

A escola que teño, a escola que quero. Un achegamento ás prácticas educativas e ás necesidades nos CRA de Ourense

M. Raposo-Rivas, S. Sierra-Martínez, A. Alonso-Ferreiro,

M.A. Zabalza-Cerdeiriña e O. García-Fuentes

Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación.

Campus de Ourense. Universidade de Vigo

mraposo@uvigo.gal; sierra@uvigo.gal; almalonso@uvigo.gal; mzabalza@uvigo.gal; olalla.garcia.fuentes@uvigo.gal

Resumo

O estudo¹ presentado forma parte dun proxecto financiado nunha convocatoria competitiva froito dunha colaboración entre a Deputación de Ourense e a Universidade de Vigo. O seu obxectivo é coñecer as necesidades educativas dos centros rurais agrupados (CRA) ourensáns orixinadas a partir da súa particular organización, así como estudar as barreiras e as fortalezas do ensino no rural desde a perspectiva dos axentes educativos (alumnado, familias e profesorado). Para darlles voz, a metodoloxía empregada foi de corte cualitativo, co uso de instrumentos e de ferramentas combinadas como as asembleas temáticas, fotovoz, ou debuxo-conversación e as frases incompletas. O tratamento dos datos apoiouse no software ATLAS.ti 22 empregando categorías emerxentes para analizar o contido. Os resultados amosan o mantemento da matrícula e a itinerancia do profesorado como unha das maiores barreiras ás que se enfrontan estas institucións. Pola contra, o medio rural e as relacións de proximidade entre toda a comunidade, que se producen grazas en gran medida ás contornas nas que se sitúan as escolas, preséntanse como as grandes fortalezas. Deste estudo despréndese unha forte necesidade de crer na prosperidade da escola rural como un espazo no que é posible combinar innovación e tradición a prol dunha aprendizaxe válida e de calidade.

1 «Facer visible o invisible: un estudo sobre os colexios rurais agrupados da provincia de Ourense». INOU21-05A. Directora: Manuela Raposo-Rivas (Universidade de Vigo).

Palabras clave:

Escola rural, colexio rural agrupado (CRA) e investigación participativa

1. Introducción

Falar de escola rural supón falar dunha forma propia de entender o contexto social, económico ou de redistribución da riqueza, nun momento no que as políticas actuais aplican estratexias e liñas de actuación xerais e homoxéneas para todos os contextos escolares. Con todo, as peculiaridades e as necesidades da ensinanza rural demandan unha atención específica e diferenciada en consonancia co seu contexto [1], un contexto caracterizado por unha diversidade de realidades sociais, políticas, educativas e económicas [2].

Podemos dicir que a escola rural se atopa no debate social e pedagóxico dende hai décadas, non de xeito central, pero si constante no tempo. Na actualidade é precisa unha redefinición do concepto de ruralidade, que dea conta da pluralidade de espazos rurais con diferentes necesidades e intereses. Neste senso, podemos diferenciar fundamentalmente os espazos próximos ás cidades que acollen novos e novas habitantes, en moitas ocasións parellas de mozos e mozas que, polo tanto, tenden a incrementar a poboación, e os que se enfrontan a problemas endémicos de despoboación e de falta de servizos [3]. Esta situación describe claramente a dicotomía entre a visión tradicional das poboacións e dos espazos rurais asociados a dificultades e a problemas de desenvolvemento económico, de infraestruturas e de servizos e a experimentación nas últimas décadas dun profundo proceso de resignificación do rural, como depositario simbólico de bens moi apreciados polas sociedades, como a natureza, a sociabilidade, as identidades comunitarias...[4]. E esta realidade, indubidablemente, reflíctese nas escolas do medio rural, que teñen e deben afrontar novos retos.

No contexto español as escolas rurais nacen hai máis de corenta anos baixo diferentes denominacións segundo as comunidades autónomas (centros rurais agrupados –CRA–, a denominación maioritaria; zona escolar rural –ZER–, Cataluña; colexio público rural –CPR–, Andalucía; ou colectivos de escolas rurais –CER–, Canarias) e entendidas como organizacións educativas caracterizadas, fundamentalmente, pola «deslocalización institucional», é dicir, con aulas repartidas nun territorio próximo xeralmente demarcado polo termo municipal.

