

LA ESCUELA GRADUADA EN EL MEDIO RURAL. UN ESTUDIO DE CASO

THE GRADUATE SCHOOL IN RURAL AREA.
A CASE STUDY

L'ÉCOLE PAR DEGRÉS DANS LES ZONES RURALES.
UNE ÉTUDE DE CAS

Carmen Alvarez-Alvarez

Universidad de Cantabria, España

Andrea Ugarte-Higuera

Universidad de Cantabria, España

Proceso editorial

Recibido: 11/07/2019

Aceptado: 17/10/2019

Publicado: 28/12/2019

Contacto

Carmen Alvarez-Alvarez

carmen.alvarez@unican.e

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Alvarez-Alvarez, C., y Ugarte-Higuera, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 163-181.

LA ESCUELA GRADUADA EN EL MEDIO RURAL. UN ESTUDIO DE CASO

Resumen

Se tiende a creer que las escuelas rurales o situadas en el medio rural son centros con enseñanza multigrado. Sin embargo, en el medio rural, fruto de la concentración escolar, predominan las escuelas graduadas, es decir, escuelas semejantes a las urbanas. En este artículo realizamos un estudio de caso de uno de estos centros híbridos situado en la comunidad autónoma de Cantabria. Para desarrollar el estudio hemos empleado un cuestionario y hemos realizado entrevistas en profundidad con docentes generalistas y especialistas, alumnos y familias para ahondar en las peculiaridades del profesorado del centro, la relación del centro con su medio y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran que el profesorado es mayoritariamente estable, defensor de la relación entre la escuela y el contexto rural en que se inserta y el proceso de enseñanza-aprendizaje proporciona una atención individualizada. Es posible concluir que la escuela graduada en el medio rural, aunque comparte notas con las escuelas urbanas, también difiere significativamente.

Palabras clave: escuela graduada; educación rural; escuela rural; estudio de caso.

THE GRADUATE SCHOOL IN RURAL AREA. A CASE STUDY

Abstract

There is a tendency to understand that rural or rural schools are centres with multigrade teaching. However, in rural areas, as a result of school concentration, graded schools predominate, that is, schools similar to urban ones. In this article, we conducted a case study of one of these hybrid centres located in the autonomous community of Cantabria. To develop the study, we used a questionnaire and we conducted in-depth interviews with generalist teachers and specialists, students and families to delve into the peculiarities of the centre's teaching staff, the centre's relationship with its environment and the teaching-learning process. The results show that the teaching staff is mostly stable, defending the relationship between the school and the rural context in which it is inserted, and the teaching-learning process provides individual attention. It is possible to conclude that the graduate school in rural areas, although it shares notes with urban schools, also differs significantly.

Keywords: graduate school; rural education; rural school; case study.

L'ÉCOLE PAR DEGRÉS DANS LES ZONES RURALES. UNE ÉTUDE DE CAS

Résumé

On a tendance à croire que les écoles rurales ou rurales sont des centres d'enseignement multigrade. Cependant, dans les zones rurales, en raison de la concentration scolaire, les écoles graduées prédominent, c'est-à-dire les écoles semblables aux écoles urbaines. Dans cet article, nous avons réalisé une étude de cas d'un de ces centres hybrides situés dans la communauté autonome de Cantabrie. Pour développer l'étude, nous avons utilisé un questionnaire et mené des entretiens approfondis avec des enseignants généralistes et des spécialistes, étudiants et familles pour approfondir les particularités du personnel enseignant du centre, la relation du centre avec son environnement et le processus d'enseignement-apprentissage. Les résultats montrent que le personnel enseignant est essentiellement stable, défendant la relation entre l'école et le contexte rural dans lequel il est inséré, et le processus d'enseignement-apprentissage apporte une attention individuelle. Il est possible de conclure que l'école d'études supérieures dans les zones rurales, même si elle partage des notes avec les écoles urbaines, diffère également de manière significative.

Mots-clés: école par degrés; éducation rurale; école rurale; étude de cas.

INTRODUCCIÓN

La educación desarrollada en centros escolares ubicados en el medio rural de España, es muy diversa y compleja a lo largo y ancho de la geografía (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Martínez y Bustos, 2011; Domingo y Boix, 2015; Álvarez y Vejo, 2017). Una característica frecuentemente alegada con respecto a las escuelas rurales es la multigraduación (convivencia de niños de diferentes edades en las aulas). Sin embargo, ésta puede no ser una característica definitoria de la escuela rural actual en muchos contextos (Quílez y Vázquez, 2012; Bustos, 2014).

Hoy en día en el entorno rural podemos encontrarnos aulas unitarias (que son un resollo del pasado escolar que tarde o temprano parece evidente que desaparecerán y son multigrado), centros rurales agrupados (que han sido la alternativa al cierre de algunas unitarias, uniéndolas entre sí mediante redes de profesorado compartido y recursos) y centros de Educación Infantil y Primaria completos e incompletos (en ocasiones juntan alumnado de diferentes cursos en un aula porque la ratio no permite mantener todas las unidades abiertas).

