

Facultad de
Educación

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO 2016-2017**

**LA ESCUELA RURAL: un estudio de
casos en Cantabria**

RURAL SCHOOL: a case study in Cantabria

Autora: Leticia Ortiz Martínez

Directora: Carmen Álvarez Álvarez

Julio de 2017

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL.....	5
1.1.2. SOCIEDAD RURAL.....	5
1.1.3. ¿QUÉ ES LA ESCUELA RURAL?.....	9
1.2.1. ESCUELAS RURALES AGRUPADAS: CRA.....	9
1.2.2. ESCUELAS GRADUADAS O CÍCLICAS INCOMPLETAS.....	10
1.2.3. ESCUELAS RURALES UNITARIAS.....	11
1.2.4. CENTRO RURAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	11
1.2.5. CENTROS COMARCALES.....	12
1.3. RASGOS DE LAS ESCUELAS RURALES.....	12
1.3.1. ESCUELA PARA LA COMUNIDAD.....	12
1.3.2. EL PROFESORADO EN LA ESCUELA RURAL.....	14
1.3.2.1. EL MAESTRO ITINERANTE.....	17
1.3.2.2. VENTAJAS DEL MAESTRO ITINERANTE.....	17
1.3.3. LA MULTIGRADUACIÓN	20
1.4. INNOVACIÓN Y MEJORAS EN LA ESCUELA RURAL.....	22
1.4.2. TIC'S Y DIGITALIZACIÓN EN LA ESCUELA RURAL.....	22
1.4.3. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ESCUELA RURAL.....	23
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	26
3. RESULTADOS.....	30
3.1. EL CENTRO, SU ENTORNO Y SU INTERACCIÓN EN EL MEDIO.....	30
3.2. EL PROFESORADO.....	33
3.3. PRÁCTICA DOCENTE, MATERIAL Y CURRÍCULUM.....	32
3.4. EL ALUMNADO.....	36
3.5. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	38
3.6. LAS FAMILIAS Y LOS AGENTES EXTERNOS.....	39
OBSTÁCULOS, PROBLEMAS O LIMITACIONES Y PUNTOS FUERTES.....	41
4. CONCLUSIONES.....	42
BIBLIOGRAFÍA.....	46

Resumen

La escuela rural es una realidad dentro del Sistema Educativo Español que se da dentro de un contexto y una sociedad específicas que la caracterizan. Se trata de centros que ofrecen educación a estudiantes situados en pequeñas poblaciones rurales, en las que es habitual la diversidad del alumnado y las aulas multigrado. En el presente documento se pretende dar a conocer este tipo de escuela y los aspectos que la definen, las diversas tipologías, el tipo de profesorado y de organización típicos en estos centros. Asimismo, se tratarán algunos temas relacionados con la innovación y se harán algunas propuestas para la mejora de esta escuela. En relación con estas ideas, se realiza un trabajo de investigación con tres casos: tres centros educativos rurales ubicados en Cantabria, a través de cuestionarios y entrevistas. Gracias a este trabajo conocemos, analizamos y reflexionamos sobre la realidad actual de la escuela rural cántabra, mostrando tanto sus potencialidades como los aspectos en que se debe mejorar. Es posible concluir con ideas relevantes sobre el significado de la enseñanza en lo rural en una realidad social fragmentada, híbrida y en la que impera la cultura urbana.

Palabras clave: escuela rural, sociedad rural, multigraduación, profesorado, propuestas de mejora.

Abstract

The rural school is a reality within the Spanish Educational System that is given within a specific context and society that characterize it. These are centers that offer education to students located in small rural populations, where the diversity of students and multigrade classrooms is common. The present document aims to make known this type of school and the aspects that define it, the different typologies, the type of teaching staff and organization typical in these centers. Also, some topics related to innovation will be discussed and some proposals will be made for the improvement of this school. In relation to these ideas, a research work is carried out: three rural educational centers located in Cantabria, through questionnaires and interviews. Thanks to this work we know, analyze and reflect on the current reality of the Cantabrian rural school, showing both its potentialities and the aspects in which it should be improved. It is possible to conclude with relevant ideas about the meaning of rural education in a fragmented, hybrid social reality and in which urban culture prevails.

Key words: rural school, rural society, multigraduation, teachers, proposals for improvement.

Introducción y justificación

“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” (Vázquez, 2008: 54).

Esta cita refleja muy bien el pensamiento de gran parte de la gente que vive en una sociedad con un entorno y una cultura mayoritariamente urbano. Sin embargo, debemos de tener en cuenta que también existe la escuela rural y es una realidad en nuestro Sistema Educativo. Aunque en la formación universitaria no se nos hable o se nos prepare para este tipo de escuelas, tenemos que estar al tanto de su existencia y estar preparados para ejercer nuestra profesión en cualquier tipo de escuela que se nos requiera.

Los maestros debemos conocer el significado de escuela rural, sus características y estar preparados para poder impartir enseñanza en este tipo de escuelas, ya que los discentes de estos centros también merecen ser atendidos en igualdad de condiciones que los de la escuela urbana. Asimismo, como veremos más adelante estas escuelas son los principales destinos de los maestros interinos, por lo que pueden ser los primeros lugares en los que podamos ejercer nuestra profesión. Es por ello, por lo que en este trabajo se ofrece gran diversidad de documentación acerca de la escuela rural, su significado, contexto, tipología y demás características que la identifican.

Por otro lado, cabe destacar que Cantabria debido a su orografía y a la dispersión geográfica de sus pueblos, es una comunidad que ha tenido gran tradición de escuelas rurales. En el presente documento se pretende investigar acerca de la realidad actual en la que se encuentran inmersos algunos de sus centros, las ideas principales que los definen o el tipo de enseñanza que se imparte. Asimismo, se tratarán tanto los puntos fuertes como los débiles que caracterizan estos centros y se reflexionará sobre las propuestas de mejora a las que aluden los propios maestros que trabajan en estas escuelas.

1. Marco teórico

En este marco teórico intentaremos aclarar aspectos y características relativas a la escuela rural. Comenzando por su contexto, caracterización y significado. A continuación, pasaremos a enumerar y describir los tipos de escuelas rurales que existen, así como las relaciones o diferencias que existen entre ellas. Posteriormente, trataremos algunos rasgos propios de dicha escuela, profundizando en lo que ésta supone para la comunidad, el tipo de profesorado que trabaja en ella o cómo se organizan sus aulas. Por último, se abordarán brevemente algunos aspectos de la innovación y las TIC en estos centros rurales y se propondrán algunas mejoras para los mismos.

1.1. Contextualización de la escuela rural

En este apartado se tratará de contextualizar la escuela rural, comenzando por aclarar el significado del término rural y sociedad rural, especialmente cuando la sociedad imperante es urbana. Asimismo, se abordarán los cambios que se han producido en el entorno en el que se ubica la escuela rural y que repercuten en ella directamente. Por último, se reflexionará y se acotará el término de escuela rural, así como sus características más generales.

1.1.2. Sociedad rural

Hoy en día es difícil hablar de ruralidad, así que más aún lo será hablar de escuela rural. Para comenzar a tratar este tema lo primero que debemos de hacer es aclarar a qué nos estamos refiriendo con la palabra “rural”. Para ello, hay que tener en cuenta que este concepto ha sido atribuido a una sociedad con unas características específicas, pero este término de lo “rural” debe ser revisado, ya que las transformaciones sociales en el medio rural, hacen que no podamos hablar de una ruralidad uniforme (Bustos, 2009). Por tanto, esta falta de uniformidad también repercutirá en la escuela rural, puesto que ésta se ve influida por algunas variables como puede ser el contexto en el que se encuentre situada.

Ahora bien, ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una sociedad rural en la actualidad? Para Bernal (2004) una sociedad rural es aquella que se identifica según su estructura productiva, la distribución de la población, el modo de vida y los valores concretos de un espacio cultural y su propia red

escolar de primaria. Asimismo, sería interesante la siguiente cuestión: ¿Cómo podemos entender una sociedad rural hoy si la cultura social dominante es urbana? Para reconceptualizar los diferentes espacios rurales hay que tener en cuenta algunos criterios de influencia relativos a la vida urbana tales como la contigüidad a centros de influencia, es decir, las grandes aglomeraciones que han incorporado actividades industriales y agroindustriales o a aquellos espacios centrados únicamente en la actividad agraria con poco rendimiento agrario entre otros (Ortega, 2004).

Teniendo en cuenta el contexto de las escuelas rurales nos encontramos que estas pueden estar situadas en diversos entornos, con características y formas de vida bien diferenciadas, lo que repercutirá en el estilo de vida de alumnos, familias, vecinos, y por tanto directamente en la escuela .Por un lado, estarían los centros escolares situados en pueblos rurales tradicionales , siendo estos “*pueblecitos donde la mayoría de la población se dedica a tareas agrícolas o ganaderas utilizando una tecnología muy poco desarrollada y valiéndose de unos valores y un universo simbólico propiamente rural*” (Feu, 2003: 90-94) . Por otra parte, aparecen los que se enmarcan en los pueblos rurales en transición, que según Feu (2003: 90-94) se tratan de:

pueblos que aún sufren la crisis que experimentó una buena parte del medio rural español entre la década de los cincuenta y los ochenta: desvanecimiento de los esquemas tradicionales, emigración desde el campo hacia la ciudad, despoblamiento apresurado, ridiculización de lo rural etc.

Y, por último, se hace referencia a los centros que se encuentran en los pueblos rurales modernos, es decir, “*pueblos que han superado la mencionada crisis y que, además, experimentan un pequeño resurgimiento gracias a la incorporación de la tecnología*” (Feu, 2003: 93).

Como comentábamos anteriormente, en el entorno rural se están dando una serie de transformaciones que nos impiden hablar de escuelas rurales homogéneas, ya que los pueblos tienen múltiples peculiaridades que los hacen únicos y diferentes del resto. Estos disponen de un contexto específico, un alumnado o profesorado concreto. Asimismo, también influyen las concepciones sociales sobre la ruralidad, las normativas de las consejerías, los recursos disponibles etc.

Algunos de esos cambios a los que se está enfrentando el medio se deben a la llegada de retornados (emigrantes que vuelven a sus pueblos), turistas, neorrurales que invierten en negocios en los pueblos y la población inmigrante que supone un crecimiento de la demografía, pues hay un rejuvenecimiento de la población y una mayor tasa de natalidad. No se puede continuar identificando el concepto de “rural” únicamente con una actividad agraria y una cultura agropecuaria, ya que, aunque es una actividad primaria y un pilar básico en algunos contextos, en la actualidad la sociedad rural está vinculada con el sector secundario y terciario (Boix, 2003). Asimismo, se han introducido nuevas tecnologías y servicios que junto con la eliminación del aislamiento geográfico han dado lugar a la comunicación entre masas, originando así una homogeneidad cultural (Bustos, 2009).

Tradicionalmente lo rural había sido considerado como algo marginal, atrasado que se despreciaba y que quedaba relegado a un segundo plano en comparación con lo urbano. Sin embargo, está habiendo un cambio en la concepción sobre lo rural, ya que éstos ven ahora el entorno rural como un espacio de libertad, de naturaleza, salud y bienestar (Bustos, 2009). Así pues, en la actualidad nos encontramos con que los habitantes de la ciudad, lejos de despreciar la vida en el pueblo, elogian su entorno, su cultura y sus productos (Fundación Encuentro, 2007). A pesar de ello, la realidad es que la ciudad presenta notables ventajas en el acceso a servicios básicos.

1.1.3. ¿Qué es la escuela rural?

