

Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión

Rosa VÁZQUEZ RECIO

Datos de contacto:

Rosa Vázquez Recio
Facultad de Ciencias
de la Educación
Universidad de Cádiz
Campus Universitario
de Puerto Real,
Avd. República Saharaui, s/n
11519 Puerto Real
Teléfono: 956 016732
E-mail: rmaria.vazquez@uca.es

Recibido: 30/6/2015
Aceptado: 17/9/2015

RESUMEN

Las escuelas rurales han desempeñado un papel muy importante en la historia de la educación, ya que han dado respuesta a una población que, por las condiciones de origen –contexto rural–, difícilmente hubieran tenido acceso a este bien común. Estas escuelas han sido subestimadas o, en todo caso, han sido consideradas escuelas de segunda clase respecto a las escuelas urbanas. Esta jerarquía responde al imaginario social de valorar más lo urbano que lo rural, y de esperar más –eficiencia social– de la población y escuela urbanas que de las rurales. A ello hay que añadir el impacto del discurso neoliberal en las escuelas rurales que, de un modo u otro, tiende a reforzar el determinismo social en pro de la conquista de la excelencia. Las políticas educativas actuales están poniendo al límite a las escuelas rurales, casi a la espera de su propia muerte. Pese a ello, su valor educativo no puede ser silenciado.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural, Política neoliberal, Exclusión, Excelencia, Bien común.

Rural State Schools: between the Common Good and Exclusion

ABSTRACT

Rural schools have played an important role in the history of education, because they have responded to the needs of a population that, due to its conditions—the rural context—, would otherwise have had great difficulty in obtaining access to this common good. These schools have been undervalued or, in any case, have been seen as second-class schools compared to urban ones. This hierarchy is a response to the social stereotype of valuing the urban more than the rural, and of expecting more—social efficiency—from the urban population and schools than from rural ones. To this we should add the impact of neoliberal discourse in rural

schools, which, somehow or other, tends to reinforce social determinism in the pursuit of the conquest of excellence. Current educational policies are stretching rural schools to the limit, almost to the point of their deaths. Nevertheless, their educational value cannot be silenced.

KEYWORDS: Rural school, Neoliberal politics, Exclusion, Excellence, Common good.

Las escuelas rurales: realidades existentes y mundos posibles

La escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables, incluso a las escuelas de las ciudades.

TONUCCI (1996: 50-51)

Las escuelas rurales llevan una larga historia sobre sus espaldas, si bien parece que nos encontramos en los últimos años ante un movimiento potente que intenta dar cuenta, no ya de su existencia, sino de sus potencialidades y virtudes. En este sentido, se hace patente el aumento del interés público por ellas, y el incremento de investigaciones y estudios que están ayudando a potenciar un ámbito de estudio que no ha recibido la misma atención que otros campos de conocimiento (Feu Gelis, 2004; 2008; Boix, 2011; Bustos Jiménez, 2011). Como evidencia la amplia literatura ya existente, las escuelas rurales nacieron como plataforma para hacer llegar la cultura y el conocimiento a aquellos territorios caracterizados por el aislamiento, la precariedad o la confluencia de diversos factores que los colocaban en situación de desventaja, convirtiéndolas así en el estandarte del bien común para las comunidades rurales. Pese a ello, esta honrosa misión parece que siempre ha sido cuestionada, o no suficientemente reconocida en su valor ético. Parte de la razón se debe a que han sido consideradas escuelas incompletas, de segundo o de tercer orden, y siempre en relación a las escuelas urbanas; el elemento de comparación siempre las ha acompañado. Bien es descrita su situación por Ortega (1995) cuando emplea la metáfora «la pariente pobre» del sistema educativo.

