

## La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?

Carmen ÁLVAREZ-ÁLVAREZ  
Paula GÓMEZ-COBO

### Datos de contacto:

Carmen Álvarez-Álvarez  
Universidad de Cantabria  
[carmen.alvarez@unican.es](mailto:carmen.alvarez@unican.es)

Paula Gómez-Cobo  
Universidad de Cantabria  
[paula.gomezco@alumnos.unican.es](mailto:paula.gomezco@alumnos.unican.es)

Recibido: 29/06/2020  
Aceptado: 03/06/2021

### **RESUMEN**

Estudios previos han puesto de manifiesto que el profesorado prefiere los destinos en escuelas urbanas. En Cantabria son numerosos los centros educativos existentes en el contexto rural y suelen ser los primeros destinos para los docentes durante los primeros años de interinidad. Hemos realizado un estudio para conocer si hay disposición por parte de los docentes para trabajar en estos centros. Para estudiarla, se ha contado con la participación de 188 personas, empleando una metodología mixta basada en entrevistas (38) a docentes activos y jubilados en escuelas rurales y urbanas y cuestionarios de alumnado del Grado en Educación Primaria (150). Los resultados ponen de relieve que la escuela rural es un destino muy deseado por el profesorado existiendo una visión positiva de esta tipología de escuelas y una adecuada predisposición a conocer o continuar impartiendo clase en ellas. Es posible concluir mencionando la importancia que tiene aún en la actualidad el mundo rural en esta comunidad, la escasa formación universitaria sobre escuela rural, la estabilidad en sus plantillas y la valoración de las posibilidades de su escuela por encima de las limitaciones, lo que lleva a verla como una opción viable a la hora de escoger destino.

**PALABRAS CLAVE:** medio rural; formación de profesores; elección de centro; representación social.

## ***Rural School: a desired destination for teachers?***

### **ABSTRACT**

Previous studies have shown that teachers prefer posts in urban schools. There are many rural schools in the Cantabria region in Spain, and it is usually teachers at the start of their career who are appointed to these posts. Our study investigated whether teachers were willing to work in these schools. Some 188 people participated in a mixed methodology study based on interviews (38) with active and retired teachers in rural and urban schools, and questionnaires administered to students of the degree in Primary Education (150). The results showed that posts in rural schools were highly desirable for teachers, as they held this type of schools in high regard and were willing to learn more about them or to continue teaching in them. Bearing in mind the importance of the rural world in the Cantabria region today, it can be concluded that there is the lack of specific university education about rural schools, there is remarkable stability of their workforce and in the views of the study participants, the potential of these schools outweighs their limitations. All of this leads to them being seen as a viable option as a teaching destination.

**KEYWORDS:** rural environment; teacher training; choice of school; social representation.

## **Introducción**

La inestabilidad y la negativa por trabajar en las escuelas rurales, es un problema a nivel internacional. En países como China o Bután, los maestros rurales muestran insatisfacción y escasa motivación ante la carga de trabajo, las malas condiciones de vivienda y acceso a las instalaciones básicas (Anusaksathien y Sirasoonthorn, 2019; Hannum y Sargent, 2005; Hannum y Sargent, 2009). Curiosamente, en el primer país los más satisfechos y comprometidos son aquellos que imparten en escuelas con malas condiciones físicas, mayor responsabilidad, pagados por horas y en donde existe una red de colaboración profesional. Esto es así al percibir el impacto de su acción para la mejora de la sociedad y hacer de la resiliencia un modo de vida personal y profesional (Hannum y Sargent, 2005; Hannum y Sargent, 2009). En otros países como Ghana, la elección por parte de los maestros de ejercer en las escuelas urbanas obstaculiza el acceso a la educación de los niños de las zonas rurales, por lo que se valora la aprobación de políticas al respecto (Asare-Nuamah, Nketsia y Opoku, 2019). Siguiendo con el continente africano, los maestros sudafricanos manifiestan la falta de instalaciones y materiales didácticos para llevar a cabo metodologías basadas en la investigación, aunque presentan una actitud positiva frente a la escuela rural (Ramnarain y Hlatswayo, 2018). En el estado de Kentucky, los directores de los centros rurales buscan ciertas características específicas profesionales, personales, accesorias y demográficas en el profesorado que va a trabajar en el ámbito rural (Choi, Keith y Kyle, 2019).

