversitat de situacions socials dels infants i dels centres docents de la nostra ZER, formada per deu escoles, la majoria unitàries, molt allunyades l'una de l'altra -de Tuixent a Ardèvol hi ha prop de vuitanta quilòmetres— i situades en un entorn de mitjana i alta muntanya, fa que les sortides i les activitats conjuntes tinguin un pes específic important en el currículum dels nens i nenes de la ZER del Solsonès.

En el transcurs de les sortides i de les accions conjuntes és justament quan els nens i nenes treballen de manera col·lectiva amb un grup important de persones de la seva edat, s'interrelacionen amb altres mestres i conviuen en espais diferents del seu més proper.

Atesa la importància d'aquestes activitats, hem considerat que és bàsic que se sistematitzin i es globalitzin en el treball quotidià de l'escola.

Projecte de sortides

El projecte de sortides queda integrat d'aquesta manera, que tot seguit exposem, al currículum (quadre 1).

Criteris d'organització

Per tal d'organitzar les diferents sortides al llarg del curs, es tenen en compte els criteris que citem a continuació.

Camps d'aprenentatge i colònies

L'acord pres en claustre consisteix a portar a terme dos dies de colònies amb els alumnes i les alumnes d'educació infantil, tres dies amb els de cicle inicial i tota la setmana amb els de cicle mitjà i cicle superior. Acostuma a coincidir que els infants d'educació infantil i els de cicle inicial van a la mateixa casa de colònies, tot i que les activitats que hi realitzen són diferents. La flexibilitat que sempre s'ha de tenir fa, però, que no sempre coincideixin o, fins i tot, que puguin coincidir els nens i nenes de cicle inicial amb els de cicle mitjà al camp d'aprenentatge de les Obaques.

Un altre criteri important és el fet que sigui cílic, d'aquesta manera els infants de la ZER, al llarg de la seva escolarització, hauran passat tots per cinc cases de colònies i quatre camps d'aprenentatge (quadre 2).

La castanyada i la trobada esportiva

Per tal de celebrar aquestes dues sortides, cal esmentar que es té el criteri de fer-ho un any a cada escola, amb la qual cosa les alumnes i els alumnes, al llarg d'un període de cinc anys, coneixen totes les escoles i els pobles dels seus companys i companyes. En aquestes sortides hi participen tots els nens i nenes de la ZER.

S'aprofita la festa tradicional de la castanyada per celebrar el dia de la música i s'aprofita també una mostra de cant coral, perquè cada escola prepari, amb el seu alumnat, una cançó per interpretar-la davant la resta d'alumnes de la ZER. Tanmateix, en tractar-se d'una sortida de tot el dia, es realitzen diferents activitats conjuntes (acostuma a

L'Educació al món rural

ser per cicles) al voltant d'un tema determinat: tallers de música, estudi d'un ecosistema del poble on anem, treball d'algún aspecte desitjable del poble visitat, eix transversal, activitats entorn de la solidaritat, el medi ambient, etc.

La trobada esportiva es realitza amb la finalitat que els alumnes de la ZER, de manera conjunta, practiquin diferents esports que en algunes escoles, atès el baix nombre d'infants que hi assisteixen, és difícil que els practiquin. S'acostuma a agrupar els infants per nivells o per cicles i es fa una roda de diferents esports o jocs esportius que han d'anar realitzant tots els nens i nenes.

Sortides a Solsona

Aprofitem les sortides que es fan a la capital de la comarca per un motiu específica (teatre, visita d'alguna exposició, etc.) per veure i treballar diferents serveis comarcals (quadre 3).

Tot i que aquestes sortides a la capital de la comarca les acostumen a realitzar tots els alumnes i les alumnes de la ZER, és possible, però, ateses les circumstàncies, que només les portin a terme els infants d'un nivell o cicle determinat i no només per treballar els serveis cornarcals abans esmentats. És el cas dels nois i noies de sisè, que cada curs assisteixen, amb l'EAP del Sols-nos, a unes jornades on es treballa el pas a l'ESO o a una xerrada conjunta (també amb l'EAP) sobre educació sexual o sobre els estudis i l'aprenentatge, treballs que prèviament ja s'han tractat a les respectives escoles amb les tutores i els tutors i que, d'aquesta manera, es fa una mena de cloenda conjunta.

Cal esmentar també que hi ha algunes escoles de la ZER (no totes) que setmanalment assisteixen de manera conjunta (impossible de portar-ho a terme de manera individual) a un curset de natació a Solsona. Aquesta activitat es programa des de zona, i s'aprofita el matí per realitzar altres activitats col·lectives, com ara informàtica, tallers de manualitats per als alumnes d'educació infantil o eixos transversals (educació viària, educació per la pau, etc).

Sortida conjunta

S'acostuma a realitzar a alguna ciutat (Barcelona, Lleida o Manresa), amb la finalitat de visitar o treballar:

- Transports.
- Fàbriques o indústries.
- Mitjans de comunicació: televisió, ràdio, diaris, etc.
- Museus.
- Zoo.
- Port marítim, aeroport.
- Imax, Aquàrium.
- Etc.

En aquesta sortida hi participen tots els alumnes i les alumnes de la ZER i s'intenta programar diferents activitats apropiades per als diferents nivells, amb la dificultat que suposa coordinar i establir les diverses visites. Es tracta d'aprofitar el mateix viatge per fer més d'una visita o treballar més d'un aspecte.

Setmana literària

Feia vuit anys que, pels voltants de Sant Jordi, celebràvem «Els Jocs Florals de la ZER del Solsonès». Aquest esdeveniment el fèiem a Solsona i hi assistien els pares i les mares dels alumnes i les alumnes de la ZER. Aprofitant l'avinentesa de la sortida, en aquesta mateixa diada venia l'escriptor i/o l'il·lustrador que havíem estudiat, per tenir una estona de contacte directe amb els infants. Per a aquests curs escolar 2000-2001 ens

vàrem plantejar de portar a terme una nova i diferent activitat literària, no competitiva com els jocs florals. Fou així com aparegué la idea de fer una setmana literària.