Pobre fue en sus orígenes -la *vieja* escuela rural (Feu Gelis, 2004)- pero parece ser que *pobre* la quieren volver a hacer. Las escuelas rurales del presente, pese a sus momentos de gloria, siguen siendo el eslabón débil de la cadena del sistema. Intentan salir a flote, se mantienen con el gran esfuerzo de los agentes educativos directamente implicados, pero la corriente de las prácticas discursivas del poder hegemónico, alimentado por la filosofía neoliberal mercantilista, las arrastra, como queriéndolas engullir, para dejarlas sumergidas bajo un manto de silencio; algo a lo que han estado acostumbradas, pues han estado sometidas a vivir, como decía Freire, en la «cultura del silencio». Las escuelas rurales, como mundos posibles llenos de una riqueza pedagógica importante, viven en esa

tensión permanente entre su misión de cumplir, como servicio público, con el bien común, y la exclusión y la desigualdad.

El impacto de la política neoliberal y la excelencia escolar en las escuelas rurales

Las escuelas rurales no son unas realidades naturales que vengan dadas desde el origen del medio rural, sino que constituyen una realidad histórica construida de manera diferente debido, precisamente, al detonante que da lugar a su existencia. Surge como un servicio para garantizar el bien común, como un derecho ante las desventajas sociales, culturales y económicas que generan desigualdades de igual índole, y, consecuentemente, desigualdades escolares. No podemos dejar de reconocer el desempeño tan importante que han tenido las escuelas rurales en estos entornos, porque han logrado dinamizar los pueblos, y hacer posible el acceso a la cultura, al conocimiento y al mundo; todo ello en un escenario complejo marcado por las sucesivas crisis que han experimentado, y siguen soportando, pese al abandono de lo que fueron en sus orígenes (espacios paupérrimos, pobre dotación, aislamiento, profesorado escasamente formado, etc.).

Bien es cierto, como apunta Feu Gelis (2004), que nos encontramos ante la *nueva* escuela rural, propiciada por las transformaciones que se han dado en diferentes ámbitos (social, cultural, económico, demográfico), y que han impulsado «nuevas formas de producción, nuevas ocupaciones, nuevas formas de participación, nuevas relaciones sociales, se crean nuevos procesos y aparecen y se consolidan nuevos roles» (Mayoral, 2008: 166). Con ello, las escuelas rurales se enmarcan en contextos rurales no homogéneos, sino dispares, en la medida en que algunas zonas siguen manteniendo una estructura tradicional, otras se encuentran en proceso de transición y otras han adquirido la marca de la modernidad (Feu Gelis, 2003; 2008).

Esta conjunción de realidades posibles en el medio rural se despliega en un escenario sociopolítico y económico marcado por la globalización, el mercado libre, la productividad, la competitividad, la movilidad y la flexibilidad laboral, etc., del que no puede escapar. Como es bien sabido, el discurso neoliberal ha entrado por la puerta grande de las políticas educativas y, por ende, en los sistemas educativos y en los engranajes de las escuelas. Ya Kushner (1997: 76) decía que «la educación se ha dejado llevar, en mayor o menor medida, por valores económicos (es decir, valores de compraventa) y por ideologías educativas que ponen el acento en los criterios de resultado (logros en las pruebas) como buenos indicadores de calidad del proceso». Las decisiones educativas se rigen por intereses económicos antes que por criterios pedagógicos, equitativos y solidarios. Parece que ya no es posible asumir las responsabilidades desde el valor de lo público para procurar el

