



# GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2018/2019

## **LA ESCUELA RURAL: ¿Un destino deseado por los docentes en la Comunidad Autónoma de Cantabria?**

---

## **RURAL SCHOOL: A desired destination for teachers in the Autonomous Community of Cantabria?**

Autora: PAULA GÓMEZ COBO

Directora: CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ

*Julio 2019*

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTORA

## ÍNDICE

1.	RESUMEN .....	2
2.	AGRADECIMIENTOS .....	3
3.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	4
4.	MARCO TEÓRICO .....	6
4.1.	LA ESCUELA RURAL .....	6
4.1.1.	Conceptualización de “escuela rural” .....	6
4.1.2.	Importancia de la escuela en el medio rural.....	8
4.2.	TIPOLOGÍA DE ESCUELAS RURALES.....	9
4.2.1.	Colegio Rural Agrupado: CRA .....	9
4.2.2.	Escuela Rural Unitaria .....	10
4.2.3.	Centro Rural de Innovación Educativa: CRIE .....	11
4.2.4.	Escuela graduada o cíclica: CEIP en el medio rural.....	12
4.3.	COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL.....	12
4.3.1.	El maestro de la escuela rural .....	12
4.3.1.1.	<i>Perfil docente</i> .....	13
4.3.1.2.	<i>Formación docente</i> .....	14
4.3.2.	Participación de las familias en la escuela.....	16
4.3.3.	Sociedad y comunidad rural .....	16
4.4.	EL AULA MULTIGRADO EN LA ESCUELA RURAL.....	17
4.5.	ESCUELA RURAL VS ESCUELA URBANA.....	19
4.6.	LIMITACIONES DE LA ESCUELA RURAL.....	22
4.7.	EL FUTURO DE LA ESCUELA RURAL.....	23
5.	MARCO METODOLÓGICO .....	25
5.1.	OBJETIVOS .....	25
5.2.	METODOLOGÍA.....	26
6.	RESULTADOS.....	30
6.1.	LA FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LA ESCUELA RURAL .....	30
6.2.	LA PREFERENCIA DOCENTE POR LA ESCUELA RURAL .....	32
6.3.	LA ESTABILIDAD DEL PROFESORADO EN LA ESCUELA RURAL .....	34
6.4.	LAS POSIBILIDADES DE LA ESCUELA RURAL .....	35
6.5.	LAS LIMITACIONES DE LA ESCUELA RURAL .....	37
7.	CONCLUSIONES .....	39
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
9.	ANEXOS.....	47

## 1. RESUMEN

Las escuelas rurales aún siguen siendo una realidad en la Comunidad Autónoma de Cantabria. A través de este Trabajo de Fin de Grado, se pretende conocer cuál es la disposición docente por trabajar en estos centros mediante el análisis de la formación universitaria inicial, la preferencia personal por impartir en zonas rurales, la estabilidad de los mismos y las posibilidades y limitaciones que presenta el entorno y sus aulas. Para ello, se ha realizado una investigación en la cual se ha utilizado una metodología mixta basada en entrevistas en profundidad y cuestionarios a docentes y alumnado de la facultad de educación de manera que se ha llegado a unos resultados que distan de la tradicional consideración que se tiene hacia estos centros; los datos recogidos ponen en relieve la insuficiente formación universitaria acerca de la escuela rural y un pobre conocimiento de sus características más reseñables, lo que contrasta con una extendida visión positiva de esta tipología de escuelas y una adecuada predisposición a conocer o continuar impartiendo clase en ellas.

**Palabras clave:** Cantabria, formación universitaria, escuela rural, disposición docente y destino docente.

## ABSTRACT

Rural schools are still a reality in the Community of Cantabria. Through this Final Degree Project, it is intended to know what is the teacher's disposition to work in these schools through the analysis of the initial university education, the personal preference to teach in rural areas, the stability of the teachers and the possibilities and limitations of these schools. For this, an investigation has been made in which it will be used a mixed methodology based on in-depth interviews and questionnaires to teachers and students of the faculty of education. Finally, some conclusions have been reached that depart from traditional considerations about these schools. The collected data highlight the insufficient university education about the rural school and a poor knowledge of its most important characteristics, which contrasts with an extended positive vision of this type of schools and an adequate predisposition to know or continue teaching class in them.

**Keywords:** Cantabria, university education, rural school, teaching disposition and teaching destiny.

## 2. AGRADECIMIENTOS

Finalizado el presente Trabajo de Fin de Grado, me gustaría dar las gracias a todas aquellas personas que han posibilitado y facilitado su elaboración: bien sea de manera directa o indirecta, me habéis abierto las puertas de una realidad escondida para que pudiera aprender de ella.

Gracias, en primer lugar, a la Facultad de Educación y en especial a mi tutora Carmen Álvarez por la posibilidad de escoger esta línea de trabajo que tan clara tenía desde un principio y con la cual he disfrutado y aprendido a partes iguales. Gracias por facilitarme los materiales necesarios para una buena documentación, por la disposición, la ayuda continua en cada duda, el apoyo y el asesoramiento.

Gracias a todos los docentes, tanto urbanos como rurales, por haber participado con paciencia, dedicación, entrega y cariño en las entrevistas realizadas. Gracias, de corazón, por contestar con la sinceridad y la reflexión constante que tantos matices ha dado a este trabajo y, sobretodo, por acogerme en vuestras aulas para que viera en primera persona la vocación y el trabajo incansable que se lleva a cabo y que marca, sin ninguna duda, la diferencia.

Gracias, por último, a mi madre y a mi padre no sólo por el apoyo incondicional durante estos meses, sino también por transmitirme desde la nostalgia el valor de la ruralidad, enseñarme que incluso en la distancia que separa a nuestras generaciones aún existe un fuerte sentimiento de arraigo al pueblo y despertar en mí la curiosidad por mis raíces: sin ella, no hubiera tomado la decisión de embarcarme en este trabajo con el que tanto he recorrido y tanta visión me ha dado sobre la educación.

### **3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

La escuela rural ha sido siempre una tipología de centros escolares muy extendida en la Comunidad Autónoma de Cantabria a pesar de contar, con el paso de los años, con menos unidades debido al descenso de la población rural y el cambio a la vida urbana. La importancia de esta para la supervivencia de los pueblos sirviendo como nexo de unión del mismo y la invisible labor actual que en sus aulas se lleva a cabo, conduce a la necesidad de continuar esta línea de investigación para conocer su realidad: su entorno, su cultura y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante una experiencia propia que refleja la escasa información recibida y la inexistencia de una formación orientada hacia la escuela rural y sus características en la Facultad de Educación, surge el interés por centrarse en la disposición de los maestros por impartir docencia en estos centros con el interés de conocer sus preferencias y necesidades. En este sentido, se pondrá especial interés en analizar la visión que sobre la formación inicial de esta tipología de centros tienen los docentes y el alumnado de los Grados en Educación Infantil y Primaria, a su vez, sobre las principales ventajas e inconvenientes de quienes la han conocido de cerca.

El interés de el presente trabajo reside no sólo en conocer la realidad pedagógica y didáctica de las escuelas rurales de la comunidad cántabra, sino en reflexionar y reivindicar la necesidad de una formación universitaria que abarque la totalidad de realidades con las que cualquier futuro docente puede toparse a través del análisis de los conocimientos adquiridos. Además, la estabilidad del profesorado también resulta ser un aspecto interesante para relacionarlo con la visión que se tiene respecto a las posibilidades y limitaciones que ofrece el entorno y la escuela rural, lo que incide directamente en la preferencia de estos por una u otra escuela.

El presente trabajo queda dividido en diferentes partes con las que se irá profundizado en la temática mencionada. En un primer momento, aparecerá el marco teórico el cual servirá de documentación previa a la investigación y con el

que se hará referencia a diferentes autores e investigaciones que han estudiado la escuela rural. Posteriormente, a través del marco metodológico se hará referencia a los objetivos perseguidos en este trabajo y la metodología utilizada para la recogida de datos. En tercer lugar, se mostrarán los resultados obtenidos sobre la formación docente, su preferencia, la estabilidad del profesorado y las limitaciones y posibilidades que ofrecen estas escuelas. Por último, se expondrán las conclusiones finales extraídas.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1. LA ESCUELA RURAL**

Con el fin de comenzar el presente marco teórico, conviene acercarse al concepto de “escuela rural”, el cual supone la esencia del trabajo y cuyos aspectos más destacables se abordarán a lo largo del mismo.

#### **4.1.1. Conceptualización de “escuela rural”**

Lejos de existir una única concepción sobre la escuela rural, ésta resulta ser un término ambiguo ya que se ha caracterizado a través de diferentes criterios a lo largo de los años: desde aspectos meramente demográficos, hasta remarcando el perfil organizativo de sus aulas y maestros a medida que el sistema educativo aumentaba su complejidad. De este modo, aunque en la actualidad cada experto sigue acentuando una característica diferente que le permite justificar la existencia de este tipo de escuelas frente a las denominadas “urbanas”, se pueden señalar como particularidades más significativas: su pequeño tamaño, la presencia de maestros “itinerantes” que ejercen su función en diversas escuelas cercanas, la importancia del medio en el que se encuentran enmarcadas y el carácter único que cobra el centro en el pueblo (Llevot y Garreta, 2008). Todo ello puede agruparse en lo que Soler (s.f.) ha congregado en “la escuela de las tres P: una escuela de dimensiones pequeñas, con vocación popular y de pueblo” (citado en Llevot y Garreta, 2008, p. 64). De este modo, queda retratada la complejidad en torno a su definición y la importancia de las particularidades que la hacen única.

Sin embargo, es importante señalar la multitud y variedad de escuelas rurales existentes, variando en relación al lugar, sus recursos, habitantes, políticas puestas en marcha o docentes, lo cual delimita sus necesidades (García, 2015) y la aleja de la idea socialmente extendida de que existe un único modelo de escuela rural (Llevot y Garreta, 2008).

Profundizando y haciendo referencia a algunas de las definiciones que diversos autores han hecho sobre el término abarcado, Sepúlveda y Gallardo (2011) la

presentan como aquella institución unitaria o cíclica cuyo elemento esencial es el entorno y la cultura que la rodean, lo cual influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje que en ella se lleva, así como en el modo de organizarse administrativamente. Además, es heterogénea y multigradual.