Plantejament

Tots els alumnes i les alumnes de la ZER treballen, durant els primers tres dies de la setmana, a les escoles respectives, una tipologia de text determinada que un grup de mestre del claustre ha preparat, portant a terme diferents activitats relacionades amb la tipologia esmentada (poesia, teatre, contes, receptes de cuina, dites i refranys, rodolins, endevinalles, etc.).

Els dos darrers dies de la setmana es fa una trobada de tot l'alumnat i tot el professorat de la ZER en una casa de colòniques, per tal de realitzar, per nivells, diferents tallers literaris en funció de la tipologia treballada.

S'aprofiten aquests dos dies, perquè vingui a visitar-nos l'escriptor i/o l'il·lustrador que hem estudiat a l'escola.

L'acte de cloenda coincideix amb el darrer dia (a la tarda) i, aprofitant que els pares i les mares venen a recollir els seus fills i filles, els preparam una mostra i una exposició dels treballs realitzats durant la setmana (espectacle literari).

Escola viatgera

Tot i que aquesta sortida depèn de si ens accepten o no la sol·licitud que presentem al MEC quan s'emet la convocatòria, ara fa uns tres o quatre anys que tenim la sort que ens la concedeixen. Aquesta sortida, tot i que no podem triar la comunitat autònoma que visitarem, la considerem molt interessant, atès que els alumnes i les alumnes:

Coneixen diversos aspectes d'una comunitat autònoma diferent de la seva. Conviven i estableixen relacions amb alumnes d'altres comunitats. Treballen i s'expressen en llengua castellana de manera intensiva.

En aquesta sortida hi acostumen a assistir els nois i noies de sisè, tot i que, en funció del nombre d'alumnes (només hi poden assistir quinze escolars en total), és possible que hi vagin alguns nens i nenes de cinquè.

Setmana d'esquí

Hi ha algunes de les activitats esmentades anteriorment que no es podrien realitzar (o serien de realització difícil) si no s'agrupessin algunes escoles, i l'esquí n'és un exemple clar quan parlem de centres de cinc o set alumnes. La ZER ofereix aquesta opció a les escoles que s'hi vulguin acollir, i més quan es tracta d'uns alumnes i d'unes alumnes que viuen a la mitjana o alta muntanya, la qual possibilita la pràctica de diferents modalitats d'esquí, com són l'alpí i el fons (Port del Comte i Tuixent-La Vansa).

Per acabar

Quan, any rere any, avaluem les sortides portades a terme durant el curs, tant per part del mateix alumnat, com dels seus pares i mares, com del claustre de mestres de la ZER, sempre s'obtenen uns resultats força positius, que, amb les modificacions o variacions sorgides de les valoracions, ens encoratgen a tots plegats a continuar endavant, malgrat els esforços i les dificultats que puguin comportar.

INTERVENCIÓ EN L'AULA

Cada context d'aprenentatge està marcat per un conjunt de fets i circumstàncies que conformen la seva singularitat.

En aquest cas la nostra singularitat ens ve marcada pels diferents ritmes i capacitats de l'alumnat amb unes característiques psicològiques, físiques, evolutives etc...

El sentit de la globalització, en el qual les relacions entre les fonts d'informació i els procediments per comprendre-la i emprar-la són realitzades pel propi alumnat, i no pel professorat (com passa en els enfocaments disciplinars).

El treballar projectes, fer del grup un interès, una inquietud, un problema particular o no, i desplegar les hipòtesis per a resoldre'l.

L'èxit del Projecte és en un alt grau el nivell d'implicació dels membres que el comparteixen.

El treball per Projectes ens permet:

- Partir dels interessos de l'alumnat
- D'altres donats pel context, una situació concreta i puntual.
- Adaptar-nos a cada ritme d'aprenentatge.
- Desenvolupar una estructura (les hipòtesis formulades) particular que pot o no coincidir amb la d'un altre company o companya.
- Anirem reubicant-nos constantment amb l'ajuda del mapa conceptual del projecte.

En l'escola rural és possible treballar qualsevol tema (a l'igual que en altres), però per l'obertura al medi que tenim els interessos dels xiquets rodan al voltant de temàtiques naturals, de transformacions, les quals es troben més prop d'ells.

El repte per mi és **com poder fer** que cadascú comence de les seves idees prèvies: primer que les pugue anomenar en el seu torn de paraula, després anar ubicant en una planificació de treball tots els coneixements previs que han sorgit per poder enllaçar amb la resolució de les hipòtesis de treball. Sense oblidar les característiques psicoevolutives de l'alumnat (3,4,5, 6 i 7 anys).

Què volen saber, els interessos d'un xiquet de 3 anys a un de 7 anys són prou diferents. Una vegada s'han anomenat i s'han registrat, comença l'altra tasca.

Què poden saber? un qüestionament que cal fer-nos per a ubicar en la zona de desenvolupament pròxim de cadascú allò que si que podem aprendre, i no allò que ens pot quedar massa llunyà, i no tindre pont de connexió per poder realitzar la seva acomodació en les nostres estructures cognitives. D'acord amb les característiques evolutives dels xiquets/es que tenim en l'aula, i en el camí que ja portem junts (3 anys) ens organitzarem.

L'Estructuració del Projecte naix d'una hipòtesi general que és el fil conductor de tot el projecte, per resoldre-la segurament ens faran falta formular-nos altres, cadascú ens queda en l'estructura que li permet el seu bagatge o en la que l'interessa, els mapes conceptuais de cadascun del projecte ens permet contínuament fer memòria d'allò que ens havia quedat sense resoldre o d'allò que ja està aclarit. També ens serveix per anar reformulant hipòtesis, o anar avaluant en cada moment. Cadascú es lliure d'escriure en ell, dibuixar o pintar...

L'Educació al món rural

Les **interaccions** en aquestes aules són molt riques (el modelatge en els hàbits), les relacions de reciprocitat de l'alumnat fa que el nivell d'implicació particular siga molt alt en la resolució del projecte. L'èmfasi en la relació entre E-A és sobretot de caràcter procedural i gira al voltant del tractament de la informació.

El meu paper no és l'únic de responsabilitat en l'activitat que es realitza en l'aula, sinó el grup-classe té el més alt nivell d'implicació en la mesura en què tots/es estem aprenent i compartint el que s'ha aprèn. I de promoure un pensament reflexiu i crític en l'alumnat. En donar-los els recursos necessaris estructurats amb un diferent nivell de complexitat, segons l'alumnat.