Asimismo, todos los estudios realizados en España sobre escuela rural ponen de relieve la dificultad de asentar al profesorado en los centros rurales, dado el desconocimiento de la diversidad rural y su entorno (Pérez, García y Quijano, 2018). Aunque el mundo rural está experimentando numerosos cambios que cada vez lo hacen parecerse más al urbano, tiene algunas notas distintivas: la densidad de población es baja, tradicionalmente se han desarrollado actividades propias del sector primario y el acceso a servicios básicos o las comunicaciones puede ser difíciles, entre otras (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). Cuando los docentes llegan a estos contextos, la escasa y vaga formación universitaria sobre aspectos organizativos y pedagógicos propios de la escuela rural (García, 2015), la falta de políticas y alicientes tanto económicos y administrativos para aquellos que ejercen la docencia en estos enclaves (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010) o la extendida visión pesimista que se otorga en muchas ocasiones a los entornos rurales y al menosprecio del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en sus escuelas (Benito, 2013), termina generando en los docentes un deseo por cambiar de destino hacia uno más próximo a las zonas urbanas para encontrar mejores oportunidades personales y profesionales (Raso, 2015).

La escuela rural requiere un perfil de maestro: dotado de conocimientos específicos tanto a nivel pedagógico y didáctico, como en ámbitos de la sociología y la psicología (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018; Raso, 2015), el cual sea capaz de llevar a cabo prácticas basadas en la cultura campesina (Da Silva y Dias, 2018),

responder a las necesidades de los estudiantes que residen en dichas áreas (Gomes de Oliveira y Yoshine, 2019) y entender la necesidad de vinculación de la escuela a un contexto sociocultural muy particular (Flores y Turra, 2019). De hecho, la formación universitaria prepara para la docencia en escuelas urbanas por ser el modelo predominante (García, 2015).

Los nuevos maestros llegan a las aulas rurales con miedo e incertidumbre, pero también con alto grado de compromiso y motivación (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). Sin embargo, en su desempeño docente y adaptación al medio, influyen aspectos como la deficiente educación inicial impartida en las universidades o la educación continua acerca del mundo rural (Pérez, García y Quijano, 2018; Dos Santos y Soares, 2018).

Resulta indispensable repensar esta escuela rural en cuanto a aspectos como la contextualización del currículo, dinamización de la comunidad escolar o la implantación de territorios de aprendizaje interculturales (Castro, Torres y Williamson, 2017), sumado también a la utilización de las tecnologías y los recursos educativos digitales para transformar los roles y las prácticas en el aula y así mejorar la eficiencia y la efectividad (Blanchard, Dell, Gutierrez y LePrevost, 2016; Admiraal, Tigelaar y Wang, 2019).

Profundizando en el perfil docente, éste se caracteriza, en general, por su juventud, inexperiencia, inestabilidad, deficiente formación y prejuicios negativos hacia lo rural (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010; Raso, 2015). Así, el campo y la ciudad son vistos como lugares antagónicos; miseria y modernidad, atraso y progreso (de Assis y Fagundes, 2019). Este contexto tiende a ser el primer destino que reciben los maestros recientemente titulados (Bratsch-Hines, Jordan y Vernon-Feagans, 2018). En este sentido, la sensación negativa inicial, agravada por la falta de políticas educativas rurales, programas, investigaciones (Raczynski y Román, 2014; Dos Santos y Soares, 2018), recursos y alicientes económicos y administrativos (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010), termina transformándose hasta convertirse, en ocasiones, incluso en placer y preferencia por sus aulas gracias a la colaboración profesional, 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; Abós, Fuguet y Torres, 2017; Pettersson y Ström, 2019). Así, la escuela cumple, además de unos objetivos educativos, una importante responsabilidad social (Flores y Turra, 2019). De este modo, la paulatina adaptación y experiencia en el contexto van desvelando las posibilidades pedagógicas que entraña el pueblo.