bienestar personal y comunitario; las responsabilidades se adoptan desde la premisa fundamental de cómo alcanzar el éxito escolar, la excelencia y la máxima rentabilidad. La racionalidad del mercado llevada al ámbito de la educación pública tiene la suficiente legitimidad como para constituirse en el mecanismo técnicamente adecuado para responder, de manera precisa, eficaz y eficiente, a las exigencias de la sociedad neoliberal. Cuando «los mercados [están] por encima de los derechos y la ciudadanía», entonces se corre el riesgo evidente de que lo público desaparezca (Angulo Rasco, 2011: 37). Como no se puede –no es que no se quiera– privatizar la educación como se está haciendo con otros servicios, lo que sí se está procurando, hábilmente, es debilitar el sentido de lo público, hasta perderlo si cabe, mediante los mecanismos y las estrategias propias del mercado. Se impone así la hegemonía neoliberal que, como señala Sousa Santos (2006: 46), ya no se sostiene en el consenso sobre la idea de que algo es bueno para todos, tanto para los que se benefician como para los que no, sino en que lo que se acepta como bueno «es inevitable. Y por eso ya no es necesario el consenso. Lo importante es la resignación, aceptar lo que es inevitable, que no hay ninguna alternativa».

La política educativa no está procurando potenciar el desarrollo de todas las escuelas (urbanas/rurales), bajo el principio de igualdad, equidad y justicia social. Está ocurriendo todo lo contrario: se están produciendo, como efecto de la devastadora política mercantilista, la extensión de las desigualdades escolares y el dominio, nuevamente, de los modelos escolares potencialmente considerados excelentes sobre los minoritarios, que en nuestro caso serían las escuelas en el medio rural, las cuales acaban siendo objeto de eliminación bajo el falso pretexto de su baja calidad y los bajos resultados académicos del alumnado. Esta situación de las escuelas es la misma que experimenta el medio rural en el que se enmarcan. Perder una escuela equivale a perder un pueblo, y si el pueblo se pierde, ¿para qué mantener una escuela? Ni es rentable ni es productivo. La inestabilidad poblacional, ocasionada por la crisis económica, es tomada como razón para no mantener escuelas en determinados pueblos, comarcas y pedanías, hecho que genera la dificultad de recuperar la estabilidad de la masa poblacional. Entramos así en una espiral de la que es difícil salir.

Pero bajo la lógica del mercado no resulta rentable seguir manteniendo unidades escolares para un número reducido de alumnos, situación que obliga a unificar y aumentar las distancias que tienen que recorrer los niños cuando tienen que desplazarse de su pueblo a otro diferente para poder ir a la escuela. Esta tendencia a suprimir escuelas no es un fenómeno reciente, sino que, como ya se apuntó anteriormente, la ley del 70 marcó un antes y un después. Desde esta década, la supresión de escuelas se ha mantenido, y ha experimentado, además, momentos claramente críticos, como señala Feu Gelis (2003: 91): años setenta, mediados de los noventa y el momento actual. Detengámonos en el presente, ¿qué está ocurriendo hoy día con las escuelas rurales? ¿En qué lugar quedan con una política educativa que se rige

por una ideología economicista y de mercado? ¿Cómo les afecta un modelo educativo basado en la excelencia competitiva y en la rendición de cuentas?

Un turbio pasado para justificar su futuro: ¿menos + menos es nada?