En Galicia, creáronse ao abeiro do Decreto 63/1988, do 17 de marzo [5], sobre a constitución de colexios públicos rurais agrupados de educación xeral básica e preescolar (DOG do 18 de abril) e da Orde, do 17 de abril de 1988 [6], pola que se establece o procedemento para a súa constitución (DOG do 13 de maio). Estas normas foron derogadas no Decreto 374/1996, do 17 do outubro [7], polo que se aproba o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG do 21 de outubro), onde se atribúe como obxectivo fundamental dos CRA elevar a calidade do ensino das comunidades rurais; así como contribuír á súa revitalización socioeconómica e cultural, a través da elaboración e da aplicación coordinada de proxectos educativos que permitan a integración das aprendizaxes nas contornas respectivas (artigo 2.4).

Tal e como manifestan [8], os CRA son «agrupacións de escolas unitarias das zonas rurais dun ou de varios concellos, que se constitúen como un único colexio público» (p. 69). En Galicia, a diferenza doutras comunidades autónomas, a creación dun CRA xorde da iniciativa do profesorado, quen elabora unha memoria que recolle as características xeográficas, a motivación e a relación de docentes, os gastos de funcionamento e as instalacións. Esta proposta debe ser ratificada polas familias e polas corporacións municipais correspondentes, e aprobada pola administración educativa. Así, os CRA poden considerarse como «institucións educativas especificamente idóneas e elementos de revitalización socioeconómica e cultural das zonas rurais de Galicia» [8: p. 2]. Están caracterizados, fundamentalmente, por unha ratio docente/estudante baixa ou moi baixa cun agrupamento habitual de aulas multigráo ou por ciclos; a dispersión das unidades educativas en diferentes localidades, aínda que existe unha única sede como centro administrativo e punto de encontro entre a comunidade educativa e a existencia de profesorado especialista itinerante [9]. Aínda que con moitas fortalezas, unha das súas limitacións fundamental é que as escolas rurais non recibiron a atención adecuada de acordo coas súas características e a súa importancia cualitativa e cuantitativa nas leis educativas, xa que se ignoraron as desigualdades derivadas do lugar de residencia do alumnado e as diferentes demandas que isto leva consigo [10]. Do mesmo xeito, tampouco a investigación científica afondou sobre esta realidade, o que deixa estas escolas en gran desvantaxe con respecto a outros contextos educativos [11].

En Galicia, o «exilio» do medio rural ao urbano ou periurbano producido durante os inicios do século XXI trouxo como consecuencia o peche de moitas escolas rurais. Segundo [8] este peche non se produce por un descenso da poboación en xeral, senón

polo devandito éxodo, que chega a producir unha diminución de escolas rurais nas catro provincias galegas arredor do 70 %. Con todo, o último informe do Consello Escolar do Estado [12] sobre o estado do sistema educativo español manifesta que Galicia presenta unha porcentaxe da poboación que vive en localidades pequenas e diseminadas (poboación dispersa) próxima ao 50 % (en concreto, un 48,2 % na comunidade autónoma e un 48,3 % na provincia de Ourense). Nestas contornas, unha das fórmulas de escolarización máis habituais son os centros rurais agrupados (CRA). Segundo o citado informe, no curso 2019/2020 (último do que se teñen datos), en Galicia hai 26 CRA con 189 unidades que acollen alumnado de 139 localidades, e é a única comunidade que mostra un incremento no número de estudantes, 2227 no curso 2019/2020 fronte a 2086 do curso 2018/2019.

Parece claro que con estes datos Galicia, e neste caso a provincia de Ourense, se constitúe como un bo contexto de investigación sobre a escola rural, tanto no ámbito sociolóxico coma no pedagóxico.

