

## EL BINOMIO EDUCATIVO DE LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS Y LOS CENTROS RURALES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España)

THE EDUCATIONAL SCHOOL OF RURAL SCHOOLS AND THE RURAL SCHOOLS OF EDUCATIONAL INNOVATION: a reference of organizational and pedagogical quality for the rural school of Teruel (Spain)

Pilar Abós Olivares<sup>1</sup>  
Juan Lorenzo Lacruz<sup>2</sup>

**Resumen:** El trabajo que se presenta analiza la relación entre dos estructuras organizativas referentes a la escuela rural de la provincia de Teruel (España) y que han sido y siguen siendo claves para garantizar la calidad y la equidad de la misma. El binomio CRA-CRIET sigue siendo un modelo organizativo fundamental desde finales de los años 80 del siglo pasado. El análisis que se realiza tiene una doble perspectiva al referirse, por un lado, a su vertiente organizativa y territorial, y, por otro al planteamiento curricular que une ambas estructuras. Con ello se pretende poner en valor la vigencia e idiosincrasia de este modelo, así como valorar las posibilidades y limitaciones como foco de innovación pedagógica para la educación en el contexto rural español del siglo XXI.

**Palabras clave:** Colegio Rural Agrupado, Centro Rural de Innovación Educativa, escuela rural, organización escolar, política educativa.

**Abstract:** The work presented analyzes the relationship between two organizational structures related to the rural school in the province of Teruel (Spain) and which have been and continue to be key to guarantee the quality and equity of it. The binomial CRA-CRIET continues to be a fundamental organizational model since the late 80s of the last century. The analysis carried out has a double perspective when referring, on the one hand, to its organizational and territorial aspect, and, on the other, to the curricular approach that unites both structures. This is intended to value the validity and idiosyncrasy of this model, as well as to assess the possibilities and limitations as a pedagogical innovation focus for education in the Spanish rural context of the 21st century.

**Keywords:** Rural School Grouped, Rural Center of Educational Innovation, rural school, educational organization, educational policy

### 1 EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL ARAGONESA EN EL MARCO DEL ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS ESPAÑOL

En el momento actual, la situación de la educación rural requiere desarrollar miradas locales, pero con orientación global desde distintos espacios, momentos y experiencias, que permitan establecer análisis comparativos. Para el caso que concierne a este artículo, trasladamos el foco de atención de la investigación educativa la escuela rural del contexto español de finales del siglo XX hasta la actualidad, centrandolo en los condicionantes que han determinado el estado actual de la cuestión, que, en concreto, aborda la escuela rural de Comunidad Autónoma española de Aragón.

Es importante establecer una serie de apreciaciones que, desde el punto de vista organizacional, político y legislativo, influyen o han influido en el devenir concreto de la escuela rural aragonesa que, en parte, tiene ciertos denominadores comunes con respecto a otras comunidades pero que, en buena

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de didáctica y organización escolar, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. E-mail: <[pilarabosolivares@gmail.com](mailto:pilarabosolivares@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5058-1542>>

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor asociado de didáctica y organización escolar, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. E-mail: <[jlorenzo@unizar.es](mailto:jlorenzo@unizar.es)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3644-9101>>

medida, plantea unas peculiaridades singulares y concreta dignas de ser analizadas desde la investigación educativa. España se caracteriza por un sistema educativo descentralizado entre distintas administraciones, principalmente, el estado central, los distintos ejecutivos autonómicos, las corporaciones municipales y los centros educativos. Se trata de un reparto competencial que de manera vertical descendente traslada la legislación básica al subsiguiente nivel administrativo. Este modelo es el resultado histórico de una suerte de diversos procesos de promulgación de Estatutos de Autonomía y de la transferencia de competencias educativas desde el estado central hacia las administraciones autonómicas. Igualmente, se transfiere el currículo básico desde el gobierno central hacia las comunidades autónomas que lo desarrollan en su ámbito de circunscripción territorial. Plantillas y formación permanente dependen de las respectivas consejerías autonómicas por delegación estatal que a la postre marcan la vida en los centros educativos.

Cómo se perfilará posteriormente, la CCAA de Aragón contra con unos condicionantes endémicos que sitúan a su escuela rural como una pieza angular de la prestación del servicio educativo público. Cada CCAA ha formulado un modelo de gestión y organización propio, pero con similitudes de fondo y forma, con el objetivo de amoldar su idiosincrasia particular a un formato solvente, eficaz y de futuro para la educación en contextos rurales. La génesis de este modelo, caracterizado por la convivencia simbiótica de los Colegios Rurales Agrupados e instituciones análogas que complementan, como en el caso de los CRIE, la acción educativa en el medio rural, ilustra un momento concreto y tremendamente significativo para la historia educativa de la España actual en general, y de la escuela rural de Teruel en particular.

Las razones que explican la creación de las dos estructuras organizativas de las que hablamos en este artículo y que configuran el modelo educativo actual de la escuela rural turolense, siguen estando vigentes teniendo en cuenta que lo habitual con respecto a la escuela ubicada en contextos rurales ha sido el olvido, así como la falta de una política educativa y definida con respecto a sus peculiaridades y necesidades:

Las políticas educativas dedican pocas líneas a las peculiaridades del mundo educativo rural, por lo que cualquier adaptación de la norma a las características de este medio supone un intento de contextualización de elevado interés por lo inhabitual. (Berlanga, 2002, p. 316).

Sin embargo, la educación es el principal instrumento para el progreso, tanto del ser humano como de la sociedad, porque la libertad y la igualdad no son posibles en la ignorancia (Roche, 2003). La diversidad como elemento básico del medio rural y de su escuela implica una nueva forma de hacer educación en el medio rural: buscando soluciones imaginativas, adaptadas al contexto y apoyadas, por un lado, en la igualdad de participación a través de acciones positivas, y, por otro, en la igualdad de resultados mediante un tratamiento diferenciado. A ello hay que añadir la defensa de una escuela pública de calidad en la que se forman ciudadanos formados y libres:

[...] la imaginación de los creadores de la idea, y la competencia, ilusión e implicación de los maestros y maestras es posible una excelente escuela rural y pública. (Prats, 2003, p. 35).

## **2 EL ORIGEN DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN EDUCATIVA Y LA CONCRECIÓN DE UN MODELO ESCOLAR CON IDIOSINCRASIA PROPIA**

Tal y como señala Santamaría (2012), el modelo de escolarización basado en la escuela unitaria<sup>3</sup> pervivió en España desde la *Ley Moyano de 1857* hasta la *Ley General de Educación de 1970*, considerada como el antecedente inmediato de nuestro actual sistema educativo y que culmina el proceso iniciado por *las agrupaciones escolares* que surgen a partir de los años 60 de progresiva desaparición de las escuelas unitarias:

Las concentraciones escolares tienen su precedente en las agrupaciones escolares, a comienzos de los sesenta (...). Pero es a partir de la Ley General de

<sup>3</sup> Un grupo de alumnos/as bajo la supervisión de un solo maestro cualquiera que fuera su edad y nivel.

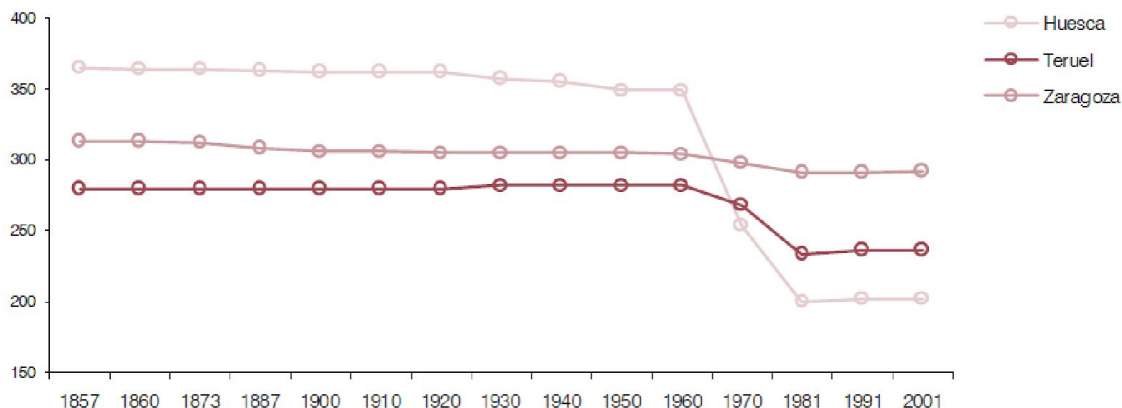
Educación y más concretamente de las Órdenes Ministeriales para la Transformación y clasificación de centros, de 30-XII-1971 y 14-2-1972, cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas. (Jiménez, 1983, p. 29).

