

A ESCOLA (RURAL) COMO PASADO E FUTURO

LA ESCUELA (RURAL) COMO PASADO Y FUTURO

THE SCHOOL (RURAL) AS PAST AND FUTURE

José Antonio Caride

*Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es*

RESUMO

A escola sempre é escola. Unha obviedade que non precisa matices cando a imaxinamos formando parte da armazón urbana. Non sucede o mesmo cando nos situamos no mundo rural. Aquí, identificar, explicar, interpretar... as súas circunstancias só é posible cando aludimos ás realidades que a contornan, no variado xogo de palabras que nomea a ruralidade.

A escola que quixo, podía e debería ser: un recurso, equipamento, institución, centro educativo..., ao servizo da comunidade e das persoas ás que se vincula territorial, pedagóxica e socialmente. Sen dúbida, unha oportunidade para educar sendo congruentes cos contextos nos que insire as súas prácticas; tamén para poñer en valor as identidades e diversidades do rural e as súas opcións para un desenvolvemento máis sostible e integral. Unha escola que, sendo grande ou pequena, agrupada ou unitaria, vella ou nova... non se contradiga a si mesma. No artigo argumentamos sobre os significados inherentes ás súas posibilidades e limitacións, en clave de pasado e futuro.

Palabras chave: Escola rural, ruralidade, desenvolvemento rural, sistema educativo, comunidade

RESUMEN

La escuela siempre es escuela. Una obviedad que no precisa matices cuando la imaginamos formando parte del entramado urbano. No sucede lo mismo cuando nos situamos en el mundo rural. Aquí, identificar, explicar, interpretar... sus circunstancias sólo es posible cuando aludimos a las realidades que la contornan, en el variado juego de palabras que nombra la ruralidad.

La escuela que quiso, podía y debería ser: un recurso, equipamiento, institución, centro educativo..., al servicio de la comunidad y de las personas en un determinado territorio, con vocación pedagógica y social. Sin duda, una oportunidad para educar siendo congruentes con los contextos en los que inscribe sus prácticas; también para poner en valor las identidades y diversidads de la vida rural y sus opciones para un desarrollo más sostenible e integral. Una escuela que, siendo pequeña o grande, unitaria o agrupada, vieja o nueva... no se contradiga a sí misma. En el artículo argumentamos sobre los significados inherentes a sus posibilidades y limitaciones, en clave de pasado y futuro.

Palabras clave: Escuela rural, ruralidad, desarrollo rural, sistema educativo, comunidad

ABSTRACT

The school always is school. A truism when we imagine being part of urban structure. Same is not true when we situate ourselves in the rural environment

Here, identify, explain, interpret ... your circumstances is only possible when we refer to the realities of rurality.

The school would, she could and should be: a resource, a equipping, an institution, a centre educational... at the service of community and the people in a territory, with pedagogical and social vocation. Undoubtedly, an opportunity to educate being congruent with the contexts in which develops their practices. Also to give value to the identities and diversities of rural life and their choices for a more sustainable and comprehensive development. A small or large, unique or grouped, old or new school ... that not contraire herself. In the paper we argue about the meanings inherent in their possibilities and limitations in past and future.

Keywords: Rural school, rurality, rural development, educational system, community

Lonxe estábamos de pensar que algún día viría un autobús para levarnos a unha parroquia de lonxe, onde había un local enorme, cheo de rapazas e rapaces, forasteiros case todos. Para min, para nós, a escola que hoxe chamamos “unitaria” era a nosa escola, a dos veciños que se coñecían entre si, que se axudaban, que facían xuntos sementeiras e ceifas, que os rapaces da escola eran os mesmos que levaban xuntos as vacas a pacer ao monte e xuntos asaban as patacas, armaban músicas, facían magostos de piñóns. Eramos, todos nós, pais e fillos e netos vencellados por moitas cousas: arada, gando, montes, muíño, regueiros, costumes.

Xosé Neira Vilas (2006: 98).

INTRODUCCIÓN

Nas últimas décadas, os espazos rurais teñen experimentado unha profunda e incesante transformación das súas realidades xeográficas e humanas, con frecuencia inseridas nunha dobre perspectiva de futuro: dunha banda, a que se nutre dun pasado ligado á produción agropecuaria e a estilos de vida que procuran dar continuidade histórica a unha “civilización campesiña” depositaria de valores e sinais de identidade socioculturais estimables; doutra, a que confía nas posibilidades dunha transformación —mesmo radical— da paisaxe e dos costumes, dos sistemas de produción e comercialización, das pautas de vida e dos procesos de desenvolvemento, achegándoos á súa equiparación co benestar social e material do mundo urbano. Ao respecto, debe salientarse que son varias as investigacións que coinciden en sinalar a elevada calidade de vida da que goza a poboación das zonas rurais europeas, ao ser comparadas coa das zonas urbanas (Schucksmith, Cameron, Merridew e Pichler, 2009), por moito que o imaxinario social persista en observalo como periférico e subsidiado, pobre e debilitado.

Aludimos, sen dúbida, a un posicionamento controvertido, tanto no que supón de cotexo entre un e outro modelo de sociedade, coma no que se poida esperar que sexa o futuro dun mundo rural feito a imaxe e semellanza do urbano, consonte aos desexos e necesidades dos centros do poder económico e social, acostumados a percibir o desenvolvemento das cidades como superior e máis avanzado. Segundo advirte Amiguiño (2011), tomando nota das políticas socio-educativas portuguesas, a revitalización das ideoloxías neoliberais e da competitividade social teñen reforzado a

consideración do rural como un espazo residual, en contraste cun mundo urbano en expansión, cada vez máis enaltecido e globalizado.

Esta é a visión que acostuma trasladarse ás súas institucións —entre outras, á escola— e ás prácticas sociais que promoven, mesmo chegando a desprezar o que delas se pode agardar para a rehabilitación ou rexeneración do mundo rural, desconfiando da capacidade emprendedora e/ou innovadora das persoas que o habitan. Neste sentido, fronte ao que supón —implícita ou explicitamente— dubidar do valor da educación e das potencialidades da xente para que sexan os principais artifices do seu desenvolvemento, reivindicamos con García-Marirrodriaga e Puig-Calvó, (2011: 205) a aparición dunha nova “cidadanía rural”, que mobilice aos axentes do territorio, activando o tecido e o capital social grazas ao sistema educativo, partindo das persoas e contando con elas.

Son palabras e tamén deberían ser feitos, se a Europa dos 28, consonte coas súas proclamas a favor dun desenvolvemento rural integrado, apostase decididamente polo crecemento intelixente, equilibrado, sustentable e inclusivo que citan nos seus documentos: un desenvolvemento, afirman de xeito reiterado, que non só deberá atinxir ás necesidades e desafíos da sociedade actual, senón, e sobre todo, aos que se prevé terán as xeracións do futuro.