En este artículo nos hemos planteado examinar las escuelas de este último tipo, ya que tras las políticas de concentración escolar desarrolladas en España son las más habituales en el entorno rural, y suponen, a su vez, la implantación del modelo escolar urbano (escuela graduada) en el contexto rural. Asimismo, los pueblos en nuestro país hoy en día están sumidos en un contexto sociológico híbrido y de nuevas ruralidades (Gallardo, 2011; García, 2015; Vigo y Soriano, 2015; Morales-Romo, 2017). Sin embargo, en España apenas existen estudios sobre los centros escolares graduados ubicados en el medio rural, por lo que esperamos que este artículo contribuya a configurar esta línea de investigación.

MARCO TEÓRICO

Según Santamaría (2012: 1) «*el modelo escolarizador basado en la escuela unitaria funcionó en España desde el primer avance escolarizador de la Ley Moyano de 1858 hasta la Ley General de Educación de 1970. Los alumnos estaban agrupados por secciones (inicial, media y superior) en función de sus conocimientos de escritura-lectura y cálculo bajo la dirección de un maestro único*». Aunque en 1898 se aprobó el Real Decreto de 23 de septiembre que reguló por primera vez la creación y el funcionamiento de escuelas graduadas (para que fuesen anejas a las Escuelas Normales de Magisterio) su número inicial en el panorama nacional fue muy escaso y continuó siéndolo hasta bien avanzado el siglo XX, debido a la falta de edificios adecuados, a la falta de maestros y a la necesidad de que el Estado y los municipios realizasen

una gran inversión. De hecho, la primera escuela graduada fue creada en Cartagena en 1900 y después vinieron la de Bilbao, Madrid y Barcelona (Viñao, 1990: 14).

El modelo imperante a lo largo de la primera mitad del siglo XX fue el de las escuelas rurales unitarias. «*Como se sabe, es en la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX, cuando la escuela encargada de la primera enseñanza y regida por un solo maestro se transforma en un centro escolar formado por distintas secciones o cursos graduados en función de la edad y los niveles de aprendizaje de los alumnos: la escuela graduada*» (González, 2003: 230). Sin embargo, según Santamaría (2012: 1-2) «*durante los años veinte el concepto de centro escolar estaba muy vinculado a la escuela unitaria, porque todavía no se había extendido la graduación ni la concentración escolar*». En todo caso, el nuevo modelo de escuela graduada recibió una buena acogida y a partir de los años sesenta, en la época del desarrollismo, tomó gran protagonismo al extenderse la escolarización, la ampliación de las materias a impartir en la Educación Primaria, al ser ya común en la Educación Secundaria, etc.

El modelo educativo propio de las escuelas unitarias fue desapareciendo progresivamente y durante la Dictadura se comenzaron a potenciar políticas de concentración escolar, apostando por un desarrollo de escuelas graduadas situadas en las capitales de provincia y las cabeceras comarcales de las áreas rurales. En este momento se propone la creación de Colegios Nacionales con grupos de la misma edad de treinta alumnos, proponiéndose la supresión de las escuelas de menor tamaño, modificándose el mapa escolar y modificando la estructura organizativa escolar de los centros educativos, que, a grandes rasgos, se mantiene hasta nuestros días en la etapa Primaria (profesorado generalista de etapa, profesorado especialista y Equipo Directivo).

Las concentraciones escolares han supuesto la creación de edificios educativos específicos siguiendo unas lógicas arquitectónicas racionalistas, directrices políticas básicas y limitaciones económicas y temporales de modo que es fácil ver construcciones idénticas de centros educativos a lo largo y ancho del territorio nacional (Camacho, 2017).

En los años sesenta, y sobre todo con la Ley General de Educación de 1970, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) y la entrada en la Democracia fue cuando España más avanzó en la definición del modelo de escuela graduada racional-tecnológica para la etapa de Educación Primaria, dejando atrás el modelo artesanal rural, tomando protagonismo los libros de texto (García, Pozuelos y Álvarez, 2017).

Esta escuela graduada tiene regulada técnicamente la enseñanza, apuesta por las jornadas continuas y hace una apuesta gerencialista y eficientista, rompiendo con

el pasado escolar de épocas anteriores (Santamaría, 2015: 39). Sin embargo, pese a que en nuestro país se apostó por la concentración escolar en los años setenta, desconocemos el impacto que esta política ha tenido para el mundo rural.

García (2015: 88) ha analizado este tipo de escuelas en la provincia de Huelva (Andalucía) y las ha comparado con otras tipologías escolares rurales concluyendo que son la forma escolar que más se asemeja a las escuelas urbanas, salvo por dos cuestiones habituales: «*la ratio baja y la cercanía de los agentes educativos*». El reto de esta agrupación escolar que suele ubicarse en la cabecera comarcal reside en esperar que, al juntar el alumnado de edades iguales o similares en el mismo grado y aula, «*progrese a través de un mismo currículo, a un ritmo determinado, también muy semejante*» (García, 2015: 88). Los dieciséis centros analizados por García (2015: 496-498) se caracterizan por:

- Suelen ofrecer servicios de transporte y comedor.
- Se da una hibridación de las variables organizativas, la presentación del currículum y las metodologías mayoritarias.
- Se comparan con las escuelas urbanas.
- Mantienen interacciones cercanas
- Agitan la vida cultural, lo que es un valor añadido a la localidad.
- Los centros graduados se ven afectados por los movimientos demográficos y la baja natalidad.
- Los tiempos se organizan fragmentadamente y al alumnado se le distribuye homogéneamente.
- La autoridad reside en la voz del maestro.
- Hay actualizaciones que conducen a la innovación, pero hay actualizaciones que son muy epidémicas.