En este apartado trataremos de acotar, aclarar y contextualizar el término de escuela rural, ya que ésta da lugar a numerosas interpretaciones y ha sufrido algunos cambios a lo largo de la historia. Con todo ello, el objetivo final es comprender lo que representa y lo que supone en el medio rural.

Es importante tener en cuenta que no existe ninguna escuela idéntica, ni las escuelas rurales ni las de las ciudades, pues en todas ellas existen notables diferencias. Así pues, Vázquez (2008) afirma que:

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.

En el mismo sentido, Berlanga (2003: 7) apunta que “*no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio*”. Cuando aseveramos que no todas las escuelas son semejantes, no solo hablamos de diferencias entre la escuela rural y la urbana, sino también respecto a la antigua escuela rural.

Es una realidad que los cambios políticos y legislativos han influido en la transformación de la escuela rural, pero en este proceso hay que destacar también el esfuerzo y la persistencia de comunidad educativa como pilar fundamental del cambio. Así pues, Abós (2007: 18) afirma que:

La transformación que ha experimentado la escuela del medio rural se debe, no sólo a determinadas condiciones políticas y/o legislativas, sino ante todo al esfuerzo conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores y sociedad civil) que ha creído en las potencialidades de la misma y en su consideración como eje de un desarrollo rural sostenible.

Anteriormente se ha hecho referencia a la escuela rural como pequeñas instalaciones en las que había escasez recursos y con alumnos que en su mayoría procedían de familias dedicadas a la agricultura y la ganadería. Sin embargo, como ya mencionábamos anteriormente, la sociedad rural está cambiando en cuanto a las formas de vida, la llegada de inmigrantes o la inserción de la población en el sector secundario y terciario. En consecuencia, estos cambios repercuten directamente en la escuela rural y como afirma Bustos (2006: 51) “*muchos de los preceptos y justificaciones que han ido parejos a la escuela rural pueden quedar obsoletos*”. Asimismo, este autor advierte que “*en actualidad es difícil encontrar una escuela rural con un perfil uniforme y homogéneo que caracterizaba a las escuelas rurales de antes*”.

A pesar de que como hemos visto, parece obvia la dificultad para delimitar el término de escuela rural, a riesgo de parecer simplistas, resulta relevante

intentar definir este concepto en la sociedad actual, de modo que intentaremos clarificar dicho concepto.

Así pues, más que tratar de dar una definición para acotar el sentido de la escuela rural, enumeraremos una serie de requisitos característicos de estos centros. En primer lugar, es escuela ubicada en un medio rural y en una población que no supera 500 habitantes. Se trata de escuelas unitarias o pequeñas, graduadas e incompletas, en cuyas aulas es característica la multigraduación (Corchón, 2000). Asimismo, cabe destacar la “*diversidad y el cambio en el tiempo como unas de sus principales señas de identidad*” (Berlanga, 2003: 27) de esta comunidad educativa, cuyos integrantes son los que mejor se adaptan al entorno en el que se encuentran. Por último, en la escuela rural hay una estructura pedagógica-didáctica que se basa en la heterogeneidad y grupos multinivel de diversas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, teniendo como soporte el medio y la cultura rural. Además, destaca su singularidad respecto a la estructura tanto organizativa como administrativa, que se adapta a las circunstancias y necesidades del contexto en el que se ubica (García, 2015, citando a Boix, 2006).

1. 2. Tipos de Escuela Rural

En España la realidad educativa rural es diversa, está regada de elementos urbanos que frecuentemente hacen que parezca invisible. Cada Comunidad Autónoma posee una política educativa propia, más concretamente, sobre el ámbito de actuación y despliegue de la educación en los territorios rurales (Abós et al., 2015). Así pues, en el ámbito rural español tenemos una gran variedad de escuelas con tipologías y características bien diferenciadas, a la vez que encontramos diversos modelos de organización.

De hecho, se pueden diferenciar los siguientes tipos de escuela rural: escuelas rurales agrupadas, escuelas graduadas o cíclicas incompletas, escuelas unitarias, centros rurales de innovación educativa y centros comarcales.

1.2.1. Escuelas rurales agrupadas: CRA

Un CRA es un agrupamiento de escuelas rurales. Este término varía en función de la Comunidad Autónoma en la que nos situemos, por tanto, nos encontraremos que son Colegio Rural Agrupado (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 (Barba, 2011: 100).

Un CRA según Bustos (2006) es “*la unión de pequeñas escuelas incompletas de diversas localidades en un Colegio Rural Agrupado*”. Al tratarse de escuelas situadas en pueblos pequeños, con una población de menos de 500 habitantes, el número del alumnado es bajo y se hace imposible mantener una escuela graduada como las que hay en las ciudades. Como consecuencia, las escuelas unitarias, divididas y cíclicas de los diversos pueblos pequeños forman una agrupación administrativa que se denomina Colegio Rural Agrupado (CRA) (Barba, 2006).

Este conjunto de escuelas unitarias, pequeñas e incompletas y que se sitúan en un punto cercano a la zona, pasan a convertirse en aulas del CRA. “*Es un centro cuyas aulas están repartidas en diferentes localidades*” (Boix, 2004). Por tanto, tenemos que los CRAs se organizan en agrupaciones de carácter formal que instauran un proyecto educativo y curricular común. Tienen un solo claustro de profesores, un equipo directivo y un Consejo Escolar y la sede se sitúa en una de las localidades que actúa cabecera del CRA. Este tipo de agrupamientos se da con la condición de que al menos exista un mínimo de 4 alumnos, y su objetivo principal es que la escuela rural pueda permanecer en su entorno y que sus alumnos puedan recibir una atención educativa con una calidad similar a la de los centros urbanos (García, 2015). Para lograr esto, los profesores especialistas itineran de una sede a otra o son compartidos con otros centros próximos.

1.2.2. Escuelas graduadas o cíclicas incompletas

La escuela graduada es un conjunto de varias unidades (menos de 8) en las que conviven niños y niñas de dos o más cursos. Dicha agrupación se hace teniendo en cuenta el número de unidades y la edad cronológica, puesto que

siendo edades similares se espera que el alumnado vaya progresando con un mismo currículo, a un ritmo concreto y bastante similar. Asimismo, cabe destacar que no hay un maestro por curso o grado, sino que en cada clase hay un maestro que atiende a los discípulos de dos o más niveles educativos, el resto de tareas de gestión del centro se reparten entre los docentes (García, 2015: 25).

1.2.3. Escuelas rurales unitarias

La escuela unitaria es una agrupación difícil de concretar, ya que cada una tiene sus características peculiares que la diferencian del resto, puede tratarse de aulas unitarias organizadas en un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) incompleto de un aula o un Colegio Rural Agrupado (CRA) con una sede.

A nivel general se puede decir que se trata “*una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos*” (Boix, 2004: 8). En esta clase de escuelas las funciones del centro recaen todas sobre un único maestro.

La relación formativa entre alumnos de diversas edades es positiva, ya que además de multiplicarse los agentes educativos, también se produce aprendizaje cooperativo, hay más interacción y tanto relaciones afectivo-sociales como el intercambio de ideas se ven favorecidos (García, 2015: 22).

Este autor afirma también este tipo de aula como unitaria, porque está dirigida a los alumnos de diferentes edades que conviven en ella. El mínimo que requiere su apertura es de 4 o 5 alumnos, pero si se da la condición de que el transporte hasta otros centros escolares requiere dificultad, se permitirían aulas unitarias con menos alumnos.

1.2.4. Centro Rural de Innovación Educativa

Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) son centros que varias veces al año reciben a alumnos de diferentes escuelas rurales pequeñas e incompletas que se localizan en una misma comarca. Sin embargo, estos centros han sufrido una transformación, y actualmente los CRIEs también ofrecen sus servicios a centros urbanos cuando hay pocos centros rurales en la

región. Asimismo, ya no son compensadores de desigualdades sociales ni lugares de socialización, y están dejando de ser compensadores de actividades educativas, pues tanto las escuelas rurales como los pueblos han mejorado notablemente en cuanto a recursos e instalaciones. Lo que ahora se está ofreciendo en los CRIES son semanas de trabajo intensivo en las que los alumnos trabajan diversos temas como pueden ser: cine, álbumes ilustrados, cómic, robots, cocina o aspectos tecnológicos entre otros. Por tanto, hablamos de los CRIES como lugares en los que los discentes tienen la oportunidad de acercarse a la innovación (Álvarez Álvarez & Viejo-Sainz, 2017).

1.2.5. Centros comarcales

Se trata de centros a los que acuden alumnos de diferentes localidades cuando en una aldea no hay un número suficiente de niños y niñas para formar una clase. En estos centros se dispone de un maestro por aula y curso, así como de transporte escolar y comedor. Los alumnos de estos centros pasan allí todo el día y vuelven a casa al finalizar las clases, se exige además que el viaje no supere los treinta kilómetros, pero no siempre se dan estas circunstancias (García, 2015: 26).

1.3. Rasgos de las escuelas rurales

La escuela rural es un elemento sustentador para la comunidad en la que se encuentra, se caracteriza por una serie de elementos que en su conjunto forman la base y el mantenimiento de la sociedad rural en la que se encuentra. Además, es importante conocer las características del profesorado presente en esta escuela, refiriéndonos así al tipo de maestros, circunstancias que se dan para que éstos desempeñen su labor, el conocimiento del contexto en el que se encuentra, sus relaciones con las familias y la gente del pueblo etc.

1.3.1. Escuela para la comunidad

La escuela rural es uno de los pilares sobre los que se sustenta la sociedad rural, no sólo actúa como instrumento para enseñar y educar, sino que también es un elemento fundamental que actúa como mecanismo de unión e identidad propia, además de otras de sus muchas funciones como asevera Boix (2014: 90) cuando afirma que:

La escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural.

Del mismo modo, Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil (2011: 146) afirman que “*La institución educativa constituye un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural silenciada, conservar el patrimonio natural e histórico en el contexto de la mundialización*”.

La escuela forma parte de la estructura de un sistema institucional en un territorio rural determinado, participando en la asociación de diversos actores y aportando eficacia y equidad al grupo social en el que está integrada. Si la escuela desaparece, en la mayoría de los casos, tenemos que también desaparece “el sentimiento de pueblo habitable” de los habitantes, es decir, un pueblo en el que desaparece la escuela termina muriendo. Además, supone una ruptura en el sistema institucional y de la organización e identidad del territorio rural (Prats, 2004).

Boix (2004) apunta que es necesario tener presente que el cierre de una escuela supone también la desaparición de una parte relevante de la vida social y escolar del territorio. La escuela es un elemento que funciona como conector entre los individuos y las prácticas tanto colectivas, familiares como individuales que forman parte de una representación social y que a su vez desarrollan un espacio social y educativo propio. En este sentido Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil (2011: 3) afirman que “*la escuela es un instrumento para defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural, así como conservar el patrimonio natural e histórico*”. Se van creando uniones que dan lugar a la cooperación entre escuelas, la creación de vínculos significativos entre familias, asociaciones y poblaciones, ambas promueven iniciativas innovadoras y efectivas que benefician al contexto en el que se mueven. Asimismo, la relación con otros agentes externos al propio territorio también aporta nuevas perspectivas que resultan positivas para afianzar su papel dimensional (Boix, 2004: 91). Por tanto, la escuela “*constituye un centro de actividad educativa, cultural, social, de relación y de participación. En definitiva, es un foco de dinamización del entorno*” (Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil, 2011: 3).