Situándonos no caso español e galego, é difícil entender os avatares históricos da que se ten identificado como “*escola rural*” sen unha lectura atenta das transformacións territoriais, demográficas, socio-económicas e culturais que veñen acontecendo dende mediados dos anos sesenta do pasado século ata a actualidade, xerando visións contrapostas arredor das súas realidades do presente e das que poderá deparar nos vindeiros anos. Cambios, diría Mayoral (2008: 166) de “carácter poliédrico, que afectan aos diferentes sistemas sociais e, en consecuencia, tamén ao sistema educativo”, que o autor resume —incidindo no seu desigual impacto e intensidade— en tres esferas significativas: a social, a cultural e a económica. Ningunha delas pode ser esquecida cando focalizamos a mirada na educación e nas escolas no rural.

As transformacións que se están a producir nas sociedades rurais —dando lugar á coexistencia de diferentes modelos de desenvolvemento— obrigan a unha revisión esperanzada dos seus procesos de escolarización, en termos pedagóxicos e sociais. Neste sentido, e lonxe de presentalo como un medio atrasado e marxinal, tomando nota do Informe elaborado para a *Fundación Encuentro* por Martín Patino e outros (1998), coincidimos na reivindicación das súas potencialidades, como un “medio que tamén alberga oportunidades de eficacia e rendibilidade” (Bustos, 2009: 456), para o que é preciso establecer novos vínculos entre o seu quefacer educativo-institucional e as comunidades locais que lle serven de referencia: non como algo abstracto, senón concreto, en cada contexto e circunstancia.

1. O RURAL COMO ESCENARIO DUNHA EDUCACIÓN ESQUECIDA

A incorporación das sociedades rurais a procesos de desenvolvemento que procuren unha mellora substancial da calidade de vida e do benestar da súa poboación, pon de manifesto a notoria incidencia que no rural teñen as dinámicas políticas, económicas e legislativas coas que se trata de dar resposta aos cambios que se veñen producindo no mesmo desde os anos cincuenta do pasado

século: reestruturación do sector agropecuario, gandeiro e forestal; redución e involución do seu potencial demográfico (despoboación, envellecemento, etc.); perda de entidade e identidade cultural; minoración dos recursos infraestruturais e institucionais; reorientación dos usos que se lles dá aos bens patrimoniais e ambientais; etc.

En xeral, son procesos nos que se desvelan as complexas transicións que, histórica e conxuntamente, se dan no interior do rural, e deste ao urbano, mostrando o complicada —pode que imposible— harmonización que existe entre o “progreso” de ambos, inseridos en lóxicas socio-demográficas, económicas e culturais sen apenas opcións para a desexable interacción que tería darse entre eles. De aí que, por moito que se insista na continuidade e complementariedade coa que deben ser lidas e interpretadas as realidades do rural e do urbano, evitando os reduccionismos nos que se incorre a cotío, todo indica que estamos lonxe de conseguilo, acentuándose as diferenzas coas que un e outro afrontan o devir do mundo e o da propia humanidade. Aínda que nos inquiete como alimentar, á altura dos anos 2050, aos 9.000 millóns de persoas que poboarán a Terra, o avance dos padróns urbanos semella imparabile sen que o rural —con todas as súas singularidades— consiga acomodarse ás súas dinámicas locais-globais, cada vez máis polarizadas. Definitivamente seguimos estando convocados a vivir nas cidades, a pesar de que a necesidade de alimentarnos —e oxixenarnos— non se remitan a elas, senón máis ben a contextos “ambientalmente” rurais.

Sendo verdade que ningunha das tensións que suscitan os modelos de desenvolvemento rural e urbano pode ser minimizada, tamén o é que precisamos abrir novos diálogos sobre o que un e outro representan para a sustentabilidade do Planeta, entre a preservación da súa biodiversidade e a homoxeneización dos estilos de vida, os impactos medioambientais e a satisfacción dos dereitos a un benestar social de mínimos para todas as persoas, alí onde residan. Son diálogos nos que a educación sempre deberá ter un especial protagonismo, dándolle a cada suxeito —desde a infancia ata a vellez, dentro e fóra da escola— a oportunidade de participar activa e conscientemente nos procesos de desenvolvemento que o afectan de xeito cotiá, nos planos individual e colectivo.

No que respecta ás nosas realidades máis tanxibles e asumindo a heteroxeneidade do mundo rural, nos últimos anos oitenta a Unión Europea diulle un xiro radical ás actuacións que se viñan promovendo ata entón nos países que a conformaban, en boa medida inducidas polas conclusións que se derivarían do *Informe sobre o futuro do mundo rural* (Comunidades Europeas, 1988) e das súas propostas cara un desenvolvemento máis integral e integrador, con obxectivos tendentes a:

- Promover actividades e iniciativa locais (en pobos, concellos, comarcas, etc.) que posibiliten restablecer e/ou consolidar o tecido social existente, tomando como referencia os sinais de identidade físico-naturais e socio-culturais dos seus respectivos contornos.
- Incentivar a posta en marcha de programas e proxectos de dinamización socioeducativa e cultural que incrementen a autoestima da poboación, respectando as peculiaridades da cultura autóctona, así como das súas diferentes manifestacións e potencialidades, como soporte principais no logro dun desenvolvemento rural integrado.
- Xerar e, no seu caso, consolidar a vida asociativa e a participación da poboación no quefacer social e cultural, fomentando actitudes e prácticas colaborativas a través de diferentes actuacións de alcance sectorial e/ou global.

- Diversificar e mellorar as opcións formativas da poboación, desde a infancia ata a vellez, incorporando novas canles de información e comunicación, de cualificación e aprendizaxe social, ao tempo que se amplían as relacións entre os centros escolares coas súas comunidades.
- Crear e/ou restaurar equipamentos e infraestruturas socioculturais que posibiliten o desenvolvemento de diferentes actividades educativas, culturais, artísticas, recreativas, etc.
- Promocionar e difundir a cultura local noutros ámbitos (rexionais, nacionais, internacionais), integrando as súas manifestacións en contextos máis amplos e, incluso, de proxección global no plano dos saberes, da información e das novas tecnoloxías, singularmente internet e das opcións que ofrecen as súas redes comunicacionais para o diálogo intercultural.

