

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO: 2015/2016

Desigualdad de oportunidades en entornos rurales. Estudio de caso en un C.R.A de Cantabria.

*(Inequality of choices in the rural world. Case study in a Mixed Rural
Centre in Cantabria).*

AUTOR: Carmen Ortiz Lavín.

DIRECTOR: Iñigo González de la Fuente.

Febrero, 2016 (Santander)

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

0. RESUMEN/ABSTRACT.....	02
1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN.....	05
1.1. Identificación del problema.....	07
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
2.1 Desigualdad atendiendo a factores sociales, culturales, económicos y lingüísticos.....	12
2.2 Desigualdad atendiendo a factores geográficos.....	15
3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA.....	19
3.1. Conocimiento del entorno.....	19
3.2. Historia del Centro Escolar.....	22
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	24
4.1. Fuentes e instrumentos de evaluación.....	24
4.2. Selección y justificación de la muestra.....	24
5. DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA ESCUELA DE RASINES, C.R.A ASÓN.....	26
5.1. Experiencia en un C.R.A.....	26
5.2. El papel de la Administración Educativa.....	29
5.3. Metodología y praxis docente.....	31
5.4. Consideración por parte de la sociedad y otros docentes.....	32
6. CONCLUSIONES.....	34
7. ANEXOS.....	36
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

RESUMEN

La desigualdad de oportunidades en el Sistema Educativo es un tema que se ha abordado desde diferentes perspectivas y que está sustentado por diversos autores. Sin embargo, la desigualdad de oportunidades atendiendo a factores geográficos rural-urbano no ha sido objeto de tanto seguimiento. Por lo tanto, con esta investigación se pretende conocer cómo es el día a día de un C.R.A¹ a través de sus docentes y reflexionar sobre el papel que ejerce la Administración Educativa en los centros ubicados en entornos rurales. Para ello, se ha realizado un estudio de caso en la escuela de Rasines (Cantabria), perteneciente al C.R.A Asón, siguiendo un enfoque cualitativo y empleando como estrategia metodológica la entrevista en profundidad. Los resultados revelan las dificultades que tienen los docentes para ejercer su labor educativa en estos Centros, en su gran mayoría debido a la falta de apoyos por parte de la Administración Educativa y a la ausencia de Planes Educativos que incluyan el medio rural en la formación inicial de los maestros.

Palabras clave: Desigualdad de oportunidades, entornos rurales, falta de apoyos, Administración Educativa, Planes Educativos, formación inicial.

ABSTRACT

The inequality of choices in the Educational System is a matter that has been tackled from different perspectives and which is supported by several authors. However, the inequality of choices regarding geographical factors (rural-urban schools) has not been so much monitored. Therefore, throughout this investigation, and thanks to their teachers, it is expected to know how the daily routine in an MRC² is and to think about the role of the Educational Administration in schools which are located in the rural world. Bearing this in mind, a case study has been carried out in the school in Rasines (Cantabria),

¹ Centro Rural Agrupado.

² Mixed Rural Centre.

following a qualitative approach and using the in-depth interview methodological strategy. The results show the difficulties teachers have to practice their educational work, mostly because of the lack of support from the Educational Administration, but also of the absence of Educational Programmes that include the rural world in teachers’ basic training.

Keywords: Inequality of choices, rural world, lack of support, Educational Administration, Educational Programmes, teachers’ basic training.

Nota sobre lenguaje: En la redacción de este trabajo se ha empleado el genérico masculino no marcado en la oposición de sexos, priorizándose el principio de economía del lenguaje y a efectos de evitar repeticiones que pudieran generar dificultades sintácticas y de concordancias, y, por tanto, complejizar la literatura y la lectura, según lo dispuesto por la RAE (2010)

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado se basa en interés por profundizar en el estudio de las desigualdades que se pueden encontrar en el medio y escuelas rurales en comparación con la atención que reciben los centros urbanos por parte de la Administración Educativa. Para ello, en primer lugar, se realizará una revisión bibliográfica acerca de los distintos estudios existentes sobre desigualdad tanto aludiendo a factores económicos, sociales, culturales y lingüísticos como a los factores geográficos (rural-urbano) que son el objeto de este estudio. Pese a que este trabajo no tiene como fin profundizar sobre los diferentes elementos que influyen en la desigualdad y en el éxito educativo (factores económicos, sociales, culturales y lingüísticos), sí que se hace conveniente recopilarlos, ya que el alumnado de los centros rurales, además de verse influido por estos factores, tiene el elemento geográfico como fundamental. Este cómputo de factores agrava, aún más si cabe, la desigualdad que se produce en las escuelas de entornos rurales.

Una vez expuesta la teoría presentada por diferentes autores se lleva a cabo un estudio de caso en la escuela del municipio de Rasines, Cantabria, perteneciente al C.R.A Asón. La elección de este municipio se basa en las características del mismo. Según el Instituto Cántabro de Estadística, a 17 de diciembre de 2015, la población es de 990 habitantes de los cuales casi el 25% corresponden al sector de personas de 65 o más años. Es decir, el municipio no sólo cuenta con una población inferior a los 1.000 habitantes sino que, además, un cuarto de su población pertenece al grupo de 3ª edad, por lo que la situación de la escuela ubicada en este pueblo puede servir para representar o visualizar la lucha por la supervivencia de las escuelas rurales. En este caso, la escuela de Rasines responde perfectamente a la definición de centro rural³ en el sentido más amplio de la palabra.

³ Algunas de las características que según Corchón (2000) posee una escuela rural son: única escuela en la localidad, multigraducción en sus aulas, escuelas unitarias o pequeñas en las que coinciden niños de dos o más cursos y generalmente situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes.

La igualdad de oportunidades educativas, o en su defecto, la desigualdad de éstas, es un tema que se ha abordado en diferentes estudios. No obstante, la desigualdad que se produce en los entornos rurales no ha sido tan prolija. La cultura “rural” no se encuadra dentro de los planes de las Administraciones estatales ni regionales, ni tampoco hay tantos estudios en los que se recoja de forma concreta cómo deberían enfocarse los contenidos en este tipo de centros. Es decir, la institución escolar parte de la consideración de que los contenidos que han de pedirse a los alumnos deben estar basados en los preceptos de las instituciones escolares urbanas obviando todo aquello que haga una referencia a lo rural. En este sentido, se podría decir que la escuela no ha cambiado sus directrices en cuanto a la formación de ciudadanos, de manera que siempre giran en torno a contenidos social, cultural, económica y geográfica dominantes, que en raras ocasiones suele darse en entornos rurales, sobre todo en aquellos menos desarrollados económicamente hablando. Además, las condiciones en las que los docentes ejercen su labor educativa suelen ser bastante precarias en comparación con las de los centros urbanos. Por ello, es necesario ahondar en las posibles dificultades que este tipo de centros, por su idiosincrasia, puede presentar.

Concretando aún más, se pretende profundizar en las posibles dificultades que puedan tener los docentes que trabajan en este tipo de centros, que también conllevan repercusiones, de forma subsidiaria, para el alumnado de estas escuelas.

Todo ello puede servir para sacar a la luz, en el caso de que las haya, las desigualdades que el medio rural trae consigo y que, por ende, afectan no solo a los profesionales que ejercen la docencia sino también a los alumnos que cursan sus estudios en este tipo de contextos.

Para delimitar la cuestión de este estudio se pueden realizar una serie de preguntas:

- ¿Cuál es la perspectiva de los docentes en cuanto a la desigualdad de oportunidades que se les supone a los centros rurales como el C.R.A Asón?
- Los docentes que desempeñan su labor educativa en estos centros, ¿cuentan con el mismo equipamiento, material, personal docente y otros elementos que puedan ser necesarios en la tarea educativa?
- Desde su punto de vista, ¿el Estado tiene en cuenta este tipo de escuelas en su organización curricular?, ¿qué papel le otorga a estas escuelas?
- Partiendo de su propia experiencia, ¿se potencia la formación docente para afrontar la tarea educativa en estas escuelas?
- ¿Cómo creen los profesionales que trabajan en estos centros que les valora la sociedad?