	<i>Infantil</i>	<i>Primer Cicle</i>
Estructura del curs	Establir relacions funcionals al voltant d'un fet.	Establir relacions causals i funcionals al voltant d'un fet i de les informacions.
<i>Preguntes d'inici</i>	Com és la terra? On s'acaba? Qui la va fer?	Perquè és rodona? Perquè pega voltes? Com es va formar el seu interior? Hi ha foc en el seu interior?
<i>Procediment organizador</i>	Portar informació de casa	Buscar i estructurar la informació per veure que hi ha diferents punts de vista.
<i>Objectius meus</i>	Aprendre a treballar en equip. Tindre ganas d'aprendre coses.	Distingir la informació important de les anècdotes. Aprendre a tractar un tema amb profunditat.
<i>Nexe conductor</i>	Aprendre a buscar la informació: de casa, als majors, a la mestra, i a l'ordenador... Saber on poden trobar informació	Aprendre a tractar la informació: Primer buscar-la Segon desxifrar-la Tercer sintetitzar-la de diferents fonts (casa, biblioteca, l'ordinador...)
<i>Treball de grup</i>	Respectar el torn de paraula i també els plantejaments dels altres	Organitzar la recollida d'informació. Ordenació i presentació de la informació.

ASPECTES EN LA PRACTICA

1	Flexibilitat organitzativa adoptada en els PT (de temps i d'espai).
2	Funcionalitat en les activitats.
3	Preocupació generalitzada pel tema.
4	Incorporació progressiva del pla de treball individual.
5	Conèixer el contingut i l'estructura dels coneixements.
6	Posar l'èmfasi en l'aprenentatge d'estrategies i procediments instrumentals i cognitius més que en els continguts informatius.
7	Mantindre una connexió en els Objectius Generals d'Etapa.
8	Establir un seguiment diferencial i complementari en la forma d'articular els

L'Educació al món rural

projectes sobre una mateixa hipòtesi al voltant de diferents nivells d'estructuració. En els cinc nivells va ser una. Com es va formar la terra?. En infantil vàrem sequenciar els estats de la terra abans de ser com ara, en Primer cicle a més vam anomenar els períodes i els éssers vius de cada etapa, i que és això de l'adaptació.

Per exemple:

	Infantil	Primer cicle
Projecte	"La formació de la terra"	"La formació de la terra"
Continguts	Seqüenciació	Classificació i verificació de la informació (els fòssils)
Recorregut proceduralment	Motivació Plantejament d'hipòtesis Recerca d'informació	Plantejar-se dubtes Possibles respostes Contrastar-les
Objectiu	Poder arribar a un consens de grup	Poder arribar a interceptar la informació.

L'AVALUACIÓ

QUÈ?	COM?	ON REGISTRAR-HO?
Què fan els alumnes?	Observacions del prof. Observador extern "Entrevistes" als alumnes.	Diari d'aula/plantilles Gravació magnetofònica Vídeo (1)
Què estan aprenent? (Veure si coincideix amb les "intencions" d'ensenyament)	Preguntes als/les alumnes Anàlisi de les produccions	Diari d'aula (recollida dades) Treballs dels alumnes (anàlisi)
Quin valor té allò que aprenen?	Demandes dels/les alumnes. Interaccions que es produeixen Respostes contextuitzades (corporals, verbals, intel·lectuals)	Veure (1)

Què estic fent jo? (Autoanàlisi)	Observador extern Contrastar el que jo pense al d'altres elements (observador, gravació...)	Gravacions Reflexió escrita
Què estic aprenent?	Ser conscient on em porten les reflexions que estic fent sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge (quin és el meu creixement professional?) Reflexió individual/col·lectiva	Reflexió escrita
Què faré ara?	Incorporació d'allò que he après a les meues decisions/intervencions en el procés d'E./A. (Innovacions i canvis)	Planificació/programació.

M^a José Puchol Gil
PAEP Serra d'engalceran

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL

La educación en el medio rural es un tema del que es posible encontrar bibliografía bastante reciente. Para obtener una visión reciente al respecto son referencia obligada los siguientes artículos:

- JIMÉNEZ, Jesús y SAURAS, Pedro: "Para saber más" del monográfico "Chequeo a la Escuela Rural" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, mayo 1993, págs. 103-104.
- RIUS ESTRADA, Mª Dolores: "Bibliografía" del monográfico "La Escuela Rural" en *Aula de Innovación Educativa*, nº 12, marzo 1993, págs. 39-40.
- SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: "Para saber más" del Tema del Mes: "Escuela Rural" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247, mayo 1996. págs. 72-75

Podemos detallar algunas publicaciones o documentos de interés sobre educación en el medio rural, aunque algunos de ellos pueden ser difíciles de localizar.

AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

AA.VV. *III Jornades de Centres Educatius Rurals de la Comunitat Valenciana. Azuébar, 15- Cheste, 25, 26 y 27 de junio de 1996*. La Comisión de Redacción, 1998.

AA.VV.: *L'aplicació de la reforma a l'escola rural. Conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural. El Vendrell (Coma-ruga), 4, 5 i 6 de maig 1990*. Secretariat d'Escola Rural/Federació de M.R.P. de Catalunya/Casal de Mestre de Santa Coloma de Gramenet. (24 págs. Sin Rfª lugar, fecha)

AA.VV.: *¡Trabajar en la escuela rural!* Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha/Confederación MRP. Madrid, 1998.

* AA.VV.: *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/ Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA; Mercedes y MUÑOZ ALVÁREZ, Pedro: *Fondo Documental del Mundo Rural*. Cáritas Española. Madrid, 1993.

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.: núm. 12, marzo 1993. *La Escuela Rural*.

AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990.

BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995.

CAMPOS DE CASTILLA, Colectivo: *Escuela rural: Una propuesta educativa en marcha*. Narcea. Madrid. 1987.

CÁRITAS ESPAÑOLA: *Guía de recursos comunitarios en el mundo rural*. Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

CASTRO, Ángel de: *Aulas de cultura en el medio rural*. Ed. Popular. Madrid. 1987.

CEE: *El futuro del Mundo Rural*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1992.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88) 501 final]. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1988.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Nuestro futuro agrario*. (Europa en movimiento). CECA-CEE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1993.