Non obstante, para John Bryden (1998), as novas perspectivas da ruralidade europea, posteriores ao *Informe sobre o futuro do mundo rural*, non puideron evitar estar profundamente marcadas pola acelerada liberalización e mundialización do comercio internacional e polos movementos de capital, inducendo cambios bruscos nos mercados e nas políticas públicas. Cambios que se sitúan nos prolegómenos da crise financeira que deprezará as economías nacionais na primeira década do século XXI, complicando sobremaneira as xa de por si febles opcións dos territorios rurais a un desenvolvemento integral. Na súa descrición das tendencias globais e das respostas locais, Bryden argumenta acerca das importantes repercusións que ten a mundialización no entramado económico e social do mundo rural, con efectos específicos, entre outros: no declive da actividade agrícola e do peso económico relativo da produción alimenticia, xunto a cambios estruturais na industria agropecuaria; nunha maior exposición das empresas rurais locais á competencia, a resultas da súa crecente penetración na economía mundial; nunha maior interdependencia entre os territorios e os sectores de actividade; na deslocalización dos capitais e dos fluxos financeiros orientados á explotación dos recursos naturais; na articulación sociodemográfica e no aumento da mobilidade persoal; na introdución e difusión das TIC, así como da biotecnoloxía.

Estas tendencias globais, coas especificidades que se dan en cada realidade local, representan, ás veces sen pretendelo, un conxunto paradoxal de ameazas e oportunidades para a poboación rural, que a educación —e as escolas— deberán traducir en obxectivos e iniciativas que se axusten ás súas novas particularidades. Por iso, e alén da nostalgia de calquera pasado (Amiguiño, 2011: 29), dunha “escola e un mundo rural que xa non existe”, é preciso insistir en que ao igual que os problemas de agora son outros, as solucións aos mesmos tamén deben ser diferentes (Bustos, 2011a). En definitiva, porque non debe esquecerse que boa parte do que supón a súa “transformación dentro doutra transformación” (Mayoral, 2008: 167), ten nas dinámicas demográficas e produtivas unha das súas principais motivacións, como un contorno de potenciais “retornos” a un rural alternativo, no que asuma —sen complexos— o rol que lle corresponde xogar na construción dunha sociedade da información e do coñecemento máis inclusiva. Dar cobertura ás necesidades alimentarias, redimensionar a estrutura do hábitat ou contribuír ao mantemento da diversidade cultural, son algúns dos retos que ten diante de si nos curtos e medios prazos.

En España, a actividade agropecuaria, que ocupaba á maioría dos habitantes do rural (por riba do 75 por cento do total de activos nos inicios do século XX), na actualidade ocupa —segundo as zonas xeográficas— entre un 2 e un 11%, mentres que as persoas que viven nas zonas rurais apenas supoñen unha cuarta parte do conxunto da poboación censada. Máis que isto, cabe salientar que na súa cotidianeidade conflúen procesos e realidades que poñen de relevo desequilibrios e/ou desigualdades que condicionan substancialmente o seu desenvolvemento socioeconómico, caracterizado por un atraso crónico respecto dos espazos urbanos; ao que se engade unha complicada sustentabilidade ambiental e social, que permita unha calidade de vida aceptable para quen reside nos seus territorios.

Neste sentido, entre outras adversidades, Camarero (2009: 18) alude ao elevado sobreenvellecemento da poboación —con altas taxas de dependencia e/ou incapacidade para valerse por si mesmos—, á masculinización e ás disparidades existentes nos roles de xénero (cunha presión familiar que afecta especialmente ás mulleres, limitando a súa autonomía individual e colectiva), ou as dificultades para a mobilidade por esixencias derivadas do quefacer cotiá, sendo unha característica das áreas rurais “a maior dispersión poboacional e a maior distancia respecto dos lugares nos que se atopan os servizos sanitarios, educativos, comerciais ou de lecer”. Por moito que se desexe un futuro esperanzador para a educación e a escola de contexto rural (Gallardo, 2011), as súas diferenzas coa educación e a escola de contexto urbano perpetúan, e mesmo acrecentan, as inxustas e inxustificables desigualdades que existen entre un e outro medio.

Ao respecto, cumpre lembrar que xa desde a primeira infancia, a distancia física e psicolóxica que se establece entre os nenos e as nenas que viven no medio rural coas institucións educativas —fundamentalmente a partir do peche das escolas unitarias ou graduadas de pequenas dimensións, coa súa progresiva reconversión en concentracións escolares de ámbito comarcal— ten sido un factor clave nas percepcións e representacións sociais xeradas arredor do que, con maior ou menor énfase, se ten conceptualizado como “educación” ou “escola rural”. Ao igual que ten acontecido con outras prácticas sociais, as políticas públicas outorgáronlle un lugar secundario ou residual nas súas decisións e iniciativas, de tal xeito que:

as reformas tanto estruturais coma de servizos que se levaron a cabo, en liñas xerais, non se deseñaron en clave rural... tentando responder máis ás necesidades das cidades e das cabeceiras de comarca que a un artellamento do territorio realmente efectivo (Blanco, 2010: 71).

As consecuencias máis visibles deste comportamento —no que abundan as análises realizadas desde diferentes eidos científicos e académicos— acentúan a grave crise de expectativas que se cerne sobre o mundo rural, máis alá do que comporta facer uso dos seus recursos para abastecer ás cidades, de emprazar certas infraestruturas enerxéticas (centrais eléctricas e térmicas, parques eólicos e solares, depósito e/ou transformación de residuos, etc.), ou do esparcemento que se asocia a actividades deportivas, de lecer ou turísticas distintas ás que poden realizarse nas paisaxes urbanas.

Con este trasfondo, aínda que a dualidade campo-cidade non deba incorrer nas simplificacións que historicamente teñen alentado as comparacións que se fan entre os seus respectivos estilos de vida, o *continuum* que existe entre ambas —cando menos nas sociedades occidentais— non minora as súas diferenzas, senón que as matiza ou gradúa. De aí que, sen obvialas, se insista en

atribuírlles novos significados (Entrena, 1998; Márquez e outros, 2002; Pérez, 2004) na sociedade de redes que se debuxa no tránsito cara ao novo milenio, entre a tradición e o cambio, o herdado e o transformado, a persistencia do local e a irrupción do global... nun traxecto con percorridos incertos para os seus respectivos procesos de desenvolvemento, aos que nin a educación nin as institucións escolares poden mostrarse indiferentes.

Non o están sendo —por acción ou omisión— na construción dunha sociedade da información e do coñecemento que procura acomodar os seus trazos ás emerxentes interaccións socioeconómicas e culturais que atravesan a vida urbana (Trachana, 2013), na conformación dos espazos públicos-privados e da participación cidadá. Non poderán selo no rural se, como argumenta Antonio Bustos (2011b: 107), aspiramos a unha maior e mellor participación da poboación nos seus centros escolares, con obrigas e compromisos compartidos, profundizando “nas responsabilidades colectivas cara ao ben común, da comunidade e das súas escolas como servizos mutuos”.