1.1. Identificación del problema

Tras realizar una breve revisión bibliográfica acerca de las desigualdades que se producen o “promueven” en las Instituciones escolares, se puede afirmar que el éxito educativo de los alumnos depende de muchos más factores que de los escolares. Esta cuestión ha sido estudiada por diferentes autores que han hecho hincapié en la importancia del capital⁴ cultural, social, económico y lingüístico como base para el éxito educativo (Bourdieu, 1981).

Sin embargo, el cumplimiento de estos preceptos pueden ser válidos para las escuelas urbanas pero en el medio rural existen muchas más complicaciones. No solo se ha de tener la posesión de un capital cultural, social, económico y lingüístico sino que además entra en juego un factor clave:

⁴ Los cuatro conceptos de capital son acuñados por Pierre Bourdieu. El autor se refiere al capital para denominar cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, sería el potencial que cada individuo posee para relacionarse en la sociedad. Todo ello va asociado al poder.

la consideración de este tipo de Centros por parte de las Administraciones Educativas.

Un estudio reciente (2011) muestra cómo los planes de estudios de la Administración no incluyen referencias ni explícitas ni implícitas en cuanto a los entornos y escuelas rurales en los grados de Magisterio. Esto se traduce en la ausencia de objetivos, contenidos, competencias, etcétera.

Este hecho, que sin un análisis previo puede parecer carente de importancia, desemboca en una serie de desventajas hacia un contexto que en la Comunidad Autónoma de Cantabria, cobra un importante valor debido a que la mayoría de Centros que existen son de tipo rural.

Además, es importante tener en cuenta que a día de hoy, en Cantabria, sigue existiendo un buen número (aunque cada vez más bajo) de C.R.A, lo que implica que varias escuelas de diferentes municipios con un número reducido de alumnos se rigen bajo unos mismos patrones y una misma dirección contando con un mismo presupuesto. Sin duda, no es difícil suponer que las circunstancias y contextos de cada centro serán diferentes variando no solo en función del alumnado sino también de la localidad en la que se encuentren. Consecuentemente, la labor de los docentes se hace aún si cabe más difícil de manejar.

La desventaja no atañe solo a los alumnos sino que implica también a los profesionales de la docencia, que se ven inmersos en un contexto con una situación muy particular y que difiere notablemente con los conocimientos que han adquirido durante su formación como docentes.

Otro aspecto que es necesario resaltar es la incertidumbre del profesorado que trabaja en los centros rurales (Berlangua, 2003), dependiendo principalmente de las políticas de la Administración Educativa pero no solo de estas, ya que también han de alinearse con otras políticas de tipo territorial, poblacional, etc. Por eso, el papel que desempeñan los docentes que trabajan en estos centros tiene un valor importante, con preocupaciones que van más

allá de lo estrictamente académico. Un ejemplo de ello puede ser la expectación que, en muchos casos, tienen los docentes en cuanto al número de alumnos matriculados. Es decir, el desempeño educativo en este tipo de centros no solo atañe a lo curricular, académico, etc., sino que se traduce en una lucha por la supervivencia de estas escuelas.

Igualmente, se considera primordial diferenciar entre las propias escuelas rurales. Según el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009), se puede diferenciar entre entornos rurales atendiendo a la siguiente definición:

- Entorno rural: menos de 2000 habitantes.
- Entorno semi rural: de 2000 a 10000 habitantes.
- Entorno urbano: más de 10000 habitantes.

Así, la labor educativa en centros rurales que se encuentran en zonas con más de 5000 habitantes difiere, por las características del centro, de la población, del territorio, del sector económico predominante, etc. de la que se pueda llevar a cabo en centros con menos de 1000 habitantes por ejemplo. El número de personas que vive en un determinado lugar, el tipo de población existente, la actividad económica principal de la zona, la apertura que se tenga al Medio, etc. van a marcar la diferencia entre unas escuelas rurales y otras, siendo el papel de la Administración Educativa diferente en función del tipo de centro.

En este estudio, la identificación de las desigualdades se centra en la Escuela de Rasines, perteneciente al C.R.A Asón (compuesto por ésta y la escuela de Limpias). No obstante, en los próximos apartados se harán referencias generales hacia las escuelas del medio rural antes de centrar el estudio en este centro educativo.

Atendiendo a la teoría presentada y teniendo en cuenta que se trata de un estudio de caso, el presente trabajo tiene los siguientes objetivos:

1. Conocer la visión que tienen los docentes del C.R.A Asón de Rasines sobre las escuelas rurales y el trabajo que en ellas se realiza.
 - 1.1. Mostrar las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de este centro respecto de materiales, equipamientos, personal docente,...
 - 1.2. Reflexionar sobre el papel que otorga el Estado a centros rurales como el C.R.A Asón.
 - 1.3. Conocer la opinión de los docentes de la escuela de Rasines sobre la formación recibida para ejercer la docencia en escuelas con estas características.
 - 1.4. Exponer las sensaciones de los docentes del C.R.A Asón de Rasines sobre la consideración de la sociedad hacia este tipo de centros.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de la historia, la desigualdad en el ámbito educativo se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Las más comunes son aquellas que hacen referencia a la influencia de los factores económicos, sociales y culturales en la escuela (Bourdieu, Passeron, Melendres & Subirats, 1981). Sin embargo, hay pocos estudios que traten las desigualdades existentes en función del ámbito geográfico, es decir, entre centros urbanos y centros rurales (Boix, 2004; Berlanga, 2003).

En este apartado se hará una compilación de los factores que tienden a producir/reproducir las desigualdades en la escuela, incluyendo los pertenecientes al ámbito geográfico en el que esta se ubica.

Antes de empezar con los factores que propician las desigualdades, se hará un breve repaso de las diferentes modalidades de exclusión que se han dado en nuestro sistema educativo. Si bien es cierto que este análisis no

pretende explorar de forma concreta las modalidades de exclusión a lo largo de la historia, se considera necesario hacer una breve revisión de las mismas para posteriormente entrar de lleno en el tema que ocupa este estudio.

La institución escolar, desde los tiempos más remotos, se creó como un espacio donde las personas de la clase “dominante” pudieran desarrollar sus capacidades (las escuelas recibían principalmente alumnos de la nobleza, clases altas de la sociedad, del ámbito religioso, etc. siempre del género masculino). Por ello, se podría decir que la escuela fue pensada como una institución para las élites, es decir: hombres blancos con status y un determinado poder en la sociedad.

La incorporación del resto de colectivos excluidos, del sistema escolar, fue bastante tardía, incorporándose a la escuela en las “mismas condiciones que conocemos hoy en día” (Fernández Enguita, 2004) a partir de los años 80-90; las mujeres, las personas con discapacidad y personas de diferentes culturas, nivel social y origen étnico.

En relación con lo anterior, la escuela ha sufrido distintos cambios hasta llegar a la actualidad, pasando por tres procesos claramente diferenciados (Fernández Enguita, 2004):

El primer proceso fue la exclusión; es decir, la no inserción en el sistema escolar de aquellas personas que no cumplían los requisitos exigidos por la escuela para acceder (hombre blanco, status, poder).

El segundo proceso fue la segregación; se reconoce el derecho de todos a la educación pero no a la misma, separándose a los alumnos en diferentes tipos de escuela según sus características. Ejemplos de ello; separación de los alumnos en diferentes escuelas, una para las élites y otra para las clases trabajadoras (Inglaterra), para los gitanos se crearon “escuelas puente” (España).