Surgen así los denominados *Centros Comarcales*, constituidos como centros completos, con servicio de transporte y comedor, a los que acude alumnado de diferentes localidades, y las *Escuelas Hogar* en los que el alumnado de zonas dispersas y/o alejadas permanecía de lunes a viernes en régimen de internado. Ambos tipos de centros, de marcado carácter concentrador y que surgieron en defensa de la graduación, de la homogeneización y de la igualdad de oportunidades escondían, no obstante, fuertes razones de índole económica, por lo que tuvieron un fuerte rechazo desde diferentes sectores de educativos y políticos surgidos durante los últimos años de la Dictadura en defensa de un derecho a la educación en condiciones de igualdad con independencia del lugar de residencia. Unos de los principales promotores de la defensa de la escuela pública rural y de calidad fueron los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (o MRP), que formaron parte de una corriente crítica en favor de una mayor participación democrática y autonomía de los centros vinculados con una transformación humanista de la educación y del territorio (FMRP, 1987; Murillo, 2008; Lorenzo, 2016). Había que tener en cuenta que el cierre de escuelas suponía la pérdida de otros servicios económicos, sanitarios y sociales:

El medio rural, la sociedad rural tradicional debía ser desmantelada y sustituida cuanto antes por otro tipo de sistema de producción y comercialización agropecuaria, y su población debía trasladarse masivamente a las ciudades, abandonar el sector primario en su inmensa mayoría para incorporarse al sector industrial y de servicios. La escuela, en este contexto, debía desempeñar un papel social y económico, invitando expresa o indirectamente a la salida del pueblo, o formando adecuadamente a los niños y adolescentes para adaptarse más pronto, y con menor riesgo, a la nueva realidad que van a encontrar en la sociedad urbana. (Hernández, 2000, p.132-133).

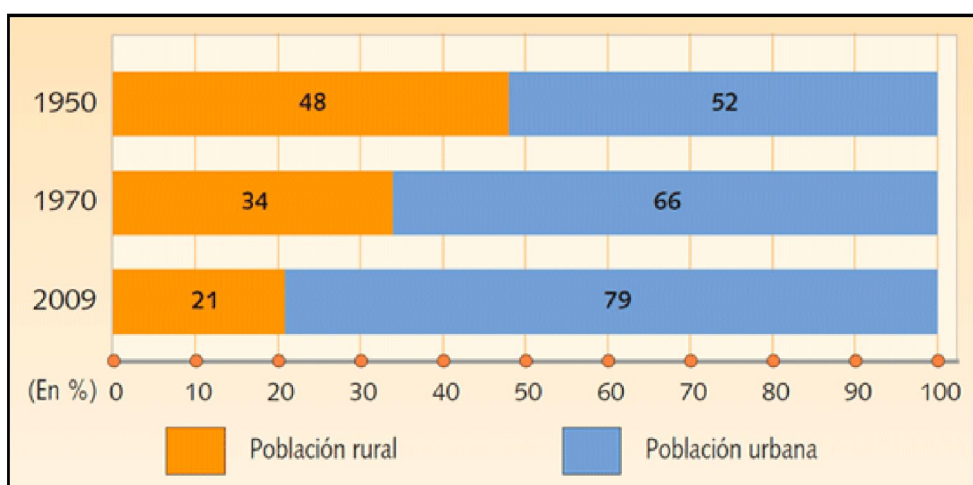
La principal causa del drástico desplazamiento demográfico del medio rural al agrícola que se produjo durante esos años, venía caracterizada por los distintos planes de desarrollo auspiciados bajo la premisa del “desarrollismo” de los gabinetes tecnócratas de final de la dictadura. Esos planes, tuvieron como elementos de referencia ciudades clave, que harían las veces de polos de desarrollo en lo concerniente a servicios, logística e infraestructura. Estos planes en Aragón supusieron una gran dependencia del territorio que desde lo económico influyó en lo socio-demográfico dando lugar al abandono de muchas localidades del medio rural aragonés. En las siguientes tablas se ilustra dicho proceso que en suma acarreará importantes consecuencias para la supervivencia del agro aragonés y la escuela a él vinculada:

**Tabla 1.-** Serie histórica del número de municipios por provincia en Aragón entre 1857 y 2001



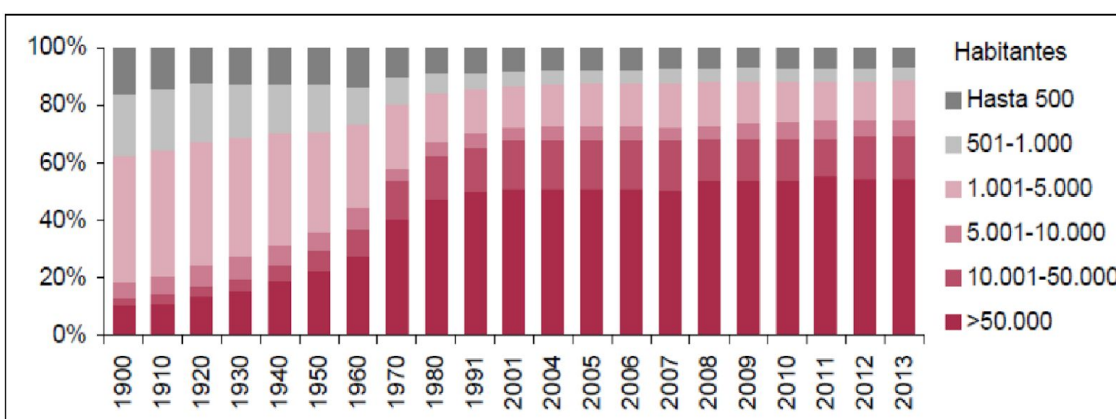
Fuente: Instituto Aragonés de Estadística

**Tabla 2.-** Evolución del saldo demográfico en España entre 1950 y 2009



Fuente: Censo y Padrones del Instituto Nacional de Estadística

**Tabla 3.-** Evolución de la distribución de la población según el tamaño del municipio



Fuente: Instituto Aragonés de Estadística.

El final de la etapa franquista y la necesidad de luchar por el derecho a la educación condujo a una renovada «campaña» de llamadas de atención (Civera y Costa, 2018), de manera que los movimientos en defensa de la escuela rural tuvieron, con la llegada al Gobierno de España del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones de 1982, la oportunidad de poner en práctica algunas de sus reivindicaciones. La publicación *del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983* “en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una