Invocamos, como máis tarde salientaremos, unha participación e implicación real de toda a comunidade —dirían fai anos Flecha e Oliver (2000)— que supere a cultura da queixa, o desánimo e o pesimismo, para reconverter as dificultades en posibilidades; ou, expresado noutros termos, que ao fomentar uns vínculos máis estreitos entre a escola e a comunidade, induza a transformación da propia escola como un factor de identidade e de desenvolvemento local, como un servizo público comunitario: unha finalidade e unha práctica (Amiguinho, 2011). Aínda así, segundo analiza Escribano (2012: 37), chama a atención que ao analizar as valoracións da poboación rural acerca dos servizos públicos, “entre os elementos sinalados con maior regularidade non aparezan nin os servizos educativos básicos, nin os sanitarios”, máxime cando se trata de dous servizos que teñen aumentado o seu valor neste medio, formando “parte dos aspectos sociais que máis urxentemente precisan mellorarse, para atender así a un conxunto de poboación cada vez máis ‘numeroso’ e esixente, no tocante á calidade e cantidade das ofertas” (Escribano, 2012: 38).

2. UNHA EDUCACIÓN COMPROMETIDA CO DESENVOLVEMENTO RURAL

Á marxe doutras connotacións, a vontade de animar proxectos e alternativas que possibiliten un medio rural vivo (Declaración de Cork-Irlanda, 1996), trascende a mera consideración dun proceso de resistencia ou subsistencia da poboación rural ante a nova volta de rosca que supón a crise económica nos inicios do terceiro milenio. Sendo así, máis que finalidades ou metas prefixadas a acadar, trátase de activar unha metodoloxía da acción-intervención social congruente co enfoque integral, multissetorial e sostible que se precisa para un desenvolvemento rural de amplas miras, con novos modelos e solucións: unha ruralidade que non renuncie á súa identidade-diversidade cultural, nin devalúe os valores que son inherentes ao seu legado medioambiental, histórico e patrimonial (Márquez, 2002).

A acción integral, para Natividad de la Red (1997: 175), sempre ten un sentido estratéxico, xa “que fomenta as estruturas baseadas na reciprocidade, capacita aos individuos e aos grupos e habilítaos para respostar ás súas necesidades e potenciar as súas vías de crecemento”, incidindo na autonomía dos individuos e dos seus contextos na loita contra a pobreza e a exclusión social. Unha

loita que, tras varias tentativas de ámbito nacional e internacional, segue acumulando frustracións polos escasos resultados acadados en boa parte da xeografía mundial; tamén na Unión Europea e no Estado español, cando se analizan algúns indicadores que toman como referencia os obxectivos e logros do Fondo Europeo Agrícola de Desenvolvemento Rural (FEADER) ou do Plan Estratégico Nacional de Desenvolvemento Rural (2007-2013).

A multisectorialidade presupón, non sen controversias, a aparición e consolidación de novas funcións para as áreas rurais, que non estean directamente relacionadas coa agricultura, “así como o establecemento de medidas promotoras dunha maior equidade social en materia de acceso ao traballo ou á renda, ou a fixación de pautas de sustentabilidade ambiental e mantemento da biodiversidade” (Rodríguez, 2004: 15). Un paradigma teórico emerxente en materia de desenvolvemento rural, que suxiere a creación dunha ruralidade de novo cuño, sobre a que se cernen numerosas incógnitas.

Finalmente, a idea da sustentabilidade *do e no* rural —non só ambiental senón tamén social— deberá basearse na conciliación das expectativas das persoas coas dos proxectos colectivos, incidindo “na creación e fortalecemento das condicións materiais e subxectivas que permitan unha calidade de vida aceptable para a maioría dos residentes nos territorios rurais, coa construción de escenarios atractivos e socialmente ben valorizados” (Camarero, 2009: 20). Indo alén desta perspectiva, Sevilla e Soler (2009: 23) postulan un verdadeiro cambio de paradigma; este non virá da man dos modelos que impoñen a modernización, industrialización e mercantilización agraria, senón por unha agroecoloxía que rescate “coñecementos, manexos, relacións sociais, racionalidades e valores asociados historicamente ao campesiñado como estratexia para un desenvolvemento rural que tamén dea resposta á crise ecolóxica. O desenvolvemento rural agroecolóxico propón, en definitiva, unha estratexia de recampesinización”.

Sexa cal sexa a vía pola que nos decantemos, a participación comunitaria devén nun soporte pedagóxico e cívico imprescindible, ao que deberán sumarse outros requirimentos de natureza ética e política, que poñen de manifesto non só as fortalezas senón tamén as debilidades dun desenvolvemento rural fiado ao quefacer dos actores locais (Guibertau, 2002). Aínda así, coincidimos con Artur Cristóvão e Raquel Miranda en que o desenvolvemento centrado nas persoas e nos territorios, contando:

coa participación activa dos cidadáns e das comunidades é unha cuestión esencial... cada vez máis, entendida como empowerment, ou sexa, como a efectivación do dereito das persoas e comunidades a ter unha palabra substancial e real nas decisións respectantes ás súas vidas (Cristóvão e Miranda, 2006: 40).

Uns cidadáns, que ben nas cidades ou ben nos pobos do rural, non poderán seguir sendo percibidos como meros “receptáculos de políticas, senón a súa razón de ser e conteñen en si o saber, a competencia e a vontade que poderán ser decisivos neste período” (Lopes, 2012: 31). A autora encadra a súa argumentación no labor das asociacións e organizacións locais (públicas e privadas), que a través da implicación das persoas e da territorialización dalgunhas políticas levadas a cabo, teñen posibilitado unha maior eficacia, xunto cuns mellores resultados e niveis de desenvolvemento en determinadas zonas rurais; por exemplo, mediante as iniciativas LEADER, PRODER, PRORURAL, etc.

Dándolle continuidade, subscribimos a urxencia de comprometer ao conxunto da sociedade co desafío de promover iniciativas que supoñan un aproveitamento máis racional e planificado dos recursos do medio rural, conxugando a tradición herdada coa capacidade innovadora que se require para facer partícipes ás comunidades rurais das oportunidades que habilita a globalización, no marco dos dereitos sociais que deben garantir os poderes públicos e as súas Administracións. A implicación destas será fundamental para reverter o que, décadas atrás, a UNESCO (1975: 53) diagnosticaba como un problema crónico da educación e da escola no medio rural: terse convertido nun servizo “deliberadamente pobre”. E, aínda con todo, segundo unha expresión proferida por un vello campesiño portugués ao que entrevistaron Sarmiento e Marques de Oliveira (2005) é o mellor do pobo e das persoas, porque nelas está o porvir do mundo.

Se este ten sido o pasado e, en moito, o que temos no presente, dotar á escola e á educación no rural dun novo futuro require dunha mentalidade pedagóxica-social e dunha actitude sociocultural crítica, que non se limite a acomodar as súas prácticas aos preceptos normativo-legais ou a reducir os seus desafíos a cuestións de alcance organizativo, curricular ou económicos, por moi importantes que sexan, agora e sempre. Na opinión que, iniciándose os anos dous mil, expresaba Eudaldo Corchón (2000: 53), “a mellora do mundo rural conseguirase coa mellora de todos os seus servizos”; de aí que se impoña “unha política socioeconómica, cultural, etc, xenerosa, contemplando e partindo da propia realidade e non de esquemas alleos e proxectados desde fóra, involucrando aos seus habitantes e, se é posible tamén, a estamentos e/ou organismos non gobernamentais”.