Boix (2004: 91-92) habla de “*la escuela como receptora de identidades y emociones*”, puesto que el ámbito afectivo y emocional de los niños y de las familias es uno de los temas menos tratados, pero que se debe de tener en cuenta, puesto que adquiere gran relevancia en la escuela rural. En ésta no sólo se proyectan las prácticas familiares sino también las emociones, los sentimientos y los desconciertos que resultan como consecuencia de formar parte de un territorio con escaso reconocimiento a nivel socio-urbano y político, a pesar de que muchas de las actividades que antes eran despreciadas, ahora son muy demandadas por la población urbana y tienen un gran reclamo cultural (Roseman, Pardo & Pereriro, 2013). Al hablar de escuela rural hablamos de una institución familiar en la que todos se conocen, hay un sentimiento de pertenencia, pues la escuela pertenece a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo, los alumnos le pertenecen a la escuela (Boix, 2004).

Cabe destacar que la experiencia escolar forma parte de la configuración de la identidad (Rivas, Leite, Cortés, Márquez & Padua, 2010). Por tanto, antes de cerrar una escuela, se debe de tener en cuenta que el sentimiento de identidad de los niños se puede diversificar, ya que se está forzando a que los alumnos aprendan en un contexto que no es el suyo, y esto deriva en una complejidad para identificar su contexto propio (Boix, 2004: 92).

1.3.2. El profesorado en la escuela rural

La escuela rural ha sido caracterizada como única plataforma cultural en varias poblaciones de tamaño reducido, y también ha sido considerada como posible origen de desigualdades sociales cuando no tiene los recursos necesarios y queda aislada (Abós & López, 2000).

El maestro es una figura clave en el medio rural, dentro de su colectivo se dan una serie de peculiaridades o rasgos bien diferenciados que no se dan en la escuela urbana, lo que repercute en su continuidad como maestro en el centro y afecta de forma negativa a la estabilidad de los equipos de profesores y a los alumnos de dichos centros (Corchón, 2000: 61).

Muchos maestros comienzan la docencia en la escuela rural. Se trata de un periodo inicial en el proceso de desarrollo profesional que es básico para una evolución posterior. Para muchos autores esta etapa de iniciación en la

docencia estaría caracterizada con el llamado “shock de la realidad” de Veenman (1988), pues en muchas ocasiones los inicios en la práctica docente se realizan en malas condiciones, sufriendo una falta de tutorización, supervisión y evaluación (Esteve, 2006). Si bien es cierto que estas circunstancias se pueden dar en ambos contextos escolares, tanto rural como urbano, generalmente los profesores que llegan a la escuela rural son nuevos, no están adecuadamente capacitados y en la mayoría de las ocasiones y como consecuencia del aislamiento geográfico son privados del intercambio con sus iguales (Durston, 2004).

El aislamiento geográfico, la falta de contacto entre profesionales y el trabajo en equipo se agrava aún más con la limitación del acceso a muchas actividades de formación permanente (Beckner, 1996). Sin embargo, las características de un docente determinan en cierto grado su actuación, en algunas ocasiones, las ganas de trabajar del maestro novel dan lugar a grandes avances y experiencias educativas que pueden compensar la falta de preparación (Schafler, Stringflied & Wolfe, 1992).

“La deficiente formación inicial y permanente del profesorado genera argumentos que justifican muchos de los problemas que la actual escuela rural debe seguir afrontando” (Bustos, 2007: 2). La escasa instrucción del profesorado se atribuye a las facultades y escuelas universitarias, pues se produce un desencuentro entre la didáctica que éstas ofrecen y la realidad profesional. En este tipo de escuelas el trabajo en aulas con multigraduación es un requisito necesario que no se da en otros contextos escolares y, por ende, requieren una base pedagógica específica. El modelo de agrupamiento viene determinado por la diversidad cronológica del alumnado en el mismo grupo-clase y condiciona la actuación del profesorado. Asimismo, un obstáculo importante en la integración en el medio rural viene dado por el choque cultural que se produce cuando el maestro no conoce el medio rural ni su escuela por experiencia propia o por medio de un modelo conforme a la realidad que se encuentra (Bustos, 2007: 2-3).

La inculuración del docente en el medio rural (Satué, 2000), es decir, la falta de conocimiento sobre la cultura, la forma de vida y el contexto de la escuela rural, trae como consecuencia una distancia del maestro respecto a la gente de

los pueblos. Las familias ya ven como algo habitual que el profesorado encuentre la escuela del pueblo como un lugar de paso, padeciendo y observando la temporalidad de los maestros en una transición interminable de nuevos y no integrados. Todo ello repercute en el desarrollo de proyectos escolares y locales a largo plazo (Bustos, 2007: 4).

Por tanto, es trascendental que el profesorado desempeñe su actividad conociendo su realidad próxima para que sea capaz de contextualizar los aprendizajes apropiadamente, impulsando a su vez la proyección de la escuela hacia su entorno cultural (Abós, 2007: 86). Los docentes deben conocer la cultura y el medio social de sus alumnos para cimentar su propuesta pedagógica, construyendo así el proceso teniendo en cuenta los códigos y las experiencias de los niños fuera de la escuela para dejar surgir las fortalezas de cada uno (Bustos, 2007: 5). Así pues, Barley & Beesley (2007) destacan la relevancia que tiene la retención de maestros para lograr el apoyo de la comunidad y aumentar las tasas de rendimiento del alumnado. El hecho de que los maestros tengan conexión personal con el medio, su compromiso y la dedicación contribuyen al éxito de estas escuelas.

No obstante, no todo lo que se refiere a la docencia en la escuela rural es negativo, también hay elementos positivos que hacen que la tarea del maestro se vea valorada y se convierta en una pieza elemental en el mundo rural. Se trata de las “*condiciones positivas*” (Sauras, 2000: 32) que se centran en la relación entre los diferentes miembros de las comunidades educativas. Un factor a tener en cuenta por el profesorado es la autonomía administrativa e instructiva que las escuelas rurales pueden llegar a alcanzar (Santos, 2002). Respecto a las características y condiciones sociales también aparecen diferencias, entre ellas encontramos “*menos problemas de conducta en el alumnado, mayor atención a compañeros, mejora del clima social y afectivo, y sentimiento de eficacia*” (Stochkard & Mayberry, 1992, Gregory, 1992; Cotton, 1996). Además, las aulas rurales pueden convertirse en lugares en los que se potencie la experimentación educativa, convirtiéndose así en una especie de laboratorios en los que se favorezca la producción de estrategias (Tonucci, 1996: 51). Así pues, Feu (2003) acentúa los factores positivos de la escuela y el medio rural para disminuir algunos de los condicionantes negativos, tales

como los temores o los prejuicios de los docentes ante un contexto escolar desconocido.

1.3.2.1. El maestro itinerante

El maestro itinerante es un modelo docente característico de la escuela rural con unas condiciones diferentes a las que estamos acostumbrados. En su día a día este maestro desempeña su trabajo en unas condiciones que requieren más esfuerzo, dificultad e incluso peligro, especialmente cuando se trata del trabajo en diversas escuelas unitarias y las implicaciones que esto conlleva.

El maestro itinerante es aquel que de desplaza por un CRA. Se suele tratar de docentes especialistas de diferentes áreas tales como inglés, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Este profesorado imparte su área en las diversas escuelas del CRA, ya que no completan su horario en una sola escuela. Si bien es cierto que los maestros de Primaria y/o de Infantil también pueden ser itinerantes, no es lo más habitual, pues éstos dan las mismas asignaturas que los tutores (Barba Martín, 2011).

El trabajo que desempeñan los docentes itinerantes es duro e incluso requiere correr ciertos peligros, ya que éstos deben hacer largos recorridos por las carreteras hasta llegar a las diferentes escuelas del CRA. En ocasiones el peligro viene dado por las malas condiciones en las que se encuentran dichas carreteras, bien sea por su mal estado por falta de cuidado, por las condiciones atmosféricas o por el tránsito de animales en las mismas (Gómez, 2002). A esto se le suma que el desplazamiento que se hace para itinerar de un pueblo a otro se hace con el vehículo del maestro. Además, el transporte del material se hace más difícil, especialmente en el caso del docente de educación física, pues éste debe transportar muchos materiales hasta tal punto que su vehículo se convierte en almacenes (Barba Martín, 2004; López Pastor, 2006; Uriel, 2002).

Como consecuencia de la itinerancia, los docentes a menudo dan clase a diversos grupos de alumnos durante poco tiempo y en localidades distintas. Esta situación no permite que éstos pasen tiempo suficiente con los alumnos, por tanto ciertos afectos y aprendizajes, concretamente los referidos a los valores, son más difíciles de alcanzar para estos docentes que para otros no

itinerantes o tutores (Barba Martín, 2011). Asimismo, el tema de los hábitos también se ve afectado, pues para poder actuar sobre ellos hay que emplear mucho tiempo. Por tanto, la acción principal cae sobre el tutor que pasa más tiempo con la clase, siendo indispensable la coordinación entre ambos profesores para conseguir un progreso en el cambio de actitudes y hábitos (Ruiz Omeñaca, 2008).

Las dificultades surgen también a nivel pedagógico, ya que para el maestro itinerante la acción de programar requiere una complejidad especial. Esto se debe a que, al impartir clases en diferentes cursos a la vez, las programaciones han de ir coordinadas para que los alumnos del mismo grupo trabajen contenidos similares. Esta dificultad aumenta al tratarse de una escuela unitaria, ya que cada una es diferente a las demás, y el maestro debe adaptar su programación teniendo en cuenta los alumnos, las necesidades y la situación de cada escuela. Dependiendo del número de estudiantes que haya en un curso, los contenidos y el tiempo se distribuyen de una manera u otra, lo que implica hacer diversos ajustes en las programaciones (Barba Martín, 2001).

Por último, los maestros especialistas suelen impartir más áreas de las que corresponden a su especialidad. Este hecho no sólo ocurre en las escuelas rurales, también se da en las urbanas. Sin embargo, en los centros rurales adquiere mayor importancia, especialmente en los casos de maestros itinerantes de escuelas unitarias mediante apoyos, tutorías o sustituciones. Así pues, se hace necesario que los maestros tengan una buena formación en todas las áreas, haciendo especial incapié en Pedagogía y Psicología, pues éstas son imprescindibles para que el profesorado sea capaz de impartir las diversas materias atendiendo a la diversidad, especialmente en el contexto rural donde se sitúa cada centro escolar (Barba Martín, 2011).

1.3.2.2. Ventajas del maestro itinerante

Es importante conocer las características y desarrollo del trabajo del maestro itinerante, pero también es relevante saber qué es lo que éste aporta al alumnado y por qué es relevante su figura para la mejora del aprendizaje y la educación del alumnado.

Una de las principales ventajas que aporta el maestro itinerante en la educación del alumnado del CRA es que no sólo imparte clase un maestro. Este hecho es positivo, puesto que hay una mayor diversidad de estilos docentes. En ciertas escuelas unitarias se puede dar la situación de que los alumnos pasen toda su escolaridad con un mismo maestro. Sin embargo, a nivel pedagógico este hecho no es recomendable, ya que se puede dar el caso de que los discentes no se entiendan con el docente (Barba Martín, 2011). Si un niño o grupo de niños no se lleva bien con su maestro y tiene que pasar toda la Primaria únicamente con él, podrían verse afectados a nivel emocional, lo que afectará negativamente a su desarrollo emocional y personal. Así Rojas Marcos (2006) apunta la existencia de una memoria racional que se encarga de los aprendizajes y otra emocional que se centra en las sensaciones, existiendo entre ellas una conexión.

