

Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. *Las ciudades invisibles del mundo educativo.*

Rosa VÁZQUEZ RECIO

Correspondencia

Rosa Vázquez Recio

Facultad de Ciencias de la
Educación.
Universidad de Cádiz
C/ República Saharaui, s/n,
CP 11519 Puerto Real
(Cádiz, España)

Tel.: (956) 016732 / 016214
Fax: (34) 956- 01 6260 / 016253

E-mail: rmaria.vazquez@uca.es

Recibido: 26/11/2007
Aceptado: 10/6/2008

RESUMEN

En este artículo se exponen una serie de reflexiones sobre las escuelas rurales, planteadas desde la experiencia personal y profesional de la autora. En el artículo se reclama que las escuelas rurales dejen de estar en el olvido o sean infravaloradas para ser reconocidas como *escuelas de verdad*. Esta cuestión es llevada al ámbito de la formación inicial del profesorado, estableciéndose una serie de consideraciones a tener en cuenta para promover el cambio en la valoración y el reconocimiento de las escuelas del mundo rural.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural, Lenguaje, Formación, Profesorado.

Rural schools: In the middle of nowhere The invisible cities in the world of education

ABSTRACT

This article includes some reflections about rural schools, coming from the personal and professional experience of the author. The article claims that rural schools should cease to be forgotten or underestimated and that they should be recognized as *real schools*. This issue is linked to the field of initial teacher training, making some considerations to be taken into account in order to promote a change in the appraisal and recognition of schools in the rural world.

KEY WORDS: Rural School, Language, Teacher Training.

Tus ciudades no existen. Quizás no hayan existido nunca. Seguramente ya no existirán. ¿Por qué te solazas en fábulas consoladoras?

ÍTALO CALVINO (2000, 73)

1. El viaje de Gulliver y el descubrimiento de las *ciudades invisibles*

Cuando pronunciamos la palabra *escuela*, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela. Desde ese primer visionado, se empieza a cometer errores: tanto por pensar que todas las escuelas son iguales, por considerar que todas las escuelas de las zonas urbanas son idénticas, como por creer que en todos los espacios socioculturales y geográficos las escuelas son iguales a ese modelo genérico establecido. Y en este sentido podemos decir que ni todas las escuelas son idénticas, ni todas las escuelas de ciudad son iguales, ni todas las escuelas de todos los lugares posibles (urbanos y rurales) son coincidentes. Las diferencias existen, y en numerosos casos las escuelas son notoriamente distintas.

Hasta que no entré en contacto con una escuela rural¹ puedo decir que bien poco sabía de esta modalidad de *escuela*. Cuando estudié magisterio (hace ya dieciséis años) nada me hablaron de ella, y cuando empecé a escuchar su nombre, la imagen que se dibujaba en mi cabeza era, precisamente, la imagen que me había construido a partir de los referentes que habían sido puestos a mis disposición en la carrera, propios, por otra parte, de las escuelas urbanas (modelo genérico). Pensar en las escuelas rurales era pensar en lugares ignotos, lugares que parecen no estar en ninguna parte, lugares indescifrables. Desde que supe que no todas las escuelas eran iguales (primer y segundo error) en todos los lugares posibles (tercer error), mi curiosidad por las escuelas del mundo rural suscitó dudas que fueron haciéndose cada vez más significativas a medida que iba conociendo las peculiaridades que las caracterizan; peculiaridades que entraban en colisión con los esquemas asentados sobre las escuelas urbanas. Hallaba más diferencias que semejanzas.