ISSN 1983-1579

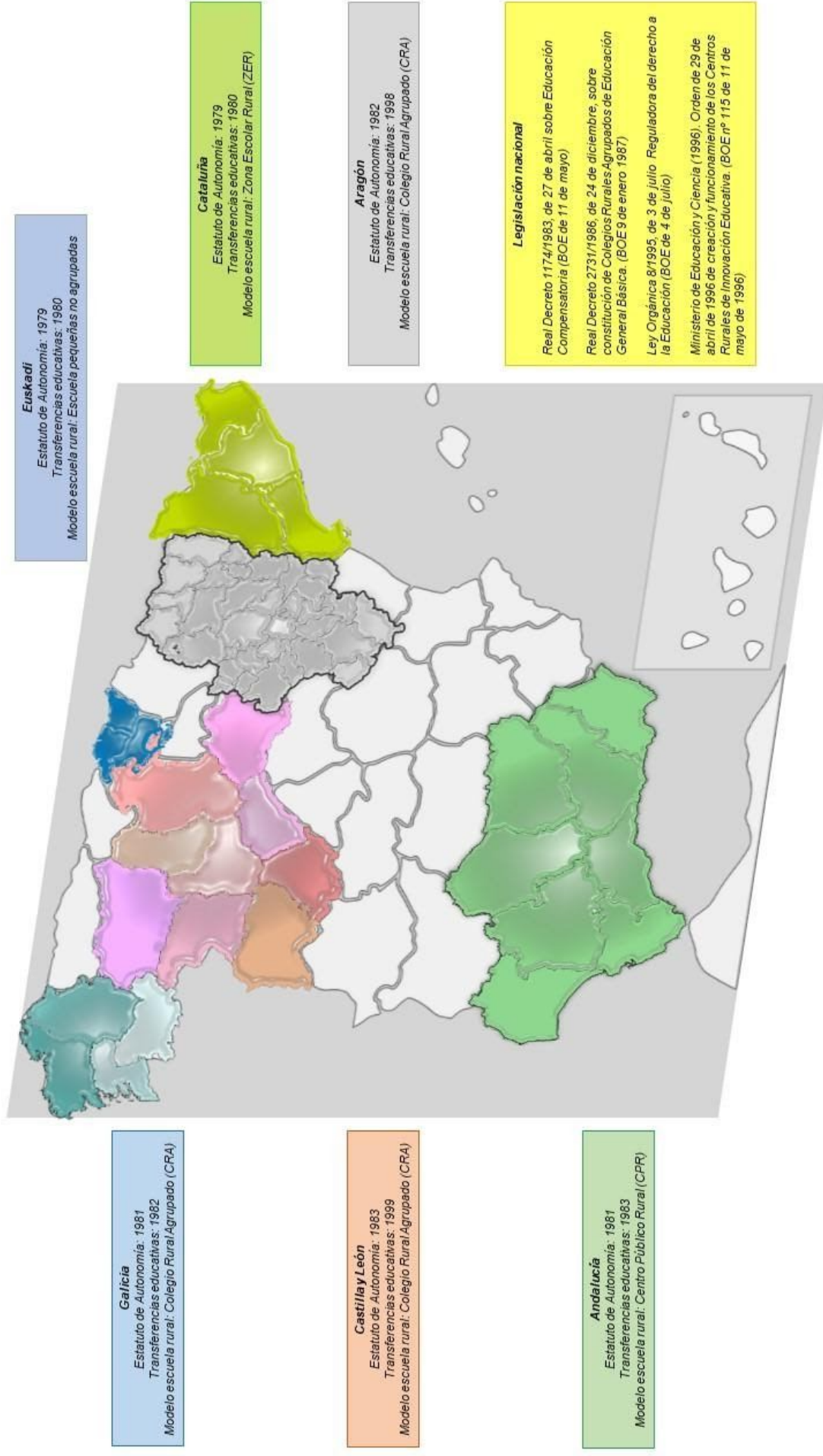
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

atención educativa preferente” (art. 1) y de la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* de 3 de julio de 1985, por su planteamiento de compensación de desigualdades y la posibilidad de adaptación al contexto en el que se ubiquen los centros (art, 15), significó un importante salto cualitativo (Domingo, 2013).



**Figura 1.** Mapa estatal de España con selección de CCAA e indicación de fechas e hitos legislativos y organizativos



**Fuente:** Elaboración propia.

De este modo, y en el marco del R. D de Educación Compensatoria, nacen los *Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET)* como una medida compensatoria cuyo objetivo prioritario era el desarrollo personal y social del alumnado de las escuelas rurales ofreciendo alternativas a las dificultades que existían por pertenecer a un medio, en este caso geográfico, desfavorecido: un gran número de escuelas unitarias e incompletas, consecuencia de una escasa y dispersa población, duramente castigada por la emigración en la década de los sesenta. En 1983 la población de la provincia<sup>4</sup> de Teruel era de 153.000 habitantes distribuidos en 236 municipios de los que solo 29 superaba los mil habitantes y 12 los dos mil. El saldo del proceso concentrador se plasma en la siguiente tabla en lo concerniente a número de concentraciones, alumnos afectados y localidades de procedencia. Esta información no hace sino reforzar el caso particular del Aragón y los males endémicos que soporta su organización escolar en el medio rural:

**Tabla 4.-** Concentraciones escolares en Aragón (Fuente: Garcés, 1983)

PROVINCIA	CONCENTRACIONES ESCOLARES	ALUMNOS AFECTADOS	LOCALIDADES DE PROCEDENCIA
ZARAGOZA	23	2782	167
HUESCA	30	2801	474
TERUEL	11	763	134
TOTAL	64	6346	775

El 3 de octubre de 1983, en Albaracín<sup>5</sup> (Teruel<sup>6</sup>, Aragón<sup>7</sup>), y el 24 del mismo mes en Alcorisa (Teruel, Aragón) iniciaban su camino los CRIET (Carbonell, 1994). En 1984 lo hace el de Cantavieja<sup>8</sup> (Teruel, Aragón) y diez años más tarde, el de Calamocha (Teruel, Aragón).

Con el mismo marco normativo surge en la provincia de Ávila (Castilla-León)<sup>9</sup> otro Proyecto de Educación Compensatoria desarrollado por la Coordinadora de Escuelas Unitarias del Valle de Amblés en el que la comunidad educativa de nueve escuelas unitarias *trabajando con un proyecto común*, evitaron el desplazamiento del alumnado a las concentraciones escolares. Dicho proyecto se desarrolló sin respaldo legal durante dos cursos y dio lugar al primer Colegio Rural Agrupado (CRA)<sup>10</sup> del Estado Español.

### 3 LOS OBJETIVOS Y LA INTENCIONALIDAD FUNDACIONALES DEL MODELO CRA-CRIE: UNA EDUCACIÓN INTEGRAL COMBINADA EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Aunque los objetivos específicos de CRIE y CRA fueron y son diferentes, su lazo de unión es única: la escuela rural. Los primeros nacen como apoyo, colaboración y complemento de la escuela rural. Son complemento que consolida, no alternativa que suprime, cobrando todo su sentido en aquello que complementan: “la pequeña escuela rural (...) existen porque existe la pequeña escuela rural” (ROCHE, 1995, p. 16). Su mayor virtud es que no fueron alternativa a la escuela rural. Los segundos suponen un modelo organizativo y pedagógico que permite el mantenimiento de escuelas unitarias e incompletas en las localidades de origen del alumnado (Domingo, 2013).

<sup>4</sup> La división administrativa del Estado Español es: Municipio, Provincia, Comunidad Autónoma, Estado.

<sup>5</sup> Municipio.

<sup>6</sup> Provincia.

<sup>7</sup> Comunidad Autónoma.

<sup>8</sup> Se suprime en el año 1994 por los problemas de transporte.

<sup>9</sup> Comunidad Autónoma.

<sup>10</sup> Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia de 12 de abril de 1985.

#### 4 LOS CRIE: de su nacimiento a la actualidad, un proceso en torno a los mismos ejes

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior los CRIET fueron la cristalización del Programa de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación con el objetivo básico de posibilitar a los alumnos de las pequeñas escuelas rurales turolenses unas condiciones educativas que les posibiliten una situación de igualdad respecto al resto de compañeros que desarrollan su vida escolar en circunstancias más favorables (Roche, 1993, p.69), de acuerdo con la idea fuerza del citado programa de corregir y compensar, de manera positiva, situaciones de desigualdad educativa como las provocadas por ubicaciones en áreas rurales desfavorecidas social, económica y/o geográficamente (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014). En este sentido no fueron neutros ni ética ni políticamente (Roche, 2003, p.17).

En este objetivo general se incluían los objetivos específicos que forjaron su nacimiento tal y cómo nos indica uno de sus promotores:

- Desarrollar la sociabilidad de los alumnos, rompiendo su aislamiento social, cultural y afectivo.
- Procurar la realización de actividades culturales y formativas
- Posibilitar el aprendizaje de los alumnos en distintos ámbitos instructivos
- Facilitar la acción de los servicios de orientación escolar
- Constituir Centros de Recursos y Servicios de Apoyo a la escuela rural. (Roche, 1993, p. 20).

[...] los CRIET deben poner el acento en la *convivencia, la socialización y el aprendizaje entre grupos de iguales* que es algo que en los núcleos más pequeños es imposible de alcanzar. (Lorenzo, 2003, p. 31).