Sin embargo, al haber más variedad de maestros también existen más posibilidades de que los discentes tengan una buena relación emocional con alguno de ellos. Asimismo, tampoco es recomendable que los estudiantes tengan varios docentes si éstos están descoordinados (Barba Martín, 2011). De ahí la importancia de la coordinación y la colaboración entre docentes, pues no sólo mejora el ambiente de trabajo, sino que también beneficiará a los alumnos y a su aprendizaje.

Por otro lado, los maestros especialistas itinerantes no suelen cubrir todo el horario lectivo con su asignatura de especialistas, por tanto, imparten otras áreas. Esto suele ocurrir en los pueblos con escuela unitaria y donde hay aulas divididas, ya que hay menos docentes y es más difícil atender a los alumnos de forma individual o hacer desdoble de grupos (López Pastor, 2006). Además, cuando el maestro itinerante imparte la asignatura de la que es especialista está reduciendo el número de asignaturas que imparte el maestro tutor, de modo que éste tiene que programar y enseñar menos asignaturas (Boix, 1995). Siendo relevante también, que en muchas ocasiones el maestro itinerante no da clase a toda el aula a la vez, sino que trabaja con, medio grupo y el tutor lo hace con el otro medio. Esta forma de trabajo permite que las tareas que requieren más dificultad se dejen para explicarlas o trabajarlas cuando se esté con el medio grupo (Barba Martín, 2011).

Otro de los beneficios que aporta la llegada de los maestros itinerantes es que se rompe con el aislamiento del tutor de la escuela unitaria. Se fomenta así el diálogo entre docentes y la relación con otros profesionales, permitiendo que el maestro tutor comparta los problemas y las dificultades en el aula (Barba Martín, 2006).

Por último, cuando en una escuela unitaria hay que hacer una sustitución se producen gran cantidad de problemas, ya que si sólo hay un único maestro y si éste no puede asistir no hay nadie que pueda sustituir. Ante esta situación los maestros itinerantes son una ayuda en las escuelas unitarias, pues solucionan la situación de sustituir y mantener la escuela abierta (Ruiz Omeñaca, 2008).

1.3.3. La multigraduación

La multigraduación es una de las características principales a la que hacemos referencia cuando hablamos de escuela rural. Son las denominadas aulas multigrado. Éstas poseen unos rasgos específicos, metodologías diversas, variedad de trabajos y alumnado, y gran valor pedagógico.

Se trata de un lugar en el que se da una convivencia de discentes de diversas edades y grados de conocimiento, en las que hay un único maestro tutor (Boix & Bustos Jiménez, 2014: 32). Este fenómeno se da en su mayoría en contextos rurales en los que las tasas de matrículas escolares son bajas, ya que hay una baja demografía. Esto hace que se opte por la multigraduación para rentabilizar los recursos materiales y humanos (Bustos, 2014: 120).

El aula multigrado es un espacio de diversidad, pues está destinado a niños de diferentes edades, intereses y necesidades. Es un lugar idóneo para el trabajo heterogéneo, en el que se pueden aplicar nuevas formas de enseñanza, se da lugar a la innovación y el entorno se puede incorporar en el currículum de forma sencilla. Sin embargo, hay algunas evidencias que demuestran que se siguen aplicando prácticas pedagógicas tradicionales que no se abren al contexto de la escuela rural y que siguen las mismas estructuras organizativas que las escuelas ordinarias (Boix, 2014: 94).

Dadas las características de este aula, entiendo como tales la diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas, estaríamos

hablando de un referente pedagógico con una didáctica específica (Abós, Boix, & Bustos, 2014). Uno de los objetivos principales es responder ante la heterogeneidad y la diversidad en estas aulas, teniendo en cuenta algunos de los principales fundamentos que les conceden un valor pedagógico. Se trata pues, de un conjunto de estrategias, métodos y herramientas que beneficien la organización y estructuras de los centros rurales para la mejora del desarrollo del alumnado. Este conjunto está influenciado por la metodología del profesorado, pero en muchas ocasiones los docentes no saben gestionar o distribuir estos elementos que condicionan el aula multigrado (Bustos, 2014). En este sentido, Montero (2002: 14) habla de los principios sobre los que se sustenta la didáctica multigrado en la enseñanza de estos grupos de alumnos y los denomina “*ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula*”. En ellos destaca como punto importante que los alumnos deben estar trabajando a la vez, bien sea en actividades iguales o diferentes, también habla de la participación de los estudiantes, entendiendo ésta como diversa en función de las características de cada uno. Asimismo, este autor da especial relevancia a la diversidad de formas de trabajo, tanto del docente como del alumnado, siendo éstas variadas.

En cuanto al valor pedagógico en dichas aulas, principalmente se enfatiza las relaciones y la convivencia de alumnos de diversas edades en las que aprenden unos de otros, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno y el nivel evolutivo en el que se encuentra, relacionando siempre contenidos y saberes. Los beneficios que supone esta forma de trabajo con estudiantes de diversas edades, a nivel académico y en el aula multigrado, se ha denominado como aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011). Las actividades en su mayoría son dirigidas y semidirigidas por los maestros, diversas y variadas. Por tanto, hablamos de actividades contextualizadas, individuales, colaborativas, enfocadas a la investigación, proyectos, resolución de problemas etc. Así pues, se da un aprendizaje cooperativo en un ambiente de interacción, en él los alumnos aprenden a trabajar con los compañeros, adquieren responsabilidades tanto individuales como grupales, se mejora las relaciones entre los estudiantes y se da paso al desarrollo de habilidades interpersonales (Boix & Bustos Jiménez, 2014).

En definitiva el desarrollo del trabajo en el aula multigrado se da a través de variadas estrategias didácticas, activas y participativas, éstas promueven el aprendizaje compartido a través de las diversas formas de aprendizaje. Sin embargo, hay que destacar la necesidad de reflexión del docente a la hora de decidirse por una estrategia u otra, teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos.

1.4. Innovación y mejoras en la escuela rural

La escuela rural ha ido mejorando a lo largo del tiempo, las nuevas tecnologías y la innovación han formado parte de esta mejora y han permitido recortar distancias frente a las posibilidades que ofrecen los centros urbanos. Sin embargo, los centros rurales tienen mucho que aportar y también que perfeccionar, pero siempre como una entidad en sí misma y no como una copia de los urbanos.

1.4.2. TIC'S y digitalización en la escuela rural

La escuela rural debe hacer frente a una serie de retos, entre ellos está el de la innovación educativa. Cuando hablamos de este término, estamos haciendo referencia al intento 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 escuelas 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 Álvarez & Viejo-Sainz, 2017: 26).

En España, una de las características principales de la escuela rural ha venido siendo el aislamiento (Bustos, 2006). Si queremos superar el aislamiento personal, del profesorado y del alumnado, debemos apostar por la innovación y las nuevas formas de trabajo (Boix, 2007; Amiguinho, 2011; Vigo & Soriano, 2015).

Con el programa Escuela 2.0 las escuelas rurales lograron superar las barreras que las separaban de la escuela urbana, siendo parte fundamental el trabajo y

la perseverancia de los docentes, ya que supieron aprovechar las tecnologías para responder a las necesidades del entorno en el que se encuentra (Del Moral, Villalustre, & Neira, 2014).

En el mismo sentido cabe destacar algunas propuestas para la escuela como son los relatos digitales o digital storytelling (DST), ésta es una práctica docente que promueve la creación colaborativa y con la que los maestros pueden trabajar diversas habilidades. Algunas investigaciones que se han llevado a cabo en escuelas donde se ha trabajado el digital storytelling demuestran que el alumnado mejora en cuanto a su competencia oral y escrita, especialmente en el soporte multimedia. Así pues, se confirma que los estudiantes de primaria se han iniciado en las técnicas y las herramientas para la creación de DST, utilizando algunas aplicaciones informáticas o programas de edición audiovisual. (Del Moral, Villalustre, & Neira, 2014).

Por otro lado, en cuanto a la innovación en los centros educativos rurales y como ya hemos comentado anteriormente, cabe destacar el papel de los CRIEs. En ellos los alumnos trabajan gran variedad de temas con los que se fomenta la innovación y promueve un acercamiento de los discentes a la tecnología. Sin embargo, en algunas provincias no existen estos centros mientras que en otras como es el caso de Cantabria existen pero a ellos no acuden centros rurales, sino que son los urbanos los que se benefician de sus servicios. Es por ello, por lo que sería interesante que todas las provincias pudiesen disponer de estos centros para que sus alumnos puedan acceder y disfrutar de los recursos que éstos ofrecen (Álvarez Álvarez & Viejo-Sainz, 2017: 30).

1.4.3. Propuestas de mejora para la escuela rural

Es cierto que la escuela rural debe de mejorar, pero no debemos introducir dichas mejoras basándonos en el modelo de escuela urbana. No conviene dejarnos guiar por el modelo urbano, ya que nos encontramos ante contextos y realidades diferentes y, por tanto, la organización o la gestión de la escuela también es diferente. A continuación, veremos una serie de aspectos que podrían contribuir a la mejora de dicha escuela.

En primer lugar, es importante destacar la agrupación de los alumnos, pues debido a la falta de estudiantes no podemos agrupar a éstos por cursos. Sin embargo, este tipo de agrupamiento no garantiza la mejora del aprendizaje, por ello debemos ver la heterogeneidad de la escuela rural como una riqueza pedagógica. Los discentes de la escuela rural tienen grandes niveles de autonomía ya en edades tempranas, también adquieren habilidades y destrezas para la comunicación con el otro, puesto que los mayores ayudan a los pequeños en las explicaciones o tareas y para que enseñar algo a alguien primero se debe tener el suficiente conocimiento y haberlo interiorizado. En estas clases los alumnos aprenden a auto-organizarse y son ellos los que marcan su propio ritmo y no los libros de textos como ocurre en la organización por edades (Boix, 2007).

Por otro lado, es esencial acabar con el aislamiento de los maestros rurales, animando a éstos a intercambiar recursos, opiniones e ideas con otros docentes. De esta forma se podría contribuir a la mejora de la calidad de las escuelas. Aunque es cierto que la creación de agrupaciones de escuelas rurales o las nuevas tecnologías han introducido mejoras en la escuela rural, pero aún queda mucho trabajo en relación a la autonomía pedagógica y la gestión de dichas agrupaciones para dar respuesta a las necesidades de estas escuelas sin necesidad de imitar a las escuelas rurales (Boix, 2007: 26).

Si nos centramos en el currículum escolar, también en este aspecto se ha intentado trasladar el modelo de las escuelas situadas en las ciudades. Sin embargo, la escuela en el medio rural debe tomar conciencia de su identidad cultural, dando lugar a proyectos e iniciativas que realmente den respuesta a las necesidades de esta escuela y al desarrollo del currículum (Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil, 2011).

Es necesario pues, replantearse la metodología que se lleva a cabo en las aulas rurales, introduciendo didácticas en las que el alumno tenga un papel activo, se desarrolle un aprendizaje significativo basado en sus necesidades e intereses y con elevados niveles de autonomía (Boix, 2007). Se trata de promover esta autonomía, junto con la construcción y la reconstrucción de esquemas de pensamiento y actuación (Pérez Gómez, 2008), todo ello a través del currículum. Para ello, es importante que el docente decida cuáles son los

materiales didácticos más adecuados para los estudiantes rurales y su contexto, a la vez que valora y decide los contenidos más adecuados (Boix, 2007: 27).