Algunos de los resultados ofrecidos por los docentes consultados por García (2015: 504) son: el 54,5 % piensan que la escuela graduada en el medio rural no ha perdido los rasgos característicos del contexto en el que se sitúa y el 84 % expresan que la supervivencia de los pueblos pasa por tener las escuelas abiertas. La implicación por parte de los maestros en actividades externas organizadas por instituciones locales no es mayoritaria (34,6%). Asimismo, un 72,4 encuentra diferencias entre los CEIP en el medio rural con otros de poblaciones urbanas y un 54,9 % considera que los docentes prefieren la escuela situada en contextos urbanos. Por otro lado, el 91,7 % del profesorado mantiene contacto directo con las familias y el 57,9% del profesorado dicen que han elegido el CEIP en el que están y que se sienten reconocidos por la gente del pueblo ante la labor que realizan, lo que les hace sentir una alta satisfacción. El 73,1 % opinan que la formación de la titulación académica por la que han optado al puesto de docente no les ha preparado para trabajar en contextos

rurales. Por otro lado, la escuela rural ya no se ve de menor categoría profesional que la urbana para el 76,3% de los docentes. La convivencia entre los alumnos es positiva, sus interacciones se producen más allá del aula y de lo académico, ya que muchos continúan socializando entre ellos tras la jornada escolar y el 73,1 % del profesorado piensa que esta convivencia es útil para el aprendizaje. Asimismo, los valores rurales tradicionales son considerados como positivos para el 60,2 % de docentes y la relación entre el centro y la comunidad es valorada como un elemento clave para favorecer el desarrollo escolar para el 74,2 % de los docentes. Sin embargo, para el 61,5 % de los docentes las familias tienen bajas expectativas para sus hijos. El 89 % de docentes consideran que tienen flexibilidad para realizar diferentes agrupamientos en el aula y más del 90 % de los maestros consideran que adaptan el currículum al medio. El 62,9 % utilizan libro de texto como eje central de la actividad de clase, pero reconocen que su contenido está poco relacionado con los pueblos y mucho con las ciudades.

Sin embargo, no contamos con más estudios, lo que nos ha llevado a plantearnos el acercamiento a esta realidad con dos variantes: hacerlo en el norte de España y a través de un estudio de caso en profundidad para comprender cómo describe, analiza y valora la comunidad educativa los elementos constituyentes actuales de esta realidad escolar.

MARCO EMPÍRICO

El objetivo general de este estudio es realizar un estudio de caso en profundidad en un centro graduado situado en el medio rural para comprender cómo describe, analiza y valora la comunidad educativa esta realidad escolar, con especial interés en el colectivo docente.

Tenemos la hipótesis de partida de que, al tratarse de un centro graduado, propio del modelo urbano, y situarse en el entorno rural, éste será descrito, analizado y valorado con arreglo a ambas proyecciones, siendo posible que dominen en la práctica escolar los modos de hacer urbanos, pese a que el modo de vida puede coincidir más con las tradiciones rurales.

El método elegido para realizar esta investigación fue el estudio de caso (Stake, 2006), cuyo objetivo es estudiar el desarrollo de un fenómeno complejo. Pese a las críticas que se formulan en ocasiones a este modelo coincidimos con Seale y otros (2004), en que es especialmente válido en el ámbito educativo y que permite asegurar una solidez metodológica y dar respaldo teórico y práctico a temáticas que de otro modo serían difíciles de investigar y conocer en profundidad. Pensamos que es

el método más adecuado para explorar cómo se enfrenta la escuela graduada rural actual a su doble raigambre, urbana y rural.

El modelo de investigación es el cualitativo y más concretamente la etnografía. Para desarrollar este estudio la segunda firmante del artículo ha permanecido en contacto con el centro durante tres meses observando el trabajo cotidiano del centro, así como realizando entrevistas en profundidad a agentes de la comunidad escolar. Los ejes de estudio han sido algunos de los apuntados por García (2015) en su tesis doctoral sobre escuelas rurales, desarrollada en el contexto andaluz (características del profesorado del centro, peculiaridades del centro y de su entorno rural, formación del profesorado en escuela rural, comparación del medio rural y urbano, profesorado especialista, familias del medio rural, proceso de enseñanza-aprendizaje).

Se ha seleccionado un centro educativo público prototípico de CEIP rural actual: está situado en la cabecera comarcal de un concejo del medio rural de 5000 habitantes compuesto por ocho pueblos más. Se encuentra a 25 kilómetros de una ciudad y a 15 de la costa. Cuenta con un total de 400 alumnos y ofrece Educación Infantil (2, 3, 4 y 5 años) y Educación Primaria (dos grupos por nivel).