Como tamén sinalaba Pedro Sauras (2000: 42), os “interrogantes acerca da configuración definitiva da educación obrigatoria no medio rural” obrigan a pensar e actuar en moi diferentes planos. De aí que coincidamos co seu posicionamento ao postular que calquera decisión que se adopte debe ser “flexible, non irrevogable, dada a coñecer e consensuada ao máximo entre os sectores implicados, revisada e avaliada periodicamente” (*Ibid.*: 44). Un talante que poucas veces se ten reflectido nas actuacións das Administracións Públicas (estatais, autonómicas e locais) e das súas políticas, que ao estar moito mais preto da inhibición ou das solucións parciais, case nunca conseguiron solventar os seus problemas de fondo, agrandando os significados e significantes da súa cronificada crise institucional (Carmena e Regidor, 1985; Ortega, 1995; Caride, 1998).

Neste marco, todo indica que deberá reforzarse considerablemente o protagonismo da educación nas actuacións estratéxicas que se propoñan, apelando á súa caracterización como un pilar fundamental de calquera política integral de desenvolvemento rural. Isto é: non só como unha dimensión substantiva para a formación das persoas e da súa cualificación profesional e socio-laboral, senón tamén como un factor clave para o impulso da súa participación na toma de decisións, no logro dunha maior equidade no acceso ás oportunidades sociais, ou na procura dunhas mellores condicións de sustentabilidade ambiental e produtiva dos espazos xeográficos que habitan.

Diferenciamos dous planos nos que estas opcións poden concretarse, dentro e fóra do sistema escolar, nos seus centros e nas súas comunidades. Isto é: por unha banda, mediante a educación e formación que compete ao sistema escolar, a través da súa rede de centros, dando maior —ou menor— cobertura ás esixencias emanadas do dereito á educación da infancia-adolescencia (na Educación Primaria e Secundaria), conforme aos principios e obxectivos que inspiran o seu ordenamento

legal; por outra, abrindo o quefacer educativo ás realidades comunitarias locais, poñendo en valor os diferentes axentes e recursos dos que dispón o territorio, en clave pedagóxica e social. Procurando ser coherentes co enfoque que pretendemos dar ao noso discurso, detémonos con certa exhaustividade na primeira (“educación escolar”); mentres que na segunda perspectiva (“educación social”, para resumilo en poucas palabras) faremos unha breve incursión descritiva.

2.1. Avatares dunha escola historicamente condicionada

Como se sabe, os procesos de escolarización no medio rural víronse profundamente afectados —nas últimas catro décadas— polas reformas educativas que comportaron a aplicación da *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa* (LXE) e da *Ley 1/1990*, de 3 de outubro, *de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOXSE); e, con elas, fora por acción ou omisión, polo diversificado conxunto de disposicións normativas (Leis Orgánicas, Decretos, Ordes, Regulamentos, etc.) de ámbito estatal e autonómico, que contribuíron a unha progresiva e incesante restruturação das ensinanzas non universitarias no medio rural, desde a educación infantil ata a formación de adultos.

Poucas, acaso ningunha, das razóns esgrimidas para un peche masivo das escolas unitarias —tamén cabería dicir, das únicas escolas— existentes no medio rural, en aplicación da Lei Xeral de Educación (LXE) de 1970, se concretaron en logros pedagóxicos e sociais estimables: nin no que atinxe á dar máis oportunidades educativas para a infancia e as familias que residen neste medio, nin na mellora da calidade dos centros e do sistema educativo, nin na procura dunha formación máis ampla e diversificada da poboación rural; moito menos, aínda, no que se anticipaba que sería o “progresivo” desenvolvemento socioeconómico das comunidades rurais ao carón dos supostos beneficios que se producirían coa industrialización e o “desexable” crecemento das cidades.

Debe salientarse que o entón Ministro de Educación e Ciencia, José Luís Villar Palasí (1969), na “introdución” ao detallado análise realizado sobre a situación educativa española nos anos previos á promulgación da LXE, anotaría que as reformas programadas incidirían na superación das desigualdades existentes entre o rural e o urbano no tocante á súa formación. As explicacións acerca dos fracasos e discriminacións que padecían os habitantes do primeiro no acceso á educación —sobre todo ás ensinanzas postobrigatorias, nos estudos medios e superiores— atribuíranse moito máis ao medio rural que a outros factores de natureza ideolóxica, socioeconómica ou pedagóxica, expoñentes do abandono secular ao que fora sometido na planificación educativa e, no seu conxunto, nas políticas públicas centralizadoras e autárquicas do Estado. Como advirte Santamaría (2012: 9), as medidas coas que se pretenderán neutralizar as carencias non só se basearán na consecución dun novo modelo de “ruralidade industrializada, que rexeita todos os valores da sociedade rural tradicional e mitifica os da sociedade desenvolvida industrial e urbana”, senón que acabará “recorrendo á escola como factor provocador da desigualdade”.

Ademais, como xa tivemos a oportunidade de expor, o modelo organizativo polo que se opta:

Superposto ás realidades da Galicia rural, esencialmente baseado nun sistema arbitrario de decisións orientadas á concentración física e humana dos escolares, someterá á educación rural a unha

concepción económica de soportes capitalistas, en aberto antagonismo coa estrutura precapitalista do rural galego... Deste xeito, a planificación educativa, lonxe de respostas ás expectativas e necesidades da poboación (por ignorancia e sometemento nunca suficientemente explicitados) impoñerá os criterios dunha lóxica externa, uniformizadora e subxugante para as vontades dos suxeitos e a súa educación. Será así como o elemento humano terá que axustarse a un plan determinado dende os exteriores da súa realidade (Caride e Rouco, 1990: 29-30).

Paradoxalmente, por se non fose entendida a súa vontade “contextualizadora”, as bases desta política educativa, proxectada na aplicación da Lei e das súas reformas nas nosas realidades, levaría o selo rexional de “Galicia” (Ministerio de Educación e Ciencia, 1970).

Acomodando as decisións que se adoptan ás dinámicas de supresión, concentración, transporte..., que viñan sendo ensaiadas noutros contornos, nada ou moi pouco se dirá do que estes feitos impactarían na cotidianidade dunha sociedade que se verá abocada á desertización ecolóxica e demográfica, á inexistencia e/ou á perda continuada de prestacións e servizos, ao maltrato social e á atonía cultural. Unha degradación ocultada polas “previsibles” bondades dunha educación que fornecería de recursos humanos e materiais (man de obra, capitalización das familias, benestar social) ao conxunto do país, sendo fonte dunhas riquezas das que nunca se recoñecerían expresamente as pobrezaas das que partían. Deste xeito, o que anos ou décadas atrás sucedera en Italia, Francia, Escocia, etc., ou estaba acontecendo no veciño Portugal, concretaría as súas actuacións “planificadas” no territorio español, sendo Galicia unha das comunidades que sufriría con maior rigorosidade as súas consecuencias prácticas.