Otro de los puntos que se hacen impresindibles para la mejora de la escuela rural es que ésta se divise de la misma forma que lo hace la escuela urbana en la formación de los docentes. Es indispensable que los futuros maestros trabajen y aprendan sobre este tipo de centros educativos, siempre de una forma general como aprenden sobre la escuela rural y sin caer en formaciones específicas o especialidades. Los futuros docentes deben conocer cómo trabajar en las escuelas rurales, teniendo conocimientos pedagógicos para tratar con niños y niñas de diferentes edades en las mismas aulas. Del mismo modo, la escuela rural y las necesidades del profesorado que desempeña su labor en ella debe ser contemplada en los planes de formación permanente (Boix, 2007).

Como hemos visto anteriormente, “*la escuela rural es una institución que puede colaborar en la dinamización cultural, económica y social del entorno y contribuir de este modo en el desarrollo local y comunitario*” (Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil, 2011:11). Así pues, para poder continuar con este cometido, los centros rurales deben promover la participación y la colaboración para generar cultura y desarrollar competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Pérez Gómez, 2007). Como consecuencia, hay una apertura de la escuela a todos los miembros de la comunidad educativa, permitiendo que éstos aporten ideas y opiniones a la vez que se comprometen a buscar soluciones que den respuesta a las diversas necesidades de su entorno. Ahora bien, para llevar a cabo esta cultura participativa, es preciso implementar estrategias didácticas y organizativas, por ejemplo a través de los proyectos, que permitan trabajar de manera compartida y cooperativa (Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil, 2011).

Por último, para que se den las mejoras que acabamos de plantear se hace indispensable una mayor flexibilidad reglamentaria, pues las escuelas rurales no tienen unas normativas que se adapten a su realidad, bien diferenciada de las escuelas urbanas. Asimismo, hay que tener en cuenta a la escuela, porque

en ella continuamente se da innovación e investigación pedagógica y tiene grandes aportaciones que debemos escuchar y tener en cuenta (Boix, 2007).

2.Objetivos y metodología

Con el presente trabajo se pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Contextualizar y acotar el término escuela rural, su significado y descripción de sus características más generales.
- Dar a conocer este tipo de escuela, aspectos que la definen, diversas tipologías, tipo de profesorado y la organización típica de estos centros y de sus aulas.
- Abordar algunos aspectos de la escuela rural relacionados con la innovación y las TIC, así como la exposición de algunas propuestas de mejora para dicha escuela.
- Conocer, analizar y reflexionar sobre la realidad de la escuela rural en Cantabria, dando a conocer las potencialidades y los aspectos que se deben mejorar.
- Realizar un pequeño trabajo de investigación con tres centros cántabros para conocer más de cerca cómo es el trabajo escolar cotidiano.
- Establecer las ideas principales acerca de la enseñanza en la escuela rural en medio de una sociedad en la que impera la cultura urbana.

Este trabajo consta de dos partes, una parte teórica acerca de la escuela rural y otra parte de investigación que se ha llevado a cabo en tres centros rurales cántabros y que pretende dar a conocer la realidad de la escuela rural en Cantabria.

Para realizar la parte teórica de este trabajo se han consultado numerosas fuentes de información tales como artículos, tesis, revistas digitales y libros de diversos autores y expertos relevantes en este tema. El acceso a estas publicaciones ha sido a través de la búsqueda en el catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria, Dialnet, google académico y otras bases de datos de Internet. Asimismo, se han revisado y leído gran variedad de materiales que han sido facilitados por la directora de este TFG.

En la parte teórica se ha hecho un análisis de los contenidos, contrastando algunas de las teorías, opiniones e investigaciones de los diversos autores expertos en este tema. Todo ello nos ha permitido aportar datos relevantes, exponer y aclarar algunos de los conceptos más importantes.

Para llevar a cabo la parte empírica se han utilizado como material el cuestionario “Escuela, Medio Rural y Diversidad Cultural en un Contexto Global” creado por miembros de la Universidad de Cantabria y de la Universidad de Huelva (Carmen Álvarez Álvarez, Francisco Javier García Prieto y Francisco Pozuelos Estrada). Asimismo, se ha hecho una entrevista cualitativa, estructurada y escrita creada por Francisco Javier García Prieto y Francisco Pozuelos Estrada, de la Universidad de Huelva y pertenecientes al grupo GAIA (Grupo Andaluz de Investigación en el Aula). Ambos instrumentos han sido facilitados por la directora del TFG. Para poder recoger dicha información hemos contado con la ayuda de tres docentes que ejercen su profesión en tres centros rurales de Cantabria: Pintor Agustín Riancho situado en Alceda, (San Vicente de Toranzo), Eutiquio Ramos ubicado en Parbayón (Piélagos) y San Andrés de Luena (Luena).

A lo largo de este trabajo de investigación cuando hagamos alusión a estos centros loaremos utilizando una serie de códigos: CUEST.PAR (cuestionario del centro Pintor Agustín Riancho), PROFE.PAR (profesor del centro Pintor Agustín Riancho), ENTREV.PAR (entrevista del centro Pintor Agustín Riancho), CUEST.EUR. (cuestionario del centro Eutiquio Ramos), PROFE.EUR (profesor del centro Eutiquio Ramos), ENTREV.EUR. (entrevista del centro Eutiquio Ramos), CUEST.SAL (cuestionario del centro San Andrés de Luena), PROFE.SAL (profesor del centro San Andrés de Luena), ENTREV.SAL (entrevista del centro San Andrés de Luena).

El colegio Pintor Agustín Riancho se ubica en la localidad de Alceda que cuenta con 302 habitantes y está situada a 43km de Santander. La localidad de Alceda pertenece municipio de Corvera de Toranzo que según el INE (Instituto Nacional de Estadística) en 2016 contaba con 2074 habitantes. En este municipio destaca la actividad agropecuaria que ha ido decreciendo dejando paso a la actividad industrial, especialmente con la industria láctea Buen Pastor y turística como el balneario de Alceda (Wikipedia, 2017). El pueblo cuenta con los servicios primarios (tiendas de comestibles, algunos comercios, centro de salud) y también tiene gran riqueza paisajística, arquitectónica y artística, pues cuenta con grandes casonas, un museo etnográfico privado, etc.

En el centro se imparte enseñanza graduada en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Según los datos recabados en la entrevista nos han confirmado que cuentan con un total de 179 alumnos con una línea por curso, excepto en el curso de tercero de primaria en el que hay dos líneas debido al número de discentes y las dificultades que presentan algunos de ellos.

El centro San Andrés de Luena se encuentra ubicado en la localidad que recibe el mismo nombre del colegio y que pertenece al municipio de Luena. Esta localidad se encuentra a unos 54 km de Santander y en 2008 contaba con 34 habitantes, mientras unos datos de INE (Instituto Nacional de Estadística) más actualizados revelan que el municipio de Luena en 2016 contaba con 615 habitantes (Wikipedia, 2017). En cuanto a los servicios del pueblo, encontramos que existen los servicios mínimos como el centro de salud y el ayuntamiento. A nivel económico, la actividad principal es la agropecuaria, destacando la ganadería ovina y bobina. Encontramos, además una gran riqueza paisajística de bosques de hayas y robles y gran abundancia de prados y cabañas pasiegas. Asimismo, hay que destacar que en este municipio se encuentra el puerto del escudo que une la carretera que va de Burgos a Santander y que alberga unas excelentes vistas desde el mirador de la Cabaña. Por último, respecto al patrimonio histórico- artístico destacan algunas iglesias como de San Miguel de Luena del siglo XVII, ermitas y otros lugares con gran valor etnológico (Clubrural, 2017).

Este centro educativo, según los datos obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas actualmente, imparte enseñanza multigrado que abarca educación infantil, y primaria en el primer y tercer ciclo con un total de 11 alumnos.

El colegio Eutiquio Ramos se encuentra localizado en Parbayón y pertenece al municipio de Piélagos. Esta localidad se encuentra a 15km de Santander y a 7 km de Renedo de Piélagos. Según los datos del INE (Instituto Nacional de Estadística) en 2015 Parbayón contaba con 2567 habitantes. El pueblo cuenta con un apeadero de ferrocarril de la línea RENFE Santander-Madrid, además tiene una gasolinera, el centro de salud y algunos pequeños comercios, pero está situado a 7 km de Renedo de Piélagos que ofrece gran variedad de servicios, comercios, tiendas, espacios culturales, complejos deportivos etc.

Renedo de Piélagos es la capital del municipio de Piélagos y según INE (Instituto Nacional de Estadística) en 2015 contaba con una población de 5.118 habitantes. Esta localidad posee una importante tradición ganadera que ha ido dejando paso a la creación de nuevos comercios e industrias lácteas como la central lechera Kaiku (Wikipedia, 2017).

En este centro de imparte Educación Infantil y Educación Primaria en el primer ciclo. Según los datos obtenidos en la entrevista y el cuestionario que hemos pasado en este colegio, actualmente el número de alumnos es de 35 y la enseñanza que se da es multigrado.

En definitiva, se trata de tres centros que, aun siendo rurales, entre ellos podemos observar ciertas diferencias en cuanto a contexto, ubicación y tipo de enseñanza. Así pues, esto nos permitirá dar una visión más amplia de la escuela rural y reforzar el argumento de que no hay dos escuelas iguales. Asimismo, las entrevistas y los cuestionarios de los diferentes docentes también nos permitirán ver en qué estado se encuentras dichas escuelas o las necesidades actuales que tienen para hacer una comparativa entre ellas y tener una pequeña referencia acerca de la situación actual de la escuela rural.

3. Resultados

En este Trabajo de Fin de Grado, como se ha comentado anteriormente, se ha hecho una investigación utilizando dos instrumentos: un cuestionario y una entrevista cualitativa. Ambos materiales se han pasado en tres centros cántabros: Pintor Agustín Riancho situado en Alceda, (San Vicente de Toranzo), Eutiquio Ramos ubicado en Parbayón (Piélagos) y San Andrés de Luena (Luena). Con las respuestas y datos que han aportado los docentes que han colaborado en el estudio hemos podido extraer algunos resultados sobre la realidad de la escuela rural en Cantabria.

Los datos obtenidos de estas tres escuelas rurales han sido recopilados en torno a varias dimensiones que son:

- El centro, su entorno y su interacción en el medio.
- El profesorado.
- Práctica docente, material y currículum.
- El alumnado.
- La atención a la diversidad.
- Las familias y los agentes externos.
- Obstáculos, puntos fuertes y necesidades de mejora.

3.1. El centro, su entorno y su interacción en el medio

Mediante las entrevistas hechas a los tres colegios hemos observado que las condiciones en las que se encuentran en general son buenas y los tres coinciden en que los servicios de los que disponen los son bastantes. De igual modo, cabe destacar que en los tres existen relaciones con otras instituciones, la participación de asociaciones y del ayuntamiento es alta y la escuela interactúa e incide en el entorno como aparece en las respuestas del cuestionario.

Sin embargo, cuando hablamos del entorno sociocultural vemos una cierta diferencia, pues el PROFE.SAL y la PROFE.PAR aseveran que es un entorno desfavorecido, mientras que la PROFE.EUR atestigua que es favorecido. Esta cuestión tiene gran relevancia, pues como ya describimos anteriormente a pesar de que los tres centros son rurales, su ubicación y sus contextos marcan

grandes diferencias. Así pues, en el CUEST.PAR y CUEST.SAL encontramos que ambos coinciden en que el entorno sociocultural en el que está ubicada la escuela es un medio rural más conservador que el medio urbano, mientras el CUEST.EUR refleja desacuerdo con esta afirmación. Esto tiene sentido cuando comparamos el contexto en el que se ubica este centro, pues está más cerca de núcleos urbanos. A pesar de esto, tanto en la entrevista como en los cuestionarios ambos inciden en el que entorno sociocultural favorece el desarrollo educativo y que los centros se enclavan en un entorno con posibilidad educativa, especificando en los CUEST.SAL Y CUEST.EUR que esta posibilidad es mayor en las escuelas rurales que en los centros ubicados en ciudades o grandes poblaciones.