Para realizar el estudio se habló con el equipo directivo, que aceptó la propuesta y se informó al profesorado. Se ha logrado la colaboración voluntaria de 17 docentes. En concreto, se han recabado 17 cuestionarios y se han realizado 17 entrevistas buscando la representación de tutores y especialistas tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria (11 generalistas y 6 especialistas) y se ha entrevistado a 6 alumnos de diferentes cursos y 3 familias al azar, empleando una parte de los instrumentos diseñados por García (2015) en su tesis doctoral, ya que tras observar reticencias en una parte del profesorado a colaborar, decidimos simplificar la recogida de datos pidiéndoles que cubriesen la parte inicial (genérica) del cuestionario (que es denso y contiene preguntas en torno a nueve categorías) y una entrevista personal.

Los cuestionarios se analizaron con Microsoft Excel. Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción y a la categorización de su contenido. Con posterioridad se analizaron los datos a través de sistemas de análisis de contenido. En todo momento hemos tenido en cuenta las consideraciones éticas que marca la investigación cualitativa (Hammersley, 2014): no revelar la identidad de los sujetos (únicamente facilitaremos un código que pueda contextualizar al sujeto participante), mantener la confidencialidad, la independencia, etc.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para sintetizar los resultados los hemos agrupado en torno a las siguientes categorías: características del profesorado del centro, peculiaridades del centro y de su entorno rural, formación del profesorado en escuela rural, comparación del medio rural y urbano, profesorado especialista, familias del medio rural, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Características del profesorado del centro

Para elaborar este apartado hemos empleado las informaciones del cuestionario suministrado al profesorado. La cifra de maestros definitivos del centro elegido (65%) supera a la de interinos (35%), porque muchos de los docentes han elegido continuar su estancia en el mismo de manera voluntaria.

Asimismo, la amplia mayoría son maestros experimentados en la enseñanza (12), frente a 5 maestros que prácticamente han comenzado su andadura hace poco tiempo. Si comparamos su experiencia docente con el tiempo que llevan ejerciendo en el CEIP objeto de estudio, en general, observamos que llevan bastante tiempo en el centro actual.

Gráfico 1. Años de experiencia docente y años de experiencia en el centro.

Muchos maestros han nacido en un pueblo pequeño o grande, frente a un número reducido de nacidos en la ciudad, lo cual afecta a su deseo de querer trabajar en el medio rural.

Gráfico 2. Lugar de nacimiento de los docentes.

Sin embargo, sólo el 24% viven en el municipio donde está el centro. Por otro lado, la mayor parte de los maestros (71%) prefieren desarrollar su profesión en un centro rural, frente a cinco de los cuales que se muestra indiferente a la hora de tener que elegir un tipo de centro u otro (29%). Resulta significativo que ninguno quiera claramente estar en un centro urbano.

También nos interesaba conocer la consideración que tienen los maestros de su práctica docente y les dimos a escoger entre tradicionales (nadie la escogió), innovadores (escogida por 5) y ambas (escogida por la mayoría: 12). Ninguno se considera un maestro tradicional, sino que se identifican entre las categorías de tradicionales e innovadores.

Peculiaridades del centro y de su entorno rural

El centro ofrece servicios de comedor, transporte escolar y apertura previa a las 8:00 horas. En su exterior cuenta con un arenero, una zona verde para jugar, dos parques vallados (uno para el aula de dos años, y otro para el resto), una pista asfaltada, un pabellón municipal en mal estado y una pista multideportiva.

El pueblo cuenta con ayuntamiento, centro médico, farmacia, centro de ocio, pabellón deportivo, biblioteca pública, comercios y bares. Las familias se dedican mayoritariamente a tareas que tienen relación con el medio rural (agricultura y ganadería), pero cada vez más trabajan en el sector servicios y se desplazan a trabajar a la ciudad.

Tras abordar este tema en las entrevistas con el profesorado, 16 consideran que el entorno socio-cultural en el que está ubicado este centro «es ventajoso y nos proporciona grandes experiencias» (Profe. 7), a excepción de 1, que afirma que «hay una falta de estímulos culturales y pocos medios para ponerle solución al problema» (Profe. 3). Todos coinciden en que «los niños pueden disfrutar del entorno con más libertad y son más conscientes del medio en el que viven» (Profe. 4), además de ser enriquecedor, dada «la confluencia de alumnos de distintos contextos socioeconómicos, gente que viene del medio urbano, extranjeros...y el entorno único que posibilita una gran cantidad de experiencias que suponen un contacto directo con la naturaleza» (Profe. 10). Todos coinciden en señalar que el estado del pabellón deportivo está muy viejo, el Ayuntamiento no siempre permite usarlo con regularidad y no parece ser una prioridad política.

En relación con las familias, el profesorado valora mucha que hay cercanía: «valoro mucho la relación cercana con las familias, en general están implicadas en la educación de sus hijos y en la vida escolar» (Profe. 11). Estas a su vez consideran que el entorno es favorable, «los niños se conocen los unos a los otros, y también las familias, ya que nos vemos en el colegio y fuera de él, es todo muy cercano y familiar» (Fam. 1), «al ser más pequeño es más sencillo conocernos entre nosotros, a los niños y a los maestros» (Fam. 2), «al ser un cole pequeño de pueblo hace que todo sea más familiar y cercano» (Fam. 3). Familias y profesorado coinciden en señalar la lucha que mantienen los pueblos por su supervivencia, lo cual «pasa por mantener la escuela abierta y hacer de ella un lugar abierto a la comunidad» (Profe. 12).