Las escuelas públicas están tiritando ante unas determinaciones y decisiones políticas que limitan y debilitan su sentido como servicio público, garante de la equidad y la justicia social. Un bien público que está siendo ultrajado por el discurso permanente de la calidad (entendida en términos económicos), la excelencia, la eficiencia y el esfuerzo. Su debilitamiento es agradecido porque de este modo se consigue, de manera soterrada, dejar de pensar en términos de responsabilidad política del Estado para hacerlo en clave de responsabilidades individuales (entiéndase, personas o unidades como pueden ser las escuelas). Por esta regla de distribución de responsabilidades, y como plantea Young (2011), fácilmente se puede aceptar el supuesto de que si las escuelas rurales presentan altas tasas de fracaso y una baja calidad, la *culpa* es de ellas (como el pobre es pobre por su culpa). Este desplazamiento del foco de atención hacia las escuelas deja fuera asuntos que sí tienen que ver con problemas estructurales (sociales, políticos y económicos). Se pretende hacer creer que la situación de las escuelas en el medio rural es inevitable, y si lo es, no tiene sentido seguir manteniendo unidades improductivas. De la misma manera, la administración educativa, al amparo de la política neoliberal, entiende que está actuando debidamente, en la medida en que procura, mediante sus procedimientos y actuaciones, salvaguardar las escuelas rurales y garantizar la igualdad de oportunidades, pero son las escuelas las que no responden en la medida de lo esperado (bajos resultados académicos, puntúan peor en las pruebas externas, y toda esa serie de indicadores burdos que se manejan). Finalmente, si las escuelas rurales no están en el imaginario político y social en un lugar prioritario como consecuencia de su silenciamiento en la estructura del sistema educativo, amén de todo cuanto se dice de ellas con carácter desfavorable, no es difícil entender que si hay que efectuar recortes presupuestarios, hágase en aquellos contextos y realidades de los que se esperan pocos beneficios, como es el caso de las escuelas en el medio rural. El efecto inmediato que jalona esta situación es la de generar enormes disparidades, desigualdades y exclusión. Esto tiene fuertes implicaciones para las comunidades a las que pertenecen las escuelas rurales, que llegan a incidir de modo directo en la cohesión social.¹

1 En el estudio realizado por Núñez Muñoz, Solís Araya y Soto Lagos (2014: 620) sobre las repercusiones que tiene el cierre de escuelas rurales en Chile, llegan a la conclusión de que «la comunidad elabora sus propias explicaciones y atribuciones de sentido [...] y terminan atribuyéndose la responsabilidad del cierre». Precisamente, Chile es uno de los países latinoamericanos que más está sufriendo la supresión de escuelas rurales.

El *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo*, como los que le preceden, remite al Artículo 80 de la LOE que, atendiendo al principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, establece explícitamente que los niños y las niñas que residen en zonas aisladas, en zonas de difícil acceso o que cuentan con núcleos de población reducidos –es decir, en «situaciones desfavorables» (80.1) que propician desigualdades- tienen que recibir una educación (servicio público) con los mismos niveles de calidad que en el resto del país. Para incrementar dichos niveles en las escuelas rurales, se ha elegido el mecanismo del cierre de escuelas (unidades). En la tabla siguiente (Tabla 1) se muestra la evolución del número de alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs) por comunidad autónoma entre los cursos escolares comprendidos entre 2010 y 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 223).

	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
Aragón	9.929	9.855	9.658
Asturias, Principado de	1.907	1.991	2.012
Cantabria	248	172	232
Castilla y León	21.352	17.891	17.147
Castilla-La Mancha	10.010	9.940	9.376
Extremadura	4.644	4.698	4.525
Galicia	2.505	2.737	2.693
Madrid, Comunidad de	1.725	1.869	1.960
Navarra, Com. Foral de	38	46	50
Rioja, La	1.897	1.754	1.731

TABLA 1. *Evolución del número de alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs) por comunidad autónoma.*

FUENTE: *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Atendiendo a los datos, desde el curso 2010-2011 hasta el 2012-2013 se han cerrado muchas escuelas² con la consiguiente reducción de alumnado. En el curso 2010/2011, el total era de 54.255 alumnos, en el curso 2011/2012,

2 Los datos del informe corresponden hasta el 2013, pero desde este año hasta ahora se ha seguido produciendo el cierre de escuelas rurales. La comunidad que ha sufrido más la supresión es Castilla- La Mancha.