CRÒNICA D'ENSENYAMENT.: núm. 51, desembre 1992. *Zones Escolars Rurals*.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: núm. 151, septiembre 1987. *La educación en el medio rural*.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: núm. 214, mayo 1993. *Chequeo a la Escuela Rural*.

L'Educació al món rural

CUESTA, Bernardo: *La juventud rural.* (La Acción Social. Cuadernos de formación, 16). Cáritas. Madrid. 1990.

DE ANDRACA, A.M. y GAJARDO, M.: *Docentes y docencia: las zonas rurales.* UNESCO/Flacso. Santiago de Chile. 1992.

DÍAZ GONZÁLEZ, Tomás: *Animación sociocultural en el medio rural (Historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas en educación no formal).* Ed. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1990.

DIEZ PRIETO, Mª Paz: *El profesor de EGB en el medio rural.* ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural.*

DOUMANIS, M. *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos.* Aprendizaje Visor-MEC. Madrid, 1988.

GUIX: nº. 230, desembre 1996. *Escola rural: espai de canvi educatiu.*

HERNÁNDEZ, Avelino: *Cultura y Desarrollo en el medio rural.* Narcea. Madrid. 1989.

JIMÉNEZ, Jesús: *La escuela unitaria.* Laia. Barcelona. 1983.

JORNADA EUROPEA DE ESCUELA RURAL: *Documento Base.* (Inédito. Documento entregado previamente a la Jornada celebrada el 11 de febrero de 1994 en Strasburgo)

MEC: *La Educación Infantil en el Medio Rural.* MEC. Madrid. 1990.

MEC: *Atención educativa a la población infantil rural no escolarizada.* MEC. Madrid. 1992.

MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985.* Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992.

ORTEGA, Félix. y VELASCO, Agustín.: *La profesión de maestro.* MEC/CIDE. Madrid. 1991.

ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural).* CIDE/MEC. Madrid, 1995.

PERSPECTIVA ESCOLAR. nº 159. 1991. *L'escola rural, tot un art.*

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad.* Cáritas Española. Madrid. 1990.

PLATAFORMA RURAL: *Manifiesto por un Mundo Rural vivo.* Madrid, enero 1993. (tríptico).

SALANOVA, Juan: *La escuela rural. Métodos y contenidos.* Zero-Zyz. Madrid. 1983.

SANTAMARÍA LUNA, Rogeli y VILLANUEVA CHIVA, Ana: *La Educación Ambiental en zonas rurales: Alto Mijares.* Servei de Publicacions de la Diputació de Castelló. Castelló, 1997.

SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa.* Col. MicroMagna, 20. Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. Castelló, 1998. (Tesi Doctoral).

TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA: núm. 144, junio 1993. *Escuela Rural.*

Describimos brevemente el contenido de algunos títulos que nos parecen interesantes, agrupándolos por temas o ámbitos (investigaciones, práctica, ...).

* MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985.* Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992.

L'Educació al món rural

Investigación rigurosa y muy administrativa sobre las concentraciones escolares en Navarra, con una amplia introducción sobre legislación, informes y experiencias sobre escuela rural en el ámbito estatal. Se defiende el proceso concentrador como respuesta coherente del MEC a las deficiencias de la escuela rural en un intento de ofrecer más y mejor educación a la población rural, aunque no se acepta el modo en que se desarrollaron. Cuando lo leímos se nos nubló el pensamiento al intentar la semejanza LGE-LOGSE.

* ORTEGA, Félix y VELASCO, Agustín: *La profesión de maestro*. CIDE/MEC. Madrid. 1991.

Magnífico estudio sociológico del profesorado rural de Castilla-La Mancha, con amplia muestra de profesorado y padres encuestados. Se analiza profundamente el papel de la escuela y del maestro en el pueblo y las distintas variables relacionadas: posición social, estilos de vida, formación y perfeccionamiento, práctica docente, ... Se insiste en el papel, muchas veces negativo, de la escuela en el medio rural y en el maestro como agente que contribuye a la desruralización.

* ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995.

Investigación sobre la escuela y el profesorado rural basada en la utilización de fuentes de documentación diversas: entrevistas, cuestionarios, análisis de planes de centro y memorias, grupos de discusión de alumnos, análisis de libros de texto... Para los amantes del empirismo esta obra carece de sentido, puesto que no se buscan porcentajes ni fiabilidad estadística, sino la diversidad de opiniones sobre la escuela, el pueblo, los escolares, ... Tras una introducción a la sociología rural se intenta analizar el papel de la escuela y se concluye que en 150 años de escolarización rural no ha cambiado mucho el papel de la escuela en este medio y se la ve como un elemento de imposición cultural y no como potenciador del desarrollo y de la vida rural. En ocasiones el texto es excesivamente corrosivo y podemos llegar a entender que no se ha avanzado nada en esto siglo y medio de escolarización rural, lo cual resultaría desalentador. Por otra parte se hace un interesante análisis del papel de los libros de texto en la labor de inculcación del estereotipo rural: inculto, de pocas luces, agresivo, poco solidario, ...

* DIEZ PRIETO, Mª Paz.: *El profesor de EGB en el medio rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989.

Estudio sobre el profesorado de EGB en zonas rurales de Zaragoza, con una excelente introducción a la escuela y al medio rural, así como una detallada exposición de experiencias educativas en medio rural. El estudio de profesorado trata temas de sociología, práctica docente, formación del profesorado... y a partir de los datos obtenidos se puede afirmar que la escuela rural analizada es una escuela que busca su arraigo en el entorno y es innovadora, que el profesorado es consciente de ello, aunque no lo es tanto del papel de la escuela en el medio rural. Esta publicación presenta una bibliografía muy abundante, aunque la mayor parte de ella actualmente resulta difícil de conseguir.

* ROCHE ARNAS, Pedro: *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): un intento de solución al problema de la Escuela Rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1992.

Investigación sobre los CRIET que, después de un análisis de problemática de la escuela rural y de una detallada exposición de la experiencia CRIET, pone en evidencia la posibilidad de mantener escuelas pequeñas en los pueblos y al mismo tiempo ofrecer un servicio educativo de calidad, valorado por los implicados (alumnos, padres, profesores de escuelas y del Centro) como una experiencia positiva a la cual el autor formula propuestas de mejora.