Todos los niños en las entrevistas han destacado el hecho de contar con un amplio patio, zonas verdes y poder disfrutar de los animales: «me gusta porque hay arenero» (Alum. 1), «me gusta porque hay árboles, barro, arena, y salimos a ver a los animales también», (Alum. 2), «en el cole donde trabaja mi mamá no hay arenero, ni árboles, ni columpios, ¡solo hay piedras! Qué asco» (Alum. 5). Hablan del patio como

algo sagrado para ellos. Por otro lado, todos comentan que mantienen relaciones de amistad con compañeros que también ven cuando salen del colegio: «me gustan los columpios y jugar con mis amigos cuando estoy en el cole y cuando estoy en el parque» (Alum. 6), «mi mejor amigo es del cole y jugamos aquí y cuando salimos del cole» (Alum. 4).

En lo que respecta a la participación de los agentes externos, los maestros nos aseguran que «es adecuada, existe coordinación y comunicación con la comunidad educativa, lo que favorece la implicación en la labor educativa del colegio» (Profe. 1). Se mantienen lazos estrechos con el Ayuntamiento, ya que este «colabora en las labores de mantenimiento e instalaciones educativas, ayuda económica en actividades y becas, y buena relación con el centro y sus actividades» (Profe. 11), además de poner a disposición de todos los habitantes la Biblioteca, el Pabellón, el Centro de Ocio y de organizar diferentes actividades, juegos y dinámicas para los meses de verano, así como una ludoteca para las semanas de vacaciones (Profe. 5). Por su parte, el AMPA «gestiona diferentes actividades extraescolares que se desarrollan a lo largo del curso, así como el comedor de junio y septiembre, además colabora en las celebraciones de las diferentes fiestas del centro, tales como la Navidad, la Magosta, el Carnaval...» (Profe. 13). Incluso han tenido una pequeña colaboración con una Academia de Inglés, la cual promovió una actividad única en la comunidad, a la cual se invitó a las familias de los alumnos.

El hecho de que el centro se implique con los agentes externos y que cuente con bastantes servicios (Profe. 12) puede deberse a que «al tratarse de un municipio pequeño puede recibir más ayudas y colaboración que otro centro situado en una población donde hay más de un centro escolar» (Profe. 4).

Formación del profesorado en escuela rural

La amplia mayoría de los maestros entrevistados cree que en la Universidad «solo se muestran ejemplos de lo más habitual, no de todo el abanico de centros que tenemos en nuestro país y concretamente en Cantabria» (Profe. 9) o que «la formación está encaminada a las situaciones que tienen lugar en un centro urbano» (Profe. 16). Consideran que la Universidad no prepara para trabajar en contextos rurales y «necesitan que se dé una visión de la diversidad de los centros y de los contextos educativos de cada uno de ellos, que implican una organización y metodología diferentes» (Profe. 1), por lo que demandan «una formación lo más completa posible, que haga que conozcan los distintos entornos con los que se pueden encontrar, las posibles necesidades que los niños van a tener en dichos entornos, cómo compensar sus dificultades y las diferencias en la organización de las escuelas» (Profe. 11),

porque si no es así en los inicios los docentes noveles se sentirán «desarmados y perdidos» (Profe. 6), sobre todo si el primer destino es «en una escuela rural o en un CRA, dado que tiene una complejidad añadida y hay que saber desenvolverse» (Profe. 5).

Una minoría consideran que no debe existir una formación exclusiva que prepare a los estudiantes de Magisterio para trabajar en los entornos rurales, porque es el propio docente el que tiene que adaptar sus saberes a cada nueva situación que se le presenta (Profe. 4). Sólo uno de los docentes opina que «no se necesita una formación específica para acudir a un centro rural o situado en el medio rural» (Profe. 2) dado que considera que en la Universidad abordan los temas más comunes y las tipologías de centros mayoritarias, a lo que se le suma el hecho de que cada vez son más las escuelas rurales que están cerrando sus puertas.

Comparación del medio rural y urbano

El profesorado coincide en que las escuelas rurales presentan claras diferencias con los centros urbanos y en el conjunto de las entrevistas destacan cuatro aspectos positivos con los que ésta cuenta.

1. El más destacado es el entorno. «Es muy positivo, rodeados de naturaleza, con paisajes preciosos y animales a nuestro alcance» (Profe. 1), «espacios al aire libre donde poder reunirse y jugar tranquilamente, tanto los niños como sus familias» (Profe. 6), «el contacto con la naturaleza es clave en zonas como estas» (Profe. 10), «poseemos un entorno más amable para salir al medio natural, para experimentar aprendizajes» (Profe. 13), lo cual proporciona a los niños una mayor libertad a la hora de poder salir a la calle a jugar. Todo ello hace que el medio rural sea «más sano» (Profe. 4), a contraposición del urbano que «cuenta con una contaminación mucho mayor» (Profe. 11).
2. Otro aspecto ha sido el ritmo de vida. «El ritmo de vida es más pausado en los pueblos que en las ciudades» (Profe. 15), dado que «en las ciudades tienen más prisas» (Profe. 9) y el tráfico también es otro aspecto en contra en el medio urbano (Profe. 10).
3. También se destaca el clima familiar. «Tenemos un lugar privilegiado para la enseñanza de los alumnos, muy cercano y familiar» (Profe. 2), «creo que el ambiente es más familiar en los centros rurales, casi todas las familias se conocen fuera del centro, lo cual hace que las relaciones sean más cercanas» (Profe. 5), «creo que este tipo de centros son más familiares y ofrecen una mayor cercanía» (Profe. 7).
4. La ratio también es valorada positivamente. «Contar con un número menor de niños favorece la atención individualizada de los alumnos» (Profe. 8), frente al he-

cho de que en «las escuelas urbanas la enseñanza está más masificada» (Profe. 7).