de 52.282 y en el curso 2012-2013, de 49.384.³ En el intervalo de tres cursos escolares se han reducido 4.871 escolares, y si hablamos de unidades, entre 2011 y 2013 se han eliminado 724. Los recortes que se están aplicando a la educación están afectando de manera muy importante a las escuelas rurales, si bien a juicio, por ejemplo, de la Presidenta de la Comunidad de Castilla-La Mancha, el cierre no se debe a los recortes, sino a que la educación que recibían los niños y las niñas «no era la óptima» (EFE, 2015), y ello lo evidencia la elevada tasa de fracaso escolar que dobla al resto del territorio del estado español (se entiende al de las escuelas urbanas).⁴ Se ha de tener en cuenta, además, que la reducción de plazas escolares no tiene el mismo comportamiento en todas las comunidades autónomas, porque las medidas de descentralización -que «derivan de una política de fuertes recortes presupuestarios» (Torres Santomé, 2001: 47)-, no actúan en igual medida en cuanto a distribución de gastos en todas las comunidades del territorio español. Según el informe *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades* (Pérez García, Cucarella Tormo y Hernández Lahiguera, 2015: 65), «el gasto total en educación es más elevado en Andalucía, la Comunidad de Madrid, Cataluña y en la Comunitat Valenciana, concentrándose en estas cuatro comunidades más del 55% del total, debido fundamentalmente a su mayor tamaño poblacional» (Gráfico 1), si bien la disparidad se hace tan significativa porque la financiación por habitante es muy desigual entre territorios (ibid: 146), acercándose casi al 60%. Por tanto, esta patente diferenciación desigual no parece asegurar la igualdad de oportunidades y la equidad. Consecuentemente, dicha disparidad tiene mayor repercusión en las escuelas enclavadas en territorios más desfavorecidos, como es el caso de las rurales. El argumento de peso para su cierre no es la falta de calidad en sí misma, sino reducir la inversión, aplicar recortes y hacerlo en aquellos contextos y colectivos de los que ya, de por sí, se espera poco (es decir, los que ya experimentan desigualdades y exclusión). Esta conjura devastadora es claramente una cuestión ideológica que emana de la concepción neoconservadora y neoliberal.

3 Los datos se han registrado de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Aragón, Extremadura, Galicia, Asturias, La Rioja, Madrid, Cantabria y Navarra para los cursos 2010/11 y 2012/13 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012; 2014). Para el caso del curso escolar 2011/12, se añade la Región de Murcia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013: 233).

4 Sin embargo, la memoria elaborada por la propia Consejería de Educación de la comunidad *Memoria Educación Castilla-La Mancha* (2014) evidencia los recortes que en materia de educación se han dado en los últimos años, y de una manera significativa. De hecho, se contempla el cierre de Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.

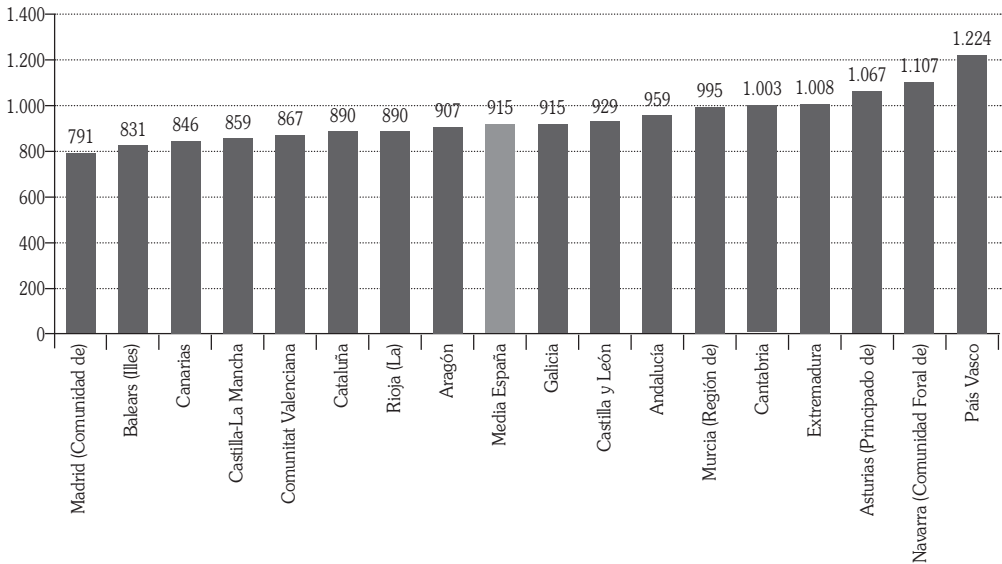


GRÁFICO 1. Gasto público por habitante en educación por Comunidad Autónoma (2013).