También comprobé que ese modelo genérico es el que define a una escuela “*de verdad*” (TONUCCI, 1996) y al que toda escuela debe aspirar para que sea considerada como *escuela*: esa escuela de mediano-gran edificio, con muchas clases distribuidas por plantas y separadas por pasillos, un montón de niños y niñas también agrupados por niveles y edades, numeroso profesorado; esa escuela del orden, el silencio, el autoritarismo. La escuela rural, lejos de caracterizarse por estos rasgos, aparece y se considera como una escuela marginal, un lugar de nadie, o a donde nadie parece querer ir, salvo cuando tropieza irremediablemente con ella. De igual manera me resultaba, y me sigue resultando sorprendente, la propia historia y vida de las escuelas rurales. Así Bayo (1976) habla de la “*muerte de la enseñanza rural*” y Jiménez (1987) sitúa la escuela rural “*entre el olvido y la realidad*”; se dice del “*renacimiento*” (MAYA SÁNCHEZ, 1987) y su “*recuperación*” (AA. VV., 1996), pero también de su “*marginación*” (CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 1976), y Quílez Serrano (1999) se refiere a la escuela en su recorrido “*desde la clandestinidad al olvido*”. Sin embargo, a pesar de no disfrutar de ese apelativo de *escuela de verdad*, si hay muchas cosas que aprender de esa escuela marginal, marginada y olvidada. La escuela del medio rural se define por una serie de características que hacen de ella un modelo pedagógico y un campo de investigación educativa a tener en cuenta en cualquier otro contexto. Pero ¿por qué una trayectoria que se define en el olvido, la marginación y la clandestinidad? Sigamos.

El tiempo pasó, y de maestra de escuela pasé a ser profesora de facultad. Como profesora de la asignatura *Organización del Centro Escolar* en la diplomatura de Maestro, tenía la oportunidad de ofrecer una visión más amplia de la que había recibido como alumna de magisterio. De este modo, el estudio y el análisis de la organización escolar tenía que ser planteado tomando como referente tanto las escuelas urbanas como las escuelas de los entornos rurales. Comprobé que, a pesar de los años transcurridos, el conocimiento que el alumnado tenía sobre las escuelas rurales no era mucho más amplio y rico que el mío, e incluso eran tremendamente alarmantes algunas visiones que sobre ellas tenían, cargadas de desprestigio, devaluación y prejuicios: “*la escuela de segunda fila*”, “*la escuela donde se aprenden cuatro cosas*”, “*el colegio de los catetos*” o “*la escuela sin futuro*”. Al margen de estas consideraciones –por otra parte, escasas–, se puede decir que la gran mayoría del alumnado tiene un conocimiento mínimo sobre ellas, si es que llegan a tenerlo, pues he podido comprobar también que ni siquiera se han parado a pensar en que las escuelas rurales existen. Sólo pueden hablarnos de ellas aquellos alumnos y alumnas que, cuando pequeños, fueron a estas escuelas. Son quienes desean ir a realizar las prácticas de la diplomatura a éstas y no a otras, como es el caso de Clara Almau (NAVARRO, 2005). Aquellos alumnos y alumnas que llegan *de rebote* a las escuelas de zonas rurales (porque no

¹ Se trata en concreto de la Escuela Rural de Bolonia, perteneciente al CPR Campiña de Tarifa (Cádiz). El contacto con la escuela se produce cuando es elegida para llevar a cabo un estudio de caso para una investigación financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa sobre “*buenas prácticas educativas*”, si bien ya tenía –al igual que la persona que hizo el estudio, Carmen Rodríguez– algunas referencias sobre ella, referencias que fueron las que motivaron su elección. (RODRÍGUEZ & VÁZQUEZ, 2002).

han tenido la suerte de encontrar escuelas en zonas urbanas donde poder realizar dichas prácticas), después de la experiencia, cambian su visión y valoración.

En este planteamiento que vengo realizando a partir de mi propia experiencia, se cruzan varias cuestiones que pueden ayudarnos a comprender por qué las escuelas del mundo rural no existen en nuestra memoria educativa, o por qué, cuando las hacemos visibles, son presentadas y caracterizadas desde una visión *urbanocentrista*, cayendo en el estereotipo, la superficialidad y la simpleza. Dichas cuestiones son dos, básicamente: a) la construcción social de la realidad de las escuelas rurales, que revierte en los modos en que son concebidas, y en la que el lenguaje constituye su principal artefacto de mantenimiento y reproducción, y b) los contenidos del currículum que son seleccionados, presentados y elaborados a lo largo de su escolarización, y en los que se evidencia la ausencia del mundo rural; unos contenidos que constituyen el soporte sobre los que van construyendo su imagen y concepción de ese mundo. Ambas cuestiones tienen, indudablemente, una proyección que nos lleva a preguntarnos tanto por el sentido de la formación inicial del profesorado como por el contenido de la misma.