Sin embargo, en el medio urbano ven ventajas también por la cercanía a servicios educativos relevantes «En la ciudad, por lo general, hay un mayor número de servicios, lo cual puede ofrecer más posibilidades a la hora de organizar salidas, actividades, juegos...» (Profe. 5), o que por su cercanía les sea «más fácil acudir a museos, bibliotecas, teatros, etc.» (Profe. 6) o realizar «actividades culturales» (Profe. 15), o la posibilidad de contar con más recursos materiales y personales que hagan que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más llevadero (Profe. 6).

Una vez comentado esto se les preguntó a los docentes y las familias si consideran los centros rurales beneficiosos para la educación hoy. Sus respuestas nos han desvelado que quince de los maestros prefieren trabajar en un centro situado en el medio rural, e incluso aseguran que: «volvería a escoger un centro cuyo contexto fuese rural» (Profe. 3), «volvería a escogerlo sin duda» (Profe. 10), «me gusta trabajar en este tipo de centros» (Profe. 8). No obstante, uno de ellos afirma que «no tendría inconveniente en acudir a uno urbano» (Profe. 2) y otro más indeciso afirmó que debido a que considera que la cercanía de su casa (medio urbano) quizás cambien cuando tiene la oportunidad de hacerlo (Profe. 4).

Por su parte, las familias coinciden con las declaraciones anteriores, ya que aseguran que «nunca me he planteado llevar a mis hijos a un colegio urbano» (Fam. 1), «yo cuando era pequeña fui a un cole rural y quiero que mis hijos se eduquen en este entorno» (Fam. 2), «me gusta que mi hija venga a este colegio» (Fam. 3).

Profesorado especialista

Dado que en las escuelas situadas en el medio rural los especialistas (Inglés, Música, Religión, Psicomotricidad y Pedagogía Terapéutica) cobran una gran importancia, nos planteamos si influye en su labor docente el hecho de contar con alumnos que pertenecen a una escuela situada en medio rural.

En las entrevistas podemos observar que hay algunos docentes que creen que sí influye. Por ejemplo, en la elección de las clases de religión, la docente considera que «como hay familias tradicionales que se dedican a la ganadería, por sus creencias eligen las clases de religión como su única alternativa» (Profe. Religión 1). También puede influir el tipo de contexto en la música, dado que «están más familiarizados con el ámbito folclórico por estar en un pueblo» (Profe. Música 2). A nivel psicomotriz están más aventajados «porque en el medio rural los niños llevan una vida más libre en la naturaleza, frente a los de la ciudad que están más limitados y acostumbrados a una vida más sedentaria» (Profe. Psicomotricidad 1). En cuanto al uso de las TIC o

al aprendizaje de una segunda lengua, los docentes nos aseguran que las familias están muy concienciadas de la importancia que esto conlleva en la educación de sus hijos, por lo que si no disponen de Internet acuden a la Biblioteca del municipio o en el caso del inglés a la academia del pueblo (Profe. Inglés 1). Si no pueden costearse esto último, desde el centro se está llevando a cabo un Plan de Inmersión Lingüística (PIL) gracias al cual los niños reciben clases en inglés con un Ayudante Lingüístico varios días por semana (Profe. Inglés 1).

Pero en líneas generales, los docentes especialistas consideran que «no tiene nada que ver el hecho de pertenecer a un contexto rural» (Profe. Música 1) o que «no hay diferencias entre niños de contextos rurales y urbanos en lo que respecta a dar una clase» (Profe. Psicomotricidad 1). Todos coinciden en que «no hay tantas diferencias como años atrás, ahora los niños de pueblo hacen excursiones con sus padres, viajan, participan en actividades extraescolares, se relacionan con niños de otros pueblos, tiene acceso a Internet, ven películas o participan en deportes» (Profe Pedagogía Terapéutica 1).

Todo ello puede deberse a «la urbanización de estos entornos» (Profe. Religión 1) debido a que «la escuela rural cada vez lo es menos. Ha perdido mucho de su esencia a favor de una malentendida urbanización» (Profe. 12).

Familias del medio rural

Todo el profesorado coincide en el hecho de sentirse valorados por las familias de sus alumnos. El hecho de pertenecer a un medio rural muchas veces facilita la entrada al centro de las familias, ya que éstas llevan un ritmo de vida más calmado, tienen familiares en los mismos núcleos de población («si yo no puedo intento que sea mi madre o mi hermana las que asistan para compartir momentos con la niña dentro del aula»- Fam. 3) o son autónomas y no dependen en exclusividad de un horario marcado. «El ritmo de vida, las prisas o el tráfico de las ciudades dificulta un poco la colaboración a las familias» (Profe. 1). Esta opinión coincide con la aportada por el Profe. 8, el cual cree que «las familias del entorno rural se implican más en la relación familia-escuela y familia-maestros, no llevan un ritmo de vida tan intenso como en las ciudades» o con la del Profe. 9, el cual opina que «el ritmo de vida en una zona rural es más lento y esto permite que las familias se impliquen más en la educación de sus hijos y colaboren con la escuela».