En el sentido opuesto, 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 y actitud que tienen los docentes hacia su escuela. Las continuas menciones pesimistas y llenas de incertidumbre (Abós, 2011) respecto a aspectos como los resultados académicos o su propia situación laboral, terminan por construir una concepción negativa de la escuela rural y un

sentimiento de desarraigo al pueblo al sentir que no pueden hacer nada por cambiar dichas cuestiones (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010). Todo ello sin tener en cuenta aspectos como el entorno social, cultural y económico, los recursos o la inestabilidad docente (Santamaría, 2015; Brownell, Bishop y Paul, 2018). En esta misma línea, Raso (2015), mostró la satisfacción docente por la organización escolar y cada progreso que conseguía su alumnado, pero la insatisfacción del profesorado rural con el clima profesional, la flexibilidad horaria, las actividades culturales y extraescolares o las relaciones con otros centros.

Respecto a la permanencia docente, esta suele ser breve, de un año (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016), debido a la percepción de que estos centros son lugares transitorios; muchos docentes, viendo la ciudad como la oportunidad para crecer personal y profesionalmente, dejan el campo en busca de lo que consideran que conllevará mejores oportunidades (Raso, 2015). Esta inestabilidad presenta, como punto positivo, una renovación continua del claustro, lo que aporta nuevas visiones. Como punto negativo, conlleva la dificultad para sustentar innovaciones pedagógicas (García, 2015).

La vieja ruralidad, caracterizada por su escenario social, económico, cultural y natural propio, ha ido modificándose en el último siglo al impregnar en ella los estilos de vida urbanos. Este paradigma rural, ligado durante décadas al “subdesarrollo” y la depreciación física y simbólica, ha conducido a un abandono de las áreas rurales. Esta organización económica y social puede ser un obstáculo para atraer a los profesores jóvenes, influyendo en su arraigo al pueblo y los patrones de actuación en el aula (de Assis y Fagundes, 2019; Bustos, 2009).

En contraposición a los anteriores aspectos que impiden una estabilidad y el deseo por trabajar en el mundo rural, 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). Estos retos pedagógicos que ofrecen las escuelas rurales podrían despertar el interés de muchos docentes por entrar en sus aulas y, no sólo conocer otro formato de escuela, sino también apreciar las ventajas y limitaciones que presenta, valorar la posibilidad de una formación específica para la misma (Raczynski y Román, 2014), sumado a interesarse por el desarrollo de materiales educativos específicos para las escuelas rurales (Burnashev, Golikov, Nikolaev, Prokopyev, Solovieva y Stepanova, 2018).

Tenemos la hipótesis de que hay comunidades donde aún existe un fuerte sentimiento de arraigo al pueblo y el deseo de muchos docentes por conocer la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las escuelas rurales. Por ello, en este artículo nos proponemos conocer cuál es la predisposición que tienen los maestros en formación y en activo, por trabajar en ellas.

## **Método**

El objetivo general del estudio es analizar la disposición de los futuros docentes y docentes en ejercicio de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por ejercer en los centros rurales de dicha comunidad. Para lograr este objetivo se analizará la experiencia, conocimientos y preferencias de los maestros y del alumnado por las escuelas rurales, se analizará la formación acerca de aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural, se tratarán de examinar los motivos que llevan al profesorado rural a pedir traslado hacia los centros urbanos y las principales ventajas e inconvenientes del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros rurales estableciendo comparativas con los urbanos.