Con esta perspectiva comienzan su andadura con la asistencia de alumnado del tercer ciclo de la antigua EGB (12-14 años) procedentes de escuelas unitarias y centros incompletos de hasta 3 unidades, para llevar a cabo una serie de *convivencias* de duración semanal o quincenal, en turnos de unos 70-80 niños y niñas de unas 10 /15 localidades de una misma comarca geográfica, de modo que cada alumno realizaba tres estancias a lo largo del curso (una en cada trimestre). Su contenido era decidido *conjuntamente* por el profesorado de los CRIET y de las escuelas rurales, incluyendo actividades propias del currículum escolar organizadas, bien en torno a un tema de carácter transversal (educación para la salud, para la paz, vial...), como a áreas específicas cuyos contenidos presentan mayores dificultades en las pequeñas escuelas (laboratorios, tecnología, educación física, idiomas...). No obstante, el propósito de contribuir a una educación integral de calidad hace que también se incorporen actividades de carácter formativo y cultural a través de talleres, asambleas, excursiones, proyecciones, charlas, fiestas...:

Asistíamos al CRIET de Albarracín una semana al trimestre. Para preparar las programaciones de estas *convivencias* nos reuníamos todos los maestros del grupo Reforma con los compañeros del CRIET y decidíamos el tema y los objetivos a trabajar. (Sánchez, 2003,p.122.).

Partiendo de esta primera realidad, la necesidad de cambio y adaptación ha sido una constante en la trayectoria de los CRIET y una de sus mayores virtudes, la tremenda flexibilidad de su proyecto educativo para, sin perder su horizonte, seguir sirviendo de complemento a una escuela rural cambiante en el marco de un sistema educativo sufriendo de grandes transformaciones. La aprobación de la LOGSE en 1990 fue el inicio de su primera gran modificación en cuanto a estructura, organización interna, alumnado y diseño y desarrollo curricular, teniendo en cuenta que una de las modificaciones fundamentales fue la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años organizada en dos etapas: educación primaria de 6 a 12 años y educación secundaria obligatoria de 12 a 16 (art.4). Además, el capítulo quinto de la misma ley está dedicado a la compensación de desigualdades, haciendo especial referencia a las escuelas ubicadas en contextos rurales.

De este modo se diseña, en 1996, un nuevo modelo de Educación Compensatoria a través del R.D 299/1996, de 28 de febrero, en cuyo artículo 10.3 se indica que “En zonas rurales caracterizadas por la



dispersión o el aislamiento el Ministerio de Educación y Ciencia facilitará y promoverá que los centros establezcan en su proyecto educativo medidas que garanticen la realización de experiencias enriquecedoras y favorecedoras del proceso de socialización<sup>11</sup>: el modelo CRIE es una de ellas, por lo que, dos meses más tarde, alcanza una consideración oficial al extenderse a toda la geografía nacional<sup>11</sup> a través de la Orden de 29 de abril de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa en la que se destaca “ la contribución a la mejora del proceso de evolución personal y de socialización de los alumnos y alumnas del ámbito rural (...) y el apoyo al desarrollo del currículo escolar” (p.16557).

Su finalidad la realización de actividades que desarrollen y complementen la acción educativa que se realiza en los centros educativos de las zonas rurales, así como *la convivencia del alumnado* de escuelas rurales dispersas. Su labor de complemento de la escuela rural y del fomento de la socialización sigue estando presente en el diseño de los objetivos que se plantean en el punto tercero de la citada orden:

- a. Potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos y, especialmente, sus capacidades de socialización.
- b. Programar y realizar, conjuntamente con el profesorado de las escuelas rurales, actividades de desarrollo curricular complementarias a las que se llevan a cabo en estas escuelas.
- c. Colaborar en el desarrollo de actividades de innovación curricular y formación del profesorado que reviertan en una mejora de la práctica educativa en las escuelas de medio rural.
- d. Impulsar, en coordinación con las escuelas, actividades de dinamización de la comunidad educativa y el fomento de la participación de los padres.

A ello unimos la importancia del trabajo en equipo con el profesorado de las escuelas rurales, sirviendo como lugar de encuentro para la reflexión; la aportación a la innovación curricular, pudiendo producir, experimentar y producir recursos didácticos, y la vinculación con las dinámicas comunitarias y territoriales que se lleven a cabo, ideas que, no obstante, ya estaban presentes, trece años antes, en los CRIE turolenses.

Desarrollar la socialización, y, por lo tanto, fomentar una educación integral, creando *redes* entre el alumnado, las familias y la comunidad, justifica, por sí mismo, la existencia de los CRIE (Berlanga y Corraliza, 2000). Además, ello permitirá el desarrollo de nuevos métodos de trabajo cooperativo, así como compartir recursos materiales y humanos que fomente una formación continua en el profesorado.

Las palabras de algunos de sus protagonistas lo corroboran:

Para mí el CRIET fue el primer paso hacia la madurez, donde aprendí por mí mismo sin la ayuda de mis padres, a hacer muchas amistades nuevas y a mejorar la convivencia entre mis compañeros... (Millán, 2003, p. 81)<sup>12</sup>

En las convivencias se reforzaban valores muy importantes, como la amistad, la cooperación, el compañerismo... (Escuder, 2003, p.82.).

Aunque solo fuese por unas horas los docentes de muchos pueblos no se sentían solos... mostraban sus preocupaciones, ofrecían y demandaban ayuda... Era la escuela viva, dinámica, innovadora... (Gil, 2003, p. 120).

<sup>11</sup> Se crean en Aragón (a los ya existentes se une uno en Zaragoza), Baleares, Castilla-León, Cantabria, Castilla-La Mancha y la Rioja, Comunidades Autónomas todas ellas dependientes en aquel momento del Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>12</sup> David Millán fue campeón del Mundo de Bike Trial en 1999, y alumno del CRIE

[...] trabajé seis años en el CRIET, durante los cuales no hice otra cosa que aprender y aprender” (Corraliza, 2003,p. 74 ).

El nacimiento y desarrollo de los Colegios Rurales Agrupados hace surgir una nueva forma de trabajo, de la que hablaremos en otro apartado, y la progresiva implantación de la LOGSE, nos va acercando hacia una generalizada descentralización educativa con importantes consecuencias en los CRIE de Teruel, ya que la configuración de las competencias en nuestra Comunidad Autónoma<sup>13</sup> amplía su marco de referencia, aunque el valor de la igualdad como rector de las políticas educativas sigue estando presente (Lorenzo, 2003).

Los CRIE siguen siendo espacios educativos innovadores con experiencia en el apoyo a la socialización y el aprendizaje del alumnado de las escuelas rurales, facilitando la convivencia y el intercambio de experiencia y recursos y pasan a depender del Gobierno de Aragón, de acuerdo al apartado C del anexo del citado decreto de traspaso de competencias a partir del curso 1999-2000. Se regulan a partir de la Orden de 16 de agosto de 2000 en la que se indica, teniendo en cuenta su especificidad, su estructura y normas básicas de funcionamiento según las cuales:

Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (C.R.I.E.T.) son instituciones pertenecientes al Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, creados para compensar las posibles desigualdades del alumnado de escuelas incompletas o unitarias de la Escuela Rural aragonesa. A través de ellos se intenta apoyar la labor docente que se realiza en las mismas, siendo su objetivo básico la atención al mundo rural. (Web de Albarracín, Alcorisa y Calamocha).

En este nuevo marco se rediseñan los objetivos sin perder su contenido fundamental en torno a los mismos ejes que en su origen:

#### Educación integral y socialización:

1. Ayudar a conseguir una educación integral del niño/a, superando las dificultades de un medio socio-económico no demasiado favorable.
2. Promover la relación entre los niños y niñas de la misma edad de diversas localidades.
3. Conseguir pautas y hábitos de trabajo en equipo.

#### Complemento y apoyo a la escuela rural y su profesorado:

4. Favorecer la integración de aspectos curriculares como los temas transversales y completar aspectos instructivos que exigen una especialización del profesorado.
5. Facilitar actividades que exigen unos medios específicos y no poseen, en general, las pequeñas escuelas.

A pesar del mantenimiento de sus líneas básicas, los CRIET han ido experimentando a lo largo de los últimos 20 años una serie de modificaciones que no siempre se han debido a cuestiones pedagógicas sino, a intereses políticos y factores económicos, disminución del número de alumnado en las zonas rurales y aparición de otros sectores en los que la necesidad de compensación educativa estaba presente. En la tabla 5 siguiente exponemos algunos de los principales rasgos de esta evolución.