El tercer proceso fue la integración; la inserción de todos los colectivos dentro del mismo espacio, la misma escuela, pero con un trato diferenciado en muchos de los casos. El alumno ha de adaptarse a la institución en la que se encuentra inmerso.

2.1. Desigualdad atendiendo a factores sociales, culturales, económicos y lingüísticos.

Diversos autores han expuesto sus teorías y estudios acerca de las dificultades de determinados niños para tener éxito en nuestro sistema escolar.

Bourdieu y Passeron (1981) consideran la escuela como la principal instancia que contribuye a la reproducción de las relaciones de clase existentes. Es decir, por diferentes medios, la escuela reproduce las relaciones de clase, dificultando que los alumnos de una determinada clase social puedan ascender, limitando así sus capacidades de éxito en el sistema escolar.

Estos mismos autores argumentan que la cultura de las clases dominantes sigue vigente en la escuela. Una de las afirmaciones que estos propugnan es que la cultura de la escuela es arbitraria, una construcción social, rechazando así las culturas de otros grupo sociales y discriminando a estos por no pertenecer a ese tipo de cultura imperante.

Recopilando ambos presupuestos, tenemos que, por una parte, la escuela reproduce las estructuras sociales y, por otra, legitima una determinada cultura (atendiendo a una serie de intereses).

En lo referente a esta segunda idea, la legitimación de una determinada cultura, Bourdieu (2000) acuña el término de *capital cultural* refiriéndose a este como “la totalidad de los recursos potenciales y actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”. Se trata de “la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo” (Bourdieu, 2000: 148). A colación de esta proposición, incluye un ejemplo “los hijos de familias de buen nivel

intelectual que escuchan en su familia un lenguaje cercano al que se habla en la escuela y que la escuela exige, cuentan con una gran ventaja”.

De este modo, Bourdieu relaciona la influencia del nivel cultural de procedencia de los alumnos con su éxito en un sistema escolar que sigue perpetuando una cultura arbitraria, propia de las clases dominantes, reproduciendo así las relaciones de clase existentes.

Para concluir añade: “existe una relación estadística muy fuerte entre el origen social de los alumnos y sus resultados académicos” (Bourdieu, 1991).

En esa misma línea, Coleman extiende el concepto de capital social a las relaciones dentro de la familia, para afirmar, por ejemplo, que, a igualdad de capital humano (nivel educativo de los padres, nivel social de los padres), un niño puede obtener mejor rendimiento escolar que otro debido a que las relaciones en el seno de su familia le permiten acumular más capital social.

Juan María Muñoz (2005), otro de los autores que ha investigado acerca de esta cuestión, defiende que la exclusión educativa es un proceso en el cual intervienen diversos factores. Por una parte, señala el papel de la escuela, y por otra parte, las distintas realidades de los alumnos ya sean a nivel económico, cultural y social. Según este autor, ambos ejes son parte de lo que ahora consideramos fracaso educativo, entendiendo este como un proceso compartido en el que no se individualizan ni se privatizan responsabilidades.

No obstante, el autor considera que el fracaso escolar es “una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes” (Muñoz, 2005: 1). Es decir, las prácticas, políticas y actuaciones educativas promueven el fracaso escolar; el *currículum* sirve de aval o pretexto para dicha exclusión del sistema educativo.

Este mismo autor concede especial relevancia a los contenidos mínimos del *currículum*, despreciando este término. Muñoz (2005: 7) considera que el término “mínimo” debería de sustituirse por el de contenidos básicos, ya que él

sostiene, apoyándose en lo expuesto por Claus (2005), que “el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible aprender, sino que se aprenda lo que no debiera permitirse ignorar” (Muñoz, 2005: 9).

En cuanto al término de contenidos, Perrenoud (2002) considera que los contenidos han de ser razonables y accesibles para la mayoría de la población y culturalmente relevantes.

En este sentido, tanto Muñoz como Perrenoud, destacan el papel fundamental que tiene la escuela en relación al fracaso escolar, y al igual que Bourdieu y Passeron, consideran que las prácticas, políticas y actuaciones de la escuela, junto con las múltiples realidades de los alumnos, contribuyen a la exclusión de determinados alumnos del sistema escolar.

Al igual que Bourdieu, diferentes autores (Eurydice, 1993; Connell, 1994; Bowman, 1995; Escudero, 2003; Fernández Enguita, 2004; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004) han remarcado la fuerte relación entre aprendizajes escolares y variables sociales como la clase, sexo, la pertenencia a minorías étnicas, el capital social y cultural de las familias o de los entornos sociales y culturales de los estudiantes.

Por otra parte, otros autores como Christenson, Round y Gorney (1992) revisaron los estudios de los últimos veinte años e identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. Además, es importante considerar las variables de estructura familiar (profesión, estudios, tipo de familia, etc.) y sus interacciones con los procesos familiares, y de ambas con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001).

2.2. Desigualdad atendiendo a factores geográficos

Una vez realizado este repaso acerca de los factores que, de modo general, afectan al éxito educativo de los alumnos y que forman parte de las desigualdades que se producen en los centros educativos se hace indispensable ahondar en el tema que es objeto de estudio en este documento: La desigualdad que se produce en las escuelas de entornos rurales.

Desde finales del siglo XX, años 70-80, la escuela rural era percibida como una escuela atrasada pedagógicamente en comparación con los centros urbanos. Esta concepción no provenía solo desde un punto de vista económico sino también social, vinculado a la dualidad entre el entorno urbano y rural, que presentaba una visión pesimista acerca de los resultados que podría obtener el alumnado que acudía a este tipo de centros.

Según Subirats (1983), estudios demográficos de principios de los años 60-70 mostraban que era más económico cerrar las escuelas del pueblo y transportar a los alumnos a otras escuelas más cercanas de concentración escolar que mantener en funcionamiento las escuelas rurales. Por ello, se llevaron a cabo políticas discriminatorias hacia las escuelas del medio rural, poniendo autobuses gratis para que los alumnos de un municipio con una escuela se fuesen a otra, no se dotaba de los profesionales necesarios para impartir una docencia de calidad, etc. Este tipo de políticas produjeron consecuencias negativas para los territorios rurales españoles.

A principios del XXI, la escuela rural renace de sus cenizas para adquirir una importancia relevante en el sistema educativo español, acomodándose a las necesidades e intereses de una sociedad en constante fluctuación. La gran transformación que sufrió el medio rural desde principios del siglo XXI se representó en la asociación de estos municipios con la naturaleza, turismo rural, uso residencial, calidad de vida, etc. conllevando esto un aumento de personas no locales en los municipios que traían hijos consigo (inmigración-migración). No obstante, pese a que las zonas rurales hayan adquirido cierto protagonismo en muchos aspectos, no se puede olvidar que el mantenimiento

del servicio educativo en el entorno rural depende del número de alumnado en edad de escolarización y de las matriculaciones realizadas.

A pesar de la mejora que tuvieron este tipo de escuelas, ahora, la endémica situación de crisis del medio rural (Berlanga, 2003), acrecentada por la crisis económica global, ha incrementado la disminución de habitantes en muchas poblaciones, y consecuentemente, un cambio generacional en los municipios. El descenso de población en municipios pequeños y con poca o nula industria ha provocado que un gran porcentaje de la población residente se encuentre en el grupo de la 3ª edad y, por ende, haya descendido la natalidad. Si bien es cierto que las escuelas rurales siempre han estado cuestionadas por diferentes razones, este tipo de cambios poblacionales ha generado gran inestabilidad en centros rurales ubicados en poblaciones con pocos millares de habitantes en las que la lucha por evitar su invisibilidad y su posible desaparición se hace acuciante.