Volvemos a ver una coincidencia entre las respuestas el CUEST.PAR y CUEST.SAL, pues para ellos la escuela rural no ha perdido los rasgos característicos del mundo rural debido a la globalización y sigue habiendo disparidad con la respuesta del CUEST.EUR. Dicha coincidencia podría venir dada por la similitud de contextos y la cercanía de los centros PAR Y SAL. Sin embargo, encontramos una pequeña diferencia a la hora de hablar de que la supervivencia de los pueblos pequeños pasa por mantener la escuela abierta. Esta es una afirmación que también se recoge en nuestra fundamentación teórica y con la que los datos del CUEST.SAL está totalmente de acuerdo, pues como centro ubicado en un pueblo pequeño alejado de los grandes núcleos urbanos lo sabe bien. El PAR se muestra de acuerdo con la afirmación por estar cercano a este contexto, aunque en un pueblo con un mayor número de población y el EUR está en desacuerdo, pues su contexto es totalmente distinto y aunque en el pueblo en el que se encuentra ubicado no hubiese escuela la cercanía con otras grandes urbanizaciones haría que el pueblo se mantuviese. Igualmente, el CUEST. EUR refleja que hay un desacuerdo al afirmar que la agrupación de colegios rurales facilita el mantenimiento de la escuela del pueblo, mientras que el CUEST.PAR y el CUEST.SAL sí se muestran de acuerdo.

Estos centros rurales cuentan con los mismos recursos que en cualquier escuela del medio urbano para llevar a cabo actividades y atender a las demandas del alumnado tal y como se refleja en el CUEST.SAL y en el

CUEST.EUR. Aunque en el CUEST.PAR vemos que la docente afirma que “*son recursos diferentes (culturalmente menos opciones)*”.

Por último, cuando tratamos el tema de escuela rural siempre se hace una comparación con la urbana, encontrando así grandes diferencias entre ellos. Esto también se ha visto reflejado en los datos que hemos obtenido del CUEST.SAL y del CUEST.EUR, pues afirman encontrar diferencias entre su centro y otros de poblaciones urbanas. Algunas diferencias que encuentra el docente del centro SAL y que expone en la ENTREV.SAL a la hora de comparar su centro con otros que están en pueblos con mayor población son: “*tamaño, materiales y dotación*”. Por su parte la PROFE.PAR afirma que “*ser pequeño denota mejor comunicación escuela-comunidad educativa*”. Siguiendo en esta línea la PROFE.EUR expone que “*en los centros grandes las relaciones establecidas entre los diferentes niveles no son tan fuertes (incluso inexistentes). Además, el aprendizaje entre ellos es más limitado*”. Asimismo, en el CUEST.PAR la docente asevera que “*el contexto condiciona el centro en cada municipio*”.

Cuando preguntamos a los maestros sobre las diferencias en cómo y qué se enseña comparando sus centros rurales con otros, en la ENTREV.SAL el docente nos explica que existe una “*enseñanza más individualizada y centrada en las necesidades más próximas de los alumnos*”. Coindice en esta opinión la PROFE.EUR, pues en la entrevista nos cuenta que en los centros rurales como el suyo “*se respetan más los ritmos individuales de aprendizaje, es más individualizado y contextualizado*”.

3.2. El profesorado

Los datos obtenidos a través del cuestionario y de la entrevista nos revelan que si tenemos en cuenta el tiempo de permanencia en los centros de los maestros que han contestado a nuestros cuestionarios, observamos que son docentes con varios años de experiencia y que ya llevan bastante tiempo en sus centros actuales.

Fig.1 Profesor del centro San Andrés de Luena

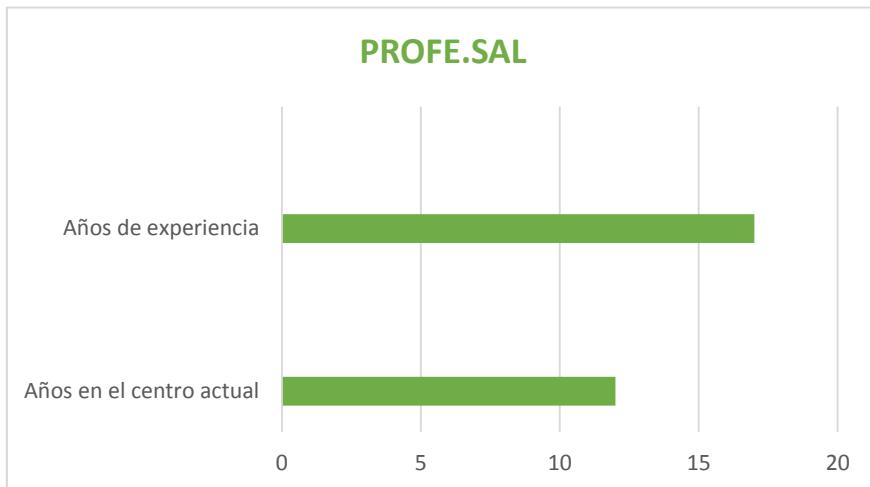


Fig.2 Profesora del centro Pintor Agustín Riancho

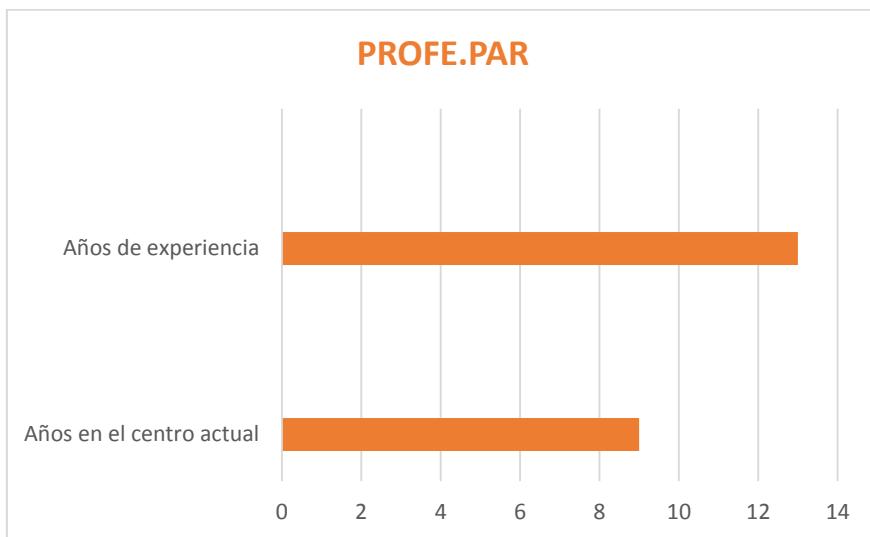
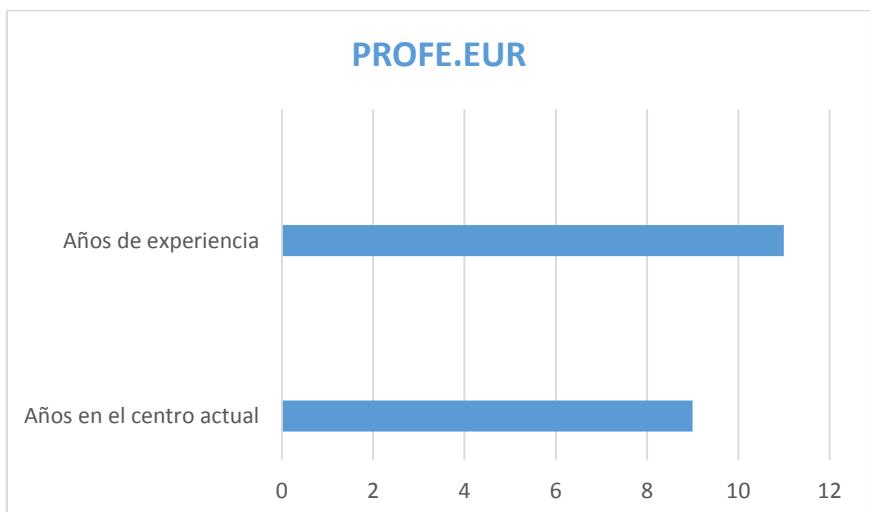


Fig3. Profesora del centro Eutiquio Ramos



En cuanto a la información sobre la plantilla del profesorado los datos obtenidos en las entrevistas y que mostramos a continuación de forma gráfica nos revelan que en los tres centros la cifra de los maestros definitivos supera la de los interinos, especialmente en el PAR, pues el número de docentes es más elevado.

Fig.4.Pintor Agustín Riancho

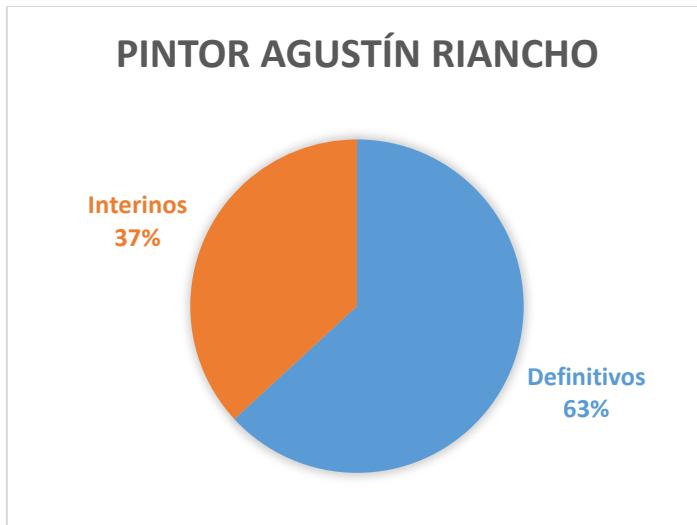


Fig.5. San Andrés de Luena

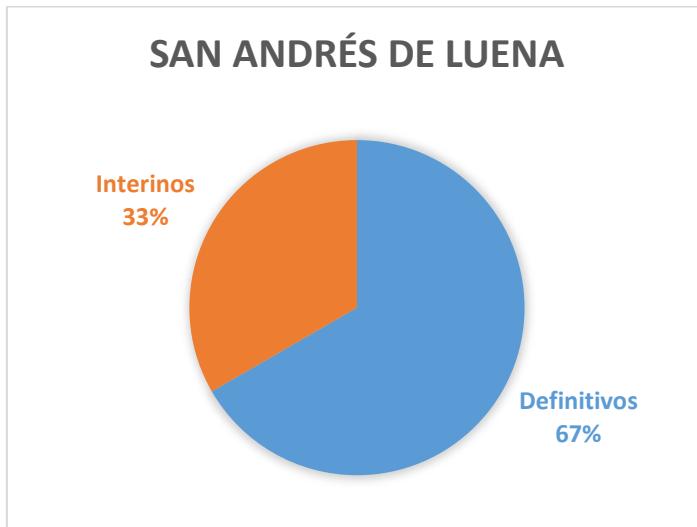


Fig.6. Eutiquio Ramos



Estos datos nos revelan que algo está cambiando respecto a las condiciones de trabajo de los maestros en la escuela rural cántabra. Además, se ven reforzados con uno de los testimonios que recogemos en la ENTREV.SAL en la que el maestro a la hora de definir a su centro expone lo siguiente: "*centro en transición de una forma de trabajo tradicional a una forma de trabajo más innovadora, que se ha podido llevar a cabo por la estabilidad y mínimo en personal*". De igual modo, vemos que los cuestionarios refuerzan esta idea, pues en los tres casos los docentes afirman estar en la escuela rural, porque lo han elegido y no como tránsito hacia otra escuela situada en pueblos de mayor población. Asimismo, estos maestros se sienten satisfechos con su labor en la escuela y sienten que se les reconoce su trabajo, aunque vemos que en el CUEST.SAL el docente mantiene que se siente observado e influenciado por la imagen pública que el pueblo percibe de él.