FUENTE: *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades* (2015). Fundación BBVA/Ivie

Esta situación en la que se encuentran las escuelas rurales las dota de un sentido de pertenencia jerarquizado, en la doble vertiente que contempla Sousa Santos (2006). Este autor plantea que las sociedades capitalistas tienen dos sistemas de pertenencia jerarquizados: el *sistema de desigualdad* y el *sistema de exclusión*. «El sistema de desigualdad es un sistema de pertenencia jerarquizada que crea integración social, una integración jerarquizada también, pero donde lo que está abajo está adentro, tiene que estar adentro porque si no el sistema no funciona [...]. Pero hay un sistema de exclusión, de pertenencia jerarquizada, donde lo que está abajo está afuera, no existe: es descartable, es desechable, desaparece» (Sousa Santos, 2006: 54). Las escuelas rurales se mueven entre ambos sistemas. Por una parte, están dentro del sistema general, y sujetas a las regulaciones correspondientes conforme a las disposiciones legislativas marco; tienen que estar porque, según la norma, hay que garantizar el principio de igualdad de oportunidades (recuérdese el art. 80). Si no se contempla, la intervención del sistema no es políticamente correcta (esto es, no funciona según las reglas establecidas por el propio sistema). Pero esta intervención bienintencionada enmascara uno de los aspectos de la ideología neoliberal: es necesario tener un *culpable* con el que justificar la pertinencia de acometer acciones que operan bajo las claves del mercado y la excelencia competitiva. Consecuentemente, y en la práctica, las escuelas rurales sufren desigual-

dades. Por otra parte, y al mismo tiempo, las escuelas también se encuentran en situación de exclusión. Desde la norma ya está fuera, como veíamos anteriormente, en tanto que no se atiende a lo específico y se adopta un marco prototípico que responde a un patrón nomotético de escuela (la urbana) que no atiende a las casuísticas de las escuelas rurales; un mal fatídico que las acompaña desde el primer tercio del siglo XX, como bien ilustra Hernández Díaz (2000). El silencio de estas es el efecto del silenciamiento al que han estado sometidas; realidades silenciadas, no pensadas, invisibilizadas. «La igualdad de oportunidades se antoja una utopía para los habitantes del medio rural» (Morales Romo, 2007: 149).

Calidad, fracaso y rendimiento académico: ¿la Ley de Murphy?

A lo largo del presente trabajo se han mencionado en varias ocasiones aspectos que sitúan a las escuelas rurales en el ojo del huracán de las decisiones políticas, orientadas por criterios económicos de manera prioritaria. Hablamos de valoraciones que las instancias políticas presentan a la sociedad como hechos constatados y fehacientes. Así, se dice que tienen una baja calidad, una tasa de fracaso alta y unos resultados académicos también bajos. Ante tal panorama, ¿quién va a querer llevar a sus hijos o hijas a una escuela rural? ¿Qué sentido tiene mantenerlas si tal es su estado? Tales indicadores –son más que suficientes para el cierre de escuelas- entendiéndose, y haciendo creer a la ciudadanía, que se va a conseguir el aumento de la calidad, la reducción del fracaso escolar y la mejora del rendimiento. Detrás de esta justificación de marchamo educativo se esconden los verdaderos criterios que son, como hemos mencionado, económicos. El problema es desplazado directamente a las escuelas, al profesorado, al alumnado y a las familias; la ineficacia que se expresa a través de esos indicadores no depende de la administración educativa ni de la política establecida. Si se quiere que algo no funcione no funcionará, porque se procederá de tal manera para que ello se produzca; se recurre a discursos simplistas que utilizan el lenguaje políticamente correcto (igualdad de oportunidad, mejorar la formación del alumnado, etc.) para hacer creer y convencer de que lo que se está haciendo –suprimir unidades y cerrar escuelas- es la vía idónea y pertinente para mejorar su calidad educativa. Como señala Santamaría Luna (2012: 11), aun cuando «los datos oficiales indican que la escuela rural obtiene mejores resultados se duda de esas estadísticas o se buscan explicaciones a estas ‘discrepancias’». La revisión que realizan Quílez Serrano y Vázquez Recio (2012) y Santamaría Luna (2012) evidencian que las escuelas rurales no tienen peores resultados ni tan escasa calidad.