Las leyes que en materia educativa se han promulgado en España no han ayudado a que esta situación mejore ya que se siguen utilizando parámetros que no contemplan el potencial o la influencia de este tipo de escuelas en el entorno sino que se rigen por criterios de rentabilidad económica. Desde la Ley General de Educación hasta la LOE, el medio rural no ha sido tenido en cuenta en los distintos planes. Con la LGE se produce el cierre de un gran número de escuelas y la construcción de grandes edificios para dar cabida al alumnado proveniente de los centros rurales cerrados. Estos, al no tener una legislación específica, seguían reproduciendo el modelo pedagógico y organizativo por el que se regían las escuelas urbanas. Posteriormente, con la LOGSE se produce la reordenación de la estructura de los centros, ocasionado así un gran descenso en el número de alumnos. Y después, la LOCE, ley que no llegó a implantarse de modo eficaz pero sí que tuvo repercusiones en las escuelas rurales ya que las escuelas graduadas no se contemplaban en ésta.

La única ley que contempla en modo alguno el medio rural y, por ende, sus centros, es la LOE. En esta ley se establece la necesidad de que las

Administraciones Educativas pongan en marcha acciones de carácter compensatorio en aquellos ámbitos territoriales en los que haya situaciones desfavorables a causa de factores geográficos. Esta ley dedica tres artículos en los que se hace una referencia explícita a la escuela rural. El artículo 82 “Igualdad de oportunidades en el mundo rural”, establece que:

Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural para proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

No obstante, pese a que en la LOE sí se contemplen las escuelas rurales, la igualdad no ha llegado a producirse de forma real, ya que para ello sería necesario que las condiciones de escolarización fuesen lo más equitativas posibles además de proporcionar los medios y un sistema organizativo propio para atender las necesidades específicas y garantizar así la igualdad de oportunidades.

Por otra parte, más allá de las dificultades comentadas anteriormente, la desigualdad en las escuelas rurales tiene su máxima representación en los profesionales de la docencia y repercusiones directas en el alumnado de estos centros.

En cuanto a los docentes, como ya se ha expuesto anteriormente, no cuentan con una formación específica en las titulaciones/planes de Magisterio para llevar a cabo una enseñanza de calidad en entornos rurales; tampoco se llevan a cabo cursos de formación de profesorado en este tipo de entornos, etc. Es decir, atendiendo a estos presupuestos, los docentes que trabajan en este tipo de centros han de ir aprendiendo a realizar su trabajo “sobre la marcha” ya que no cuentan con unas bases o nociones mínimas acerca del funcionamiento de los centros rurales, el cual difiere notablemente de los centros ubicados en zonas urbanas (aunque oficialmente se rijan bajo los mismos parámetros), ni de las dinámicas que se pueden aplicar cuando uno ha de trabajar en un aula

con 10 niños de 3-4 cursos distintos. Este hecho no solo dificulta la praxis educativa por falta de formación sino que repercute directamente en la atención que reciben los alumnos.

Otro aspecto que afecta directamente a la calidad de la enseñanza que pueden ofrecer los docentes en este tipo de centros es la falta de medios materiales, humanos, económicos, etc. Todo ello deriva en una educación no adaptada en muchos de los casos a las necesidades de los alumnos ni del medio que los rodea (nuevas tecnologías).

Además, hay otro factor clave que promueve aún más si cabe la desigualdad en las escuelas del medio rural. El sistema organizativo por el que se rigen este tipo de centros es equivalente al sistema de los centros urbanos. Obviamente, este hecho afecta considerablemente al principio de igualdad de oportunidades y a la especificidad de la escuela y medio rural. Se produce una situación en la que la cultura urbana aparece como la única válida y posible, propiciando que solo haya una cultura homogénea y dominante sin tener en cuenta la diversidad social y cultural de las escuelas rurales (Gallardo, 2007, 2011). Su máximo exponente de representación se da a través de los libros de texto (editoriales reconocidas e impulsadas por el Estado) en los que se plasman los valores propios del entorno urbano y aparece el medio rural como un caso excepcional y apartado de toda la actividad educativa (Dominguez *et al.*, 2001).

Atendiendo a todos los factores que influyen en la desigualdad en el medio rural, se puede vislumbrar que los alumnos que acuden a este tipo de centros tienen más dificultades para poder recibir una educación de calidad en la que por encima de todo ha de prevalecer la igualdad de oportunidades.

La revisión bibliográfica acerca de la desigualdad en la escuela muestra un panorama poco halagüeño, ya que, aunque la escuela ha pasado por diferentes procesos de cambio desde su aparición, en todos ellos subyace la ideología/filosofía de una determinada clase social que impera desde lo más hondo de dicha institución.

3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-HISTÓRICA

En este apartado se expondrán brevemente las características del entorno objeto de estudio y la historia de las escuelas de Rasines desde su inicio hasta la actualidad.

3.1 Conocimiento del entorno.

La investigación de campo se realiza en el centro escolar del municipio de Rasines (Cantabria) situado en el Valle del Asón, en la zona oriental de la región. Dicho municipio tiene una superficie de 42.9 km², está compuesto por 14 pueblos y barrios y cuenta con una población de 990 habitantes (ICANE, 2015).

El centro neurálgico del municipio se encuentra en el barrio de la Gerra donde se ubica el Ayuntamiento, el Centro de Salud, la escuela del pueblo, la biblioteca, etc. La mayoría de los servicios de los que dispone este ayuntamiento se sitúan en este barrio. No obstante, como se ha expuesto, el pueblo cuenta con múltiples barrios pero debido a su extensión algunos se encuentran lejos del centro del pueblo (véase Mapa 1).

Mapa 1. Mapa de Cantabria



Fuente: WebCarta

Mapa 2. Mapa de Rasines.



Fuente: Ayuntamiento de Rasines. Turismo.

El municipio de Rasines, pese a su extensión, apenas dispone de los servicios propios que ofrece un Ayuntamiento. Según los datos expuestos en la página del Ayuntamiento de Rasines, dispone de:

- Servicios Sociales, encuadrados dentro la Mancomunidad del Alto Asón.
- Ludoteca en verano gratuita.
- Telecentro (que también hace las veces de “Ludoteca”).
- Biblioteca, la cual se encuentra en el mismo sitio que el Telecentro, por lo que no se puede considerar una biblioteca como tal no sólo por la falta de silencio, ya que allí los niños van sobre todo a jugar a los ordenadores, sino también por la escasa dotación literaria que posee en contraposición de la gran cantidad de juegos de mesa.
- Centro Social para Mayores.
- Asociación de Mujeres de la Cueva del Valle.
- Alguna otra actividad de ocio que se realiza en periodos estivales como el Pasabolo tablón.

Se podría decir que el ocio del pueblo es muy poco variado, sobre todo para las personas en edad adulta por lo que este puede ser un factor que incite a la migración hacia otras zonas con más ocio y vida social. No obstante, la falta de industria en el municipio puede ser también un factor clave ya que la mayoría de las personas en edad activa del municipio trabajan fuera de este y las que trabajan en el son aquellas con negocios propios, en su mayoría familiares, o agricultores/ganaderos. Un cuarto de la población del municipio corresponde al grupo de tercera edad y el número de niños en edad de escolarización es bajo: según datos del ICANE, hay un 11% de población menor de 16 años. Además, muchos de los niños del municipio no se encuentran escolarizados dentro de este sino que acuden a los Centros de otros municipios cercanos.

3.2. Historia del Centro Escolar.

En cuanto a la historia de las escuelas del municipio, es necesario hacer un repaso desde su aparición hasta la actualidad y ver los distintos cambios que se han producido.