En el momento actual el CRIET podría ser un apoyo a la escolarización de alumnos de ESO, puesto que inicialmente se crearon para favorecer la convivencia y posibilitar que los alumnos de escuelas pequeñas tuvieran clases en condiciones adecuadas de las materias que era difícil atender en 2^a etapa (laboratorios, idiomas, educación física, pretecnología, ...)

* SANTAMARÍA LUNA, Rogeli y VILLANUEVA CHIVA, Ana: *La Educación Ambiental en zonas rurales: Alto Mijares*. Servei de Publicacions de la Diputació de Castelló. Castelló, 1997.

L'Educació al món rural

Esta publicación es un extracto del trabajo de investigación educativa subvencionado por la Fundación Caja Segorbe.

Hay que destacar, entre los temas que tratan, un resumen de la evolución de la educación ambiental en el plano internacional y la situación española y valenciana, así como una recopilación de propuestas de la CEE para las zonas rurales y sus implicaciones respecto de la educación ambiental. Las investigaciones sobre evaluación de actitudes medioambientales en la población y los factores que inciden en su cristalización se completan con una recopilación de opiniones del profesorado y con un estudio de memorias y proyectos educativos de los centros del Alto Mijares con la finalidad de conocer la educación ambiental que se hace en los centros docentes. Restringir las actuaciones en materia de medio ambiente a la actividad escolar reduce la efectividad de la educación ambiental, por lo cual los investigadores reflexionan sobre el asociacionismo rural y sobre el papel de las Administraciones Locales en el desarrollo de la conciencia medioambiental.

Los autores insisten en el tratamiento global de que ha de ser objeto la escuela rural, considerando que tiene un futuro esperanzador si se apoya desde la Administración Educativa y las comunidades educativas rurales reflexionan y actúan sobre ella para mejorarla, mejorando así el medio rural que es el objetivo final de la investigación presentada. Para facilitar la reflexión y la puesta en práctica de acciones que favorezcan la educación ambiental en el medio rural los autores ofrecen una serie de propuestas a todos los niveles: legislación, administraciones locales, asociaciones, alumnado y profesorado y población en general.

* SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. Col. MicroMagna, 20. Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. Castelló, 1998. (Tesi Doctoral).

Esta publicación en microfichas para facilitar su difusión entre los investigadores puede consultarse en el centro de documentación de la Universitat Jaume I de Castellón.

En el proyecto de tesis doctoral se pretendía sentar las bases de una nueva política educativa para el mundo rural que pudiera ser aplicable a la zona del río Villahermosa (Alto Mijares, Castellón) y que realmente sirviera para mejorar la vida en el medio rural que investigamos. Las aportaciones de esta tesis pueden ser útiles para conocer la escuela rural, su historia y algunas alternativas actuales y demuestra que la escuela rural todavía existe y puede seguir ofreciendo un servicio educativo de calidad y arraigado en el entorno, basado en la bondad de algunos de rasgos distintivos de la escuela rural.

* AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990. MRP AULA LIBRE. Apdo. Correos 88. Fraga (Huesca)

Recopilación de trabajos donde se narran experiencias y propuestas educativas para llenar la escuela, cualquier escuela, de aire nuevo y saludable. Destacan por el interés para la escuela rural los títulos "La escuela unitaria sin complejos" y "Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo". Estos dos títulos se centran en la escuela rural -sin complejos, resaltando las posibilidades de vivir y aprender que ofrecen estas escuelas- y en su papel en el pueblo -difusión y dinamización cultural-, aunque también hay otros que estarían en la línea de publicaciones necesarias -educación ambiental, autoestima, ...-

* BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995.

Es un manual eminentemente práctico, dirigido al profesorado en ejercicio y a los futuros maestros. Su lectura es fácil y amena. Presenta modos de facilitar el desarrollo de propuestas educativas factibles en el medio rural. Todos los capítulos son interesantes, aunque destacamos los siguientes: el aula, el maestro, el alumnado, metodología, recursos didácticos, la programación...

* AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

Resumen de los grupos de trabajo y ponencias de las jornadas de formación del profesorado: condiciones materiales y recursos, proyecto educativo y proyecto curricular, gestión de centros, participación de la comunidad, educación de adultos, formación del profesorado, el futuro de los PAEP... todo aplicado a la escuela rural.

Es un documento de reflexión actual y vigente. Muy útil.

L'Educació al món rural

AA.VV. *III Jornades de Centres Educatius Rurals de la Comunitat Valenciana. Azuébar, 15- Cheste, 25, 26 y 27 de junio de 1996.* La Comisión de Redacción, 1998.

Resumen de los grupos de trabajo y ponencias de las jornadas de formación del profesorado y una jornada organizada para personas de comunidades rurales (padres, alcaldes, agentes de desarrollo). Completa las anteriores, pero se observa que se ha avanzado relativamente poco de unas a otras. Se manifiesta ya la preocupación por la implantación de la LOGSE.

AA.VV.: *¡Trabajar en la escuela rural!* Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha/Confederación MRP. Madrid, 1998.

Documento iniciado en 1995 por la Mesa de Escuela Rural de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Recopila una amplia gama de reflexiones y propuestas sobre el medio y la escuela rural: organización de la escuela rural, LOGSE, proyecto educativo y proyecto curricular en la escuela rural, bibliografía y recursos para la escuela rural, ... Es un libro difícil de conseguir por ser una tirada reducida, pero su contenido es magnífico, sobre todo en los apartados en que se insiste, de nuevo, en las posibilidades de la escuela rural.

* CASTRO, Ángel de: *Aulas de cultura en el medio rural.* Ed. Popular. Madrid. 1987.

Este libro narra la experiencia de animación sociocultural en un pueblo de Valladolid y ofrece un marco teórico en torno a la Educación de Adultos en el medio rural, de modo que los lectores pueden animarse con la experiencia y reflexionar sobre el papel que puede desempeñar un Aula de Cultura en un pequeño pueblo como motor de cambio del tejido social y desarrollo comunitario.