Agora ben, é a escola rural un modelo educativo para o resto de escolas?, que pode achegar a mellorar unha escola e unha educación de calidade? Como vimos constatando, a escola rural do século XXI non está exenta das influencias e das transformacións económicas e sociais; con todo, segue considerándose como un referente na atención á diversidade do alumnado, o seguimento do estudantado, a consideración dos ritmos de aprendizaxe, a promoción da autonomía escolar ou a súa vinculación coa comunidade local. Todo isto convértea nun modelo de escola [13], aínda que se precisa de «rigorosos procesos de descrición e investigación que permitan, primeiro, facelas visibles para posteriormente planear novos modelos de escola rural que sustenten melloras sociais, educativas e económicas» [1: p. 672]. Neste senso, a escola rural precisa, en primeiro lugar, facerse ver e, de aí, a necesidade de investigar poñendo o foco nestes contextos específicos, «porque só con argumentos rigorosos lograremos esta visibilidade» [1: p. 672]. Este é o obxectivo da investigación que se presenta, un achegamento ás fortalezas e ás demandas das escolas rurais da provincia de Ourense, dende a voz dos propios axentes educativos: alumnado, profesorado e familias.

2. Metodoloxía

Este proxecto céntrase, por un lado, en constatar a demanda de necesidades que posúe a comunidade educativa dos CRA ourensáns derivadas da súa peculiar organización e, por outro, estudar as barreiras e as fortalezas do ensino no rural referidas aos tempos, espazos, metodoloxías, recursos e avaliación. Para iso planeouse un achegamento ao obxecto de estudo cunha metodoloxía cualitativa, a cal permite comprender o complexo mundo da experiencia vivida dende o punto de vista das persoas que a viven [14].

A partir da voz principal dos axentes educativos (alumnado, familias e profesorado) dos colexios rurais agrupados da provincia de Ourense, este proxecto pretende obter unha visión panorámica das prácticas educativas, así como das necesidades que demandan as escolas rurais dunha parte do sur de Galicia. Especificamente, preténdese estudar o contexto das aulas multigráo e das aulas ordinarias, así como a xestión escolar da ensinanza en institucións educativas dispersas (tempos, espazos, metodoloxías, recursos e avaliación).

O contexto do estudo é a provincia de Ourense, que posúe dous CRA: o de Ribadavia, que acolle tres escolas unitarias (Francelos, San Cristobo e San Paio), e o de Monterrei, que agrupa outras tres (Vilaza, Vences e Pazos). Contamos coa participación de 101 escolares, dos cales están escolarizados en educación infantil 63, e 38 en educación primaria. A poboación escolar existente en cada escola é a que se mostra na seguinte táboa.

CRA	Alumnado					Familias	Docentes
	4.º EI	5.º EI	6.º EI	1.º EP	2.º EP		
CRA 1	15	14	16	11	11	46	10
CRA 2	7	6	5	12	4	33	8
Total	22	20	21	23	15	79	18

Táboa 1. Distribución da poboación participante no estudo

En relación coa organización do profesorado, podemos identificar dous equipos directivos formados por cadansúa directora e secretaria. A experiencia na xestión do centro é variable, cun mínimo de 3 anos e un máximo de 13; non obstante, a experiencia docente da dirección é superior a 15 anos (16 nun caso e 35 no outro). Dos 18 docentes, 14 son mulleres e 4 son homes, 10 posúen a praza definitiva e 8 son provisionais, 7 deles son itinerantes. Ambos os CRA contan con profesorado especialista de Orientación, Inglés, Educación física, Música, Audición e linguaxe e Relixión.

Co propósito de facer un achegamento cualitativo ás prácticas e ás necesidades educativas, formativas e institucionais, óptase por un deseño participativo de investigación, onde as persoas implicadas son coinvestigadores/as cunha implicación activa. As etapas de desenvolvemento do proceso son as seguintes:

1. Etapa I: toma de contacto. Lévese a cabo unha inmersión inicial coa finalidade de coñecer tanto os centros participantes coma o contexto socioeducativo dos centros.
2. Etapa II: ética do estudo. Tras delimitar as necesidades e as expectativas arredor da investigación, e negociar as condicións do estudo, todos os e as participantes firman un documento de consentimento informado.
3. Etapa III: traballo de campo. Durante diferentes sesións promóvese a reflexión entre o alumnado, entre as familias e entre os e as docentes arredor das fortalezas e das barreiras dos CRA ourensáns dende a voz dos seus protagonistas.