Por su parte, Corchón (2000, citado en García 2015), la trata así: “la escuela rural es única en la localidad, tiene multigradación en las aulas, es una escuela unitaria o graduada incompleta, estando situada en núcleos de población con pocos habitantes” (p. 19). En ella, se aprecia la singularidad de la institución en relación al pueblo, siendo el centro el único contexto educativo.

Cabe añadir, como destaca Ortega (1995, citado en Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2015), el hecho de que se encuentra “desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto de escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel/aula con su correlato de organización pedagógico-burocrática del profesorado” (p. 217), lo que escapa de la idea de homogeneidad y estricta organización espacio-temporal de la escuela urbana.

Dadas algunas de las principales enunciaciones realizadas al respecto, es importante señalar cómo el valor comunitario de la escuela rural va más allá de la simple institución. Supone la creación de un vínculo marcado por el reconocimiento de la misma como algo propio, y es que “cuando hablamos de escuela rural no hablamos de una escuela rural, sino que hablamos de “nuestra escuela rural” (Boix, 2014, p. 92), lo que representa la confianza depositada en la labor docente y la implicación por parte de la sociedad vecinal en la vida de su escuela. Todo ello enriquecido gracias al contacto cercano y el valor de la proximidad al medio local (Amiguiño, 2011). Se puede decir, entonces, que la escuela rural contribuye a la creación de la identidad colectiva del pueblo; aumentando el sentimiento de pertenencia y aferramiento de todos aquellos habitantes que se encuentran en la zona, sirviendo como nexo de unión entre ellos, los profesionales y alumnos, a través de una red de comunicación que mantiene y dinamiza la vida de muchas localidades.

#### **4.1.2. Importancia de la escuela en el medio rural**

Tras analizar los aspectos más reseñables de las escuelas rurales, resulta inevitable admitir el valor que cobran estos centros en relación a la labor social, educativa y cultural que llevan a cabo con el conjunto de miembros de la comunidad educativa, a pesar de las adversidades a las que deben hacer frente (Vázquez, 2015). De este modo, la escuela tiene un papel esencial en la instrucción rural, como motor de transformación teniendo en cuenta la globalidad del entramado de relaciones y la variedad de situaciones que se dan en estos contextos (Ramo, 2011).

Además, si hay algo que caracteriza a estos entornos, es una marcada identidad colectiva, respeto y orgullo frente a unas tradiciones culturales específicas, lo cual debe ser valorado en el currículo escolar del centro (Bustos, 2009). En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de ayudar en el impulso del desarrollo local mediante el reconocimiento de sus posibilidades, lo que podrá verse beneficiado en cuanto al concepto y valía tanto popular como cultural (Amiguiño, 2011). Y es que “buena parte de la efectividad de las prácticas de gestión y de enseñanza está dada por su relación de adecuación con el entorno en que operan” (UNICEF, 2004, citado en Miranda, 2017) ya que la apreciación de lo local queda reflejada en su eficacia educativa (Miranda, 2017).

Gracias a esta idea de apertura y concienciación con los aspectos locales, sumado a la creación de vínculos entre sus habitantes, la escuela supondrá el medio de transformación del pueblo (Travel, Sales, Moliner, Sanahuja y Benet, 2018), que permitirá a sus habitantes la adquisición de nuevos aprendizajes y actitudes relacionadas con aspectos como el tecnológico, el energético, el mundo de la información y la comunicación, o el funcionamiento del mercado (Ramo, 2011). Así, se accederá a la proyección de la zona local al mundo social que lo rodea, y viceversa.

En relación a la posible pérdida de la escuela, cabe señalar que de la continuidad de su dinamismo depende, en muchas ocasiones, la supervivencia del pueblo ya

que la escuela se encuentra encajada en la vida diaria del mismo, manteniendo activas las relaciones que en él se dan y resultando indisociables ambos contextos (Tahull y Montero, 2018). Y es que “el cierre de una escuela implica una ruptura de vida colectiva: desaparece ese único servicio social y se rompe el vínculo de unión con la cultura exterior” (Sauras, 1998, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, s.p.), ya que permite el enriquecimiento recíproco entorno-escuela, la integración del alumnado en su medio más cercado y el desarrollo global de la comunidad (García, 2015). Según Boix (2014) “la escuela “sujeta” a los individuos y, en consecuencia, “retiene” a la colectividad” (p. 91) por lo que su cierre, de este modo, supondría la pérdida de una porción significativa de la actividad social y educativa que en ella se da, la cual queda reflejada en la activa participación colectiva por parte de los habitantes de la zona en la vida diaria de la escuela.

Como ha quedado reflejado en el presente apartado, la escuela en estos contextos tiene la labor de reconocer y admitir el valor de las particularidades rurales, de su cultura y de su tradición incrementando la pasión por pertenecer a un lugar concreto (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Se trata, por tanto, de un espacio educativo en los que todos tienen cabida y en donde se da una interdependencia positiva escuela-entorno, la cual fortalece la identidad colectiva y la apertura de la zona a la sociedad sin perder los valores y la cultura que los caracteriza.

## **4.2. TIPOLOGÍA DE ESCUELAS RURALES**

Como se ha señalado anteriormente, la tipología de escuelas rurales varía en relación a los factores externos e internos de sus aulas. Desde agrupaciones educativas rurales que engloban a varias localidades, la multigraducción y singularidad del maestro, hasta la conocida escuela graduada presente también en la ruralidad.

### **4.2.1. Colegio Rural Agrupado: CRA**

Los Colegios Rurales Agrupados pueden definirse como “las agrupaciones de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, con la finalidad de

mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas” (Real Decreto del 24 de diciembre de 1986, citado en Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2015), formando parte de éstas tanto las escuelas unitarias como los centros educativos incompletos (García, 2015) pertenecientes a un entorno geográfico y social muy próximo.

Es con el Gran Decreto 2731/1986 gracias al que se legitimó el nacimiento de estas congregaciones (Benito, 2013) con el objetivo de terminar con el retraimiento de sus escuelas y pueblos, unificando tanto el Equipo Directivo, como el Consejo Escolar, y creando un Proyecto Educativo válido para las comunidades educativas, aun cediendo autonomía en el funcionamiento diario de cada escuela (Alcalá y Castán, 2014).

Además de esta identidad organizativa y funcional, cabe señalar que los CRA comparten el profesorado itinerante (Benito, 2013), siendo común en todas las unidades. El alumnado, por su parte, se encuentra aglomerado en diferentes aulas multigraduadas, alejándose de la conocida homogeneidad de las escuelas urbanas (García, 2015).

Como puede apreciarse, este modo de organización escolar permite tanto el enraizamiento cultural de la población en su enclave, como la utilización compartida por parte de los centros de diferentes capitales humanos y materiales que palien las insuficiencias particulares de cada unidad escolar. Todo ello sin renunciar a la calidad y al desarrollo íntegro de su alumnado.

#### **4.2.2. Escuela Rural Unitaria**

Esta tipología de centros, cuyo número ha disminuido en los últimos años hasta encontrarse cerca de la extinción (García, Pozuelos y Álvarez-Álvarez, 2017) debido a la disminución de sus núcleos poblados, hace referencia a la escuela “donde reciben enseñanza conjuntamente los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos” (Boix, 2004, citado en García, 2015, p. 22). Esta escuela multigrado caracterizada por la presencia de un único maestro en cuya figura

recaen todos los desempeños del centro, es valorada por la riqueza del proceso de enseñanza-aprendizaje que en ella se da; desde el trabajo cooperativo hasta la calidad de las relaciones bidireccionales maestro-familia. Cabe destacar, así mismo, la necesidad de la matriculación de 4 o 5 alumnos para la viabilidad de su permanencia (García, 2015).

La dispersión de sus áreas pobladas y la escasez de las mismas marcan la singularidad de estas escuelas, enriquecidas gracias a la calidez y cercanía de las relaciones dadas, así como de la individualidad, la autonomía facilitada y la tutorización entre el alumnado.

#### **4.2.3. Centro Rural de Innovación Educativa: CRIE**

En sus inicios, los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs) fueron creados con el fin de facilitar las relaciones entre las escuelas rurales de la región mediante semanas de convivencia. Gracias a su existencia, no sólo se favorecen las relaciones interpersonales entre ellas sino que, a su vez, se contribuye al progreso personal del alumnado equilibrando las dificultades de inicio frente a las escuelas urbanas en lo que a actividades e infraestructuras se refiere (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016).

Progresivamente, ante la disminución de centros rurales, su actividad se ha extendido brindando también a las escuelas urbanas la posibilidad de disfrutar de sus instalaciones y el trabajo de valores y áreas curriculares impartidas; desde nuevas disciplinas como la tecnología 3D, el cine o el bilingüismo, hasta el trabajo con la literatura y la cultura (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). Sin lugar a dudas, un recurso bienavenido para estrechar lazos, compartir experiencias que sirvan como referente y terminar con la extendida creencia del aislamiento rural a través de la apertura a la comunidad.

#### **4.2.4. Escuela graduada o cíclica: CEIP en el medio rural**

Esta gran concentración escolar engloba a todos aquellos Centros de Educación Infantil y Primaria enmarcados en territorio rural. Se encuentran situadas en áreas rurales dotadas de buenas comunicaciones y ampliamente pobladas; entre los 1.000 y los 3.000 habitantes. A pesar de la semejanzas con la escuela urbana en cuanto a aspectos como el funcionariado, la división de responsabilidades, la segmentación del horario escolar por áreas o la distribución espacial, también cuenta con características propias marcadas por el enclave geográfico y social: un bajo ratio, unas relaciones interpersonales caracterizadas por la cercanía, sumado a la mayor flexibilidad organizativa de la vida del centro (García, Pozuelos y Álvarez-Álvarez, 2017).

En lo que respecta al currículum, se encuentra dividido por cursos o grados según la edad la cual queda vinculada, directamente, con la etapa evolutiva en la que se haya el alumnado (García, 2015).

### **4.3. COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL**

La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el medio rural está directamente relacionada con el valor y la participación activa que desarrollan tanto los profesionales como su entorno más cercano; los maestros, la familia y comunidad cuentan con unas características propias sobre las que es relevante detenerse.