Sobre la cuestión que hace referencia al pensamiento de que la enseñanza en la escuela rural tiene una categoría profesional inferior a la urbana, vemos que en los cuestionarios la PROFE.EUR está de acuerdo con tal afirmación, mientras que el PROFE.SAL y la PROFE.PAR no creen que esto sea así. Por lo tanto, comenzamos a atisbar un cambio en el pensamiento docente respecto a la escuela rural.

En cuanto a la experiencia y la preparación, las respuestas de los docentes reafirman la información que nos revelan los expertos, pues ellos mismos reconocen que la formación adquirida en la Universidad no te prepara para

trabajar en contextos rurales y la PROFE.PAR añade “*ni en ninguno, es formación general*”. Esto denota que la preparación de la Universidad sigue siendo general que en ninguno de los casos prepara al maestro para enfrentarse a su labor en un centro rural. A pesar de esta situación, los docentes en las entrevistas explican que el profesorado de sus centros destaca principalmente por su implicación, también hablan de profesionales innovadores, activos y con buena adaptación al tipo de centro en el que se encuentran.

3.3. Práctica docente, material y currículum

Las aulas de los centros rurales suelen ser caracterizadas por la cooperación, la interacción entre alumnos y el trabajo en equipo. Para comprobar si esto es así en la práctica diaria de un colegio rural, contamos con la información que nos han facilitado los maestros de los tres centros a los que les hemos pasado los cuestionarios. En cuanto a la organización de espacios, observamos que la interacción de la que hablamos anteriormente es esencial para estos docentes, pues afirman organizar el aula favoreciendo de algún modo esa interacción entre el alumnado. Igualmente, aseguran que en ninguno de los casos se sienten limitados por el espacio, pues distribuyen el espacio físico en función de las actividades que llevan a cabo, existiendo de zonas diferenciadas en el aula para el trabajo individual y colectivo e incluso pudiendo utilizar otras estancias del centro siempre que se necesite.

Si tenemos en cuenta los criterios para hacer las agrupaciones, típica forma de trabajo en la escuela rural, encontramos que los tres maestros afirman ser flexibles a la hora de realizar los agrupamientos en el aula. Sin embargo, vemos una diferencia en la cuestión que afirma emplear diferentes criterios en la formación de los grupos (rendimiento, carácter, habilidades personales, competencias...), pues la PROFE.PAR está totalmente de acuerdo con esta afirmación, la PROFE.EUR se muestra de acuerdo, pero el PROFE.SAL está totalmente en desacuerdo. Por tanto, vemos que en la escuela con menor número de discentes el maestro hace las agrupaciones al azar sin ningún criterio, mientras que en los centros de mayor número de alumnado se tienen en cuenta las características de los alumnos a la hora de hacer los grupos.

Por último, dado que la asignatura “Conocimiento del medio”, está muy relacionada con el ambiente rural y su entorno, en el cuestionario se hacen algunas cuestiones relacionadas con ella, hoy dividida en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Así pues, para trabajar esta área los maestros reconocen utilizar las TIC, hacer salidas al medio, proyectos de trabajo, experiencias y prácticas, trabajos de investigación, grupos de trabajo y en el caso del PROFE.SAL y la PROFE.PAR debates. Asimismo, ambos afirman que intentan integrar en las explicaciones la realidad del pueblo, algo muy importante en la escuela rural, pues el contexto es muy influyente en la vida de los alumnos.

En el tema de los materiales, a pesar de que se da por hecho que los centros rurales son un lugar de oportunidad para la innovación, observamos que en dos de los centros de esta investigación siguen utilizando libro de texto como nos muestran el CUEST.PAR y el CUEST.SAL, y únicamente la PROFE.EUR confirma que en su centro no se utiliza el libro de texto y que todo lo que se trabaja se hace mediante unidades didácticas propias. Los colegios que utilizan los libros de texto reconocen que los libros en algunas ocasiones están poco relacionados con los pueblos y mucho con las ciudades, “*en algunos contenidos más a las ciudades*” aclara la PROFE.PAR y el PROFE.SAL a pesar de utilizarlos en sus clases incluso asevera que ofrecen una visión muy estereotipada sobre lo rural. Si bien es verdad que emplean estos recursos en sus clases, ambos reconocen que lo utilizan como un complemento con otros materiales, como son las fichas y las unidades didácticas propias, pero en ninguno de los casos los usan como ejes centrales de la actividad de la clase, “*es un recurso más*” (PROFE.PAR). Así pues, los docentes destacan que el hecho de elaborar sus propios materiales en el medio rural aporta grandes ventajas, como la motivación de los alumnos, pues permite desarrollar sus ideas e intereses y a su vez facilita la labor profesional. Asimismo, es un punto importante en cuanto al currículum, ya que los tres docentes confirman que lo adaptan al medio en función de las características sociales, personales y del entorno y al mismo tiempo utilizan estrategias metodológicas y diversos materiales que favorezcan la contextualización de la enseñanza.

En relación a las cuestiones de conexión ninguno de los centros presenta ninguna queja, sin embargo, sí muestran la necesidad en cuanto a la dotación

de algún material más dentro del aula “*más libros literatura juvenil (Biblioteca de aula)*” comenta la PROFE.PAR.

3.4. El alumnado

Como rasgo característico de los centros rurales subrayamos el número reducido de alumnos que albergan, en general hablábamos de una institución familiar en la que todos se conocen y en la que hay cierto sentimiento de pertenencia.

Dentro de este contexto en el que se encuentran los centros que forman parte de nuestra investigación, a través de los cuestionarios vislumbramos que los maestros apoyan la idea de que en la escuela rural se atiende mejor de manera particular a los alumnos, probablemente por la existencia de menor número de alumnos en el aula y porque la enseñanza se hace desde una mayor cercanía. Además, vemos que esa familiaridad de las que nos hablan los expertos es real, pues la PROFE.EUR en la entrevista a la hora de definir a su centro comenta lo siguiente: “*en lo referente al alumnado les definiría como una gran familia en la que todos se ayudan y se cuidan*”.

En este sentido, enfatizamos también esa conexión que los niños tienen con la escuela y su entorno, pues todos los docentes aseguran que los intereses de sus alumnos giran en torno al pueblo y que consideran que la escuela es el pilar fundamental que les garantizará un futuro próspero. De este apego con el pueblo y con la tradición nos habla la docente en la ENTREV.EUR pues afirma lo siguiente: “*Aunque disponen de casi todas las comodidades de los núcleos urbanos, llevan una vida de juego al aire libre*”. Igualmente, los maestros destacan los valores de los niños como una ventaja a la hora de trabajar con mayor cercanía los contenidos. Por tanto, a la hora de definir a su alumnado en destaca la ENTREV.SAL en la que el maestro comenta que se trata de alumnos “*motivados, constantes, generosos*” o la buena convivencia a la que hacen referencia las demás docentes en los cuestionarios, y sobre la que vuelve a hacer hincapié la PROFE.PAR en la entrevista recalzándola como un rasgo relevante de su alumnado.

3.5. La atención a la diversidad

La diversidad está en todos los lugares, porque de una forma u otra todos somos diversos, pues todos somos diferentes y, por tanto, también en las escuelas rurales nos encontramos con este fenómeno. Pero ¿cómo se aborda este tema en este tipo de centros y cómo lo abordan los maestros? Según los datos recabados encontramos que los docentes afirman desarrollar estrategias didácticas para atender las diferencias del alumnado, tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje de sus discípulos y utilizan el trabajo cooperativo para favorecer la ayuda mutua entre escolares.

En cuanto al tipo de apoyo, es un apoyo dentro del aula (CUEST.SAL y CUEST.EUR) y dentro y fuera del aula como nos aclara la PROFE.PAR. Para poder llevarlo a cabo los maestros se coordinan con el especialista de PT y AL, pues consideran que la organización de los apoyos favorece la atención diferenciada de los alumnos.

Respecto a las acciones concretas que se llevan a cabo para trabajar la diversidad cultural y por discapacidad tenemos, por un lado, medidas más generales, más de aula como: “*PT/AL; enseñanza individualizada, TIC, trabajo cooperativo*” (PROFE.SAL). Y, por otro lado, medidas más concretas como las que nos cuenta La PROFE.PAR que tienen en su centro y que son: el PAT (Plan de Atención a la diversidad) en el que se llevan a cabo desdoblados en Lengua extranjera, talleres para los alumnos con dificultades en compresión lectora y/o en razonamiento matemático y el Plan de Interculturalidad. Asimismo, en un tema más social-afectivo, la maestra que respondió a la ENTREV.EUR comenta que: “*los grupos menos numerosos permiten tratar mejor las individualidades. Además, la propia estructura del centro propicia unas relaciones sociales que aceptan las diferencias con total normalidad y naturalidad*”.

3.6. Las familias y los agentes externos

La educación no es solo tarea de los maestros, sino que tanto familias como demás agentes sociales debemos intervenir, ayudar y comprometernos con dicha labor. Es por ello, por lo que hemos preguntado al profesorado sobre las familias y los agentes externos.

Respecto a la participación de las familias, hemos visto que sí que hay implicación por su parte. Se trata de familias que participan con frecuencia en el centro, que entran a la escuela para participar en actividades, que se preocupan por sus hijos y que tienen puestas unas expectativas altas en ellos. De igual modo, aunque se trate de familias de contextos rurales saben muy bien cuál es el papel de los docentes y entienden que ni son cuidadores de sus hijos ni que por ser funcionarios van a solucionar todos sus problemas. Los propios maestros les califican como “*comprometidos*” (ENTREV.PAR), “*motivados, constantes, generosos*” (ENTREV.SAL) y “*con estructuras familiares tradicionales con trabajo fuera de la casa para ambos miembros*” (ENTREV.EUR). Por tanto, estamos ante unas familias que viven en contextos rurales, pero que entienden qué es la educación y son conscientes del papel relevante que tienen los maestros en esta tarea.

Por último, la participación de asociaciones y ayuntamiento es alta en los tres centros, y por lo mismo, los tres indican que las relaciones y colaboración entre estos agentes favorece el desarrollo escolar.

3.7. Obstáculos, puntos fuertes y necesidades de mejora

A día de hoy, los centros indican principalmente el obstáculo que implica “*los gastos económicos limitados por la dotación institucional*” (ENTREV.SAL) y que se trate de centros pequeños pues esto “*limita en cierto modo el número de alumnos que puede albergar*” (ENTREV.SAL).

En relación a los puntos fuertes, tenemos, por un lado, los trabajos, proyectos, actividades grupales y concursos que se realizan en el centro. Por otra parte, vuelve a aparecer el trabajo y la implicación de los docentes y, por último, los beneficios que implica la socialización de discentes de varias edades “*la convivencia de diferentes edades en un mismo aula hace que se creen lazos sociales muy especiales*” (ENTREV.EUR).