Como ferramentas para recoller información utilízanse técnicas cualitativas de corte participativo. Para recoller a voz do alumnado combínase a conversación, a imaxe e a escritura reflexiva mediante asembleas temáticas arredor da escola rural, o debuxo-conversación e a fotovoz para permitirilles expresar a súa visión sobre a realidade estudada. Coas familias óptase por deseñar frases incompletas que permitan obter a súa visión arredor da escola rural. Cos e coas docentes e cos equipos directivos emprégase fotovoz e frases incompletas. Os tópicos de investigación propostos aos colectivos participantes en fotovoz son: «O que máis me gusta da miña escolar rural...» (tópico 1); «O que menos me gusta da miña escolar rural...» (tópico 2); e «O que cambiaría da miña escola rural...» (tópico 3). Na seguinte táboa sintetízanse as técnicas utilizadas por colectivos e os datos producidos na investigación.

Colectivo	Técnica	Datos producidos
Alumnado	Asembleas temáticas	6 asembleas 143 minutos de gravacións en audio 60 fotografías 12 notas de campo
	Fotovoz	303 fotografías textualizadas
	Debuxo-conversación	101 debuxos narrados
Familias	Frases incompletas	76 frases inacabadas
Docentes e equipos directivos	Fotovoz	48 fotos textualizadas
	Frases incompletas	55 frases inacabadas

Táboa 2. Datos producidos coas técnicas de investigación

A análise de datos aplicados baseouse na análise de contido apoiada no software cualitativo ATLAS.ti 22. Seguiuse o proceso de codificación proposto por [15], que implica tres fases: 1) iníciase coa codificación aberta, onde se sinalan pasaxes que respondan a algún dos obxectivos da investigación e se lles asignan un código; 2) séguese coa codificación axial, que busca o establecemento de relacións entre as categorías de análise (códigos do ATLAS.ti); e 3) finalmente realízase a codificación selectiva, a través da elaboración de redes ou de mapas que favorecen a creación da teoría.

3. Resultados

Os principais resultados presentados neste informe responden ao obxectivo proposto: constatar a demanda de necesidades que posúe a comunidade educativa dos CRA ourensáns derivadas da súa peculiar organización, e estudar as fortalezas e as barreiras do ensino rural referidas aos tempos, espazos, metodoloxías, recursos e avaliación.

Polo que respecta ás **fortalezas** ou ás **oportunidades** que se detectan nos CRA:

- a) As líderes da escola rural consideran que unha das súas maiores fortalezas é «crer na prosperidade do rural» e darlle «oportunidades a esa contorna» (dir. CRA 1), así como «a apertura ao contorno, ás aprendizaxes máis significativas, con moitas experiencias nas que se combinan a innovación e as tradicións e nas que recibimos a implicación das familias e do resto da comunidade» (dir. CRA 2). Particularmente, nos procesos de ensino-aprendizaxe destácase a «educación individualizada», «temos equipos docentes pequenos, o que facilita a motivación para que colaboren, se impliquen e participen en todos os proxectos» e «é máis fácil a relación e o coñecemento entre mestres e familias (situación que viven, dificultades...) pola súa proximidade e tamén a colaboración que nos prestan» (dir. CRA 2). Tal e como indica unha das directoras, «as oportunidades da escola rural residen en ter xeralmente grupos sen masificar. Son aulas multigrao que enriquecen moito as vivencias diarias, coa axuda entre os nenos/as de diferentes idades, cunha ensinanza máis personalizada e que facilita respectar a maduración de cada alumno/a» (dir. CRA 2).
- b) O **profesorado** destaca como unha fortaleza os espazos naturais e as contornas nas que se sitúan as escolas, pois permiten traballar contidos relacionados coa eco-responsabilidade ou co coidado da natureza, ao tempo que se empregan eses recursos próximos para fomentar a aprendizaxe significativa (figura 1). Tamén destaca a relación de proximidade con toda a comunidade, que se produce grazas ao pequeno