La primera constatación que hay de las escuelas es a finales del siglo XVIII: en las ordenanzas de 1701 se dedica un artículo, el nº 15, a la obligación de que el pueblo tuviese maestro y de que se acudiese a la escuela a partir de los siete años, todo ello a razón de que la educación era provechosa para la República (García, 2004).

El impulso para la construcción de estas escuelas⁵ aparece de la mano de particulares. Así, en 1778, D. Andrés Gil de la Torre y D. Francisco de Gibaja fundan la primera escuela de Rasines ante la necesidad de tener un maestro de primeras letras para educar a los niños en leer, contar, doctrina cristiana y demás buenas costumbres de la época. La dotación que pone cada uno corresponde a dos terceras partes, el primero, y una tercera parte el segundo. Dicha fundación es aceptada por el Concejo y sirve de escuela para los niños y niñas de Cereceda y Rasines. La escuela es totalmente gratuita. Entre las diversas condiciones que ambos fundadores exponen, se solicita que:

En la escuela habrá siempre varios libros que los fundadores costean a efecto de que nunca falte en ella lo necesario para instruir: cartillas, catecismos, catones, catecismos del Santo Concilio de Trento, obras de Ludovico, Blorio, Carta Pastoral del Señor Velasco, Ortografía.

A mediados del siglo XIX se crea una escuela para niñas en Rasines. Esta escuela se construyó en frente de la de los niños, frente al pórtico de la Iglesia de San Andrés. El fundador de esta escuela fue Don Clemente de la Cuadra y Gibaja, natural de Rasines, y posteriormente alcalde del pueblo, también fue alumno en su época de la escuela de niños (García, 2004).

⁵ En el Anexo 1 se adjuntan fotografías de las escuelas, placas y alumnos que acudieron a estos Centros.

Por otra parte, en el año 1845, Don Jerónimo Martínez Mazpule de Ojébar, a través de esta Fundación expone que: “Es mi voluntad que verificado que sea mi fallecimiento, en el lugar de Oxevar, que es el de mi nacimiento se establezca una escuela de primeras letras para la enseñanza y educación de los niños pobres del mismo con la dotación de cuatro reales de vellón diarios para el Maestro (...)”. En el caso de que los cuatro reales diarios no fuesen suficientes para conservar la enseñanza, el fundador instaba a que el pueblo o los hijos de los menos pobres del mismo complementarían esta dotación.

Acercándonos a la actualidad, a principios del siglo XX, el Ayuntamiento a través de su ordenanza redactada en 1906 establece una normativa para regular la educación en las escuelas. A finales del siglo XX y principios del XXI, las escuelas de Ojébar, Cereceda y Rasines (La Gerra) se unieron bajo la denominación de Centros Rurales Agrupados. Sin embargo, debido al descenso de alumnos y a la falta de políticas para incentivar estos barrios correspondientes a Rasines, tanto la escuela de Ojébar como la de Cereceda fueron cerradas, quedando únicamente la escuela de Rasines.

Actualmente, esta escuela forma parte de un C.R.A junto con la Escuela Pública del municipio de Limpias. Dispone de dos maestras fijas en el Centro, una para los alumnos de infantil y otra para los alumnos de primaria. El alumnado total del Centro⁶ está compuesto por 24 niños, sin contar aquellos que acuden al aula de dos años con el que cuenta la escuela en otro edificio fuera de las instalaciones. El colegio es bastante pequeño y no ha cambiado mucho en los últimos años.

⁶ Se adjuntan fotografías actuales de la escuela en el Anexo 2.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se exponen las fuentes e instrumentos de evaluación junto con la muestra que será objeto de estudio.

4.1. Fuentes e instrumentos de investigación.

En lo relativo a las fuentes de investigación, se han seleccionado diversos recursos para abordar el estudio de una forma más amplia y que resulte así lo más completo, veraz y objetivo posible. De este modo, se ha comenzado por el análisis exhaustivo de la literatura citada, entrevistas y teorías previas que recogen desde diferentes perspectivas el problema a estudiar (triangulación teórica).

Paralelamente, se ha elaborado un cuestionario⁷ con ocho preguntas abiertas mediante el que se pretende que los sujetos participantes en esta investigación expresen sus conocimientos y opiniones. La metodología empleada es cualitativa. Concretamente, a través de la entrevista en profundidad se pretende conocer cómo es el funcionamiento de una escuela rural, en este caso de un C.R.A, y reflexionar y debatir sobre si las situaciones de desigualdad que han sido expuestas en apartados anteriores son reales para poder cotejar los presupuestos iniciales.

4.2. Selección y justificación de la muestra.

Las personas elegidas para formar parte de este estudio son la directora del C.R.A Asón y la maestra de la escuela de Rasines. Teniendo en cuenta que la plantilla fija de Rasines (de la que se excluye a los especialistas) está compuesta por dos docentes, una de primaria y otra de infantil, la muestra representa el 50% del profesorado que permanece siempre en el Centro.. Ambas profesionales⁸ llevan más de dos décadas formando parte de la plantilla de la escuela de Rasines por lo que conocen perfectamente su funcionamiento,

⁷ Se puede consultar en el Anexo 3.

⁸ Una de las docentes es tutora de los alumnos de primaria y la otra es directora del C.R.A Asón y especialista en Lengua Extranjera (Inglés)

las dificultades por las que puede pasar un maestro cuando ha de desempeñar su praxis educativa en un contexto rural, etc.

Se elabora un cuestionario compuesto por ocho preguntas abiertas para llevar a cabo la entrevista, contando siempre con que las respuestas pueden derivar a otras cuestiones que, aunque no estuviesen formuladas, formarán de esta investigación siempre y cuando sean relevantes. La entrevista se realiza en las propias escuelas con una duración de entre 20 y 30 minutos. Se ha elegido este tipo de formato para que las maestras no estuviesen influenciadas por las opciones de respuesta que otorgaría un cuestionario cerrado. Lo que se quería conseguir con esta entrevista es que las respuestas fuesen lo más espontáneas y sinceras posibles y que naciesen de las vivencias propias de las docentes en este Centro.

La justificación de la elección de estas docentes se fundamenta en la necesidad de conocer de primera mano cómo los propios profesionales que trabajan en centros rurales perciben su labor, las dificultades que encuentran, además de conocer la visión que se tiene por parte de los maestros de los centros rurales hacia las políticas de la Administración Educativa.

Es importante decir que los datos que se puedan derivar de esta entrevista no se pueden extrapolar a todas las escuelas ubicadas en contextos rurales ya que las propias características del municipio, de las escuelas, población, etc. afectarán al modelo de escuela. No obstante, sí que puede reflejar el día a día de muchos centros rurales y la labor que realizan los profesionales de la educación en contextos rurales con escasa matriculación de alumnado y en agrupación con otros Centros.

Por otra parte, al tratarse de un estudio de caso realizado en un solo centro es posible que la visión acerca del funcionamiento de los C.R.A quede bastante reducida a la situación concreta del centro estudiado y a las opiniones de las maestras entrevistadas. No obstante, a la hora de realizar unas conclusiones se tendrá en cuenta la limitación de este estudio para evitar en la medida de lo posible las generalizaciones con otros centros rurales, más aún cuando estos no sean agrupados. Por ello, aunque a partir de este estudio se

pretendan obtener unas conclusiones, el lector ha de ser consciente de las limitaciones que este trabajo presenta en cuanto a la muestra objeto de estudio.

5. DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA ESCUELA DE RASINES, C.R.A ASÓN.

Es necesario, antes de entrar de lleno en el tema que ocupa este estudio, hacer algunas aclaraciones. Las maestras que son entrevistadas en este trabajo llevan más de veinte años en este colegio pero antes han estado en otros centros, en este caso urbanos. Este hecho hace que las dos tengan la suficiente experiencia y una opinión formada sobre el ejercicio de su trabajo en escuelas con diferentes características.