#### **4.3.1. El maestro de la escuela rural**

El punto de partida de un docente siempre es el mismo: la facultad. Sin embargo, es palpable la existencia de un perfil característico del maestro rural y la necesidad de una formación específica que le permita enfrentarse a la realidad de sus aulas; aspecto que debe ser tratado desde los inicios de la etapa universitaria. Y es que, ¿realmente el alumnado es consciente del posible ejercicio en la ruralidad?, ¿se prepara para la docencia lejos de la escuela urbana? La tipología de centros es tan amplia como entornos existen y es ésta, la facultad, la encargada de impartir

sus conocimientos para hacer capaz al alumnado de impartir en cualquiera de sus aulas.

#### **4.3.1.1. Perfil docente**

Las condiciones que rodean la llegada de los docentes a sus destinos rurales y el contexto al que hacen frente, enfatizan la importancia en cuanto a tratar el perfil del maestro rural, el cual suele presentar ciertos rasgos comunes.

Históricamente, ha estado presente la idea de maestro como figura paternalista, culta y serena, cuya acción se limitaba a la participación en jornadas culturales del pueblo. Sin embargo, a partir de los años 70, su imagen se fue transformando hasta consolidarse en lo que hoy es: el nexo de unión entre la escuela y el entorno, caracterizado por el compromiso hacia la comunidad local (García, 2015). Y es que “el educador rural debe ser una persona comprometida con la educación en su más amplio sentido: educación en todo y para todos” (Martín y Santana, 1993, p.19, citado en Hamodi y Garde, 2014, p. 49). Queda reflejado, de este modo, el rol docente como agente de cohesión y referente, tanto cultural como educativo, que da sentido a las dinámicas del lugar.

Profundizando en el perfil docente, éste se caracteriza, en general, por su juventud, inexperiencia, deficiente formación y prejuicios negativos hacia lo rural (Bustos, 2007). A pesar de la escasa experiencia previa, este contexto tiende a ser el primer destino que reciben los maestros recientemente titulados. El primer contacto del profesorado con estos centros multigrado suele estar marcado por la incertidumbre y el miedo a lo desconocido. Esta sensación negativa inicial, agravada por la falta de recursos y alicientes económicos, termina transformándose hasta convertirse, en ocasiones, incluso en placer y preferencia por sus aulas gracias a las relaciones interpersonales, las agrupaciones flexibles y las posibilidades de acción que el trabajar los contenidos curriculares de manera colateral, permite (Pérez, García y Quijano, 2018).

En relación a la permanencia, suele ser breve debido a la percepción de que “estos centros son lugares “de paso”; inevitables durante un tiempo, pero canjeables por mejores destinos después” (Bustos, 2009, p. 258). Esta inestabilidad se ve tanto como la oportunidad de renovar los claustros afianzados dando nuevas visiones de futuro como, en el lado opuesto, la dificultad por sustentar innovaciones pedagógicas (García, 2015).

A lo largo de la investigación correspondiente a este Trabajo de Fin de Grado se va a recabar información sobre el tipo de profesorado que atiende a estas escuelas rurales y sus características más reseñables como los años de experiencia en ella o el grado de estabilidad. Su antigüedad o falta de experiencia, sumado a los conocimientos que a lo largo de su formación hayan tenido, influirán directamente en la visión que tengan del mundo rural y la preferencia hacia este.

#### **4.3.1.2. Formación docente**

Los docentes que llegan por primera vez a los entornos rurales, se caracterizan por el compromiso con el que pisan las aulas. La angustia inicial ante una realidad que desconocen, se transforma en satisfacción a medida que avanza la práctica profesional (Bustos, 2007). Pero, ¿a qué se debe esta aprensión frente a las escuelas rurales?

Como posible respuesta a la pregunta citada, se encuentra la deficiente formación inicial del profesorado, la cual compete a las Universidades. En ellas, se orienta al alumnado hacia la práctica profesional en zonas urbanas, caracterizadas por la homogeneización y la relación constante con gran número de personal docente (Bustos, 2007).

Salvo excepciones como la asignatura específica propuesta por la Universidad de Oviedo cuya denominación es “Educación en el medio rural” (Moral y Villalustre, 2011), no consta de referencias claras a la escuela rural en la mayoría de los planes de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria. A ello se le suma la visión generalizada que se da en torno a la misma: pesimista y

llena de incertidumbre (Abós, 2011), lo que influye, irremediablemente, en la actitud de los futuros docentes hacia ella.

En relación a la práctica, los maestros se encuentran con un escenario de enseñanza-aprendizaje desconocido ante el cual no saben bien cómo deben actuar por lo que tienden a repetir modelos antiguos y conocidos (Boix, 2011). Siguiendo esta línea, los docentes cuyo desempeño profesional se lleva a cabo en estos centros rurales, requieren de unos conocimientos específicos tanto a nivel pedagógico y didáctico, como en ámbitos de la sociología y la psicología (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018).

Conociendo la importancia que supone una formación continua del profesorado para hacer frente a la enseñanza en aulas multigrado, y ante la cual 4 de cada 5 docentes no tienen contacto (Bustos, 2014), son varios los autores que plantean soluciones de mejora en la capacitación de los maestros para aumentar su formación a sabiendas de los retos que trae consigo la coexistencia de diferentes grados madurativos en las clases. Esto supone aceptar la incertidumbre presente en la pluralidad que presenta (Abós, 2011).

Una de las medidas ofrecida por Beukes (2006, citado en Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2015), reside en la solución del problema a través de la exploración y análisis de experiencias previas, cuya identificación puede dar apoyo e instrucción a los docentes.

Por otra parte, Marland (2004, citado en Bustos, 2011), plantea un proyecto de formación dirigido a los maestros de aulas multigrado con el fin de fomentar sus habilidades en cuantos a las siguientes áreas: autonomía del alumnado, selección y utilización de los recursos, planificación curricular, individualización de la enseñanza, adecuada administración del tiempo, habilidades de enseñanza y evaluación del alumnado.

Además, los docentes rurales deben ser capaces de contextualizar el currículum oficial y acercarlo a su realidad local a través de la puesta en marcha de proyectos

comunitarios que favorezcan las relaciones entre el contexto educativo y la comunidad en la que se encuentra inmersa (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018). De manera bidireccional, estos ambientes reconocen la labor, facilitándola mediante una participación activa de su alumnado (Pérez, García y Quijano, 2018).

#### **4.3.2. Participación de las familias en la escuela**

Las familias de los entornos rurales tienden a participar activamente en la vida de sus escuelas, lo que viene facilitado por la cercanía, el sentido de pertenencia a la comunidad y los “vínculos emocionales y afectivos” (Boix, 2014, p. 95) que unen a sus familias (Boix, 2014; Tahull y Montero, 2018; García, Pozuelos y Álvarez-Álvarez, 2017). Éstas, tienen cada vez en mayor estima a las escuelas de su localidad, por lo que no buscan, en general, mejores oportunidades en los centros urbanos (Álvarez-Álvarez y Vejo-Saiz, 2016), confiando en la que allí tienen. Este pensamiento se combina con quienes manifiestan su preocupación por la escasa socialización que creen tener sus hijos en el pueblo y la posibilidad de que se vea aumentada con la emigración a la ciudad (García, 2015).

Resulta relevante que el docente, por su parte, facilite espacios y mecanismos de comunicación y colaboración en donde las familias se sientan motivadas y partícipes, también de la vida académica de sus hijos, ya que constituye el objetivo principal para ambos agentes y deben cooperar conjuntamente mediante el establecimiento de reglas, límites y responsabilidades (Ortega y Cárcamo, 2018).

#### **4.3.3. Sociedad y comunidad rural**

La sociedad rural, cada vez con más frecuencia, combina su actividad laboral entre actividades tradicionales propias del sector primario como la agricultura o la ganadería, y otras más modernas como son aquellas vinculadas a la manufacturación y los servicios. Esta, “sin olvidar el desarrollo del sector agrario, se proyecta hacia una mayor diversificación económica dentro de las nuevas oportunidades que ofrecen los sectores secundario y terciario” (Martínez y Bustos,

2011, p. 6). Las nuevas y dispares ruralidades generadas a través de las modificaciones en sus actividades económicas (Bustos, 2009) y unidos a aspectos como la emigración (García, 2015) o los medios de comunicación, han cambiado los estilos de vida de los pueblos, sus gentes y, por ende, sus escuelas (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018). Cabe señalar, además, cómo la divulgación que las nuevas tecnologías hacen de las prácticas de vida comúnmente asociadas a las ciudades, están impregnándose paulatinamente en las rutinas de los habitantes rurales aumentando la homogeneidad cultural y los estereotipos (Bustos, 2009).

Son todos estos cambios mencionados anteriormente los que fortalecen la necesidad de forjar una identidad colectiva y el sentido de pertenencia a la comunidad que permita a sus habitantes sentirse parte de una misma colectividad a la vez que se abren al mundo que los rodea. Todo ello mediante la participación y el establecimiento de “una cultura de participación de bases democráticas, unas metas comunes y compartidas” (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018, p. 145). Y es que la escuela, lejos de ser ajena al pueblo, es el epicentro de un entramado de relaciones que dan sentido y cohesión a la localidad.

#### **4.4. EL AULA MULTIGRADO EN LA ESCUELA RURAL**

Una de las características más reseñables en cuanto al sentido pedagógico de las escuelas rurales, es la presencia de aulas multigrado (Peirano, Estévez y Astorga, 2015) en donde “el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas posiciones y competencias de saberes y comunicativas, los cuales reciben la influencia del proceso docente-educativo en un mismo acto de clases” (Pérez, 1982, citado en Faure, 2017, s.p.). De este modo, gracias a la convivencia interedades, el alumnado está expuesto a diversos grados de complejidad en los contenidos diarios “sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes” (Boix y Bustos, 2014, p. 32). Esto, por una parte, se transforma en aprendizaje para el estudiante menor gracias a las cuestiones abarcadas en el aula por el alumnado de los cursos superiores, lo cual termina impregnándose en

ellos. Los mayores, por su parte, afianzan los conocimientos adquiridos a través de las explicaciones a sus compañeros menores (Santos, 2011).