O peche de milleiros de escolas “unitarias”, diante da suposta mellora da calidade educativa que se lles recoñecía aos centros comarcais ou de concentración (Corchón, 2000), acadaría cifras impensables tamén coa aprobación da LOXSE. Só en Galicia, entre o curso escolar 1990-91 e o 2000-01 pasarase de 791 a 385; e destas a 214 no curso escolar 2011-12, das que a súa gran maioría están dedicadas á Educación Infantil. Agás excepcións, nin este modelo de escolarización “concentrada” nas vilas e/ou cabeceiras de comarca ten resultado máis eficaz e funcional, nin polo que se infire das análises feitas cabe interpretar unha maior calidade dos seus logros pedagóxicos; moito menos, que del se teñan derivado beneficios substanciais para o medio rural ou para unha maior apertura da escola ás comunidades nas que se insire. Como argumentan Corchón, Raso e Hinojo (2013: 161-162):

a concepción destas concentracións escolares no medio rural resultou ser, na práctica, confusa e irregular, en tanto que a súa constitución víase influída por factores como o número de nenos concentrados no centro, os núcleos de poboación de procedencia, as rutas de transporte, as características da zona onde se situaba a concentración, etc... En realidade, este modelo de xestión, máis que simplificar e economizar, o que facía era despilfarrar e complicar a situación da escola rural innecesariamente.

Como se ten lembrado con certa insistencia, a supresión de equipamentos públicos no rural, entre os que a escola ten sido para moitas comunidades o único servizo de proximidade, ademais de supor a perda dun referente fundamental para a convivencia e os procesos de socialización, tamén comporta a desaparición dun dos seus elementos simbólicos e materiais máis importantes (Woods, 2006; Jean y Champollion, 2007; Bustos, 2009), mediante o que se mostra o “valor” que esa comunidade ten no seu contorno e para as persoas que nas Administracións Públicas toman decisións

sobre a mesma. Nesta perspectiva, xa Forsythe e outros (1983) puxeron de manifesto que os impactos sociais, culturais e comunitarios das escolas do medio rural deben ser contemplados no amplo escenario dos procesos de cambio social que teñen lugar nas zonas rurais, nos que a reorganización educativa son tan só unha dimensión máis. Sendo así, nin a despoboación nin a devaluación do sector primario poden ser culpabilizadas do peche das escolas: as dinámicas demográficas, as oportunidades laborais, a dotación de servizos e recursos, etc. do rural teñen sido demasiado complexas como para permitir conclusións simples ou interesadas no intre de establecer causas-efectos.

Con criterios de lexitimidade política dispares, teñen acentuado a dependencia da escola no medio rural aos padróns da “escola urbana”, constituíndose a xuízo de diversos autores nun factor que ten contribuído á devaluación dos valores campesiños (Ortega, 1995), perpetuando as desvantaxes socioculturais do campo respecto da cidade (Carmena e Regidor, 1984), inducendo ou agravando problemas asociados á supresión-concentración de centros educativos, ao desarraigo familiar provocado polo traslado a outros núcleos de poboación, á necesidade de dar cobertura aos desprazamentos mediante o transporte escolar, ao “estrañamento sociolóxico” do profesorado, etc. aos que a crise económica engadirá novas realidades de pobreza, perda de prestacións e servizos, migración exterior, etc. Na opinión de Miguel Grande (1998: 47), “a LOXSE e a política educativa rural posterior non semella ter satisfeito as necesidades e expectativas das diversas zonas rurais españolas”, xa que nin ten servido para “conseguir a reconstrución do subsistema educativo rural propio dos tempos que vivimos e rematar coa discriminación, marxinalidade e déficit histórico”. Segundo a súa argumentación, a *Lei* non propiciou outra cousa que unha reconversión de centros e recursos, que prexudican ao medio rural na súa planificación global.

Tampouco o fixeron, ou semella que poderán facelo, as leis posteriores: nin a *Ley Orgánica* 10/2002, de 23 de decembro, de *Calidad de la Educación* (LOCE), sen apenas desenvolvemento e na que “as accións encamiñadas cara á escola rural sufriron un importante receso tras todo o logrado desde a implantación do decreto de educación compensatoria” (Corchón, Raso e Hinojo, 2013: 170); nin a *Ley Orgánica* 2/2006, de 3 de maio, de *Educación* (LOE), na que a única mención específica á escola rural figuraba no seu artigo 82, referido á “Igualdade de oportunidades no mundo rural”, para sinalar que as “Administracións Educativas terán en conta o carácter particular da escola rural a fin de proporcionar os medios e sistemas organizativos necesarios para atender as súas necesidades específicas e garantir a igualdade de oportunidades” (art. 82.1); ao que se engade que “naquelas zonas rurais nas que se considere aconsellable, poderase escolarizar aos nenos nun municipio próximo ao da súa residencia para garantir a calidade da ensinanza. Neste suposto, as Administracións Públicas prestarán de forma gratuíta os servizos escolares de transporte e, no seu caso, comedor e internado”. Máis recentemente, a *Ley Orgánica* 8/2013, de 9 de decembro, *para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), tan só menciona as zonas rurais cando engade un novo apartado ao artigo 9, no capítulo III dedicado a Currículum e distribución de competencias, co obxecto de favorecer a igualdade de oportunidades, sinalando que “valorarase especialmente o fenómeno da despoboación dun territorio, así como a dispersión xeográfica da poboación, a insularidade e as necesidades específicas que presenta a escolarización do alumnado de zonas rurais”.

En liñas xerais, son aspectos nos que se amosa a ausencia dunha política educativa axustada ás necesidades territoriais e humanas do medio rural, do que ten sido e continúa sendo un claro ex-

poñente a mal chamada “escola rural” (expresión discutida e discutible). Ou, formulado noutros termos, a disonancia existente entre os modelos de organización escolar, a dotación de infraestruturas e recursos, a orientación dos programas curriculares, etc.) ás cambiantes sociedades rurais e aos seus complicados procesos de desenvolvemento. Circunstancias, en síntese, que teñen determinado unha escola e unha educación problematizada tanto na súa entidade como na súa identidade institucional, con “cantidades” e “calidades” sometidas a difícil harmonización entre o devir dun mundo-local-rural en decadencia e o dun mundo-global-urbano en auxe.