<sup>13</sup> Real Decreto 1982/1998, de 18 de septiembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza no universitaria

**Tabla 5.-** Evolución de la estructura y funcionamiento CRIET (2000-2018) (Fuente: Elaboración propia)

Curso	Centros	Alumnado	Maestro/a acompañante	Tiempo	Requisitos	Gratuito	Reuniones coordinación
2004-05	CRA Incompletos Completos de una vía	5° y 6°	SI	Tres semanas	Acuerdo Consejo Escolar, Proyecto Pedagógico, Autorización padres, Cuestionario valoración, Memoria	SI	Una
Del 2005-06 al 2010-11	CRA Incompletos Completos de una vía	5° y 6°	SI	Tres semanas	Acuerdo Consejo Escolar, Proyecto Pedagógico, Autorización padres, Cuestionario valoración, Memoria	SI	Una
2011-12	CRA Incompletos Completos de una vía	5° y 6°	SI	Tres semanas	Acuerdo Consejo Escolar, Proyecto Pedagógico, Autorización padres, Cuestionario valoración, Memoria	SI	<b>Unados</b>
2012-13	CRA Incompletos Completos de una vía	5° y 6°	SI	Tres semanas	Acuerdo Consejo Escolar, Proyecto Pedagógico, Autorización padres, Cuestionario valoración, Memoria	<b>NO</b>	Unados
2013-14 al 2014-15	CRA Incompletos Completos de una vía <b>Centros concertados</b>	5° y 6°	SI	Tres semanas	<b>Informe al Consejo escolar, Aprobación del Claustro</b> , Proyecto pedagógico, Autorización padres, Cuestionario valoración, Memoria	NO	Unados
2015-16	CRA Incompletos Completos de una vía Centros completos Centros concertados	5° y 6° (excepcionalmente 4°)	SI	Tres semanas	Proyecto pedagógico, Autorización padres, Cuestionario valoración, Memoria	NO	Unados
2016-17	<b>Incompletos</b> <b>CRA</b> <b>Completos</b>	5° y 6° (excepcionalmente 4°)	SI	Tres semanas	<b>Propuesta del Consejo Escolar</b> , Aprobación Claustro, Autorización padres, Cuestionario de evaluación, Memoria	SI	<b>Una</b>
2017-18	Incompletos CRA <b>Completos una vía</b>	5° y 6° (excepcionalmente 4°)	SI	Tres semanas	<b>Informe al Consejo Escolar</b> , Aprobación Claustro, Autorización padres, Cuestionario de evaluación, Memoria	SI	<b>Una</b>



Como hemos podido comprobar los objetivos principales de los CRIET no han variado a lo largo de sus 35 años de andadura, la socialización y la compensación de desigualdades del medio rural siguen ahí, pero esta última puede quedar desdibujada desde el momento en que se pueden incorporar al programa centros completos que, en ocasiones, ni siquiera están ubicados en contextos rurales. La inclusión de los CRIES en el marco del Programa Aragón Vivo a través del cual se quiere impulsar diferentes espacios para la socialización y el aprendizaje del alumnado escolarizado en nuestra comunidad autónoma, y permite a los grupos de alumnos y sus profesores el acercamiento a los bienes naturales, sociales, artísticos y culturales de nuestra comunidad ha permitido una mayor regulación y la consideración “oficial” de su necesidad, pero “pueden dejar de ser sentidos como tal si se transforman en una superestructura alejada de la realidad del día a día de la escuela” (Roche, 1993, p. 113).

Por este motivo son algunas las voces que en estos momentos reclaman retomar su espíritu inicial en el que el trabajo en equipo, la creatividad, la renovación y la experimentación pedagógicas, así como el compromiso personal fueron sus baluartes. Las siguientes palabras, pronunciadas hace ya 15 años, podrían iluminar para ello:

[...] la escuela rural de Teruel difiere bastante de aquella otra de los años ochenta. Sin embargo, la verdadera esencia y sentido de ser de los CRIETS sigue siendo la misma que entonces: ser ESCUELAS PARA LA VIDA Y LAS EMOCIONES. Unas escuelas para aprender a conocer, para aprender a hacer y aprender haciendo, para aprender a convivir y colaborar, para aprender a ser. (Martínez, 2003, p. 67).

## **5 LOS CRA: de su nacimiento a la actualidad, un proceso en torno a los mismos ejes**

Tal y como se ha indicado en el apartado 2 los Colegios Rurales Agrupados surgieron también para el paraguas de la normativa de educación compensatoria de 1983. De este modo se publica en 1987 la normativa sobre su constitución con el objetivo de “hacer posible que el deseable mantenimiento de pequeñas escuelas no vaya en detrimento de su fortaleza organizativa mediante la constitución de Colegios Rurales Agrupados promovidos por la Administración educativa y las comunidades rurales a partir de proyectos pedagógicos y organizativos concretos” (p. 473). Y ello a través de “... la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades..., con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas...constituyendo un único centro... con capacidad académica y de gestión” (Art.1).

De este modo la finalidad de esta nueva estructura organizativa fue la de constituirse como un único centro para poder contar con una plantilla de profesorado completa y especializada. (Murillo, 2003), de modo que, aunque sus aulas están repartidas por diversas localidades instauran proyectos comunes y comparten recursos humanos y materiales (López, 2000; Boix, 2004). Además, se evitaban los problemas derivados del transporte y del desarraigo de los niños de sus localidades de origen (Gómez, 2007).

Un C.R.A. (Colegio Rural Agrupado) es una respuesta organizativa para la gestión educativa (de recursos materiales y humanos) de pequeñas escuelas rurales pertenecientes a un mismo entorno físico, social y natural. Como nos gusta decir: es un Centro Educativo gigante (...) donde los pasillos son las carreteras y las escaleras son las montañas. (C.R.A. El Olivo, 2014).

Sin embargo, el modelo plantea también ciertos claroscuros como señala Calvo, miembro del MRP Aula Libre y maestro rural:

Los CRAs no son centros grandes con pasillos muy largos. Su creación no siempre ha respondido a necesidades educativas, sino, en muchas ocasiones, lo han sido de tipo administrativo y burocrático y siguiendo modelos de centros urbanos”. (Calvo, 2003, p. 29).



La necesidad de una normativa precisa para el diseño y desarrollo de la nueva estructura conduce a la publicación en julio de 1987 de una nueva Orden reguladora en la que se especifican algunas de sus características principales que siguen vigentes con las consiguientes adaptaciones a los sucesivos cambios acaecidos en el sistema educativo. Entre ellas merece la pena destacar la importancia de la opinión de familias y comunidades locales, teniendo en cuenta la necesidad de su apoyo para un adecuado trabajo coordinado y con un proyecto común. Por otro lado, es importante a nivel estatal pero también autonómico, la acción y el influjo en torno a la educación que desde los movimientos de renovación pedagógica se desarrolla, como es el caso del MRP Aula Libre, cuyos principales artífices plantearon una alternativa pedagógica desde el medio rural aragonés (MRP Aula Libre, 1990; Calvo, 2003; Gertrudix, 2005).

La nueva estructura del sistema educativo que se impone a partir de la LOGSE (1990) implica el primer cambio ya que a partir de este momento en cada una de las escuelas que conforman el CRA hay uno o varios tutores, en función del número total de alumnos, con un número determinado de alumnos entre 3 y 12 años,<sup>14</sup> lo que da lugar a escuelas unitarias (una sola aula) cíclicas (un aula por ciclo) o mixtas (aulas que mezclan ciclos) (Barba, 2006). De este modo los tutores se encargan de la docencia de las áreas básicas y los docentes *itinerantes* se encargan de aquellas áreas específicas que requieren una mayor especialización (lengua extranjera, educación física y música), en las diferentes escuelas del CRA (Gómez, 2007):

Un Colegio Rural Agrupado, es un centro educativo donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en un entorno rural. Tiene diferentes denominaciones en función de su localización geográfica [...] Es un centro único, con aulas dispersas en diferentes localidades más o menos cercanas. Generalmente se agrupan localidades en las que su número de alumnado no permita tener un curso por nivel educativo [...] La localidad donde haya más aulas será la cabecera del CRA, dónde se centraliza el trabajo administrativo y la dirección. (Tapia y Castro, 2011, p. 416-417).

El nuevo modelo se extiende por la geografía española adoptando diferentes denominaciones<sup>15</sup> y especificaciones a medida que las Comunidades Autónomas asumen las competencias educativas. No obstante, en la mayoría de ellas, Aragón incluida, sigue vigente el modelo inicial, en el que se van introduciendo modificaciones en función de intereses no siempre de carácter pedagógico. En este sentido podemos mencionar cómo en muchas ocasiones se ha perdido la implicación y participación de la comunidad educativa en su constitución: la administración comienza a asumir la tarea y se olvidan algunos de los principios por los que nacieron.