2.- El mundo rural y sus escuelas: una realidad no pensada y/o construida sobre artificios y falsedades

Hay muchos modos en que se nos puede hacer inofensivos.

Ser fusilado no es el único.

BASIL BERNSTEIN (1990, 43)

La *negación del mundo rural* en las instituciones educativas es un tema interesante y, sobre todo, de gran importancia, porque estamos hablando, precisamente, de la exclusión y la anulación de una realidad escolar que existe en nuestro mundo educativo y social. No obstante, esta negación quizás no llegue a tomar rasgos tan visibles como otras realidades que sufren la misma situación. Nadie niega ni reniega de la escuela rural, pero su silencio y ausencia son pruebas más que suficientes para afirmar que existe tal negación, porque si no es así, ¿cómo es posible entonces encontrar valores y representaciones como las que antes señalábamos?

De la palabra *negación* se dice “*la carencia o falta de una cosa*”, “*dejar de reconocer*”, “*no admitir su existencia*” y “*ocultar, disimular*”. Si lo aplicamos a nuestro caso del mundo rural, se traduce en una única idea con diversas formas. Dejar de reconocer lo rural significa que en un primer momento ha sido nombrado para ser, inmediatamente, rechazado e ignorado. No admitir su existencia quiere decir que en ningún momento ha sido una realidad pensada pues, desde el principio, se niega su existencia; si se niega su existencia es porque no existe como realidad, y si no existe como realidad no se puede pensar en ella. Por tanto, el mundo rural y sus escuelas se convierten en una realidad invisible, silenciada y excluida del pensamiento social, hegemónicamente construido bajo la mirada y el pensamiento *urbano*. Podemos, pues, hablar de la *urbanización del pensamiento educativo*. Así y todo, de un modo u otro, también ocurre que el mundo y la escuela rural son pensados como realidades y, en tal caso, cabe preguntarse: ¿cómo son pensados? No hay que dar muchas vueltas al asunto para descubrir que son situados en un lugar secundario, subordinado y de inferioridad con respecto a las escuelas *de verdad*. Y calificar de este modo a las escuelas rurales es asignarlas a la categoría de lo negativo, frente a las escuelas *de verdad*, urbanas y prototípicas, a las que se les hace pertenecer a la categoría de lo positivo. Inevitablemente, la pertenencia de las escuelas rurales a esa categoría desprende una imagen devaluada y estereotipada.

La vida cotidiana es vida con el lenguaje, como dicen Berger & Luckmann (1995), y, por tanto, la comprensión de la realidad no puede tener lugar si no nos atenemos a los elementos del lenguaje que intervienen en la construcción y representación social de la misma. El lenguaje no sólo es un instrumento de construcción, de creación, sino que también es una práctica social y cultural que permite establecer puentes entre nuestro pensamiento (representaciones sociales) y la realidad objetiva, que no deja de ser subjetiva para cada persona. El lenguaje, como un sistema de códigos formados en el proceso de la historia social de la humanidad, actúa como vehículo de comunicación que permite expresar nuestras ideas, actitudes, comportamientos y sentimientos. De esta forma, el lenguaje reflejará lo que sobre la escuela rural se piensa y se siente y, una vez manifestado, aquél se convierte en un potente instrumento de perpetuación y reproducción de esas imágenes construidas sobre ella. En este sentido podríamos decir que existe una visión hegemónica sobre la escuela típica (*de verdad*) acompañada, por su propio efecto, de arquetipos de lo urbano y de lo rural que consagran las imágenes estereotipadas y negativas de las escuelas rurales. La *urbanización del pensamiento social* se produce, precisamente, por la acción del lenguaje, que acoge un valor *urbano* para la representación y la significación de la realidad social y educativa de las escuelas del medio rural.