Además de esta coexistencia de saberes en el aula, existen otros elementos pedagógicos que caracterizan a las técnicas activas propias de esta tipología de escuela cuyo criterio principal es la flexibilidad, la colaboración y la interconexión entre los diferentes niveles presentes en el aula (Faure, 2017): la maleabilidad con la que se utilizan los espacios y tiempos del centro acorde a la pluralidad de niveles y competencias del mismo, la variedad de tácticas didácticas con las que se promueve la independencia y la colaboración entre compañeros, la importancia de la integración del alumnado en su entorno más cercano poniendo en valor sus elementos más reseñables, y la visión del docente como guía y ayudante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abós, 2014).

En relación a la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta resulta ser un aspecto esencial en las aulas multigrado ante la diversidad y la carga del único docente encargado del aula. De este modo, no sólo facilita el trabajo del maestro en los cursos altos al contar con cierta independencia, sino que también favorece la individualidad del alumno al comprometerse éste y gestionar su propio proceso de adquisición de conocimientos (Boix, 2011).

Respecto a la tutorización, esta pluralidad de niveles es utilizada en el aula para que sirva, uno de los alumnos, de intermediario durante un cierto período de tiempo en cuanto a problemáticas dadas por la convivencia o la adquisición de conocimientos (Boix, 2011), por lo que éste “toma conciencia de cómo se aprende, se siente responsable de ello y puede corresponderle eficazmente con sus aportaciones y experiencias (...) se aprende a aprender” (Boix y Bustos, 2014, p. 33). Esta adquisición colaborativa y recíproca favorece la motivación individual, además de la solidaridad y autoestima (Boix y Bustos, 2014).

Así mismo, el aula multigrado, como afirma Boix (2011), permite la formación de microsistemas sociales en donde se “prepara, pues, para la cooperación, cultivando y potenciando valores imprescindibles para saber estar y estar con los

otros (...) se trata de la democratización del aula multigrado como un constructor en y para la diversidad” (s.p.). De este modo, las relaciones forjadas en el transcurso de las clases favorecen la formación de lazos afectivos que permiten la colaboración interpersonal y los valores en relación tanto al prójimo como ante el contexto que los rodea (Pérez, García y Quijano, 2018).

Por último, el entorno rural supone un elemento valioso y necesariamente curricular como mecanismo indispensable para favorecer el sentimiento de pertenencia del alumnado con su contexto (Boix, 2011).

Sin duda alguna, el aula multigrado está repleta de elementos pedagógicos que dan sentido a la práctica docente y caracterizan a un contexto educativo rural marcado por la diversidad, la flexibilidad, la cooperación y la autonomía. Todo ello atendiendo, en todo momento, a la realidad de sus entornos más cercanos.

#### **4.5. ESCUELA RURAL VS ESCUELA URBANA**

La visión que se tiene en cuanto al entorno rural, identificado comúnmente con el retroceso y la inmovilidad, dista de la visión dinámica y activa que se tiene del medio urbano (Benito, 2013), lo que termina influyendo, de este modo, en las expectativas que se tienen de su escuela. Sin embargo, son palpables los avances percibidos en relación a los procesos de enseñanza llevados a cabo en las escuelas rurales, así como la valoración de las mismas por parte de la sociedad, superando incluso las críticas manifestadas hacia las escuelas urbanas. Ya no es, de este modo, una mera reproductora anómala de las prácticas metropolitanas, sino que posee una identidad individual y propia (Tahull y Montero, 2018). Siguiendo esta idea, Tonucci (1996, citado en Vázquez, 2016), llega a señalar cómo “la escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables, incluso a las escuelas de las ciudades” (p. 68). En la misma línea, Tahull y Montero (2018) valoran la posibilidad de que la escuela rural sirva para “inspirar y ser modelo de los centros urbanos; ser faro que guíe y oriente hacia una educación más dinámica, flexible y personal” (p. 175) gracias a las

características individuales de estas escuelas frente al resto de tipologías y contextos; la personalización de la enseñanza, la heterogeneidad de sus aulas y la cercanía entre sus agentes educativos.

A pesar de la voluntad de distintos intelectuales por encontrar las diferencias entre la escuela rural y la urbana, entender el rendimiento del alumnado rural y encontrar la forma de atenderlo, la realidad es que ni las diferencias entre los centros rurales y los no rurales han sido reseñables, ni las variaciones de nivel entre ambos contextos son muy dispares (Bustos, 2011), sino que la calidad es parecida a la de las urbes (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). Así mismo, las situaciones educativas, la transmisión de conocimientos y la utilización de los medios son semejantes. En muchas ocasiones, el interés de muchos autores por este tipo de centros ha residido en la mera focalización en la desigualdad socioeconómica de muchas familias rurales frente a la población no rural (Bustos, 2011).

Como afirma Corchón (2005, citado en García, 2015), “cierta y tristemente la escuela por antonomasia es la urbana, la que ha sido y es objeto de mayor atención, a la que se le dedican los mayores esfuerzos no solo políticos-económicos, sino también los del mundo universitario” (p. 17). Dada la importancia socialmente extendida que cobra la escuela urbana y graduada, es esta misma la que aparece de inmediato cuando se habla de escuela. Pero, lejos de existir esta única tipología de escuela, también coexisten y resulta importante señalar las principales diferencias frente a los centros unitarios. Y es que, mientras que en el primero de los casos se sigue una instrucción análoga e igualatoria cuyo criterio principal es la edad cronológica (García, 2015), en las aulas multigrado se atiende a la diversidad de niveles y competencias del aula, viéndose enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a aspectos pedagógicos y organizativos (Boix y Bustos, 2014).

Además, aunque su ubicación resulta un inconveniente, el bajo ratio, los elementos del entorno, la implicación docente y el equilibrio entre recursos y alumnado, permiten poner en marcha las innovaciones con mayor facilidad que en

las aulas graduadas. Sumado a esta idea, en lo que respecta a las familias, la relación continua y diaria permite una angosta relación con ellas (García, 2015), al igual que ocurre entre el alumno y el maestro (Bustos, 2007).

Quizás, uno de los aspectos que más distancian a las escuelas rurales y urbanas sea, no tanto la equipación de nuevas tecnologías, sino la conectividad a internet (Álvarez-Álvarez y Vejo-Saiz, 2016) y el sostenimientos de los dispositivos rurales. En este sentido, un estudio realizado por Del Moral, Villalustre y Neira (2014), muestra cómo un 70% de los docentes ve adecuada la dotación TIC pero el 66'7% consideran que el mantenimiento es insuficiente. Sin embargo, según Marín-Díaz (2017), “mientras que la dotación y la aceptabilidad parecen requisitos cumplidos, la accesibilidad presenta dificultades en algunas zonas y la adaptabilidad es la asignatura pendiente” (p. 50), aunque cabe añadir que se aprecia un mayor uso TIC en los entornos rurales frente a los urbanos.

Superar estos aspectos resulta imprescindible para que las escuelas rurales, al contar con una menor dotación y acceso a los recursos tecnológicos y oportunidades de uso (Bustos, 2007), puedan lidiar con “las dificultades de aislamiento y acceso a ciertos recursos, sufridas desde hace años por padres, docentes y alumnos rurales” (Marín-Díaz, 2017, p. 44), superar la brecha digital (Bustos, 2009) y contribuir a una educación “más inclusiva e integradora dentro de la sociedad globalizada” (Marín-Díaz, 2017), lo que supone todo un reto y una dificultad.

En las últimas décadas, estas desigualdades se han intentado paliar a través de diferentes programas y proyectos tales como *Aldea Digital* puesto en marcha en 1998 y que fomentó durante cuatro años la incorporación y el uso de las TIC (Moral y Villalustre, 2011), o el programa *Escuela 2.0* que entre los años 2009 y 2012 buscó conceder a las escuelas e institutos los recursos tecnológicos necesarios para la era moderna (Marín-Díaz, 2017).

#### **4.6. LIMITACIONES DE LA ESCUELA RURAL**

El entorno en el cual se encuentra situada la escuela rural y los agentes partícipes en su educación, la convierten en un escenario único pero lleno también de dificultades.

Dos son los principales conflictos a los que se enfrenta. El primero de ellos hace referencia al reducido número de alumnado lo que se encuentra asociado, a su vez, a la dificultad para ejercer la labor educativa en los grupos heterogéneos que surgen en sus aulas (Hamodi y Aragués, 2014). Ello se debe tanto a la diferencia de ritmos como a la diversidad de aprendizajes que cada individuo requiere. Por otro lado, se halla el aislamiento de la misma siendo superado éste, progresivamente, gracias a innovaciones docentes tales como la cooperación con organismos locales, escuelas ajenas al entorno, o a través de la intervención de la comunidad en la vida de la escuela (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). De este modo, queda constatada, a pesar de la existencia de un equipo docente inestable, el compromiso del mismo ante la realidad a la que se enfrenta y la oportunidad de modificarla mediante innovaciones que permitan la apertura de sus aulas al medio, a la sociedad que la rodea, y la participación de sus agentes; todo ello dando voz a una escuela que aún existe.

Unidas a las anteriores dificultades presentes en las escuelas rurales, se encuentra la mencionada formación docente y su situación de interinidad. A pesar del compromiso y motivación con la que llegan (Álvarez-Álvarez y Vejo-Saiz, 2016), la realidad es que la falta de conocimiento acerca de la diversidad rural y su contexto, impartido en las universidades, dificultan el desempeño docente, la adaptación de éste al medio (Pérez, García y Quijano, 2018), y el reto de la innovación educativa. Así mismo, en la actualidad existe una creciente presencia multicultural en las áreas rurales potenciada por la inmigración, sumado al uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-Álvarez y Vejo-Saiz, 2016). Sin ninguna duda, se trata de una tipología de escuela con identidad propia que, al igual que otras muchas, se enfrenta a retos diarios. En una época histórica de cambios continuos, la escuela rural no sólo representa la

tradición, sino también la vanguardia siendo un claro ejemplo de que, con compromiso y dedicación, se puede hacer frente a las adversidades.