Por otra parte, es importante señalar que el alumnado del centro está compuesto por veinte cuatro alumnos, de los cuales 10 están cursando la educación primaria y los otros 14 la infantil. El aula de primaria está compuesta por alumnos de 1º, 3º, 4º, 5º y 6º curso; en infantil se encuentran los alumnos comprendidos entre los 3 y 5 años de edad (correspondientes a los tres cursos de infantil).

Otro dato a resaltar es que únicamente la directora del C.R.A Asón tiene plaza fija puesto que el resto de maestros no solo de la escuela de Rasines sino también de la escuela de Limpias son interinos.

5.1. Experiencia en un C.R.A

Llama la atención que, cuando se le pregunta a la tutora de primaria acerca de su sensación cuando llegó al colegio por primera vez, ella lo describa así:

Mi sensación fue de desborde porque no había profesor, me dijeron que eran no se cuantos niveles y yo venía de trabajar con un grupo homogéneo de niños y, sinceramente, la primera impresión es que no me veía capacitada para llevar a cabo este trabajo.

Ante esta respuesta, se le pregunta si estaba ella sola para toda la escuela:

Estaba otra compañera, que era mayor, pero no había venido todavía ese día. Yo estaba sentadita en lo de los columpios en el patio y desolada...Cuando llegó ella me estuvo explicando cómo iba el asunto y seguí desolada. Luego, a medida que fui conociendo pues encantada. La prueba es la cantidad de años que llevo pero la primera impresión fue de impacto total.

A pesar de que no era una profesora novata cuando llegó a este centro, afirma que nunca había trabajado con niveles heterogéneos ni en un centro con estas características, por lo que sus primeras sensaciones fueron de incapacidad ante el reto que se le presentaba. Por supuesto, no había tenido durante su formación ninguna referencia ni explícita ni implícita acerca de la organización y trabajo que se lleva a cabo en un centro de estas características. Según Boix (2011), la falta de formación inicial sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en centros rurales hace que los maestros actúen según la formación que han recibido en las Universidades (enfocada para la praxis en centros urbanos) o repitiendo lo que ellos mismos vivieron cuando eran estudiantes de primaria.

Es decir, como se ha expuesto en anteriores apartados, los planes de estudios para los alumnos de magisterio no tienen en cuenta la ruralidad ni sus peculiaridades. El profesorado que es destinado a estos centros acude sin ningún tipo de noción sobre cómo llevar a cabo su praxis y se les deja única y exclusivamente a ellos, la responsabilidad acerca de cómo realizar su trabajo. La Administración Educativa “se lava las manos” y deja en las más absoluta soledad a estos docentes y desprotegido a un alumnado que solo puede confiar en las ganas, ilusión, interés y capacidad de unos profesionales que han de ir aprendiendo como gestionar un aula con esas características a pasos agigantados.

Sin embargo, con el paso del tiempo ambas maestras han podido ajustarse no solo a las características del centro sino también a las del

municipio. Consideran que trabajar en un C.R.A tiene múltiples ventajas, pese a lo que sintieron en sus inicios:

Tenemos agrupados a los niños en agrupación internivelar, y, por ejemplo, para los cursos pequeños estar en contacto con los grandes les da mayor adquisición de conocimientos, de habilidades,... Socialmente se interrelacionan entre unos y otros, el grupo se lleva bien. Vamos, yo le veo más aspectos positivos. Yo tengo críos de nivel inferior pero que saben muchísimas cosas de niveles superiores. A la hora de jugar y de participar en diferentes juegos, juegan lo mismo grandes que pequeños, se protegen.

Se considera importante resaltar estas palabras dichas por las entrevistadas: “somos como una familia, todos nos conocemos, hay muy buen clima y entre los alumnos se protegen”.

A día de hoy resulta muy difícil oír estas palabras por parte de un maestro. En los centros con gran número de alumnado suele haber una gran despersonalización entre alumnos y docentes al cambiar casi todos los cursos de profesor, de compañeros, de aula,... Ese sentido de pertenencia, que tan importante es para las personas y más aún para una que está en formación, otorga a los centros rurales parte de su esencia. Se podría decir que se crea un microsistema social (Boix, 2011).

En cuanto a los inconvenientes de trabajar en un centro rural con estas características, ambas profesionales, hacen hincapié en lo siguiente:

Aparte de más trabajo, te falta tiempo en algunos momentos al tener tantos grupos y sobre todo cuando los tienes a la vez hay momentos en que no tienes tiempo para atender a todos con la rapidez que te gustaría o con la demanda que te hacen, (...) pero bueno, organizándolos terminas superándolo todo. Una de las cosas buenas que tienen es que saben esperar, saben que cuando acaban no se les

puede atender inmediatamente y esperan. A nivel de trabajo autónomo e individualizado muy bien, son más responsables.

Otro aspecto que consideran negativo es el relacionado con las actividades que se realizan fuera del centro. Explicaban que cuando los alumnos de 5º y 6º acudían a algunas actividades propuestas para esos cursos, como por ejemplo la asistencia al CRIE (Viérnoles), ellas, a diferencia de lo que ocurre con los tutores de otros Centros, no podían acompañar a sus alumnos en esa experiencia al tener que quedarse con el resto de cursos.

Pese a los aspectos negativos, han encontrado muchos más puntos positivos de su trabajo. Durante toda la entrevista, estuvieron contestando siempre pensando y poniendo más énfasis en sus alumnos que en su propia situación, la cual tiene muchas desventajas.

5.2. El papel de la Administración Educativa.

Este aspecto es clave para poder discernir si las escuelas del medio rural parten de una situación de desventaja o tienen las mismas oportunidades que los centros urbanos.

En el momento en que se les pregunta acerca del papel que desempeña la Administración en cuanto a materiales, instalaciones, dotaciones necesarias, etc. para llevar a cabo su labor educativa de una forma óptima, no pueden evitar suspirar. Según sus palabras, a nivel de materiales (ordenadores, P.D.I, etc.) lo consideran correcto pero también es verdad que reconocen ser muy “apañadas”. Sin embargo, sí que echan de menos tener una profesora de apoyo (hace unos años cuando tuvieron alumnos con bastantes necesidades hubo en el centro una persona de apoyo por horas) ya que aunque no son muchos niños sí son de niveles distintos.

Por otra parte, les gustaría tener más dependencias ya que cuando hay desdoblés en inglés u otra materia, viene la orientadora, la especialista en Pedagogía Terapéutica o cualquier otro equipo faltan espacios.

Llama la atención la capacidad de estas dos docentes para buscar siempre algo positivo. Intentan adaptarse siempre a lo que tienen para dar lo mejor de sí mismas y por supuesto aprovechar al máximo los muchos o pocos recursos de los que cuentan.

Hay un aspecto que no fue preguntado durante la realización de la entrevista pero que salió a la luz. Las docentes explicaron que tienen bastantes problemas con los programas informáticos que vienen dados desde Consejería puesto que no están diseñados para un C.R.A, con lo cual siempre tienen dificultades a la hora de las matriculaciones ya que solo aparece la sede del C.R.A y no la escuela de Rasines.

Este hecho parece demostrar la falta de reconocimiento y consideración por parte de las Administraciones Educativas hacia este tipo de Centros. No solo es que no se los tenga en cuenta durante la formación del profesorado sino que tampoco se los tiene en cuenta a nivel práctico.

Otro aspecto que resaltan, sobre todo la tutora de primaria, es la cantidad de burocracia que tiene que realizar al tener 5 cursos en la misma aula. Todos los cambios e innovaciones, pruebas de nivel, etc. han de realizarlos ellas mismas. Sin embargo, en diferentes reuniones les han dicho que no se iban a tener en cuenta a los docentes de los C.R.A por saber la problemática que este tipo de papeleo conllevaba aunque al final todo ha quedado en palabras.