* AA.VV.: *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986.* Diputación de Valladolid/ Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

Recopilaciones de comunicaciones (experiencias y teoría) presentadas en dichas jornadas, muy interesante desde el punto de vista de la animación sociocultural en el medio rural, destacando el papel que este ámbito educativo puede desempeñar en el futuro de la población rural.

* COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88) 501 final]. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88.* EUR-OP. Luxemburgo, 1988.

Documento de trabajo básico para todas las personas interesadas en el futuro del medio rural europeo, puesto que en él se marcan sus directrices. Hay un apartado específico de educación y formación, cuyas propuestas son muy interesantes y deberían conocer los todos los sectores implicados: padres, alumnos, profesorado, municipios, administración, ...

* EREN (Ecole rurale, Ecole nouvelle... Communautés nouvelles)

Es una publicación de periodicidad variable, promovida por personas vinculadas a los movimientos en defensa de las pequeñas escuelas francesas. Los principios básicos de esta publicación son la participación de la comunidad educativa en la publicación centrándose en la defensa de las "pequeñas estructuras" rurales, así como de las escuelas suburbanas, cuyos problemas de marginalidad pueden ser parecidos y las propuestas de innovación en ambos casos son necesarias para superar las dificultades propias de la educación en medios "atípicos", puesto que "la escuela" standard va dirigida a unas clases concretas y no favorece el cambio social. Por otra parte, se considera necesario, en la era de la comunicación, que todas las escuelas (alumnos, padres, maestros) se comuniquen unos con otros y de ahí la insistencia en la telemática, en las telecomunicaciones, ... entre escuelas de forma que cada escuela no esté aislada y pueda difundir sus problemas -para obtener ayudas- y sus experiencias. En definitiva se defiende el derecho a ser diferente y se propugna la no inferioridad de las escuelas diferentes (rurales, suburbanas) y su gran capacidad de innovación educativa y repercusión social, motor real del cambio personal y colectivo.

* ICE: *Instituto das comunidades educativas*. Portugal.

Las *comunidades educativas* en Portugal son asociaciones de escuelas, para alcanzar mejor sus fines -modelo parecido a los CRA-. Las comunidades rurales se agrupan en un Instituto que les proporciona material, orientaciones, ..., y asegura las directrices de todas las escuelas integrantes de *comunidades educativas*, así como su interrelación con el medio y especialmente con los agentes de desarrollo.

En la revista se cuentan experiencias educativas y de desarrollo rural. Muy interesante para la gente del medio rural y para *Ruralia*.

* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, Nº 247. Mayo, 1996. Monográfico sobre escuelas rurales. Se inicia el monográfico con un artículo de opinión de Francesco Tonucci, autor de fama internacional, que insiste en la necesidad de reivindicar una escuela rural positiva y esperanzada, innovadora y abierta a su entorno, escuela rural que puede ser el modelo para una escuela renovadora de la educación y de la sociedad. También hay experiencias educativas en cuatro ámbitos geográficos diferentes y un apartado de bibliografía y directorio comentado.

* GUIX, Nº 230. Diciembre, 1996. Monográfico sobre escuela rural, con el título *Escola rural: espai de canvi educatiu*. Se inicia el monográfico con un artículo de opinión de Bernard Collot, autor de fama internacional en el ámbito de la educación rural, que pone en evidencia la existencia de la escuela rural con una visión positiva e innovadora, escuela rural que puede ser el modelo para una escuela renovadora de la educación y de la sociedad. Se completa el monográfico con varias experiencias que insisten en los aspectos tratados por el autor anterior (escuela motor de cambio, escuela abierta, escuela y telemática...) y una descripción de las acciones del *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya*.

* GÓMEZ BENITO, Cristóbal, RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* Secretaría General Técnica/M.A.P.A. Madrid, 1987.

Análisis minucioso, aunque de fácil lectura, de la política europea y española referente a las zonas de agricultura de montaña (que suelen coincidir con las zonas rurales más deprimidas). Aunque no hay referencia a legislación posterior a 1986 es de vital importancia conocer la anterior, todavía vigente, para comprobar en qué medida se está apoyando a estas zonas como exige la ley. Es un instrumento fundamental para el apoyo a la educación de calidad en el medio rural, puesto que define las bases legales generales que deben aplicarse en las zonas de agricultura de montaña (gestión del territorio, servicios, ...).

* PÉREZ YRUELA, Manuel: "La sociedad rural" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 199-241.

Exposición detallada sobre este tema: dificultad en la definición, criterios, evolución de la sociedad rural (carácter rural, demografía, economía, valores, ...). Es muy interesante y puede aportar muchos conocimientos para los que, desde la educación, queremos conocer el mundo rural sin adentrarnos en las erudiciones muy específicas de las distintas ciencias cuyo ámbito es lo rural.

* Revista DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural*. (Cáritas: C/S. Bernardo, 99bis, 71. 28015 Madrid)

Monográfico sobre el futuro del mundo rural español en relación con las propuestas europeas. En veinte artículos se recoge un abanico amplísimo de visiones del mundo rural y propuestas que se expusieron en el Simposio *El futuro del mundo rural*, organizado por Cáritas Española del 20 al 22 de marzo de 1992. Es un documento fundamental para conocer las tendencias en el mundo rural español (educación, sanidad, servicios sociales, economía, proyectos LEADER, turismo rural, fondos estructurales de ayuda al mundo rural...) y es muy asequible. Ofrece, además, 15 páginas de bibliografía referente al mundo rural.

L'Educació al món rural

*AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA; Mercedes y MUÑOZ ALVÁREZ, Pedro: *Fondo Documental del Mundo Rural*. Cáritas Española. Madrid, 1993.

Recopilación interesantísima de 32 temas rurales (población, niños, jóvenes, mujer, trabajadores y empresarios, calidad de vida y servicios en el medio rural, movimientos en defensa del mundo rural escuela, tendencias en la política agraria y programas de ayudas y subvenciones al medio rural, agricultura y medio ambiente. Cada cuadernillo presenta un contenido conciso y fácil de entender, con un cuestionario final para reflexionar y discutir en grupo con la finalidad de promover la concientización y la acción en defensa del mundo rural. En algunos cuadernillos se ofrecen direcciones de interés. Es una obra imprescindible para todos aquellos que deseamos una mejora de la calidad de vida en el medio rural, sea cual sea nuestro ámbito de actuación, puesto que se ofrece información de temas muy variados.