tamaño da escola e na que todos e todas se coñecen. A boa relación coa comunidade e co resto de profesorado facilita a realización de actividades conxuntas e reforza o sentimento de pertenza. A nivel metodolóxico, as aulas multinivel preséntanse como un escenario único que favorece o desenvolvemento de métodos de ensinanza- aprendizaxe con grandes posibilidades pedagóxicas, que permite o traballo individual e colectivo de maneira personalizada e adaptada. Favorécese, así, no alumnado a percepción de que «a aprendizaxe é válida e funcional para a vida» (prof. CRA 1), pois prodúcese en contextos reais e próximos e nos que se potencian as relacións de comprensión, respecto, protección e admiración entre as nenas e nenos de diferentes idades.



Figura 1. Fotos, a través da técnica fotovoz do profesorado, como resposta ao tópic «Gústame...»

- c) As **familias** de ambos os CRA sinalan o valor do rural como fortaleza: o escenario próximo á contorna natural e a proximidade coa xente da aldea. Ademais, tamén se menciona a ratio baixa que relacionan de forma directa cunha individualización da aprendizaxe, porque sinalan que as relacións son moi familiares. Tamén destacan, como o fai o equipo docente, as relacións próximas co profesorado e cos espazos de participación cos que contan nos centros: «as relacións (co profesorado do centro) son moi boas e con moita comunicación e información» (fam. CRA 2).
- d) Os e as **estudantes** recollen como fortaleza da súa escola os espazos exteriores cos que contan, especialmente, parques infantís, balancíns e randeiras. Tamén aparecen recorrentemente outros elementos da contorna de cada CRA como a pedra (en Francelos) ou a carballeira (en San Paio) (figura 2). Ademais, sinalan como punto forte as relacións establecidas entre compañeiras e compañeiros, especialmente para o xogo. Finalmente, cabe apuntar tamén aos recursos materiais escolares, como plas-

tilina, crebacabezas, bloques ou cociñas para o xogo simbólico, cos que contan as aulas e que as nenas e nenos valoran.



Figura 2. Foto do parque da Carballeira, a través de fotovoz dunha criatura de 5 anos

En relación coas **barreiras** ou coas **dificultades** detectadas por parte dos distintos membros da comunidade educativa:

- a) Segundo os **equipos directivos**, nos CRA unha das maiores dificultades, que á vez se converte nunha ameaza, está no «mantemento da matrícula» e na «organización do profesorado polas itinerancias» (dir. CRA 1). Por outro lado, tamén se fala de que «non podemos ver o que está a suceder no resto das escolas do CRA», non se poden «conformar equipos de mestres estables» e que «as xestións burocráticas se multiplican, pois afectan a varios edificios, localidades, concellos...». Ao mesmo tempo, a distancia entre as distintas escolas do CRA «dificulta ás veces o traballo coordinado e que nenos, titores e pais sintan que pertencen a un único colexio» (dir. CRA 2). no ámbito docente, recoñécese que «corremos o risco de acomodarnos e quedar estancados, aínda que hoxe os medios tecnolóxicos, de comunicación e as redes sociais coas que contamos dificultan que ocorra iso» (dir. CRA 2).
- b) Segundo o **profesorado**, tamén a distribución xeográfica das distintas escolas que compoñen o CRA preséntase como unha barreira pola necesidade de desprazamento constante que ten o profesorado para acceder a certos espazos ou recursos. Por exemplo, para ir á biblioteca ou empregar algúns recursos electrónicos (impresora, plastificadora...) que están unicamente nunha das sedes da escola. Neste sentido, a falta de espazos máis específicos como aulas de psicomotricidade ou espazos cubertos ao aire libre tamén se reflicte como unha demanda. En relación coa meto-

doloxía, as aulas multinivel percíbense en ocasións como bastante complexas, pola necesidade de adaptación das actividades para os distintos niveis educativos.



Figura 3. Fotos, a través da técnica fotovoz do profesorado, como resposta ao tópico «Non me gusta...»