Especial atención hay que prestar al tema de la evaluación en los términos establecidos en la LOMCE. Basta tener en cuenta ciertos artículos para darnos cuenta de que el alumnado de las escuelas rurales y estas pueden verse claramen-

te perjudicados; más, partiendo de la base de que todo lo concerniente a la ruralidad no está contemplado en la disposición legislativa, como ya hemos señalado. Así, en el art. 144 se indica que las «pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas». Toda prueba estandarizada encierra el enorme peligro de provocar directamente la exclusión, ya que se desestiman determinadas variables que son clave (género, contexto sociocultural, religión, etnia, estrato social, etc.) y que inciden en los resultados. Asimismo, ¿se puede realizar una comparación equitativa si no se ha garantizado previamente la equidad? Por tanto, estas pruebas pueden representar un problema para el alumnado de las escuelas rurales, si dichas escuelas – en toda su variabilidad- no son atendidas de manera adecuada para garantizar la igualdad de oportunidades (art. 80). Igualmente, el art. 147 (2) señala que «los resultados de las evaluaciones que realicen las administraciones educativas serán puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles». Los indicadores según se plantean *-comunes para todos los centros-*, caen en la falsa idea de la igualdad, pues se entiende que desde lo común se atenderá por igual a todas las escuelas. Esta homogenización suprime de manera directa las diferencias: los indicadores se fijan a partir de un modelo genérico que difícilmente tomará en cuenta los aspectos propios de las escuelas rurales, si estas ya, de principio, están escasamente consideradas en las disposiciones legales. Los efectos de estas medidas se contradicen con la idea que se expone en el preámbulo de la ley, apartado 9: «el éxito de la propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno o alumna encuentre ante ellas una barrera infranqueable». Evidentemente, tal como están pensadas las pruebas de evaluación es fácil que muchos alumnos encuentren obstáculos y, por tanto, no disfruten de la igualdad de oportunidades, sino de situaciones de desigualdad y exclusión. Detrás de todo ello se esconde la idea de una calidad entendida en términos de eficiencia y excelencia, y valorada como una estrategia para la competitividad. Su carga ideológica se olvida de la justicia social y sigue exacerbando las desigualdades en educación.

Recapitulaciones para una utopía crítica

Si las escuelas rurales nacieron con un cometido concreto, hoy día, pese a las transformaciones producidas y el desarrollo experimentado por la ruralidad, hemos de seguir luchando para que sigan cumpliendo con su misión originaria de bien común. Pese a los discursos detractores y a los olvidos administrativos –que no son pocos-, es necesario asegurar la existencia de las escuelas rurales en tanto que, como servicio público, tienen la gran misión de eliminar las desigualdades de partida del alumnado, gracias a que constituyen el instrumento más valioso para aportar estrategias y mecanismos para superar las dificultades; tienen la suficiente legitimidad como para posibilitar una formación de la ciudadanía en el medio rural que le