La nueva Ley Educativa, la LOMCE, tampoco recoge ningún apartado específico para los C.R.A o centros con estas características y según las palabras de estas docentes: “Nunca hemos sido especialmente considerados para nada”. Reconocen tener bastantes problemas con los cambios de asignaturas y a la hora de cuadrar los horarios con las exigencias, más aún cuando se comparten dos escuelas como es el caso de los especialistas.

Confiesen que están “un poco hartas de burocracia y bastante cansadas de que no se cuente con ellas”, no se escuche su voz y solo deban acatar lo que otros que no viven su día a día deciden por ellas.

De sus palabras se puede deducir la falta de presencia que tiene este tipo de centros rurales para la Administración. Hecho que, como se ha comentado en anteriores apartados, agravia a un porcentaje muy elevado de colegios que o forman parte de un C.R.A o son unitarios en la Comunidad de Cantabria, compuesta por dos ciudades (Santander y Torrelavega) y repleta de pueblos, en su mayoría con pocos habitantes y características similares al municipio de Rasines.

5.3. Metodología y praxis docente.

Este aspecto tal vez sea uno de los que más caracteriza a las escuelas de este tipo. La organización metodológica de este centro difiere en algunos aspectos de la que se lleva a cabo en centros urbanos y en centros rurales en los que el número de alumnos supera los 250, los cuales tienen su propio equipo de orientación además de contar con profesionales de apoyo.

En este caso, solo hay una maestra para todo Primaria por lo que el trabajo autónomo y el reparto del tiempo son los ejes para que todos los alumnos puedan ser atendidos como es debido. La metodología es bastante participativa y en las dinámicas se favorece la autonomía de los alumnos. Por ejemplo, cuando se va a explicar un contenido nuevo para un nivel, el resto de alumnos se dedica a realizar actividades en las que no necesita la ayuda del profesor, es decir, trabajo autónomo. En el caso de que acaben y la maestra esté atendiendo a otros alumnos, son los propios niños quienes se administran su tiempo de espera, ya sea haciendo otra actividad o leyendo su libro de lectura.

Pese a que haya tareas que son distintas por la diferencia de niveles existente en el aula, algunas materias o contenidos permiten la inclusión de todo el grupo en la misma actividad. Este es el caso de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que aunque tenga objetivos y contenidos distintos en función del nivel permite la realización de algunas actividades de forma conjunta, por ejemplo, cuando se trata de incorporación de nuevas palabras al vocabulario de los alumnos, ortografía, vocabulario específico, etc. Todo este proceso se repite de forma continua.

Un dato curioso es que se utilice el libro de texto en la mayoría de las asignaturas, ya que como se ha expuesto anteriormente en estos se contempla la ruralidad únicamente como un caso aislado y sin dar cabida a nada que se salga de los preceptos urbanos. La utilización de otros materiales elaborados por las propias docentes en los que se visualizase e interrelacionase, en la medida de lo posible, los contenidos previstos en el *currículum* con el ámbito rural, proporcionaría un aprendizaje más significativo. Sin embargo, como ambas han comentado anteriormente, la falta de tiempo y la cantidad de trabajo hace imposible la elaboración propia de materiales ajustados a las características del entorno.

Resulta complicado imaginar cómo ha de ser el día a día de un aula con estas características, ya no solo por la distribución del tiempo sino por el paso constante de unos contenidos a otros y por la necesidad de que cada grupo alcance los objetivos propuestos a cumplir en su nivel. Pese a que las actividades y tareas estén diferenciadas, considero que no es posible realizar compartimentos estancos en este proceso de enseñanza-aprendizaje ya que el microclima del aula es propenso a que todos estén inmersos en todos los contenidos. Es decir, aunque un grupo esté siendo atendido y otro esté realizando trabajo autónomo, todo el aula está escuchando una serie de preceptos, ideas, etc. que irán a formar parte de su conocimiento aunque no esté dirigido a ellos.

5.4. Consideración por parte de la sociedad y otros docentes.

La consideración que se tiene por parte de la Administración pública acerca de los C.R.A y los docentes que trabajan en este tipo de Centros ha quedado avalada no solo por los diferentes estudios que se han publicado sino también por las propias palabras de los docentes que trabajan en estos Centros. Sin embargo, el reconocimiento que puedan tener estos por parte de la sociedad y de otros docentes es muy distinto.

Preguntadas por este aspecto, ambas maestras expresan que sí se sienten reconocidas por parte de la sociedad y que no consideran que se les reconozca como maestras de segunda categoría, ni a ellas ni a los centros de

este tipo. No obstante, sí manifiestan que en algunas ocasiones han tenido que escuchar por parte de compañeros de la profesión, expresiones tales como: “¡Qué bien, qué poquitos niños!”, aludiendo al bajo ratio de alumnos que tienen por aula, aspecto que tiene ventajas como han comentado pero también inconvenientes.

Por otra parte, explican que todos los profesores que han pasado por este colegio y que ahora ya no están se han ido por motivos personales ajenos a las dinámicas directas del centro. La distancia de sus domicilios, el hecho de hacer todos los días grandes recorridos en coche desde el municipio de Limpas al de Rasines (ya que la mayoría imparten docencia en ambos Centros) y el cansancio que ello conlleva, han hecho que muchos docentes decidiesen abandonar este colegio. No obstante, como reconocen las entrevistadas, todos se han ido con gran pena y en la mayoría de los casos llorando ya que estaban encantados con el trabajo que podían realizar y la cercanía y el sentido de pertenencia que se establece en el colegio.

Por último, ambas docentes consideran que los alumnos que acuden a este centro no solo es que no partan de una situación de desventaja sino que afirman incluso que podría ser al revés. Es decir, dicen que se les atiende de forma más individualizada, se refuerzan aquellos aspectos más flojos y que además son mucho más autónomos y responsables a la hora de trabajar, justamente por las condiciones del centro. Las palabras de estas maestras coinciden con lo expuesto por Tonucci (1996), afirmando que este tipo de centros educativos son pioneros en el tratamiento a la diversidad y en el seguimiento pormenorizado de sus estudiantes.

Se considera imprescindible remarcar que en todo momento las maestras se refieren a las dinámicas del día a día y a su praxis docente. Ante las situaciones de desventaja o ventaja que puedan tener los alumnos, ellas no aluden a las propiciadas desde el exterior del centro sino que en todo momento se refieren a su labor dentro de este centro. Por lo tanto, ante sus palabras se puede deducir que ellas no consideran que estén en desventaja pero no porque las condiciones sean buenas sino porque ellas se preocupan de proporcionar

una educación de calidad, con los medios disponibles y tratando de solventar las dificultades intrínsecas que el propio Sistema Educativo les genera.

6. CONCLUSIONES

El objeto de este estudio de esta investigación se basaba en la necesidad de reflexionar sobre cómo es el día a día de un C.R.A, cuál es el papel de la Administración Educativa en este tipo de Centros, además de conocer la labor que desempeñan los profesionales que trabajan en ellos. Para ello, se llevó a cabo una entrevista en profundidad con dos docentes de la escuela de Rasines, perteneciente al C.R.A Asón junto con la escuela de Limpias.

Como se ha comentado en anteriores apartados, el estudio de caso se llevó a cabo por medio de un cuestionario compuesto por ocho preguntas abiertas acerca de los siguientes temas: día a día de un C.R.A, experiencias, papel de la Administración del Estado, ventajas y desventajas de trabajar en un C.R.A, metodología y praxis docentes, entre otros aspectos.