2.2. Opcións para outras prácticas educativas

A educación, na súa dimensión máis “social”, acostuma a estar ligada aos programas de desenvolvemento rural (local, comunitario, etc.) que xorden e se consolidan desde os anos oitenta do pasado século, adoptando distintas modalidades: “Educación Permanente e de Adultos”, “Animación Sociocultural”, “Formación Ocupacional e Laboral”, “Educación Familiar”, etc., con iniciativas nas que interveñen activamente colectivos de mulleres, mozos, agricultores, maiores, etc. con variados propósitos. Nuns casos, pola vía dunha educación “compensatoria” orientada ao logro de plena alfabetización, a inserción laboral ou da superación de carencias formativas previas; noutros, procurando acomodar a formación ás cambiantes realidades dos procesos produtivos e das necesidades sociolaborais que emerxen coas novas empresas rurais (agroindustria, turismo, cooperativismo, novas tecnoloxías, etc.), sen obviar o que delas se agarda en termos de impulso do asociacionismo, do incremento da autoestima persoal e colectiva, de preservación dos recursos naturais e patrimoniais, etc.

Debe salientarse que son liñas de actuación educativa que, non sempre de forma expresa, acomodan as súas iniciativas ao concepto de multifuncionalidade que propón a *Axenda 2000* da Unión Europea para reorientar a súa Política Agraria Común, co apoio dos Fondos de Cohesión e de Desenvolvemento Rexional que se prevén habilitar con tres obxectivos estratéxicos principais: aproveitar as materias primas e a produción de alimentos en condicións competitivas no mercado global; dotar de novos mecanismos de sustentabilidade ao medio ambiente e á paisaxe rural, conciliando a súa preservación con novos usos para o turismo e o lecer; contribuír á viabilidade das áreas rurais e a un desenvolvemento territorial máis equilibrado.

Consideradas como un activo de primeira magnitude para a converxencia económica e social da Unión Europea, as políticas de desenvolvemento rural emprendidas pola Comunidade —das que serían un bo exemplo os Programas LEADER (*Liasion Entre Actions de Development de l'Economie Rural*), a partir do ano 1991— invocan a necesidade de posibilitar unha maior participación da poboación rural na transformación das súas propias realidades. Simultaneamente, deberían garantirse as funcións económicas, medioambientais e socioculturais que se lles asigna, en relación a si mesmas e ao conxunto da sociedade. Unha mobilización endóxena, cos apoios que se requiran desde os Organismos e as Administracións Públicas, para a que se asume a importancia de mellorar a educación xeral e básica, a formación ocupacional e a cualificación profesional.

Promover cambios significativos no quefacer educativo, acomodando as prácticas formativas ás necesidades e peculiaridades do medio rural, supón adentrarse nunha lectura pedagóxica-social

de amplos percorridos políticos, económicos e culturais, en converxencia con modelos de desenvolvemento rural repensados a escala humana, comprometidos co territorio e coas persoas que viven nos seus contornos. Elas son, desde a infancia ata a velez, os verdadeiros referentes da educación e do que esta poida contribuír ao futuro do mundo rural, nunha permanente presenza da escola na comunidade e da comunidade na escola (Castro e outros, 2007). Ambas deberán cumprir, tanto como poidan, coas funcións pedagóxicas e sociais que teñen asignadas, a favor da socialización, da inclusión e da cohesión social. En opinión de Julio Vera (2007) isto supón integrar plenamente ás escolas nos proxectos de desenvolvemento comunitario, como parte que son da comunidade e da acción comunitaria.

3. CONCLUÍNDO: REPENSAR A COTIDIANEIDADE DO RURAL NA SOCIEDADE REDE

Tense insistido pouco na necesidade de observar ás escolas do rural en toda a súa complexidade. Cando menos, para salientar que por moito que aludamos a elas cun termo xenérico, os seus modelos institucionais e organizativos son plurais, xa que ao igual que non hai un concepto unívoco de ruralidade, tampouco hai unha soa escola rural, senón moitas (Feu, 2008). Tantas como as que dan de si as distintas formas de relacionarse co territorio, coas comunidades e as propostas formativas nas que se singulariza o seu vínculo co alumnado e o profesorado, desde a Educación Infantil ata a Educación de Adultos, pasando polo Ensino Primario e Secundario, obrigatorio e postobligatorio; obviamente, sen que en ningún caso poidan pasarse por alto outras circunstancias que afectan á tipoloxía dos centros educativos, aos equipamentos e recursos dispoñibles, aos proxectos de centro e curriculares, ou aos servizos complementarios.

O calificativo de “rural”, substantivando ou adxectivando ás escolas existentes neste medio, ten representado moito máis un problema que unha solución, por moito que se teña insistido en observala como unha oportunidade e non como unha complicación. Porén, a falta dunha política educativa específica para o medio rural ten limitado, inhabilitado ou retardado que puidera ser así, impedindo a consecución de avances significativos na concreción práctica dos principios constitucionais que evocan o dereito á educación e á igualdade de oportunidades.

Aludimos a dous logros que non consisten tan só en ofertar un mínimo de escolaridade obrigatoria por un tempo estipulado (o que non desmerece a súa ampliación ata os 16 anos coa implantación da ESO), nin en posibilitar unha “liberdade de ensinanza” que se equipara á elección de centros educativos por parte das familias, dada a escasa presenza dos que son de titularidade privada nas zonas rurais. Tampouco en dar pulo a programas de choque —como unha medida de discriminación positiva— que se circunscriben aos estreitos moldes da compensación educativa, ou á mera reordenación das escolas unitarias en agrupacións, como se ven facendo en España e Galicia desde mediados dos anos oitenta do pasado século, xeneralizando a tipoloxía dos “Colexios ou Centros Rurais Agrupados” (CRAs), por moi eloxiables que teñan sido moitas das súas prácticas.

Sen dúbida, toda escola é ou debería ser unha opción estimable para un mellor futuro de calquera sociedade. Serao sempre que as súas concepcións e prácticas educativas poñan énfase no valor da educación para o desenvolvemento individual e colectivo das persoas, especialmente

en circunstancias adversas —abandono, marxinalidade, atraso, pobreza, etc.— como as que teñen caracterizado historicamente o rural español e galego, ante a imposición e o antagonismo xerados polo crecemento urbano. Tanto como para que coincidamos con Hernández (2000: 132) cando pon de manifesto que as decisións que se adoptaron respecto da escolarización no medio rural en España non foron “froitto da deixadez ou a mala xestión, senón que responde a un modelo de actuación sutilmente pensado e máis complexo sobre o medio rural español no seu conxunto”. A misión dunha escola que confronta o seu rol tradicional cos novos papeis sociais, económicos e culturais que deberá desempeñar na sociedade rede.

Nomeamos unha sociedade que deberá repensar a súa cotidianeidade nas aulas e nas relacións coa comunidade diante do crecente e incesante impulso que están adquirindo as tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), coas oportunidades que lles ofrecen para a innovación educativa e social. Tamén para mediar nunha maior e mellor conectividade coa sociedade globalizada, cos centros escolares doutros contornos, cos saberes accesibles a través dos dispositivos electrónicos, etc.