#### **4.7. EL FUTURO DE LA ESCUELA RURAL**

La visión acerca de la escuela rural ha ido, progresivamente, cambiando con el paso del tiempo. Desde un enfoque asimilacionista y tradicional de la enseñanza, marcado por la autoridad del maestro frente al alumnado, hasta la escuela actual espontaneísta y progresista, cuyo principal foco reside en la importancia del contacto con el medio y la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2015). Sin embargo, lejos de estar asegurada su presencia en un futuro, la escuela rural ve peligrar su medio, su realidad y, en consecuencia, el trabajo educativo y social que en ella se produce (Sepúlveda y Gallardo, 2011). A pesar de que el territorio rural supone el 91% del territorio propio de la UE, en el cual habita alrededor de un 56% de la población, resulta palpable la disminución, en los últimos años, de su presencia dadas dificultades tales como las malas comunicaciones o el éxodo masivo de la población ante el aumento de las urbes (Martínez y Bustos, 2011).

Esta situación de invisibilidad de la escuela rural también queda reflejada en la falta de políticas educativas y sociales que presten la atención especial que el ambiente rural requiere. La ausencia de reconocimiento, sumado a la crisis mundial en la que el país se encuentra sumido (Sepúlveda y Gallardo, 2011), requiere el repensar de otra posible escuela que vele por el patrimonio social y cultural y que, a su vez, abra la realidad escolar a las características de una sociedad globalizada (Bustos, 2009), ya que “la educación en el medio rural deberá asumir un papel de dinamizador del medio” (Berlenga, 2003, citado en García, 2015, p. 64). Siguiendo esta misma línea, se requiere de una escuela vinculada a su propia realidad y a la del mundo que la rodea. Todo ello teniendo presente la diversidad con la que cuenta y planteando un currículum que integre tanto al alumnado como a las familias y la realidad de su entorno; cediendo el carácter participativo a todos los agentes involucrados en la educación (García, 2015). De este modo, no sólo se integrarán los nuevos aprendizajes vinculados a

la sociedad de la información y la comunicación, sino que se estará poniendo en valor la importancia de la identidad colectiva que conforma el pueblo; necesario para reivindicar la existencia, importancia y prosperidad de estas escuelas.

## 5. MARCO METODOLÓGICO

### 5.1. OBJETIVOS

A lo largo de la investigación se pretende dar respuesta a un objetivo general que engloba al conjunto del trabajo, además de abarcar una serie de objetivos específicos con los que se busca profundizar en los temas tratados.

Como objetivo general, se perseguirá analizar la disposición de los docentes de Educación Infantil y Primaria por ejercer en los centros rurales en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En relación a los objetivos específicos, serán los siguientes:

- Preguntar a maestros urbanos, rurales y alumnado de Magisterio de la Universidad de Cantabria para analizar su experiencia, conocimientos y preferencias acerca de las escuelas rurales.
- Analizar y reflexionar acerca de la formación universitaria acerca de aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural.
- Analizar y reflexionar acerca de la necesidad de una formación permanente sobre aspectos organizativos y pedagógicos para los maestros rurales.
- Conocer los motivos que llevan al profesorado rural a pedir traslado hacia los centros urbanos.
- Conocer el perfil específico de los maestros rurales en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Examinar las principales ventajas e inconvenientes del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros rurales.
- Dar a conocer los aspectos organizativos y pedagógicos más característicos de estos centros.
- Construir una comparativa entre la realidad de los centros rurales y los centros urbanos en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

## 5.2. METODOLOGÍA

El presente Trabajo de Fin de Grado consta de dos partes bien diferenciadas. La primera de ellas va orientada al análisis teórico de documentos relacionados con la temática de la escuela rural. La segunda de ellas, hace referencia a la parte empírica en la cual se ha llevado a cabo una pequeña investigación dirigida a los maestros rurales, urbanos y alumnado de Magisterio de la Universidad de Cantabria con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados.

En primer lugar, respecto a la parte teórica, se ha revisado gran cantidad de fuentes de información con el fin de tener diferentes visiones y aumentar la fiabilidad del estudio: desde tesis doctorales, hasta artículos de revistas y libros específicos. A todos estos materiales se ha accedido mediante fuentes terciarias como las bases de datos: Teseo, Google académico y Dialnet, además de diversos documentos cedidos directamente por la tutora del presente TFG y los cuales se han leído rigurosamente. Gracias a dicho análisis, se ha conseguido conocer los aspectos más destacados de la escuela rural cuestionando algunas de las ideas previas mientras se abarcaba y profundizaba en la temática gracias a la visión global y el contraste entre las diferentes visiones de los especialistas. De este modo, se ha conseguido abarcar con precisión los fenómenos estudiados.

Para la realización del estudio empírico, se ha utilizado una metodología mixta: cualitativa y cuantitativa. Así, se han realizado diferentes cuestionarios y entrevistas de elaboración propia, repartidos dependiendo de la muestra de la población a la que fuera dirigida: docentes rurales, docentes urbanos, o alumnado de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

En relación al alumnado, se ha contado con la participación 155 estudiantes de Magisterio. De entre ellos, con 135 se ha utilizado una técnica estructurada como es la investigación cuantitativa, concretamente cuestionarios (ANEXO 1), los cuales incluían siete preguntas de tipología variada: cerradas, escalas tipo Likert para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo, combinados a su vez con preguntas más abiertas y personales. Cabe destacar que, de este modo, se ha

permitido abarcar este gran número de alumnado con rapidez y precisión, lo cual ha permitido establecer estadísticas y generalizar resultados. Además, con el fin de ampliar y enriquecer los datos, se ha utilizado una técnica cualitativa como es la entrevista en profundidad (ANEXO 2) a 20 alumnos a los cuales se les han realizado cuatro preguntas abiertas en las que se ha incidido en los conocimientos previos y concepción en torno a la escuela rural, la formación universitaria sobre la temática y su importancia, sumado al deseo por trabajar o no en estos centros. Para la realización de los cuestionarios se han facilitado tres momentos durante las horas de la asignatura “Centro Escolar como Comunidad Educativa” para pasárselo al alumnado. Además, las 20 entrevistas restantes se han realizado de manera presencial mediante el diálogo cara a cara con estudiantes voluntarios.

Respecto al profesorado, se ha utilizado de nuevo la entrevista en profundidad con el objetivo de enriquecer el estudio a través de sus visiones pedagógicas, de manera que han sido estructuradas y contextualizadas; una orientada a los maestros urbanos y otra orientada a los maestros rurales. Para su realización, se ha optado por preguntas abiertas que dieran amplia información tanto en el ámbito personal como profesional, de los maestros; diez preguntas y once, respectivamente. En este sentido, sus cuestiones se han orientado a la experiencia en estos centros, la elección y obligatoriedad del destino, sumado a su formación inicial y permanente sobre la temática. El procedimiento para realizar las entrevistas ha sido tanto por vía telefónica como presencial con cada uno de los docentes.

En relación a los maestros urbanos, han participado 17 docentes (ANEXO 3). Estos, a su vez, se subdividen en aquellos que no han tenido contacto previo con la escuela rural (7 maestros) y aquellos que, a lo largo de su carrera profesional, han trabajado en la escuela rural anteriormente (10 maestros). De esta manera, se podrá apreciar una visión más amplia sobre la experiencia en la escuela rural, los motivos que pueden llevar a su abandono o las razones por las cuales comenzar la andadura en ella.

En relación a los maestros rurales, han participado 16 maestros (ANEXO 4). De estos, dos de ellos son maestros jubilados que impartieron, durante gran parte de su vida laboral, clase en las zonas más rurales de la geografía cántabra y la cual abandonaron años antes de su retiro. Así, se apreciará la evolución de la educación en general y la escuela rural en particular, además de la formación y la concepción de la misma desde los años 70 hasta la actualidad. Además, se ha contado con la participación de 14 maestros en activo en las zonas rurales los cuales quedan subdivididos en 7 funcionarios o personal fijo y 7 docentes interinos de los cuales 2 son itinerantes entre varias escuelas.

<b>MUESTRA DE MAESTROS ENTREVISTADOS</b>					
MUESTRA TOTAL (33)					
Maestros urbanos (17)			Maestros rurales (16)		
Sin contacto previo con la escuela rural (7)	Con contacto previo con la escuela rural (10)	Maestros jubilados (2)	Maestros en activo en la escuela rural (14)		
			Personal fijo (7)	Personal interino (7)	
				Maestros con jornada continua en el mismo centro (5)	Maestros itinerantes (2)

*Tabla 1: Glosario de los maestros entrevistados*

Gracias a la realización de los cuestionarios y entrevistas a maestros en activo y futuros docentes, se ha conseguido tener una visión amplia y global de la consideración que se tiene acerca de la formación inicial y permanente sobre la

escuela rural, además de la preferencia de ambos colectivos por un entorno rural o urbano dados sus conocimientos acerca de la misma.

## 6. RESULTADOS

Para la construcción del presente apartado se han analizado las diferentes entrevistas y cuestionarios realizados a maestros rurales, urbanos y alumnado de la facultad de educación de la Universidad de Cantabria. Con dicha finalidad, sus testimonios han sido organizados en cinco categorías: la formación docente sobre la escuela rural, la preferencia docente por la escuela rural, la estabilidad del profesorado en la escuela rural, las posibilidades de la escuela rural y las limitaciones de la escuela rural.

### 6.1. LA FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LA ESCUELA RURAL

En relación a los conocimientos impartidos por la institución universitaria, queda reflejada la escasa evolución que ha sufrido a lo largo de los años. Tras haber hablado con diferentes generaciones que representan al alumnado y a los docentes en activo o jubilados, se puede decir la escasa, escueta y vaga formación que ha existido y existe sobre aspectos organizativos o pedagógicos de la misma y la importancia que se otorga a ésta. En relación a los más mayores, los dos maestros entrevistados destacan cómo en los años 70 no existía interés pese a las características de la mayoría de las escuelas: rurales y dispersas: *“En aquel tiempo eran todas rurales; se daba por hecho que acabaríamos en mitad del monte pero no se aprovechaba y ni qué decir de la mezcla de edades”* (maestro rural 1). Por otra parte, la totalidad de los maestros en activo coinciden con ellos en la inexistencia de una formación universitaria sobre escuela rural que les preparase para la realidad de sus aulas: *“No recuerdo nada específico sobre ella. La verdad es que siento que la Universidad está muy despegada de la realidad de las escuelas. Tiene que favorecer la visita, el contacto y las relaciones entre todas las escuelas de la región”* (maestra rural 1). En contraposición, únicamente el 50'3% del alumnado de magisterio manifiesta una reciente formación el presente curso en la asignatura de “Centro Escolar como Comunidad Educativa” en la que se ha profundizado en la temática. Por lo demás, mantienen igualmente que se trata de una preparación poco concreta. Todo ello influye, de manera directa, en el

conocimiento que se tiene de las tipologías y características más reseñables siendo muy bajo en aquellos que aún no han experimentado en primera persona la vida de la escuela rural.