Para satisfacer estas cuestiones hemos decidido realizar un estudio empírico en el que recoger información de los docentes en formación y en ejercicio empleando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Este ha sido realizado a comienzos del año 2019, abarcando los meses de febrero, marzo y abril. Hemos diseñado dos protocolos de cuestionario y de entrevista para docentes rurales, docentes urbanos y alumnado del Grado de Educación Primaria con el objetivo de conocer de primera mano las impresiones de diferentes informantes sobre la escuela rural actual. Las categorías de análisis han sido cinco: la formación docente acerca de aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural, la preferencia de éstos por ella, la estabilidad del profesorado en estos centros, sus posibilidades y sus limitaciones. Los participantes han sido:

- 155 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. De entre ellos, 135 han colaborado mediante cuestionarios, los cuales incluían siete preguntas de diferente tipología: cerradas, escalas tipo Likert y preguntas abiertas. Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico al seleccionar la muestra a la que era más fácil acceder; tres grupos que recibían clase de mañana y cursaban 2º de carrera, no siendo posible recabar datos del cuarto grupo que recibía clases por las tardes. Además, con el fin de ampliar y enriquecer los datos, se ha realizado una entrevista en profundidad a 20 alumnos voluntarios de todos los cursos, realizándoseles cuatro preguntas abiertas relativas a su conocimiento de la escuela rural y su disposición a trabajar en ella. Cabe señalar que dos tercios del alumnado fueron mujeres, mientras que un tercio de los participantes fueron hombres. Su edad, en su gran mayoría, se encontraba entre los 20 y los 30 años.

- 16 maestros rurales. Les hemos entrevistado mediante once preguntas abiertas. Las preguntas 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. Dos de ellos fueron seleccionados por ser maestros jubilados (un hombre y una mujer) que ejercieron en las zonas más rurales de la geografía cántabra durante gran parte de su vida laboral y la cual abandonaron años antes de su retiro, permitiendo ver 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. De ellos, 12 son mujeres mientras que 4 son hombres. Sus edades se encuentran comprendidas entre los 25 y los 50 años, siendo los más jóvenes los maestros itinerantes. El proceso de selección se llevó a cabo mediante el contacto, por teléfono o correo electrónico, con los diferentes centros rurales de la comunidad.

- 17 maestros urbanos. Les hemos entrevistado mediante diez preguntas abiertas sobre su experiencia en la escuela rural, los motivos que pueden llevar a su abandono o las razones por las cuales comenzar la andadura en ella. 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 ellos, 15 docentes son mujeres mientras que 2 son hombres. Sus edades quedan comprendidas entre los 28 y los 47 años. En cuanto al motivo de la selección, fueron escogidos por su cercanía y accesibilidad.

Pensamos que se ha llegado a un número suficiente de informantes diversos para poder hacer un estudio amplio que nos muestre la disposición del profesorado de Cantabria a ejercer en áreas rurales y verificar si en Cantabria se produce ese fenómeno identificado por los estudios previos de rechazo del profesorado a los centros rurales.

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. Asimismo, realizamos una comparación para ver si existen o no diferencias significativas entre los grupos de participantes y entre los entornos rural y urbano que permitan llegar a conclusiones consistentes. En todo momento hemos tenido en cuenta las consideraciones éticas que marca la investigación: no revelar la identidad de los sujetos (empleamos pseudónimos), mantener la confidencialidad, la independencia, etc.

## **Resultados**

Para mostrar los resultados del estudio los hemos agrupado en torno a 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.

### **La formación docente sobre la escuela rural**

Los diferentes cuestionarios y entrevistas realizados a diferentes generaciones de docentes (en formación, en activo o jubilados), inciden en la escasa, escueta y vaga formación que ha existido y existe sobre aspectos organizativos o pedagógicos de las

escuelas situadas en el medio rural, señalando la insuficiente importancia que la institución universitaria otorga a ésta.

Los dos maestros entrevistados más mayores han destacado 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, la mitad del alumnado del Grado en Educación Primaria participante manifiesta haber tenido recientemente una asignatura del área de Organización Escolar en la que se ha profundizado en la materia, pero desean saber más.