Sen que nos adentremos nas súas posibilidades e limitacións, lembraremos como determinados proxectos institucionais —Aldea Dixital, Programa Escola 2.0— orientados a dotar de recursos ou a promover novas prácticas educativas no sistema escolar, tiveron unha notable incidencia no medio rural, minorando a fenda dixital aberta co mundo urbano. Un mais dos que —voltando ao relato de Neira Vilas (2006: 98)— lembra a escola que foi ou quixo ser: “unha parte inseparable daquel núcleo rural”. A escola do neno labrego que medrou coa fermosura literaria das súas memorias, evocada con inevitable nostalxia: “Que lle imos facer! Un ama o seu recanto, o seu onte. Aínda sinto certo anoto no peito cando paso por diante do local onde estivo a miña escola”. A súa e a de moitos, ningún tempo perdido na infancia, tamén a nosa.

REFERENCIAS

- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), pp. 25-37. Accesible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Blanco, I. (2010). O turismo sostible como externalidade negativa das políticas públicas no medio rural. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 9 (2), pp. 65-73.
- Bryden, J. (1998). Nuevas perspectivas para la Europa rural: tendencias globales y respuestas locales. *Leader Magazine*, 18. Accesible en: <http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leader2/rural-es/biblio/global/art01.htm>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, pp. 449-461. Accesible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf
- Bustos, A. (2011a). *La escuela rural*. Granada: Magina-Octaedro.

- Bustos, A. (2011b). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado. REIFOP*, 14 (2). Accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4619802.pdf>
- Camarero, L. (2009). La sostenible crisis rural. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 155, pp. 13-22.
- Caride, J. A. (1998). La escuela en el medio rural: crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis. *Aula de Innovación Educativa*, 77, pp. 32-36.
- Caride, J. A. e Rouco, F. J. (1990). A educación nos contextos sociais: a súa caracterizaición nos medios rural e urbano. En Caride, J. A. (dir.). *A educación en Galicia. Informe cero: problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 19-50.
- Carmena, G. e Regidor, J. G. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Castro, M^a M. e outros (2007): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graò.
- Comunidades Europeas–Comisión (1988). *El futuro del mundo rural*, suplemento 4/88 del Boletín de las CE. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Corchón, E.; Raso, F. e Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), pp. 147-179. Accesible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/11609/12082>
- Cristóvão, A. e Miranda, R. (2006). Organizações locais e desenvolvimento rural. En: Cristóvão, A.; Cabero, V. e Baptista, A. (coords.). *Dinâmicas organizacionais e desenvolvimento local no Douro-Duero*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 29-53.
- Entrena, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural: de la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.
- Escribano, J. (2012). Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida. *Estudios Geográficos*, LXXIII (272), pp. 35-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/estgeogr.201202>
- Flecha, R. e Oliver, E. (2000). Las posibilidades de la sociedad de la información: propuesta para una educación y formación en el medio rural. *Revista de Educación*, 322, pp. 45-58. Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre322/re3220408174.pdf?documentId=0901e72b8125f263>
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En Llevot, N. y Garreta, J. (eds.). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida-Fundación Santa María, pp. 61-86.
- Forsythe, D. e outros (1983). *The rural community and the small school*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la igualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5). Accesible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3919Gallardo.pdf>
- García-Marirrodiga, R. e Puig-Calvó, P. (2011). *Educación en alternancia y desarrollo rural*. Guatemala: AIMFR-Serviprensa.

- Grande Rodríguez, M. (1998). La educación secundaria en el medio rural. *Aula de innovación educativa*, 77, pp. 45-52.
- Guiberteau, A. (2002). Fortalezas y debilidades del modelo de desarrollo rural por los actores locales. En Márquez, D. (coord.). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía, pp. 87-104.
- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 113-136. Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2000/re20000608522.pdf?documentId=0901e72b8125e20b>
- Jean, Y. y Champollion, P. (2007). Espaces ruraux français et écoles. En Jean, Y. (dir.): *Géographies de l'école rural: acteurs, réseaux, territoires*. París: Ophrys, pp. 15-58.
- Lopes, R. (2012). Os territórios rurais e a crise... *Viver: vidas e veredas da raia*, 19, pp. 30-31.
- Llevot, N. y Garreta, J. (eds.). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida-Fundación Santa María.
- Márquez, D. (coord.) (2002). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía.
- Martín Patino, J. Mª e outros (1998). *Recuperación de lo rural: un mundo distinto cada vez más cercano*. Madrid: Fundación Encuentro-Caja España.
- Mayoral, D. (2008). La escuela rural: balance y retos de futuro. En Llevot, N. y Garreta, J. (eds.). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida-Fundación Santa María, pp. 165-171.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Planificación de la Educación: Galicia*. Madrid: MEC.
- Neira Vilas, X. (2006). A miña escola. En Mesa Galega de Educación no Rural, *A educación no rural en Galiza*. Sada: Edicións do Castro, pp. 97-98.
- Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre (significantes y significados de la escuela rural)*. Madrid: CIDE-MEC.
- Pérez, E. (coord.) (2004). *Espacios y desarrollos rurales: una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Gijón: Trea.
- Red, N. de la (1997). Mundo rural y trabajo social. En Fernández de Larrinoa, K. (ed.). *La cosecha pendiente: de la intervención económica a la infraestructura cultural y comunitaria en el mundo rural*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 163-177.
- Rodríguez, R. (2004). El desarrollo rural como paradigma teórico. En Rodríguez, R. e Pérez, E. (coords.). *Espacios y desarrollos rurales: una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Gijón: Trea, pp. 9-22.
- Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural: contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural, visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-29. Accesible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_mono04.pdf
- Sarmiento, M. e Marques de Oliveira, J. (2005). *A escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais*. Oporto: Proferições.
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, pp. 29-44.
- Schucksmith, M.; Cameron, S.; Merridew, T. e Pichler, F. (2009). Urban-rural differences in quality of life across the European Union. *Regional Studies*, 43 (10), pp. 275-289. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00343400802378750>

- Sevilla, E. e Soler, M. (2009). Del desarrollo rural a la agroecología. Hacia un cambio de paradigma. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 155, pp. 23-39.
- Trachana, A. (2013). La ciudad sensible. Paradigmas emergentes de espacios informales y usos alternativos del espacio urbano. *Urban*, 5, pp. 97-111. Accesible en: <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/2068/2113>
- UNESCO (1975). *La educación en el medio rural*. París: UNESCO.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Castro, M^a M. e otros: *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graò, pp. 11-37.
- Woods, M. (2006). Redefining the “Rural Question”: The new “politics of the rural” and social policy. *Social Policy and Administration*, 40 (6), pp. 579-595. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9515.2006.00521.x>