Respecto a otras instituciones educativas, antiguamente *“existían grupos de trabajo con carácter más bien voluntarista”* (maestra rural 2) pero ninguno de forma institucionalizada, por lo que dependía más de las necesidades socioeconómicas del pueblo y el interés del maestro por responder a ellas, que por la propia iniciativa del Estado. Actualmente, el 25% de los maestros rurales destacan la formación específica dada en otras titulaciones como Pedagogía o los cursos impartidos en el Centro de Profesores de Santander, Laredo o Torrelavega gracias a los cuales *“se abre la mirada y te sientes menos sola”* (maestra rural 3). De esta manera, queda patente la existencia de agrupaciones o instituciones con especial interés en esta tipología de escuelas y en la relación entre todas ellas de manera que se visibilice el esfuerzo y el trabajo que sus maestros llevan a cabo.

El nivel de importancia de dicha formación ha sido también uno de los aspectos más valorados. Lejos de considerarse innecesario, de la totalidad de personas entrevistadas, el 75'53 % aprecia esta formación como una oportunidad para conocer otros modos de trabajar diferentes a lo socialmente extendido y teniendo en cuenta que se trata de posibles destinos de muchos maestros durante los primeros años de interinidad: *“Creo que todo docente debería pasar en una etapa más o menos larga por una escuela de estas características. La diferencia entre rural y urbano conlleva diferencias entre los modelos educativos de forma necesaria y eso sólo lo ves ahí”* (maestra rural 2). Además, se trata de enclaves aún muy extendidos en la Comunidad Autónoma de Cantabria, ante los cuales se debe actuar: *“Puede que suene muy estereotipado, pero había cosas que trabajábamos que no les interesaba y otras cosas que para nosotros no eran importantes, como la siembra, que les volvía locos. Es cosa de saber qué contenidos tenemos que trabajar y cómo”* (maestro urbano 1). Así, existe un interés por la formación siendo destacable la importancia que le da un 63'22% del alumnado a la formación inicial más que a la permanente ya que *“una vez que*

*conoces las peculiaridades de estas escuelas, será más fácil trabajar en cualquiera de ellas. Lo demás, como en los centros urbanos, es cosa del propio centro”* (alumno de magisterio 1). De este modo, queda reflejada la importancia de una formación específica dada la situación de desconocimiento que existe en cuanto a organización y funcionamiento.

## **6.2. LA PREFERENCIA DOCENTE POR LA ESCUELA RURAL**

En el presente apartado cabe señalar que se va a hacer especial hincapié en las diferentes respuestas que han dado los grupos analizados (maestros urbanos, maestros rurales y alumnado de la facultad de educación de la Comunidad de Cantabria) respecto a su preferencia docente por la escuela rural.

En relación a los maestros urbanos, de entre aquellos que no han tenido contacto con la escuela rural, el 28'57% ven la posibilidad de trabajar en ella como una fuente de aprendizaje al tratarse de una experiencia distinta en lo que a entorno, contexto y organización se refiere: *“Llevo ocho años trabajando y sólo conozco la escuela urbana. Sí es cierto que alguna vez me lo he planteado porque siempre lo he visto como una alternativa viable. Creo en los centros poco burocratizados”* (maestra urbana 1). Aquellos que sí han ejercido en estos centros pero que ya no están en sus aulas, por su parte, señalan el enorme valor pedagógico y el clima que se daba en sus aulas, señalando como único limitador el contexto en el cual se encuentran. De este modo, aunque el 70% prefieren un destino cercano a sus domicilios y dotado de más servicios e infraestructuras, admiten las posibilidades pedagógicas de los centros integrados en el medio natural: *“Soy urbanita pero, ¿por qué no? Son contextos ricos en los que se puede aprender. Quizás nos traigamos aquí muchos de los valores que trabajan inconscientemente en el monte o con las familias”* (maestra urbana 2). Asimismo, en todo momento se mantiene el deseo y la predisposición por conocer esta clase de centros a pesar de los esfuerzos necesarios para ello.

Respecto a los maestros en activo en las escuelas rurales, el 71'42% señalan su deseo por trabajar y seguir en el centro: *“Lo elegí porque es otra forma de trabajar*

*donde todos aprenden de todo, hay una mayor cercanía con el alumnado, las familias y el contexto” (maestra rural 3). Su entorno sin contaminación, su continuo contacto con la naturaleza, la constante bidireccionalidad comunicativa con las familias y las oportunidades de cambio e innovación que favorecen sus características lo convierten en un entorno idílico para docentes en donde los únicos inconvenientes que se señalan son las comunicaciones y los recursos: “No quiero echar la culpa a los centros urbanos ni a su competitividad, como docente, posiblemente estén siendo los dos años más felices. Lo que tenemos no es una comunidad educativa, sino una auténtica familia” (maestro rural 2). De este modo, es palpable el deseo no sólo por trabajar en estos centros rurales, sino también de luchar contra su abandono poniendo en valor el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva en sus aulas bajo una metodología basada en la participación, el contacto con la naturaleza y la cooperación.*

Finalmente, en lo que respecta a los 155 alumnos de magisterio que han participado en el presente Trabajo de Fin de Grado, el 30'3% han mostrado su preferencia por la escuela urbana dada la cercanía a sus domicilios y las comodidades que ésta ofrece. Además, en varias ocasiones se ha manifestado el énfasis que se hace en la facultad por la escuela urbana lo que redundaría en desconocimiento y cierto rechazo a una ruralidad vista como rudimentaria y monótona.

Siendo un resultado cercano y equilibrado, el 30'9% del alumnado prefiere las escuelas rurales por su localización geográfica privilegiada, las oportunidades que ofrece la bajo ratio y los grupos heterogéneos, sumado a una mayor individualización en el aprendizaje. Además, algunos de los alumnos han vivido su primera etapa educativa en escuelas unitarias por lo que señalan el enriquecimiento que supone la escuela como lugar de socialización y oportunidades del pueblo, o la implicación de toda la comunidad educativa bajo un objetivo común.

Respecto al alumnado restante, el 38'7% muestran indiferencia por ambos contextos señalando el progreso a nivel profesional que significaría conocer

ambos contextos y extraer lo mejor de cada uno de ellos. Como ventajas y desventajas se señalan los aspectos negativos y positivos compartidos anteriormente.

A modo de conclusión, es palpable el interés existente en esta tipología de escuelas señalando su poder educativo gracias a las características contextuales y pedagógicas que ofrece. Además, el alumnado más joven muestra una clara tendencia a comenzar su carrera laboral por estas aulas.

### **6.3. LA ESTABILIDAD DEL PROFESORADO EN LA ESCUELA RURAL**

Los docentes de las escuelas rurales de la Comunidad Autónoma de Cantabria tienen dos perfiles: funcionario e interino. Para la realización de este trabajo se ha entrevistado a siete personas fijas y otras siete personas interinas. En cuanto a los funcionarios, como se ha señalado anteriormente, todos ellos muestran una preferencia clara por estas zonas gracias al bajo ratio, en entorno natural y la flexibilidad organizativa y pedagógica de la que gozan. En todo momento señalan su interés por continuar en el centro siendo, por lo general, su permanencia de entre cuatro y seis cursos escolares. Es destacable, a su vez, varios maestros que han ejercido toda su vida laboral en sus aulas. Además, muchos de ellos provienen de otras escuelas rurales por lo que conocen y valoran el funcionamiento, sumado a la negativa que muestran frente a la posibilidad de impartir clases en una escuela urbana.

Los maestros interinos tanto de la escuela rural como los que se fueron de la misma, por su parte, cuentan con una experiencia corta en la escuela rural de entre una semana y dos años. En este sentido, aunque valoran el trabajo de sus aulas y no descartan la opción de volver, el 57'14% optan por un destino más próximo a su domicilio teniendo en cuenta que *"Cantabria es una Comunidad pequeña así que no tenía mucha queja; en media hora estaba de un punto de la comunidad al otro"* (maestro urbano 1). Sumado a lo anterior, se señala en varias ocasiones que resulta ser una opción complicada en el momento en que forman una familia, dadas las comunicaciones y trayectos diarios: *"en mi caso, fueron los*

*cambios en mi vida personal y una evolución más vinculada al entorno urbano; entendía que mis hijos tenían que formar la vida en la ciudad”* (maestro urbano 2). A pesar de ser varios los testimonios de quienes dejaron atrás el mundo rural por una nueva vida en la ciudad, se coincide en numerosas ocasiones en la búsqueda de la comodidad más que en las condiciones siendo valorada la tipología de escuela tratada sobre las ordinarias: *“Pensaba que el trabajo con grupos homogéneos y con más recursos sería mejor, pero trabajando en centros graduados de una o varias líneas he sentido nostalgia del trabajo en unitaria”* (maestro urbano 2).

Como conclusión, se puede decir que en la Comunidad Autónoma de Cantabria existe una extendida permanencia de aquellos que ven en la escuela rural una oportunidad de aprendizaje y futuro. Además, aquellos que han tenido su primer contacto hace escaso tiempo lo valoran como una opción viable y no les importaría continuar a pesar de preferir un destino más cercano a sus domicilios.