Las familias no piensan de los maestros que están exclusivamente para cuidar a sus hijos. Muchas de estas familias agradecen su trabajo: «gracias de verdad», «Uf, no sé cómo tenéis tanta paciencia», «qué intenso es todo» (Profe. 7), lo cual propor-

ciona fuerzas, reconocimiento por el trabajo bien hecho y orgullo por su labor como docentes.

En este centro se abren las puertas para las familias que deseen acudir a participar en actos, actividades o talleres junto a los docentes y a los niños. «Las familias participan con frecuencia en el centro» (Profe. 12), «hay muy buena respuesta por parte de las familias cuando se cuenta con ellas para los talleres, cuentacuentos, actividades, actos, etc.» (Profe. 6).

Las respuestas de las familias nos hacen ver que están cómodas en el centro, «la atención es muy cercana, puedes llamar al centro, ir a las reuniones, pedir entrevisitas o hablar con las maestras a la salida y siempre te responden y te ayudan» (Fam. 1), «siempre me han atendido y me han tranquilizado, son muy atentas con nosotras y nos respetan mucho» (Fam. 3). Es un centro que invita a participar de la vida escolar, «me gusta participar en la vida escolar de mis hijos» (Fam. 2).

Proceso de enseñanza-aprendizaje

En las escuelas rurales el docente debe ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que «podemos encontrarnos con niños de distintos niveles en un aula, o un reducido número de alumnos por clase, por lo que hay que atender a sus particularidades, sus necesidades y conseguir que lleguen al nivel curricular esperado para su curso» (Profe. 11). Los centros situados en el medio rural, junto con los rurales, cuentan con la ventaja de tener menos niños y poder así «atender a las particularidades de cada niño» más fácilmente (Profe. 4), a la vez de conformar un clima de centro más cercano y familiar, sacando el máximo potencial de los alumnos desde la atención a sus ritmos y necesidades (Profe. 14). En este tipo de centros la enseñanza es más individualizada, «se destina más tiempo a cada niño, las clases son más dinámicas, haciéndose posible incorporar un mayor número de actividades manipulativas, de movimiento... facilita que conozcamos mejor a nuestros alumnos y a sus familias, y hace posible que los alumnos tengan más oportunidades de participar en clase» (Profe. 15).

Pero también nos encontramos con dos opiniones reacias al hecho de que por contar con menos alumnos en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser más positivo. Ambos docentes consideran más relevante el tipo de diversidad existente en cada grupo/aula, argumentando que puedes tener menos niños, pero si cuentas con dos de ellos con necesidades educativas especiales «el proceso se puede ver entorpecido» (Profe. 9). Por lo tanto, lo que importa es «cómo tú lo enfoques» (Profe. 10), no por contar con menos alumnos por aula lo tienes todo hecho, pero «la

diversidad es muy enriquecedora, los alumnos aprenden unos de otros, con lo que no supone un impedimento» (Profe. 17), y «en estos centros la diversidad es una realidad» (Profe. 12).

Las familias les proporcionan información valiosa que les ayuda a afrontar muchas de las dificultades surgidas en un aula, «debemos tener buena relación con las familias y estar disponibles para ellas, son las que nos proporcionan una información muy valiosa» (Profe. 6) y así poder «saber más los porqué de sus actitudes, problemas, necesidades o carencias» (Profe. 2).

Por todo ello, los docentes entrevistados advierten que «debemos ajustarnos a los ritmos y características individuales de los alumnos, todos somos diferentes, y ésta es la única manera para poder desarrollar todas sus potencialidades» (Profe. 1). Hay que tener en cuenta que «los niños son diferentes, con lo que se debe de desarrollar estrategias metodológicas distintas» (Profe. 13) y «ajustar la práctica diaria con el fin de conseguir sacar lo mejor de cada uno» (Profe. 7). «Una labor educativa implica adaptarse a las necesidades de cada alumno y por tanto, adaptarse a las diferencias...cada niño tiene sus propios ritmos de aprendizaje y debemos respetarlos» (Profe. 8).

El material usado en las clases juega un papel muy relevante. En este centro escolar, en la etapa de Educación Infantil, son las docentes quienes elaboran sus propios materiales, con lo que no trabajan con editoriales. Todos los docentes están totalmente de acuerdo en que este hecho favorece la contextualización de la enseñanza, ellos trabajan su entorno, hace proyectos relacionados con los animales, con la naturaleza, con el respeto al medio ambiente, etc. También creen que es una buena forma de conocer los intereses de sus alumnos y crear proyectos que capten su atención, que les motiven, que logren desarrollar todas sus potencialidades y que permitan adaptar la práctica docente a su realidad concreta.