- c) En xeral, as **familias** amosan unha gran satisfacción coa escola rural, e son moi poucas as que sinalan barreiras. Unha das poucas barreiras da escola rural que apuntan é «poucos nenos da súa idade» (fam. CRA 2), poucas nenas e nenos da mesma idade ca a dos seus fillos e fillas, que é ao mesmo tempo unha cuestión que tamén poñen en valor: a cantidade reducida de nenos e nenas nas aulas. Outra cuestión indicada é a falta de espazo específico ou deficiencia de infraestruturas, por exemplo, un polideportivo para as clases de Educación física; así como a preocupación polo tránsito a outra etapa e centro educativo que xa non cobre o CRA.
- d) Hai poucas mencións do **alumnado** sobre as dificultades que senten. Cando o fan sinalan fundamentalmente o traballo co libro de texto e fichas: «(Non me gusta) traballar, nin as fichas nin os libros porque son moi aburridas» (nena, 5 anos) (figura 4). Tamén apuntan a cuestións máis abstractas como castigos ou facerse dano.



Figura 4. Foto, a través da técnica fotovoz, como resposta ao tópico «Non me gusta...» dunha nena de 5 anos

En relación coas **demandas** ou coas **necesidades** sentidas pola comunidade educativa:

- a) Os **equipos directivos** demandan ser visibles, facerlle crer á sociedade en xeral que se está a impartir unha ensinanza de calidade, que non é un luxo e un malgasto de fondos públicos, senón un dereito social manter abertas as escolas das aldeas (nota de campo, dir. CRA 1).
- b) A demanda da maior parte das **mestras** refírese ás infraestruturas ou ao equipamento, ben por escaseza de espazos ou pola necesidade de mellorar os que xa existen. Por exemplo, a falta de espazos de psicomotricidade ou de patios máis amplos (nalgunhas escolas teñen que empregar as prazas da vila). Recóllese tamén a falta de servizos básicos comunitarios (colectores de reciclaxe), que dificulta a concienciación sobre a importancia do coidado do medio natural. A ampliación do profesorado é outra das demandas reflectidas, principalmente a necesidade de máis apoios nas aulas.
- c) As demandas das **familias** de ambos os CRA son, en xeral, compartidas, aínda que algunha responde de forma específica á realidade de cada escola. As familias solicitan especialmente novos espazos e instalacións máis amplos como un ximnasio ou un patio cuberto no CRA de Monterrei, ou un ximnasio e un espazo para actividades no CRA Amencer. Tamén demandan servizos que axuden a conciliar: «un servizo de madrugadores, un laboratorio adaptado aos máis pequenos e transporte escolar» (fam. CRA 1). Especialmente as respostas inciden na necesidade de comedor, madrugadores/as e transporte escolar. No CRA de Monterrei algunha voz apunta á necesidade dunha maior oferta de actividades extraescolares. No CRA Amencer reclaman unha biblioteca-ludoteca en cada unha das aulas do CRA, así como a necesidade de separar as materias de Valores e Relixión, cuestión na que inciden varias familias.
- d) As demandas das **nenas e nenos**, expresadas en termos de cuestións que cambiarían da súa escola, céntranse no troco de recursos materiais, ben porque están rotos ou vellos, ben porque non son das cores que lles gustan ou dos motivos que elas prefiren, ou ben porque resultan pouco adecuados á súa idade, difíciles. Algunhas das demandas apuntan a incorporar máis tecnoloxía dixital na escola (máis PDI, tabletas, ordenador e consolas). Mentres que outra parte do alumnado deixa fluír a súa imaxinación e apuntan a reconverter a escola en parques de atraccións ou acuáticos ou «chuches» (figura 5).

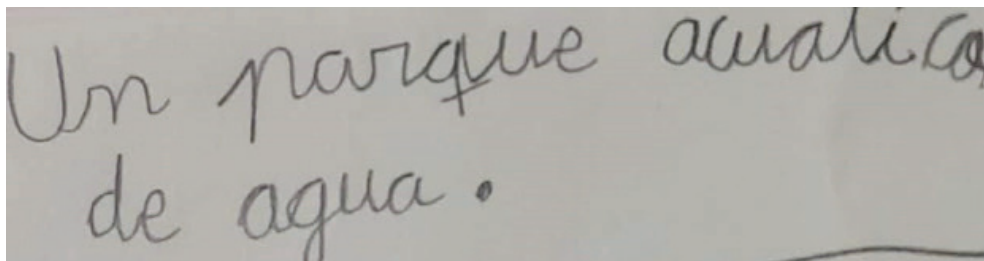


Figura 5. Resposta dunha criatura de 6 anos ao tópic «Cambiaría da miña escola rural...»