#### **6.4. LAS POSIBILIDADES DE LA ESCUELA RURAL**

En lo que respecta a las ventajas que presenta la escuela rural, la mayoría de los entrevistados se centra en los mismos aspectos y ve en el entorno y en sus condiciones un ámbito educativo idóneo en el cual llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al entorno, el 68'61 de los entrevistados señalan el contacto continuo que tiene el alumnado con el medio natural, social y cultural; éste es el eje centrar de las programaciones didácticas ya sea en la propia aula, como en las continuas salidas: *“Aquí no hay estrés. Si se estudia la alimentación, vamos a casa de la abuela. Si se estudia la biodiversidad, nos vamos al monte. Todo es más natural porque lo que otros ven en libros, ellos lo viven”* (maestro rural 3). Además, existe un continuo contacto con la calle a lo largo del día que queda traducido en una mayor autonomía y menor control parental, sumado a un menor contacto con las nuevas tecnologías y un favorecimiento del juego tradicional: *“Yo creo que mantienen más tiempo la inocencia porque no están tan influidos por la televisión,*

*las consolas y la vida de los padres; aunque no lo parezca, pasan más tiempo jugando solos en las ciudades que en los pueblos”* (maestro rural 2). De este modo, queda manifestada la especial relevancia que cobra el contacto con la naturaleza en este tipo de centros sirviendo como elemento sustancial de la mayor parte de las propuestas.

Las relaciones, tal y como exponen el 60'60% de los docentes, que se dan en la escuela rural son estrechas, cercanas e intensas. El maestro es visto como una figura de respeto, autoridad y oportunidad para el futuro de sus hijos: *“Es impensable que un padre venga a cuestionar tu trabajo o te amenace como muchas veces se oye en la televisión. Confían en nosotros; sientes que no estamos tan infravalorados como en realidad se piensa”* (maestro urbano 3) porque *“ellos esperan que sus hijos opten a un futuro mejor que los que ellos mismos han tenido”* (maestra rural 4). Así, el maestro es considerado un vecino más del pueblo siendo integrado hasta tal punto que *“a veces es difícil separar tu vida profesional de la personal porque todo el mundo te conoce”* (maestro rural 2), por lo que puede verse cómo la relación entre las familias y los docentes es estrecha y marcada por la ausencia de conflictividad.

Finalmente, relacionado con la vida y el funcionamiento de la propia escuela, se hace mención a los grupos reducidos que permiten una enseñanza más individualizada siguiendo los ritmos personales de aprendizaje. Sumado a ello, está la heterogeneidad de la enseñanza en donde el aprendizaje internivelar y el trabajo colaborativo está presente en todo momento: *“Los mayores de 6º recuerdo cómo ayudaban a leer a los de 5 y 6 años; era una maravilla porque actuaban tal y como habían actuado con ellos años antes. Es difícil, es cierto, pero también gratificante”* (maestro urbano 1). Además, el entorno y el tamaño del centro permiten mayor elasticidad en los contenidos y metodologías dando mayor cabida a la innovación que en otros centros de diferentes características: *“Todo vale: reciclado, salidas, talleres... todo tiene cabida y es útil. No nos sobra el material así que no le decimos que no a nada y lo que tenemos, lo compartimos”* (maestra

rural 3). De este modo, se aprecia una menor rigidez organizativa y una escala de valores basada en la cooperación, la empatía y el respeto.

## 6.5. LAS LIMITACIONES DE LA ESCUELA RURAL

El principal inconveniente, señalado por el 24'24% de los docentes, han sido las deficientes posibilidades culturales y de ocio que tienen los entornos rurales, como teatros o museos, lo que dificulta el acceso a la cultura para el alumnado o el incremento del precio en las salidas didácticas dadas las distancias y la bajo ratio. Tal y como afirma uno de los entrevistados, *“el mayor inconveniente eran los estímulos culturales. En cierto modo nos encontrábamos aislados de cualquier muestra cultural (museos, bibliotecas, zonas de ocio...) y todo lo que teníamos era el monte, aunque eso les apasionaba”* (maestro urbano 1). De este modo, se mantiene la idea de que estas desigualdades socioeconómicas, culturales y demográficas deben ser paliadas ya que este aislamiento tanto cultural como comunicativo y geográfico propio de estos destinos también influye directamente en la provisión de medios y mantenimiento de infraestructuras. Para ello, es necesaria la ayuda del Estado a través de dotaciones presupuestarias: *“aunque se ha reducido el grado de aislamiento, estos centros demandan un mayor esfuerzo organizativo y los poderes públicos en gran medida no asumen que estos centros demandan una mayor dotación presupuestaria y de personal”* (maestro rural 1). En contraposición a esta escasez rural, *“cuando vine a la ciudad me sorprendí de todos los materiales que ‘despilfarraban’ con lo que a nosotros nos costaba acceder a ellos”* (maestro urbano 2). De este modo, queda reflejada la influencia que tiene la geografía en la vida escolar y el interés estatal por dichas escuelas pequeñas y alejadas de los grandes núcleos urbanos.

Por otro lado, otra limitación de las escuelas rurales es que son centros transitorios para aquellos interinos que, antes de conseguir plaza fija, vagan de un lugar a otro sin un sentimiento de arraigo, pudiendo dificultar los proyectos e innovaciones que allí se llevan: *“es una incertidumbre. Aunque eso antes no pasaba. Antes había un maestro y estaba siempre; toda su vida. Ahora es difícil empezar un proyecto nuevo y repartir responsabilidades porque no sabemos si el*

*año que viene estaremos juntos”* (maestra rural 1). Asimismo, sus docentes tienen el reto de integrar en el curriculum escolar tanto la identidad del pueblo como los cambios que le permitan evolucionar: *“no puedes llegar allí pretendiendo cambiarlo todo o intentar cambiar a un pueblo que tiene sus costumbres desde hace siglos. Allí habrá que adaptarse, entenderlos y cambiar tu modo de actuar, seguramente”* (alumna de magisterio 2). De este modo, es visto el medio rural como un lugar lleno de posibilidades ante las que adecuar la programación tanto a las edades y niveles madurativos, como al enclave en el que se encuentra.

Por último, existe una importante preocupación por la limitada socialización que experimentan los niños en los pueblos y la necesidad que abrirse a través de la vivencia de experiencias nuevas: *“tengo una niña de ocho años y los demás están cuatro por arriba o cuatro por debajo. Es difícil que encuentre los mismos gustos en ellos a la hora de jugar o relacionarse”* (maestro rural 3). De igual modo, también se defienden las cuidadas relaciones interedades que favorece el aula multigrado como un lugar heterogéneamente repleto de posibilidades, valores y responsabilidades.

## 7. CONCLUSIONES

Como se ha expuesto a lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado, a través de este estudio se ha perseguido el objetivo de conocer cuál es la disposición docente por trabajar en las escuelas rurales de la Comunidad Autónoma de Cantabria teniendo en cuenta la formación inicial o permanente con la que se cuenta y haciendo énfasis, a su vez, en las posibilidades, limitaciones, estabilidad y preferencias personales. De este modo, aunque haya contactado sólo con una parte de los docentes de los centros y del alumnado de la facultad de educación, los resultados de los cuestionarios y entrevistas proporcionan una idea amplia de la realidad de la educación rural de esta comunidad y se permite llegar a unas conclusiones finales que se pasarán a redactar a continuación.

En primer lugar, como se ha podido apreciar en el apartado anterior, la formación docente sobre aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural es insuficiente, escueta y escasa (Bustos, 2007) estando focalizadas, las universidades, en la formación de los maestros para impartir clase en los centros urbanos; con sus peculiaridades didácticas y metodológicas propias (García, 2015). Profundizando en dicha formación, tan sólo es una asignatura la impartida desde la facultad en donde se muestran algunas de sus características, sumado al interés externo desde el Centro de Formación del Profesorado (CEP). En este sentido, la importancia de dicha formación es valorada como un aspecto clave a tener en cuenta para que no resulte dificultosa la práctica educativa en estos centros y así dotar de conocimientos específicos tanto a nivel pedagógico como didáctico (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018). Sin embargo, a pesar del vago conocimiento que, de manera general, se tiene sobre los centros rurales y rebatiendo la idea expuesta por Abós (2011), la visión que se muestra de la escuela rural no es pesimista o de incertidumbre, sino de beneficios y posibilidades educativas marcadas por un contexto y unas características óptimas para innovar y servir como modelo a las escuelas urbanas (Vázquez, 2016).

En segundo lugar, respecto a la preferencia docente por trabajar en estos centros, al contrario que manifiesta Bustos (2007), los docentes en Cantabria no se

muestran reacios a las escuelas rurales, sino que las valoran viéndolas como una oportunidad de aprender y ampliar su experiencia laboral en un contexto aún muy extendido en la comunidad autónoma. De este modo, más de una cuarta parte de aquellos que no han trabajado aún en ella, se lo plantean. Además, de los maestros activos en dichas aulas, destaca la tendencia a seguir vinculados a ellas en el futuro. Cabe destacar, asimismo, el progresivo interés de muchos interinos por permanecer en la zona dadas las posibilidades que han ido descubriendo (Pérez, García y Quijano, 2018). Del mismo modo, existe un equilibrio entre el alumnado que manifiesta su preferencia por la ruralidad o, por el contrario, por las áreas urbanas, sin ser llamativa la preferencia por la segunda de ellas tal y como es habitual en otras comunidades.

En tercer lugar, al contrario de los resultados logrados por Bustos (2009), en Cantabria existe cierta estabilidad en los docentes rurales sin estar caracterizados por la juventud, la inexperiencia y los prejuicios negativos hacia el mundo o la sociedad rural. Como se ha visto a lo largo de nuestros resultados, la mitad de los docentes rurales son fijos mientras que la otra mitad son interinos. De entre ellos, los primeros valoran óptimamente los centros rurales mostrando una preferencia clara gracias al entorno y las características internas como la baja ratio o la flexibilidad organizativa. Los interinos, por su parte, son quienes marcan la inestabilidad al mostrar, el 57'14% preferencia por los centros urbanos pero sin ser mucho más llamativo de la inestabilidad que pudiera mostrar cualquier centro ordinario.

En cuarto lugar, en relación a las posibilidades, es continua la mención a la naturaleza y la sociedad en la cual se encuentra enmarcada la escuela por favorecer el contacto cercano y la proximidad al medio local (Amiguiño, 2011) lo que favorece unas relaciones más cercanas entre la escuela y su entorno (García, 2015). De este modo, queda reflejado el vínculo que se establece entre los habitantes de la localidad sirviendo, la escuela, como nexo de unión de todos ellos (Boix, 2014). Además, los grupos reducidos y la heterogeneidad de las aulas no son vistos como un aspecto negativo o limitante tal y como exponen Hamodi y

Aragués (2014), sino como una oportunidad para el aprendizaje cooperativo a través del respeto hacia la diversidad de niveles madurativos (Boix y Bustos, 2014).