Respecto a otras fórmulas formativas han existido grupos organizados de maestros rurales, muy positivamente valorados, porque permitían la colaboración entre iguales, pero surgían como una demanda de los docentes, no existiendo iniciativas nacionales o autonómicas. *“Existían grupos de trabajo con carácter más bien voluntarista”* (maestra rural 2). Actualmente, una cuarta parte de los maestros rurales entrevistados 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 interés en esta tipología de escuelas por parte de los maestros en formación y en ejercicio.

De hecho, el nivel de importancia de dicha formación ha sido uno de los aspectos más valorados. Lejos de considerarse innecesario, de la totalidad de personas entrevistadas, tres cuartas partes aprecian esta formación como una oportunidad para conocer otros modos de trabajar diferentes a lo socialmente extendido, teniendo en cuenta que se trata de un posible y probable destino 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 Cantabria, ante los cuales se debe actuar y adaptar la formación: *“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). Asimismo, los cuestionarios del alumnado en fase de formación inicial reiteran este interés, señalando 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”* (estudiante 1). Se requiere una mayor formación específica sobre aspectos de didáctica, organización y funcionamiento de los centros rurales.

## La preferencia docente por la escuela rural

Existen algunas diferencias respecto a la preferencia docente por la escuela rural entre maestros urbanos, maestros rurales y estudiantes. En relación a los maestros urbanos, de entre aquellos que no han tenido contacto con la escuela rural, una cuarta parte ve 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 aspecto limitador el contexto en el cual se encuentran. De este modo, aunque tres cuartas partes 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 rural: *“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, tales como el alejamiento del hogar o la diferencia en el modelo educativo.

Respecto a los maestros en activo en las escuelas rurales, más de la mitad 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 comunicación familias-centro y centro-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, pero posiblemente estos estén siendo los dos años más felices de mi ejercicio. Lo que tenemos no es una comunidad educativa, sino una auténtica familia”* (maestro rural 2). Ha sido palpable el deseo, no sólo por trabajar en estos centros rurales, sino también por 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 estudiantes que han participado en el estudio, 46 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 redundaba en desconocimiento y cierto rechazo a una ruralidad vista como rudimentaria y monótona. Otras 46 personas prefieren las escuelas rurales por su localización geográfica privilegiada, las oportunidades de trabajar con una baja 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. Los restantes, no muestran preferencia hacia el trabajo en uno de los dos contextos, señalando que el progreso a nivel profesional 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.

Los datos revelan el interés existente por las escuelas rurales señalando su poder educativo gracias a las características contextuales y pedagógicas que ofrece. Además, el alumnado más joven muestra una clara tendencia a desear comenzar su carrera laboral por estas escuelas.

### **La estabilidad del profesorado en la escuela rural**

Los docentes de las escuelas rurales de Cantabria tienen perfil de funcionario o de interino. Para la realización de este trabajo se ha entrevistado a siete personas funcionarias y siete interinas. En cuanto a los funcionarios, como se ha señalado anteriormente, todos ellos muestran una preferencia clara por las áreas rurales, señalando como ventajas la baja 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. Es destacable, a su vez, que muchos de ellos provienen de otras escuelas rurales por lo que conocen y valoran su funcionamiento, mostrando asimismo una negativa a ejercer en escuelas urbanas, dada su rigidez organizativa en tiempos, espacios y colaboración docente, el individualismo y la competitividad.

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, la mayoría optan por un destino más próximo a su domicilio pese a que *“Cantabria es una comunidad pequeña así que no tenía mucha queja; en media hora iba de un punto de la comunidad al otro”* (maestro urbano 1). Sumado a lo anterior, varios informantes señalan que los centros rurales pasan a 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 medio rural por una nueva vida en la ciudad, todos los entrevistados coinciden en que fue prioritaria la búsqueda de la comodidad personal: *“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).