* Revista PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, nº 60/61, 1994. *Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre*. (F.I.E.S., Obra Social de la Confederación de Cajas de Ahorros. C/ Juan Hurtado de Mendoza, 14. 28036 Madrid).

Este monográfico reúne 31 artículos de prestigiosos investigadores en torno a varios bloques temáticos: el nuevo marco de referencia de la agricultura española, las agriculturas españolas, la modernización agraria pendiente, mundo agrario y futuro del mundo rural, el complejo agroalimentario español. Todo este material sirve para profundizar en el conocimiento del futuro del mundo rural español, aunque las referencias a la educación son muy escasas (un artículo sobre extensión agraria).

* UPA: *Anuario UPA- La Tierra 1995*. Unión de Pequeños Agricultores. Madrid, 1995.

Es un compendio actualísimo sobre la agricultura española, destacando los bloques temáticos "agricultura y mundo rural", "agricultura y medio ambiente" y "comunidades autónomas". Cabe destacar la profusión de datos estadísticos a nivel europeo, estatal y autonómico, así como las informaciones más recientes sobre el mundo rural y las orientaciones europeas. No hay ninguna referencia a la educación, pero puede ser muy útil para los educadores del medio rural como fuente de datos y formación.

4.- MOVIMIENTOS

M.R.P. AULA LIBRE

Movimiento de Renovación Pedagógica que funciona en Aragón hace varios años. Sus trabajos son generalmente de ámbito rural o pueden aplicarse a este medio. Hya documehtos muy interesantes y editaron una revista con bastantes artículos y experiencias en este sentido.

MESA DE ESCUELA RURAL DE LOS MRPs.

Teniendo en cuenta que uno de los puntales básicos de los Movimientos de Renovación Pedagógica es la defensa de la calidad en la escuela pública y considerando que en el medio rural el predominio en educación del sector público sobre el privado es abrumador, era necesario que los MRPs se alinearan con la causa de la defensa de la educación en el medio rural. Así, en el Primer Congreso de MRP celebrado en Barcelona en 1983 hubo un apartado específico para la escuela rural donde se analizaba la problemática de la escuela rural en 1983 (aspectos socioeconómicos, aspectos pedagógicos - profesorado, contenido y medios-, aspectos legales y las relaciones con las Administraciones -central, autonómica y local-). Y para resolver los problemas de la escuela rural se proponían unas alternativas centradas en los aspectos socioeconómicos y pedagógicos. Se ha luchado por estas alternativas y otras posteriores promoviendo grupos de trabajo y jornadas de escuela rural (3 estatales y muchísimas autonómicas, comarciales, ...). Actualmente existe una Mesa de Escuela Rural dentro de la Confederación de MRPs, donde participan asiduamente 7 autonomías y se han vinculado otras cinco.

CULTURA URBANA, CULTURA RURAL

Es un grupo de trabajo cuya meta es la creación de un ámbito intercultural entre colegios rurales y urbanos. Forman parte de él docentes de escuelas rurales y urbanas de Salamanca y provincia. Se programa el curso atendiendo a la formación del profesorado con apoyo de instituciones (universidades, personal experto e implicado en proyectos de desarrollo rural, ...) y a la elaboración de unidades didácticas problematizadoras de la realidad cotidiana (“Nuestra ganadería y nuestra agricultura”, “Nuestra cultura”, “La población”, ...) que promueven las convivencias entre alumnos rurales y urbanos. Las unidades son desarrolladas en cada centro con el fin de facilitar el conocimiento del entorno propio y de ofrecer conocimientos que permitan superar las vivencias cotidianas de los alumnos (tanto urbanos como rurales) y después se intercambian los materiales elaborados (correspondencia escolar, maleta viajera con juegos y actividades de ocio recopiladas por los alumnos en cada localidad, ..., audiovisuales sobre el medio rural o urbano, especialmente de aquellas actividades u objetos no habituales en el otro, ...).

Es una experiencia que, desde nuestro punto de vista, debería difundirse entre el profesorado y las escuelas para facilitar el conocimiento mutuo y fomentar la solidaridad entre las personas de ambos medios.

PLATAFORMA RURAL.

La Plataforma Rural está integrada por varias entidades: Cáritas, Colectivos de Acción Solidaria, COAG, CODA, Movimiento Rural Cristiano, Patrimonio Natural Europeo, Planeta Verde, ... Su objetivo es mejorar la calidad de vida en el medio rural -educación incluida- y pretende ser representativa del mismo ante las instituciones públicas o privadas, aunque totalmente independiente de los representantes políticos. Esta iniciativa tiene cierta tradición en algunas regiones (Castilla-León, Cataluña, Rioja ...) y también se está desarrollando en el País Vasco, País Valenciano, Aragón, Extremadura y Andalucía. Se pretende su extensión a todo el territorio por medio de plataformas comarciales donde puedan participar realmente los habitantes de zonas rurales por medio de asociaciones o como colaboradores. Se intenta, además, la participación en una *Red Europea de Plataformas para una Agricultura Sostenible*.

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL.

La Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural tiene por objetivo la defensa de la educación el medio rural y conseguir que mejore su calidad educativa. Esta Plataforma está integrada desde 1990 por algunas de las entidades anteriores y otras juveniles, docentes, de animación sociocultural... La acción de esta Plataforma no ha cesado desde 1990, año en que apareció una publicación fundamental: *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad*. Cáritas Española. Madrid, 1990. Este opúsculo tiene varias partes y se incide en temas fundamentales como son los siguientes: olvido de educación en el medio rural en la LOGSE, necesidad de atención compensatoria a las diversas realidades rurales, necesidad de una propuesta de organización escolar adecuada a la realidad de cada zona, que contemple el ciclo 0-18 años en todas las etapas educativas implicadas, así como el establecimiento de una red educativa completa (Equipos de Orientación, Profesores de Apoyo, Equipos Psicopedagógicos, Centros de Recursos Rurales, ...), la idea fundamental de que todavía se está a tiempo de conseguir una escuela rural de calidad alternativa a las supresiones y al proceso concentrador.

SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL DE CATALUNYA

Apoyado por los Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya surge un grupo de docentes cuyo objetivo es la mejora de la educación en el medio rural de Catalunya. Ya llevan varios años de rodaje y son considerados interlocutores válidos por la Administración Educativa y colaboran con Universidades. Su trabajo se basa en las reuniones de zona donde se tratan problemas de las escuelas, del profesorado y de los pueblos, se intercambian experiencias, se organiza la formación y perfeccionamiento del profesorado, se hacen propuestas para la Administración, ... Desde hace varios años organizan Jornadas de Escuelas Rurales y actualmente participan en foros donde dar difusión a su actividad y reforzarse, como la Mesa Estatal de Escuela Rural de los MRP o la Asociación para el Desarrollo Educativo Local en Europa (ADELE).

ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ED. LOCAL EUROPEA

L'Educació al món rural

Actualmente el Tratado de Maastricht abre a la Unión Europea nuevas competencias en materia de Educación y desarrolla las que ya tenía en materia de organización del territorio, por lo cual la reflexión sobre la educación en el medio rural europeo es necesaria y urgente. Un primer intento de acercamiento entre personas y asociaciones preocupadas por la educación en el medio rural tuvo lugar en Strasburgo (Francia) en febrero de 1994. El mismo año, en julio, hubo una segunda reunión en San Pedro do Sul (Portugal) donde surgió la idea de la *Asociación para el Desarrollo de la Educación Local Europea (ADELE)*. En la última reunión, celebrada en Barcelona en enero de 1996, se aprobaron los estatutos de dicha asociación que parece que ya está en marcha. Destaca, pese a las disparidades de situaciones locales, la gran convergencia en el análisis de la situación de la educación en el medio rural centrado en a) la especificidad de la escuela rural, diferente a las escuelas del medio urbano y la no consideración oficial de esta especificidad, b) la importancia de que la escuela rural sirva realmente al desarrollo del medio rural y no sea una copia del modelo urbano, c) el rechazo a la tendencia concentradora y al declive del servicio público educativo en el medio rural. Las directrices que se marca la ADELE concuerdan con las tendencias de la Unión Europea respecto del mundo rural.

CÁRITAS ESPAÑOLA

Cáritas es un organismo con implantación en toda el estado, aunque en muchas zonas rurales no está presente. Sin embargo, en las que Cáritas rural es activa sus miembros están detrás de las actividades de animación sociocultural, de las Plataformas rurales comarcas, en la defensa de la escuela, ... Es necesario destacar el papel desarrollado por esta entidad en la publicación y difusión de experiencias y documentos sobre el mundo rural. Interesa su fondo documental en que se pueden encontrar joyas bibliográficas para conocer el del mundo rural (*Revista de Documentación Social, Informes FOESSA* y su colección de publicaciones relacionadas con el medio rural -cuadernos, recopilaciones de artículos, de recortes de prensa,...)

AGRUPACIÓN DE APAs RURALES DE HUESCA (HARAS)

El objetivo de esta agrupación es que las APAs rurales (de poblaciones de menos de 5000 habitantes) se federen para defender sus derechos, puesto que la problemática de las escuelas de poblaciones pequeñas en muchos aspectos difiere de la de escuelas urbanas. En Aragón ya existen federaciones rurales en las tres provincias y se está intentando crear una Confederación Aragonesa, al mismo tiempo se mantienen contactos con otros grupos con objetivos similares.

CEPFAR (Centro Europeo para la Promoción y la Formación Agrícola y Rural)

El CEPFAR promueve investigaciones y seminarios sobre los temas que le conciernen. Su sede está en Bruselas pero tiene representantes nacionales, principalmente del sector educativo-formación profesional y de organizaciones agrarias. Actualmente la representación española corresponde a la COAG.

ICE (Instituto das comunidades Educativas)

Centro de coordinación, recursos e información de las escuelas y socios que se adhieren al ICE para promover proyectos educativos. Aunque su ámbito no es exclusivamente rural, gran parte de su trabajo se desarrolla en este medio, lo cual evidencia, nuevamente, que la escuela rural puede manifestar propuestas educativas innovadoras. Editan un boletín, libros, videos, ... y organizan encuentros, dando difusión a su trabajo.

5.- DIRECTORIO

MESA DE ESCUELA RURAL DE LOS MRPs.

Coordinador: Santiago Huete Rey

CRA Serranía Baja. C/ Amargura, 51. 16373 Cardener (Cuenca) Tel.: 969 34 83 80

CULTURA RURAL, CULTURA URBANA

L'Educació al món rural

Daniel del Amo Fernández.

C.P. León Felipe. C/ Maestro Barbieri, 3 37008 Salamanca. Tel.: 923 27 10 84

AGRUPACIÓN DE APAS RURALES DE HUESCA (HARAS)

Esteban Sanmartín. C/ José Antonio, 16 22422 Fonz (Huesca). Tel.: 974 41 21 84

PLATAFORMA RURAL.

C/ Agustín de Bethancourt, 17, 5a. 28003 Madrid.

Tel.: 91 534 63 91 Fax: 91 534 65 37

UNIÓN DE PEQUEÑOS AGRICULTORES

C/ Agustín de Bethancourt, 17, 3a. 28003 Madrid.

Tel.: 91 554 18 70 Fax: 91 554 26 21

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL.

Coordinadora: Purificación Marcos, CÁRITAS ESPAÑOLA.

C/San Bernardo, 99 bis- 7º. 28015 Madrid. Tel. 91 445 53 00

SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL DE CATALUNYA

Plaça del Penedès, 3-3ª. 08720 Vilafranca del Penedès.

ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ED. LOCAL EUROPEA

C.P. TIERRANTONA 22336 La Fueva (Huesca)

Tel.: 974 50 71 41 Fax: 974 31 39 85

CEPFAR (Centro Europeo para la Promoción y la Formación Agrícola y Rural)

CEPFAR. 23, rue de la Science (Boîte 10) B-1040 Bruxelles (Bélgica)

Tel.: 02/ 230 32 63 Fax: 02/ 231 18 45

M.R.P. AULA LIBRE.

Apdo. Correos 88. Fraga (Huesca)

ERENC (Ecole rurale, Ecole nouvelle... Communautés nouvelles)

CREPSC Ecole Publique 86320 Persac (Francia)

ICE (Instituto das Comunidades Educativas)