Las preguntas que aparecen en el cuestionario tienen dos finalidades: por una parte, conocer cómo es el funcionamiento y el día a día de un C.R.A (en este caso del C.R.A Asón); y por otra parte, saber qué papel ejerce la Administración en estos Centros. Tras haber analizado los datos obtenidos por parte de las maestras se pueden extraer una serie de conclusiones:

El buen funcionamiento de una C.R.A se debe más a la capacidad de trabajo e interés de los docentes para afrontar el reto que se les presenta que a las políticas llevadas a cabo por la Administración Educativa. Las dificultades que estos profesionales tienen en su día a día van más allá de lo estrictamente académico: problemas con las matriculaciones puesto que los formatos enviados desde Consejería no les tienen en cuenta, excesiva burocracia que resta tiempo a otras actividades que incidirían directamente sobre el alumnado, falta de instalaciones y recursos humanos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el Centro.

Por otro lado, es necesario reconocer la gran labor que desempeñan estos docentes pese a no haber contado con una formación específica sobre la praxis y características de trabajo en un centro rural. La Administración Educativa debería incluir en su Plan de Estudios para el Grado de Maestro tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria una serie de contenidos sobre las escuelas en entornos rurales, que preparen al profesorado sobre cómo desempeñar su labor educativa en estos centros.

Por último, se hace ineludible hablar acerca de la desprotección que sufren las escuelas rurales por parte de las Administraciones públicas, las cuales no incentivan políticas territoriales, poblaciones, etc. que permitan el mantenimiento de estas escuelas, haciendo que la lucha por la supervivencia de estos centros sea agónica.

No se puede concluir este estudio sin antes realizar una diferenciación entre las propias escuelas rurales.

Por ello, sería oportuno que, en próximos estudios sobre las escuelas situadas en pueblos, se hiciese una comparación entre las escuelas que se encuentran en entornos rurales y las escuelas en entornos semi rurales. Un ejemplo de ello sería el municipio de Ampuero (Cantabria) que cuenta con un censo de 4184 habitantes (ICANE, 2015), fomento de políticas a nivel poblacional, territorial, con industria, sector servicios, etc. En este caso, es posible que la escuela que se encuentra en este municipio se aleje más del prototipo de ruralidad acercándose más a los estándares urbanos. No obstante, esto es una observación que no se basa en ningún estudio previo por lo que resultaría interesante estudiar este asunto.

Las conclusiones extraídas en este estudio no se pueden extrapolar a todos los centros rurales y las experiencias aportadas por las docentes que han participado en esta investigación no pueden usarse para representar la realidad de todos los C.R.A. pero sí para aportar una visión singular sobre las escuelas rurales y repensar sobre su realidad.

7. ANEXOS

ANEXO 1. FOTOGRAFÍAS DE LAS ESCUELA. HISTORIA DEL CENTRO.



Grupos de escolares a comienzos del siglo XX.



Escuelas de Cereceda.



Escuelas de Rasines.



Placa conmemorativa de la fundación de las escuelas de Rasines (1788).

“Desigualdad de oportunidades en entornos rurales. Estudio de caso en una C.R.A de Cantabria.”

ANEXO 2. FOTOGRAFÍAS DE LA ESCUELA DE RASINES EN LA ACTUALIDAD.



Aula de Infantil



Aula de Primaria.



Murales y trabajos realizados por los alumnos.

“Desigualdad de oportunidades en entornos rurales. Estudio de caso en una C.R.A de Cantabria.”



Aula de diferentes usos.



Aula de Pedagogía Terapéutica



Placa del Centro

ANEXO 3. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: GUION DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

1. ¿Cuántos años llevas trabajando en esta escuela?, ¿Qué sensaciones tuviste al inicio?
2. ¿Has trabajado en otros Centros Educativos antes? ¿Cuáles? ¿Son rurales o urbanos?
3. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ves a los Centros rurales reagrupados?
4. En base a tus experiencias laborales, ¿Has utilizado diferentes metodologías pedagógicas dependiendo de si el Centro en el que estabas era rural o urbano? ¿Cómo ha sido tu metodología en un Centro urbano? ¿Y rural?, ¿Qué factor ha sido el causante de estos cambios de metodología (Nº de alumnos, clases integradas por diferentes cursos, etc.), ¿Cómo se afronta la atención a la diversidad en este Centro? ¿Consideras que este tipo de escuela cuenta con los equipamientos y dotaciones necesarias para llevar a cabo tu labor educativa? ¿Qué falta?
5. ¿Crees que se te reconoce de igual manera? Es decir, ¿Crees que los maestros de las escuelas urbanas son mejor considerados por la sociedad, en general, o que la consideración es igualitaria?
6. ¿Cuándo tú estudiaste Magisterio se le concedía el reconocimiento suficiente a este tipo de escuelas?
7. ¿Tienes una opinión formada acerca de la LOMCE? ¿Crees que la LOMCE y anteriores leyes educativas, contemplan al alumnado y profesorado de los CRAS entre sus destinatarios?
8. Por tu experiencia, ¿Consideras que los alumnos de escuelas reagrupadas parten de una situación de desventaja, respecto del resto de alumnos? Con desventaja me refiero a mayor dificultad para cursar estudios superiores, para encontrar un trabajo cualificado, etcétera.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grado de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado* 15 (2), 40-52.
- Ayuntamiento de Rasines (2016). Recuperado de: <http://www.aytorasines.org/>
- Benítez, P. B. (2008). *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*. Obtenido de Ministerio de Educación:
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf>
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISSPRAXIS.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 14-23
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Boudieu, P. (1991). Sobre la escuela. (D. Bollinguer, Entrevistador). Recuperado de : https://www.youtube.com/watch?v=zSjUus_En3c
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital económico, capital cultural y capital social. “*Poder, derecho y clases sociales*”, *Ciencias Sociales, colección de apuntes*, (34).
- Bowman, B.T. (1995). Cultural diversity and academic achievement (Urban Monograph Series). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory. Disponible en: <http://www.ncrel.org/>

- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.
- Connell, R. (1994). Poverty and Education, *Harvard Educational Review*, 64 (2) 25-50.
- Corchón, Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Dominguez, M^a T. et al. (2001). *Escuela rural: una apuesta de futuro*. Pontevedra: Asociación de Renovación Pedagógica “Ponte Internacional de Tui (ARPPIT).
- Escudero Muñoz, J.M (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?. En Linares, J. y Sánchez, M^a (coords.) *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*, Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital. Puede verse también en: www.nodo50.movicalidad.com
- Escudero Muñoz, J. M. (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. En López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿ De qué se excluye y cómo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Eurydice (1993). *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Bruselas : Eurydice. Disponible en : <http://www.eurydice.org>

- Fernández Enguita, M. (2004). Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. En Gimeno, J y Carbonell, J (coords.) El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona: Praxis.
- Fernández Enguita, M. (2004). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Gómez, P. (2004). *Rasines. Un pueblo en el camino*. Santander: Ayuntamiento de Rasines, Parlamento de Cantabria y Consejería de Cultura, Turismo y Deporte.
- García, F.J & Rosel, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 533-547.
- González, M^a T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Instituto Cántabro de Estadística, ICANE (2015). Fichas municipales Rasines y Ampuero (Población y poblamiento). Recuperado de: <http://www.icane.es/population/population-figures> (Consultado: 29 de enero de 2016).
- Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2009). Población y Sociedad Rural. *Unidad de Análisis y Prospectiva*, N° 12. Recuperado de: http://www.magrama.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/Agrinfo12_tcm7-161562.pdf (Consultado: 29 de enero de 2016).
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Ferrer, L. S. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Fundación "la Caixa".

- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, 17-44.
- R.A.E. (2010). *Ortografía básica de la lengua española. Asociación de academias de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.
- Sepúlveda Ruiz, M^a P. & Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada : Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado* 15(2), 142-153.
- Subirats, M. (1983). *L´escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.