En quinto y último lugar, respecto a las limitaciones que puede presentar la escuela rural, más que a nivel de recursos, se encuentran las restricciones tanto culturales como de ocio que suelen tener las pequeñas localidades y lo que lleva a la necesidad de buscar las actividades didácticas fuera de la zona. Sumado a este aspecto, se encuentra la dificultad existente en la puesta en marcha de proyectos e innovaciones dada la inestabilidad docente que se ha expuesto anteriormente marcada por la incertidumbre laboral de los maestros interinos. Finalmente, varios son quienes se preocupan por la escasa socialización que pueden tener los niños de estos centros al no contar con un gran número de iguales de su misma edad como ocurre en las ciudades (García, 2015).

Finalmente, antes de concluir este trabajo debo señalar que si tuviera que resumir esta investigación en una sola frase, tan sólo tendría que tomar prestadas las palabras de una de las maestras rurales: *“Cuando otros maestros entran a nuestras aulas, se abre la mirada y te sientes menos sola”* (maestra 3). En ella queda reflejada la necesidad de visibilizar lo que se lleva a cabo en una escuela rural y valorar el trabajo que cada profesional lleva a cabo con pasión y entrega porque, como yo misma he podido comprobar, son aspectos que sobran en esas aulas. Ante una sociedad en la que no se enseña el mundo rural, es importante que desde la facultad e instituciones educativas se pongan en valor estas escuelas y su rico proceso de enseñanza-aprendizaje para que se conozca y pueda barajarse como una opción viable a la hora de escoger destino. En este sentido, como ha quedado reflejado, la importancia que aún cobra en nuestra comunidad el mundo rural a pesar de una formación inicial orientada a la vida urbana y a su escuela es, aún en la actualidad, muy elevada. La escuela rural integra, por lo que he podido apreciar en sus aulas, el punto intermedio entre la ruralidad y la innovación. La ruralidad por el enclave privilegiado en que se encuentra y sus costumbres, la experimentación en el entorno, la concepción que

se tiene sobre la importancia del juego libre y el aprendizaje multigradual. La innovación, por su parte, se encuentra en cada docente que llega al centro con la intención de experimentar nuevas metodologías en un claustro pequeño, con una bajo ratio y unas características estructurales y didácticas que distan mucho de la escuela ordinaria. Por ello, a pesar de la extendida creencia que en muchas ocasiones se tiene respecto a la sociedad rural y la infravaloración de su escuela, queda reflejada que incluso en pleno siglo XXI aún hay muchos docentes y alumnos que muestran una clara disposición por impartir docencia en ellas poniendo en relieve sus posibilidades por encima de sus limitaciones. De este modo, aunque es cierto que el futuro de la escuela rural es dudoso dada la falta de políticas que las respalden y el descenso de la población rural, queda patente la profesionalidad y el empeño con el que tantos y tantos maestros brindarán por su supervivencia.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós Olivares, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender?, ¿es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 24, pp. 99-118.

Abós Olivares, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 39-52.

Alcalá, M., Castán, J. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural? *Fórum Aragón*, 11, pp. 17-20.

Álvarez-Álvarez, C. & Vejo-Sainz, R. (2016). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, pp. 25-32.

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 25-37.

Benito Lucas, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, pp. 56-69.

Boix, R. & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas 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 Tomàs, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 24, pp. 89-97.

Boix Tomàs, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 13-23.

Bustos, 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 de Profesorado*, pp. 1-26.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 155-170.

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, pp. 119-131.

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, pp. 449-461.

Del Moral, E., Villalustre, L. & Neira, R. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (3), pp. 9-25.

Faure, I. (2017). Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas multigrado. *Edusol*, 17 (61).

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: situaciones, límites y posibilidades en centros onubenses. Huelva, España.

García Prieto, F. J., Pozuelos Estrada, F. J., & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, 49. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Hamodi, C., Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra: Palabra que obra*, 14, pp. 46-59.

Llevot Calvet, N., & Garreta i Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida.

Marín-Díaz, V. (2017). TIC y educación inclusiva. *Revista de Pedagogía*, 69 (3), pp. 41-56.

Martínez Rodríguez, J., & Bustos Jiménez, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 3-12.

Miranda, C. (2017). El patrimonio local como herramienta educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13 (1), pp. 25-34. Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v13n1/2226-4000-riics-13-01-00025.pdf>

Moral Pérez, M. & Villalustre, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 109-123.

Ortega Arias, M. & Cárcamo Vásquez, H. (2017). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27 (52), pp. 98-118.

Peirano, C., Estévez, S. & Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), pp. 53-70.

Pérez, M., García, I., & Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 147-160.

Ramo Garzarán, M. (2011). El nuevo espacio rural en El Salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), pp. 93-107.

Ruiz Arriaga, N., & Ruiz-Gallardo, J. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 21 (4), pp. 215-240.

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 71-91.

Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J., & Soldevila, J. (2018). El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 9, pp. 125-144.

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), pp. 141-153.

Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 161-176.

Traver, J., Sales, M., Odet, M., Sanahuja, A., & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*. Castellón de la plana: Universidad Jaume I. Recuperado de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339/356>

Vázquez Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), pp. 67-79.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1

TFG: “LA ESCUELA RURAL: ¿UN DESTINO DESEADO POR LOS DOCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA?”

El presente cuestionario ha sido elaborado para obtener información en relación a los conocimientos sobre centros rurales y la disposición docente por ejercer en los mismos, con el fin de analizar el deseo por estos destinos en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La información obtenida será abordada anónimamente y de manera general.

1. Categoriza tu formación universitaria sobre escuela rural:

- Nula
- Escasa
- Adecuada
- Óptima

2. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones siendo 7 = “completamente de acuerdo” y 1 = “completamente en desacuerdo”:

Considero necesaria una formación universitaria específica sobre aspectos organizativos y pedagógicos, para trabajar en la escuela rural.	1	2	3	4	5	6	7
Considero necesaria una formación permanente para los docentes de la escuela rural.	1	2	3	4	5	6	7
No creo que la educación en la escuela rural difiera de la impartida en la escuela urbana.	1	2	3	4	5	6	7

3. En relación a tu futura práctica docente...

- “Prefiero impartir en una escuela rural”
- “Prefiero impartir en una escuela urbana”
- “Me es indiferente trabajar en una escuela rural o en una escuela urbana”

4. En el caso de haber escogido la escuela rural, señala el motivo:

- Su localización geográfica
- Su bajo ratio
- Sus grupos heterogéneos
- Otro:

5. En el caso de haber escogido la escuela urbana, señala el motivo:

6. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones siendo 7 = “completamente de acuerdo” y 1 = “completamente en desacuerdo”:

Conozco los tipos de escuelas rurales que existen.	1	2	3	4	5	6	7
Conozco lo que son los “CRAs”.	1	2	3	4	5	6	7
Conozco las particularidades del aula multigrado.	1	2	3	4	5	6	7
Conozco la relación entre la escuela rural y su entorno.	1	2	3	4	5	6	7

7. En el caso de considerar que conoces esto, explica cómo lo has aprendido.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

## **ANEXO 2**

TFG: "LA ESCUELA RURAL: ¿UN DESTINO DESEADO POR LOS DOCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA?"

La presente entrevista estructurada ha sido elaborada para obtener información en relación a los conocimientos sobre centros rurales y la disposición docente por ejercer en los mismos, con el fin de analizar el deseo por estos destinos en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La información obtenida será abordada anónimamente y de manera general.

1. ¿Cómo definirías tu formación universitaria sobre la escuela rural?
2. ¿Consideras necesaria una formación específica sobre aspectos organizativos y pedagógicos, para impartir docencia en la escuela rural? ¿por qué?
3. ¿Te gustaría ejercer en una escuela rural o prefieres una escuela urbana? ¿por qué?
4. ¿A través de qué características definirías la escuela rural?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

### ANEXO 3

#### TFG: "LA ESCUELA RURAL: ¿UN DESTINO DESEADO POR LOS DOCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA?"

El presente cuestionario ha sido elaborado para obtener información en relación a los conocimientos sobre centros rurales y la disposición docente por ejercer en los mismos, con el fin de analizar el deseo por estos destinos en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La información obtenida será abordada anónimamente y de manera general.

1. Género:       Masculino       Femenino
2. Edad:
3. ¿Alguna vez has impartido clase en la escuela rural? ¿CRA, unitaria, CEIP completo o incompleto?
  
4. En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿qué motivos te llevaron a dejarla?
  
5. En el caso de que la respuesta sea negativa, ¿te gustaría? ¿por qué?
  
6. ¿Recuerdas una formación específica acerca de la escuela rural en la universidad?
  
7. ¿Y en otra institución?
  
8. ¿Consideras importante dicha formación?
  
9. ¿Qué ventajas crees que tiene la escuela rural? ¿e inconvenientes?
  
10. ¿A través de qué características definirías la escuela rural? ¿y la urbana?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

## ANEXO 4

TFG: "LA ESCUELA RURAL: ¿UN DESTINO DESEADO POR LOS DOCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA?"

El presente cuestionario ha sido elaborado para obtener información en relación a los conocimientos sobre centros rurales y la disposición docente por ejercer en los mismos, con el fin de analizar el deseo por estos destinos en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La información obtenida será abordada anónimamente y de manera general.

1. Género:       Masculino       Femenino
2. Edad:
3. ¿Cuánto tiempo llevas impartiendo clase en la escuela rural? ¿Lo has hecho en algún otro centro anteriormente?
  
4. ¿Elegiste trabajar en la escuela rural?
  
5. Si tuvieras la posibilidad de trabajar en un centro urbano, ¿aceptarías?
  
6. ¿Recuerdas una formación específica acerca de la escuela rural en la universidad?
  
7. ¿Y a través del CEP o de otra institución-asociación, etc.?
  
8. ¿Recibes algún tipo de formación permanente relacionada con escuelas rurales?
  
9. ¿Consideras importante participar en dichas formaciones?

10. ¿Cuáles fueron tus primeras sensaciones al llegar a una escuela rural?  
¿cambiaron con el tiempo?

11. ¿Qué ventajas crees que tiene la escuela rural? ¿e inconvenientes?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!