En el tema de necesidades o acciones de mejora vemos que hay grandes diferencias entre unos centros y otros, así por ejemplo el centro Eutiquio Ramos no parece presentar ninguna necesidad. “*Actualmente se han realizado importantes mejoras que han cubierto las necesidades (Internet, dotación digital, mobiliario...)*” (ENTREV.EUR). Por su parte, el colegio Pintor Agustín

Riancho nos habla de dos necesidades fundamentales, en primer lugar, la apertura de la biblioteca a la comunidad y, en segundo lugar, el acceso a actividades culturales en las ciudades. “*A veces se saturan con los alumnos de la propia ciudad. Hay prioridad para el propio alumnado de la ciudad*” (CUEST.PAR). Por último, el centro San Andrés de Luena alude al presupuesto económico y dotación institucional pues “*condicionan de manera notable el desarrollo de las actividades*” (CUEST.SAL) y en la entrevista también reclama “*material TIC y educativo*”.

4. Conclusiones

El objetivo de este trabajo de Fin de Grado es dar a conocer la escuela rural, describir las características más generales que la definen y analizar y reflexionar sobre la realidad de la escuela rural en Cantabria. Hay que tener en cuenta que en nuestra investigación partimos de los resultados obtenidos de las entrevistas y cuestionarios realizados a tres centros rurales de Cantabria, por lo que obtendremos ciertas conclusiones que nos proporcionarán una idea de lo que actualmente está ocurriendo en estos centros, pero que no nos permitirán hacer grandes generalizaciones. A continuación, sintetizamos algunas de las conclusiones a las que hemos llegado.

Como ya habíamos visto en la parte teórica, autores como Bustos (2009) o Berlanga (2003) ya nos anticipaban que no es fácil de acotar el término de lo “rural”, pues se han venido dando grandes transformaciones en este medio que no nos permiten hablar de una ruralidad uniforme. A través de esta pequeña investigación, y a pesar de contar solo con tres centros, hemos podido comprobar que el entorno sociocultural no es el mismo en los tres y que la forma de pensar y actuar de la gente tampoco es la misma, considerando más conservador el entorno rural que el urbano. Por tanto, ratificamos la idea de que no hay una escuela única, sino que cada una es diferente y se ve condicionada por el contexto en el que se ve inmersa, encontrando coincidencias en algunos aspectos de los centros de zonas más próximas.

Al revisar la fundamentación teórica también hemos visto que autores como Abós & López (2000) mantienen que la escuela rural cuando no dispone de recursos necesarios podría quedar aislada y ser origen de desigualdades sociales. Sin embargo, las escuelas entrevistadas aseguran gozar de los mismos recursos que cualquier escuela del medio urbano. Se trata de una pequeña coincidencia que nos puede indicar que la Administración Educativa puede estar cambiando la concepción que tenía sobre la escuela rural, pues se podría estar empezando a valorar y dar el mismo trato que a la escuela urbana.

Como se afirma en la fundamentación teórica, los centros rurales suelen estar caracterizados por una plantilla inestable, docentes interinos que en mayoría que se encuentran de paso hacia centros urbanos. Así pues, Bustos (2007)

afirma que se trata de maestros que están iniciando su labor docente, que vienen de la Universidad con escasa preparación y que suelen estar en estas escuelas porque se ven casi obligados, esperando a que se trate únicamente de un tránsito hacia pueblos de mayor población. Sin embargo, nuestra investigación nos revela que puede estar surgiendo un cambio en cuanto a los docentes de la escuela rural, pues al menos en estos tres centros se da todo lo contrario, encontrando docentes con varios años de experiencia que llevan la mayor parte del tiempo en sus centros actuales. Igualmente, vemos que en estas escuelas presentan plantillas estables con un número de maestros definitivos que supera al de maestros interinos. En lo que sí parece coincidir nuestro pequeño trabajo de investigación es en la idea de cambio está habiendo en cuanto a la concepción sobre lo rural y que mencionaba Bustos (2009), pues si antes se consideraba la enseñanza en la escuela rural como inferior a la urbana, ahora vemos que algunos de los docentes empiezan a estar en desacuerdo con tal afirmación. Además, en ninguno de los casos se justifica el trabajo en la escuela como un paso hacia una escuela urbana o situada en núcleos de mayor población, es más los maestros afirman que se les reconoce su labor en la escuela y que se encuentran satisfechos.

Por el contrario, si tenemos en cuenta la formación de los docentes, en nuestra fundamentación teórica se habla de la escasa instrucción del profesorado que se atribuye a las facultades y escuelas universitarias para el trabajo en contextos rurales. Los datos obtenidos en la investigación nos confirman la información anteriormente expuesta, pero tenemos que añadir que, a pesar de la escasa formación, se trata de maestros innovadores y activos, y esto junto a su implicación y la buena adaptación hace que las escuelas rurales tengan un buen funcionamiento.

Los resultados de la investigación coinciden con autores como Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil (2011) y con Boix (2014) cuando hablan de la escuela como instrumento que garantiza la identidad rural y la dinamización del entorno. Según estos datos se trata de una institución familiar con cierto sentimiento de pertenencia, con unos alumnos cuyos intereses giran en torno al pueblo, siendo conscientes de que la escuela es el pilar fundamental garantía de un futuro próspero. Pero no solo hablamos del interés del alumnado, también debemos

recalc当地 la participacińn y la implicacińn de las familias como un punto a destacar por parte de los docentes que han contribuido en esta investigacińn.

Por tanto, como se cometaba en la fundamentacińn teórica, el que una escuela rural cierre influir´a directamente en la vida social del pueblo, incluso pudiendo llegar a desaparecer. En esta direccińn, a través de nuestra investigacińn resaltamos nuevamente que existe una interaccińn y una relacińn de la escuela rural con agentes externos, es decir, no es un ente aislado, lo que se ve como algo positivo que permite la dinamizacińn del centro de la que nos hablaban Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil (2011) y de esa contribucińn al desarrollo escolar a la que hacen mención los maestros entrevistados.

Otras de las grandes coincidencias que encontramos entre la parte teórica y nuestra investigacińn es acerca del comportamiento de los discentes. Así pues, Stochkard y Mayberry (1992), Gregory (1992) y Cotton (1996) al igual que los docentes a los que se les han pasado el cuestionario y a los que se les ha hecho la entrevista, afiman que el alumnado de la escuela rural se caracteriza por su buena conducta y los lazos afectivo-sociales que se establecen entre ellos, ya sea por la convivencia de niños de diversas edades o por el reducido número de alumnos en el aula. Cabe destacar que el tema de la buena convivencia y la socializacińn de los alumnos es considerado adem&asacutes como un punto fuerte en estos centros investigados.

En este mismo sentido, el número reducido de alumnos en estas escuelas rurales, adem&asacutes de favorecer las buenas relaciones entre los discentes, como ya afirmaba García (2015) tiene factores positivos en cuanto al aprendizaje. Asimismo, teoría nos dice que en una escuela rural la enseζanza puede ser m&asacutes personalizada, pues tenemos menos discentes y esto nos permitir´a conocerlos mejor y atender a las necesidades que cada uno de ellos presenta y según los resultados obtenidos parece ser que también en la práctica de nuestros colegios también ocurre esto.

Otra de las ideas clave que veíamos en la parte teórica y que hemos confirmado con esta investigacińn es que en estos centros se apuesta por el aprendizaje cooperativo, a través de los proyectos, trabajos de investigacińn, salidas al medio, experiencias prácticas y grupos de trabajo. Vemos pues, que

el profesorado emplea diversas actividades y formas de trabajo teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos, algo que ya recomendaba Montero (2002) y que reflejamos en nuestra fundamentación teórica.

Por otra parte, expertos como Boix (2014) aseveraban que las escuelas rurales son un lugar idóneo para la innovación y las nuevas formas de trabajo, sin embargo, hablaba de algunas evidencias que mostraban prácticas pedagógicas tradicionales. Si nos centramos en estas prácticas, entendiendo como tales, el uso del libro, vemos un cambio por parte de estos centros, pues en uno de ellos ni siquera se utilizaba este material y en los demás se empleaba como un recurso complementario. El hecho de utilizar materiales propios, permite la incorporación del currículum de una forma más sencilla tal y como ratifican los propios maestros.

En definitiva, enfatizamos una vez más que la investigación que hemos realizado está hecha a pequeña escala y por ello no podemos hacer grandes generalizaciones en cuanto a la escuela rural Cántabra. A pesar de ello, si tenemos en cuenta las conclusiones a las que hemos llegado comparando la parte teórica con la investigación, sí que podemos comenzar a atisbar pequeños cambios en la escuela rural, especialmente aquellos relacionados con el contexto en el que se sitúan en dichos centros y con la concepción que los docentes tienen sobre la enseñanza que se da en ellos. Asimismo, lo que parece que sigue siendo una tarea pendiente es la formación de los docentes en este tipo de contextos, haciendo una llamada de atención a las universidades para que introduzcan algún cambio que permita a los maestros estar preparados a la hora de enfrentarse a su labor en los centros rurales, y en cualquier centro en general.

Bibliografía

- Abós , P. (2007). La escuela rural hoy. *Padres y Madres de alumnos y alumnas*, 1-47.
- Abós, P. O. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿Tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35 (1,2), 83-90.
- Abós, P., Boix, R., & Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa* (229), 12-16.
- Álvarez Álvarez, C., & Viejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? *Aula Abierta* (45), 25-32.
- Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural. *Educación y desarrollo local*, 15(2), 25-37.
- Barba Martín, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190.
- Barba Martín, J. J. (2004). El maestro novel ante la preparación del curso. La búsqueda de la coherencia entre las consideraciones teóricas previas y su puesta en práctica. *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Valladolid.
- Barba Martín, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria*. Sevilla: Morón: MCEP.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El Desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Padres y madres de alumnos y alumnas*, 93, 28-25.
- Boix, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Padres y madres de alumnos y alumnas*, 25-28.
- Boix, R. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*(352), 353-378.
- Boix, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las ulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.

- Boix, R. T. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*(24), 89-97.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo.Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-24. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto. *Revista de Educación*, 350, 446-449.
- Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*(24), 119.
- Bustos Jiménez, A. (2006). Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada*.
- Del Moral, M., Villalustre, L., & Neira, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42, 61-67.
- García Prieto, F. J. (2015). 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. Huelva, España.
- Gómez, O. C. (2002). La Educación Física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 20-28.
- López Pastor, V. M. (2006). La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*, (23-53). Buenos Aires.
- Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: Ministerio de Educación.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. (G. d. Educación, Ed.) *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1.
- Rojas Marcos, L. (2006). *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Punto de lectura.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). La Educación Física en la escuela rural. Singularidades,implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. INDE.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes:especificidades didácticas de la esceula rural.

- Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91.
- Satué, O. E. (2000). *Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*. Huesca.
- Sepúlveda Ruiz, M., & Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 141-153. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129010>
- Tremps Cebrián , D. (2014). Los agrupamientos heterogéneos en la escuela rural: un recurso facilitador para la atención a la diversidad. Zaragoza, Aragón , España.
- Uriel, J. R. (2002). Educación Física en el medio rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 29-47.
- Vázquez Recio, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte.Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 53-58.
- Velasco Carpizo, L. S. (s.f.). Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural. Valladolid, Castilla y León, España.
- Vigo, B., & Soriano, J. (2015). Family involvement un creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.

Webgrafía

- Clubrural.* (13 de Mayo de 2017). Obtenido de <http://www.clubrural.com/que-ver/cantabria/luena>
- Wikipedia.* (6 de Mayo de 2017). Obtenido de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Corvera_de_Toranzo
- Wikipedia.* (13 de Mayo de 2017). Obtenido de <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Luena>
- Wikipedia.* (13 de Mayo de 2017). Obtenido de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Corvera_de_Toranzo