Sin embargo, en Primaria, al utilizar libros de texto, se encuentran carencias tales como «la visión muy estereotipada de lo rural» o que la mayoría de su contenido «hace referencia a situaciones dadas en las ciudades y poco en los pueblos» (Profe. 12). Aunque si bien es verdad que los docentes tienen que utilizar dichos materiales, éstos lo hacen como complemento con otros materiales más didácticos y focalizados en su tipo de contexto concreto, y consideran que «los libros de texto no desarrollan adecuadamente el currículum oficial para un entorno en el medio rural» (Profe. 12).

CONCLUSIONES

La política de concentración escolar implementada desde los años setenta en España, a la luz del estudio de caso realizado parece haber tenido un impacto positivo para el mundo rural, ya que tanto el profesorado como las familias y el alumnado han mostrado satisfacción con la escuela objeto de estudio. Analizando los resultados, podemos concluir lo siguiente:

En cuanto a las características del profesorado del centro se puede ver que la cifra de maestros definitivos del centro elegido supera a la de interinos porque muchos de los docentes han elegido continuar su estancia en el mismo de manera voluntaria. Muchos de ellos han nacido en un pueblo pequeño o grande, frente a un número reducido de nacidos en la ciudad, lo cual afecta a su deseo de querer trabajar en el medio rural. Sin embargo, no suelen vivir en el pueblo donde se encuentra la escuela en la que trabajan.

En cuanto a las peculiaridades del centro y de su entorno rural se observa que el centro cuenta con servicios comunes con los centros urbanos, pero con unas instalaciones más favorables para el juego y el contacto con la naturaleza que muchos centros urbanos. Asimismo, se observa que pese a que las familias se dedican mayoritariamente a tareas que tienen relación con el medio rural (agricultura y ganadería), cada vez más trabajan en el sector servicios y se desplazan a trabajar a la ciudad. El profesorado considera que el entorno socio-cultural del centro es ventajoso por el contacto con la naturaleza, por la relación con las familias y por la relación con agentes externos (Álvarez y Vejo, 2017).

La formación inicial del profesorado en materia de escuelas rurales es escasa y los docentes demandan que se le preste más atención en las universidades, ya que consideran que todo el protagonismo se lo llevan los centros urbanos (Domingo y Boix, 2015). El profesorado especialista, por su parte, de hecho, considera que no hay diferencias entre niños de contextos rurales y urbanos en lo que respecta a su trabajo diario.

En cuanto a la comparación del medio rural y urbano se observa un cambio de perspectiva en la concepción que se tenía de las escuelas rurales, dado que ya no se considera que los centros situados en el medio rural supongan una desventaja educativa frente a los urbanos. El profesorado señala cuatro ventajas del medio rural sobre el urbano, que lo hacen muy interesante para su trabajo diario: (1) un entorno privilegiado, (2) un ritmo de vida tranquilo, (3) un clima familiar de cooperación y apoyo y (4) una baja ratio.

Todo el profesorado coincide en el hecho de sentirse valorados por las familias de sus alumnos y las familias del medio rural agradecen el trabajo de los docentes. No obstante, esto puede deberse a prácticas concretas de esta escuela, que parece activa en materia de participación familiar, al permitir a las familias acudir a actos, actividades o talleres junto a los docentes y a los niños.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje se valora como una ventaja el tener menos niños por aula que en los centros urbanos, el poder atender a las particularidades de cada alumno, el conformar un clima de centro más cercano y familiar y el realizar una enseñanza individualizada (García, 2015; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010).

En España apenas existen estudios sobre los centros escolares graduados ubicados en el medio rural, por lo que esperamos que en el futuro haya más estudios al respecto. A partir de este estudio de caso es posible concluir que la escuela graduada en el medio rural, aunque comparte notas con las escuelas urbanas, también difiere por la influencia de su contexto y la satisfacción de sus profesionales, alumnado y familias, verificándose la hipótesis de partida: al tratarse de un centro graduado, propio del modelo urbano, y situarse en el entorno rural ha sido descrito, analizado y valorado con arreglo a ambas proyecciones, dominando en la práctica escolar los modos de hacer urbanos, aunque el modo de vida coincide más con las tradiciones rurales.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. y Vejo, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula abierta*, 45, 25-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131.
- Camacho, A. (2017). La arquitectura escolar: estudio de percepciones. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 31-56.
- Domingo, L. y Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.11.002
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.
- García, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global. Currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio*:

situación, límites y posibilidades en centros onubenses. Tesis doctoral disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>

García, F. J., Pozuelos, F. J. & Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, 49, 1-18.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Pearson.

Hammersley, M. (2014). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative Research*, 14(5), 529-541.

Hinojo, F. J., Raso, F. e Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105

Martínez, J. B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 3-12.

Morales-Romo, N. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (2), 412-438. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>

Quílez, M. y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2.

Seale, C., Combo, G., Gubrium, J. y Silverman, D. (2004). *Qualitative research practice*. Thousand Oaks: SAGE.

Santamaría, R. (2012). Un poco de historia de la escuela rural en España. Recuperado de: <http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>

Stake, R. (2006). *The art of case study*. Estados Unidos: SAGE.

Vigo, B. y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. DOI: [10.1080/17457823.2015.1050044](https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044)

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Madrid: Akal.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al CEIP objeto de estudio la atención recibida. Sin su apoyo no habríamos podido realizar este estudio.