El modelo sigue vigente, pero su desarrollo no está exento de lagunas y deficiencias, por lo que autores como Tapia y Castro (2011) realizan un análisis sobre las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las debilidades del modelo CRA haciendo también referencia a la formación y a la dirección de dichos centros para concluir que:

Se hace indispensable un marco legislativo específico sobre itinerancias, ratios, plantillas y reconocimiento del personal docente que reseñe y recoja la singularidad de este tipo de docencia con respecto a centros ordinarios en zonas urbanas más favorecidas, una vez explicado el papel relevante educador, formador y compensador de desigualdades de este tipo de centros. (ib., p. 420).

Y ello a pesar de que los sucesivos informes del Consejo Escolar del Estado (1997-2016) hacen referencia explícita a este tipo de centros y reiteran algunas de sus necesidades con respecto a la estabilidad del profesorado y la dignificación de sus condiciones laborales, así como la mejora de su formación inicial y permanente; mejorar la adaptación de las ratio teniendo en cuenta las diferencias de

<sup>14</sup>Segundo ciclo de educación infantil y los tres ciclos de educación primaria.

<sup>15</sup>Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Aragón, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centro Público Rural Agrupado (CPRA) en Andalucía y Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña.

edades: el desarrollo de políticas y normativas específicas que contemplen medidas de discriminación positiva; el acceso en igualdad de condiciones a la Red y las TIC/TAC; la mayor dotación de profesorado de apoyo teniendo en cuenta la mayor diversidad; la adaptación a los cambios acaecidos en el medio rural...; necesidades que se ponen de manifiesto porque la escuela rural sigue siendo la hermana pobre del sistema escolar y su alumnado es considerado como de segunda categoría., a pesar de que los artículos 80 y 82 de la LOE indican que el alumnado que reside en zonas geográficas aisladas tiene derecho a recibir un servicio educativo con los mismos niveles de calidad que se presta al resto del alumnado.

A todas las dificultades anteriores debemos añadir el principal problema con el que se enfrenta en estos momentos la escuela rural, la despoblación cuyos efectos han llevado a una disminución de casi el 10% de su alumnado en los últimos cinco años, a pesar de que la escuela rural constituye una oportunidad para los alumnos y sus localidades, pues facilita el asentamiento de la población rural y preserva su conservación, por lo que el artículo 9 de la LOMCE precisa que “en los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales”. Desde el punto de vista de la nueva ruralidad se han desarrollado clarificadores estudios en Aragón que combinan el ámbito socio-demográfico con la existencia de servicios públicos, fundamentalmente desde lo educativo y lo sanitario (Soriano y Sáez, 2004; Salas y Kölling, 2005; Ayuda, Pinilla, Sáez, 2010). Estos estudios, arrojan luz a la situación del medio rural aragonés y su aprovechamiento puede permitir la implantación de medidas y programas integrales para el mantenimiento de la población rural, sus principales servicios, y garantizar el arraigo y la supervivencia de municipios. Además, indican la consolidación del modelo CRA para la atención al alumnado de Educación Infantil y Primaria de los municipios de población escolar reducida.

En suma, el modelo CRA como modelo organizativo y pedagógico se ha consolidado en España, Aragón y Teruel (Santamaría, 2017), y son un buen ejemplo de una óptima interacción entre el medio y la escuela que permite dignificar la cultura del niño en su propio entorno natural y social, promueven conexiones socio-educativas entre los miembros de comunidades cercanas, crean espacios de desarrollo rural compartido y favorecen la asunción de una cultura local dignificada.

Sin embargo, el cierre de las pequeñas escuelas de que se nutren puede determinar su desaparición: es necesario un plan específico para la escuela rural aragonesa que no dependa de vaivenes políticos y/o criterios economicistas. Por ello es preciso un planteamiento de evaluación global del mismo, que permita, con el apoyo de evidencias, seguir sirviendo, tal y como se indicaba en sus orígenes, a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos en aquellas condiciones ajustadas a las características de una escuela del siglo XXI y un contexto rural diferente. La escuela rural aragonesa debe forjar un modelo educativo propio, contextualizado y basado en unos aprendizajes significativos y funcionales (Tapia y Castro, 2011), porque tal y como señala Sanz (2009), es, además, esencial para involucrarse en el tejido asociativo y participar en el crecimiento de la creatividad cultural que hoy necesita la sociedad rural.

## **6 LA RELACIÓN SIMBIÓTICA DEL MODELO CRA-CRIET: calidad educativa, igualdad de oportunidades e innovación pedagógica**

El proyecto CRIET nace con el objetivo de superar las carencias y limitaciones de la pequeña escuela rural (Roche, 1995); el proyecto CRA como forma de organización que posibilita la optimización de los recursos y la respuesta educativa (Alonso, 2000), por lo que el modelo CRA/CRIET – CRIET/CRA supuso una respuesta óptima para romper la tendencia de las concentraciones escolares que con la Ley General de Educación de 1970 sacrificaba el mantenimiento de pequeñas escuelas rurales en favor de aquellas localidades más grandes donde acudía alumnado de municipios más pequeños a los que a la larga, al abrir la vía del éxodo y el despoblamiento, se estaban sentenciando.

Si bien el modelo CRA-CRIET invirtió esta tendencia no logró mitigar todas las limitaciones de partida y las que venían llegando al calor de las diversas legislaciones educativas y el crónico olvido con respecto a la escuela rural, a pesar de los planes compensatorios y de ciertos intentos de dignificación de la educación y la vida rurales desde los años 80. No obstante los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) son, junto con los Colegios Rurales Agrupados (CRA), la referencia más emblemática de la escuela rural de hoy y en el futuro. Se trata de un proyecto imaginativo que ha sabido ensamblar, con solución de continuidad, lo mejor de la tradición de la pequeña escuela unitaria con las exigencias de socialización y modernidad pedagógica que dictan los nuevos tiempos (Carbonell, 1994, en Berlanga 2003, p. 64).

Entonces nos podemos preguntar ¿Qué ha supuesto esta relación? Las palabras de algunos de sus protagonistas nos pueden ayudar nuevamente en el comienzo de la respuesta:

El CRIE es, hoy, por hoy, el mejor complemento de la Escuela Rural y uno de los mejores medios para la socialización, la educación en valores y factor de compensación educativa. (Negro, 2003, p.111).

[...] un lugar de encuentro para los maestros y maestras de los CRA. (Sánchez, 2003 p. 122).

[...] los maestros nos ponemos a trabajar en equipo... saldrán los proyectos que tienen en cuenta a la escuela rural... (Escuder, 2003, p.113).

[...] en el CRIET era todo lo contrario. El proceso iba de abajo hacia arriba, de los maestros y maestras hacia un equipo docente que iba a complementar las carencias de las pequeñas escuelas rurales. (Calvo, 2003, p.125).

Es verdad que a lo largo de esta relación también ha habido desencuentros, pero algunos de ellos los podemos considerar lógicos en cuanto que las características actuales de la escuela rural no son las mismas y por lo tanto algunos de los principios que sustentaron las relaciones CRA/CRIET han cambiado. Sin embargo, las premisas iniciales de *calidad e innovación*, íntimamente relacionadas, siguen vigentes, tal y como aparece en normativa estatal y autonómica:

[...] actuaciones de este tipo, entre otras. Son un instrumento válido para conseguir los niveles de atención y calidad que la escuela rural necesita. (Orden de 29 de abril de 1996).

Colaborar en el desarrollo de actividades de innovación curricular. (Orden de 29 de abril de 1996).

La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. (art 1a LOE/LOMCE).

La Constitución de los Colegios Rurales agrupados podrá acordarse con el fin de mejorar (...) *la calidad* de la enseñanza de las zonas rurales. (R.D 2731/1987).

[...] la promoción y apoyo a programas de experimentación, *innovación* e investigación educativa, con el fin de lograr una *mayor calidad* de la enseñanza que permita a los centros educativos y a los profesores *mejorar* el rendimiento de los alumnos. (Decreto 336/2011, de 6 de octubre).