Por otra parte, la utilización de la palabra *escuela* genera el proceso de ocultación de la escuela rural y, por tanto, su olvido. El término como tal bien poco dice, pues, seguidamente, si queremos salir de dudas o, al menos, disponer de mayor información, tendríamos que hacernos las preguntas: ¿de qué escuela se trata? ¿dónde está? ¿quiénes van a ella? ¿qué se hace en esa escuela? Su mención, como ya

apuntábamos al comienzo de estas reflexiones, automáticamente activa la imagen prototípica de una escuela (escuela de ciudad, grande, con muchas clases y pasillos, muchos discentes y docentes, y grandes muros a su alrededor). Su uso plural, *escuelas*, tampoco resuelve el olvido de las escuelas rurales, porque con él se pensaría en muchas escuelas prototípicas. La utilización de las palabras *escuela* y *escuelas* ocultan o desdibujan la presencia, las aportaciones y el protagonismo de la diversidad de escuelas, entre las que se hallan las rurales. Bien es cierto que las escuelas rurales son escuelas que tienen unas características particulares que las hacen ser específicas, de ahí que en ocasiones se presenten como modelo diferenciado de las escuelas *de verdad*. Sin embargo, esta distinción no justifica el hecho de que sean consideradas escuelas de categoría inferior o subordinada a la prototípica, cayendo en estereotipos y devaluaciones, como veíamos en algunos ejemplos. Hay que desmitificar la creencia errónea e injustificada de que las escuelas rurales sean escuelas de segunda fila o de segunda categoría tan sólo por esos rasgos que las hacen ser diferentes a las *de verdad*.

Pero esta serie de cuestiones que venimos planteando no son ajenas a lo que sucede dentro de los centros docentes. Cuando analizamos los contenidos escolares con detenimiento podemos comprobar que existen culturas, grupos o realidades que, por ser minoritarias, no disponen de un lugar propio que sea reconocido socialmente como valioso o que tenga valor en sí mismo. El mundo rural y su escuela parecen ser una de esas realidades, como bien señala Torres Santomé (1993), cuya ausencia y silencio se hacen notables, y que cuando aparecen son tratadas superficialmente, con pinceladas que tan sólo llegan a dibujar una imagen estereotipada y simplificada de la realidad del mundo rural. Visiones y actitudes que contribuyen a configurar una mentalidad *urbanocéntrica*, que tiende a explicarlo todo recurriendo a comparaciones jerarquizadoras o a dicotomías excluyentes entre lo bueno y lo malo, entre lo positivo y lo negativo, que terminan colocando a las escuelas rurales en un plano subordinado, de inferioridad o en una segunda fila. Esta posición secundaria queda definida a partir, precisamente, de esas visiones, imágenes y representaciones simplistas, banales, grotescas e insultantes que permanecen arraigadas en el pensamiento social sobre el mundo rural. Como señala Torres Santomé (1993), la cultura escolar muestra un desprecio por lo agrario y rural que corre parejo con el desprestigio que tiene la vida agraria y rural.

3.- El lugar de las escuelas rurales en la formación inicial del profesorado

Si bien es cierto que la inclusión de las escuelas rurales (como contenido curricular²) es un hecho cada vez más frecuente en los programas de la materia troncal de Organización del Centro Escolar de las universidades españolas³, también es cierto que aún siguen permaneciendo ocultas y silenciadas en la formación inicial del profesorado. Como apuntábamos anteriormente, pocos maestros y maestras son conscientes, durante el periodo de su formación universitaria, de la existencia de las escuelas del mundo rural. Este hecho nos lleva a plantear una serie de consideraciones que hemos de tener presentes cuando abordamos el sentido y el contenido de la formación inicial del profesorado. De este modo, se convierte en tarea prioritaria que el alumnado desarrolle un conocimiento sobre ellas (características, dificultades y problemas) y sobre la educación que allí se desarrolla, con vistas a que puedan afrontar y dar respuestas educativas a las necesidades singulares de las mismas.

Lógicamente, si pretendemos que el alumnado universitario desarrolle un pensamiento profesional que abarque las distintas modalidades de centros, entre los que se encuentran las escuelas rurales, el profesorado universitario tiene la misión de hacer visibles, desde la teoría, la praxis y la investigación, las diferentes realidades educativas que existen, abordándolas como contenido curricular. Por tanto, la exigencia primera se sitúa en nosotros.