Finalmente, igual que sucedía coas familias do CRA Monterrei, algunhas nenas e nenos demandan a construción dun patio cuberto para poder xogar cando vai mal tempo: «Un patio cuberto para xogar cando chova» (criatura de 6 anos, CRA 2).

4. Conclusións

Esta investigación procuraba constatar a demanda de necesidades que posúe a comunidade educativa dos CRA ourensáns derivadas da súa peculiar organización e estudar as súas fortalezas e debilidades.

Organizativamente, os CRA non difiren moito do resto de centros educativos, polo menos as pequenas variacións existentes (como poden ser, entre outras, o profesorado itinerante, as ratios baixas, as aulas multigráo, os lugares de recreo...) non son percibidas polos usuarios e usuarias como diferentes. Pedagoxicamente, as metodoloxías e os recursos, a pesar de identificar algunhas que poderían considerarse de «tipo tradicional» (como os libros de texto, as fichas ou as sesións expositivas), coexisten con outras que posúen un valor engadido derivado fundamentalmente do tamaño do grupo clase ou da localización das aulas, como poden ser o aproveitamento do espazo natural exterior, o uso de tabletas e a participación en programas como Voz Natura ou Plambe.

Dúas destas características dos CRA son as aulas multigráo e as ratios baixas, ambas as cuestións son consideradas polos protagonistas como unha fortaleza, ao mesmo tempo que unha barreira (figura 6). O profesorado presenta as aulas multinivel [2] como escenario único con grandes posibilidades pedagóxicas, que lle permite adaptarse ao traballo individual e colectivo; coincide así con [16] en que os docentes do rural teñen unha maior capacidade de adaptación ás necesidades das súas alumnas e alumnos.

Baixo a visión dos e das docentes, a organización e a situación xeográfica das escolas dificulta nalgunhas ocasións o acceso a recursos ou a espazos, mais este mesmo

feito destaca como unha fortaleza, grazas ás relacións de proximidade e ao traballo en equipo producido polo pequeno tamaño das escolas. Neste sentido, a infraestrutura e o equipamento son ao mesmo tempo unha barreira e unha demanda que posúen os protagonistas.



Figura 6. Síntese de fortalezas, barreiras e demandas dos CRA ourensáns

O traballo desenvolto presenta como limitación fundamental o tempo curto que tivemos para achegarnos ao obxecto de estudo, o que supuxo ter que priorizar uns obxectivos e unhas técnicas de recollida de información a favor doutras. Neste senso, liñas de investigación futuras poderían focalizarse en realizar un catálogo de boas prácticas e innovacións desenvoltas nestes contextos, ou un mapa de barreiras, axudas e actuacións necesarias para a sostibilidade dos CRA. Non obstante, esperamos contribuír ao aumento da visibilidade sobre o papel fundamental e de calidade que desenvolven estes centros no medio rural ourensán. Para terminar, cremos que as palabras de Saúl (6 anos) poden sintetizar o estudo: «a escola no rural non pinta nada mal».