No podemos olvidar, además, que, tal y como señalan Palomo, Ruiz y Sánchez (2006), la innovación implica un cambio que conlleva mejoras en la calidad de la enseñanza, no es un fin en sí misma, sino un medio para la mejora de la calidad, no es fruto de la casualidad, sino que implica una intencionalidad o intervención deliberada y debe entenderse como el conjunto de iniciativas que inducen a los profesionales a pensar de un modo nuevo en la forma que tienen de hacer sus tareas, de modo que se produzcan cambios que provoquen mejoras.

Además, sería bueno que recordásemos, tal y como señala Mínguez (2003) que en las siglas de CRIET se incluye al I de Innovación, por lo que desde estos centros se debe permitir al profesorado de la escuela rural acercarse a una formación permanente y a experiencias “renovadoras”. La formación integral del alumnado de las pequeñas escuelas rurales que debe ser complementada desde los CRIE debe hacerse desde la innovación educativa, experimentando, produciendo y difundiendo (Berlanga y Corraliza, 2000) y trabajando los contenidos desde un amplio margen de experimentación y tecnologías imaginativas (Berlanga, 2002). Por tanto, hablamos de los CRIE como lugares en los que los discentes tienen la oportunidad de acercarse a la innovación (Álvarez y Vejo-Sainz, 2017) cuya clave de calidad será la coordinación viva entre los maestros que posibilite una línea común de trabajo y una programación adecuada en contenidos y metodología a la escuela rural (Roche, 1995). De este modo los CRA podrán ofrecer un servicio educativo en condiciones de igualdad, asegurando el derecho constitucional a una educación de calidad que asuma la diferencia al permanecer en su entorno (García, 2015) y siendo un lugar idóneo para la innovación y las nuevas formas de trabajo (Boix, 2011), en la búsqueda de sacar el máximo rendimiento de los alumnos, tratando de aumentar sus niveles de motivación y permitiendo a su vez la participación de la comunidad en los centros educativos. Se trata pues, de crear escuela que afronten los problemas, del propio centro educativo, del aula e incluso de las políticas educativas creando respuestas y soluciones que permitan su mejora. (Álvarez y Vejo-Sainz, 2017, p. 26).

### **BALANCE INTERPRETATIVO EN TORNO AL MODELO CRA-CRIET: retos, necesidades y perspectivas de futuro**

Tras abordar esta revisión bibliográfica y un estado de la cuestión sobre los modelos organizativos de la escuela rural aragonesa podemos decir que la estructura actual basada en el binomio CRA-CRIE en el caso aragonés y otras regiones rurales españolas, puede ser eficaz siempre y cuando se cuente con una dotación de recursos económicos y humanos adecuados. Además, la articulación de estos centros en un proyecto educativo común se alcanzará cuando exista un liderazgo acorde con la equidad participativa y la calidad compensadora de la educación, además ligado a la misma, una formación de docentes para el medio rural con patrones no importados desde los modelos ideados para centros urbanos. A la hora de realizar el balance final de lo que ha supuesto este modelo para la escuela rural turolense es inevitable plantear en primer lugar la labor compensadora e inclusiva que desarrolla para ofrecer en igualdad de oportunidades una educación de calidad con independencia del lugar de residencia (García y Vigo, 2009; Domingo, 2012). Por otro lado, los aportes de la escuela rural suponen para esta región un acicate para la promoción y preservación de su cultura local, que en última instancia es clave para la valorización del territorio y su supervivencia en el medio y largo plazo (Juan, 2004; Amiguiño, 2011; Gallardo, 2011; Cerdá, 2017).

En tercer lugar, es clave la perspectiva formativa y la asunción de un rol contextualizado para la acción del docente y la administración educativa con respecto a lo rural. En ese sentido es la innovación pedagógica y organizativa la que ha permitido que la escuela rural aragonesa se haya mantenido a lo largo del tiempo, mostrando algunas experiencias que pueden servir de referente para el futuro de la educación (Abós, 2007; Mallada, 2011). Tanto la formación inicial como permanente del profesorado rural debe ser adecuada en un sentido profesionalizante y nutrirse también de los aportes de la investigación educativa actual (Feu, 2004; Bustos, 2011; Vera, Osses y Schiefelein, 2012, Moral, Villalustre y Neira, 2014) además de experiencias nacionales e internacionales desarrolladas en escenarios con importantes analogías (Bartholomeus, 2006; Barley y Beesley, 2007, Kalaoja y Pietarinen, 2009). Por otro lado, son innegables las bonanzas pedagógicas que aporta una pedagogía propiamente rural cuando se desarrolla en un contexto adecuado y ajustado (Boix, 2011; Domingo, 2014).

No sirven fórmulas “metropolitanas” para el modelo de escuela rural aragonés, se precisa un modelo con carácter propio y dotado de la entidad y los recursos necesario para llevar a buen puerto su cometido. Por todo ello, máxime en el contexto globalizado de la sociedad del conocimiento y de la información, se requiere una puesta a punto y una actualización del modelo de educación en contextos rurales (González, 2010; Sepúlveda y Gallardo, 2011; Hamodi y Aragües, 2014, Morales, 2017) que confluya



con un análisis desde el punto de vista de la investigación-acción, la formación adecuada y el desarrollo de la renovación pedagógica con el aprovechamiento del medio y la cultura locales así como de recursos multimedia e Internet para suplir carencias y limitaciones.

## REFERENCIAS

- ABÓS, Pilar. La escuela rural y sus condiciones ¿tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, Oviedo, 35 (1,2), pp.83-90, 2007.
- ALONSO, José M. Escuela rural e innovación educativa: un binomio indisoluble. *Actas del 1º Congreso de Escuela Rural de Aragón*, p.13-17, Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia, 2000.
- ÁLVAREZ, Carmen y VEJO-SAINZ, Rocío. ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, Oviedo, 45(1), pp.25-32, 2017.
- AMIGUINHO, Abilio. La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, 15 (2), pp. 25-37, 2011.
- ARAGÓN. Orden de 16 de agosto de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Centros Docentes Públicos no universitarios dependientes del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)* de 23 de agosto, pp.5183- 5213.
- ESPANHA. DECRETO 336/2011, de 6 octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)* de 14 de octubre, pp.22020-22033.
- AYUDA, Isabel., PINILLA, Vicente. y SÁEZ, Luis. A. *Cambio demográfico, despoblación y nuevas políticas: el caso de Aragón en España*. Zaragoza: CEDDAR, Centro de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo en Áreas Rurales, 2010.
- BARBA, José J. El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2006. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>.
- BARLEY, Zoe. y BEESLEY, Andrea. Rural school success: what can we learn? *Journal of research in rural education*, USA: Penn State University's College of Education, 22 (1), pp.1-14,2007.
- BARTHOLOMAEUS, Pamela. Some rural examples of place-based education. *International Education Journal*, Australia, 7(4), pp.480-489,2006.
- BERLANGA, Salvador. El CRIET de Alcorisa: un modelo de participación y dinamización social para el ámbito rural. *Anuario de Pedagogía*, p. 309-331. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación, 2002.
- EDUCACIÓN EN EL MÉDIO RURAL. *Análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira editores, 2003.
- BERLANGA, Salvador. y CORRALIZA, Guadalupe. El CRIET: una apuesta de innovación educativa. *Actas del 1º Congreso de Escuela Rural de Aragón*, p.106-110. Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia, 2000.
- BERNAL, José L., CANO, Jacobo. y LORENZO, Juan. *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira, 2014.
- BOIX, Roser. Introducción, en BOIX, Roser (coord). *La escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid. Praxis, 2004, p. 11-23.
- PROFESORADO: REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *¿Qué queda de la*



escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Granada, 15 (2), pp.13-23,2011.

BUSTOS, Antonio. Investigación y escuela rural ¿irreconciliables? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, 15 (2), pp.155-170,2011.

CALVO, Jesús. Una experiencia inolvidable. En: *20aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, 2003, pp.124-127,2003.

CALVO, Miguel. La educación rural: el horizonte de una nueva cultura. *Aula Libre, por una práctica libertaria en la educación*, 79, pp.26-39,2003.

CARBONELL, Jaime. El C.R.I.E.T. de Alcorisa. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, CD- "25 años", 225,1994.

CERDÀ, Paco. *Los últimos. Voces de la Laponia española*. Logroño: Pepitas de calabaza, 2017.

CIVERA, Alicia y COSTA, Antón. Desde la Historia de la Educación: Educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, n.7, p.9-45, 2018.