Teniendo en cuenta lo anterior, para que el alumnado tenga conciencia y conocimiento sobre las escuelas rurales (como *escuelas de verdad*), resulta necesario conocer el conjunto de teorías, creencias y valores sobre la práctica educativa que están fuertemente arraigados en sus esquemas explicativos e interpretativos sobre el quehacer educativo y la realidad social, cultural y política de su contexto mediato. Ese *conocimiento pedagógico vulgar* –utilizando la terminología de Pérez Gómez (1995)–, que han construido fundamentalmente a partir de la experiencia educativa que a lo largo de los años han tenido los estudiantes de magisterio, se encuentra sustentado en la imitación, las costumbres y la tradición. La enseñanza universitaria debe, por tanto, promover la autorreflexión en nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras; hemos de provocar que saquen de su ámbito privado y oculto sus concepciones, sus creencias y sus visiones para así promover la reconstrucción crítica de su conocimiento pedagógico. Si no es así, entonces y como acertadamente apunta Cole (1990, 203) “*esas creencias personales se conviert[e]n en verdades personales y pragmáticas relativamente sólidas*”, constituyendo el fundamento sobre el que se construye su práctica docente y desde el que dan sentido y justificación a la misma. Sin ese cambio, las escuelas que el alumnado tomaría como referencia

² Dicha inclusión no es siempre visible. Queremos decir con esto que, aún no apareciendo mencionadas las escuelas rurales en los programas de estudio, sí se da su tratamiento en la práctica docente que se desarrolla en las aulas.

³ Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de León, Universidad de Valladolid y Universidad de Zamora, entre otras.

seguirían siendo las que responden al modelo genérico (*de verdad*), quedando las escuelas del mundo rural en el olvido o relegadas a la categoría que contempla una imagen devaluada de ellas.

Por otra parte, que el alumnado tome conciencia de la diversidad de realidades es un modo de evidenciar dos cuestiones: una, que no existe un patrón común y estándar desde el que actuar, sino que cada situación escolar requiere de la reflexión, la interpretación y la aplicación de las diferentes formas de conocimiento; y dos, que cada una de esas realidades educativas son *escuelas de verdad*. Por todo ello, la formación inicial del profesorado ha de sustentarse, como argumenta Angulo (1993), en dos grupos de principios –intelectuales y sociales– que constituyen los pilares fundamentales desde donde justificar y fundamentar un modo concreto de concebir la formación inicial. De este modo, “*Los principios intelectuales hacen referencia a las formas de conocimiento, los contenidos relevantes y a la construcción, uso y aplicación de los mismos, con los que se tendría que desarrollar la formación docente (...). El principio intelectual fundamental es el de desarrollar en el alumnado la interpretación creativa y constructiva de la cultura cívica y de la enseñanza (...). Los principios sociales hacen referencia a los criterios a través de los cuales los seres humanos planteamos y organizamos nuestra relación y convivencia. El principio social fundamental se encuentra en desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática*” (ANGULO, 1993, 37).

4.- Concluyendo: del turismo a vivir la realidad del mundo rural y sus escuelas

Si dudamos de la apariencia del mundo y pensamos que ella es el velo de Maya que nos oculta la realidad absoluta, de poco podría servirnos que el tal velo se rasgase para mostrarnos aquella absoluta realidad. Porque ¿quién nos aseguraría que la realidad descubierta no era otro velo, destinado a rasgarse a su vez y a descubrirnos otro y otro...

ANTONIO MACHADO (1995, 307)

Comencé conociendo a las escuelas rurales como turista, se puede decir incluso que accidental, aunque bien es cierto que tardé poco tiempo en modificar mi forma de contemplar, desde la lejanía, esa realidad que se me ofrecía en su totalidad y riqueza sin pedir nada a cambio. El giro vino cuando me dejé llevar por esa realidad, sin pretender hacer aplicaciones miméticas de las escuelas que conocía, las escuelas *de verdad*. Vivir esa realidad me permitió adentrarme en un mundo del que mucho se puede aprender, y del que aprendí y del que continúo aprendiendo.

Si verdaderamente queremos conocer y comprender estas realidades, hasta ahora no pensadas, marginadas y olvidadas, es fundamental que las escuelas rurales dejen de ser consideradas como algo que nada tiene que ver con nosotros por el simple hecho de que están fuera de nuestro circuito más cercano y cotidiano. Verdaderamente, a nuestros ojos pueden ser invisibles, pero son escuelas que existen, que han existido y que seguramente existirán, siempre y cuando luchemos por su mantenimiento, no en la clandestinidad sino en un espacio reconocido social y educativamente como valioso y rico en experiencias, de las que todos podemos aprender y mejorar nuestra práctica docente.