En Cantabria parece existir una dilatada permanencia en centros rurales, al verla como una oportunidad de aprendizaje y futuro. Además, aquellos que han tenido su primer contacto hace poco tiempo lo valoran como una opción viable y no les importaría continuar a pesar de preferir un destino más cercano a sus domicilios. Sin duda, podría premiarse esta actitud de compromiso con el mundo rural otorgando algunas contraprestaciones profesionales y beneficios de estatus para quienes mantuvieran esta motivación y optimismo. En este sentido, las ventajas existentes en estos momentos son de dos tipos: (1) los maestros itinerantes cuentan con una ligera ventaja ya que “dependiendo del kilometraje, te liberan unas horas lectivas y/o complementarias. El resto, como en un cole normal” (maestra rural 1). Además, (2) para los docentes que se animan a instalarse en estas zonas rurales “sí existe un incentivo por trabajo en un puesto de difícil desempeño, que paga la consejería” (maestra rural 1). Con ello, puede apreciarse cierta consciencia e interés por parte de la Consejería por ofrecer un incentivo que impulse a los docentes a comenzar y/o continuar su vida laboral en estas escuelas de enclaves privilegiados.

### **Las posibilidades de la escuela rural**

Los informantes encuentran ventajas en la escuela rural y 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 como una ventaja el contacto continuo que tiene el alumnado con el medio natural, social y cultural; éste es el eje central 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).

Las relaciones que se dan en la escuela rural son estrechas, cercanas e intensas, tal y como exponen más de la mitad de los docentes. 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).

Asimismo, es palpable la diferencia en la organización del trabajo docente en las escuelas rurales frente a las urbanas. El entorno rural, por su contextualización y tamaño, disfruta de una educación más cooperativa y posibilita un mayor grado de cohesión y efectividad en la distribución de las labores docentes. En el extremo opuesto, el mundo urbano muestra inconvenientes, en muchas ocasiones, por la rigidez temporal y espacial que marca la frenética vida diaria de la ciudad. Esto conlleva dificultades para llevar a cabo las prácticas docentes en equipo y comunidad, dando lugar a un ejercicio más individualizado y competitivo entre profesionales y escuelas.

Finalmente, 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. Bien es cierto que la ubicación geográfica, alejada en la mayoría de las ocasiones de los núcleos urbanos e industriales, es vista como una dificultad para trabajar ciertos temas curriculares que requieren de visitas didácticas, por el elevado coste económico que supone.

### **Las limitaciones de la escuela rural**

El principal inconveniente de los centros rurales, señalado por una cuarta parte 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 baja 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 de los gobiernos 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).

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” (estudiante 2).

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 inter-edades que favorece el aula multigrado como un lugar heterogéneamente repleto de posibilidades, valores y responsabilidades.

## **Conclusiones**

En primer lugar, la formación docente sobre aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural es insuficiente y escasa, estando las universidades focalizadas en la formación de los maestros para centros urbanos (García, 2015). Profundizando en dicha formación, tan sólo en una asignatura impartida se muestran algunas de sus características. 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; Bratsch-Hines, Jordan y Vernon-Feagans, 2018). Sin embargo, a pesar del vago conocimiento que, de manera general, se tiene sobre los centros rurales y rebatiendo las ideas expuestas por Abós (2011), Hannum y Sargent (2005) o Anusaksathien, Dorji y Sirasoonthorn (2019), 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 (Tahull y Montero, 2018).

En segundo lugar, respecto a la preferencia docente por trabajar en estos centros, tal y como invitan a hacer Raczynski y Román (2014), los docentes en Cantabria no se muestran reacios a las escuelas rurales, sino que las valoran como una oportunidad de aprender y ampliar su experiencia laboral en un contexto aún 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.

En tercer lugar, al contrario de los resultados logrados por Raso (2015), 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, la mitad, 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 lo que favorece unas relaciones más cercanas entre la escuela y su entorno (García, 2015; Castro, Torres y Williamson, 2017). 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. Además, los grupos reducidos y la heterogeneidad de las aulas no son vistos como un aspecto negativo o limitante, sino como una oportunidad para el aprendizaje cooperativo a través del respeto hacia la diversidad de niveles madurativos.