CORRALIZA, Guadalupe. Los centros rurales de innovación educativa de Teruel. En: *20aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, p.74-75,2003.

DOMINGO, Laura. Contribuciones pedagógicas de la escuela rural. La inclusión en las aulas multigrado: un estudio de Caso. *Tesis Doctoral*. Vic: Universidad de Vic, 2014 Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/283165>.

DOMINGO, Virginia. (2012): La escuela rural, modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals*. Monográfico Estrategias Didácticas Inclusivas, 71. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=11154&PHPSESSID=a78b364c83aec7d5708d4e2d940158fb](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=11154&PHPSESSID=a78b364c83aec7d5708d4e2d940158fb). Recuperado mayo 2017.

TESIS DOCTORAL. Origen y evolución del Modelo CRA (Colegio Rural Agrupado). Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense. Universidad de Valencia, Valencia 2013 Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30429/DOC%20COMPLETO%20TESIS%205%20sept.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ESCUDE, Fabián. Un proyecto rural hacia una educación en la igualdad. En: *20aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.112-113,2003.

ESCUDE, Oscar. Desde la nostalgia. En: *20aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.82-83, 2003

ESPAÑA. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)

ESPAÑA. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, de 6 de agosto., pp. 12525-12546, 1970.

ESPAÑA. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial de España (BOE)* de 11 de mayo, pp.13109-13110, 1983.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del estado (BOE)* de 4 de julio. pp. 21015-21022.

ESPAÑA. Real Decreto 2731/1987, de 24 de diciembre sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial de España (BOE)*, de 9 de enero, pp.473-474,1987

ESPAÑA. Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial de España (BOE)* de 25 de julio, pp.22885-22886,1987.

ESPAÑA. Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, de 4 de octubre, pp. 28927 a 28942, 1990.

ESPAÑA. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial de España (BOE)* de 11 de mayo, p. 9902-9909,1996.

ESPAÑA. Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. *Boletín Oficial de España (BOE)*, de 11 de mayo, p. 16557-16559, 1996.

ESPAÑA.Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de España (BOE)*, de 4 de mayo, p.17158-17207, 2006.

ESPAÑA.Ley Orgánica 8/2013, de 9, de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, de 10 de diciembre p.97858-97921, 2013.

FEU, Jordi. 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), pp.1-13,2004.

FMRP: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya*, Banyoles,1987

GALLARDO, Monsalud. La escuela de contexto rural ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 55 (5), pp.1-10,2011.

GARCÉS, Ramón. *Concentraciones escolares y escuelas hogar*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1983.

GARCÍA, F. Javier. Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses. *Tesis Doctoral*, Universidad de Huelva, Huelva, 2015.

GARCÍA, Enrique y VIGO, Begoña. Educación en el medio rural y atención a la diversidad a lo largo de la vida. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas* Mayo, Teruel: Gobierno de Aragón, 2009, CDR0M. Disponible en <http://studylib.es/doc/7924380/jornadas-sobre-educaci%C3%B3n-en-el-medio-rural.-encrucijadas-y>

GERTRUDIX, S. Aulas rurales “Trabajar en un pueblo”. En MRP Aula Libre: *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, pp.74-82, 2005.

GIL, José. D. Lugar de encuentro. En: *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.120-121,2003.

GÓMEZ, Carlos. Lo rural en los planes educativos el Gobierno de Aragón. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, Zaragoza, 10, pp.83-104, 2007.

GONZÁLEZ, Jesús. Los aspectos positivos y negativos de la educación en la escuela rural. *Revista digital Innovación y Experiencia Educativa*, Granada, 30, pp.1-13,2010. Disponible en [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_30/JESUS\\_GONZALEZ\\_MARTINEZ\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_30/JESUS_GONZALEZ_MARTINEZ_2.pdf)

HAMODI, Carolina. y ARAGÜES, Sara. La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra*, Madrid, 14, pp. 46-61, 2014.

HERNÁNDEZ, José. M. La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, Madrid, Número extraordinario, pp.113-136, 2000.

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

JUAN, Víctor. *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2004.

KALAOJA, Esko, y PIETARINEN, Janne. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, Belfast, Irlanda del Norte, 48(2), p.109, 2009.

LÓPEZ, Miguel. El C.R.A. como modelo de escuela abierta. *Actas del 1º*

*Congreso de Escuela Rural de Aragón* pp.153-156, Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia, 2000

LORENZO, Juan. Renovación Pedagógica en Aragón: estudio de caso del Movimiento de Renovación Pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, pp. 201-230, 2016

LORENZO, Rafael. Mucho más que veinte años. En: *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.30-34, 2003.

MALLADA, Luis. M. La dirección de un Centro Rural Agrupado. *Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación: Organización y gestión educativa*, 6 (20), pp. 8-12, 2012.

MARTÍNEZ, Agustín. Escuelas de Vida. En: *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, p.66-67, 2003.

MILLÁN, David. En *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, p. 81, 2003.

MÍNGUEZ, Maribel. Vivencias en el CRIET. En *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, p.114-116, 2003.

MRP Aula Libre. *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 1990.

AULAS LIBRES. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2005.

MORAL, Esther, VILLALUSTRE, Lourdes y NEIRA, M. Rosario. Variables asociadas a la cultura innovadora son TIC en escuelas rurales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, 18 (3), pp. 9-25, 2014.

MORALES, Noelia. The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 412-438, 2017.

MURILLO, José. L. 25 años de escuela rural en Aragón, 2008. Disponible en <http://aulalibremp.org/25-anos-de-escuela-rural-en-aragon>. Recuperado noviembre 2012.

MURILLO, Juan. J. XX aniversario de los CRIETS. En *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.23-26, 2003.

NEGRO, José. M. Los CRIES desde la perspectiva de un maestro rural. En: *20 aniversario CRIES de Teruel*

1983-2003. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.110-111, 2003.

PALOMO, Rafael, RUIZ, Julio y SÁNCHEZ, José. Las TIC como agentes de innovación educativa. Sevilla: Junta de Andalucía, 2006. Disponible en [www.edubcn.cat/rcs\\_gene/11\\_TIC\\_como\\_agentes\\_innovacion.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/11_TIC_como_agentes_innovacion.pdf). Recuperado julio 2018.

PRATS, Joaquín. En *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, p. 35, 2003.

ROCHE, Pedro. Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET: respuesta de futuro a la nueva escuela rural. *Informes*, 38. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza, 1993.

*CRIET. Hacia una nueva escuela rural*. Teruel, MEC: Dirección Provincial de Educación, 1995.

EDUCACIÓN Y COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES. En: *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.16-23, 2003.

SALAS, Montserrat. y KÖLLING, Mario. *La sociedad de la información como herramienta para el desarrollo de las zonas rurales de Aragón*. Zaragoza: CEDDAR Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales, 2005.

SÁNCHEZ, M. Pilar. Vivencias escolares a través del CRIE. En: *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón, pp.122-123, 2003.

SANTAMARÍA, Rogeli. *Un poco de historia de la escuela rural*. *Escuelarural.net*. 2012. Disponible en <http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>. Recuperado julio 2018

DIRECTRIZ ESPECIAL DE POLÍTICA DEMOGRÁFICA Y CONTRA LA DESPOBLACIÓN DE ARAGÓN DESDE LA EDUCACIÓN RURAL. Disponible en: <http://escuelarural.net/directriz-especial-de-politica,277>. Recuperado mayo 2018.

SANZ, Luis. A. Educación y territorio. Encrucijadas socioculturales. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuesta*. Mayo, Teruel: Gobierno de Aragón, 2009. CD.ROM.

SEPÚLVEDA, M<sup>a</sup>. Pilar. y GALLARDO, M. La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, 15 (2), pp.141-153, 2011.

SORIANO, M. Ángeles. y SÁEZ, A. Evolución del medio rural aragonés durante los noventa. Comunicación presentada en la XXX Reunión de Estudios Regionales. *La política regional en la encrucijada*, noviembre, Barcelona, 2004.

TAPIA, Luis. y CASTRO, Paloma. Experiencia educativa, educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, 24, pp.415-428, 2014.

VERA, Daniela., OSSES, Sonia y SCHIEFELBEIN, Ernesto. Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, Chile, 38 (1), pp. 297-310, 2012.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

*Recebido em: 27/09/2018*

*Aceito em: 16/11/2018*

*PUBLICADO EM: 02/03/2019*