Por las virtudes que nos ofrecen las escuelas rurales y su educación, y teniendo en cuenta las consideraciones realizadas anteriormente sobre la formación inicial del profesorado en relación con aquéllas, cabe insistir en que hemos de formar profesionales de la educación que sean reflexivos y críticos, esto es, capaces de analizar, cuestionar, comprender y actuar en la realidad en la que van a trabajar; una realidad que, como decíamos en otra ocasión, puede ser y será diversa y diferente (escuela urbana-escuela rural). La formación de los futuros maestros y maestras tiene que estar dirigida a que los estudiantes desarrollen estrategias con las que escrutar la complejidad de la educación y de la realidad escolar de la que ya forman parte de algún modo; estrategias con las que puedan desvelar la trama social, cultural, política y ética sobre la que se sustenta la vida organizativa y la práctica docente en las escuelas para, a partir de ese análisis, reformular y cuestionar sus propias concepciones y conocimientos sobre los que se sedimentan sus explicaciones y representaciones respecto a la realidad educativa. De este modo, y como ya lo hemos señalado, la reflexión crítica y el análisis deben convertirse en los dos aliados permanentes de los estudiantes, futuros maestros y maestras. Con ello se pretende contribuir a la formación de profesionales de la educación con autonomía de pensamiento y juicio, capaces de cuestionar el entorno y los principios de su tarea docente, y conscientes de la dimensión cultural y sociopolítica de su trabajo con un sentido crítico, evitando caer en visiones simplistas y parciales de las mismas.

Promover estos cambios no es empresa fácil, porque nos encontraremos obstáculos, muchos de ellos derivados de la propia estructura asentada de la institución universitaria. No obstante, y pese a estas dificultades, no podemos olvidar nuestra misión: *formar a profesionales comprometidos ética y socialmente que tienen su misión de educar a las futuras generaciones de ciudadanos de todos los contextos, cercanos y lejanos, visibles e invisibles.*

Referencias bibliográficas

- ANGULO, J. FÉLIX (1993). “¿Qué profesorado queremos formar?” *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- BAYO, ELISEO (1976). “La muerte de la enseñanza rural”. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento, 2 [CD-ROM].
- BERGER, PETER L. & LUCKMANN, THOMAS (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, BASIL (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- CALVINO, ÍTALO (2000). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- COLE, A. (1990). “Personal theories of teaching: development in the formative years”. *The Alberta Journal of Educational Research*, 26 (3), 203-222.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1976). Suplemento. *La escuela rural: crónica de una marginación*, 2.
- JIMÉNEZ, JESÚS (1989). “La escuela rural: entre el olvido y la realidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 151, [CD-ROM].
- MACHADO, ANTONIO (1995). *Juan de Mairena*. Madrid: Alianza.
- MAYA SÁNCHEZ, JOSÉ ÁNGEL (1987). “Crónica de un renacimiento”. *Cuadernos de Pedagogía*, 151 [CD-ROM].
- NAVARRO, AMELIA (2005). “Clara Almau Almau. Peripecias de una opositora”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 44-49.
- PÉREZ GÓMEZ, ANGEL I. (1995). “La interacción teoría-práctica en la formación del docente”. En JUAN FERNÁNDEZ SIERRA (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe, 361-387.
- QUÍLEZ SERRANO, MANUEL (1999). “La escuela rural: desde la clandestinidad al olvido”. *Kikiriki*, 52, 4-7.
- RODRÍGUEZ, CARMEN & VÁZQUEZ, ROSA (2002). “Viaje a la Escuela Rural de Bolonia”. En MURILLO TORRECILLAS, F. JAVIER & MUÑOZ-REPISO, MERCEDES (coords.), *La mejora de la escuela: una respuesta para el desarrollo educativo en España*. Madrid: CIDÉ/Octaedro, 263-289.
- TONUCCI, FRANCESCO (1996). “Un modelo para el cambio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (1993). “Las culturas negadas y silenciadas en el currículo”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217 [CD-ROM].