En 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, lo que requiere buscar actividades didácticas fuera de la zona (Raso, 2015). Sumado a este aspecto, se encuentra la dificultad existente de poner en marcha proyectos e innovaciones (Ramnarain y Hlatswayo, 2018) dada la inestabilidad docente. 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 (García, 2015).

Para concluir, tomamos 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 una sociedad que invisibiliza el mundo rural, es importante que desde las facultades 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 esta 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 el punto intermedio entre la tradición rural y la innovación. La tradición 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.

## Referencias

- Abós, P. Fuguet, J., Torres, P. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, 49, pp. 1-17.
- 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.
- Admiraal, W., Tigelaar, D., Wang, J. (2019). Connecting rural schools to quality education: Rural teachers' use of digital education resources. *Computers in Human Behavior*, 101, pp. 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.009>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Anusaksathien, K., Dorji, S., Sirasoonthorn, P. (2019). School Teachers in rural Bhutan quality of work life, well-being and the risks of resignation. *South Asia Research*, 39 (3), pp. 270-284. <https://doi.org/10.1177/0262728019872038>
- Asare-Nuamah, P., Nketsia, W., Opoku, M.P. (2019). Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana. *Cambridge Journal of Education, en prensa*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1661973>
- Assis, D. A., & Lima, S. C. F. de. (2019). Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos

- (Uberlândia-MG, 1950 - 1980). *Revista Brasileira De História da Educação*, 19, e049. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049>
- Benito Lucas, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, pp. 56-69.
- Blanchard, M., Dell, A., Gutierrez, K., LePrevost, C. (2016). Investigating Technology-Enhanced Teacher Professional Development in Rural, High-Poverty Middle Schools. *Educational Researcher*, 45 (3), pp. 207-220.
- Bratsch-Hines, M., Jordan, R., Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, pp. 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.002>
- Brownell, M.T., Bishop, A.M., Paul, T. (2018). Republication of NCLB and the Demand for Highly Qualified Teachers: Challenges and Solutions for Rural Schools. *Rural Education Quarterly*, 37 (1), pp. 4-11. <https://doi.org/10.1177/8756870517749604>
- Burnashev, A. E., Golikov, A. I., Nikolaev, A. M., Prokopyev, M. S., Solovieva, A., Stepanova, L. V. (2018). Development of information competence of rural school teachers in the context of e-learning implementation at Russian universities. *Revista Espacios*, 39 (23), pp. 1-9.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto de transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Castro, Y., Torres, T., Williamson, G. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, 49, pp. 1-16.
- Choi, N., Keith, B., Kyle, W. (2019). Preferred Teacher Applicant Characteristics among School Leaders in Twelve Kentucky Rural and Suburban School Districts. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668427>
- Da Silva, C., Dias, I. (2018). Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3 (1), pp. 76-103. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76>
- Dos Santos, D. R., Soares, A. P. (2018). Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. *Psicología Escolar e Educacional*, 22 (3), pp. 467-475. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>
- Flores, C., Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35 (73), pp. 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- 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 (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.

- Gomes de Oliveira, E., Yoshine, E. (2019). Students' identities in rural areas: a study base don Bourdieu's and Althusser's concepts. *Ebape*, 1 (17), pp. 25-36. <https://doi.org/10.1590/1679-395171997>
- Hannum, E., Sargent, T. (2005). Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China. *Penn Libraries*, 49 (2), pp. 173-204. <http://dx.doi.org/10.1086/503582>
- Hannum, E., Sargent, T. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *NIH*, 3 (60), pp. 258-276.
- Hinojo, F., Hinojo, M.A., Raso, F. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), pp. 80-105.
- 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. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.32.011>
- Pettersson, G., Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46 (2), pp. 180-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Raczynski, D., Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 7 (3), pp. 9-14.
- Ramnarain, U., Hlatswayo, M. (2018). Teacher beliefs and attitudes about inquiry-based learning in a rural school district in South Africa. *South African Journal of Education*, 38 (1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1431>
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada: estudio evaluativo*. Madrid, España.
- Santamaría, R. (2015). Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 23, pp. 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.21>
- 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. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0005>
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>