5. Referencias

- [1] Abós, P. (2015). El modelo de Escuela Rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40 (3), 667-684. DOI: 10.1590/2175-623645781
- [2] Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23.
- [3] Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J. e 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, 125-144. DOI: 10.15257/ehquidad.2018.0005
- [4] Santamaría-Cárdaba, N. e Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176.
- [5] Decreto 63/1988. Constitución de Colexios Públicos Rurais Agrupados de Educación Xeral Básica e Preescolar, de 17 de marzo de 1998. *Diario Oficial de Galicia*, 72, de 18 de abril.
- [6] Orde 17 abril 1988. Constitución de Colexios Públicos Rurais Agrupados de Educación Xeral Básica e Preescolar. *Diario Oficial de Galicia*, 72, de 18 de abril.
- [7] Decreto 374/1996. Regulamento Orgánico de Escolas de Educación Infantil e dos Colexios de Educación Primaria, de 21 de outubro de 1996. *Diario Oficial de Galicia*, 206, de 21 de outubro, 9267-9283.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19961021/AnuncioAE7E_es.html
- [8] Segovia, A. e Maceiras, L. (2018). Os colexios rurais agrupados en Galicia, centros con calidade. *Revista Galega de Educación*, 70, 68-73.
- [9] Segovia, A. (2011). Os Colexios Rurais Agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 62.
- [10] Morales-Romo, N. (2017). The Spanish Rural School from the New Rural Paradigm. Evaluation and challenges for the future". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. DOI: 10.21501/22161201.2090
- [11] Vázquez-Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79.
- [12] Consejo Escolar del Estado (2021). Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021.html>

- [13] Abós, 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 del profesorado*, 15(2), 39-52.
- [14] Taylor, S.J. e Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- [15] Strauss, A. e Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- [16] Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>

Proxectos INOU 2021

Investigación aplicada na provincia de Ourense

Coordinación:

Vicerreitoría do
Campus de Ourense-Campus Auga



Vicerreitoría do
Campus de Ourense
Universidade de Vigo

Proxectos INOU 2021.

Investigación aplicada na provincia de Ourense

Coordinación:

Vicerreitoría do
Campus de Ourense-Campus Auga

Ourense, 2022

Universidade de Vigo • Campus de Ourense

Proxectos INOU 2021. Investigación aplicada na provincia de Ourense

Autores/as:

De Carlos Villamarín, Pablo
Pérez González, Ana
Fernández González, María
Laza Fidalgo, Rosalía
Isorna Folgar, Manuel
Pérez Rodríguez, Francisco Javier
Raposo Rivas, Manuela
Alfonso Gil, Sonia
Rodríguez Teijeiro, Domingo
Casado Neira, David
García Pérez-Schofield, José Baltasar

Coordinación:

Vicerreitoría do Campus de Ourense-Campus Auga

Comisión de Avaliación:

de Blas Varela, Esther
Cid Fernández, Xosé Manuel
Fernández Gil, César Manuel
García Queijeiro, José Manuel
Gómez Rodríguez, Alma
Reboreda Morillo, Susana
Rodeiro Iglesias, Javier

Nº de páxinas: 224

ISBN: 978-84-8158-949-8

Edición

Vicerreitoría do Campus de Ourense - Campus Auga

www.uvigo.gal/campus/ourense-campus-auga

© Universidade de Vigo

Maquetación

Rodi Artes Gráficas, S. L.

Reservados todos os dereitos. Nin a totalidade nin parte deste libro pode reproducirse ou transmitirse por ningún procedemento electrónico ou mecánico, incluíndo fotocopia, gravación magnética ou calquera almacenamento de información e sistema de recuperación, sen o permiso previo e por escrito das persoas titulares do copyright.

Índice

Prólogo	6
Alternativas de aloxamento turístico na provincia de Ourense: análise da evolución recente da oferta e dos novos patróns de conduta da demanda nun contexto de irrupción do fenómeno das vivendas de uso turístico	9
Análise estatística do mercado de aloxamento turístico da provincia de Ourense dende unha nova perspectiva: a análise de datos compositivos	53
Detección automática de momentos de risco alérxico da poboación ourensá	75
Estudo do padrón de comportamento dos e das adolescentes ourensáns en relación co uso dos videoxogos	99
Evolución histórica da implantación dos videoxogos na sociedade ourensá dende os anos oitenta ata a actualidade	121
A escola que teño, a escola que quero. Un achegamento ás prácticas educativas e ás necesidades nos CRA de Ourense	143
Facer visible o invisible: habilidades para aprender dos e das escolares nos colexios rurais agrupados de Ourense	159
A represión económica na provincia de Ourense: unha aproximación a partir dos expedientes de responsabilidades civís e políticas	181
Dos lugares da represión franquista en Ourense: cara a unha cultura do recordo	199