permita a esta tener una vida digna, una proyección laboral y profesional y un bienestar económico. El reconocimiento de tal necesidad viene a ser una muestra del derecho que tienen tanto las personas como la comunidad en la que se insertan las escuelas rurales de disfrutar de ese bien común que es la educación; un reconocimiento que no se basta por sí mismo, sino que requiere obligatoriamente financiación, justicia distributiva y actuaciones basadas en la equidad y en la solidaridad. Es importante considerar en este planteamiento que no se está delegando las responsabilidades del Estado a las propias escuelas, sino al contrario. Es responsabilidad de este garantizar el bienestar de la ciudadanía en el medio rural y, para ello, uno de sus puntales es el mantenimiento de sus escuelas; estas, evidentemente, también tienen que cumplir con sus deberes y cometidos. Esa función –en su doble vertiente social y educativa– de las escuelas rurales hace de ellas el engranaje idóneo para asegurar la cohesión social tan requerida para una sociedad democrática.

Siguiendo a Sousa Santos (2006), es una exigencia abandonar la utopía conservadora, cuyo objetivo es conseguir que el mercado se apodere de todo. Pese a este Gran Hermano, que se nos presenta como ese monstruo de mil cabezas difícil de derribar, es imprescindible visibilizar con ahínco las virtudes y las ventajas de las escuelas rurales y potenciar estudios sobre estas realidades que focalicen sus propósitos tanto en la igualdad como en el reconocimiento de las diferencias. Hemos insistido en que las escuelas rurales, aun siendo escuelas integradas en el sistema general, son poseedoras de unas particulares que las hacen ser claramente diferentes a otros modelos. Por tanto, «una lucha por la igualdad tiene que ser también una lucha por el reconocimiento de la diferencia, porque lo importante no es la homogeneización sino las diferencias iguales» (2006: 53). En definitiva, la meta es dar mejor educación a quienes más la necesitan, en este caso, las escuelas en el medio rural.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. (2011). El mercado por encima de los derechos y la ciudadanía. *Escuela*, 3.923 (1.669), 37.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 13-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 2, 154-170. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>.
- Consejería de Educación Castilla-La Mancha (2014). *Memoria Educación Castilla-La Mancha*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/251949576/Memoria-Educacion-Castilla-La-Mancha>.

- EFE (2015). Cospedal justifica el cierre de las escuelas rurales. *El Digital Actualidad* (21/07/2015). Recuperado de <http://www.eldigitalcastillalamancha.es/cospedal-justifica-el-cierre-de-las-escuelas-rurales-110801.htm>.
- Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2, 3. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>.
 - (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot Calvet y J. Garreta Bochaca (eds.), *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Servei de Biblioteca i Documentació de la Universitat de Lleida, 61-87.
- Hernández Díaz, J. M.º (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, número extraordinario*, 113-136.
- Kushner, S. (1997). Los pecados de nuestros padres. Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 76-83.
- Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295, 10 diciembre de 2013).
- Mayoral, D. (2008). La escuela rural: balance y retos de futuro. En N. Llevot Calvet y J. Garreta Bochaca (eds.), *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Servei de Biblioteca i Documentació de la Universitat de Lleida, 165-187.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe 2012 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15379.
- (2013). *Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2011-2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16100>.
 - (2014). *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20132>.
- Morales Romo, N. (2007). Escuela, medio rural e igualdad de oportunidades: ¿un trío imposible? *Documentación social*, 146, 135-154. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/124124>.
- Núñez Muñoz, C.G., Solís Araya, C. y Soto Lago, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 13 (2), 615-625. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602/8527>.

- Ortega, M.A. (1995). *La pariente pobre. Significante y significados de la escuela rural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Pérez García, Fr., Cucarella Tormo, V. y Hernández Lahiguera, L. (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Madrid: Fundación BBVA/Ivie. Recuperado de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/INFORME_SERVICIOS_PUBLICOS_FUNDAMENTALES%20_FBBVA-IVIE.pdf.
- Quílez Serrano, M. y Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/2. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf>.
- Santamaría Luna, 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*, 17. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_mono04.pdf.
- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>.
- Tonucci, Fr. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.